

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA SAÚDE
UNIDADE ACADÊMICA DE PSICOLOGIA**

**AVALIAÇÃO DAS HABILIDADES METALINGUÍSTICAS EM
CRIANÇAS COM QUEIXAS DE DIFICULDADES DE
APRENDIZAGEM**

INGRID MICHÉLLE DE SOUZA SANTOS

CAMPINA GRANDE – PB

2015

INGRID MICHÉLLE DE SOUZA SANTOS

**Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Unidade Acadêmica de Psicologia, do Centro de
Ciências Biológicas e da Saúde da Universidade
Federal de Campina Grande, em cumprimento às
exigências para obtenção do título de Psicólogo, sob
orientação da Professora Monilly Ramos Araujo
Melo.**

CAMPINA GRANDE – PB

2015

**Ficha Catalográfica elaborada pela Biblioteca Setorial “Tereza Brasileiro Silva”-
UFCG**

S237a

Santos, Ingrid Michéle de Souza.

Avaliação das habilidades metalinguísticas em crianças com queixas de dificuldades de aprendizagem/ Ingrid Michéle de Souza Santos. – Campina Grande, PB: O autor, 2015.

27 f. 21 x 27,9 cm

Artigo (Graduação em Psicologia) - Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Ciências Biológicas e da Saúde.

Referências.

Orientador: Monilly Ramos Araújo Melo.

1. Dificuldades de aprendizagem. 2. Habilidades metalinguísticas. 3. Consciência fonológica. 4. Memória visual.. I. Melo, Monilly Ramos Araújo. II. Título.

BSTBS/CCBS/UFCG

CDU 159.9 -053.2 - 056.3(813.3)

INGRID MICHELLE DE SOUZA SANTOS

AVALIAÇÃO DAS HABILIDADES METALINGÜÍSTICAS EM
CRIANÇAS COM QUEIXAS DE DIFICULDADES DE
APRENDIZAGEM

Aprovado em: 23/11/15

Nota: 10,0

BANCA EXAMINADORA

Monilly Ramos Araujo Melo

Prof^o Dr. Monilly Ramos Araujo Melo

Orientadora

Lilian Kelly de Sousa Galvão

Prof^a Dra. Lilian Kelly de Sousa Galvão

Examinadora

Elaine Custódio Rodrigues Gusmão

Prof^a Ms. Elaine Custódio Rodrigues Gusmão

Examinadora

DEDICATÓRIA

Ao meu Deus que até aqui não tem me privado da Sua graça e a minha família por seu apoio insubstituível.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, que toda honra e toda glória seja dada a Deus! A Ele atribuo a vitória por ter chegado até aqui. A Palavra diz que “aqueles que esperam no Senhor, renovam suas forças. Voam alto como águias; correm e não se fatigam, caminham e não se cansam (Isaías 40,31). Durante todo o tempo de graduação pude testemunhar esse cuidado do Senhor para comigo, que não me permitiu desistir.

Agradeço aos meus pais, Rosilda e Josebel por todo amor e apoio dispensado até o presente momento. Aos meus irmãos, Micaelle e Michel pela irmandade e companheirismo. O belo vínculo de amor que nos une me ajuda a significar a minha existência! A minha família, torno pública a minha gratidão!

Minha gratidão também a minha avó materna, Gilda, pela pessoa que me ajudou a ser. Não poderia deixar de fazer menção ao meu avô, Geraldo (in memoriam), por que apesar do pouco tempo que estivemos juntos, todos os momentos foram significativos.

Agradeço as minhas primas Isabela (Belinha) e Adrina que de tão próximas são também irmãs! As pequenas, Ana Sofia, Samilly e Mariana pelas vezes que o brincar com vocês também foi terapêutico para mim.

Grata aos meus “ties”: Apolinário, Ronaldo e Josimere pela consideração que tem por mim e pela forte amorosidade que há na nossa relação.

Minha gratidão ao meu noivo, Arionaldo, por sua atenção, cuidado e amor. Agradeço a Deus pela confiança que rege nossa relação! Em breve daremos mais um passo!

O meu obrigado a Thallyanne, Janmeyca e Edgley pelas parcerias e vivências proporcionadas pela academia, mas estendidas para fora dela. Que a nossa relação não se acabe com o término desse ciclo, mas que nos leve a territórios jamais pisados e a lugares ainda não alcançados.

Obrigado também ao Grupo de Oração Renascendo em Cristo por se configurar no meu maior suporte social e por ter sido durante todos esses anos o “meu lugar”.

A minha amiga Laize por ter cruzado o meu caminho e o tornado mais belo.

A amiga Priscila pelas boas risadas que sempre acompanham nossos encontros.

A minha orientadora de estágio, Elaine, por acreditar no meu potencial e por me ensinar que clínica não se faz apenas com técnica, mas com sensibilidade. Deixo explícita a admiração que tenho por você.

A Monilly por se arriscar a me orientar no trabalho de fim de curso e me permitir conhecer uma Psicologia até então não explorada por mim. Obrigado pelo respeito que configurou a nossa relação! Que nossa parceria não acabe por aqui, mas que seja o começo de novas (re) invenções.

Aos professores da academia, pelo compartilhamento de saberes e experiências.

Aos pacientes, usuários e profissionais encontrados nos mais diversos campos de estágios. O meu respeito e consideração!

RESUMO

O desenvolvimento acadêmico da criança em idade escolar possui como pilar essencial a aprendizagem da leitura e da escrita. Contudo, algumas crianças encontram uma gama de dificuldades no processo de alfabetização. Para a Psicologia Cognitiva, essas dificuldades na maioria das vezes estão relacionadas a déficits nas habilidades metalinguísticas, uma vez que estas são preditoras do desenvolvimento da leitura e da escrita. Tendo em vista esse pressuposto teórico, avaliamos os níveis de habilidades metalinguísticas (consciência fonológica e memória visual) em crianças com queixas de dificuldades de aprendizagem atendidas em um Centro de Assistência Especializado da cidade de Campina Grande-PB. Participaram da pesquisa 15 crianças entre 7 e 10 anos de idade, divididas em dois grupos: o primeiro grupo com estímulo a leitura no âmbito familiar e o outro sem esse estímulo. A hipótese levantada foi a de que as crianças que eram estimuladas a leitura no contexto familiar gastariam menos tempo nas tarefas de consciência fonológica e memória visual e consequentemente teriam escores maiores em ambas as tarefas. Para comprovarmos ou não essa hipótese, utilizamos a ficha de dados sociodemográficos dos participantes e um teste informatizado denominado Teste de Habilidades Preditoras da Leitura (THPL). Verificamos que o grupo com estímulo a leitura foi melhor nas tarefas de consciência fonológica (com exceção de rima) e memória visual e foi mais rápido no processamento da informação; tais achados corroboram com o que diz a literatura sobre o tema.

