

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL



**TUTORIA INSTRUCIONAL CENTRADA NA LEITURA DE LIVROS EM
ESCOLARES COM DISTÚRPIO DE APRENDIZAGEM E DISLEXIA DO
DESENVOLVIMENTO**

ANDRÉA CARLA MACHADO

SÃO CARLOS
2009

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

**TUTORIA INSTRUCIONAL CENTRADA NA LEITURA DE LIVROS EM
ESCOLARES COM DISTÚRBO DE APRENDIZAGEM E DISLEXIA DO
DESENVOLVIMENTO**

Andréa Carla Machado

Dissertação de Mestrado
apresentada ao Programa de Pós-
Graduação em Educação Especial
da Universidade Federal de São
Carlos, como parte dos requisitos
para obtenção do título de Mestre
em Educação Especial.

Orientadora: Profa. Dra. Tânia Maria Santana de Rose

Apoio: CNPq

SÃO CARLOS

2009

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

M149ti

Machado, Andréa Carla.

Tutoria instrucional centrada na leitura de livros em escolares com distúrbio de aprendizagem e dislexia do desenvolvimento / Andréa Carla Machado. -- São Carlos : UFSCar, 2010.

111 f.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2009.

1. Distúrbios da aprendizagem nas crianças. 2. Tutoria. 3. Dislexia. I. Título.

CDD: 371.9 (20ª)



Banca Examinadora da Dissertação de **Andréa Carla Machado**

Profa. Dra. Tânia Maria Santana De Rose
(UFSCar)

Ass. 

Profa. Dra. Maria Stella Coutinho de Alcântara Gil
(UFSCar)

Ass. 

Profa. Dra. Simone Aparecida Capellini
(UNESP)

Ass. 

“**D**izemos que um saber é mecânico quando nasce da prática; científico, quando começa e conclui na mente; e semimecânico, quando nasce da ciência e se desdobra na operação manual. No entanto, em minha opinião, todas as ciências são vãs e equivocadas desde que não nasçam e sejam confirmadas pela experiência, mãe de toda a certeza; isto é, que nem sua origem nem seus fins ignorem os cinco sentidos”.

“Pelo contrário, as verdadeiras ciências são aquelas que a experiência fez penetrar pelos sentidos, silenciando a língua dos litigantes [...] procedendo sempre a partir de verdadeiros princípios notórios, passo a passo, mas ininterruptamente, até o fim...”

Leonardo da Vinci

Ao meu avô Dino (in memorian) que muito se orgulharia de me ver chegar até aqui; minha mãe Maria Dolores (in memorian) que não teve a oportunidade de participar do meu crescimento, cuja a vida foi brevemente interrompida; Ao João Antônio pelos anos de incentivo e companheirismo, desde a primeira graduação, sem o qual tudo ficaria mais difícil; A minha avó-mãe pela criação, dedicação e amor incondicional tornando essa caminhada fácil de percorrer. A eles dedico essa dissertação.

AGRADECIMENTOS

A minha orientadora Prof^a. Dr^a. Tânia Maria Santana de Rose pela sua atenção e seriedade, as quais contribuíram para conclusão deste trabalho. Agradeço também por acreditar na minha capacidade de realizar esse estudo.

A Prof^a Dr^a Simone Aparecida Capellini pela sua valiosíssima contribuição, em me acolher carinhosamente abrindo as portas do seu espaço de trabalho e pesquisa, e também por incentivar cada vez mais o desenvolvimento de novos trabalhos referentes aos distúrbios da aprendizagem.

A Prof^a Dr^a Deisy de Souza e Profa. Dra. Magda Pestun pelas sugestões claras e colocações didáticas realizadas na minha qualificação.

A direção do CEES – Marília pela oportunidade de poder coletar meus dados realizando as intervenções deste estudo.

Às minhas amigas Suze pelo companheirismo fraternal e pela linda amizade, Cândice pelas horas de atenção e paciência em me ouvir e Janete pelo incentivo sempre.

Ao meu pai por estar sempre presente nas minhas viagens a São Carlos.

Aos meus queridos: mãe- avó Lourdes pela dedicação e apoio incondicional e meu namorado João pelo amor e incentivo.

A todos os membros do grupo de pesquisa “Linguagem, Aprendizagem e Escolaridade” da UNESP de Marília liderado pela Profa. Simone por me receber de braços abertos nas reuniões dando-me a oportunidade de construir novos laços.

A CNPq por conceder a minha bolsa de estudo.

RESUMO

O objetivo geral deste estudo foi verificar os efeitos da tutoria instrucional centrada na leitura de livros em escolares com dislexia do desenvolvimento e com distúrbio de aprendizagem baseada nas propostas do programa de recuperação de leitura de Clay (1993). Dentre os objetivos específicos, o estudo visou; caracterizar o desempenho em porcentagem e identificar as estratégias relacionadas a leitura e escrita observadas na pré e pós-testagem de todos os grupos envolvidos na pesquisa (com e sem intervenção) e comparar os resultados na pré e pós-testagem de escolares com quadro de dislexia do desenvolvimento e distúrbio de aprendizagem. Participaram deste estudo doze escolares, sendo o grupo I (DL) subdividido em: GDL1 composto por três escolares com dislexia do desenvolvimento submetidos à intervenção, e GDL2, composto por três escolares com dislexia do desenvolvimento não submetidos à intervenção. O grupo II (DA), subdividido em GDA1, composto por três escolares com distúrbio de aprendizagem submetidos às sessões de intervenção e GDA2, composto por três escolares com distúrbio de aprendizagem não submetidos. A pesquisa apresentou o desenho: pré-testagem, tutoria, pós-testagem. Os dados foram coletados nas sessões realizadas na pré e pós-testagem em tarefas do Levantamento Diagnóstico (Clay, 1993) As intervenções, baseada na tutoria instrucional, foram realizadas em doze sessões individuais, uma vez por semana e com duração de uma hora cada, durante o primeiro semestre de 2008. Os resultados foram analisados de forma descritiva pela pontuação obtida em porcentagem de acertos. Foram verificados efeitos positivos em relação ao ensino de estratégias, bem como o estudo fornece fortes indícios de que a tutoria instrucional centrada na leitura de livros propicia aos alunos com dislexia do desenvolvimento e distúrbio de aprendizagem benefícios com diferença relevantes demonstrada pelo desenvolvimento dos alunos que participaram das intervenções. Porém, os resultados deste estudo revelaram que houve uma melhora nas tarefas observadas e nas estratégias treinadas nos alunos com distúrbio de aprendizagem quando comparados com os escolares com dislexia do desenvolvimento.

