

UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE

CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA SAÚDE

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DISTÚRBIOS DO DESENVOLVIMENTO

AVALIAÇÃO DE ATRASOS METAFONOLÓGICOS E ALTERAÇÕES

COMPORTAMENTAIS EM CRIANÇAS PRÉ-ESCOLARES

Thaís Giantomaso Pereira

São Paulo

2011

UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE

CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA SAÚDE

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DISTÚRBIOS DO DESENVOLVIMENTO

**AVALIAÇÃO DE ATRASOS METAFONOLÓGICOS E PROBLEMAS DE
COMPORTAMENTO EM CRIANÇAS PRÉ-ESCOLARES**

Thaís Giantomaso Pereira

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento da Universidade Presbiteriana Mackenzie, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Distúrbios do Desenvolvimento.

Orientador: Profa. Dra. Maria Cristina Triguero Veloz Teixeira

Linha de Pesquisa: Estudos teóricos e práticos sobre o sujeito com distúrbios no desenvolvimento: implicações pessoais e sociais

São Paulo

2011

P436a Pereira, Thaís Giantomaso
Avaliação de atrasos metafonológicos e problemas de
comportamento em crianças pré-escolares – Thaís Giantomaso
Pereira. São Paulo, 2011
78 f. ; 30 cm

Dissertação (Mestrado em Distúrbio do Desenvolvimento) -
Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2011.
Referências bibliográficas: f. 69-78.
1. Problemas de comportamento. 2. Atraso metafonológico.
3. Consciência fonológica. 4. Pré-escolares. 5. Educação infantil.
I. Título.

CDD 155.40722

Thaís Giantomaso Pereira

AVALIAÇÃO DE ATRASOS METAFONOLÓGICOS E PROBLEMAS DE COMPORTAMENTO EM CRIANÇAS PRÉ-ESCOLARES

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento do Centro de Ciências Biológicas e da Saúde da Universidade Presbiteriana Mackenzie, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Distúrbios do Desenvolvimento.

Banca Examinadora

Aprovada em:22/02/2011

Profa. Dra. Maria Cristina Triguero Veloz Teixeira (Orientadora)

Profa. Dra. Alessandra Gotuzo Seabra (Banca interna)

Profa. Dra. Marcia Helena da Silva Melo (Banca externa)

À minha avó Ana, que com paciência e muito amor deixou a mim, além de muita saudade, valores e compaixão pelo próximo.

AGRADECIMENTOS

Sobretudo a Deus, que me ilumina e me mostra o melhor caminho a ser seguido.

À minha filha Ana Carolina, que com seus olhos, me traz ainda mais luz e, com sua alegria diária, mais inspiração. Ela muito me incentivou somente com o recurso de seu rostinho lindo e cheio de vivacidade.

A meu marido Leonardo, que sempre me apoiou, acreditou em mim, suportou minha ansiedade e me ajudou a superar os desafios nas especificidades deste trabalho com as ferramentas do computador.

À minha mãe, mulher maravilhosa que me apoiou em todos os momentos e me encorajou para ultrapassar a todos os obstáculos. Com a ajuda de todo seu jeito amoroso peculiar, pude finalizar este trabalho. A ela também devo meus agradecimentos por sempre ter estado disposta e disponível para ficar com sua neta, principalmente nas horas em que eu precisava escrever, coletar e analisar dados.

A meu pai, que sempre me apoiou, acreditou em meu trabalho e esteve disposto a colaborar com o que fosse necessário, além de ser para mim um exemplo de sabedoria e perseverança.

A meus irmãos e tia Wanda, parceiros sempre presentes, que fazem eu me sentir protegida e amada.

À minha querida madrinha, “Tia Dete”, que sempre se preocupou muito com, além de aspectos profissionais, os fatores de saúde e emocionais referentes a mim e à minha família.

À minha amiga e irmã Natalie, que me incentivou com palavras e gestos e me auxiliou com os dados desta pesquisa.

Agradeço a todas as pessoas que de alguma forma contribuíram para a elaboração e a razão deste trabalho.

Em especial, às crianças, pais e professores que contribuíram para esta pesquisa, depositando sua confiança em meu trabalho.

Este trabalho foi financiado em parte pelo fundo Mackenzie de Pesquisa.

À CAPES e ao projeto “Nós do Centro”, que me auxiliaram na parte financeira do trabalho.

Às alunas de PIBIC Ana, Rafaela e Carla, que, com dedicação e muita sede de conhecimento, me auxiliaram na pesquisa. Sem dúvida, todas terão um futuro promissor, pois são merecedoras.

À Cintia, psicóloga que colaborou com muita competência para a aplicação de instrumento de pesquisa da área de Psicologia.

À Profa. Dra. Solange Aparecida Emílio, que compartilhou comigo preocupação e interesse em relação aos alunos da escola pública em que se coletaram os dados deste trabalho.

À Profa. Dra. Alessandra Gotuzo Seabra e sua orientanda de doutorado Natália, que, sempre dispostas, me auxiliaram na parte da prova de Consciência Fonológica desta pesquisa.

A todos os professores do curso de Distúrbios do Desenvolvimento, que não só me ensinaram a buscar o conhecimento, mas também me instigaram a pensar e criticar , além de terem fornecido instrumentos para a pesquisa contínua.

AGRADECIMENTO ESPECIAL

À Profa. Dra. Maria Cristina Triguero Veloz Teixeira, orientadora desta dissertação, pessoa por quem tenho grande admiração e respeito, por tamanha competência, disposição, disponibilidade e habilidades de escutar e orientar.

Exemplo de ser humano e de profissional a ser seguido.

Ensinar exige reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática.

Paulo Freire

PEREIRA, T. G. AVALIAÇÃO DE ATRASOS METAFONOLÓGICOS E PROBLEMAS DE COMPORTAMENTO EM CRIANÇAS PRÉ-ESCOLARES. Dissertação de Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento. São Paulo: Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2010.

RESUMO

As unidades de Educação Infantil, representadas pelas pré-escolas, podem ser excelentes *locus* para a detecção precoce de indicadores de problemas de aprendizagem, a partir da avaliação de habilidades metafonológicas e de problemas de comportamento, que, posteriormente, poderão influenciar negativamente no processo de alfabetização, socialização e adaptação da criança. Estudos científicos recentes alertam para a necessidade de identificar atrasos metafonológicos e alterações comportamentais de forma precoce, como maneira de amenizar possíveis transtornos de aprendizagem que podem prevalecer na idade escolar, durante o ensino formal. O presente estudo teve como objetivo identificar atrasos metafonológicos e alterações comportamentais em crianças pré-escolares. A amostra foi composta por 41 crianças de ambos os sexos, na faixa etária de 4 a 5 anos (média de idade do grupo Infantil I=4,3 anos; média de idade do grupo Infantil II=5,2 anos; média de idade do grupo Pré-escolar=5,6 anos), que frequentam duas escolas municipais da cidade de São Paulo; seus respectivos pais/cuidadores e os e professores. Os instrumentos de coleta de dados foram os seguintes: a) Questionário de avaliação socioeconômica baseado no Critério de Classificação Econômica Brasil - CCEB; b) Escala de Maturidade Mental COLÚMBIA - CMMS; c) Prova de Consciência Fonológica – PCF; d) Inventário de comportamentos para crianças entre 1,5 e 5 anos - CBCL/1½-5 anos; e) Inventário de comportamentos para crianças entre 1,5 e 5 anos/Formulário para Professores - C-TRF. Os resultados mostraram, na PCF, que os melhores escores, inclusive das crianças matriculadas na série Infantil I, foram obtidos no teste de síntese silábica. No restante dos testes, todas as crianças apresentaram erros em três ou na totalidade dos testes para cada tarefa desta prova. Verificou-se que quanto maior é a idade, melhores são os resultados nos escores da maior parte dos testes da PCF. Uma análise de cluster permitiu agrupar a amostra em três grupos, compostos por 24, 7 e 9 crianças. Neste caso, os testes com contribuição estatisticamente significativa para a formação dos grupos foram ‘Total de rimas’ (p=0,001), ‘Total Aliteração (p=0,000)’, ‘Total Segmentação Silábica’ (p=0,000) e ‘Total Manipulação Silábica’ (p=0,000). As variáveis restantes, referentes aos

dados do estanino do teste Columbia, e os escores brutos do CBCL^{1/2}-5 e do CTRF^{1/2}-5 não diferenciariam os grupos. Observou-se que, com exceção das escalas de Problemas de Atenção e Problemas de Déficit de Atenção/Hiperatividade, houve diferenças estatisticamente significativas entre os valores médios dos escores brutos obtidos no CBCL/1^{1/2}-5, respondido pelos pais, e no C-TRF, respondido pelos professores. Se comparados com os professores, os pais identificaram mais problemas de comportamento em todas as escalas, com diferenças entre estes de escores que oscilaram entre 5,31 e 18,8. Embora preliminar, espera-se que o estudo possa auxiliar a equipe educacional das unidades de Educação Infantil para planejar atividades que desenvolvam nas crianças habilidades metafonológicas e a linguagem oral. As análises estatísticas não evidenciaram correlações significativas entre as habilidades metafonológicas e as alterações comportamentais. Entretanto, o elevado número de problemas de comportamento identificados pelos pais das crianças indica a necessidade de outros estudos que investiguem os fatores associados e as formas de manejo adequadas.

Palavras-chave: Problemas de comportamento; Atraso metafonológico; Consciência fonológica; Pré-escolares; Educação Infantil.

PEREIRA, T. G. **Evaluation of metaphonological delays and behavior problems in preschool children.** Master Thesis. São Paulo: Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2010.

ABSTRACT

Units of child education represented by preschools can be excellent venues for detecting indicators of learning disabilities precociously through the evaluation of metaphonological skills and behavioral problems that can afterwards influence negatively the alphabetization, socialization and adaptation processes. Recent scientific studies warn about the need of early identification of metaphonological delays and behavioral alterations in preschoolers, as a way to diminish possible learning disabilities that can prevail during school age in regular education. The present study aimed at identifying metaphonological delays and behavioral alterations in preschoolers. The sample was composed of 41 children of both genders, age range 4-5years old (mean age Child group I = 4,3; mean age Child group II = 5,6), that attend public schools in São Paulo, and their respective parents/caretakers and teachers. The instruments to data collection were: a) questionnaire of socio-economic assessment based of Brazil Criterion of Economic Classification, b) Columbia Mental Maturity Scale – CMMS, c) Phonological Awareness Test; d) Child Behavior Checklist – CBCL/1 ½-5; e) Caregiver-Teacher Report Form 1½-5 – C-TRF. Results show that the best scores in the Phonological Awareness Test, even for children that attended grade I of preschool, were obtained in the syllabic synthesis task. As for the other tasks all children made mistakes in three or all of the itens. It was observed that the older the child, the better are the results in the majority of the tasks of the Phonological Awareness Test. A cluster analysis allowed the formation of three groups composed of 24, 7 and 9 children. The tasks with statistically significant contribution to the formation of groups were “Total of Rhymes” (p= 0,001), “Total of Alliteration” (p=0,000), “Total of Syllabic Segmentation” (p=0,000) and “Total of Syllabic Manipulation” (p=0,000). The other variables about the stanine data of CMMS and the total scores of CBCL 1½-5 and C-TRF did not distinguish the groups. It was observed that, except for the scales of Attention Problems and Attention Deficit/Hyperactivity Problems, there were statistically significant differences between the mean total score obtained in the CBCL 1½-5 answered by the parents and the C-TRF answered by the teachers. When compared to teachers, parents identified more behavioral problems in all scales with score differences ranging from 5,31 to

18,8. Although this is a preliminary study, we expect it can help the educational staff from child education units to plan activities that develop metaphonological skills and oral language in these children. The statistical analyses did not show significant correlations between metaphonological skills and behavioral alterations. However, the high rate of behavioral problems reported by the parents indicates the need for further studies to verify associated factors as well as ways to manage them.

Keywords: Behavioral problems; Metaphonological delay; Phonological awareness; Preschoolers; Child Education.

Lista de Ilustrações, Tabelas e Quadros

Lista de Ilustrações, Tabelas e Quadros

Figura 1. Diferenças entre as escalas das síndromes dos inventários CBCL/1½-5 e C-TRF.	56
Figura 2. Diferenças entre as escalas das síndromes dos inventários CBCL/1½-5 e C-TRF.	57
Figura 3. Diferenças entre as escalas orientadas pelo DSM dos inventários CBCL/1½-5 e C-TRF.	58
Quadro 1. Categorias de qualidades e problemas observados nas crianças pelos pais quando questionados no CBCL1½-5.	60
Tabela 1. Caracterização sociodemográfica dos pais das crianças.	44
Tabela 2. Distribuição das médias de notas de aprendizagem e testes padronizados Columbia (percentil) e Prova de Consciência Fonológica (escore bruto total) em função de sexo, idade e série da Educação Infantil.	50
Tabela 3. Distribuição de média e desvio padrão de número de erros obtidos nos testes da Prova de Consciência Fonológica.	51
Tabela 4. Resultados do Teste T para amostras independentes dos grupos Educação Infantil II e Pré-escolar.	53
Tabela 5. Grupos formados após análise de cluster (K-means Cluster) em função do desempenho na Prova de Consciência Fonológica.	54
Tabela 6. Distribuição de valores de coeficientes e níveis de significância estatística resultantes da análise de cluster (K-means Cluster).	54

Sumário

Sumário

1. Introdução	17
2. Fundamentação Teórica	21
2.a) Principais orientações curriculares para a Educação Infantil	22
2.b) Habilidades metalinguísticas na Educação Infantil: breve introdução à consciência fonológica	26
2.c) Contribuições do método fônico no contexto educacional	30
2.d) Problemas de comportamento na Educação Infantil	34
3. Objetivos	40
3.a) Objetivo geral	41
3.b) Objetivos específicos	41
4. Método	42
4.a) Participantes	43
4.b) Instrumentos de coleta de dados	44
4.c) Procedimentos de coleta e análise de dados	47
5. Descrição de resultados	49
6. Discussão	61
7. Conclusão	67
8. Referências	69
9. Anexos	77

1. Introdução

1. INTRODUÇÃO

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394, de 20 de dezembro de 1996, conforme o artigo 12, parágrafo I, os estabelecimentos de ensino, respeitadas as regras comuns e as de seu sistema de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar sua própria proposta pedagógica; e, conforme o artigo 13, parágrafo II, os docentes incumbir-se-ão de elaborar e cumprir um plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino (LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO, 9.394/1996).

O artigo 32 desta mesma Lei, sofrendo uma importante alteração, passa a vigorar a partir de 2006 com a seguinte redação: “Art.32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão.” Entretanto, nem todos os artigos foram mudados em 2006, como por exemplo o 29 e o 30. O artigo 29 continua a pressupor que a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica, etapa esta que tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. E Já o artigo 30 mantém a mesma composição das diferentes unidades da Educação Infantil: I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II - pré-escolas, para as para crianças de quatro a seis anos de idade. Ocorre, entretanto, que as faixas etárias das crianças na Educação Infantil mudaram nos últimos anos, já que as pré-escolas atualmente abrangem crianças com até cinco anos de idade (LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO, 9.394/1996).

Deve ser destacado que, em relação à proposta pedagógica da Educação Infantil, o artigo 31 estabelece que cada unidade de ensino é responsável por sua elaboração, que sempre deve vir acompanhada por um registro do desenvolvimento da criança (LDB 9.394/1996). Em função dessas diretrizes básicas, as diferentes unidades têm a possibilidade de criar seus próprios programas de desenvolvimento pedagógico, o que pode ter efeitos diversos sobre o desenvolvimento cognitivo, sócio-adaptativo e comportamental da criança. Aquelas unidades que pretendam desenvolver atividades capazes de estimular

adequadamente seus alunos deverão se apropriar de diversos conhecimentos científicos divulgados diariamente pela academia e por pesquisadores brasileiros e de outros países do mundo.

Citar-se-ão dois exemplos de conhecimentos científicos ao longo desta dissertação. Entende-se que ambas as contribuições, quando conhecidas e implementadas no currículo pedagógico do Ensino Infantil, poderão auxiliar o trabalho de pedagogos e melhorar o desempenho das crianças, no que diz respeito a habilidades de linguagem e a padrões de comportamento.