Palavras-chaves: dificuldades de aprendizagem; habilidades metalinguísticas; consciência fonológica; memória visual.

ABSTRACT

The academic development of the child with age to go to school has as an essential pillar the learning of both reading and writing. However, some children face a range of difficulties during the alphabetisation process. For the Cognitive Psychology these difficulties are, most of times, related to the deficit of metalinguistic skills, since these are predictors of the development of the reading and writing processes. Based on this premise we evaluated the level of metalinguistic skills (phonological awareness and visual memory) in children with complaints of learning difficulties, attended in a Specialized Assistance Centre from the city of Campina Grande-PB. Participated in the research 15 children aged from 7 to 10, divided into two groups: the first with reading stimulus and the second without it. The hypothesis assumed was that the children that were stimulated to reading in the familiar context would spend less time doing the phonological awareness and visual memory tasks, thus having higher scores in both kinds of activities. To prove or disprove this hypothesis, we used the socio-demographic data of the participants as well as a computerised test called Reading-Predictor Skills Test (THPL). It was verified that the group with the reading stimulus was better succeeded in the phonological awareness (with exception for the rhyme) and visual memory tests, being faster in the processing of information as well; these findings corroborate with the existent literature about the subject.

Key words: learning difficulties, metalinguistic skills; phonological awareness; visual memory.

SUMÁRIO

• INTRODUÇÃO.....	11
<i>O papel das habilidades metalinguísticas no desenvolvimento da leitura e da escrita</i>	13
• MÉTODO	20
<i>Participantes</i>	20
<i>Instrumentos</i>	20
<i>Procedimentos</i>	21
• RESULTADOS	21
• DISCUSSÃO	24
• CONSIDERAÇÕES FINAIS	26
• REFERÊNCIAS	27

AVALIAÇÃO DAS HABILIDADES METALINGUÍSTICAS EM CRIANÇAS COM QUEIXAS DE DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

Ingrid Michéle de Souza Santos

Monilly Ramos Araújo Melo

INTRODUÇÃO

O desenvolvimento acadêmico da criança em idade escolar possui como pilar essencial a aprendizagem da leitura e da escrita. Assim, o desenvolvimento e domínio de ambas as modalidades requerem, além do engajamento da criança, uma postura ativa da instituição de ensino, uma vez que esta ocupa um papel importantíssimo para o sucesso da aprendizagem.

A instituição escolar é responsável por ampliar e aprofundar o repertório de conhecimentos prévios que a criança tem do seu mundo, sendo uma das suas responsabilidades, promover o seu amadurecimento cognitivo. Esta, não pode negligenciar o fato de que a criança, mesmo antes de ser introduzida no processo de aprendizagem da leitura e da escrita pelo ensino formal, possui um certo conhecimento da língua (Roazzi, Asfora, Queiroga & Dias, 2010), acumulado por sua exploração sistemática do mundo e pelas relações intersubjetivas cultivadas.

Por ser dotada desse conhecimento apriorístico, a criança ocupa o centro do processo de aprendizagem, pois o saber linguístico que detém é diferente do saber de outra criança. Daí decorre o fato de que a aprendizagem não ocorre da mesma forma para todos, o que acaba por refutar a noção de que todas as crianças no letramento seriam dotadas das mesmas competências, conhecimentos e inteligência (Roazzi *et al.*, 2010).

O letramento, processo que diz respeito ao uso e exercício social da língua, se inicia muito antes da alfabetização. Esta última diz respeito a aquisição de signos linguísticos e não pode ser confundida com o letramento, pois ambas carregam peculiaridades próprias. O fato de manterem uma relação estreita, mas não interdependentes, explica por que é comum encontrarmos crianças alfabetizadas, mas incapazes de interagir com os diferentes textos e entender os diferentes significados e usos sociais da linguagem escrita (Guimarães & Mota, 2015; Roazzi *et al.*, 2010).

Tendo em vista a complexidade da temática, não é de se admirar que uma das principais queixas da instituição escolar direcionadas aos profissionais da Psicologia, remete as dificuldades de aprendizagem apresentadas pelo alunado. Particularmente, a dificuldade em tornarem-se leitoras, logo após serem submetidas ao ensino formal, tem sido apontada pela literatura como a maior problemática relacionada a criança em idade escolar (Correa, 2004; Rosal, 2014; Mascarello & Pereira, 2013; Lima, 2014). Tal dificuldade, quando não abordada, pode impedir que a criança alcance sucesso em outras disciplinas, já que a capacidade de ler sustenta o aprendizado nos demais componentes curriculares.

Essas dificuldades podem estar relacionadas a uma série de fatores, como a complexidade que há no princípio alfabético, o que dificulta sua aquisição. Além disso, pode acontecer da criança não responder adequadamente aos esforços desenvolvidos pela escola, mesmo sob a égide de projetos pedagógicos facilitadores do desenvolvimento da leitura.

Tendo em vista as consequências negativas provenientes da dificuldade da criança em dominar a leitura e a escrita, a Psicologia Cognitiva tem, durante anos, dispendido uma grande atenção sobre a problemática. Para este campo do saber, o processo de aprendizagem da leitura e da escrita só é possível devido a algumas competências cognitivas específicas, denominadas de habilidades metalinguísticas, capazes de facilitar e predizer o seu desenvolvimento.

Antes do desenvolvimento dessas habilidades, a criança entenderá a fala como um contínuo, uma vez que ela ignorará voluntariamente a existência de uma separação essencial entre as palavras, consoantes e vogais. Gradativamente compreenderá que a escrita não representa a fala tal como ela a percebe. Avanços nesse tipo de raciocínio assinalam mudanças na estrutura cognitiva das crianças e refletem habilidades complexas adquiridas e/ou em pleno desenvolvimento (Mascarello & Pereira, 2013; Lima, 2014).