Palavras-chave: tutoria; dislexia do desenvolvimento; distúrbio de aprendizagem; intervenção.

ABSTRACT

The aim of this study was to evaluate the effects of instructional tutorship focused on book reading in students with developmental dyslexia and learning disability based on the proposals of Clay's Reading Recovery Program (1993). Among the specific objectives, the study aimed at characterizing the performance in percentage and identify the strategies related to reading and writing found in pre and post-testing of all groups involved in the research (with and without intervention) and compare, in pre and post-testing, the results of students with developmental dyslexia and learning disability. A group of twelve students participated in the study, and group I (DL) was subdivided into: GDL1 composed of three students with developmental dyslexia that participated in the intervention and GDL2 consisting of three students with developmental dyslexia that did not participate in the intervention. Group II (DA) was subdivided into GDA1 consisting of three students with learning disability that participated in the intervention and GDA2 consisting of three students with learning disability that did not participate in the intervention. The research presented the design: pre-testing, tutorship, post-testing. The data were collected in sessions held in pre and post-testing with tasks of the Diagnostic Survey (Clay, 1993). The interventions, based on instructional tutorship, were performed in twelve individual sessions, once a week, lasting one hour each during the first semester of 2008. The results were analyzed in a descriptive way by the score in percentage of correct answers. Positive effects were verified on the teaching of strategies and the study also provides strong evidence that instructional tutorship focused on book reading gives students with developmental dyslexia and learning disabilities benefits with significant differences shown by the development of students who participated in interventions. However, the results of this study revealed that there was an improvement in the tasks that were observed and strategies that were trained in students with a learning disability when compared with students with developmental dyslexia.

Keywords: Tutorship; Developmental Dyslexia, Learning Disability, Intervention.

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1.** Descrição das características lingüístico-cognitivas da dislexia do desenvolvimento e do distúrbio de aprendizagem.....24
- Figura 2.** Desempenho dos participantes disléxicos nas Tarefas de escrita.....61
- Figura 3.** Desempenho dos participantes disléxicos nas Tarefas de leitura.....64
- Figura 4.** Desempenho dos participantes com distúrbio nas Tarefas de escrita.....67
- Figura 5.** Desempenho dos participantes com distúrbio nas Tarefas de leitura.....71

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Caracterização dos sujeitos nos grupos.....44

Tabela 2. Estratégias dos alunos participantes antes e após
intervenção.....57

Tabela 3...... Concordância entre a pesquisadora e juiz durante a pré e pós-
testagem para todas as estratégias.....92

LISTA DE ANEXOS

Anexo A – Termo de consentimento Livre e Esclarecido.....	94
Anexo B - Listas dos livros utilizados na intervenção.....	96
Anexo C – Protocolo do Levantamento diagnóstico de Leitura	
Escrita.....	97
Anexo D – Análise do uso de estratégias na leitura de	
livro.....	109
Anexo E - Resumo de todas as tarefas.....	111

SUMÁRIO

RESUMO	07
ABSTRACT08
1. INTRODUÇÃO	13
1.1. Dislexia do desenvolvimento.....	15
1.2. Distúrbio de aprendizagem.....	20
1.3. Abordagens utilizadas nos estudos sobre dislexia do desenvolvimento e distúrbio de aprendizagem.....	24
1.4. Estudos sobre o ensino de leitura e escrita em disléxicos e distúrbio de aprendizagem.....	28
1.5 Estudos internacionais sobre ensino de leitura por meio de tutoria.....	32
1.6. Estudos sobre tutoria centrada na leitura de livros.....	37
2.OBJETIVOS	41
2.1. Geral	
2.2. Específicos	
3.MÉTODO	42
3.1. Participantes	42
3.1.1. Critérios de inclusão e exclusão.....	42
3.2. Material.....	45
3.3. Procedimentos de coleta de dados.....	46
3.4. Instrumentos utilizados para coleta dos dados.....	49
3.5. Procedimento realizado nas intervenções de tutoria.....	51
3.6. Tratamento e análise dos dados.....	53
4.RESULTADOS	54
5.DISSCUSSÃO	72
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS E IMPLICAÇÕES EDUCACIONAIS DO ESTUDO	76
7.REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	77
APÊNDICE	91
ANEXOS	93

1. INTRODUÇÃO

O número de crianças com dificuldades na aprendizagem da leitura e escrita tem sido crescente no contexto escolar e conseqüentemente, descritos em trabalhos científicos. As principais queixas referem-se às questões de leitura, escrita e cálculo matemático. Porém, é importante estar atento ao desenvolvimento desses escolares, pois nem sempre essas dificuldades estão relacionadas somente ao sistema de ensino.

Quando há alterações na aprendizagem essas podem estar relacionadas a distúrbios de linguagem ou de processamento de informação. Assim ressalta-se a importância de escolares com tais prejuízos participarem de intervenções a fim de melhorar o seu desempenho escolar. Nessa direção, alunos com dislexia do desenvolvimento e com distúrbio de aprendizagem podem ser contemplados com intervenções que visem minimizar suas dificuldades.

A característica principal em crianças que apresentam dislexia do desenvolvimento é o comprometimento específico e significativo no desenvolvimento das habilidades de leitura decorrente de um sistema fonológico comprometido. E em crianças com distúrbio de aprendizagem além desse, há defasagem na linguagem desde os primeiros anos de vida, bem como nas áreas da escrita e aritmética no desenvolvimento escolar.

As características específicas alteradas nessas crianças estão relacionadas a disfunções neuropsicológicas, que acometem as funções lingüístico-cognitivas as quais ocasionam falhas no processamento, programação e execução da linguagem-aprendizagem, e conseqüentemente, o desenvolvimento da leitura e escrita.

Nessa direção, torna-se importante o desenvolvimento de estudos que visem o acompanhamento individual desses alunos.