A primeira contribuição científica diz respeito à necessidade de estimulação de habilidades metalinguísticas em idade pré-escolar. Sabe-se que há uma literatura robusta que evidencia como o desenvolvimento destas habilidades contribui para a obtenção de resultados satisfatórios no que concerne ao aproveitamento escolar posterior das crianças. (BARRERA & MALUF, 2003; MACEDO, 2002; CAPOVILLA e CAPOVILLA, 2002; GUIMARÃES, 2005; CAPOVILLA e CAPOVILLA, 2004; MACEDO et al, 2005; NIKAEDO, 2006; BERNARDINO JUNIOR, FREITAS, SOUZA, MARANHE, BANDINI, 2006).

Um dos métodos que têm recebido especial atenção por estimular as habilidades metafonológicas é o método fônico. Sobre ele, Capovilla e Capovilla (2004) destacam o seu benefício para o desenvolvimento da consciência fonológica. Entende-se consciência fonológica como a habilidade para discriminar e manipular os segmentos da fala, isto é, as palavras, as sílabas e os fonemas. Um determinado fonema pode ser representado por um grafema simples, a partir de uma vogal ou de uma consoante, ou por um conjunto de letras formando um grafema composto. A criança deverá progredir gradativamente, partindo das letras, passando pelas sílabas, palavras e frases, até chegar a textos cada vez mais complexos. Este método objetiva desenvolver as habilidades metafonológicas e ensinar as correspondências grafofonêmicas, de modo a levar a criança em idade escolar à aquisição de habilidades competentes de leitura e escrita (CAPOVILLA, CAPOVILLA, 2004).

Embora haja uma concentração maior de estudos que focam a avaliação de habilidades metafonológicas em escolares no Ensino Fundamental, outros trabalhos avaliam estas habilidades em pré-escolares, pois muitas delas apontam para indicadores importantes

de consciência fonológica. Um exemplo a ser dado é Capovilla e Capovilla (2004), que desenvolveram estudos pilotos com o intuito de avaliar o nível de consciência fonológica em crianças pré-escolares e intervir com atividades sistemáticas metafonológicas, a fim de prevenir dificuldades no momento da alfabetização.

A segunda contribuição se refere-se à associação existente entre alterações de comportamento e problemas de aprendizagem, conforme mostrado em estudos anteriores (FLEMING, HAGGERTY, CATALANO, HARACHI, MAZZA, GRUMAN, 2005; HALONEN, AUNOLA, AHONEN, 2006). Neste caso, destaca-se a importância do desenvolvimento de repertórios comportamentais adequados às demandas da escola. Nesse sentido, cabe observar que vários estudos vêm se desenvolvendo para identificar precocemente habilidades metafonológicas que influenciam na aquisição futura de competências de leitura, assim como problemas de comportamento em crianças em idade escolar que podem influenciar no desempenho acadêmico (MOSSA, BUREAUB, BÉLIVEAUC, ZDEBIKA e LÉPINED, 2009; FLEMING, HAGGERTY, CATALANO, HARACHI, MAZZA, GRUMAN, 2005; WAGNER, FRIEND, BURSUCK, KUTASH, DUCHNOWSKI, SUMI, EPSTEIN, 2006).

Entende-se, desse modo, que as unidades de Educação Infantil representadas pelas pré-escolas podem ser excelentes *locus* para a detecção precoce de indicadores de problemas de aprendizagem, a partir da avaliação de habilidades metafonológicas, assim como de problemas de comportamento que mais tarde poderão influenciar negativamente no processo de alfabetização, socialização e adaptação. Daí a relevância de se realizarem estudos nessas escolas com um enfoque preventivo e/ou remediativo, em dependência do tipo de problema detectado, como o confirmam outros trabalhos (TAYLOR, ANSELMO, FOREMAN, SCHATSCHNEIDER, ANGELOPOULOS, 2000; GLASCOE, 2001; MONDIN, 2005; MILLÁ, 2006; BEFI-LOPES, PAULA, 2008). Ao redor desse tema, se desenvolveu-se o presente estudo, cuja problemática concentrou-se na relação entre possíveis atrasos metafonológicos e alterações comportamentais em crianças pré-escolares.

A partir da escrita anterior, apresentar-se-á uma síntese teórica dos principais tópicos que fundamentaram a pesquisa.

2. *Fundamentação Teórica*

2. Fundamentação Teórica

a) Principais orientações curriculares para a Educação Infantil

A proposta que orienta, atualmente, o desenvolvimento das atividades pedagógicas na Educação Infantil do município de São Paulo encontra-se num documento denominado “Orientações Curriculares – Expectativas de Aprendizagens e Orientações Didáticas para a Educação Infantil” , de 2007. Este documento oferece aos professores das Escolas Públicas Municipais de Educação Infantil (EMEIS) sugestões para o trabalho com as crianças. O mesmo foi desenvolvido a partir do livro “Tempos e Espaços para a Infância e suas linguagens nos CEIS, Creches e EMEIS da Cidade de São Paulo”, elaborado pela Diretoria de Orientação Técnica da Educação Infantil da cidade de São Paulo. A base referencial do livro é o cotidiano das Unidades de Educação Infantil, a partir do qual apresenta sugestões direcionadas ao aumento da qualificação do trabalho com a criança.

Levando-se em conta esse documento (Orientações Curriculares – Expectativas de Aprendizagens e Orientações Didáticas para a Educação Infantil, de 2007), em conjunto com outras concepções e práticas pedagógicas que foram trabalhadas no “Programa A Rede em rede”, implementou-se a formação continuada dos coordenadores pedagógicos das Unidades de Ensino Infantil. Os referenciais teóricos que predominantemente embasam as orientações são de tipo construtivista, com uso do método global (ou ideovisual). Entretanto, existem outros parâmetros que as fundamentam (que fundamentam as orientações), por exemplo, documentos decorrentes de discussões entre professores da rede municipal de São Paulo, assim como e estudos científicos da área de Aprendizagem e Desenvolvimento (MACEDO, 1994; FERREIRO, 1997; TEBEROSKY, 1997).

Apesar de a proposta da prefeitura de São Paulo não ter como objetivo a alfabetização já na Educação Infantil e também não classificar esta prática como construtivista, nota-se, pela leitura de seus documentos de orientações, que a mesma tem como objetivo o letramento, que é o contato com a escrita a partir de experiências diárias, com destaque no para o método global ou ideovisual. Embora seja difícil apreender a

definição de linguagem oral e linguagem verbal no documento, utilizam-se estes termos na designação de algumas habilidades que se destacam para ser estimuladas. (ORIENTAÇÕES CURRICULARES – EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGENS E ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL, 2007). A saber:

- ensinar a narrativa oral e leitura de histórias;
- reapresentar contos apoiados em livros;
- escutar e emitir opiniões sobre histórias;
- conhecer amplo repertório de contos, desde os tradicionais de fadas, até os populares brasileiros e de outras culturas;
- aprender e nomear características comuns em diferentes textos do mesmo autor;
- relacionar textos e imagens;
- antecipar sentidos na leitura de quadrinhos, tirinhas e revistas de heróis;
- reconhecer nomes e características principais dos personagens das histórias de em quadrinhos;
- escrever o próprio nome;
- ler e escrever o nome de seus colegas;
- localizar palavras num texto que já foi decorado;
- conhecer os diferentes usos e funções de diferentes livros;
- fazer uso de procedimentos básicos de leitura, tais como ler a partir da capa, virar páginas sucessivamente etc.;
- organizar saraus literários;
- escrever livros diversos, de culinária à literatura.

Apresenta-se, a seguir, uma forma de entender o conceito de linguagem verbal, encontrada no documento oficial de 2006 “Ensino Fundamental de nove anos”:

Ao provocarmos situações pedagógicas que levem os alunos a construir conhecimentos, por meio do trabalho com diversos conteúdos, utilizamos principalmente a linguagem verbal, oral e escrita. [...] Quando a criança aprende a escrever, forçosamente, analisa a linguagem verbal, o que a leva a ampliar, também, os conhecimentos da linguagem oral (p. 89).

No documento de orientações curriculares de 2007, no item sobre expectativas de aprendizagens e orientações didáticas para a Educação Infantil, coloca-se a necessidade de as crianças terem acesso à cultura escrita desde a Educação Infantil, embora isto ainda desperte polêmicas ao redor das possibilidades de ensino de leitura e escrita em a crianças pré-escolares (ORIENTAÇÕES CURRICULARES – EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGENS E ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL, 2007). O material e as orientações contidas nele são amplos. Entretanto, não existe no mesmo uma apresentação robusta de orientações didáticas para a realização de atividades que possam ser realizadas nas unidades de Ensino Infantil com ênfase metafonológica. Incluem-se aí atividades que promovam a linguagem em crianças de 3º estágio, ou seja, de 4 e 5 anos; tais como brincadeiras com palavras, reconhecimento e uso de rimas, parlendas, tarefas de aliteração, dentre outras.

Existem estudos em andamento que já identificaram aspectos negativos da aplicação das diretrizes desse documento, por exemplo, Campos (2010) comenta que ele oferece direções gerais que são difíceis de ser operacionalizadas na prática. Para Capovilla e Capovilla (2002), a adesão intransigente e dogmática ao método global, sem a necessária experimentação, é uma atitude contrária ao que o próprio o Piaget pregava, este, um dos principais referenciais construtivistas. Autores como Capovilla e Capovilla (2002) e Oliveira (2003) apontam, como uma das causas da crise no ensino brasileiro, a falta de pesquisas acerca da forma de ensino e de seus parâmetros norteadores. Para os autores, é preciso questionar a formação que os professores vêm tendo nas universidades, as quais estariam promovendo um doutrinamento em prol do construtivismo, em detrimento de uma instrução eficaz e experimentação efetiva como alfabetizadores. Além disso, os professores estariam sendo obrigados a seguir parâmetros que foram decretados pelos órgãos governamentais na ausência de evidências empíricas.

Algumas das limitações apontadas em relação às escolas de Educação Infantil são destacadas no estudo de Campos (2010). Realizado sob a coordenação da Fundação Carlos Chagas, incluiu 150 unidades de Educação Infantil de seis capitais, Belém, Campo Grande, Rio de Janeiro, Fortaleza, Teresina e Florianópolis. No trabalho, ao observar as condições de infraestrutura e funcionamento das escolas, o autor identificou contextos deficitários de estimulação para crianças de 0 a 3 anos e de 4 a 5 anos e poucas oportunidades de desenvolvimentos cognitivo, criativo e físico.

Outros países, quase 70 anos atrás, já se preocupavam com a ineficácia de alguns métodos globais de alfabetização. Assim, introduziram progressivamente o método fônico desde o Ensino Infantil. Nesse sentido, destacam-se estudos provenientes da Inglaterra, da França e dos Estados Unidos onde as equipes de trabalho em nível educacional detectaram a necessidade de reorientar os métodos de alfabetização, que pareciam estar estagnados e provocando fracassos nos quesitos educacionais. Estes países adotaram um novo método de alfabetização, avaliado pelas pesquisas científicas da época como eficaz no desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita. No caso da Inglaterra, por exemplo, as políticas educacionais voltaram-se para a busca de outros métodos e notáveis mudanças ocorreram nas práticas de ensino, com a inclusão de instruções metafonológicas e fônicas explícitas. Isto contribuiu para que, em poucos anos, o índice de alunos abaixo do nível de alfabetização esperado caísse de 45% para 20% (CAPOVILLA, CAPOVILLA, 2004).

Para que o problema da não alfabetização não venha à tona somente no início do Ensino Fundamental, em que a alfabetização formal é obrigatória e sistematizada, faz-se necessária a detecção precoce de indicadores de problemas e fatores de risco relativos às dificuldades de leitura e escrita. Nesse sentido, a avaliação de habilidades metafonológicas pode ser de grande valia. A seguir, uma breve síntese teórica sobre a abordagem fônica.

2. b) Habilidades metalinguísticas na Educação Infantil: breve introdução à consciência fonológica

A consciência metalinguística é definida como aquela o conjunto de habilidades necessárias ao indivíduo para desempenhar operações mentais sobre o que é produzido por mecanismos mentais que estão envolvidos na compreensão de sentenças. Assim, essa habilidade abrange tanto a consciência de certas propriedades da linguagem, quanto a habilidade de tomar, de maneira consciente e intencional, formas linguísticas como objetos de análise (TUNMER, BOWEY, GRIEVE; 1983). Conforme Capovilla e Capovilla (2004), a intencionalidade dessa habilidade reside na capacidade de o indivíduo diferenciá-la de outras habilidades linguísticas necessárias para se discriminarem estímulos que diferem em apenas um fonema ou traço. Por exemplo, pessoas não alfabetizadas distinguem funcionalmente a palavra rato de pato. Já a contagem ou manipulação fonêmica destas palavras é impossível sem um repertório de habilidades metalinguísticas desenvolvidas.

A consciência fonológica é um tipo de consciência metalinguística. Esta habilidade refere-se à consciência de que a fala pode ser segmentada quanto à habilidade de manipular tais segmentos (EDWARDS, KIRKPATRICK, 1999; CAPOVILLA E CAPOVILLA, 2004). O desenvolvimento desse tipo de habilidade pressupõe que a pessoa está atenta aos sons da fala. Nesse sentido, alguns autores definem quatro níveis de desenvolvimento da consciência fonológica em termos evolutivos (PESTUN, BARRETO E MATSUO, 2010). A saber:

1. Sensibilidade à rima e à aliteração: corresponde a uma etapa inicial, caracterizada pela descoberta, por parte da criança, de que determinadas palavras apresentam um mesmo conjunto de sons em seu princípio (aliteração) ou fim (rima). Implica uma capacidade para detectar estruturas sonoras semelhantes em diferentes palavras. Embora não seja considerada um conhecimento fonológico, acredita-se que tal noção possibilite um melhor desenvolvimento da consciência fonológica e, assim, auxilie a aprendizagem futura da escrita, especialmente ao facilitar as estratégias de leitura por analogia;

2. Conhecimento silábico: corresponde à capacidade que deve ser desenvolvida para segmentar e operar com as estruturas silábicas das palavras, que implica num processo de divisão da palavra em seus constituintes silábicos;

3. Conhecimento intrassilábico: envolve a compreensão de que as sílabas podem ser subdivididas em elementos menores do que elas mesmas e maiores do que um fonema;

4. Conhecimento segmental: compreensão de que as palavras são compostas por um conjunto de segmentos sequenciados denominados fonemas.

O desenvolvimento da consciência fonológica tem sido frequente e consistentemente relacionado ao sucesso da aprendizagem da leitura e da escrita:

Pré-escolares demonstram naturalmente algumas dessas habilidades, tais como perceber palavras que terminam com o mesmo som (rimas) ou que iniciam com o mesmo som (aliteração) e segmentar palavras em sílabas. No entanto, precisam ser ensinados a perceber fonemas nas palavras, haja vista que o fonema é a menor unidade sonora e não é naturalmente segmentado na linguagem oral e, desta forma, depende de experiências mais formalizadas (PESTUN, BARRET, MATSUO; 2010).

Barrera e Maluf (2003) investigaram a influência das habilidades metalinguísticas de consciência fonológica, lexical e sintática na aquisição da linguagem escrita em crianças de na 1ª série do Ensino Fundamental. Os resultados demonstraram melhor desempenho em leitura e em escrita ao final do ano letivo em crianças que iniciaram o processo de alfabetização com níveis superiores em habilidades metalinguísticas. Sobre a aprendizagem da leitura, uma das contribuições mais relevantes foi a de Ellis e Young, que propuseram um modelo de leitura baseado em duas rotas: a fonológica e a lexical. O modelo abrange dois processos básicos denominados, também, rotas ou estratégias (CAPOVILLA, CAPOVILLA; 2000).

De maneira sintetizada, segue uma breve descrição de ambas as rotas de acordo com Capovilla e Capovilla (2000). Na rota fonológica, a pronúncia da palavra é construída por meio da aplicação de regras de correspondência grafo-fonêmica. Esta rota permite a decodificação segmentada das palavras por meio da conversão grafema-fonema. O significado é acessado por mediação da forma auditiva da palavra (resultante da síntese fonológica), que, se for reconhecida, tem acesso ao léxico pela porta de entrada do léxico auditivo linguístico. Com o desenvolvimento da competência no processo de leitura, a conversão de segmentos ortográficos em fonológicos torna-se cada mais automática, chegando ao ponto de começar a usar progressivamente maiores sequências de letras como unidades de processamento.