Dito isso, é incorreto inferir que a aquisição da língua escrita entre os aprendizes se dê unicamente através da associação entre um componente auditivo fonêmico e sua transcrição gráfica. A língua escrita enquanto um sistema de representações exige dos indivíduos domínio e reconhecimento dos aspectos pragmáticos e o entendimento das convenções do sistema (Rosal, 2014).

De fato, da decodificação ao significado, um esforço multidimensional deverá ser despendido pelo indivíduo. Guimarães (2002) afirma que para a simples aquisição do princípio alfabético é necessário que a criança tenha 1) consciência da possibilidade de segmentação da língua falada em unidades diferenciadas; 2) saiba que essas mesmas unidades

se repetirão numa gama de palavras faladas e por fim, 3) tenha consciência das regras que regem a correspondência entre grafemas e fonemas.

Por isso, não podemos reduzir o processo de alfabetização a uma tarefa estritamente visuo-motora, uma vez que a detecção e apropriação de um fonema, por exemplo, depende de uma boa acuidade auditiva, mas, sobretudo, de construções mentais resultantes de uma elaboração cognitiva intensa e gradual por parte do aprendiz.

Obviamente, a temática do processo de aprendizagem é complexa e multifacetada. Sendo assim, um dos grandes desafios da educação contemporânea consiste em respeitar a diversidade social, cultural e linguística dos indivíduos, sem desconsiderar a determinação das competências cognitivas e linguísticas individuais (Roazzi *et al.*, 2010).

Tendo em vista todas essas nuances, buscamos com este trabalho saber quais habilidades metalinguísticas estão mais prejudicadas em crianças com dificuldades de aprendizagem. A hipótese levantada é de que as crianças que são estimuladas a leitura no contexto familiar demoram menos tempo nas tarefas de consciência fonológica e memória visual e conseqüentemente tem escores maiores em ambas as tarefas.

Desse modo, procuramos avaliar os níveis de habilidades metalinguísticas, verificar se há correlações entre os níveis de consciência fonológica e memória com o estímulo ou não a leitura no âmbito doméstico, identificar em quais tarefas os participantes tiveram maior e menor dificuldade e por fim, identificar qual grupo gastou mais tempo na execução das tarefas propostas.

Esta pesquisa contribuirá para o processo de intervenção em crianças com dificuldades desse tipo, uma vez que sabendo quais são as habilidades mais danificadas nesse público alvo, poderemos planejar programas pedagógicos e de remediação fonológica. Além disso, contribuiremos com a produção científica da temática, uma vez que esta só acrescentará para o entendimento da problemática.

O papel das habilidades metalinguísticas no desenvolvimento da leitura e da escrita

A Psicologia Cognitiva tem dado grandes contribuições no entendimento das dificuldades de aprendizagem, tendo em vista a importância das competências e habilidades cognitivas necessárias nesse processo. Um dos conceitos que ilustram o seu interesse pela temática, é chamado de metacognição.

O termo meta começou a ser utilizado no começo da década de 70 para designar a consciência que o indivíduo tem sobre seus processos cognitivos e produtos. Logo, o conceito de metacognição, refere-se a capacidade que o indivíduo dispõe de pensar sobre o seu próprio pensamento. A essência desse conceito está ancorada na noção de *self*, ou seja, na capacidade do indivíduo ter consciência de seus atos e pensamentos, gerando uma perspectiva individual (Jou & Sperb, 2006).

Dentre as habilidades categorizadas como metacognitivas, encontramos as metalinguísticas, que compreendem diversas competências relacionadas à linguagem. Postula-se que a consciência metalinguística surge durante as primeiras tentativas da criança em realizar manipulações estruturais na língua falada, como as autocorreções, por exemplo (Correa, 2004; Roazzi *et al.*, 2010).

Estas competências emergem e se desenvolvem a medida que as crianças vão se sensibilizando progressivamente com às propriedades estruturais da linguagem (Roazzi *et al.*, 2010). Seu desenvolvimento não ocorre de maneira linear ou semelhante nas mais diversas habilidades metalinguísticas, pelo contrário, depende do grau de atenção, controle e do nível de representação que a habilidade exige equiparado ao desenvolvimento cognitivo da criança (Correa, 2004).

Tais habilidades são preditoras do sucesso da alfabetização e se caracterizam por serem conscientes e intencionais (Capovilla, Capovilla & Soares, 2004). Tendo em vista essa peculiaridade, as crianças na fase escolar devem ser incentivadas a explorar a dimensão interativa, oral e comunicativa da linguagem. O fortalecimento dessas dimensões ajudam a prevenir ou remediar problemas de aprendizagem relacionados a falta de domínio da leitura e da escrita (Roazzi *et al.* 2010; Rosal, 2014).

Não é para menos que ao mensurar e descrever o desenvolvimento das diferentes habilidades metalinguísticas, uma gama de autores estudiosos na área (Correa, 2004; Roazzi, *et al.*, 2010; Lima, 2014; Mascarello & Pereira, 2013; Mota e Guimarães, 2011; Rosal, 2014), têm enfatizado a relação estreita e interdependente entre estas e o aprendizado da leitura e da escrita.

No entanto, essa posição é recente, tendo em vista que ao longo dos anos muitas hipóteses surgiram com a finalidade de explicar as dificuldades de leitura e escrita. Esses modelos explicativos atribuíam as causas dessas dificuldades às deficiências inerentes ao processamento visual. Tais enfoques, por seu caráter simplista, não puderam se sustentar ao longo dos anos, em especial porque evidências clínicas demonstravam que nem todos os

indivíduos que tinham dificuldades de leitura e escrita apresentavam necessariamente déficits na percepção visuo-espacial (Guimarães, 2005; Capovilla, Gutschow & Capovilla, 2004).

Desse modo, a partir dos anos 70 surgiram vários estudos que enfatizaram a importância do processamento fonológico na leitura e na escrita. Esses estudos foram agrupados em dois modelos: enfoque *top down* e enfoque *bottom-up*.

Para os modelos *top-down*, as expectativas, os conceitos e a memória do sujeito auxiliam no reconhecimento das palavras. Assim, o leitor assume uma postura ativa na procura por significações. Modelos guiados por esta concepção valorizam o papel da consciência sintática e semântica no desenvolvimento da leitura e da escrita. A primeira seria responsável por auxiliar o sujeito na leitura, utilizando-se de pistas contextuais, enquanto esta última auxiliaria na produção de sentido do texto.