Para tanto, os trabalhos de tutoria colaboram para o desenvolvimento das habilidades do aluno, seja ele professor ou pesquisador atuando como o mediador. A tutoria é realizada de forma individual e na área educacional o tutor auxilia o aluno a superar suas dificuldades, tornando-se um recurso muito

utilizado para efetivar a interação pedagógica e o desempenho escolar. (PASIAN, 2005).

Nesse mesmo sentido, a proposta de tutoria centrada na leitura de livros, inserida na proposta do programa de Recuperação de Leitura (*Reading Recovery*) parece ser de grande valor para a realidade de alunos com dislexia e com distúrbio de aprendizagem. O programa tem o propósito de efetivamente prevenir o fracasso na leitura e escrita. As atividades desenvolvidas na proposta desse programa são baseadas em leituras de livros de histórias infantis, bem como durante seu processo são treinadas estratégias vinculadas ao desenvolvimento da leitura e escrita.

Alguns estudos no Brasil têm sido feitos com intuito de adaptar o uso da tutoria com base na leitura de livros de histórias a alunos pertencentes ao primeiro ciclo do Ensino Fundamental de escolas públicas com baixo aproveitamento em leitura (PASIAN, 2005; de ROSE, DOMINICONI, BRAZ, 2000).

Dessa maneira, escolares que apresentam diagnóstico de dislexia do desenvolvimento e distúrbio de aprendizagem podem ser beneficiados com a oportunidade de participarem de intervenções que visem oferecer atividades centradas na tutoria instrucional de leitura de livros, as quais são baseadas nas idéias propostas pelo programa de recuperação de leitura.

A abundância de estudos em inglês envolvendo intervenções, não permite fazermos generalizações seguras para a nossa realidade, especialmente, em função das diferenças entre os dois sistemas de escrita alfabéticos. Porém, tais estudos podem nortear a construção de novas idéias para planejar condições de ensino que se mostrem efetivas (DAVIES, CUETOS, GLEZ-SEIJAS, 2007).

O interesse pelo tema proposto nesta dissertação está relacionado com o fato de ainda serem escassos em português, estudos sobre a verificação do desenvolvimento de estratégias, por meio de tutoria, na leitura e escrita desenvolvidas por crianças com distúrbios de aprendizagem e dislexia do desenvolvimento.

Assim o objetivo do presente estudo é verificar os efeitos da tutoria instrucional centrada em leitura de livros, baseada nos pressupostos do

programa de Recuperação de Leitura, em escolares com distúrbio de aprendizagem e com dislexia do desenvolvimento.

A organização desta dissertação foi planejada de modo a iniciar com a definição, etiologia e prevalência dos distúrbios estudados nessa pesquisa: dislexia do desenvolvimento e distúrbio de aprendizagem. Sintetizando esse tópico buscamos descrever, por conseguinte, as abordagens utilizadas nos estudos sobre dislexia do desenvolvimento e distúrbio de aprendizagem. Dentro dessa perspectiva, introduzimos como se desenvolve a aprendizagem da leitura e escrita. Nessa direção, no tópico subsequente descrevemos estudos sobre o ensino de leitura e escrita realizados com sujeitos que apresentavam dislexia do desenvolvimento e com distúrbio de aprendizagem, bem como os resultados alcançados. Em seguida, para enfatizar a proposta desse trabalho apresentamos alguns estudos internacionais sobre o ensino de leitura por meio da tutoria. Finalizamos essa sessão descrevendo alguns estudos realizados sobre tutoria centrada na leitura de livros, propostos para o contexto brasileiro.

1.1. Dislexia do Desenvolvimento

O foco deste trabalho são alunos com dislexia do desenvolvimento também conhecida como dificuldade específica de leitura, a qual refere-se a sujeitos que na fase inicial de aprendizagem escolar não conseguem soletrar, ler ou escrever com facilidade.

Dessa forma, nesta sessão será apresentada a definição, etiologia, prevalência e classificação pertencentes à dislexia do desenvolvimento

A dislexia do desenvolvimento é caracterizada pelo prejuízo na leitura de palavras simples freqüentemente envolvendo déficits na decodificação fonológica, soletração que acomete indivíduos sem deficiências sensoriais, isentos de comprometimento emocional significativo e com oportunidades educacionais adequadas (LYON, 2003, STACKHOUSE, 2004; HEIERVANG; HUGDAHL, 2003; CASALIS; COLÉ; SOPO, 2004, ETCHAPORIBORBA, 2003).

As crianças com dislexia do desenvolvimento apresentam problemas de consciência fonológica e limitação da memória de curta duração, podendo também ter problema com a memória verbal de longa duração, devido à dificuldade em formar léxico para a estocagem, ocasionando prejuízo na segmentação e na síntese de fonemas. (SALLES, PARENTE, 2006).

Dislexia do desenvolvimento é uma dificuldade de aquisição de leitura e, conseqüentemente na escrita, apesar de preservada inteligência, oportunidade de aprendizagem, motivação e acuidade sensorial. É uma desordem de origem genética, implicando em uma alteração do desenvolvimento cerebral. A mutação genética percorre famílias e pode resultar em uma desordem na migração neuronal do córtex. (GALABURDA, 2005, BRAMBATI, 2006). Assim, a dislexia é um distúrbio de aprendizagem específica de causa neurobiológica.

Galaburda e Cestnick (2003) ainda discutem os itens da definição. A base neurológica vem dos estudos de investigação de imagem funcional do cérebro, que demonstram uma falha no sistema funcional durante a leitura no hemisfério esquerdo posterior.

Nesta perspectiva Bishop e Snowling (2004) sugerem que é necessária a conceitualização, o entendimento neurobiológico dos distúrbios para que, assim possam ser desenvolvidos programas efetivos que contemplem atividades para as dificuldades encontradas.

No estudo de Stanberry e colaboradores (2006) os componentes da rede funcional envolvidos no processamento fonológico e atribuídos ao giro inferior frontal direito e esquerdo e cerebelo foram comparados em bons leitores e disléxicos. Para os leitores disléxicos, as conexões funcionais entre o giro frontal inferior esquerdo com as regiões direitas do frontal, occipital e cerebelar estavam interrompidas, estando relacionadas à falha de decodificação de palavras.

