

Estudo de caso: problema de leitura e escrita

*Edvirges Rodrigues Liberado Ruiz*¹
*Marcus Jullierme de Oliveira Campos*²

Resumo

Neste estudo de caso, de um aluno do ensino fundamental, multirrepetente, com dificuldades de leitura e escrita, descrevem-se alguns aspectos considerados relevantes ao processo de superação das mesmas e ao atendimento a que foi submetido por um estagiário em Psicologia Educacional. O aluno já apresenta desenvolvimento em leitura e uma consciência metalingüística.

Palavras-chave: dificuldade de leitura, dificuldades de aprendizagem, leitura.

Abstract

This case study refers to a primary education student who failed several times due to trouble with reading and writing. This paper describes some aspects considered relevant to overcome the difficulties and to the treatment he received from a trainee in Educational Psychology. The student is improving his reading skills and has a metalinguistic consciousness.

Key words: difficulty in reading, difficulty in learning, reading.

O presente trabalho refere-se a um estudo de caso de um aluno do ensino fundamental atendido por um estagiário em Psicologia Educacional.

¹ Professora da Universidade Católica de Pernambuco, Dra. em Psicopedagogia.

² Estagiário em Psicologia Educacional da Universidade Católica de Pernambuco.

³ Nome fictício.

O estágio realiza-se na Escola Municipal Lojistas do Recife, situada na BR 232, km 07, Curado, Recife, inserida na Fundação CDL – Recife, Câmara dos Diretores Lojistas do Recife. A entidade oferece cursos profissionalizantes, recreação, capoeira e judô, além de ensino de 1ª a 4ª série para uma clientela de, aproximadamente, 500 alunos. Possui uma área de lazer com mais de 6 hectares, com quadra esportiva, campo de futebol, parquinho, jardins etc. As crianças ficam em regime semi-internato, das 7h30m da manhã até às 17h30m da tarde. As aulas são oferecidas em dois turnos, um pela manhã e outro à tarde. Os alunos que estudam pela manhã têm uma ocupação ou recreação no horário da tarde e vice-versa. Devido à localização da Fundação, afastada dos bairros de moradia, a locomoção dos alunos até à Fundação é feita por intermédio de um ônibus contratado pela mesma.

O PROBLEMA

O aluno, aqui chamado de Paulo³, freqüentava, por essa época, a Classe de Aceleração. O objetivo dessa classe é atender alunos em situação de defasagem em alfabetização e matemática devido a multirrepetições, possibilitando a reintegração em séries mais avançadas do ensino fundamental. A professora procurou o serviço de psicologia, implantado no começo de 1999 na instituição, e afirmou que Paulo apresentava “resistência” a aprendizagem, enquanto seus colegas (todos com problemas de aprendizagem) conseguiam avançar. Ele apresentava multirrepetições na 1ª série do ensino fundamental e ainda não conhecia as vogais. Tinha dificuldade de memorizar as letras. A professora afirmou ser um aluno muito calado e observador e salientou ser o mesmo um “copista”. Copiava com letra bonita e rapidamente tudo o que a professora colocava no quadro-negro, talvez devido aos vários anos passados na 1ª série.

O problema foi levado à orientadora do estágio, que sugeriu o encaminhamento do aluno para uma avaliação clínica e psicológica.

AVALIAÇÕES

Paulo, então, foi encaminhado para as avaliações em órgãos competentes da prefeitura. Dentre as avaliações clínicas, foi emitido, também, o parecer sobre as funções auditivas e oftalmológicas. Os resultados referentes à audição foram normais; quanto a visão, foram sugeridos óculos “apenas para descanso da visão”. Até janeiro de 2000, não haviam chegado os óculos que seriam encaminhados pela prefeitura.

Quanto à avaliação psicológica, o laudo afirmava ser o aluno uma criança normal com problemas de alfabetização, confirmando a queixa do encaminhamento, não esclarecendo as dificuldades ou orientando a professora sobre o que fazer para a resolução do problema.

Com os laudos em mãos, a diretora da escola juntamente com a professora solicitaram um apoio ao estagiário em psicologia.

