

APLICAÇÃO DO MODELO DE TUTORIA EM TAREFAS DE LEITURA E ESCRITA PARA CRIANÇAS COM DISLEXIA DO DESENVOLVIMENTO

Andréa Carla MACHADO¹
Simone Aparecida CAPELLINI²

37

RESUMO: A dislexia do desenvolvimento é caracterizada pelo prejuízo em leitura e escrita decorrentes de alterações no comportamento cognitivo-linguístico. O objetivo da pesquisa foi analisar e comparar o desempenho em tarefas de leitura e escrita em crianças com dislexia do desenvolvimento após um programa de tutoria. Participaram deste estudo quinze crianças de ambos os gêneros de 3º ao 7º ano de escolas públicas de uma cidade do interior do Estado de São Paulo, com média de idades ($M= 9,4$) e ($DP=1,08$) divididos em GI – grupo experimental (7 crianças que receberam intervenção) e GII – grupo controle (8 crianças não receberam a intervenção, os mesmos foram pareados segundo sexo e faixa etária com o GI). As crianças foram submetidas ao levantamento diagnóstico de Leitura e Escrita e ao programa de intervenção em tutoria Reading Recovery. Os dados referentes às tarefas de leitura e escrita vinculadas ao programa de tutoria foram coletados no CEES – Centro de Estudos de Educação e Saúde da UNESP – campus de Marília- SP. Os resultados revelaram diferença estatisticamente significativa entre o GI e o GII, onde as crianças com dislexia do GI apresentaram desempenho superior na tarefa de leitura de palavras e leitura do livro I em relação às crianças do GII. Concluiu-se que o GI apresentou avanços significativos comparados à GII que não recebeu intervenção de tutoria, demonstrando que devido à variabilidade do perfil cognitivo-linguístico das crianças com dislexia, é necessário que se desenvolva, principalmente, no contexto escolar programas com intervenções centradas nas dificuldades específicas dessa população.

PALAVRAS-CHAVE: Crianças. Dislexia. Escrita. Leitura. Tutoria.

Introdução

A dislexia do desenvolvimento é caracterizada pelo prejuízo em leitura de palavras simples, frequentemente, envolvendo déficits cognitivo-linguísticos, apontando também alterações na habilidade motora e visuomotora, acometendo indivíduos sem

¹ Bolsista – FAPESP. Doutora em Educação Especial – UFSCar - Universidade Federal de São Carlos. Centro de Ciências Humanas e da Educação. São Carlos – SP – Brasil. 13.565-905. Membro do Grupo de Pesquisa “Linguagem, Aprendizagem, Escolaridade” da Universidade Estadual Paulista – Campus Marília - decamachado@gmail.com

² Livre- docente. UNESP – Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Filosofia e Ciências – Departamento de Fonoaudiologia. Marília – SP – Brasil. 17.525-000. Líder do Grupo de Pesquisa CNPq “Linguagem, Aprendizagem, Escolaridade” e do Laboratório de Investigação dos Desvios da Aprendizagem (LIDA) - sacap@uol.com.br

deficiências sensoriais, isentos de comprometimento emocional significativo e com oportunidades educacionais adequadas (SNOWLING; STACKHOUSE, 2004; FUSCO; OKUDA; CAPELLINI, 2011).

Nessa perspectiva, estudo (VALDOIS; BOSSE; TAINTURIER, 2004; CASTLES; COLTHEART, 1993; GERMANO; PINHEIRO; CAPELLINI, 2011) apontam que há uma variabilidade no perfil cognitivo-linguístico dos disléxicos maximizando a importância de desenvolver programas de intervenção condizentes com tais prejuízos, principalmente os que contemplam tarefas de leitura e escrita em um mesmo contexto. Por exemplo, considerando que as falhas na escrita das crianças disléxicas compreendem, na maioria, estruturas linguísticas similares às aquelas encontradas em crianças de desenvolvimento típico: no entanto, mostram-se persistentes, aparecendo com mais frequência e prevalência (ZORZI; CIASCA, 2008).