Segundo Salgado (2005) além de aspectos envolvendo a linguagem oral e escrita também estão comprometidos elementos subjacentes a leitura e escrita, como por exemplo, atenção, habilidade narrativa, velocidade de leitura em razão da dificuldade em lidar com símbolos gráficos, capacidade de desenvolver temática textual e coerência o que influenciam na contagem, recontagem e compreensão de histórias, bem como estratégias inadequadas de interação com o texto e inferências.

No entanto, Stanovich (1980) argumentou que leitores deficientes, cujos processos de decodificação de nível baixo são lentos, utilizam processos baseados no conhecimento, a fim de compensar seus déficits. Os leitores disléxicos têm muito menos dificuldade os aspectos semânticos e pragmáticos

da leitura do que na sua base fonológica. Portanto, eles podem ser capazes de usar contextos no nível das frases para promover o desempenho da leitura.

Ainda sob essa perspectiva, Olson e cols. (1984) revelaram que os leitores disléxicos estão na questão de desenvolvimento atrasados na aquisição dos códigos fonológicos. Na ausência destes tipos de códigos em estágio de desenvolvimento em que são fundamentais, as estratégias de compensação são desenvolvidas. Conseqüentemente, eles usam diferentes estratégias de codificação nas tarefas de memória verbal e, em uma extensão mais larga, são as estratégias de compensação que determinam as diferenças individuais nas habilidades de leitura.

Na realidade, segundo Snowling, Bishop e Stothard (2003) a extensão em que as crianças disléxicas conseguem usar o apoio semântico para impulsionar os processos de reconhecimento das palavras é uma variável importante, que prevê a natureza qualitativa das estratégias de leitura que elas adotam. Quando comprometimentos mais amplos na linguagem, que afetam as habilidades semânticas, impedem essas estratégias, a habilidade das crianças de compensar seus déficits na leitura torna-se reduzida. Os problemas disseminados na leitura, que afetam tanto o reconhecimento das palavras quanto a interpretação do texto, freqüentemente observados em casos de crianças com distúrbio de aprendizagem (apresentados na próxima seção), ilustram as conseqüências de tais déficits.

Em termos conectivos, um distúrbio de leitura como a dislexia pode ser modelado pela limitação dos mapeamentos que são estabelecidos entre a ortografia e a fonologia durante a aquisição. Da mesma forma, os problemas de leitura em crianças com distúrbio de aprendizagem são mais amplos, os quais se estendem da fonologia ao conhecimento semântico. (CAPELLINI, CIASCA, 2000).

Isso posto, Shaywitz (2006) conclui que a dificuldade central da dislexia está dentro do sistema de linguagem, mais particularmente no componente fonológico, que é responsável por acessar as estruturas sonoras subjacentes às palavras. Mas, também apresentam habilidades, as quais devem ser contempladas nas atividades de uma intervenção.

Segundo a mesma autoria a dislexia do desenvolvimento é hereditária, sendo que geneticistas demonstraram que há mais de 50% de probabilidade de

um menino ser dislético se o pai também o for, enquanto essa porcentagem cai para 40% se a mãe for dislética.

De acordo com Snowling (1998) a prevalência de ocorrência da dislexia nas primeiras séries é de 5,6%, na terceira, de 7% e na quinta série é de 5,4%, sendo que ocorre uma prevalência na ocorrência da dislexia entre meninos que em meninas (4 meninos para 1 menina).

A dislexia é familiar e hereditária. Uma história da família é um dos mais importantes fatores na identificação da dislexia, pois entre 23 e 65% das crianças com pais disléticos apresentaram dificuldades em leitura, evidenciando que a identificação pode ser realizada precocemente. Os genes ligados à dislexia estão localizados nos cromossomos 2, 3, 6, 15 e 18, indicando uma herança poligênica, deixando ainda incertas as diferentes manifestações cognitivas pelo fenótipo ou os subtipos de dislexia (SHAYWITZ; SHAYWITZ, 2005).

Acredita-se que afete aproximadamente 5% da população escolar de todas as origens e com níveis variados de capacidade intelectual. Geralmente, atinge mais severamente os meninos do que as meninas e tende a se repetir em família (O'REGAN, 2007; GALABURDA; CESTNICK 2003; TEMPLE et al.; 2003; McCRORY; MECHELLI; PRICE, 2005, CAPELLINI, *et al* 2007).

Em um estudo recente realizado no contexto brasileiro Capellini e cols (2007) estudaram crianças com risco para dislexia e seus familiares. Os resultados deste estudo sugeriram que os probandos disléticos e seus familiares com dislexia apresentaram desempenho inferior ao grupo controle quanto à nomeação rápida, leitura, escrita e consciência fonológica e concluíram que as alterações em consciência fonológica, memória de trabalho, leitura e escrita têm susceptibilidade genética que possivelmente em interação com o meio ambiente determinam o quadro de dislexia. Esses resultados vão ao encontro com a pesquisa de Torkildsen e colaboradores (2007), cujos dados evidenciaram uma criança com pais afetados apresenta até oito vezes o risco de ter a dislexia, comparando-se com o restante da média da população.

Uma outra dificuldade muito comum encontrada nos indivíduos com dislexia se refere à pobre memória verbal. A memória de trabalho é uma habilidade de reter uma gama de estímulos enquanto realiza outra atividade cognitiva. Alguns testes simples, como decodificação de palavras não familiares

e cálculos aritméticos requerem o uso de mais de uma habilidade. Conseqüentemente, a pobre **memória de trabalho** pode impedir o bom desempenho em leitura, a compreensão da leitura e o crescimento do vocabulário (SWANSON; JERMAN 2007; OAKHILL; KYLE, 2000; SWANSON; BERNINGER, 1996; BAYLISS et al, 2005; NATION et al, 1999; SWANSON, 1999; JONG, 1998; SWANSON, HOWELL; LEE, 1996, GATHERCOLE et al, 2006, GINDRI; SOARES; MOTA, 2007).