Considerando-se: a) ser o laudo muito resumido, sem nenhum esclarecimento “sobre” ou “como” foi realizada a avaliação psicológica; b) que conflitos de diversas ordens, sejam eles pessoais, sociais, culturais ou econômicos, podem influenciar, de modo negativo, na motivação ou capacidade para qualquer aprendizagem, incluindo a de leitura e escrita; c) e que, quando tais conflitos se associam a problemas didáticos, durante o processo de instrução, as dificuldades avolumam-se e enraízam-se, dificultando mais o processo de recuperação, sentiu-se a necessidade de descobrir as causas dessa dificuldade. Para isso, realizaram-se algumas observações, levantamento de dados pessoais do aluno registrados pela escola, e lá existentes, conversas com pessoas que trabalham há mais tempo na instituição e que o conheciam, bem como uma avaliação quanto ao nível de desenvolvimento da escrita, segundo FERREIRO E TEBEROSKY (1979).

Em observações realizadas fora de sala de aula, o aluno apresentava-se mais descontraído e, de vez em quando, as alunas queixavam-se dele sobre brincadeiras ou gracinhas de aspecto sexual.

O aluno participa de uma banda musical da instituição e também frequenta aulas de capoeira.

O professor de música relata dois fatos. Um foi sobre a reação comportamental do aluno em uma das vezes em que o professor quis saber o motivo pelo qual ele havia chegado atrasado. Ele, quase chorando, explicou o motivo e lhe implorou que não o despedisse da banda. Pode-se concluir ser forte a motivação para participar da mesma. O outro fato que impressionou o professor foi a respeito de um instrumento musical - “tarol ou caixa”. Assim que o aluno começou a participar da banda, recebeu um aparelho que tem uma minúscula etiqueta colada em determinado local com um “s”. Em um dos ensaios, o professor distribuiu os instrumentos. Paulo reclamou não ser aquele o seu, pois não tinha a etiqueta. O professor rapidamente respondeu que a mesma havia caído. Paulo testou o som e afirmou, novamente, que aquele não era o seu e saiu testando o som dos outros instrumentos, até que, chegando a um deles, sorrindo, afirmou ser aquele o seu. E ficou mais feliz ainda ao verificar que a etiqueta estava colada no aparelho, confirmando ser o seu. Esse fato permite concluir que o aluno apresenta um grau de discriminação auditiva elevado para os sons musicais.

A escola tem informações sobre esse aluno. Consta que um irmão mais velho apresentava problemas de insubordinação na sala de aula, provável envolvimento com drogas, suspensão, transferência da escola, tendo passagem em um reformatório do Estado.

Consta na escola que o local onde mora é um ambiente de classe baixa, ambiente hostil e ser a violência presenciada no dia-a-dia.

Os pais comparecem à Fundação quando solicitados. O pai pede informações do aluno, identificando-se como o “pai de Paulo. Paulo, aquele que tem problema de cabeça” (sic), usando termos pejorativos referentes ao equilíbrio mental do aluno. Não se sabe se o uso dessas expressões deve-se ao fato de o aluno ter sido encaminhado ao serviço de psicologia da prefeitura e ao estagiário na escola e, portanto, serem representações sociais internalizadas na família a respeito da necessidade de frequentar um psicólogo.

Inicialmente, Paulo apresentava-se na sala do estagiário muito calado e outros comportamentos indicativos de uma auto-estima baixa. Julga-se



ser ele muito calado, porque tem consciência de problema de fala que foi logo notado.

O aluno sente dificuldades em pronunciar o “C” e o “R”. Por exemplo, a palavra “casa” ele pronuncia “asa”, “camarada” pronuncia “amaada” ou “amalada”. Identificada essa dificuldade, o aluno foi encaminhado ao fonoaudiólogo. Em outubro, foi realizada a avaliação, aguardando-se o resultado da mesma.