Os reflexos das dificuldades ortográficas, por exemplo, vividas pelas crianças disléxicas costumam ser mais extensos do que na leitura, já que, além da exigência cognitiva imposta pela própria escrita, o português é menos transparente para escrita do que para a leitura (MOUSINHO; CORREA; MESQUITA, 2010)

Provavelmente segundo Dias e Ávila (2008), o processo de conversão fonológico-ortográfica, isoladamente, seja insuficiente para a obtenção da correta ortografia de palavras. Assim, os erros podem indicar a presença de déficits no processamento ortográfico, pois certamente, as características psicolinguísticas (como frequência, regularidade, por exemplo) das palavras interferem no aprendizado e desempenho ortográficos.

Portanto, a análise da escrita pode fornecer importantes informações sobre a real capacidade da criança em associar a letra ao som correspondente. Estas informações, analisadas separadamente daquelas que se referem ao uso de outras regras ortográficas, podem ser úteis para a compreensão do aprendizado da leitura e da escrita. As características específicas alteradas nessas crianças estão relacionadas a disfunções neuropsicológicas, que acometem as funções linguístico-cognitivas e conseqüentemente, o desenvolvimento da leitura e escrita (CAPELLINI et al., 2010; FLETCHER et al., 2009; MACHADO; CAPELLINI, 2011).

Com as crianças identificadas como de risco, na base desta seleção, é realizada uma intervenção de curto prazo suplementar. Esta intervenção pode evoluir a partir de pequenos grupos para aulas individuais com base nas necessidades da criança. O progresso do monitoramento é usado para medir a resposta das crianças à intervenção.

Aqueles que não respondem à intervenção suplementar são considerados como de risco para dislexia e podem beneficiar-se de um ensino mais especializado fornecido dentro de um contexto de educação especial (MACHADO; ALMEIDA, 2012)

Isso posto, há um amplo conjunto de investigações sobre modalidade e procedimentos instrucionais (WANZEK; VAUGHN, 2008; VELLUTINO; SCANLON, 2002) oferecidos fora da sala de aula regular para auxiliar crianças que apresentam dificuldade nas habilidades iniciais de leitura e escrita. A tutoria é uma modalidade na qual o tutor oferece um acompanhamento individual ao aluno buscando melhorar resultados. As intervenções baseadas na tutoria contribuem para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita da criança, bem como é uma via facilitadora para o desempenho no contexto de sala de aula. Em outras palavras, a intervenção intensiva na forma de tutoria é realizada de forma individual na área educacional, cujo tutor auxilia o aluno a superar suas dificuldades, tornando-se um elemento mediador importante para efetivar a interação pedagógica e o desempenho acadêmico (MACHADO; CAPELLINI, 2014; MACHADO, 2009).

Dessa maneira, crianças que apresentam diagnóstico de dislexia do desenvolvimento podem ser beneficiadas com a oportunidade de participarem de intervenções que visem oferecer atividades centradas na tutoria instrucional. Com base no exposto, este estudo teve por objetivo analisar e comparar o desempenho em tarefas de leitura e escrita em crianças com dislexia do desenvolvimento após um programa de tutoria baseado no modelo de RTI.

Método

Este estudo foi realizado após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade Filosofia e Ciências da UNESP – campus de Marília –SP, sob o protocolo nº 1589/2008. O presente estudo se caracteriza como um estudo experimental realizado com crianças do ensino público municipal da cidade de Marília – SP, as mesmas eram atendidas no Centro de Estudos da Educação e Saúde – CEES/UNESP.

Participaram desse estudo 15 crianças com o diagnóstico interdisciplinar de dislexia do desenvolvimento de 2º ao 6º ano do ensino fundamental da rede pública municipal da cidade de Marília-SP, com faixa etária de 8 a 12 anos de idade ($M= 9,4$) e ($DP=1,08$) de ambos os sexos, sendo 75% do sexo masculino e 25% do sexo feminino divididos em:

- Grupo I (GI): composto por 7 crianças com o diagnóstico interdisciplinar de dislexia do desenvolvimento, as quais receberam tutoria, atendidas no Centro de Estudos da Educação e Saúde – CEES/UNESP; e,

- Grupo II (GII): composto por 8 crianças com o diagnóstico interdisciplinar de dislexia do desenvolvimento atendidas no Centro de Estudos da Educação e Saúde – CEES/UNESP., que não receberam tutoria. Os requisitos para os Critérios de inclusão foram: Crianças com acuidade visual e auditiva e desempenho cognitivo dentro dos padrões da normalidade - descritos em prontuários do CEES; crianças com risco para dislexia do desenvolvimento comprovada pela avaliação do CEES; Nunca terem participado de programas de intervenção fonoaudiológica, pedagógica ou neuropsicológica. Os requisitos para os Critérios de exclusão foram: Crianças que apresentaram acuidade visual e auditiva e desempenho cognitivo abaixo dos padrões da normalidade – descrição em prontuários; síndromes genéticas ou outras síndromes; Deficiência auditiva; Deficiência visual; Deficiência Mental.