Já na rota lexical, o item passa por uma análise visual antes de ser processado pelo sistema de reconhecimento visual de palavras. Ele somente será reconhecido como palavra se sua forma ortográfica (os morfemas e as palavras) estiver representada no léxico ortográfico. Essa rota permite o reconhecimento da palavra como um todo sem a necessidade da conversão grafema-fonema. Para alcançar a pronúncia, existem duas rotas. A primeira é a rota léxico-semântica, que pressupõe uma ativação da representação semântica antes de ativar a forma auditiva, isto é, o leitor entende antes de pronunciar o que está lendo. A segunda é a rota lexical direta, em que a pronúncia é obtida diretamente, sem a mediação semântica, ou seja, a partir da forma ortográfica do item (CAPOVILLA, CAPOVILLA; 2000). Cabe destacar que, de acordo com as características psicolinguísticas das palavras a serem lidas, o uso de uma rota será predominante em relação a outro. Essas características dizem respeito à frequência, regularidade, lexicalidade e ao comprimento da palavra.

A leitura é feita de duas formas: utilizando a rota lexical e/ou a rota fonológica. A literatura descreve que o sistema de análise visual identifica o componente visto, ativa o sistema de reconhecimento visual para definir se a palavra é ou não conhecida e, se este sistema reconhece o item escrito, processa-o pela rota lexical; habilidade pertencente a todos os indivíduos. Se a palavra não for reconhecida visualmente, ela é lida através da rota fonológica, que consiste na segmentação da palavra em partes menores (sílabas, letras). Após a conversão de todos os segmentos da palavra, o sistema de síntese fonológica forma um todo fonológico que será decodificado pelo sistema de reconhecimento de sons linguísticos. A rota fonológica permite a leitura e o posterior uso de palavras novas e pseudopalavras, pois há participação da consciência fonológica na conversão grafema-fonema (CAPOVILLA, CAPOVILLA; 2000).

O desenvolvimento dessas rotas dependerá consideravelmente de habilidades metalinguísticas que precisam ser estimuladas precocemente. Daí a importância de haver uma abordagem fônica, na condição de método sintético e analítico, no contexto das atividades pedagógicas desenvolvidas, nas unidades de Ensino Infantil, com crianças em idade pré-escolar. Sabe-se que a alfabetização, pautada por uma abordagem fônica, implica o ensino de correspondências entre grafemas e fonemas, isto é, letras e sons, com a finalidade de discriminar gradativamente os princípios fonológicos, lexicais e alfabéticos da leitura e da escrita (MACEDO et al, 2002; CAPOVILLA, CAPOVILLA, 2002; CAPOVILLA,

CAPOVILLA, 2004; MACEDO et al, 2005; NIKAEDO, 2006). Segundo Capovilla e Capovilla (2004), o método fônico de alfabetização pode promover o desenvolvimento de habilidades de consciência fonológica que permitirão à criança discriminar e manipular os segmentos da fala, isto é, as palavras, as sílabas e os fonemas. Um determinado fonema pode ser representado por um grafema simples, a partir de uma vogal ou de uma consoante, ou por um conjunto de letras, que formam um grafema composto. A criança deverá progredir gradativamente, partindo dos sons das letras, passando pelas sílabas, palavras e frases, até chegar a textos cada vez mais complexos. As atividades cujo foco são habilidades metalinguísticas de tipo fonológico consistem em tarefas que desenvolvem a consciência fonológica e ensinam os alunos a atentar aos fonemas e manipulá-los em sílabas e palavras faladas.

Nikaedo (2006) comenta, em uma pesquisa que estudou os efeitos de uma intervenção coletiva, a partir do Programa Alfabetização Fônica Computadorizada, junto a escolares do Ensino Fundamental, que as competências essenciais para aprender a ler são as de decodificar e compreender o significado dos textos. A autora ainda destaca que, em concordância com o método fônico, a ênfase desta abordagem é desenvolver habilidades de decodificação que podem ser fortalecidas com o uso de instruções fonológicas. A fluência na decodificação, de acordo com ela, contribuiu paulatinamente para o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita na amostra estudada.

Algumas das atividades que podem ajudar a desenvolver esse tipo de habilidade são, por exemplo, os exercícios de rima, aliteração, discriminação silábica e segmentação. Segundo o relatório do Instituto Nacional de Saúde da Criança e de Desenvolvimento Humano, dos Estados Unidos (2000), estes exercícios são eficazes para auxiliar na aquisição de leitura e escrita em diferentes condições de ensino e por diferentes tipos de aluno e idades.

O método fônico não é exclusivo para o desenvolvimento de habilidades metafonológicas. Outros métodos e abordagens de alfabetização podem sistematizar atividades que estimulem habilidades de consciência fonológica sem, necessariamente, pertencer a uma proposta de alfabetização compatível com o método fônico (SEABRA, CAPOVILLA, 2010; SEABRA, CAPOVILLA, 2007).

2. c) Contribuições do método fônico no contexto educacional

Muitos estudos têm apontado para a existência de correlações entre as habilidades de consciência fonológica de crianças em idade pré-escolar e o posterior desempenho acadêmico no Ensino Fundamental. (BARRERA, MALUF, 2003; GUIMARÃES, 2002; CAPOVILLA, CAPOVILLA, 2000). O ensino pré-escolar, fundamentado em concepções que reconhecem a importância do processamento fonológico como habilidade necessária à alfabetização, tem como finalidade a estimulação de habilidades metalinguísticas. Estudos anteriores mostram a relação que existe entre a consciência fonológica e a aquisição da linguagem escrita (CAPELLINI, CONRADO, 2009; ALCOCK, NGOROSHO, DEUS, JUKES, 2010). Maluf e Barrera (1997), por exemplo, encontraram correlações estatisticamente significativas entre o nível de consciência fonológica (mensurado a partir de instrumento criado pelas autoras) e habilidades de escrita, sobretudo em grupos de crianças de 5 e 6 anos. Taylor, Anselmo, Foreman e Schatschneider (2000) pesquisaram possíveis associações entre dificuldades de aprendizagem e habilidades de processamento fonológico, memória de trabalho e funções executivas em um grupo de 303 crianças de pré-escola. Do total da amostra, 20% tiveram desempenho insatisfatório em pelo menos uma área. Destes 20%, 38 crianças foram comparadas com 34 crianças que conseguiram obter um desempenho satisfatório em todas as áreas. Os resultados mostraram que o primeiro grupo obteve pontuações mais baixas nos testes de processamento fonológico, memória de trabalho e funções executivas. Justamente este grupo havia sido apontado pelas professoras como o que apresentava maiores problemas de comportamento.

Pestun (2005), em estudo longitudinal realizado com 167 crianças, avaliou o nível de consciência fonológica destas ao ingressar no ensino formal para analisar se a presença da habilidade favorecia a aquisição de leitura e escrita ao término do 1º ano do Ensino Fundamental. As crianças eram de ambos os sexos, com idade média de 5 anos e 8 meses e nível socioeconômico equivalente, não haviam frequentado nenhuma escola até sua inserção na pré-escola e não possuíam conhecimento de leitura e soletração. Entre os instrumentos de avaliação utilizados, estavam a Prova de Consciência Fonológica, de Capovilla e Capovilla (1998), e a Escala de Maturidade Mental COLÚMBIA (BURGEIMESTER, BLUM, LORGE, 2001). Os resultados mostraram que as crianças que apresentaram a capacidade

para segmentar e manipular os segmentos de fala adquiriram e desenvolveram habilidades de leitura e escrita de forma mais eficiente. Os resultados indicaram, também, que a introdução formal no sistema alfabético favoreceu o desenvolvimento de habilidades metalinguísticas. Na PCF, 42% das crianças apresentaram níveis de consciência fonológica, com média de acerto de 11 dentre as 40 questões, resultado acima da média de referência. Nesse mesmo artigo, Pestun (2005) comparou este resultado da PCF com o de um estudo anterior de Capovilla e Capovilla (1998), em que as crianças obtiveram melhores resultados em consciência fonológica, com acerto médio de 18 dos 40 itens. A autora traz algumas hipóteses para a diferença dos resultados: - falta de inserção educacional anterior à pré-escola dos sujeitos da amostra; - as crianças do estudo de Capovilla e Capovilla (1998) já frequentavam a escola particular desde a Pré-escola I e pertenciam a uma classe socioeconômica média, o que favorecia a interação de pais e filhos com a leitura (muitas pesquisas mostram que há maior incentivo à leitura em famílias com maior poder aquisitivo).

Aram (2005) estudou as relações entre alfabetização e competência em habilidades de escrita. O desenho do estudo foi longitudinal e abrangeu da Pré-escola ao Ensino Fundamental I. Realizaram-se medidas padronizadas do nível de alfabetização, do perfil socioambiental e das habilidades de leitura e escrita dos participantes da pesquisa. Duas mensurações de habilidades de linguagem oral também foram feitas: uma, na Pré-escola e outra, 2 anos e meio depois. Os resultados sugeriram que o apoio das famílias às crianças é uma variável que deve ser considerada para discutir a alfabetização já desde a primeira (0 a 3 anos) e segunda infâncias (3 a 6 anos) (PAPALIA, OLDS, FELDMAN, 2006). O estudo discutiu os dados a partir das relações entre consciência fonológica e processo de alfabetização e destacou a importância dos sistemas de estimulação de consciência fonológica como pré-requisito para o desenvolvimento da escrita em idade escolar. O estudo, porém, não encontrou associações entre o nível socioeconômico dos pais e as habilidades de leitura e escrita dos filhos.

Maluf e Barrera (1997), em estudo cujo enfoque foi preventivo, identificaram correlações positivas significativas entre os níveis de consciência fonológica e os níveis de aquisição de linguagem escrita, em crianças de 5 e 6 anos de ambos os sexos. A amostra total foi composta por 55 crianças entre 4 e 6 anos, alunos de uma pré-escola pública da

cidade de São Paulo que atende uma população de nível socioeconômico médio-baixo. Dessas, 19 eram alunos do 1º estágio (Pré-escola I), 30 eram alunos do 2º estágio (Pré-escola II) e 6 estavam no 3º estágio (Pré-escola III).

Para a coleta de dados, elaborou-se um instrumento com 9 questões, que foram propostas às crianças com o objetivo de avaliar os níveis de consciência fonológica (CF) e de aquisição da linguagem escrita (LE) apresentados por elas. Todos os itens permitiam respostas baseadas tanto em critérios fonológicos, quanto semânticos. A análise dos dados, realizada a partir da comparação dos tipos de resposta predominantes nas diferentes faixas etárias, sugeriu uma evolução em termos de desenvolvimento da consciência fonológica, o que vai ao encontro da hipótese da existência de diversos níveis de capacidade metalinguística, envolvendo diferentes graus de complexidade. Tal fato, aliado a resultados controversos de pesquisas sobre a relação causal entre consciência fonológica e aprendizagem da leitura e escrita, permite supor que alguns desses níveis antecedem a aquisição da linguagem escrita, enquanto outros possivelmente são mais um resultado desta aquisição, conforme já havia sido sugerido por Bryant e Bradley (1985). Os autores, por fim, destacam a importância da realização de atividades pedagógicas voltadas para o desenvolvimento dessa capacidade em pré-escolares (MALUF, BARRERA, 1997).

Justice, Turnbull, Bowles e Skibbe (2009), a partir da hipótese de que crianças com problemas na linguagem teriam maior dificuldade na alfabetização, coletaram medidas de linguagem através de um instrumento de medida de linguagem do *National Institute of Child Health and Human Development's Early Child Care Research Network*, dos Estados Unidos. Crianças de 15, 24, 36 e 54 meses de uma escola de Educação Infantil foram avaliadas nos momentos de dificuldade nas linguagens expressiva (fala oral) e receptiva (compreensão). Entre os resultados relevantes, sobressaíram-se os de crianças com 54 meses com dificuldades de tempo na linguagem, problema que os autores relacionaram ao baixo desempenho escolar no quesito leitura e escrita. Esse ponto - de 54 meses - mostrou-se crucial para uma posterior alfabetização. Ou seja, a criança neste estágio e que estiver passando por dificuldades na linguagem terá maior probabilidade de enfrentar dificuldades posteriores na leitura e escrita. Isto se explica pelo fato de que, quando a criança for alfabetizada, serão necessários pré-requisitos, como as habilidades metafonológicas, dentre outros. Não obstante, habilidades e competências matemáticas e de comportamento social

também devem ser avaliadas durante essa fase e devem ser trabalhadas para que a criança tenha sucesso escolar.

Um estudo realizado em uma área rural do oeste africano (costa da Tanzânia) teve como objetivo avaliar o nível de consciência fonológica, habilidades de escrita, habilidades cognitivas e o nível socioeconômico de 108 crianças entre 7 e 10 anos de idade sem escolarização ou nos níveis de 1ª ou 2ª série do Fundamental I. Os resultados mostraram que o nível de consciência fonológica explícita e implícita estava relacionado com a habilidade de escrita e que tal efeito era independente de idade, escolaridade e habilidades cognitivas. As conclusões sugerem que o nível de consciência fonológica desenvolve-se antes da inserção da criança em atividades de alfabetização e que a aprendizagem da leitura melhora essa consciência quantitativa e qualitativamente (ALCOCK, NGOROSHO, DEUS, JUKES, 2010).

Capellini e Conrado (2009) divulgaram um estudo cujo objetivo foi caracterizar e comparar o desempenho de escolares, com e sem dificuldades de aprendizagem, em habilidades fonológicas, nomeação rápida, leitura e escrita. Participaram desse estudo 60 escolares de 2ª a 4ª séries de escola de ensino particular, distribuídos em 6 grupos, sendo cada um composto por 10 escolares, sendo 3 grupos de alunos com dificuldades de aprendizagem e 3 grupos de escolares sem dificuldades de aprendizagem. Aplicaram-se provas de nomeação automática rápida, consciência fonológica e leitura oral e escrita sob ditado. Os resultados evidenciaram um desempenho superior dos escolares sem dificuldades de aprendizagem em relação àqueles com dificuldades. Os alunos com dificuldades de aprendizagem apresentaram maior relação velocidade/tempo em tarefas de nomeação e, conseqüentemente, desempenho inferior em tarefas de consciência fonológica e de leitura e escrita de palavras isoladas, quando comparados aos alunos sem dificuldades de aprendizagem.

Girolametto (2001), em estudo que mostra a eficácia da intervenção precoce, utilizou um programa de treinamento para crianças com atraso na fala e provou seu avanço após o período de intervenção. Nessa pesquisa, 21 crianças com dois anos de idade, identificadas como atrasadas na linguagem, receberam intervenções e foram reavaliadas três anos depois. Após esse período, elas foram comparadas, mediante teste geral de medidas de linguagem,

com crianças de 5 anos que tiveram um desenvolvimento normal da fala . As crianças que receberam intervenção mostraram avanços expressivos nos escores dos testes.

No Brasil, alguns testes preventivos são feitos a fim de diminuir ou prevenir a incidência ou severidade de problemas futuros na alfabetização. A avaliação da consciência fonológica em crianças pré-escolares, por sua importância e eficácia, é um deles (FERRACINI, 2005). A Prova de Consciência Fonológica, por exemplo, é um instrumento que avalia as habilidades das crianças em manipular sons da fala, expressando oralmente os resultados desta manipulação. Assim, os diferentes sub-testes da prova permitem examinar: 1) as sínteses silábicas e fonêmicas, mediante a testagem de habilidades da criança em unir sílabas e fonemas; 2) o julgamento de rima, o julgamento de aliterações (avaliar a capacidade da criança em discriminar palavras que começam com o mesmo som), a segmentação silábica e a segmentação fonêmica, estes para avaliar a capacidade da criança para de separar as palavras em sílabas e fonemas; 3) a manipulação silábica e a manipulação fonêmica, a fim de avaliar a capacidade em formar palavras através da adição ou subtração de uma sílaba ou de um fonema. Há, ainda, os sub-testes de transposição silábica e transposição fonêmica para avaliar se a criança é capaz de criar palavras oralmente por meio de inversão silábica ou fonêmica.

Assim como os estudos sobre habilidades metalinguísticas, especificamente as de consciência fonológica em pré-escolares, outros trabalhos têm se focado em problemas de comportamento. O seguinte tópico trata deste tema.

2. d) Problemas de comportamento na Educação Infantil

Conforme estudos anteriores (BOLSONI-SILVA, MARTURANO, PEREIRA, MANFRINATO, 2006), problemas de comportamento já são identificados e descritos, por pais, cuidadores e professores, desde a Educação Infantil como sendo indesejáveis. Tais problemas frequentemente afetam o desenvolvimento escolar desde o início da escolarização.