MATTINGLY (1972), LIBERMAN e SHANKWEILER (1976) afirmam que há diferenças entre a fala e a leitura, porém existe uma relação muito estreita entre elas. ... “a leitura é uma habilidade lingüística secundária, cuja aquisição repousa na aquisição anterior das habilidades lingüísticas primárias: recepção e produção da fala. Ainda, segundo CAGLIARI (1989:149), “ler é uma atividade extremamente complexa e envolve problemas não só semânticos, culturais, ideológicos, filosóficos, mas até fonéticos”. Sendo por isso considerado por KLEIMAN (1992) um processo interativo.

Pelos motivos teóricos acima citados, julgamos ser de suma importância que o aluno receba um acompanhamento fonoaudiológico para que ocorram avanços na aprendizagem de leitura e escrita. No ditado de palavras, verificou-se estar o aluno no estágio pré-silábico.

Frente à situação apresentada e de comum acordo entre a professora e a direção da escola, resolveu-se fazer um atendimento ao aluno. Portanto, ficou determinado que, diariamente, entre 30 a 40 minutos, o aluno iria à sala do estagiário para realizar determinadas tarefas.

ATENDIMENTO

Para isso realizou-se, então, um planejamento de tarefas de leitura e escrita. Tais tarefas foram priorizadas, tendo-se em vista ser a aprendizagem da leitura e escrita duas atividades realizadas mais ou menos de modo paralelo na alfabetização. Mas, considerando-se como evidência que os alunos multirrepetentes são “copistas”, pode-se supor ser dada na escola mais ênfase à escrita do que à leitura. CAGLIARI (1989) explica tal fato, afirmando ser a escrita mais fácil de ser avaliada

do que a leitura, portanto é mais valorizada pelos professores, que podem demonstrar o fruto de seu trabalho. Desse modo, a escola dá uma grande ênfase à linguagem escrita, não valorizando muito a linguagem oral. Para SCHNEWLY (1997), as duas linguagens se complementam. As crianças jovens que têm facilidade com a linguagem oral apresentam mais facilidade para a aquisição e aprendizagem de outras formas de linguagens. Para elas, a linguagem oral é o principal veículo de aprendizagem. Em abordagens escolares interacionistas, os alunos respondem questões, explicam as respostas emitidas, dão opinião e argumentam sobre respostas alternativas. Essas tarefas permitem que os alunos desenvolvam a linguagem oral. Porém, de um modo geral, as escolas não têm um planejamento para que os alunos desenvolvam a linguagem oral e a habilidade argumentativa. Parece existir um desconhecimento da importância do desenvolvimento dessa habilidade bem como faltam condições para a realização dessa tarefa devido a dois grandes fatores, entre outros. O primeiro diz respeito à programação extensa que o professor deverá cumprir nas diversas disciplinas (português, matemática, artes, conhecimentos gerais etc.); o segundo, ao número de alunos por classes.

Apesar de as tarefas escolhidas terem sido sobre leitura de livros de histórias e trabalhos com letras móveis, deu-se ênfase inicialmente à aprendizagem de leitura.

Nos primeiros encontros, foram lidos livros de histórias infantis, previamente selecionados, cujas narrativas eram curtas e consideradas simples. Narrativas simples são fundamentais para iniciar as crianças na aprendizagem da leitura e escrita. As histórias infantis, diferente dos textos escolares, apresentam uma variedade e riqueza nos aspectos sintáticos quanto nos semânticos e simbólicos. Já os textos escolares são produzidos numa linguagem considerada mais simples, às vezes tornando-se artificiais, perdendo a riqueza que as histórias infantis apresentam. Com essa tarefa pedagógica, pretendeu-se, partindo do global, utilizando-se códigos ideográficos e significativos, desenvolver a lógica dos textos, ampliar o vocabulário do aluno, a segmentação, a explicitação das frases com a utilização das diversas categorias gra-

maticais.

Esse momento obedecia ao seguinte processo: as histórias eram lidas pelo estagiário e, posteriormente, era pedido que o aluno lesse seguido de uma discussão sobre o assunto. Recomenda-se essa metodologia não só para desenvolver o processo de leitura e escrita mas também a lógica, a coerência textual e a consciência metalingüística.