A respeito da classificação, segundo Border (1973 citado em Ciasca, Capellini e Tonelotto 2003) há três tipos de dislexia do desenvolvimento. 1- *Dislexia Disfonética ou Fonológica* caracterizada por uma dificuldade na leitura oral de palavras pouco familiares. A dificuldade encontra-se na conversão letra-som. Normalmente associada a uma disfunção ao lóbulo temporal. Os sujeitos lêem bem as palavras que eles conhecem, ou seja, que memorizam visualmente, mas não lêem nem escrevem palavras que encontram pela primeira vez. Eles as adivinham, a partir do contexto e de indicações como a letra inicial ou a extensão da palavra, e cometem muitos erros de substituição semântica. 2- *Dislexia Diseidética* que é uma dificuldade na leitura caracterizada por um problema de ordem visual, ou seja, o processo visual é deficiente. Um processo elaborado de análise e síntese que está associada a disfunção do lóbulo occipital. Estes apresentam uma leitura lenta, trabalhosa, mas correta, baseada na decodificação fonética. Lêem tanto palavras familiares quanto não familiares, mas apresentam dificuldade em palavras irregulares. 3- *Dislexia Mista* caracterizada por leituras que apresentam problemas dos dois subtipos disfonéticos e diseidéticos, sendo associadas as disfunções dos lobos pré-frontal, occipital e temporal. Os disléxicos mistos reúnem as dificuldades desses dois tipos e frequentemente apresentam confusões espaciais. Pela própria conceituação, há necessidade de que um grupo de profissionais proceda à investigação e à análise dos déficits funcionais, trace o perfil de desempenho da criança, formule hipóteses explicativas e especifique os objetivos terapêuticos.

É importante salientar também nesta seção que os estudos com sujeitos disléxicos realizados em outras línguas diferentes do inglês, ainda que tem maior produção na literatura científica, os resultados, conseqüentemente, auxiliam no entendimento da estrutura do sistema de escrita estudada.

Um exemplo é a pesquisa conduzida por Wimmer (1996) cujos achados demonstraram que crianças disléxicas falantes do alemão leram longas palavras não familiares e mesmo pseudopalavras igualmente a seus pares leitores normais. Embora a fluência da leitura ficasse prejudicada algumas vezes, ou seja, lendo mais vagarosamente palavras simples do que o grupo controle não houve falhas significativas na compreensão das crianças disléxicas. Isso corrobora com as teorias relacionadas à construção do sistema ortográfico, no qual um sistema de escrita alfabético transparente, a ortografia de cada palavras transmite sua pronúncia claramente, sem ambigüidades (ELLIS, 1995). O sistema de escrita da língua portuguesa é alfabético, ou seja, um código com correspondências unívocas, porém com algumas ambigüidades. Assim, ortografia do português usado no Brasil é considerada regular ou quase regular (LECOURS; PARENTE, 1997) quando comparada ao inglês e ao francês, sistemas ortográficos bastante irregulares, ou seja, línguas opacas onde a relação letra som é muito mais complexa.

1.2. Distúrbio de Aprendizagem

O outro foco deste estudo são os escolares com distúrbio de aprendizagem. De acordo com Vallet (1977) o distúrbio de aprendizagem tem sido usado para indicar uma perturbação na aquisição e utilização de informações, ou na habilidade para soluções de problemas.

Portanto, ocorre quando existe uma falha no ato de aprender, que implica a modificação dos padrões de aquisição, assimilação e transformação, seja por vias internas ou externas ao indivíduo (CIASCA, 2006).

Todas as definições referem-se ao distúrbio de aprendizagem como um déficit que envolve algum componente de habilidades como linguagem oral (fonologia, morfologia, semântica, sintaxe, pragmática), leitura (habilidade no uso da palavra, reconhecimento de letras, compreensão), escrita (soletrar, ditado, cópia), e matemática (habilidades de cálculo básico, raciocínio matemático), e nas combinações e/ou relações entre elas. (CIASCA, 2004).

De acordo com Ciasca (2006), Capellini e Salgado (2004) ocorre no distúrbio de aprendizagem alterações manifestadas por dificuldades significativas na aquisição e no uso da audição, fala, leitura, escrita e raciocínio matemático. Segundo as autoras esse distúrbio pode ocorrer

concomitantemente com outras situações desfavoráveis ou influências ambientais adversas, mas não são resultados diretos dessas condições ou influências.

Capellini e Salgado (2004) afirmam que fazem parte do distúrbio de aprendizagem problemas como: distúrbios de atenção e concentração; problemas receptivos e de processamento da informação, que dizem respeito à competência lingüística, como: atividade de escrita, distinção de sons e de estímulos visuais, aquisição de léxico, compreensão e expressão verbal; dificuldades de leitura que se manifestam na aquisição de competências básicas, sobretudo na fase da decodificação mais avançada, isto é, também da compreensão e interpretação de textos; dificuldades na expressão de textos e com erros ortográficos, problemas na matemática em quantidades, noção de números e falhas de aquisição e utilização de estratégias para aprender.

Tabaquim (2003) e Eisenmajer, Ross e Pratt (2005) afirmaram que crianças com distúrbio de aprendizagem os problemas de atenção, memória, linguagem contribuem para falta de conscientização de estratégias concretas em relação às exigências da tarefa, apresentando assim, dificuldades para executá-las.

Um estudo de metaanálise realizado por Sencibaugh (2006), focou e separou estudos de intervenções no período de 1985 a 2005 que apresentam ser mais eficazes para a população com distúrbio de aprendizagem. Tal estudo levantou quinze estudos cuja análise evidenciou dois importantes resultados, os quais tornam-se fundamentais para o seguimento de futuros trabalhos. Um resultado está pautado em que crianças com distúrbio de aprendizagem dependem de estratégias para auxiliar na compreensão da leitura e escrita. E o outro achado vai em direção à proposta desse trabalho, na qual essas estratégias dependem de uma instrução individual.

A incidência do distúrbio de aprendizagem varia de 2:1 a 5:1, conforme a população estudada, sendo que a incidência de meninos é de 8,7% e a de meninas varia até 6,9% (CIASCA, 2006).

Diante da literatura exposta, o distúrbio de aprendizagem é uma expressão que se refere à defasagem entre o desempenho esperado de uma criança nas habilidades de leitura e escrita e aritmética a partir do seu nível intelectual e o desempenho efetivamente observado, ou melhor, quando o

processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança aparece comprometido desde tenra idade. (CAPELLINI, 2001).

Durante o ato de ler pode-se observar algumas características como: nível de leitura, velocidade, correção, relação velocidade – correção, decifração dos componentes no ato de ler, localização e compreensão do texto lido (GRÉGOIRE; PIERÁRT, 1997).