Nesse tipo de processamento, as dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita foram associadas principalmente a pouca habilidade que o leitor dispunha de usar o contexto (sentido do texto) de forma produtiva. Apesar de atribuírem o devido valor ao processamento fonológico, este é considerado de forma secundária (Guimarães, 2005).

Já os modelos orientados pela perspectiva do processamento *bottom-up*, ressaltam, sobretudo, o papel do estímulo no reconhecimento das palavras, cabendo ao sujeito apenas discriminar os sinais gráficos e modifica-los para que se tornem discurso. De acordo com esse entendimento, a produção e reprodução de significados são resultados de processos cognitivos sofisticados. Segundo esses modelos, a consciência fonológica tem um papel decisivo na aquisição da leitura e da escrita, portanto, dificuldades nessas habilidades, apontariam para problemas em relação a análise fonológica (Guimarães, 2002, 2005; Lima, 2014).

Evidências foram acumuladas demonstrando que os dois modelos estavam corretos, ou seja, tanto os aspectos inerentes ao texto (estímulos sensoriais) quanto as expectativas e experiências do sujeito podem contribuir para a produção e recuperação de significado na leitura e escrita. Assim, os modelos de dupla rota tem sido cada vez mais aceitos na Psicologia Cognitiva (Dehaene, 2012; Guimarães, 2005).

Desse modo, na rota lexical ou semântica ocorre a leitura via significado. Na leitura por essa rota, as palavras que estão sendo lidas são reconhecidas pelo léxico visual e posteriormente, as palavras familiares na sua forma escrita são convertidas ao nível do fonema. Pode ocorrer também uma leitura do tipo não semântica, pois o leitor poderá produzir a pronúncia de uma palavra escrita sem acessar o seu significado.

Em contrapartida, se uma palavra não estiver representada no léxico visual, ela só poderá ser lida pela rota sublexical (fonológica). Nessa rota, a pronúncia é produzida pela conversão de segmentos ortográficos em segmentos fonológicos; nesse caso, a possibilidade de acesso ao significado se dará exclusivamente pela mediação fonológica.

Em outras palavras, enquanto na via fonológica o acesso é direto ao som para depois chegar a significação, na via lexical o acesso se dá através do léxico mental para que depois a pronúncia seja recuperada. Constantemente, a palavra lida percorre ambas as vias o que garante uma leitura rápida e acurada (Dehaene, 2012; Rosal, 2014; Guimarães, 2005). Salles e Parente (2002) analisando se havia relação entre compreensão e tempo de leitura em 76 crianças de 2ª e 3ª séries de uma escola particular, identificaram que os bons leitores utilizavam-se tanto da rota lexical, como da rota fonológica.

Para que essas vias sejam fortalecidas na criança, ela precisa ser conduzida e instruída nesse processo. Se o auxílio exterior lhe for ausente ou falho, uma gama de dificuldades de aprendizagem podem se apresentar (Roazzi et al. 2010; Lima, 2014; Rosal, 2014).

A leitura compartilhada e a contação de histórias orais, tem sido apontadas como uma ferramenta importante no desenvolvimento da capacidade de ler e escrever. Cardoso e Mota (2015) assinalam que atividades de leitura compartilhada (home literacy), trabalham na criança as habilidades necessárias a alfabetização, como o conhecimento do nome das letras e a pronúncia das palavras, além de características essenciais ao letramento, como o desenvolvimento do vocabulário e da compreensão leitora.

Essa aproximação precoce da criança com experiências envolvendo leitura e escrita tem uma forte influência na sua agilidade futuramente, além de que esse ganho não se limita aos anos iniciais da alfabetização (Cardoso & Mota, 2015). Essa sensibilização com a língua escrita e oral no âmbito familiar enriquece o vocabulário e as habilidades fonêmicas, para citar alguns efeitos positivos.

Embora a literatura internacional tenha apontado para as vantagens da leitura compartilhada, é importante ressaltar que os estudos empíricos no Brasil são incipientes, o que dificulta uma relação causal entre tais variáveis (Cardoso & Mota, 2015). Apesar disso, sabe-se que mesmo considerando os benefícios acarretados pela leitura compartilhada, não podemos esquecer que esta não substitui a instrução formal na aprendizagem da língua escrita (Cardoso & Mota, 2015; Mota, 2014; Leal *et al.*, 2006).

De fato, diferente da língua falada, a escrita depende de um processo maturacional mais complexo, o que justifica a necessidade de um agente externo que a conduza de modo

sistemático. Assim, a escolarização atuará como uma facilitadora na consolidação e ampliação das habilidades metalinguísticas já em pleno desenvolvimento (Roazzi *et al.*; Lima, 2014).

Por mais tácito que possa parecer, ler e escrever exige o domínio de amplas competências linguísticas e perceptivas (atenção, memória visual e auditiva, ordenação lógica e memória de trabalho). Dentre estas, destacamos a memória visual e a auditiva, pois ambas estão diretamente envolvidas no ato da leitura.

A capacidade de discriminar sons, de acordo com sua similaridade e diferenças (memória auditiva) e a habilidade de reconhecer as palavras e acessar ao léxico mental com rapidez e eficiência (memória visual) exercem influência no tempo gasto na leitura de um texto e por consequência, na sua compreensão (Lima, 2014; Rosal 2014).

Uma vez que a memória está responsável pelo armazenamento, evocação e recuperação da informação, ela não pode ser desvinculado do processo de leitura. Pelo contrário, nela está contida toda a informação fonêmica, gráfica, semântica e sintática das palavras do texto (Costa, 2011). Aliás, é sabido de todos que problemas envolvendo essa função cognitiva afeta, entre outros, no processamento e compreensão da informação.

Devido a essa importância, muitos pesquisadores tem se debruçado sobre a problemática e comprovado que existe uma correlação significativa entre sucesso na leitura e memória (Costa, 2011; Rodrigues & Befi-Lopes, 2009; Capovilla, Gutschow *et al.*, 2004; Giangiacomo & Navas, 2008).