Para a realização do presente estudo foram utilizados os seguintes procedimentos:

a-) Termo de Consentimento Pós-Informado: Conforme resolução do Conselho Nacional de Saúde CNS 196/96, anteriormente ao início das avaliações, os pais ou responsáveis dos pacientes selecionados assinaram o Termo de Consentimento Pós-Informado para autorização da realização do estudo.

b-) Levantamento de Diagnóstico de leitura e escrita (Pré e Pós-teste): Este instrumento foi aplicado individualmente nas crianças tanto do grupo experimental – GI, bem como nas crianças pertencentes ao grupo controle- GII, com duração de uma hora cada aplicação. O Instrumento que avaliou o desempenho das crianças em seis tarefas: Na **tarefa de conceitos de escrita** (1), é solicitado a identificar dezesseis conceitos (a frente do livro, onde ler, onde começa a ler, para que direção seguir, o significado dos sinais de pontuação, entre outros). Na **tarefa de escrita livre de palavras** (2), é solicitado para a criança escrever o maior número de palavras que conhecesse em uma folha em branco durante o tempo de cinco minutos e depois lê-las. Na **tarefa de escrita das palavras ditadas** (3), era solicitado a criança que escrevesse quatro palavras (uma monossílaba - rã, uma dissílaba- carro, uma trissílaba- brinquedo e uma polissílaba- chocolate, escolhidas de uma lista de palavras prévia) e duas frases simples – “Pitoco come bolo” e “Ele bebe leite”. Na **tarefa de identificação de letras** (4) era solicitado que a criança reconhecesse letras maiúsculas e minúsculas do alfabeto

e nomeasse uma palavra com cada letra. Nas **tarefas de leituras de palavras** (5), era solicitado que a criança lesse uma lista composta de 14 palavras simples e complexas. Na **tarefa leitura de livros** (6), o primeiro livro era ilustrado (“A Foca Famosa”, de Sônia Junqueira – série Estrelinha) contendo 111 palavras compostas por sílabas simples e de fácil compreensão e o segundo (foi extraído da Cartilha Pipoca, de Paulo N. Almeida) contendo 106 palavras compostas por sílabas simples e complexas, ausência de figuras e frases mais complexas, além de desfecho implícito.

c-) Programa de tutoria: foi realizado no Laboratório de Desvios de Aprendizagem (LIDA) do Centro de Estudos da Educação e Saúde – CEES/UNESP de Marília, em dezoito sessões individuais com duração de uma hora cada com frequência semanal. Assim, o programa seguiu as seguintes etapas:

1-) releitura feita pelo aluno ou leitura conjunta com a pesquisadora\tutora de um livro já lido na sessão anterior; 2-) recontagem da história lida anteriormente e identificação das letras feita pelo aluno por meio de atividades lúdicas com foco na relação letra-som (letras de alfabeto móvel, escritas em papel sulfite, lousa magnética); 3-) separação oral e escrita das palavras em sílabas para a criança atentar para os sons; 4-) escrita de frases pelo aluno, a partir da recontagem e montagem da mesma história do livro (montagem); 5-) separação de frases em palavras, palavras em sílabas (montagem); 6-) Introdução de um novo livro e a leitura, com auxílio da pesquisadora\tutora desse livro. Ressalta-se que, tanto o Levantamento diagnóstico, bem como o programa de tutoria utilizado nesta pesquisa foi baseado no Programa Reading Recovery proposto por Mary Clay (1993).

Os resultados foram analisados estatisticamente, utilizados o Teste de Wilcoxon e Teste de Kruskal-Wallis para verificar possíveis diferenças de desempenho nas tarefas entre os grupos estudados e Análise de Variância, sendo que foi adotado o nível de significância de 5% ($p = *0,050$). Para análise dos dados foi utilizado o programa SPSS (Statistical Package for Social Sciences), em sua versão 13.0.