Assim, leitores com distúrbio de aprendizagem apresentam vocabulário limitado, restrição quanto ao significado da palavra, dificuldades com sentidos múltiplos das palavras, uso excessivo de termos não específicos para a nomeação de ações e objetos (coisa, negócio), simbolização e conceituação concreta, conhecimento esquemático empobrecido. (CAPELLINI, CIASCA, 2000).

Prejuízos anteriores ao distúrbio de aprendizagem são caracterizados freqüentemente por atraso ou distúrbio na aquisição e no desenvolvimento da linguagem, determinando prejuízos na recepção e na emissão oral. Basicamente, acometem componentes neurocognitivos, trazendo prejuízos nos aspectos fonológicos, sintático, semântico e pragmático (CAPPELLINI; SALGADO, 2004).

Quanto ao diagnóstico o distúrbio de aprendizagem seria uma dificuldade de base neuropsicológica na aquisição de habilidades acadêmicas, existindo uma diferença entre a atividade real e a atividade potencial da criança, esta dificuldade estaria relacionada à integração da informação.

Desse modo, verificamos que o processo diagnóstico, em geral, engloba a aplicação de provas e testes que mensurem e qualifiquem as habilidades lingüísticas e cognitivas, bem como as aquisições acadêmicas referentes ao ato de ler, escrever e realizar raciocínio lógico matemático, a partir de critérios baseados em idade cronológica mental e escolaridade. (PESTUN, CIASCA, GUIMARÃES, 1999).

No entanto, há no Brasil um número pequeno de trabalhos utilizando a população com distúrbio de aprendizagem, pois a tentativa de definir e esclarecer os termos relacionados a essa falha na aprendizagem tem sido uma tarefa difícil.

Por isso, em ambos os transtornos tanto na dislexia do desenvolvimento, bem como no distúrbio de aprendizagem o diagnóstico é realizado por uma equipe multidisciplinar e utilizado o diagnóstico diferencial.

Segundo Pestun, Ciasca e Gonçalves (2002) o psicólogo conduzirá a avaliação emocional, perceptual e intelectual. O pedagogo fará a avaliação acadêmica. A fonoaudióloga poderá conduzir a avaliação audiométrica cujo objetivo é descartar possível déficit auditivo. O médico oftalmologista realizará o exame de acuidade visual, cujo objetivo é excluir déficit visual. O médico neurologista irá realizar o exame neurológico tradicional (ENT) e o evolutivo (ENE), afastando o comprometimento neurológico. O ENT utiliza técnica semiológica voltada para detectar síndromes neurológicas ou anormalidades neurológicas maiores em lesões específicas de núcleos, tratos ou nervos cranianos. O ENE permite também observar alguns sinais neurológicos menores. Neste conceito estão subjacentes fenômenos como a astereognosia, disdiadococinesia, movimentos em espelho e extinção. O ENE tem por objetivo aferir a maturidade neurológica através da avaliação da lateralidade, equilíbrio estático e dinâmico, coordenação apendicular, coordenação troncomembros, sensibilidade/gnosias, persistência motora e linguagem⁸. O neurorradiologista poderá conduzir a avaliação por imagem (com ressonância magnética - RM, tomografia computadorizada por emissão de fóton único - SPECT, tomografia por emissão de pósitrons - PET).

Os dados fornecidos por estes profissionais poderão contribuir com novas informações ou descartar possíveis lesões. Os resultados da avaliação de cada profissional deverão ser analisados e discutidos por todos e deverá ser proposto um diagnóstico diferencial, especificando as integridades e dificuldades observadas na criança.

Figura 1. Descrição das características lingüístico-cognitivas da dislexia do desenvolvimento e do distúrbio de aprendizagem. (CAPELLINI et al. 2008).

FONTE	DIAGNÓSTICO DIFERENCIAL
Capellini e Ciasca (1999)	<p>Dislexia: caracterizado quando o processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança aparece comprometido somente em fase escolar</p> <p>Distúrbio de Aprendizagem: caracterizado quando o processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança está comprometido desde os primeiros anos.</p>
Giachetti e Capellini (2000) Capellini e Salgado (2003)	<p>Dislexia: inteligência normal, transtorno fonológico, falha nas habilidades fonológicas e sintáticas, dificuldade na linguagem em sua modalidade escrita no período escolar, habilidade narrativa comprometida para recontagem de histórias, déficits na função expressiva e alteração no processamento de informações auditivas e visuais, dificuldade para realizar atividades matemáticas que envolvam leitura prévia (resolução de problemas matemáticos com enunciados).</p>

1.3. Abordagens utilizadas nos estudos sobre dislexia do desenvolvimento e distúrbio de aprendizagem.

As dificuldades específicas de leitura ou dislexia do desenvolvimento e o distúrbio de aprendizagem são caracterizadas por problemas significativos no reconhecimento de palavras – aspectos metalinguísticos, bem como sua leitura e escrita, em crianças que apresentam nenhum déficit sensorial, primário ou problemas emocionais.

Para tanto, encontramos abordagens para explicar a dificuldade de aprendizagem encontrada nesses sujeitos. São elas: Abordagem do processamento de informação, ou seja, um modelo de processamento para investigar a natureza dos processos cognitivos e outra abordagem focada em identificar déficits cognitivos, ambas contribuem para caracterização da população estudada neste trabalho.

O uso de um modelo de processamento de informação (fala, escrita e leitura) auxilia na investigação da natureza dos processos fonológicos afetados na dislexia do desenvolvimento e no distúrbio de aprendizagem.

No processamento da fala Pinheiro (1995) destaca que as palavras pertencentes ao nosso vocabulário falado, acham-se no léxico auditivo de entrada, que contém a representação dessas palavras e que tem como objetivo reconhecê-las. Este sistema recebe input do sistema de análise auditivo e é ligado ao sistema semântico. Se as ondas sonoras, produzidas na fala forem transformadas em um código acústico de uma palavra conhecida irá ativar a sua unidade de reconhecimento correspondente no léxico auditivo. Esse processo é automático e envolve acesso direto à pronúncia da palavra arquivada no léxico fonêmico de saída. Também há um processamento que não faz uso do léxico e que envolve uma ligação direta entre a análise auditiva e o nível do fonema. Esse procedimento, segundo a mesma autora, inclui segmentação e síntese de fonemas e nos possibilita a repetição, em voz alta, de palavras reais e inventadas que nunca ouvimos ou falamos.