Em um estudo com 90 crianças de 3ª e 4ª series, Costa (2011) primeiramente avaliou a habilidade em leitura para depois avaliar a memória de trabalho. Ao avaliar a habilidade em leitura, ela descobriu que a amostra era composta de crianças sem dificuldades de aprendizagem e com dificuldades de aprendizagem de leves a graves. Já os resultados do teste de memória demonstraram que as crianças utilizavam tanto estratégias verbais como visuais para acessar as informações mnemônicas. Quando correlacionados, a autora verificou que as crianças que tiveram melhores desempenhos nas tarefas de leitura, também obtiveram resultado significativo nas tarefas de memória.

Esse dado corrobora com uma revisão sistemática da literatura nacional e internacional, feita por Rodrigues e Befi-Lopes (2009). Os autores concluíram que a literatura aponta para uma forte relação entre o conhecimento fonológico e lexical e a memória operacional fonológica em crianças em desenvolvimento normal de linguagem, falantes do inglês e do português do Brasil.

A literatura também tem dado bastante destaque a consciência fonológica como competência imprescindível e preditora para a aprendizagem da leitura e da escrita. Essa habilidade permite que os segmentos fonológicos da língua sejam identificados, isolados, manipulados, combinados e decompostos. Assim, com o auxílio da consciência fonológica, o indivíduo é capaz de acessar intencionalmente ao significado através dos sons da linguagem falada; uma vez feito isso, ele pode decodificar a informação no plano escrito. Essa operação é denominada de processamento fonológico.

Tendo em vista a correspondência que existe entre a letra e o som, essa competência possibilita que se faça uma associação com os fonemas das letras e das palavras, resultando assim na aprendizagem da leitura (Lima, 2014). Portanto, para que a aprendizagem seja bem sucedida, a criança precisa já ter desenvolvido minimamente a consciência fonológica. Dito isto, convém ressaltar que o nível de profundidade da consciência fonológica está estritamente relacionado à faixa etária da criança.

Não obstante, muitos estudos têm registrado que os alunos que revelam dificuldades na aprendizagem da leitura possuem déficits no processamento fonológico (Guimarães, 2005; Lima, 2014; Mota, 2009; Rosal, 2014). Segundo Rosal (2014), prejuízos na consciência fonológica representa um dos principais fatores de risco para os transtornos de aprendizagem.

Em um estudo, Guimarães (2002) formou três grupos de sujeitos diferentes para avaliar se havia alguma relação entre habilidades metalinguísticas e desempenho na leitura e na escrita (ortografia) de palavras isoladas. O primeiro grupo era composto de crianças com dificuldade de leitura e escrita cursando 3ª e 4ª séries; o segundo de crianças sem dificuldades cursando a 1ª série e por fim, um último grupo composto de crianças da 3ª e 4ª séries com a mesma idade cronológica das crianças do primeiro grupo, mas que não apresentavam dificuldades de aprendizagem relacionadas a leitura e escrita.

Ela verificou que o grupo com dificuldades de leitura e escrita tiveram escores menores que os demais grupos, no entanto, isso foi confirmado apenas para os escores em consciência fonológica. Esse resultado a fez inferir que tais dificuldades estão estritamente vinculadas aos problemas de natureza fonológica.

Estudo semelhante foi conduzido por Capovilla, Capovilla e Suiter (2004). Os autores comparam habilidades cognitivas (consciência fonológica, memória fonológica, vocabulário, aritmética, processamento visual e sequenciamento) em crianças com dificuldades de aprendizagem de crianças sem dificuldades. Observaram que os bons leitores foram

superiores em escrita, consciência fonológica, vocabulário, memória fonológica e memória visual.

Os autores concluíram que havia uma relação funcional entre essas habilidades e o processamento fonológico e a leitura, ressaltando uma baixa correlação entre processamento seqüencial, aritmética e leitura; e uma fraca relação entre processamento visual e leitura. Resultados análogos foram encontrados em outro estudo conduzido por Capovilla, Gutschow e Capovilla (2004).

Achados semelhantes foram encontrados por Barrera e Maluf (2003) ao avaliar os níveis de leitura e escrita em crianças da 1ª série do ensino fundamental no começo do ano letivo e no final. Segundo eles, foram encontradas correlações positivas entre os níveis iniciais de consciência fonológica e sintática e o seu respectivo desempenho em leitura e escrita. Os resultados encontrados por Leal, Peixoto, Silva e Cadima (2006) em crianças de nacionalidade portuguesa corroboram com esses achados.

Lima (2014) em um estudo com 22 crianças, a maioria de nacionalidade portuguesa, com pobre vocabulário e uma gama de erros ortográficos, supôs que tais problemas estivessem relacionados ao processamento fonológico. Após uma série de intervenções com o intuito de desenvolver a consciência fonológica nos participantes da investigação, verificou-se que essas crianças demonstraram melhoras significativas nas dificuldades que apresentavam, o que valida a importância de programas de remediação fonológica.

Destarte, buscamos com esse trabalho analisar o nível de consciência fonológica e memória visual em crianças com queixas de dificuldades de aprendizagem atendidas numa instituição pública da cidade de Campina Grande-PB. Além disso, procuramos identificar se o estímulo a leitura no ambiente doméstico favorecia na velocidade e no desempenho da mesma. Para tanto, levantamos a hipótese de que crianças que são estimuladas a leitura em âmbito familiar são mais hábeis em consciência fonológica e memória visual.

No mais, não podemos perder de vista a associação quase inevitável que existe entre dificuldades de aprendizagem e problemas comportamentais e emocionais (Borucgovithc & Santos, 2006; Medeiros, Loureiro, Linhares & Marturano, 2003; Stevanato, Loureiro & Marturano, 2003). O baixo desempenho acadêmico concernente a alfabetização pode ser diretamente afetado pelas crenças e motivação da criança frente às propostas pedagógicas.

MÉTODO

Participantes

Participaram da pesquisa 15 crianças, sendo 05 do sexo feminino e 10 do sexo masculino, com idades entre 07 e 10 anos ($M= 8,73$; $Dp= 0,96$). Tratou-se de uma amostra por conveniência recrutada em um Centro de Assistência Especializado que atende crianças e adolescentes encaminhados pela rede pública de saúde e educação na cidade de Campina Grande-PB. Os sujeitos foram divididos em dois grupos, a saber, aqueles que no ambiente doméstico são estimulados a leitura e os que no ambiente familiar não têm este estímulo. Foram considerados como critérios de inclusão: estarem na faixa etária entre 07 e 10 anos; terem dificuldades concernentes a leitura e a escrita e por fim, estarem fazendo acompanhamento psicopedagógico ou psicológico. Os pais e/ou responsáveis foram informados sobre as questões éticas e assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido.