Consciência metalingüística é a habilidade de refletir e manipular aspectos estruturais da linguagem falada. Segundo TURNER e BOWEN (1984), faz-se necessário desenvolver quatro categorias: a consciência fonológica, consciência da palavra, da forma e pragmática. A consciência fonológica refere-se à consciência das subunidades da linguagem falada (fonemas e palavras). A consciência da forma refere-se à representação estrutural do significado literal ou lingüístico. A consciência pragmática refere-se ao relacionamento entre o conjunto das proposições.

No primeiro encontro, o aluno negava-se a ler, declarando não saber fazê-lo. Tal fato, além de indicar ter ele consciência de sua dificuldade, sendo esse um dos fatores da baixa auto-estima por ele apresentada, era revelador da mentalidade do grupo ao qual o aluno pertencia, assujeitando-se ao lugar de bode expiatório. Foi incentivado a ler da maneira como ele soubesse. O aluno fez tentativas para desempenhar a tarefa solicitada. Leu arbitrariamente. Após a leitura, recebeu um elogio por parte do estagiário. Imediatamente o aluno apresentou uma reação de surpresa e admiração que chamou a atenção do estagiário. Tal reação levou-nos a deduzir que ele deveria estar acostumado a ser submetido a algum tipo de reprovação, ocorrendo agora o oposto. Esse episódio permitiu que o aluno se arriscasse a experimentar situações de aprendizagem posteriores.

Crianças novas que ainda não frequentaram a escola, e mesmo alunos não-alfabetizados, são capazes de ler apoiados em ilustrações e utilizando a memória, “pseudoleitura” (FERREIRO e TEBEROSKY: 1979). Pode ser esse comportamento considerado o primeiro nível do desenvolvimento de leitura. Um livro de história era explorado dois ou três dias seguidos, ou mais vezes, dependendo do interesse do aluno. Através de re-

gistros, poder-se-ia ter verificado o estágio da narração de histórias apresentado pelo aluno e seu posterior desenvolvimento. Porém não foi dada prioridade a esse aspecto.

Levando-se em consideração que o aluno também apresentava dificuldade em trabalhar com a palavra, que é uma das primeiras fases da aquisição da leitura e escrita, foi necessário criar situações para que ele pudesse trabalhar com palavras. Foram realizadas tarefas com o objetivo de levar o aluno a perceber a fragmentação das palavras em letras e sílabas, portanto, desenvolver a compreensão da natureza lingüística e sonora da palavra.

O trabalho de escrita iniciou pelo nome do aluno com letras móveis. Para isso foram elaboradas letras em papelão e cartelas com palavras em letras de imprensa. Dentre as cartelas, foi feita uma com o nome dele em letra de imprensa. Segundo FERREIRO (1986: 216), a escrita do nome parece “funcionar em muitos casos como a primeira forma estável dotada de significação”. Esse tipo de escrita facilita a informação sobre a ordem não aleatória no conjunto de letras.

Depois de alguns meses, o aluno também escolhia palavras das histórias lidas e tentava escrever, usando as letras móveis.

Esse trabalho foi desenvolvido durante o período de março a junho do ano letivo.

Nessa ocasião, a professora achava que o aluno não havia tido nenhum progresso, comentando tal fato na presença do aluno. A partir desse momento, o aluno apresentou resistência à realização dos trabalhos que vinha realizando. Porém, por ter sido estabelecida uma situação de empatia entre o estagiário e o aluno, em que as condições favoreceram uma interação e um “discurso compartilhado” (MICHAELS: 1991), aos poucos ocorreu a superação da resistência e, posteriormente o processo de identificação e transferência.