Resultados

Na Tabela 1 pode-se verificar a média, o desvio-padrão e o valor calculado de “p” para o grupo I (GI) quanto à pontuação das tarefas de leitura e escrita. Os resultados revelaram diferenças significativas para as variáveis leitura de palavras e leitura do livro 1, nas crianças com dislexia que participaram das intervenções.

Tabela 1 - Média, desvio-padrão, mediana e valor de "p" referente ao desempenho das crianças do GI quanto às pontuações nas tarefas de leitura e escrita.

Par de Variáveis	n	Média	Desvio-padrão	Mínimo	Máximo	Mediana	Significância (p)
CE_PRÉ	7	76,20	18,52	37,00	100,00	75,00	0,929
CE_PÓS	7	75,13	13,84	56,00	100,00	70,00	
EL_PRÉ	7	64,73	23,53	16,00	94,00	63,00	0,201
EL_PÓS	7	72,67	20,91	40,00	100,00	76,00	
ED_PRÉ	7	75,13	22,53	19,00	100,00	74,00	0,056
ED_PÓS	7	82,67	18,39	34,00	100,00	90,00	
IL_PRÉ	7	86,00	15,44	42,00	100,00	90,00	0,344
IL_PÓS	7	88,67	10,15	70,00	100,00	90,00	
LP_PRÉ	7	71,47	26,17	21,00	100,00	78,00	0,012*
LP_PÓS	7	79,20	26,23	21,00	100,00	92,00	
LL1_PRÉ	7	75,53	28,59	0,00	100,00	87,00	0,020*
LL1_PÓS	7	84,20	17,43	43,00	100,00	90,00	
LL2_PRÉ	7	70,33	33,52	0,00	100,00	85,00	0,451
LL2_PÓS	7	76,53	22,11	40,00	100,00	86,00	

Legenda: CE – Conceito de escrita; EL – Escrita livre; ED- Escrita sob ditado; IL- Identificação de letra; LP- Leitura de palavras; LL1 – Leitura do livro 1; LL2 – Leitura do livro 2.

Fonte: Elaboração própria.

A Tabela 2 apresenta a média, o desvio-padrão e o valor de "p" para o Grupo 2 (GII) quanto à pontuação das tarefas de leitura e escrita. Os achados demonstraram não haver diferenças estatisticamente significativas em nenhuma tarefa de leitura e escrita proposta pelo programa de tutoria, ou seja, as crianças do GII que não receberam intervenção, não avançaram nas tarefas.

Tabela 2 - Média, desvio-padrão, mediana e valor de "p" referente ao desempenho das crianças do GII quanto às pontuações nas tarefas de leitura e escrita.

Par de Variáveis	n	Média	Desvio-padrão	Mínimo	Máximo	Mediana	Significância (p)
CE_PRÉ	8	83,00	6,93	75,00	87,00	87,00	1,000
CE_PÓS	8	83,00	4,36	80,00	88,00	81,00	
EL_PRÉ	8	59,67	26,69	35,00	88,00	56,00	1,000
EL_PÓS	8	58,33	16,07	40,00	70,00	65,00	
ED_PRÉ	8	67,00	21,38	50,00	91,00	60,00	0,285
ED_PÓS	8	88,33	2,89	85,00	90,00	90,00	
IL_PRÉ	8	90,00	2,00	88,00	92,00	90,00	0,317
IL_PÓS	8	92,67	6,43	88,00	100,00	90,00	
LP_PRÉ	8	77,00	5,57	71,00	82,00	78,00	0,109
LP_PÓS	8	84,00	8,54	75,00	92,00	85,00	

LL1_PRÉ	8	89,00	3,46	87,00	93,00	87,00	1,000
LL1_PÓS	8	88,33	0,58	88,00	89,00	88,00	
LL2_PRÉ	8	79,67	6,11	73,00	85,00	81,00	0,285
LL2_PÓS	8	83,00	5,20	80,00	89,00	80,00	

Legenda: CE – Conceito de escrita; EL – Escrita livre; ED- Escrita sob ditado; IL- Identificação de letra; LP- Leitura de palavras; LL1 – Leitura do livro 1; LL2 – Leitura do livro 2.

Fonte: Elaboração própria.