Para os chamados problemas de comportamento, há distintas definições, bem como diferentes possibilidades de diagnóstico. Bolsoni-Silva e Del-Prette (2003) destacam que os estudos da análise do comportamento abordam o assunto analisando tanto déficits de comportamento, como excedentes comportamentais. É possível encontrar diferentes problemas de comportamento numa mesma categoria, dependendo do tipo de análise, como é exemplificado pelas definições dos manuais da CID-10 e DSM-IV. A maioria dos autores concorda em dizer que os problemas de comportamento envolvem desvios do comportamento social. Há também que se analisarem os comportamentos em diferentes culturas, pois os mesmos podem ser considerados normais numa dada cultura e desviantes em outra (BOLSONI-SILVA, DEL-PRETTE, 2003).

Bolsoni-Silva e Del Prette (2003), em estudo teórico, explicam a ambiguidade contida no termo “problemas de comportamento” em função de dois aspectos fundamentais: a multiplicidade de classificações que este pode ter e o fato de diferentes transtornos psiquiátricos apresentarem problemas de comportamento semelhantes. Entretanto, as autoras destacam a concordância operacional de sua definição por referir-se a desvios do comportamento social, em termos de agressividade, hiperatividade, desafio, oposição, condutas anti-sociais, irrequietação, desobediência, teimosia, acessos de raiva, dentre outros. Os últimos são categorizados como comportamentos externalizantes. Apesar da aparente ênfase dada a estes, outros comportamentos, de tipo internalizante, como timidez, medos, mau humor, nervosismo, queixas somáticas, tristeza, déficits de interação social, dentre outros, também são considerados problemas de comportamento (PATTERSON, DEBARYSHE, RAMSEY, 1989; BOLSONI-SILVA, DEL PRETTE, 2003; ACHENBACH, RESCORLA, 2004).

O analista de comportamento deve buscar identificar as variáveis das quais as respostas são função, para estabelecer intervenções que possam alterar tais contingências. A avaliação funcional irá auxiliar no planejamento adequado de programas de intervenção junto à criança, nos âmbitos da família e da escola, onde os repertórios devem instalar-se e/ou manter-se. É importante lembrar que é preciso não somente intervir nos “problemas de comportamento”, mas também aumentar as habilidades sociais da criança, o que evitará o surgimento de dificuldades. Por fim, uma das consequências que parece manter as respostas

“indesejáveis” é a atenção social, que deverá estar sob controle de outros repertórios socialmente desejáveis (BOLSONI-SILVA, DEL PRETTE, 2003).

Bolsoni-Silva, Marturano, Pereira e Manfrinato (2006) compararam avaliações de mães e professores sobre habilidades sociais¹ e problemas de comportamento de crianças. Para isso, utilizaram dois grupos amostrais. Um deles, composto por 24 crianças que previamente tinham sido identificadas pelos professores como tendo problemas de comportamento, e o outro, formado por 24 crianças avaliadas como socialmente habilidosas. Os principais achados mostraram que as mães e os professores de crianças sem problemas não diferiram na avaliação das habilidades sociais, mas diferiram quanto aos problemas, percebidos em nível mais alto pelas mães das crianças com problemas. As mães e os professores de crianças com problemas diferiram na avaliação dos problemas de comportamento e das habilidades sociais e as mães perceberam mais habilidades e menos problemas. Conforme os autores (BOLSONI-SILVA, MARTURANO, PEREIRA, MANFRINATO, 2006), o mesmo conceito que é utilizado para caracterizar habilidades sociais "saltos" comportamentais que ocorrem no decorrer do processo de desenvolvimento, fruto da interação organismo-ambiente, pode também definir problemas de comportamento, como excessos ou déficits comportamentais que dificultariam o acesso da criança a novas contingências relevantes de aprendizagem, promotoras do desenvolvimento (BOLSONI-SILVA, DEL PRETTE, 2003).

Comportamentos socialmente habilidosos tendem a promover o desenvolvimento, ao passo que problemas de comportamento dificultam o acesso a novas contingências de reforçamento, facilitadoras da aquisição de repertórios de aprendizagem (BOLSONI-SILVA, MARTURANO, MANFRINATO, 2005). Na pesquisa desses autores, investigaram-se avaliações maternas de repertórios socialmente "desejados" e "indesejados" de crianças que, segundo o professor, apresentam problemas de comportamento. Participaram as mães de 24 crianças indicadas pelo professor como tendo problemas de comportamento e as mães de 24 crianças indicadas como tendo comportamentos socialmente desejados. O Questionário de Comportamentos Socialmente Desejados e a Escala Comportamental Infantil, ambos de Rutter, foram aplicados nas residências das participantes. Os resultados indicaram mais

¹ As habilidades sociais referem-se às diferentes classes de comportamentos utilizadas para lidar de maneira adequada com as demandas das situações sociais, e o conceito de competência social, com um sentido avaliativo, remete à funcionalidade do desempenho em termos dos efeitos da emissão de um conjunto articulado de habilidades sociais nas situações vividas pelo indivíduo (DEL PETRE, DEL PETRE, p. 260, 2005).

problemas de comportamento externalizante no grupo previamente indicado como tendo problemas. Os grupos não diferiram quanto a comportamentos desejados. Em ambos, as crianças obtiveram altos escores de comportamentos socialmente desejados, apontando reservas comportamentais. Identificaram-se, também nos dois grupos, crianças que poderiam ser beneficiadas com programas para a promoção de interações sociais mais equilibradas, prevenindo problemas de comportamento.

Santos e Graminha (2006), em estudo anterior, identificaram a incidência de problemas emocionais e comportamentais em crianças e os tipos de problemas de comportamento associados ao desempenho escolar. Os dados foram coletados mediante uso da Escala Comportamental Infantil A2 e da Escala B, ambas de Rutter, e aplicadas a dois grupos de 20 crianças de primeira e segundas séries com idades entre 6 e 10 anos, um com baixo rendimento acadêmico (BRA) e outro com alto rendimento (ARA). Os resultados mostraram que a maioria das crianças do grupo BRA obteve escores indicativos da presença de problemas emocionais/comportamentais, diferente do grupo ARA, e que a incidência da maioria dos problemas específicos de comportamento foi sempre maior para o grupo BRA. Os autores destacaram que problemas de comportamento representam um fator de risco para problemas de aprendizagem e que o trabalho com crianças com dificuldades de aprendizagem deve considerar aspectos ligados também ao comportamento (SANTOS, GRAMINHA, 2006).

Alvarenga e Piccinini (2001), em estudo sobre práticas educativas maternas e problemas de comportamento em pré-escolares, avaliaram 30 crianças de nível socioeconômico baixo e médio-baixo de ambos os sexos, mediante as respostas das mães ao inventário comportamental *Child Behavior Checklist/6-18* (Inventário de Comportamentos da Infância e Adolescência). Essa amostra foi recrutada a partir de uma população de 634 mães e crianças que faziam parte de um estudo longitudinal. Os critérios utilizados para a inclusão das 30 crianças e das mães na presente amostra foram os seguintes: a) idade gestacional: a criança deveria ter nascido a termo, b) ausência de problemas de saúde na criança, c) idade das mães entre 21 e 45 anos, d) renda familiar menor ou igual a 6 salários mínimos, e) QI da criança superior a 70, f) pontuação da criança no CBCL. Os resultados do estudo corresponderam parcialmente à expectativa inicial de que as mães do grupo cujas crianças apresentavam problemas de comportamentos externalizantes dentro da faixa clínica,

estas comparadas às do grupo cujo padrão comportamental foi não-clínico, utilizariam práticas coercitivas com maior frequência no controle do comportamento dos filhos.

Alguns problemas de comportamento relacionados à aprendizagem também podem estar ligados a fatores socioeconômicos, como confirmado num estudo de Morgan, Farkas, Hillemeier e Maczuga (2008), em que foram pesquisados vários fatores interligados para testar possíveis relações entre problemas de comportamento e aprendizagem. A pesquisa mostrou que os meninos são duas vezes mais suscetíveis que as meninas a apresentar problemas de comportamento relacionados à aprendizagem e que as crianças de famílias com baixo status socioeconômico eram mais suscetíveis a apresentar problemas de comportamento e de aprendizagem, sendo uma variável preditora, neste caso, o fato de a mãe ter baixo nível educacional.

Halonen, Aunola, Ahonen e Nurmi (2006) publicaram um estudo longitudinal no qual identificaram possíveis relações entre problemas de comportamento e problemas de leitura na passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. No total, 196 crianças com desenvolvimento típico (104 meninos e 92 meninas) foram avaliadas durante essa passagem, mediante 6 provas de desempenho em leitura e em problemas de comportamentos de internalização e externalização, todas elaboradas a partir de um questionário de Aunola e Nurmi (1999). Os resultados mostraram que a variável de problemas na aquisição da leitura explicou o aumento de problemas comportamentais internalizantes durante o último ano Pré-escolar e primeiro ano do Ensino Fundamental, sendo que durante o Ensino Fundamental II foi constatado um aumento de comportamentos externalizantes. Os autores inferem que, na amostra estudada, constatou-se uma relação entre dificuldades de aprendizagem e problemas de internalização e externalização. Partiu-se da hipótese de que, quando a leitura não se desenvolve como o previsto durante o período de alfabetização na escola, a criança percebe isso e apresenta maiores problemas internalizantes e, muitos dos quais, com a posterior entrada na escola regular, agudizam-se, e concomitantemente problemas de comportamentos externalizantes (agressão e respostas destrutivas).

Outros estudos, como por exemplo o de Myers e Pianta (2008), discutem a relação professor-aluno desde a Educação Infantil como um dos fatores para o sucesso escolar futuro e para a prevenção de problemas de comportamento posteriores. Embora os fatores biológicos possam influenciar na expressão de certos comportamentos, a probabilidade de as

crianças apresentarem problemas de comportamento em sala de aula intensificava-se quando elas eram expostas a múltiplos fatores de risco, particularmente a relação negativa com o professor. Em seu estudo, Myers e Pianta (2008) hipotetizam que alunos com dificuldades para estabelecer relações de apoio com os professores correm maior risco de sofrerem o fracasso escolar.

Raaijmakers, Smidts, Sergeant, Maassen, Posthumus, Van e Matthys (2008) estudaram um grupo de 82 crianças pré-escolares que apresentavam comportamento agressivo, conforme escores clínicos na escala de comportamento agressivo do inventário comportamental direcionado a crianças entre 1,5 e 5 anos - *Child Behavior Checklist/1^{1/2}-5*. O trabalho mostrou que crianças pré-escolares com comportamento agressivo têm maior déficit de controle inibitório². Essas crianças com comportamento agressivo foram pareadas em função do quociente de inteligência com um grupo controle de 99 crianças. Seis funções neuropsicológicas foram avaliadas. O grupo de crianças agressivas pré-escolares apresentou pior desempenho nos indicadores neuropsicológicos de controle inibitório, sendo que os meninos tiveram um desempenho pior do que as meninas.

Os achados dos estudos acima resumidos mostram a diversidade de associações que pode existir entre problemas de comportamento e de aprendizagem, tanto na idade pré-escolar, como na escolar, inclusive com alterações de funções executivas complexas, como é o caso do controle inibitório.

Esse breve embasamento teórico permitiu mostrar a relevância de estudos brasileiros que tentam mapear problemas de comportamento e habilidades metafonológicas precocemente. Uma vez identificados estes problemas, podem ser planejadas intervenções preventivas para amenizar seus possíveis efeitos, que provavelmente interferirão no processo de alfabetização durante a idade escolar.

² Controle inibitório pode ser definido como a habilidade de resistir a uma forte inclinação para fazer algo e, em vez disso, fazer outra coisa que seja mais apropriada ou mais necessária. Essa habilidade é importante para a autodisciplina, permitindo que o indivíduo tenha controle sobre suas próprias ações e pensamentos. Durante o desenvolvimento, crianças tornam-se gradualmente mais hábeis no autocontrole, e déficits de controle inibitório estão relacionados tanto a dificuldades acadêmicas, quanto a distúrbios como o Transtorno do Déficit de Atenção (OLIVEIRA, 2007).

3. Objetivos

3. Objetivos

3. a) Objetivo geral

Identificar e relacionar atrasos metafonológicos e problemas de comportamento em crianças pré-escolares.

3. b) Objetivos específicos

- 1) Identificar indicadores de atraso metafonológico em um grupo de crianças da Educação Infantil.
- 2) Identificar problemas de comportamento neste grupo conforme relato de pais e professores.
- 3) Identificar possíveis correlações entre indicadores de atraso fonológico e problemas de comportamento.
- 4) Registrar indicadores de habilidades de aprendizagem das crianças conforme avaliação do professor da turma.
- 5) Correlacionar indicadores de habilidades de aprendizagem das crianças conforme avaliação do professor da turma com indicadores de habilidades fonológicas, mediante uso de instrumento padronizado.
- 6) Correlacionar habilidades metafonológicas com as horas de trabalho semanais e o nível de escolaridade dos cuidadores.

4. Método

4. Método

4. a) Participantes

A seleção da amostra do presente estudo seguiu critérios intencionais. Os critérios de inclusão foram: a) crianças nascidas no Brasil e filhas de brasileiros, b) idade entre 4 e 5 anos. Do total de pais e/ou cuidadores das 61 crianças que frequentavam as escolas pesquisadas e que estavam na faixa etária da pesquisa, 60 concordaram em participar do estudo. Do total de crianças, 20 foram excluídas da pesquisa pelos seguintes motivos:

- defasagem na faixa etária para responder o CBCL/1½-5 anos. Durante as coletas as crianças completaram 6 anos de idade.
- pais que não preencheram o CBCL/1½-5 anos.
- crianças que não colaboraram para a realização do Teste Columbia e da Prova de Consciência Fonológica.

Assim, o grupo amostral ficou composto, enfim, por 41 crianças de ambos os sexos, inseridas na faixa etária de 4 a 5 anos e que frequentavam duas escolas municipais da cidade de São Paulo; seus respectivos pais/cuidadores e professores. Uma das escolas é de Educação Infantil (EMEI) e fica localizada na região central da cidade de São Paulo. A outra é um Centro de Educação Infantil (CEI) localizado no bairro do Cambuci. Os pais e/ou responsáveis totalizaram 40, por uma das mães ter duas filhas gêmeas. Somente um adulto não era o pai/a mãe biológico(a) da criança participante, mas ele desempenhava o papel de cuidador por mais de seis horas diárias no abrigo onde a criança reside. Os 8 professores que participaram da pesquisa foram incluídos por serem eles os professores principais das crianças participantes. O projeto foi submetido ao Comitê de Ética da Universidade Presbiteriana Mackenzie e aprovado sob os processos CEP/UPM nº1218/04/2010 e CAAE Nº0026.0.272.000-10, conforme ANEXO.

A EMEI é composta por cinco salas de aula, com o total de 300 crianças na faixa etária de 3 a 5 anos. Essa escola, *locus* do estudo, possui uma dinâmica de funcionamento com três turnos para os professores, separados nos seguintes horários: das 7:00h às 11:00h, das 11:00h às 15:00h e das 15:00h às 19:00h; e dois turnos para as crianças, das 7:00h às 13:00h e das 13:00h às 19:00h; de forma que cada sala de aula passa por dois professores ao longo do dia. O CEI é composto por sete salas de aula, com o total de 133 crianças na faixa

etária de 0 a 4 anos . A entrada das crianças ocorre às 8:00h e às 13:00h. A saída, às 16:00h e às 17:00h, podendo se estender às 18:00h, quando há o fechamento da escola.

A descrição sociodemográfica dos pais, na condição de respondentes dos inventários, pode ser observada na Tabela 1. Nela, observa-se que predomina o estado civil de casado, seguido do de solteiro, que apenas um respondente não era pai biológico da criança, que 39 pais trabalhavam acima de 40 horas semanais e que 55,8% tinham nível de instrução entre médio completo e superior completo.

Tabela 1. Caracterização sociodemográfica dos pais das crianças.