Para testar os componentes do modelo de processamento de fala Snowling (2004) concluiu que crianças com dificuldade específica na leitura ou seja, disléxicas, não apresentam dificuldades nos processos de análise acústica e tampouco nos de produção de fala, mas sim na habilidade de segmentação e dificuldade em síntese de fonemas. Assim, a ineficiência no processamento fonológico demonstra menor facilidade nessas crianças em repetir palavras inventadas e na aquisição de palavras novas.

O desenvolvimento do sistema de processamento da escrita requer em primeiro lugar um sistema de análise visual, necessário para a identificação das letras que compõem o estímulo escrito. O que falta a esses leitores é o desenvolvimento do sistema para o processamento e a integração para língua escrita.

O modelo do processamento da leitura é usado para explicar as dificuldades dos disléxicos na leitura. Considerando os processos centrais da leitura uma dificuldade na leitura de palavras reais, particularmente das palavras irregulares, indica um disfuncionamento do processo lexical-semântico. Uma dificuldade na leitura de palavras inventadas, por outro lado, implica um disfuncionamento do processo de conversão grafema-fonema (processo fonológico) (PINHEIRO, 1995; SALLES; PARENTE, 2006). Nota-se que uma parte da dificuldade da leitura desses sujeitos relaciona-se processamento

prejudicado, ou seja, à capacidade de isolar os sons nas palavras e de relacioná-los às letras do alfabeto.

Quando utilizamos a linha cognitiva para identificar os déficits verificamos que as pesquisas têm mostrado que o prejuízo dessas crianças encontra-se nos processos fonológicos da linguagem, e nessa área, precisamente, na aprendizagem e na utilização de regras de conversão letra-som (PINHEIRO, 1995).

Para o aprendizado da leitura dependem várias habilidades, como: percepção, memória, consciência de que as letras do alfabeto simbolizam sons diferentes e que esses sons podem ser agrupados formando palavras, e conseqüentemente, á aprendizagem de regras da língua e deduções lingüísticas na leitura de um texto.

Assim, com base nesses pré-requisitos muitos déficits lingüísticos têm sido apontados nos sujeitos que apresentam dislexia.

Na memória verbal, por exemplo, o desempenho de crianças disléxicas só será afetado em situações nas quais elas sejam obrigadas a usar um código fonológico como leitura/escrita de palavras não-familiares, que além da habilidade de segmentar fonemas, requer memória fonológica para manter palavras na memória enquanto seus fonemas são segmentados e postos em seqüência (RACK, 1985).

Outro déficit lingüístico, já citado anteriormente, sugere que a habilidade de segmentação e percepção de fonemas está prejudicada. Denominada de consciência fonológica é a habilidade de dividir palavras em segmentos.

Para Buarque e Bryant (2001) a habilidade de segmentação em crianças novas indica o futuro desempenho na leitura/escrita, ou seja, parece haver uma relação entra as habilidades precoces ligadas aos sons da fala (como detectar rima, aliteração, categorização de palavras por sons em comum) e o sucesso eventual na leitura e escrita. Esses mesmos autores desmontaram que o treinamento da habilidade de segmentar fonemas acelera a aquisição desses eventos.

No distúrbio de aprendizagem além de todos os déficits apresentados na dislexia do desenvolvimento também há prejuízos na compreensão oral e escrita, bem como no reconhecimento de palavras. Além de falhas nas

habilidades sintáticas, semânticas, pragmáticas e habilidade narrativa comprometida para contagem e recontagem de histórias.

Assim segundo Sanchez (2004) quando falamos de atraso de leitura é necessário reunir algumas condições: a-) capacidade intelectual normal; b- atraso no rendimento da leitura; c-) que haja contato com a oportunidade de aprender, isto é, que tenha recebido um ensino convencional com frequência regular; d-) ausências de problemas sensoriais e emocionais que tenham impedido a participação do aluno nas experiências de aprendizagem de ensino.

Nessa perspectiva, de acordo com Cagliari (1998) é necessário que a criança tenha algumas noções básicas para que possa decifrar a escrita. Ela precisa inicialmente ser falante da língua portuguesa, conhecer o conjunto de regras que forma a gramática. Depois, ela precisa saber a diferença entre desenho e escrita, pois na escrita o que representa o objeto é a palavra e não o desenho. A criança precisa ter a noção de palavra, que é muito importante dentro do sistema de escrita do português do Brasil. Ela precisa perceber que a fala aparece segmentada, na escrita, em palavras, as quais são unidades de significado.

A percepção de que a fala pode ser segmentada em palavras e estas em unidades menores como as sílabas e segmentos fonéticos do tipo vogal e consoante é essencial para o entendimento de como o sistema de escrita funciona e em como usar as letras.

Em seguida, é necessário que a criança atribua letras a esses segmentos, conhecendo o alfabeto, o nome das letras e seu respectivo som (conhecimento do princípio acrofônico).

É preciso saber também que a letra é sempre a mesma, independentemente das inúmeras realizações gráficas que possa ter, mas seu valor funcional é sempre determinado pela ortografia, as palavras são escritas sempre da mesma maneira, embora possam ser pronunciadas de forma diferente dependendo da variação sociolingüística do leitor. Para que a escrita seja decifrada, é necessário chegar à palavra como um todo, seja no aspecto fonético ou no semântico, com um aspecto controlando o outro.

A importância do ensino das habilidades fundamentais da leitura, ou seja, o ensino das correspondências grafema-fonema torna-se base para ao desenvolvimento de um bom leitor.

Portanto, somente por meio do conhecimento das abordagens acerca do desenvolvimento da leitura e da escrita se estabelecem o entendimento de que a criança adquire o domínio das conversões ortográficas da língua por meio de vivências com a prática de leitura e escrita.

1.4. Estudos sobre o ensino de leitura e escrita em disléxicos e distúrbio de aprendizagem.

Algumas abordagens de intervenção na dislexia do desenvolvimento e distúrbio de aprendizagem têm sido criticadas por não haver evidência empírica demonstrando efeito benéfico nas habilidades acadêmicas da criança. O problema principal destas abordagens de intervenção é a inexistência de um modelo teórico consistente dos processos cognitivos envolvidos na leitura (SALLES, 2007).