Discussão

Neste estudo, foram comparadas as situações de pré e pós-testagem em crianças com dislexia do desenvolvimento, no qual o grupo GI recebeu intervenção com tarefas de leitura e escrita com tutoria e GII não recebeu o programa de intervenção. Tendo um maior desempenho em relação as tarefas analisadas o grupo GI. Dessa forma os prejuízos apresentados pelas crianças com dislexia levam ao entendimento de que essas crianças apresentam dificuldades de aprendizagem, e necessitam de atividades pedagógicas direcionadas para auxiliar no desempenho escolar.

Em relação às tarefas de conceito de escrita e de identificação de letra verificou-se que as crianças do GII não apresentaram diferenças significativas comparados ao GI. No entanto, os elementos dessas variáveis, como reconhecimento de letra, movimento direcional de escrita, conhecimento dos sons das letras devem ser trabalhados mesmo assim, pois as crianças com dislexia apresentam prejuízos no processo de alfabetização, onde esses elementos são fundamentais para o bom desempenho acadêmico no contexto da sala de aula (DAVIES; CUETOS; GLEZ-SEIJAS, 2007).

Nas tarefas de escrita livre e escrita sob ditado também não foi observado diferenças entre os grupos envolvidos no estudo, na pós-testagem. No entanto, tais resultados podem ser explicados devido às palavras utilizadas para essas tarefas pertencerem a categoria de palavras regulares, ou seja, palavras que têm na sua estrutura letras com sons unívocos, um som para cada letra, sem apresentarem ambiguidade.

Nessa mesma perspectiva, observando as tarefas de escrita em uma visão qualitativa dos resultados encontrados, a maioria, das crianças disléxicas obtiveram um desempenho satisfatório perante as outras tarefas, como por exemplo, escrita livre, pois quando observamos os critérios de análise do programa a respeito dessas tarefas elas não apresentaram dificuldades, justamente pelas palavras serem regulares. Assim, o elemento de regularidade das palavras deve ser levado em consideração pelos

profissionais quando for estruturado um programa de leitura e escrita para essa população.

Os resultados encontrados nesse estudo vão ao encontro dos estudos que indicam os fatores interlinguísticos (GERMANO; PINHEIRO; CAPELLINI, 2012; DAVIES; CUETOS; GLEZ-SEIJAS, 2007) como responsáveis pelas diferenças encontradas em pesquisas realizadas em algumas línguas – diferenças na regularidade ou transparência da sua ortografia, pois se sabe que existem diferenças na facilidade com a qual as crianças adquirem as habilidades de aptidão entre os idiomas. Assim, crianças disléxicas que falam o português (um idioma transparente) obtêm sucesso no uso de algumas habilidades alfabéticas com palavras regulares, como encontradas nesse estudo, por exemplo.

Os estudos nessa vertente (CAPELLINI; LANZA, 2010) nos lembram que, embora o principal sinal da dislexia seja, frequentemente, um problema de leitura, o déficit na escrita é mais adequadamente considerado uma das várias manifestações comportamentais possíveis de um déficit cognitivo subjacente. Portanto, o profissional envolvido no processo de escolarização da criança deve atentar também para a aquisição ortográfica, pois essa habilidade necessita ser trabalhada para que prejuízos futuros sejam atenuados.

Os achados deste estudo apontam que as tarefas de leitura de palavras e leitura de livros, estão relacionadas com habilidades de consciência fonológica, atenção e habilidade de memória de curto prazo. No entanto, não podemos afirmar neste estudo a relação direta de tais funções, mas podemos considerar que essas funções citadas acima podem influenciar no desempenho acadêmico. Portanto é mister salientar que intervenções específicas voltadas para a área de prejuízo de crianças com dislexia corroboram para auxiliar de modo efetivo o ensino da leitura e da escrita (DIAS; ÁVILA, 2008; CAPELLINI; LANZA, 2010).

Em uma outra análise qualitativa nas tarefas de escrita Conceito de escrita, Escrita de palavras isoladas e Escrita ditada, as crianças avaliadas apresentaram resultados diversos dentro da mesma condição, pois considera-se de acordo com Valdois, Bosse e Tainturier (2004) e Castles e Cotheart (1993) e Germano, Pinheiro e Capellini (2011) as diferentes manifestações no perfil cognitivo-linguístico de disléxicos.

Assim, os achados do estudo apontam para diferenças individuais compensatória das crianças com dislexia, pois é sabido que na ausência dos tipos de códigos

fonológicos – seu déficit, outras estratégias de compensação são desenvolvidas (OLSON et. al, 1984; RACK, 1985).