Idade média	Sexo	Estado civil	Parentesco	Tempo de trabalho remunerado	Escolaridade do respondente
32,65	M (6)	Solteiro(a) - 11	Pai/Mãe biológico(a) - 39	até 20 horas - 7	Analfabeto - 1
			Cuidador de abrigo - 1	de 21 a 30 horas - 4	Fundamental I (1ª a 4ª série) completo - 4
	F (34)	Casado(a) - 20	Recasado(a) - 3	até 40/44 horas - 17	Fundamental II incompleto - 7
			Divorciado(a) - 3	mais de 44 horas - 12	Fundamental II completo / Ensino Médio incompleto - 4
			Outros - 3		Médio completo/Superior incompleto - 17
				Superior completo - 6	

4. b) Instrumentos de coleta de dados

Utilizaram-se os seguintes instrumentos com as crianças:

1- Para a avaliação de habilidades intelectuais, utilizou-se a Escala de Maturidade Mental COLÚMBIA - CMMS (BURGEIMESTER, BLUM, LORGE, 2001), aplicada por um profissional da área de Psicologia. O teste, padronizado e adaptado à população brasileira, mede a aptidão geral de raciocínio de crianças na faixa etária de 3 anos e 6 meses a 9 anos e 11 meses. A tarefa da criança é observar 92 pranchas com entre 3 e 5 desenhos, sob a instrução de que ela deverá escolher o desenho que não combina com os outros, ou seja, que não está relacionado a eles. Para tanto, a criança deve descobrir qual é a regra subjacente à organização das figuras, o que lhe possibilita excluir apenas uma delas. As figuras são organizadas em ordem de dificuldade aproximada. A base para sua discriminação

envolve a percepção de diferenças, como cor, tamanho ou forma, ou relações muito sutis entre as mesmas. O teste fornece uma avaliação da capacidade de raciocínio geral baseada na manipulação de conceitos expressos em forma geométrica ou pictórica. O principal veículo para descrever desempenhos no CMMS é o Resultado Padrão de Idade (RPI), que indica o quanto o desempenho de uma criança na Escala desvia do desempenho típico ou médio das crianças de sua idade cronológica testadas na padronização. Assim, o RPI é um índice numérico que mostra o status da criança quando sua capacidade de raciocínio geral é comparada com a de outras crianças de mesma idade testadas na amostra normativa (ALVES e DUARTE, 2001). Em termos estatísticos, o RPI é um escore padrão que varia de um mínimo de 50 a um máximo de 150, com média de 100 e desvio padrão de 16 unidades para cada grupo de idade cronológica que produziu os dados normativos (ALVES e DUARTE, 2001). A partir desses escores:

- 2% das crianças obtêm RPI superior a 132;
- 14% das crianças obtêm RPI entre 116 e 132;
- 68% das crianças obtêm RPI entre 84 e 116;
- 14% das crianças obtêm RPI entre 68 e 84;
- 2% das crianças obtêm RPI inferior a 68.

O RPI pode ter uma interpretação mais concreta ao ser convertido em um percentil e em um estanino. O manual alerta que, como as unidades de RPI são escores padrão numa escala de unidades iguais, a minúcia das unidades nessa escala tende a exagerar diferenças pequenas e não confiáveis nos escores. Algumas dificuldades com o RPI e os percentis podem ser evitadas usando outro tipo de escore padrão, o chamado estanino. De acordo com um estudo de padronização do teste, estipulou-se um escore padronizado (estanino) que varia numa escala de 1 a 9 pontos, com uma média de 5 pontos para cada grupo de idade. O estanino calcula-se a partir do número de acertos da criança no teste e de sua idade cronológica (ALVES e DUARTE, 2001).

2- Para a avaliação de habilidades metafonológicas, utilizou-se a Prova de Consciência Fonológica (CAPOVILLA e CAPOVILLA, 1998), que tem por objetivo avaliar a habilidade de crianças para manipular os sons da fala. A PCF consiste em 40 questões de teste e 2 de treino, divididas em 10 blocos de 4 perguntas cada. Os blocos avaliam habilidades de síntese silábica e fonêmica, análise silábica e fonêmica, rima, aliteração,

segmentação silábica e fonêmica e transposição silábica e fonêmica. Os resultados são apresentados como escore ou frequência de acertos, sendo 40 o máximo possível de acertos.

Os seguintes instrumentos foram aplicados em um dos pais ou no cuidador da criança:

a) Para avaliar o perfil comportamental das crianças, usaram-se o CBCL/1½-5 anos e o Inventário dos Comportamentos de Crianças entre 1½ e 5 anos – ambos de Achenbach e Rescorla (2001). A seguir, apresenta-se uma breve descrição das escalas que os compõem:

- Escalas das Síndromes: composta pelas escalas Emoção Reativa, Ansiedade/Depressão, Queixas Somáticas, Isolamento, Problemas de Sono, Problemas de Atenção e Comportamento Agressivo. Pontuações abaixo de 65 escores T são consideradas normais, entre 65 e 70, limítrofes. Acima de 70, localiza-se a faixa clínica de problemas de comportamento.
- Escalas dos Problemas Internalizantes, Externalizantes e Totais: a Escala de Problemas Internalizantes compõe-se pela soma das Escalas Emoção Reativa, Ansiedade/Depressão, Queixas Somáticas e Isolamento; a Escala de Problemas Externalizantes é composta pelas Escalas Problemas de Atenção e Comportamento Agressivo; e, finalmente, a Escala de Problemas Totais é formada pela soma dos problemas de todas as escalas do CBCL/1½-5. Pontuações abaixo de 60 escores T são consideradas normais, entre 60 e 63, limítrofes. Acima de 63, se localiza-se a faixa clínica de problemas de comportamento.
- Escalas Orientadas pelo DSM: compostas pelas Escalas Problemas Afetivos, Problemas de Ansiedade, Problemas Invasivos do Desenvolvimento, Problemas de Déficit de Atenção/Hiperatividade, Problemas de Oposição e Desafio. Como no perfil das Escalas das Síndromes, as Escalas Orientadas pelo DSM são comparadas com amostras normativas para a idade e o sexo. Pontuações abaixo de 65 escores T são consideradas normais, entre 65 e 70, limítrofes. Acima de 70, localiza-se a faixa clínica de problemas de comportamento.

b) Para obter a caracterização sociodemográfica dos pais, das mães ou do cuidador das crianças, aplicou-se um questionário de avaliação socioeconômica baseado no Critério de Classificação Econômica Brasil – CCEB (ANEP, 2000).

Os seguintes instrumentos foram aplicados nos professores das crianças:

A Coletaram-se dados sobre habilidades de aprendizagem das crianças conforme a avaliação do professor. Para isto, solicitou-se ao mesmo a atribuição de uma nota de 0 a 5 em relação às habilidades adquiridas nos últimos 6 meses. A nota 0 implica a não aquisição da habilidade e a 5, o maior número de habilidades desenvolvidas. A solicitação foi descrita desta forma: “Numa escala de 1 a 5, sendo o número 1 a menor nota e 5 a maior, em sua opinião, qual é a nota para esta criança em relação à aprendizagem?”

B) Para avaliar o perfil comportamental das crianças fez-se uso do Inventário de Comportamentos para Crianças entre 1,5 e 5 anos e do Formulário para Professores - C-TRF, de Achenbach e Rescorla (2001). Há compatibilidade entre as escalas do CBCL/1^{1/2}-5 e as do C-TRF, com exceção da escala de Problemas de Sono, que só pertence ao inventário CBCL/1^{1/2}-5. Daí que a descrição acima referente às escalas e escores proceda também para o C-TRF.

4. c) Procedimentos de coleta e análise de dados

Para compor a amostra, enviou-se, por agenda, uma carta convite com informações referentes aos objetivos da pesquisa para todos os pais das crianças de ambas as escolas com idade entre 4 e 5 anos. O diretor responsável pela Unidade de Educação Infantil concordou e assinou os documentos estabelecidos pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos. Os pais que concordaram foram convidados para uma reunião em que responderam aos questionários/inventários de avaliação da criança. A aplicação destes inventários foi realizada de maneira coletiva. Em sala de aula, o pesquisador responsável leu em voz alta as instruções dos instrumentos CBCL/1^{1/2}-5 e do questionário de caracterização sociodemográfica e posteriormente os distribuiu para que os alunos pudessem respondê-los.

As crianças foram avaliadas individualmente com o uso da Escala de Maturidade Mental COLÚMBIA (BURGEIMESTER, BLUM, LORGE, 2001) por uma profissional da

área de Psicologia e da Prova de Consciência Fonológica (CAPOVILLA E CAPOVILLA, 1998) pela própria pesquisadora em dias letivos, dentro do horário normal de aula e em horários de parque, sem o comprometimento de atividades pedagógicas direcionadas. Os professores responderam os inventários fora de sua jornada de trabalho, com prazo de devolução de 5 dias.

Após o término da pesquisa, os pais ou a instituição escolar receberam uma devolutiva da pesquisa para que pudessem esclarecer dúvidas com a própria autora e ou a orientadora da dissertação.

Para a análise de dados, utilizaram-se análises descritivas de frequência. Para comparar os resultados obtidos na PCF pelos grupos da Educação Infantil, empregou-se o teste T para amostras independentes. Realizou-se uma análise de cluster (*K-means Cluster*) para identificar possíveis similaridades no desempenho das crianças na PCF e fizeram-se análises de variância (ANOVA) com a finalidade de verificar se outras variáveis diferenciariam os grupos formados pela análise de cluster. Promoveram-se, ainda, análises de correlação *Spearman* para identificar possíveis associações entre a idade da criança em meses e os resultados nos testes da PCF e entre os resultados na PCF e os padrões comportamentais avaliados pelo CBCL1^{1/2}-5 e pelo C-TRF.

5. Descrição de resultados

5. Descrição de resultados

Na Tabela 2, apresentam-se as variáveis que caracterizam a amostra do presente estudo em função do sexo, série da Educação Infantil, idade, nota de aprendizagem atribuída pelo professor e resultados no teste Colúmbia e na Prova de Consciência Fonológica. Observa-se a partir da Tabela 2 que nenhuma das crianças apresentou déficit de maturidade mental.

Tabela 2. Distribuição das médias da nota de aprendizagem a partir dos testes padronizados Columbia (percentil) e da Prova de Consciência Fonológica (escore bruto total), em função de sexo, idade e série da Educação Infantil.

Nível de Educação Infantil	Sexo	Idade (média/desvio padrão)	Columbia (média/desvio padrão)	Escore bruto/ padronizado do PCF Média esperada=100	Nota de aprendizagem de 0 a 5 (média/desvio padrão)
Grupo do Infantil I	11 (5 masc, 6 fem)	4,3 anos/2,4	89,24/10,22	8,73 (138,47)	3,73/0,79
Grupo do Infantil II	25 (10 masc, 15 fem)	5,2 anos/2,9	84,30/15,28	11,20 (120,29)	3,80/0,87
Grupo da Pré-escola	5 masc	5,6 anos/1,0	89,02/18,08	12,20 (114,03)	3,80

A Tabela 3 apresenta a frequência de erros obtidos nos testes da Prova de Consciência Fonológica nos grupos estudados. Observa-se que, no grupo de crianças matriculadas na série Infantil I, com exceção do teste de síntese silábica, todas as crianças erraram em três ou na totalidade dos testes para cada tarefa da PCF. Já no grupo de crianças matriculadas na série Infantil II, verifica-se uma diminuição do número de erros nos testes com exceção da prova de segmentação fonêmica, cujo número de erros foi 4. Finalmente, o grupo de crianças do nível Pré-escolar (n=5), cujo número amostral foi menor se comparado ao das outras séries, mostra

um número elevado de erros nos testes de aliteração, segmentação silábica, segmentação fonêmica, manipulação fonêmica, transposição silábica e transposição fonêmica.

Tabela 3. Distribuição de média e desvio padrão de número de erros obtidos nos testes da Prova de Consciência Fonológica.

Testes da PCF	Freq. erros na PCF	Grupo da Infantil I	Grupo da Infantil II	Grupo da Pré-escola
Síntese silábica	Média	0,36	0,2	0
	Desvio	0,67	0,41	0
	Padrão			
Síntese fonêmica	Média	3,64	3,56	0,2
	Desvio	0,50	0,51	0,4
	Padrão			
Rima	Média	3,27	2,88	2,6
	Desvio	0,65	0,97	1,50
	Padrão			
Aliteração	Média	3,18	2,92	3,2
	Desvio	1,25	1,26	0,75
	Padrão			
Segmentação silábica	Média	3,18	0,32	4
	Desvio	1,25	1,11	0
	Padrão			
Segmentação fonêmica	Média	4	4	4
	Desvio	0	0	0
	Padrão			
Manipulação silábica	Média	3,36	2,88	2,2
	Desvio	0,92	1,17	0,4
	Padrão			
Manipulação fonêmica	Média	3,91	3,68	4
	Desvio	0,30	0,63	0
	Padrão			
Transposição silábica	Média	4	3,96	4
	Desvio	0	0,20	0
	Padrão			
Transposição fonêmica	Média	4	3,96	4
	Desvio	0	0,20	0
	Padrão			

Verificou-se o padrão de normalidade da distribuição dos escores totais da PCF pelo teste Kolmogorov-Smirnov. Realizou-se o teste T com amostras independentes com o

objetivo de comparar os resultados obtidos na PCF pelo grupo da Educação Infantil II e pelo Pré-escolar. O grupo da Educação Infantil I foi excluído da análise para evitar o efeito de piso, devido ao baixo desempenho que este apresentou na PCF, como verificado na Tabela 3. Verificou-se que não houve homogeneidade de variâncias a partir de um valor de $p < 0,05$. Na Tabela 4, observam-se os resultados do teste T para as duas amostras independentes. Verificou-se que houve diferenças estatisticamente significativas entre os grupos nos testes de síntese silábica ($p=0,02$), manipulação silábica ($p=0,04$), segmentação silábica ($p=0,02$) e manipulação fonêmica ($p=0,01$).

Há de se ressaltar que houve uma diferença significativa no aumento do número de erros no teste de segmentação silábica entre os grupos, sendo que o grupo Pré-escolar, com a maior faixa etária, não acertou nenhum teste referente a essa habilidade. É importante também frisar que tal grupo teve o menor n, com apenas 5 crianças.

Tabela 4. Resultados do teste T para amostras independentes dos grupos Educação Infantil II e Pré-escolar.