Em agosto, após as férias escolares e início do segundo semestre letivo, iniciou-se o trabalho com as famílias silábicas. Após um mês da iniciação desse trabalho, o aluno passou para a fase silábica no desenvolvimento da escrita. Criou estratégias para lembrar as mesmas em situação de leitura. As sílabas com “a” eram indicadas pelo dedo polegar e eram as mais fáceis para ele reconhecer,



e as com “e” eram marcadas pelo dedo indicador e assim por diante. Por exemplo, quando, frente à palavra “panela”, lia rapidamente o “pa”, contava no dedo e dizia, e o “ne”, e depois o “la”, e a seguir a palavra inteira. Nesse momento, a professora ficou entusiasmada, pois, segundo ela, “de repente o aluno passou a ler palavras com várias sílabas, não somente palavras dissílabas”(!). A professora afirmava não entender a estratégia por ele utilizada para ler palavras. “É como se ele fotografasse as palavras” (Sic.). Durante a fase silábica, observou-se que o aluno apresentou uma reflexão metalingüística. Julgamos tal avanço ter sido facilitado pelo trabalho com letras. A seguir, passou à leitura de pequenos textos. Estabelecia a diferença entre o que lia realmente e o que reproduzia através de ilustrações, figuras e utilizando a memória. Após alguns meses, passou para o “segundo nível de reflexão metalingüística” (BEZERRA: 1982), ou seja, o reconhecimento de algumas palavras, com certa hesitação.

A partir do mês de outubro, o estagiário não pôde dar assistência diária ao aluno. Em dezembro, ocorreram poucos encontros entre os dois. Para o encerramento do ano letivo, a professora foi conversar com o estagiário, afirmando que o aluno apresentava “agora” dificuldades na escrita das palavras difíceis para ele pronunciar. Estavam frente a um dilema. O aluno não tinha condições de passar para a Classe de Aceleração II. A professora afirmou, ainda, que houve uma desaceleração no progresso que ele vinha apresentando antes de outubro, mas que a regressão não fora muito forte.

Ficou decidido que o aluno iria para a Classe de Aceleração II, continuaria com a mesma professora e seria dada continuação ao trabalho que vinha sendo realizado, bem como seria iniciado um trabalho fonoaudiológico com outro estagiário, desta vez do curso de Fonoaudiologia.

O estagiário relatou ter o aluno apresentado mudanças na expressão corporal e facial. Percebeu que, à medida que o aluno ia desenvolvendo sua aprendizagem, ia aumentando a auto-estima, ele ia sentindo-se capaz de aprender e realizar “coisas” na vida. Esses comportamentos são indicativos de mudanças de atitudes: de negativas para mais positivas. As atitudes podem mu-

dar influenciadas por diversos fatores. Um dos fatores diz respeito à aquisição de conhecimentos e ao sujeito estar envolvido (HOVLAND, 1959). Em atitudes, deve-se considerar três aspectos: o cognitivo, emocional e comportamental, nos quais o aluno apresenta indícios.

Em relação aos aspectos cognitivos observam-se mudanças quanto à consciência lingüística no momento inicial da aprendizagem de leitura. Em relação aos aspectos emocionais, o aluno apresentou indícios do processo de identificação e transferência com o estagiário devido ao estabelecimento do “setting” terapêutico.

O fato descrito, a seguir, demonstra uma ligação emocional com o estagiário através de sentimentos que não eram manifestados no início do atendimento.

O aluno soube que o estagiário praticava judô. Em fins de outubro, ele perguntou ao estagiário do que ele gostava mais. O estagiário respondeu que gostava de judô. Passado um tempo, o estagiário soube que Paulo havia pedido a mudança das aulas de capoeira para as de judô.

Quanto aos aspectos comportamentais, a professora relatou estar o aluno mais participativo e mesmo a postura física tinha-se tornado mais ativa, «mais posudo» (sic).

CONCLUSÕES

Esse relato remete a uma série de reflexões. A primeira diz respeito ao laudo.

O laudo não indicava quais os instrumentos utilizados nem como deveria o professor proceder em relação à problemática do aluno encaminhado. No presente caso, apenas repetia a queixa pela qual o mesmo fora encaminhado. Não basta, apenas, avaliar o aluno, mas faz-se necessário refletir sobre quem o encaminhou e qual foi o objetivo desse encaminhamento, como também para que irá servir.