Instrumentos

A fim de atingirmos os objetivos expostos anteriormente, utilizamos os seguintes recursos: ficha de dados sociodemográficos, para coletar informações gerais sobre o participante e Teste de Habilidades Predictoras da Leitura (THPL). O teste foi desenvolvido por Minervino *et al.* (2013) e construído com base na Testagem Adaptativa Informatizada (TAC) e na Teoria de Resposta ao Item (TRI).

O THPL mede tarefas de aliteração, segmentação, rima e memória visual. Tais tarefas são apresentadas para o testando num computador para serem respondidas individualmente. Nas tarefas de rima e aliteração são apresentadas uma figura estímulo com suas respectivas representações sonoras, havendo abaixo três alternativas contendo apenas uma correta; na tarefa de memória visual e segmentação as possibilidades de resposta aumentam para cinco, contudo, se mantém apenas uma resposta correta.

O teste é composto por um banco de dados contendo itens que variam em níveis de dificuldade e que se adaptam a habilidade do examinando, ou seja, cada sujeito irá começar o teste por um mesmo item, contudo no decorrer da aplicação até o seu final, terá respondido a

itens diferentes. No final do THPL, o próprio software fornece ao aplicador o desempenho individual do examinando em todas as tarefas, sem que este precise fazer avaliação manualmente. Os resultados ficam armazenados num banco de dados do software, podendo ser acessado posteriormente.

Procedimentos

Seguindo os procedimentos éticos em vigor, enfatizamos o caráter voluntário da participação na pesquisa e a confidencialidade dos dados obtidos através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido de acordo com a Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde/MS. Assim, todos os pais ou responsáveis pela criança preencheram tal termo declarando ciência da pesquisa a ser realizada.

Para a aplicação do THPL, instrumento utilizado nesta pesquisa, utilizamos de um notebook e da sala de Avaliação Psicológica disponibilizada pela instituição. Deixamos a disposição do examinado um fone de ouvido, caso este precisasse para melhor compreender a tarefa proposta pelo teste. O teste foi aplicado individualmente e cada participante dispunha do tempo que considerasse necessário para a sua realização.

RESULTADOS

Observando os objetivos delineados na pesquisa, foram realizadas análises estatísticas descritivas dos dados obtidos através do THPL para obtenção de média, mediana, desvio padrão, mínimo e máximo.

Na tabela 1 encontramos os resultados descritivos referentes a estimativa de habilidade em consciência fonológica e memória visual em todos os participantes. Todos os examinandos obtiveram maior êxito nas tarefas de memória (M=1,930) seguida da tarefa de aliteração (M=1,398).

Tabela 1 - Estimativa de habilidade em consciência fonológica e memória *				
%	Aliteração**	Segmentação**	Memória**	Rima**
Média	1,398	-0,337	1,930	0,395
Mediana	0,309	0,466	0,449	0,263
DP	1,200	1,807	1,742	1,020
Mínimo	-0,970	-3,00	-2,13	-1,78
Máximo	3,000	3,00	3,00	1,77

*Considerado o percentual de acerto em cada tarefa, em virtude do caráter adaptativo do THPL.

**Os valores para nível de habilidade podem variar de -3 a +3.

Os resultados sugerem que os participantes tiveram maior dificuldade nas tarefas de segmentação e rima em detrimento de tarefas que exigiam a capacidade mnemônica e destreza na aliteração. Assim, os resultados apontam que para a população participante da pesquisa, segmentar e rimar é mais difícil que aliterar.

Em relação ao percentual de acerto dos participantes (tabela 2), observamos que eles obtiveram melhores escores em tarefas de memória e aliteração. Esse resultado se assemelha aos descritos na tabela 1.

Tabela 2 - Análises descritivas dos resultados em relação aos escores dos participantes*				
%	Aliteração	Segmentação	Memória	Rima
Média	7,7333	5,1333	10,1333	6,9333
Mediana	7,0000	6,0000	12,0000	7,0000
DP	3,21751	2,99682	2,92445	2,31352
Mínimo	5,00	0,00	5,00	3,00
Máximo	17,00	11,00	14,00	13,00

*Considerado o percentual de acerto em cada tarefa, em virtude do caráter adaptativo do THPL

A tabela 3 sumariza os resultados descritivos em relação ao tempo disposto por cada participante para a realização das tarefas analisadas. Nota-se que o menor tempo de execução se concentrou nas tarefas de memória (M=233,000), enquanto que os participantes usaram de mais tempo nas atividades que exigiam a habilidade de segmentação (M=314,600). Convém ressaltar que esses resultados estão expostos em segundos.

%	Aliteração*	Segmentação*	Memória*	Rima*
Média	277,533	314,600	233,000	312,600
Mediana	238,000	210,000	193,000	276,000
DP	124,778	194,640	140,930	147,278
Mínimo	145,00	140,00	117,00	162,00
Máximo	534,00	694,00	708,00	765,00

*Os valores estão dispostos em segundos .

Uma vez que os dados mostram que a habilidade média em aliteração e memória foi maior para todas as crianças e que todas elas tiveram prejuízos na tarefa de segmentação, avaliamos se tais diferenças seriam significativas. Para tanto, utilizamos de testes não paramétricos (Teste U de *Mann-Whitney*) em virtude das características da amostra. O nível de significância adotado foi de $p < 0,05$. Conforme os resultados obtidos para cada tarefa, aliteração ($U=24,50$; $p=0,05$), segmentação ($U= 20,50$; $p=0,05$), rima ($U=17,00$; $p=0,05$) e memória ($U=19,00$; $p=0,05$), os valores obtidos não foram estatisticamente significativos em todos os casos ($p = 0,05$).

Além disso, utilizamos o Teste *Mann-Whitney* a fim de verificar se o estímulo a leitura no âmbito doméstico favorecia os acertos nas tarefas propostas pelo teste. Na tabela 4, estão expostos os resultados.