Testes PCF	Série Educ. Infantil	N	Média	Desvio padrão	t	Graus de liberdade	Valor de p																																																																																																																				
PCFO_Total	2	25	11,20	3,90	-,861	11,958	,40																																																																																																																				
	3	5	12,20	1,92				Total Sín Sil	2	25	3,80	,40	-2,449	24,000	,02*	3	5	4,00	,000	Total Sín Fon	2	25	,44	,50	1,070	6,248	,32	3	5	,20	,44	Total Rima	2	25	1,12	,97	-,362	4,554	,73	3	5	1,40	1,67	Total Aliter	2	24	1,00	1,21	,445	8,024	,66	3	5	,80	,83	Total Seg Sil	2	25	3,36	1,38	-2,317	24,000	,02*	3	5	4,00	,000	Total Seg Fon	2	25	,00	,000 ^a				3	5	,00	,000 ^a	Total Man Sil	2	25	1,12	1,16	-2,213	17,029	,04*	3	5	1,80	,447	Total Man Fon	2	25	,32	,627	2,551	24,000	,01*	3	5	,00	,000	Total Transp Sil	2	25	,04	,20	1,000	24,000	,32	3	5	,00	,000	Total Transp Fon	2	25	,04	,200	1,000	24,000	,32
Total Sín Sil	2	25	3,80	,40	-2,449	24,000	,02*																																																																																																																				
	3	5	4,00	,000				Total Sín Fon	2	25	,44	,50	1,070	6,248	,32	3	5	,20	,44	Total Rima	2	25	1,12	,97	-,362	4,554	,73	3	5	1,40	1,67	Total Aliter	2	24	1,00	1,21	,445	8,024	,66	3	5	,80	,83	Total Seg Sil	2	25	3,36	1,38	-2,317	24,000	,02*	3	5	4,00	,000	Total Seg Fon	2	25	,00	,000 ^a				3	5	,00	,000 ^a	Total Man Sil	2	25	1,12	1,16	-2,213	17,029	,04*	3	5	1,80	,447	Total Man Fon	2	25	,32	,627	2,551	24,000	,01*	3	5	,00	,000	Total Transp Sil	2	25	,04	,20	1,000	24,000	,32	3	5	,00	,000	Total Transp Fon	2	25	,04	,200	1,000	24,000	,32	3	5	,00	,000								
Total Sín Fon	2	25	,44	,50	1,070	6,248	,32																																																																																																																				
	3	5	,20	,44				Total Rima	2	25	1,12	,97	-,362	4,554	,73	3	5	1,40	1,67	Total Aliter	2	24	1,00	1,21	,445	8,024	,66	3	5	,80	,83	Total Seg Sil	2	25	3,36	1,38	-2,317	24,000	,02*	3	5	4,00	,000	Total Seg Fon	2	25	,00	,000 ^a				3	5	,00	,000 ^a	Total Man Sil	2	25	1,12	1,16	-2,213	17,029	,04*	3	5	1,80	,447	Total Man Fon	2	25	,32	,627	2,551	24,000	,01*	3	5	,00	,000	Total Transp Sil	2	25	,04	,20	1,000	24,000	,32	3	5	,00	,000	Total Transp Fon	2	25	,04	,200	1,000	24,000	,32	3	5	,00	,000																				
Total Rima	2	25	1,12	,97	-,362	4,554	,73																																																																																																																				
	3	5	1,40	1,67				Total Aliter	2	24	1,00	1,21	,445	8,024	,66	3	5	,80	,83	Total Seg Sil	2	25	3,36	1,38	-2,317	24,000	,02*	3	5	4,00	,000	Total Seg Fon	2	25	,00	,000 ^a				3	5	,00	,000 ^a	Total Man Sil	2	25	1,12	1,16	-2,213	17,029	,04*	3	5	1,80	,447	Total Man Fon	2	25	,32	,627	2,551	24,000	,01*	3	5	,00	,000	Total Transp Sil	2	25	,04	,20	1,000	24,000	,32	3	5	,00	,000	Total Transp Fon	2	25	,04	,200	1,000	24,000	,32	3	5	,00	,000																																
Total Aliter	2	24	1,00	1,21	,445	8,024	,66																																																																																																																				
	3	5	,80	,83				Total Seg Sil	2	25	3,36	1,38	-2,317	24,000	,02*	3	5	4,00	,000	Total Seg Fon	2	25	,00	,000 ^a				3	5	,00	,000 ^a	Total Man Sil	2	25	1,12	1,16	-2,213	17,029	,04*	3	5	1,80	,447	Total Man Fon	2	25	,32	,627	2,551	24,000	,01*	3	5	,00	,000	Total Transp Sil	2	25	,04	,20	1,000	24,000	,32	3	5	,00	,000	Total Transp Fon	2	25	,04	,200	1,000	24,000	,32	3	5	,00	,000																																												
Total Seg Sil	2	25	3,36	1,38	-2,317	24,000	,02*																																																																																																																				
	3	5	4,00	,000				Total Seg Fon	2	25	,00	,000 ^a				3	5	,00	,000 ^a	Total Man Sil	2	25	1,12	1,16	-2,213	17,029	,04*	3	5	1,80	,447	Total Man Fon	2	25	,32	,627	2,551	24,000	,01*	3	5	,00	,000	Total Transp Sil	2	25	,04	,20	1,000	24,000	,32	3	5	,00	,000	Total Transp Fon	2	25	,04	,200	1,000	24,000	,32	3	5	,00	,000																																																								
Total Seg Fon	2	25	,00	,000 ^a																																																																																																																							
	3	5	,00	,000 ^a				Total Man Sil	2	25	1,12	1,16	-2,213	17,029	,04*	3	5	1,80	,447	Total Man Fon	2	25	,32	,627	2,551	24,000	,01*	3	5	,00	,000	Total Transp Sil	2	25	,04	,20	1,000	24,000	,32	3	5	,00	,000	Total Transp Fon	2	25	,04	,200	1,000	24,000	,32	3	5	,00	,000																																																																				
Total Man Sil	2	25	1,12	1,16	-2,213	17,029	,04*																																																																																																																				
	3	5	1,80	,447				Total Man Fon	2	25	,32	,627	2,551	24,000	,01*	3	5	,00	,000	Total Transp Sil	2	25	,04	,20	1,000	24,000	,32	3	5	,00	,000	Total Transp Fon	2	25	,04	,200	1,000	24,000	,32	3	5	,00	,000																																																																																
Total Man Fon	2	25	,32	,627	2,551	24,000	,01*																																																																																																																				
	3	5	,00	,000				Total Transp Sil	2	25	,04	,20	1,000	24,000	,32	3	5	,00	,000	Total Transp Fon	2	25	,04	,200	1,000	24,000	,32	3	5	,00	,000																																																																																												
Total Transp Sil	2	25	,04	,20	1,000	24,000	,32																																																																																																																				
	3	5	,00	,000				Total Transp Fon	2	25	,04	,200	1,000	24,000	,32	3	5	,00	,000																																																																																																								
Total Transp Fon	2	25	,04	,200	1,000	24,000	,32																																																																																																																				
	3	5	,00	,000																																																																																																																							

Legenda:

*Significativo: $p < 0,05$

Realizou-se uma análise de cluster (*K-means Cluster*) para identificar possíveis similaridades de desempenho nas provas da PCF entre as crianças. A análise permitiu agrupar a amostra em três grupos (G1=24 crianças, G2=7 crianças, G3= 9 crianças), como pode ser verificado na Tabela 5.

Tabela 5. Grupos formados após análise de cluster (*K-means Cluster*) em função do desempenho na Prova de Consciência Fonológica.

Testes da PCF	Grupos da A. Cluster		
	1	2	3
Total Sínt Siláb	4	4	4
Total Sín Fon	0	0	0
Total Rima	1	2	0
Total Aliter	0	3	1
Total Seg Sil	4	4	0
Total Seg Fon	0	0	0
Total Man Sil	1	2	0
Total Man Fon	0	0	0
Total Transp Sil	0	0	0
Total Transp Fon	0	0	0

Observam-se na Tabela 6 os testes da PCF que contribuíram com significância estatística para a formação dos grupos semelhantes entre si. A saber, Rima ($p=0,001$); Aliteração ($p=0,00$); Segmentação silábica ($p=0,00$) e Manipulação silábica ($p=0,00$).

Tabela 6. Distribuição de valores de coeficientes e níveis de significância estatística resultantes da análise de Cluster (*K-means Cluster*).

Testes-PCF	Cluster		F	Sig.
	Mean Square	df		
Total Sínt Silab	,016	2	,067	,93
Total Sín Fon	,057	2	,226	,79
Total Rima	5,931	2	7,827	,00*
Total Aliter	13,916	2	20,644	,00*
Total Seg Sil	43,297	2	223,102	,00*
Total Seg Fon	,000	2	.	.
Total Man Sil	8,283	2	10,448	,00*
Total Man Fon	,364	2	1,391	,26
Total Transp Sil	,059	2	2,544	,09
Total Transp Fon	,059	2	2,544	,09

Legenda:

*Significativo: $p<0,05$

Com a finalidade de identificar se outras variáveis diferenciariam os grupos resultantes da análise de cluster (Tabela 5), realizaram-se análises de variância (ANOVA) entre os três grupos derivados da análise de cluster, considerando os dados referentes ao estanino do teste Columbia, os escores brutos do CBCL1^{1/2}-5 e os escores brutos do C-TRF. No entanto, as análises falharam, pois não foram obtidas diferenças estatisticamente significativas.

Realizou-se, também, uma análise de correlação *Spearman* para identificar possíveis associações entre a idade da criança em meses e os resultados nos testes da PCF. Os únicos testes com associações estatisticamente significativas e positivas foram os de segmentação silábica (F=0,34, p=0,02) e manipulação silábica (F=0,33, p=0,03). Os dados mostraram que quanto maior era a idade, melhores eram os resultados obtidos nesses dois testes da prova. O mesmo teste foi feito para verificar associações entre os resultados do estanino do teste Columbia e os da PCF, mas não foram encontradas associações significativas.

Fizeram-se análises de correlação entre os resultados na PCF e nas escalas do CBCL1^{1/2}-5 e do C-TRF. Para isto, utilizou-se o coeficiente não paramétrico de *Spearman*. Verificaram-se correlações negativas e estatisticamente significativas em nível médio entre:

- O escore total da PCF e a Escala 'Problemas de Ansiedade' do CBCL1^{1/2}-5 (Rho=-0,45 e p=0,01);
- O escore total da prova 'Rima' da PCF e a Escala 'Problemas de Ansiedade' do CBCL1^{1/2}-5 (Rho=-0,44 e p=0,01);
- O escore total da prova 'Rima' da PCF e a Escala 'Problemas para Dormir' do CBCL1^{1/2}-5 (Rho=-0,46 e p=0,009);
- O escore total da prova 'Síntese fonêmica' da PCF e a Escala 'Problemas para Dormir' do CBCL1^{1/2}-5 (Rho=-0,45 e p=0,01).

Aplicou-se o teste Mann Whitney não paramétrico para identificar diferenças entre as avaliações comportamentais efetuadas mediante uso do CBCL/1^{1/2}-5 (respondentes/pais) e do C-TRF (respondentes/professores). Nesse teste estatístico, utilizaram-se apenas os escores brutos de todas as escalas. A Figura 1 mostra os resultados derivados da comparação entre as Escalas das Síndromes. Encontraram-se resultados estatisticamente significativos nas seguintes escalas: Reatividade Emocional (p=0,007), Ansiedade e Depressão (p=0,012), Queixas Somáticas (0,000) e Agressividade (0,001).

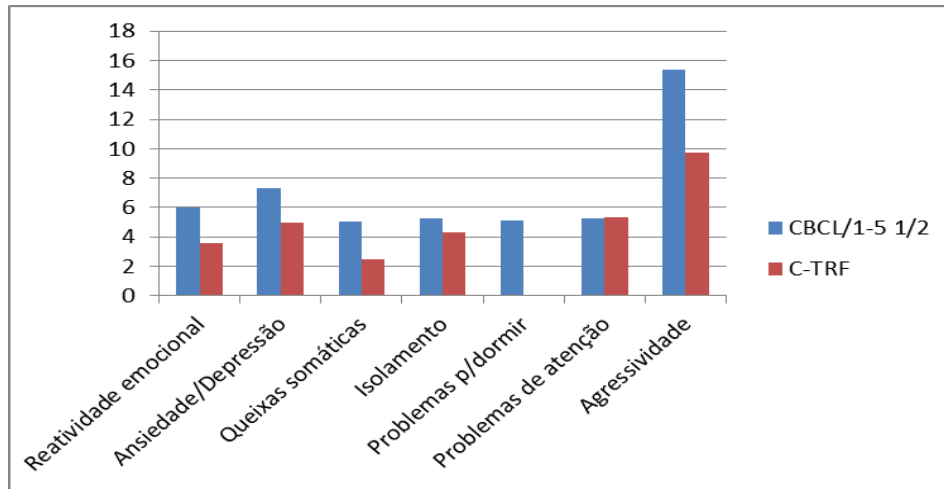


Figura 1. Diferenças entre as escalas das síndromes dos inventários CBCL/1^{1/2}-5 e C-TRF.

Legenda

Valores de p derivados do Teste Mann Whitney

Reatividade emocional: p=0,007

Ansiedade e Depressão: p=0,12

Queixas somáticas: p=0,001

Isolamento: p=0,6

Problemas de atenção: p=0,856

Agressividade: p=0,001

O mesmo teste de Mann Whitney mostrou também diferenças estatisticamente significativas entre os escores brutos das escalas de problemas internalizantes, externalizantes e totais (Figura 2).

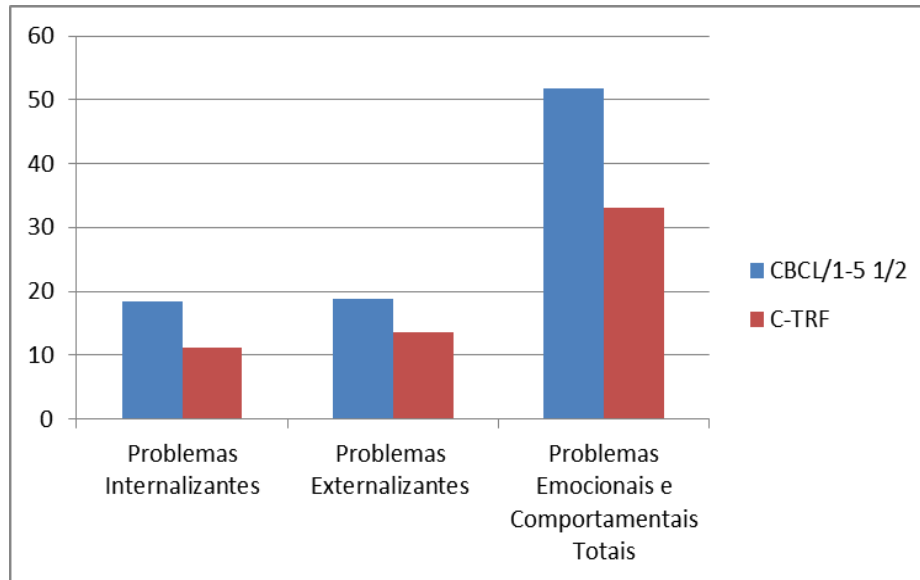


Figura 2. Diferenças entre as escalas de problemas internalizantes, externalizantes e problemas emocionais e comportamentais totais dos inventários CBCL/1^{1/2}-5 e C-TRF

Legenda

Valores de p derivados do Teste Mann Whitney

Problemas internalizantes: p=0,009

Problemas externalizantes: p=0,011

Problemas Emocionais e Comportamentais Totais: p=0,003

Por último, nas Escalas Orientadas pelo DSM, as diferenças estatisticamente significativas foram observadas somente entre as escalas Problemas afetivos, Problemas de Ansiedade e Problemas de Oposição e Desafio (Figura 3). Em todas elas, as médias de escores brutos, na avaliação dos pais, também foram superiores em relação às dos professores. Não houve diferenças entre as escalas Problemas Invasivos do Desenvolvimento e Problemas de Déficit de Atenção/Hiperatividade.

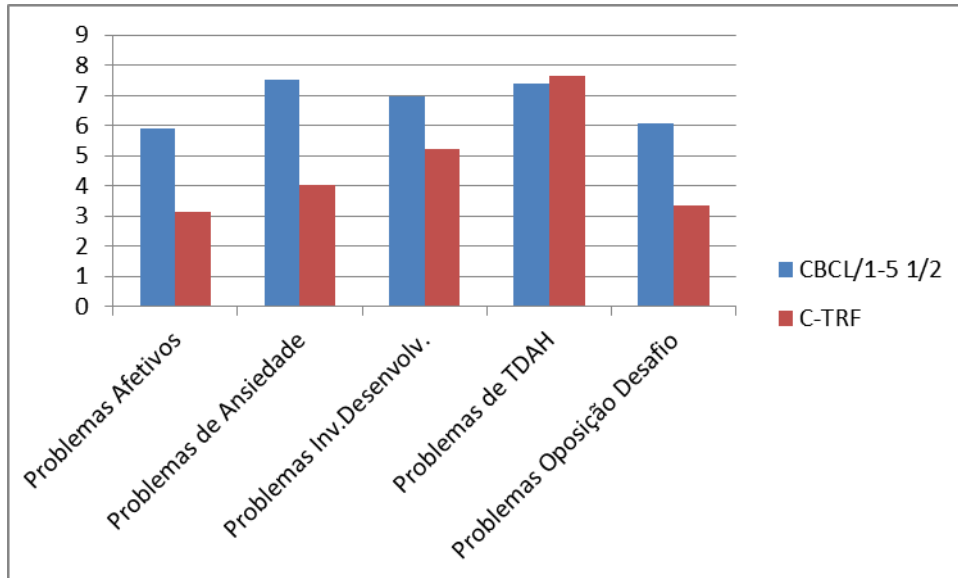


Figura 3- Diferenças entre as escalas orientadas pelo DSM dos inventários CBCL/1^{1/2}-5 e C-TRF.

Legenda

Valores de p derivados do Teste Mann Whitney

Problemas afetivos: p=0,00

Problemas de ansiedade: p=0,00

Problemas Invasivos de Desenvolvimento: p=0,611

Problemas de TDAH: p=0,989

Problemas de Oposição e Desafio: p=0,00

Realizou-se uma análise *Spearman* para comparar a nota de aprendizagem das crianças dada pelas respectivas professoras com seu perfil de comportamento, este avaliado através dos inventários CBCL/1^{1/2}-5 e C-TRF. Encontraram-se diferenças estatisticamente significativas entre a nota de aprendizagem e o CBCL/1^{1/2}-5 na Escala das Síndromes dos Problemas de Comportamento em Isolamento (p=0,002) e Reatividade Emocional (p=0,023). Entre a nota de aprendizagem e o C-TRF, as diferenças estatisticamente significativas foram observadas na Escala das Síndromes dos Problemas de Comportamento em Agressividade (p=0,033) e Reatividade Emocional (p=0,043) e na Escala do DSM em Problemas de Atenção (p=0,0) e Agressividade (p=0,001).