BUARQUE (1989) realizou uma análise de laudos de alunos multirrepetentes encaminhados a avaliações psicopedagógicas. Essas avaliações, segundo a autora, demonstravam um desconhecimento ou uma posição teórica defasada em relação às concepções atuais, na época, referentes à

alfabetização. Como os alunos foram avaliados por pedagogos e psicólogos, a autora questionava-se a respeito das concepções teóricas dos profissionais (professores, pedagogos e psicólogos) sobre a construção do conhecimento e metodologias de ensino e sobre aprendizagens específicas de leitura e/ou escrita.

Dos 54 alunos que freqüentavam salas especiais e faziam parte do estudo de BUARQUE, a escola só possuía a avaliação de 16 alunos. Uma pergunta que se pode fazer é: qual a razão de as escolas não solicitarem laudos dos alunos com dificuldades?

As análises realizadas nos laudos (ibidem) referiam-se à constatação das dificuldades e sugestão dos profissionais (pedagogos e psicólogos) aos professores.

Os psicólogos sugeriam que os professores treinassem as etapas básicas da alfabetização, como recorte, colagem, quebra-cabeça, encaixe, e estimulassem a lateralidade, orientação espacial etc. Como se pode observar, tais concepções já eram ultrapassadas sobre o processo de alfabetização.

Os profissionais da área de psicologia educacional, como das outras áreas da psicologia, necessitam reconhecer as dimensões das dificuldades apresentadas pelos sujeitos para planejar uma ação efetiva, para resolvê-las através de um marco de referência integrada.

“O aluno com história de reprovações sucessivas, defasados em relação a idade – série ... exige mais que uma avaliação pedagógica, ... devendo contemplar a sondagem de aspectos que a literatura internacional aponta como relacionados à aquisição da habilidade de ler e escrever; consciência dos sons da fala, memória a curto prazo, consciência sintática, nível de inteligência” (REGO, BUARQUE, 1998: 1)... destinadas à identificação da natureza das dificuldades (ibidem).

Também em agosto de 1999, o Conselho Federal de Psicologia (C.F.P.) realizou um debate a respeito de laudos. Segundo o jornal do C.F.P., “os laudos psicológicos têm se mostrado um aspecto difícil no exercício profissional” (1999: 10). Os laudos têm sido mal feitos e os relacionados aos escolares têm sido muito questionados,

demonstrando uma séria dificuldade dos profissionais, fazendo-se necessário o desenvolvimento de competências nessa área. Seria necessário que os profissionais tomassem conhecimento desses debates mais atuais. Esses aspectos são indicadores de uma formação precária dos profissionais não só em psicologia mas também em diversas áreas, bem como indicam o desconhecimento de estudos mais recentes que estão sendo publicados e que passam despercebidos pelos mesmos.

Um segundo aspecto a ser refletido diz respeito à fala do aluno. Surgem as perguntas: será que não foram observadas as dificuldades da fala do aluno pelos diversos profissionais: professores e psicólogos? Será que não foi dada atenção ao problema pelo desconhecimento da relação entre a fala e a aprendizagem da leitura e escrita? Ou será, ainda, que devido às dificuldades da avaliação dos alunos por profissionais competentes, os professores não se envolvem ou não se interessam em encaminhá-los para serviços especializados? Várias perguntas podem ser formuladas sobre esse aspecto.

Um terceiro aspecto que chama atenção diz respeito à “crença” da professora a respeito do processo de alfabetização. Para ela, as primeiras palavras que o aluno deveria ler seriam as palavras dissilabas. Essa explicitação permite inferir uma forte influência do uso de palavras apresentadas nas cartilhas. Tal fato não desmerece o envolvimento profissional demonstrado pela professora na recuperação desse aluno, sendo um comportamento digno de louvor.

Ocorre que o professor para Classe de Aceleração necessita de ter um conhecimento muito mais amplo que os outros professores, em relação à evolução da escrita, lingüística textual, leitura e dificuldades de aprendizagem, o que não tem sido considerado pelas redes de ensino.