%	Com estímulo a leitura		Sem estímulo a leitura	
	Média	DP	Média	DP
Aliteração	1,617	1,113	1,207	1,314
Segmentação	-0,068	1,339	-0,572	2,204
Rima	0,608	1,161	2,088	0,916
Memória	2,377	1,647	1,539	1,835

*Teste Man Withney.

Os participantes com o estímulo a leitura obtiverem melhores resultados nas tarefas de memória ($M= 2,377$) e aliteração ($M=1,617$). Em contrapartida, os participantes sem estímulo a leitura foram melhores em tarefas de rima ($M= 2,088$), seguidas das tarefas de memória ($M= 1,539$) e aliteração ($M= 1,207$). Embora ambos os grupos tenham tido dificuldades nas tarefas de segmentação, percebe-se que o grupo com estímulo a leitura obteve melhores resultados que o grupo oposto ($M= -0,068$).

No que compete ao tempo de execução das tarefas, nota-se que o grupo de crianças estimuladas a leitura realizaram todas as tarefas em menos tempo que o outro grupo. Desse modo, tem-se a seguinte análise: segmentação < aliteração < rima < memória. Percebe-se, que o grupo sem estimulação gastou mais tempo em tarefas que exigiam a capacidade de segmentar e aliterar. O padrão de tempo gasto desse último grupo foi o seguinte: memória < rima < aliteração < segmentação. Esses resultados estão sumarizados na tabela seguinte (tabela 5).

Tabela 5: média de classificação em relação ao tempo gasto na execução da tarefa.		
%	Média de Classificação (Mean Rank)	
	Com estímulo a leitura	Sem estímulo a leitura
Aliteração	6,14	9,93
Segmentação	5,43	10,25
Rima	6,14	9,63
Memória	7,14	8,75

Por fim, a média de classificação em relação ao escore (tabela 6) apontou que o grupo com estímulo a leitura teve melhor desempenho em todas as tarefas, com exceção da tarefa de segmentação. Em contrapartida, o segundo grupo obteve uma classificação boa nesta tarefa, com prejuízo em todas as outras.

Tabela 6: média de classificação em relação a variável escore.		
%	Média de Classificação (Mean Rank)	
	Com estímulo a leitura	Sem estímulo a leitura
Aliteração	9,29	6,88
Segmentação	7,64	8,31
Rima	9,79	6,44
Memória	9,86	6,38

DISCUSSÃO

Em síntese, observou-se que: (1) A tarefa de memória foi a mais fácil de ser executada pelo grupo com estímulo a leitura, enquanto que para o outro grupo, a tarefa mais fácil foi a de rimar; (2) A tarefa de segmentar foi a mais difícil de ser executada por todos os

participantes; (3) O grupo com estímulo a leitura gastou menos tempo na execução das tarefas; (4) O padrão de dificuldade (do mais fácil para o mais difícil) no grupo com estímulo a leitura foi memória> aliteração>rima> segmentação, já em relação ao tempo de execução (mais rápido para o mais lento), o padrão foi segmentação< aliteração< rima< memória; 5) Finalmente, no grupo sem o estímulo a leitura temos o seguinte padrão para dificuldade de execução da tarefa e tempo gasto respectivamente: rima>memória>aliteração>segmentação e memória<rima< aliteração< segmentação.

Todos os participantes tiveram dificuldades nas tarefas que exigiam a capacidade de segmentação. Observa-se, no entanto, que o grupo sem o estímulo a leitura, quando comparado ao grupo oposto, foi pior nessa tarefa. Isso corrobora com os resultados encontrados na literatura, uma vez que esta tem demonstrado que as crianças que frequentemente são estimuladas a leitura no âmbito familiar são mais hábeis em manipulação fonêmica (Cardoso & Mota, 2015; Mota, 2014; Leal *et al.* 2006).

Possivelmente, o fato de ambos os grupos terem tido dificuldades na tarefa de segmentação pode sugerir que essas crianças precisam de mais estimulação para desenvolver esta competência, tendo em vista que segmentar exige uma maior capacidade cognitiva e treino fonêmico. Além do mais, devemos considerar que a amostra foi composta por crianças com queixas de dificuldades de aprendizagem relacionadas a leitura e escrita.

Desse modo, o resultado torna-se consensual com aquilo que diz a literatura, ou seja, que indivíduos com dificuldades na leitura e na escrita possuem defasagem na consciência fonológica, sobretudo no que se refere a identificação e manipulação dos fonemas (Lima, 2014; Rosal, 2014; Lima, 2014; Roazzi *et al.*, 2010; Santamaria, Leitão & Assencio-Ferreira, 2004; Correa, 2004; Guimarães, 2002).

No que diz respeito as tarefas de memória, observou-se que o grupo com estímulo a leitura teve um desempenho significativo. Esta habilidade é importante para a decodificação e acesso ao léxico mental com rapidez. Esse resultado aponta para a relação existente entre consciência fonológica e memória e o desenvolvimento da leitura (Costa, 2011; Rodrigues & Befi-Lopes, 2009).

Os resultados revelaram também que o grupo com estímulo a leitura gastou menos tempo na execução das tarefas. Desempenho semelhante é encontrado em muitos estudos que avaliam o nível de habilidade fonológica dos indivíduos com a velocidade do processamento (Costa, 2011; Salles & Parente, 2002; Capovilla, Gutschow *et al.*, 2004; Rosal, 2014).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As habilidades metalinguísticas avaliadas no presente estudo, a saber, a consciência fonológica e memória visual, são preditoras do desenvolvimento da leitura e escrita. Tendo em vista tal importância, esse trabalho torna-se relevante do ponto de vista teórico e prático. Primeiro, por possibilitar que a fundamentação teórica acerca da temática continue a ser discutida. Em segundo lugar, por permitir que as dificuldades de aprendizagem específicas das crianças sejam identificadas, para que assim possam se submeter a uma intervenção adequada.

Observou-se que o estímulo a leitura influenciou, sobretudo, no tempo gastou para a execução das tarefas propostas. Ademais, o grupo estimulado a leitura utilizou de menos tempo para desempenhar a tarefa, o que já era de se esperar.

Contudo, verificou-se com a investigação que todas as crianças obtiveram desempenhos modestos nas tarefas de consciência fonológica e memória. Provavelmente isso se deve ao fato de que a amostra é composta por crianças com queixas de dificuldades de aprendizagem, o que teoricamente explicaria esse resultado.