Outro ponto importante que merece ser destacado nos achados das tarefas escritas é em relação a uma visão qualitativa sobre esses resultados. Em uma maioria, as crianças disléxicas obtiveram uma média satisfatória perante as tarefas, ou seja, considerando os critérios na análise do programa não apresentaram dificuldades ponderando os déficits encontrados nesse transtorno.

Esses resultados vão ao encontro dos estudos (COSSU, 1999) que indicam os fatores interlinguísticos como responsáveis pelas diferenças encontradas em pesquisas realizadas em algumas línguas – diferenças na regularidade ou transparência da sua ortografia. Até certo ponto, as abordagens didáticas refletem a natureza da tarefa a ser aprendida, e existem evidências crescentes de que as demandas da aprendizagem da leitura e escrita diferem entre os idiomas, português (considerado um idioma transparente) e inglês (idioma opaco), por exemplo. No entanto, hoje se sabe que existem diferenças na facilidade com a qual as crianças adquirem as habilidades de aptidão entre os idiomas. Assim, leitores disléxicos que falam o português (um idioma transparente) obtêm sucesso no uso de algumas habilidades alfabéticas com palavras regulares, como encontradas nesse estudo, por exemplo.

Conclusão

A partir dos resultados deste estudo conclui-se que houve uma melhora significativa em algumas tarefas de leitura e escrita quando essas foram administradas em um programa de intervenção com tutoria. Com proposta de avançar o processo de leitura e escrita de criança com dislexia, tal modelo também apresenta uma efetividade em relação à diminuição de casos falsos-positivos em relação ao transtorno, oferecendo assim uma maneira salutar de auxiliar crianças com dislexia no processo de escolarização.

A partir dos aspectos apontados, podemos considerar que os resultados deste estudo têm implicações práticas para prevenção, principalmente, focando o as tarefas de leitura e escrita como atividades importantes para auxiliar na preparação de intervenções que visem diminuir o fracasso de crianças que apresentarem dislexia do desenvolvimento. Pois, a literatura sugere que a experiência escolar das crianças com dislexia do desenvolvimento, quando enriquecidas com atividades propícias ao

desenvolvimento de estratégias podem possibilitar um aprimoramento substancial no desenvolvimento dessas habilidades.

APPLICATION OF MODEL OF TUTORING IN READING AND WRITING TASKS FOR CHILDREN WITH DEVELOPMENTAL DYSLEXIA

ABSTRACT: *Developmental dyslexia is characterized by impairment in reading and writing as a result of changes in the cognitive-linguistic behavior. The goal of the research was to analyze and compare the performance on tasks of reading and writing in children with developmental dyslexia after a mentoring program. Participated in this study 15 children of both genders from 3rd to 7th grade public schools of a city in the State of São Paulo, with average age ($M = 9.4$) and ($DP = 1.08$) divided into GI-experimental group (7 children who received intervention) and GII – control group (8 children did not receive the intervention, they were matched according to sex and age group with GI). The children were subjected to the diagnostic survey of reading and writing and to the intervention program in Reading Recovery tutoring. The data regarding reading and writing tasks related to mentoring program were collected in CEES-Centro de Estudos de Educação e Saúde da UNESP. The results revealed statistically significant difference between the GI and GII, where children with dyslexia in the GI showed superior performance on the task of reading words and reading the book I in relation to children of the GII. It was concluded that the GI introduced significant advances compared to GII that did not receive mentoring intervention, demonstrating that due to variability of cognitive-linguistic profile of children with dyslexia, it is necessary to develop, mainly, in the school context programs with specific difficulties that focus on interventions of this population.*

KEYWORDS: *Dyslexia. Children. Reading. Writing. Tutoring.*

REFERÊNCIAS

CAPELLINI, S. A. et al. Eficácia terapêutica do programa de remediação fonológica em escolares com dislexia do desenvolvimento. **Revista CEFAC**, Rio de Janeiro, v.12, n.1, p.27-39, 2010.

CAPELLINI, S. A.; LANZA, S. Desempenho de escolares em consciência fonológica, nomeação rápida, leitura e escrita. **Pró-Fono**, Carapicuíba, v.22, n.3, p.239-244, 2010.