A meta a ser atingida pelo trabalho relatado é que o aluno desenvolva a aprendizagem da leitura, vista como uma atividade significativa, baseada na compreensão e lógica coerente diferente de codificação de letras ou palavras escritas e, posteriormente, a aprendizagem matemática. Será



elaborado um planejamento para atingir essas metas, sempre criando condições para manter a motivação apresentada pelo aluno e buscando a recuperação de sua auto-estima, favorecendo a ocupação do seu lugar como pessoa, deixando de ser assujeitado ao que lhe foi imposto como «bode expiatório». Nesse planejamento, além das atividades pedagógicas, será previsto um acompanhamento junto à professora, buscando desenvolver certas habilidades para que ela possa formar seus alunos cidadãos ativos na produção e crescimento de seus conhecimentos e de suas vidas.

Em relação ao estagiário, espera-se que ele construa e sistematize um conhecimento, desenvolva uma competência, uma formação para realizar um trabalho relevante que abranja portadores de dificuldades de aprendizagem das mais simples às mais complexas.

Espera-se que esse estudo de caso forneça subsídios sobre aprendizagem e suas dificuldades aos psicólogos escolares para abordarem e gerenciarem conflitos educacionais sobre aprendizagem de leitura e escrita.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BEZERRA, V. M. L. Reflexão metalingüística e aquisição de leitura em crianças de baixa renda. In : Fundação Educacional do Estado do Paraná. **Os doze trabalhos premiados** : concurso nacional de pesquisa em educação. Curitiba : Imprensa Oficial, 1982.
- BUARQUE, L. L. Avaliação psicopedagógica do aluno repetente : concepções subjacentes. In: SIMPÓSIO LATINO AMERICANO DE PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO, 1989, Recife, **Anais...** Recife : [s. n.], 1989. p. 133.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização & Lingüística**. São Paulo : Scipione, 1989. (Série pensamento e ação no magistério).
- FERREIRO, E. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre : Artes Médicas, 1986.
- _____, TEBEROSKY, A. **Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño**. México : Siglo XXI, 1979.
- HOVLAND, C. I. Reconciling conflicting results derived from experimental and survey studies of attitude change. **American Psychologist**, v. 14, p. 8-17, 1959.
- KLEIMAN, A. **Texto e Leitor** : aspectos cognitivos da leitura. Campinas : Pontes, 1992.
- LAUDOS Psicológicos. **Jornal do Conselho Federal de Psicologia (C.F.P.)** , v. 14, n. 59, p. 10, 1999.
- LIBERMAN, I. Y., SHANKWEILER, D. Exploring the relations between reading and speech. In: KNIGHTS, R. M., Bakker, D. K. (Ed.) **Neuropsychologia of learning disorders**: Theoretical approach. Baltimore: University Park Press, 1976.
- MATTINGLY, I. G. Reading the linguistic process and linguistic awareness. In: KAVANAGH, J. F., MATTINGLY I. G. (Ed.) **Language by ear and by eye**: the relationships between speech and reading. Cambridge: MIT Press, 1972.
- MICHAELS, S. Apresentações de narrativas: uma preparação oral para a alfabetização com alunos da primeira série. In: COOK-GUMPERZ, J. **A Construção Social da Alfabetização**. Porto Alegre : Artes Médicas, 1991.
- NUNES, T. **Dificuldades na aprendizagem da leitura**: teoria e prática. São Paulo : Cortez, 1992. (Coleção polêmicas do nosso tempo, v. 47).
- REGO, L. L. B. **Literatura infantil**: uma nova perspectiva da alfabetização na pré-escola. São Paulo : FTD, 1988.
- REGO, L. L. B., BUARQUE, L. L. Parecer sobre livros de língua portuguesa para classes de aceleração. [s. l.: s. n.], 1998. mimeo.
- SCHNEWLY, B. **Linguagem oral no caminho da linguagem escrita**. 1977. palestra.
- TURNER, E. W., BOWEY, J. A. () – Metalinguistic and reading acquisition. In: TURNER, C. Pratt, MERRIMAN, M. L. (Eds.) **Metalinguistic awareness in children**: theory research and implication. New York : Spring-Verlag. Berlin, 1984.
- TRIANDIS, H. C. **Actitudes y cambios de actitudes**. Barcelona : Toray, 1974.