Investigou-se a existência de possíveis efeitos de variáveis referentes aos pais ou cuidadores sobre os problemas de comportamento e as habilidades de consciência fonológica

das crianças. Para isto, avaliaram-se, mediante análise de variância (ANOVA), as horas de trabalho semanais (grupo que trabalha menos de 30 horas, grupo que trabalha entre 30 e 44 horas e grupo que trabalha mais de 44 horas) e as dificuldades financeiras (em termos de presença ou ausência) de seus responsáveis. A análise de variância (ANOVA) não identificou que as variações nos escores obtidos no CBCL^{1/2}-5 e na PCF pudessem ser atribuídas a essas variáveis.

No Quadro 1 descrevem-se as categorias de qualidades e os problemas observados nas crianças pelos pais quando, numa questão aberta do CBCL^{1/2}-5, responderam sobre os principais pontos positivos e preocupações. Dos 41 cuidadores que responderam ao questionário, 11 avaliaram que os principais aspectos positivos dos filhos estão relacionados às habilidades cognitivas, apontando a esperteza, a facilidade para aprender e o fato de gostarem de aprender como alguns desses aspectos. Já 36 pais apontaram que um dos aspectos positivos dos filhos é o relacionamento social e afetivo. A maioria (39 respostas) descreveu como principal qualidade do filho o comportamento de ser alegre, brincalhão, obediente, responsável, preocupado com os outros, independente ou curioso.

Dentre todos os pais ou cuidadores, 11 preocupavam-se mais com a formação educacional dos filhos, percebidos por eles como crianças que não gostam de estudar e a que têm dificuldades para aprender. 10 pais demonstraram maior preocupação em relação à saúde e ao bem estar dos filhos, no sentido de que eles não passassem por problemas emocionais, nem doenças que demandassem um longo tempo de tratamento. A maioria dos pais (24 respostas) acha que o maior problema de suas crianças está relacionado ao comportamento, citando como exemplo o falar palavrões e um tipo de comportamento desafiador e indisciplinado. Esses pais temem que, ao crescer, os filhos tornem-se pessoas más, egoístas e com problemas de caráter. Apenas 5 pais relataram, suas respostas, ter medo de que os filhos futuramente usem drogas e não sejam adultos felizes.

Quadro 1. Categorias de qualidades e problemas observados nas crianças pelos pais quando questionados no CBCL1^{1/2}-5.

Qualidades positivas		
Habilidades cognitivas	Relacionamento afetivo	Comportamento
Esperto	Carinhoso/ amoroso/ dócil	Alegre e brincalhão, ativo, se dá bem com qualquer pessoa, tranqüilo.
Gosta de aprender / Tem facilidade em aprender	Companheiro/ amável/ simpático	Não fala palavrão, só se irrita com motivo, obediente, responsável. Preocupa-se com os amigos e com a família, prestativo, cooperativo, compreensivo. Independente, persistente, insistente, curioso, observador e questionador.
Preocupações		
Educação	Saúde	Problemas de comportamento
Educação/ não gostar de estudar	Saúde/ bem estar/ sem problemas emocionais/ cuidados	Crescer e tornar-se uma pessoa má, egoísta, com problemas de caráter. Aumento de agressividade conforme cresce.
Em relação a não aprender tão fácil a ler e a escrever.	Que venha a ter um tipo de doença para o qual seja preciso fazer um tratamento para sempre/ refluxo/ para não se machucar.	Falar palavrões/ teimosia/ agitação/ gritar em demasia/ ser desafiador/ indisciplinado/ entender melhor as coisas que se passam ao redor/ ser ansioso/ carência/ preguiça/ medroso/ problemas de concentração/ mudança de humor/ ser emotivo/ uso de drogas/ violência escolar

6. Discussão

6. Discussão

Conforme observado na Tabela 2, a média de percentil obtida no teste Columbia indicou que, nos três grupos, as crianças classificam-se em nível médio superior de maturidade mental, se comparadas com o mesmo grupo de referência (BURGEIMESTER, BLUM, LORGE, 2001). São escassos os estudos publicados no Brasil que tenham feito uso do teste Columbia em crianças entre 4 e 6 anos. De todo modo, os resultados encontrados são compatíveis com os do trabalho de Fernandes e Pullin (1981).

Estudos anteriores mostram que famílias com baixo nível socioeconômico e mães com baixo nível educacional podem ser mais suscetíveis a ter filhos com maiores problemas de comportamento e de aprendizagem (MORGAN, FARKAS, HILLEMEIER E MACZUGA, 2008). Conforme os dados obtidos na presente amostra, o índice de maturidade mental avaliado pelo Teste Colúmbia classificou os participantes em nível médio superior. Também no presente estudo, observou-se na Tabela 1 que 23 dos 41 cuidadores (mães/avós) possuem Ensino Médio completo ou Superior incompleto e Superior completo. É preciso dizer, no entanto, que a análise falhou quando investigou-se, mediante análise de variância (ANOVA), o valor preditor das horas de trabalho semanais e das dificuldades financeiras dos pais sobre os problemas de comportamento e as habilidades de consciência fonológica dos filhos.

Os achados do trabalho referentes às notas de aprendizagem atribuídas pelos professores às crianças mostraram que, independentemente do nível de Educação Infantil, estas parecem desenvolver habilidades adequadamente. Como observado na Tabela 2, as notas médias outorgadas variaram entre 3,73 e 3,80 (nota 0 - não aquisição de habilidade de aprendizagem; nota 5 - maior número de habilidades desenvolvidas). Pela média, é possível inferir que, de acordo com os professores, essas crianças conseguem compreender e seguir instruções, manipular adequadamente materiais, realizar atividades satisfatoriamente, dentre outros. A nota também parece indicar que os professores percebem que devem ser desenvolvidas outras ações que permitam elevá-la para 4 ou 5 pontos. A limitação do presente estudo diz respeito a não terem sido averiguados os critérios que explicaram a nota atribuída por eles. Sabe-se que a aprendizagem pode estar influenciada por outros fatores não observados no estudo. A saber, o tipo de orientação pedagógica, a formação do professor da escola de Educação Infantil, a qualidade da escola, os aspectos nutricionais do aluno, seu estado de saúde e fatores de desenvolvimento (FERREIRA, FIGUEIRÊDO, AMORIM,

OLIVEIRA, 2009; BUENO, SELEM, ARÊAS, FISBERG, 2006; FISBERG, PEDROMÔNICO, BRAGA, FERREIRA, PINI, 1997).

Sugerem-se, a propósito, análises qualitativas para identificar, nessas crianças, o número de respostas perseverativas de identificação de pranchas a fim de se verificarem alguns componentes relacionados a funções executivas. Outros estudos sobre processos atencionais também podem ser realizados.

Na PCF, observou-se que as médias gerais que os grupos obtiveram ficaram dentro do esperado, de acordo com os dados normativos para a idade e a série escolar dos participantes (SEABRA, 2006. Relatório de Pesquisa do CNPq: Avaliação Neuropsicológica de crianças de Ensino Infantil e Fundamental/não publicado). No entanto, o maior número de erros na PCF ocorreu no grupo de crianças da série Infantil I, que, com exceção do teste de síntese silábica, apresentou erros em três ou na totalidade dos testes para cada tarefa da prova. A Tabela 3 permitiu verificar que, na medida em que aumentavam a idade das crianças e a série, o número de erros na PCF diminuía em alguns testes, a saber, nos de síntese silábica, rima e manipulação silábica. Já nos testes de aliteração, segmentação fonêmica, manipulação fonêmica, transposição silábica e transposição fonêmica, o número de erros manteve-se elevado. Embora estes resultados não permitam predizer se essas crianças se tornarão bons ou maus leitores, no estudo de Ferracini com crianças de 3 a 5 anos (2005), também observou-se que, em testes como o da síntese silábica, as médias de acertos foram superiores, se comparados aos restantes. Sugerem-se, assim, estudos posteriores com essa mesma amostra, quando ela já estiver alfabetizada, para se examinarem, por exemplo, possíveis relações entre habilidades de linguagem oral e desenvolvimento ortográfico.

Os coeficientes de correlação estatisticamente significativos e positivos entre a PCF e a variável idade foram segmentação silábica ($F=0,34$; $p=0,02$) e manipulação silábica ($F=0,33$; $p=0,03$). Os dados mostram que quanto maior for a idade, maiores serão os escores nos dois testes da PCF. Este resultado coincide com o de estudos anteriores em relação ao desenvolvimento progressivo de habilidades metafonológicas em função da idade cronológica e do nível de estimulação (MALUF, BARRERA, 1997; CAPOVILLA, CAPOVILA, 1998; 2004). Habilidades que demandam da criança a manipulação de fonemas parecem estar relacionadas com o acesso formal ao código escrito durante a alfabetização (MALUF, BARRERA, 1997; MORAIS et al., 1986; 1989). Entretanto, nada impede que na sala de aula da Educação Infantil atividades desse tipo sejam realizadas de maneira lúdica, o que,

provavelmente incrementaria tanto as habilidades metafonológicas, como a linguagem oral (FERRACINI, 2005). Estudos anteriores sugerem que a criança seja estimulada precocemente, sempre que possível em tarefas de consciência fonológica. Isto é, em refletir sobre os segmentos da fala, sobre os fonemas, segmentar palavras, efetuar rimas e reconhecer letras (TREVISAN, 2008; CAPOVILLA, CAPOVILLA, 2004; MUTER, SNOWLING, TAYLOR, 1994). Mesmo tratando-se apenas de 5 crianças na série Pré-escolar (média de idade=5,6 anos – Tabela 2), observou-se que elas desempenharam as tarefas da PCF com um número de erros considerável.

Isto permitiu sugerir às equipes das unidades de Educação Infantil, *lócus* deste trabalho, a estimulação de habilidades de consciência fonológica. Como demonstrado em estudos anteriores, é possível, nessa fase da vida, realizar, sem a exigência do código escrito, brincadeiras com tarefas de rima, parlendas, adivinhação e imitação de segmentos silábicos, brincar com palavras que começam com o mesmo som, brincar de trocar as sílabas das palavras, tirar ou colocar parte das palavras e adivinhar o que ficou. Com esse propósito, foi desenvolvido um programa que consta de 39 atividades que podem ser utilizadas como forma de intervenção precoce na estimulação de crianças pré-escolares (CAPOVILLA, CAPOVILLA, 2004).

Como afirmado em estudos anteriores, a consciência metalinguística é definida como o conjunto de habilidades necessárias para desempenhar operações mentais sobre o que é produzido por mecanismos mentais que estão envolvidos na compreensão de sentenças. Essa habilidade abrange a consciência de certas propriedades da linguagem e a habilidade de tomar, de maneira consciente e intencional, formas linguísticas como objetos de análise (EDWARDS, KIRKPATRICK, 1999; CAPOVILLA, CAPOVILLA, 2004; TUNMER, BOWEY, GRIEVE, 1983). Caberia, nas práticas diárias da Pré-escola, a realização de atividades em que a criança tome consciência e consiga analisar de maneira gradativa certas propriedades da linguagem, por exemplo, os sons da fala.

Na Tabela 4, apresentaram-se os resultados do teste T para duas amostras independentes (Educação Infantil II e grupo da Pré-escola). As diferenças estatisticamente significativas verificaram-se nos testes de síntese silábica ($p=0,02$), manipulação silábica ($p=0,04$), segmentação silábica ($p=0,02$) e manipulação fonêmica ($p=0,01$). Ao comparar estes resultados com a Tabela 3, que mostra as médias de erros na PCF em função da série da Educação Infantil, observa-se que, mesmo com diferenças estatisticamente significativas

entre os grupos 2 e 3, os resultados nesses testes não foram consistentes, especialmente nas os das crianças do grupo de idade mais avançada e de inserção na série mais avançada (Pré-escola).

Isso significa que há dificuldades para separar, segmentar e manipular sílabas, dentre outras tarefas fonológicas. Se, como mostrado no estudo de Justice, Turnbull, Bowles e Skibbe (2009), a idade de 54 meses for crucial para a aquisição de habilidades metafonológicas com influência positiva posterior na leitura e escrita, entende-se que o grupo do presente estudo está na idade crítica para a estimulação dessas habilidades.

Em decorrência da análise de cluster (*K-means Cluster*), identificaram-se similaridades no desempenho das crianças na PCF mediante a divisão da amostra em três grupos (G1=24 crianças, G2=7 crianças, G3=9 crianças - Tabela 5). A partir dessa análise, os testes da PCF com contribuição estatisticamente significativa para a formação dos grupos foram: Rima ($p=0,001$); Aliteração ($p=0,00$); Segmentação silábica ($p=0,00$) e Manipulação silábica ($p=0,00$) (Tabela 6). Pôde-se observar na Tabela 5 que o grupo 1 obteve pontuação intermediária e foi caracterizado por crianças que tiveram um bom desempenho na síntese silábica e na segmentação silábica; porém, nos outros testes, não obtiveram um bom desempenho. Já o grupo 2 foi o que obteve mais pontuações, mostrou um bom desempenho em síntese silábica e segmentação silábica e diferenciou-se do grupo 1 pela boa pontuação em aliteração e por pontuar melhor em rima. Por fim, o grupo 3 foi o que menos pontuou com acertos totais, tendo obtido um bom desempenho em síntese silábica e somente 1 ponto em aliteração. O teste que homogeneizou os grupos foi o de síntese silábica. Os critérios de similaridade entre os grupos são diferentes, mas todos compartilham o critério comum do teste de síntese silábica. O elevado número de erros nas outras tarefas deve ter contribuído para que esse grupo, no algoritmo, não produzisse novos cluster ou fizesse parte de algum dos três cluster já formados (Tabela 5).

Para alguns autores, quanto maior a presença de problemas comportamentais de tipo externalizante, em termos de agressividade, hiperatividade, desafio, oposição, condutas anti-sociais, irrequietação, desobediência, teimosia, acessos de raiva, dentre outros; menor pode ser o índice de maturidade mental e maiores são os problemas de desempenho acadêmico (BOLSONI-SILVA, MARTURANO, PEREIRA E MANFRINATO, 2006; BOLSONI-SILVA, DEL-PRETTE, 2003). As análises de correlação *Spearman* conduzidas entre os resultados da PCF e as escalas do CBCL1^{1/2}-5 e do C-TRF verificaram correlações negativas e

estatisticamente significativas em nível médio entre problemas comportamentais de tipo internalizante (ansiedade, problemas para dormir). Pela idade das crianças da amostra, é prematuro pressupor que problemas comportamentais desse tipo (perturbação por qualquer mudança na rotina, tiques, preocupações excessivas, magoar-se facilmente, apego excessivo aos adultos, dependência, nervosismo) possam já comprometer habilidades metafonológicas ou de aprendizagem. Entretanto, como mostrado em estudos anteriores, o achado alerta para a importância de considerar essa associação, sempre que possível, desde a Educação Infantil (SANTOS E GRAMINHA, 2006; BOLSONI-SILVA, MARTURANO, MANFRINATO, 2005).

7. Conclusão

7. Conclusão

Muitos estudos têm identificado que, quando habilidades de leitura e escrita não se desenvolvem como previsto durante o período de alfabetização na escola, algumas variáveis preditoras podem ser verificadas. No caso, atraso em habilidades de consciência fonológica e problemas comportamentais (HALONEN, AUNOLA, AHONEN, NURMI, 2006).

O presente trabalho teve como objetivo geral identificar e relacionar atrasos metafonológicos e problemas de comportamento em crianças pré-escolares. No contexto restrito da amostra pesquisada, observou-se que as crianças obtiveram escores baixos em todos os testes da PCF, com exceção das provas de síntese silábica, em que todas as crianças, independentemente da série, acertaram todas as tarefas. O desempenho na PCF indicou que elas estão na média esperada para a idade e série da Educação Infantil, mas indicou que elas apresentam dificuldades para manipular de maneira consciente e intencional as formas linguísticas. Como apontado em estudos anteriores, é necessário que a Educação Infantil promova atividades a partir das quais a criança tome consciência e consiga analisar de maneira gradativa certas propriedades da linguagem. O estudo teve como limitação o fato de não ter examinado os conteúdos das atividades diárias. Esses exames poderiam ter contribuído para um diferente aprofundamento nas análises de dados e para se estabelecerem recomendações de estimulação metafonológica a partir de um conhecimento mais amplo da linha de base das crianças (CAPOVILLA, CAPOVILLA, 2004).