CASTLES, A.; COLTHEART, M. Varieties of developmental dyslexia. **Cognition**, Amsterdam, v.47, p.149-180, 1993.

CLAY, M. M. **The early detection of reading difficulties**. Portsmouth: Heinemann, 1993.

COSSU, G. Biological constraints on literacy acquisition. **Reading and Writing**, Dordrecht, v.11, p.213-37, 1999.

DAVIES, R.; CUETOS, F.; GLEZ-SEIJAS, R. Reading development and dyslexia in a transparent orthography: a survey of Spanish children. **Annals of Dyslexia**, New York v.57, p.179-98, 2007.

DIAS, R. S.; ÁVILA, C. R. B. Uso e conhecimento ortográfico no transtorno específico de leitura. **Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**, São Paulo, v.13, n.4, p.381-190, 2008.

FLETCHER, M. et al. **Transtornos de aprendizagem: da identificação à intervenção**. Porto Alegre: ARTMED; 2009.

FUSCO, N.; OKUDA, P. M.; CAPELLINI, S. A. Avaliação e intervenção com a habilidade visomotora em escolares com dislexia e distúrbio de aprendizagem. In: CAPELLINI, S. A.; SILVA, C.; PINHEIRO, F. H. **Tópicos em transtornos de aprendizagem**. São José dos Campos: Pulso Editorial, 2011. p.79-89.

GERMANO, G. D.; PINHEIRO, F. H.; CAPELLINI, S. A. Desempenho de escolares com dislexia: Programas de Intervenção Metalinguístico e de Leitura. **Psicologia Argumento**, Curitiba, v.30, p.75-87, 2012.

_____. Subtipos da dislexia do desenvolvimento no português brasileiro: estudo preliminar. In: RIBEIRO, A. A. (Org.) **Temas em cognição linguagem e aprendizagem**. Ubá: Suprema Graf. Ed., 2011. p.167-178.

MACHADO, A. C. **Tutorial baseada na leitura de livros em escolares com dislexia do Desenvolvimento e distúrbio de aprendizagem**. 2009. 112f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

MACHADO, A. C.; ALMEIDA, M. A. Desempenho em tarefas de leitura por meio do modelo RTI: resposta à intervenção em escolares do ensino público. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v.29, n.89, p.208-214, 2012.

MACHADO, A. C.; CAPELLINI, S. A. Tutoria em leitura e escrita baseado no modelo de RTI – resposta à intervenção em crianças com dislexia do desenvolvimento. **Revista CEFAC**, 2014 (no prelo).

_____. Caracterização do desempenho de crianças com dislexia do desenvolvimento em tarefas de escrita. **Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano**, São Paulo, v.21, n.1, p.132-8, 2011.

MOUSINHO, R.; CORREA, J.; MESQUITA, F. Perfil da escrita da criança disléxica. In: CAPOVILLA, F. C. **Transtornos de aprendizagem: progressos em avaliação e intervenção preventiva e remediativa**. São Paulo: Memnon, 2010. p.190-197.

OLSON, R. K. et al. Development of phonetic memory in disabled and normal readers. **Journal of Experimental Child Psychology**, New York, v.37, p.187-206, 1984.

RACK J. P. Ortographic and phonetic coding in normal and dyslexic reading. **British Journal of Psychology**, Oxford, v.76, p.325-340, 1985.

SNOWLING, M. J.; STACKHOUSE J. **Dislexia, fala e linguagem**: um manual do profissional. Porto Alegre: ARTMED; 2004.

VALDOIS, S.; BOSSE, M. L.; TAINURIER, M. J. The cognitive deficits responsible for developmental dyslexia: review of evidence for a selective visual attentional disorder. **Dyslexia**, Chichester, v.10, p.339-363, 2004.

VELLUTINO, F. R.; SCANLON, D. M. The interactive Strategies approach to reading intervention. **Contemporary Educational Psychology**, San Diego, v. 27, p.573-635, 2002.

ZORZI, J. L.; CIASCA, S. M. Caracterização dos erros ortográficos em crianças com transtorno de aprendizagem. **Revista CEFAC**, Rio de Janeiro, v.10, n.3, p.321-331, 2008.

WANZEK, J.; VAUGHN, S. Response to varying amounts of time in reading intervention for students with low response to intervention. **Journal of Learning Disabilities**, Austin, v.41, n.2, p.126-142, 2008.