Também devemos considerar que além do desempenho semelhante dos grupos nas habilidades, esse achado pode ser resultado da pequena quantidade da amostra. Considerando isso, torna-se importante aumentarmos o tamanho da amostra para construirmos resultados mais consistentes.

No mais, ressaltamos o caráter multidimensional das dificuldades de aprendizagem. Embora acreditemos no papel primordial desempenhado pelas habilidades metalinguísticas, não podemos negligenciar o fato de que aquelas são causadas por uma gama de fatores, não somente cognitivos. Há questões socioeconômicas, históricas e pedagógicas envolvidas no sucesso ou nos entraves para uma alfabetização e letramento efetivos. Tais questões devem ser consideradas no processo de avaliação e intervenção de crianças com dificuldades relacionadas a aprendizagem da leitura e da escrita.

REFERÊNCIAS

1. Barrera, S.D. & Maluf, M.R. (2003). Consciência Metalinguística e Alfabetização: um estudo com crianças da primeira série do ensino fundamental. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16 (3), p. 491-502.
2. Boruchovitch, E. & Santos, A. A. A. (2006). Estratégias de aprendizagem: conceituação e avaliação. Noronha, A. P. P. & Sisto, F. F. (Orgs.). In: *Facetas do fazer em avaliação psicológica*. São Paulo: Vetor, p. 107-124.
3. Capovilla, A. G. S., Capovilla, F. C. J. & Soares, V. T. (2004). Consciência sintática no ensino fundamental: correlações com consciência fonológica, vocabulário, leitura e escrita. *Psico-USF*, 9(1), p. 39-47.
4. Capovilla A.G.S., Capovilla F. C. & Suiter, I (2002). Processamento cognitivo em crianças com e sem dificuldades de leitura. *Psicologia em Estudo*, 9(3), p. 449-58.
5. Capovilla, A. G. S., Gütschow, C. R. D. & Capovilla, F. C. J. (2004). Habilidades cognitivas que predizem competência de leitura e escrita. *Psicologia: Teoria e Prática*, 6(2), p. 13-26.
6. Cardoso, C.V. & Mota, M. M. P. E. (2015). *Home-literacy* e os precursores da alfabetização. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, Rio de Janeiro, 15 (2), p. 708-724.
7. Correia, J. (2004). A avaliação da consciência metasintática na criança: uma análise metodológica. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 20(1), p. 069-075.
8. Costa, C. L. (2011). *Dificuldades de Leitura e memória de trabalho: um estudo correlacional*. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-graduação em Ciências do Comportamento, Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília.
9. Dehaene, S. (2012). Como lemos? In: *Os neurônios da leitura - como a ciência explica a nossa capacidade de ler*. Porto Alegre: Penso, p. 25-67.

10. Guimarães, S. R. (2002). Dificuldades no desenvolvimento da lecto-escrita: o papel das habilidades metalingüísticas. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 19 (1), p. 33-45.
11. Guimarães, S. R. K. (2005). Aprendizagem da leitura e escrita: o papel das habilidades metalingüísticas. São Paulo: Vetor.
12. Jou, G. I. e Sperb, T. M. (2006). A Metacognição como Estratégia Reguladora da Aprendizagem. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 19 (2), p. 177-185.
13. Leal, T.; Peixoto, C.; Silva, M. & Cadima, J. (2006). *Desenvolvimento da literacia emergente: competências em crianças de idade pré-escolar*. Recuperado em: [Http://www.researchgate.net/publication/264883454_Desenvolvimento_da_literacia_e_mergente_competncias_em_crianas_de_idade_pr-escolar](http://www.researchgate.net/publication/264883454_Desenvolvimento_da_literacia_e_mergente_competncias_em_crianas_de_idade_pr-escolar).
14. Lima, L. M. C. (2014). *A Importância da Consciência Fonológica na Escrita*. Dissertação de Mestrado, Instituto Superior Politécnico Gaya, Escola Superior Santa Maria.
15. Mascarello, L. J. & Pereira, M. M. A. (2013). Aspectos cognitivos na aprendizagem da leitura. *Revista Memento*, 4(2), p. 1-24.
16. Medeiros, P. C., Loureiro, S. R., Linhares, M. B. M. & Marturano, E. M (2003). O senso de auto-eficácia e o comportamento orientado para aprendizagem em crianças com queixa de dificuldade de aprendizagem. *Estudos de Psicologia*, 8(1), p. 93-105.
17. Mota, M. M. P. (2009). O papel da consciência morfológica para a alfabetização em leitura. *Psicologia em Estudo*, Maringá, 14(1), p. 159-166.
18. Mota, M.M.P. (2014). Home literacy e alfabetização: uma revisão sistemática da literatura. *Psicologia Argumento*, 32(78), p. 109-115.

19. Mota, M. M. P. E. & Guimarães, S. B. (2011). Leitura contextual e o processamento metalinguístico: Considerações teóricas. *Paidéia*, 21 (49), p. 279-283.
20. Giangiacomo M.C. & Navas A.L. (2008). A influência da memória operacional nas habilidades de compreensão de leitura em escolares de 4ª série. *Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*, 13(1), p. 69-74.
21. Roazzi, A., Asfora, R., Queiroga, B. & Dias, M. G. (2010) Competência metalinguística antes da escolarização formal. *Educar em Revista*, 38, p. 43-56.
22. Rodrigues, A. & Befi-Lopes, D. M. (2009). Memória operacional fonológica e suas relações com o desenvolvimento da linguagem infantil. *Pró-Fono Revista de Atualização Científica*, 21(1), p. 63-8.
23. Rosal, A. G. C. (2014). *Contribuições da consciência fonológica e nomeação seriada rápida para aprendizagem inicial da escrita*. Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Saúde da Comunicação Humana.
24. Salles, J. F. & Parente, M.A. M. (2002). Processos Cognitivos na Leitura de Palavras em Crianças: Relações com Compreensão e Tempo de Leitura. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 15(2), p. 321-331.
25. Santamaria, V. L.; Leitão, P.B. & Assencio-Ferreira, V. J. A consciência fonológica no processo de alfabetização. *Revista CEFAC*, 6(3), p. 237-41.
26. Stevanato, I. S., Loureiro, S. R. & Marturano, E. M. (2003). Autoconceito de crianças com dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento. *Psicologia em Estudo*, Maringá, 8(1), p. 67-76.