As duas unidades de Educação Infantil pesquisadas no presente estudo permitiram identificar que, no grupo das 41 crianças avaliadas, algumas delas apresentam problemas de comportamento que mais tarde poderão influenciar negativamente no processo de alfabetização, socialização e adaptação. Sugere-se, assim, um estudo posterior de seguimento da amostra para nova avaliação e, se necessário, a efetuação de trabalhos preventivos e/ou remediativos em dependência do tipo de problema detectado.

Recomenda-se, também, que professores e pais sejam orientados a desenvolver, nas crianças envolvidas, repertórios comportamentais adequados às demandas educativas, sociais e familiares, assim como habilidades metafonológicas - que auxiliarão na aquisição futura de competências de leitura e escrita.

8. Referências

8. Referências

- ACHENBACH, T. M., EDELBROCK, C. S. The classification of child psychopathology: a review and analysis of empirical efforts. **Psychological bulletin**, v. 85, n. 6, p. 1275-1301, 1978.
- ACHENBACH, T. M., RESCORLA, L. A. Mental Health practitioners guide for the Achenbach System of Empirically Based Assessment (ASEBA). Burlington, VT: University of Vermont, **Research Center for Children, Youth & Families**, 4th ed. 2004.
- ACHENBACH, T. M., RESCORLA, L. A. **CBCL/1½-5 anos e Child Behavior Checklist 1½-5 – Inventário dos Comportamentos de Crianças entre 1½ e 5 anos**, 2001.
- ALCOCK, K. J., NGOROSHO, D., DEUS, C., JUKES, M. C. We don't have language at our house: Disentangling the relationship between phonological awareness, schooling and literacy. **British Journal of Educational Psychology**, v. 80, p. 55-76, 2010.
- ALVARENGA, P., PICCININI, C. Práticas Educativas Maternas e Problemas de Comportamento em Pré-Escolares. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, v. 14, n. 3, p. 449-460. 2001.
- ALMEIDA, M. S. **Educação Física Escolar e a Inclusão de Alunos com Deficiências**. São Paulo, p. 79 e 80, 2008.
- ALVES, I. C. B., DUARTE, J. L. M. **Escala de Maturidade Mental Colúmbia** [Adaptação brasileira]. 3ª ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION – APA. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-IV)**. 4ª ed. rev. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.
- ANDREAZZA, B. C., CIELO, C. A., LAZZAROTTO, C. Relação entre desempenho em consciência fonológica e a variável sexo: um estudo com crianças pré-escolares. **Rev. soc. bras. Fonoaudiol**, v. 13, n. 2, p. 154-160, 2008.

ANEP. **Questionário de avaliação socioeconômica baseado no Critério de Classificação Econômica Brasil – CCEB**, 2000.

ARAM, D. Continuity in children's literacy achievements: A longitudinal perspective from kindergarten to school. **First Language**, Tel Aviv University Copyright. London, Thousand Oaks, CA and New Delhi, v. 25, n. 3, p. 259-289, 2005.

BARRERA, S. D., MALUF, M. R. Consciência metalingüística e alfabetização: um estudo com crianças da primeira série do ensino fundamental. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 16, n. 3, p. 491-502, 2003.

BEFI, L. D. M., PAULA, E. M. Habilidades de resolução de conflito e ocorrência de disfluências comuns em crianças em desenvolvimento normal de linguagem. **Rev. soc. bras. fonoaudiol.**, vol. 13, n. 3, p. 272-278, 2008.

BOLSONI-SILVA, A. T., MARTURANO, E. M., MANFRINATO, J. W. S. Mães avaliam comportamentos socialmente "desejados" e "indesejados" de pré-escolares. **Psicol. estud**, v. 19, n. 3, p. 460-469, 2005.

ANEP. **Questionário de avaliação socioeconômica baseado no Critério de Classificação Econômica Brasil – CCEB**, 2000.

BURGEIMESTER, B. B., BLUM, L. H., LORGE, I. **Escala de Maturidade Mental COLÚMBIA. Manual para aplicação e interpretação**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001.

CAMPOS, M. M. **Revista Carta Fundamental**, p. 9, março de 2010.

CAPOVILLA, A. G. S., CAPOVILLA, F. C. Prova de Consciência Fonológica: Desenvolvimento de dez habilidades da pré-escola à segunda série. **Temas sobre Desenvolvimento**, v. 7, n. 37, p. 14-20, 1998.

CAPOVILLA, A. G. S., CAPOVILLA, F. C. Efeitos do treino da consciência fonológica em crianças com baixo nível sócio-econômico. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 13, n. 1, p. 7-24, 2000.

CAPOVILLA, A. G. S., CAPOVILLA, F. C. **Problemas de Leitura e Escrita: como identificar, prevenir e remediar numa abordagem fônica.** 4ª ed. São Paulo: Memnom, 2004.

CAPOVILLA, A. G. S., CAPOVILLA, F. C. **Alfabetização, método fônico.** 4ª ed. São Paulo: Memnom, 2007.

CAPELLINI, S. A., CONRADO, T. L. B. C. Desempenho de escolares com e sem dificuldades de aprendizagem de ensino particular em habilidade fonológica, nomeação rápida, leitura e escrita. **Rev. CEFAC**, São Paulo, v. 11, n. 2, p. 183-193, 2009.

DEL PRETTE, Z. A. P., DEL PRETTE, A. **Psicologia das habilidades sociais na infância, teoria e prática.** Petrópolis: Vozes, 2005.

EDWARDS, H. T., KIRKPATRICK, A. G. Metalinguistic Awareness in Children: A Developmental Progression. **Journal of Psycholinguistic Research**, v. 28, n. 4, p. 313-329, 1999.

FERRACINE, Fernanda. **Evidências de validade de instrumentos para avaliação de linguagem oral em pré-escolares.** Dissertação de mestrado. Universidade São Francisco, Itatiba, 2005.

FERNANDES, J., PULLIN, A. C. Estudo da adequação da "Escala de Maturidade Mental Columbia" na avaliação de pré-escolares de baixo nível sócio-econômico. **Rev. Saúde Pública**, v. 15, n. 0, p. 126-137, 1981.

FIGUEIRÊDO, I. G., D'ANTINO, M. E. F. **Avaliação da qualidade de creches: estudo em um município de São Paulo.** Dissertação de Mestrado. Universidade Presbiteriana Mackenzie. São Paulo, 2010.

FISBERG, M., PEDROMÔNICO, M. R., BRAGA, J. A. P., FERREIRA, A. M. A., PINI, C., CAMPOS, S. C. C. et al. Comparação do desempenho de pré-escolares, mediante teste de desenvolvimento de Denver, antes e após intervenção nutricional. **Rev. Assoc. Med. Bras.**, v. 43, n. 2, p. 99-104, 1997.

FLEMING, C. B., HAGGERTY, K. P., CATALANO, R. F., HARACHI, T. W., MAZZA, J. J., GRUMAN, D. H. Do Social and Behavioral Characteristics Targeted by Preventive

Interventions Predict Standardized Test Scores and Grades. **The Journal of school health**, v. 75, n. 9, p. 342-9, 2005.

FNDE. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Ministério da Educação.** Secretaria de Educação Básica. Departamento de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: Estação Gráfica, 2006.

FREIRE, P. **Ação cultural para a prática da liberdade e outros escritos.** 9^a ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

GIROLAMETTO, L., WIGGS, M., SMITH, R. Children with a history of Expressive Vocabulary Delay: Outcomes at 5 years of age. **American Journal of Speech - Language Pathology**, v. 10, n. 4, p. 358-69, 2001.

GLASCOE, F. P. Can teachers' global ratings identify children with academic problems? **Journal Dev. Behav. Pediatr.**, v. 22, n. 3, p. 163-8, 2001.

GOMBERT, J. E., COLÉ, P. Activités metalinguistiques, lecture et illettrisme. Em: M. Kail e M. Fayol. (Orgs.). **L'acquisition Du langage**, v. 2, p. 117-150. Paris: PUF, 2000.

GUIMARÃES, S. R. K. Dificuldades no desenvolvimento da lectoescrita: o papel das habilidades metalinguísticas. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. v. 18,n. 3, p. 247-259, 2002.

HALONEN, A., AUNOLA, K., AHONEN, J. E. N. The role of learning to read in the development of problem behaviour: A cross-lagged longitudinal study. **British Journal of Educational Psychology**, v. 76, n. 3, p. 517-534, 2006.

JUSTICE, M. L., BOWLES, R. P., SKIBBE, L. E., TURNBULL, K. L. P. School Readiness Among Children With Varying Histories of Language Difficulties. **Developmental Psychology**. Michigan State University. University of Virginia, v. 45, p. 460-476, 2009.

KOOMEN, H. M., HOEKSMAN, J. B. Regulation of emotional security by children after entry to special and regular kindergarten classes. **Psychol Rep**, v. 93,n. 3, p. 1319-34, 2003.

LDB. **Lei de diretrizes e bases da Educação/9.394.** Brasília, 1996.

MALUF, M. R., BARRERA, S. D. Consciência fonológica e linguagem escrita em pré-escolares. **Psicol. Reflex. Crit.**, v. 10, n. 1, Porto Alegre, 1997.

- MANFRINATO, J. W. S. Habilidades Sociais e problemas de comportamento em pré-escolares: comparando avaliações de mães e de professoras. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 19, n. 3, Porto Alegre, 2006.
- MEDEIROS, T. G., OLIVEIRA, E. R. C. **A influência da consciência fonológica em crianças alfabetizadas pelos métodos fônicos e silábicos**. Revista CEFAC, 2008.
- MILLÁ, M. G. Early attention to learning disabilities. **Rev Neurol.**, v. 42, sup. 2, p. 153-6, 2006.
- MORAIS, J. B. P., CARY, L., ALEGRIA, J. Literacy training and speech segmentation. **Cognition**, v. 24, p. 45-64, 1986.
- MORAIS, J., CONTENT, A., CARY, L., MEHLER, J., SEGUI, J. Syllabic segmentation and literacy. **Language and Cognitive Processes**, v. 4, p. 57-67, 1989.
- MORGAN, P. L., FARKAS, G., HILLEMEIER, M., MMACZUGA, S. Risk Factors for Learning-Related Behavior Problems at 24 Months of Age: Population-Based Estimates. **J Abnorm Child Psychol.**, v. 37, n. 3, p. 401-423, 2009.
- MONDIN, E. M. C. Interações afetivas na família e na pré-escola. **Estud. psicol.**, v. 10, n. 1, p. 131-138, 2005.
- MOSSA, E., BUREAUB, J. F., BÉLIVEAUC, M. J., ZDEBIKA, M., LÉP, S. Links between children's attachment behavior at early school-age, their attachment-related representations, and behavior problems in middle childhood. **International Journal of Behavioral Development**, v. 33, n. 2, p. 155-166, 2009.
- MUTER, V., SNOWLING, M., TAYLOR, S. Orthographic analogies and phonological awareness: Their role and significance in early reading development. **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, v. 35, p. 293-310, 1994.
- MYERS, S. S., PIANTA, R. C. Developmental commentary: individual and contextual influences on student-teacher relationships and children's early problem behaviors. **Journal Clin Child Adolesc Psychol**, v. 37, n. 3, p. 600-608, 2008.

- NIKAEDO, C. C. **Intervenção Coletiva com Programa Alfabetização Fônica Computadorizada em escolares do Ensino Fundamental**. Dissertação de Mestrado. Curso de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento. Centro de Ciências Biológicas e da Saúde. Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2006.
- OLIVEIRA, R. M. O conceito de executivo central e suas origens. **Psic.: Teor. e Pesq.**, v. 23, n. 4, p. 399-406, 2007.
- PAPALIA, D. E., OLDS, S. W., FELDMAN, R. D. **Desenvolvimento Humano**. São Paulo: Artmed, 2006.
- PATTERSON, G. R., DEBARYSHE, B. D., RAMSEY, E. A developmental perspective on antisocial behavior. **American Psychologies**, v. 44 , n. 2, p. 329-335, 1989.
- PERREN, S., STADELMANN, S., VON, W. A., VON, K. K. Pathways of behavioural and emotional symptoms in kindergarten children: what is the role of pro-social behaviour? **Eur Child Adolesc Psychiatry**, v. 16, n. 4, p. 209-14, 2007.
- PESTUN, M. S. V. Consciência fonológica no início da escolarização e o desempenho ulterior em leitura e escrita: estudo correlacional. **Estudo de Psicologia**, v. 10, n. 3, p. 407-412, Natal, 2005.
- PESTUN, M., SOLANGE, V., OMOTE, L. C. F., BARRETO, D. C. M., MATSUO, T. Estimulação da consciência fonológica na educação infantil: prevenção de dificuldades na escrita. **Psicol. Esc. Educ.**, v. 14, n. 1, 2010.
- RAAIJMAKERS, M. A., SMIDTS, D. P., SERGEANT, J. A., MAASSEN, G. H., POSTHUMUS, J. A., VAN, E. H., MATTHYS, W. Executive functions in preschool children with aggressive behavior: impairments in inhibitory control. **Journal Abnorm Child Psychol.**, v. 36, p. 1097-1107, 2008.
- ROSSETTI, F., MARIA, C., AMORIM, K. S., OLIVEIRA, Z. M. R. Olhando a criança e seus outros: uma trajetória de pesquisa em educação infantil. **Psicol.**, v. 20, n. 3, p. 437-464. USP. 2009.

SANTOS, P. L., GRAMINHA, S. S. V. Problemas emocionais e comportamentais associados ao baixo rendimento acadêmico. **Estud. psicol.**, v. 11, n. 1, p. 101-109. Natal: 2006.

SEABRA, A. G., CAPOVILLA, F. C. **Alfabetização fônica. Livro do aluno.** 4ª ed. São Paulo: Memnon, 2010.

SEABRA, A. G., CAPOVILLA. Relatório de Pesquisa do CNPq: Avaliação Neuropsicológica de crianças de Ensino Infantil e Fundamental/não publicado,2006.

SME. Orientações Curriculares: expectativas de aprendizagens e orientações didáticas para Educação Infantil / Secretaria Municipal de Educação – São Paulo: SME / DOT, 2007.

TAYLOR, H. G., ANSELMO, M., FOREMAN, A. L., SCHATSCHNEIDER, C.,ANGELOPOULOS, J. Utility of kindergarten teacher judgments in identifying early learning problems. **Journal Learn Disabil**, v. 33, n. 2, p. 200-10, 2000.

TREVISA, B. T. **EVIDÊNCIAS DE VALIDADE DE INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO DE LINGUAGEM ORAL EM ESTUDANTES DE 5ª A 8ª SÉRIE.** Relatório final apresentado à FAPESP referente às atividades de Iniciação Científica. Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Psicologia. Universidade São Francisco, 2008.

WAGNER, M., FRIEND, M., BURSUCK, W. D., KUTASH, K., DUCHNOWSKI, A. J., SUMI, C., EPSTEIN, H. M. Educating Students With Emotional Disturbances: A National Perspective on School Programs and Services. **Journal of emotional and behavioral disorders**, v. 14, n. 1, p. 12-30, 2006.

WÅHLSTEDT, C., THORELL, L. B., BOHLIN, G. ADHD symptoms and executive function impairment: early predictors of later behavioral problems. **Developmental Neuropsychology**, v. 33, n. 2, p. 160-178, 2008.

9. Anexo



UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE

DECANATO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

COORDENADORIA DE PESQUISA - COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA



São Paulo, 31 de maio de 2010.

À Senhora

Prof^a. Dr^a. Maria Cristina T. V. Teixeira

Programa de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento

Após análise do projeto de pesquisa "**Avaliação de atrasos metafonológicos e alterações comportamentais em crianças pré-escolares**" processo CEP/UPM nº 1218/04/2010 e CAAE Nº 0026.0.272.000-10, o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Presbiteriana Mackenzie **aprovou** os procedimentos éticos do referido projeto.

Solicitamos, por gentileza, que após a conclusão do citado projeto seja encaminhada uma cópia digital, do Relatório Final, para finalizarmos o seu processo neste Comitê.

Solicitamos, também, que a Orientadora do projeto seja portadora deste documento e encaminhe uma cópia à sua orientanda.

Atenciosamente,

Prof. Dr. Elizeu Coutinho de Macedo

Presidente do Comitê de Ética em Pesquisa

Projeto analisado na Reunião Mensal de maio.