Estudos de eficácia terapêutica com crianças com dificuldades de leitura iniciaram-se na década de 1980, com pesquisas que se propunham a realizar programa de remediação de leitura para melhoria da compreensão do texto com escolares do ensino fundamental. Entre essas pesquisas, destacam-se as realizadas por Marini (1980), Braga (1981) que utilizaram procedimentos metodológicos pré-testagem, por 15 sessões e pós-testagem com o objetivo de verificar a eficácia do uso da técnica do *cloze* ou instrução programada.

Porém, ainda são poucos os estudos no Brasil voltados para a intervenção em crianças com distúrbios de aprendizagem e disléxicas.

No entanto, mais recentemente estudos com provas de consciência fonológica utilizando grupos experimentais foram desenvolvidos com intuito de medir as variações no desempenho no processamento fonológico e verificar a eficácia de programas contemplando o desenvolvimento do processamento fonológico para essa população. (CAPOVILLA, CAPOVILLA, 1997; CAPELLINI ;CIASCA , 2000; SALGADO, 2005; GERMANO, 2008).

Estudos de intervenção podem ser utilizados como base para proporcionar práticas e programas de ensino adaptados para nossa realidade educacional.

Ao realizar uma metanálise sobre estudos de intervenção nas dislexias de desenvolvimento Swanson (1999) constatou que, apesar do treinamento em

consciência fonológica ser efetivo para melhorar a leitura de crianças entre 6 e 8 anos de idade, este não tem produzido os mesmos efeitos com crianças de mais idade, com dificuldade de leitura e escrita. Estes resultados sugerem que a consciência fonológica é uma habilidade importante, mas não é suficiente para melhorar a leitura de crianças mais velhas com dificuldade de leitura e escrita.

Esta constatação vem ao encontro da pesquisa de Salles (2005), com crianças brasileiras de 2ª série com dificuldade de leitura e escrita. Nesta pesquisa, foram encontrados dois subgrupos entre crianças com essas dificuldades. O primeiro, cerca de metade dos casos, apresentou habilidade de consciência fonológica, memória verbal e não verbal, habilidades perceptivo-motoras e velocidade de processamento semelhantes aos casos de crianças de 2ª série competentes em leitura e escrita. O segundo perfil, completamente oposto ao primeiro, caracterizou-se por baixo desempenho nas habilidades de consciência fonológica, memória verbal, linguagem oral e velocidade de processamento (tarefas lingüísticas), assemelhando-se a maioria dos casos de 1ª série (emparelhadas por desempenho em leitura e escrita).

Assim, o processo mais eficaz de intervenção parece ser aquele que combina as habilidades de processamento fonológico com intervenção direta em leitura, leituras de livros contemplando noções semânticas, visuais, propostas nos estudos de intervenção de Snowling (2004) e Salles (2007).

Ainda enfatizando a necessidade de conduzir pesquisas de intervenção, o estudo como o de Davies, Cuetos e Glez-Seijas (2007) ressalta a importância para o entendimento de resultados alcançados em intervenções direcionadas para crianças disléxicas nas línguas transparentes (espanhol, português, por exemplo), sugerindo que o desenvolvimento da leitura de crianças espanholas com dislexia do desenvolvimento é mais atrasado do que deficitário comparados com as línguas opacas, como por exemplo, o inglês e francês.

Portanto, são necessários procedimentos de ensino específicos que visem explicitamente modelar os passos no uso das estratégias. Mas, é preciso que a instrução seja constituída com critérios bastante definidos e orientados objetivamente na construção de determinado conhecimento (EHRI; SNOWLING, 2006). Pois, mesmo participando de programas de intervenções alguns indivíduos não avançam.

Nessa direção há estudos experimentais que investigam o desempenho sujeitos com dislexia (BARNETT, et al. 2004) e distúrbio de aprendizagem (WANZEK; VAUGHN, 2008; OTAIBA; FUCHS, 2002, 2006) que mesmo recebendo intervenções não respondem adequadamente. Esses estudos corroboram para o desenvolvimento de replicações e para o aperfeiçoamento de novas práticas.

Observa-se que os prejuízos em leitura e escrita apresentados nos indivíduos acometidos tanto pela dislexia do desenvolvimento, como pelo distúrbio de aprendizagem tem sido estudados e sugeridas intervenções com atividades de ensino diretamente dirigidos para superar tais dificuldades.

Os efeitos da intervenção para crianças com dificuldades de leitura e escrita quando planejada sistematicamente podem ser vistos, mesmo após um intervalo de tempo. Todas as evidências atuais sugerem para estudos com sessões de instrução durante trinta minutos à fracos leitores por um período contínuo envolvendo um ensino que incorpora elementos fonéticos e sistemáticos da leitura e escrita (ELLIS, 2001).

Sencibaugh (2006) realizou uma metanálise com estudos envolvendo sujeitos com distúrbio de aprendizagem. A pesquisa compilou trabalhos conduzidos entre os anos de 1985 e 2005 totalizando 15 estudos sobre intervenção. Os resultados revelaram dois importantes achados, um afirma que crianças com distúrbio de aprendizagem dependem de ensino de estratégias para desenvolverem habilidades de compreensão, e o outro achado vai em direção de é importante envolver nos programas de intervenção instruções de ensino que desenvolvam e aprimorem a autocorreção.

Aram (2006) examinou em seu estudo contribuições relacionadas ao ensino de vocabulário, e habilidades alfabéticas em três programas para o desenvolvimento da leitura e escrita. Um deles era um programa de leitura de livros de histórias, outro era voltado somente a habilidades alfabéticas e o terceiro era um programa combinado entre os dois anteriores. O estudo foi aplicado em 12 pré-escolares de dois grupos de idades: 3 e 4 anos e de 4 e 5 anos. Os testes de leitura de livros de histórias por ser mais produtivo em crianças menores e o programa de habilidade alfabética aplicado em crianças do outro grupo mais velho. O programa combinado foi aplicado em crianças dos dois grupos de idades. Os resultados indicaram que as crianças nos três

programas progrediram significativamente. Contudo, os resultados no programa combinado evidenciaram uma maior contribuição para o desenvolvimento da leitura e da escrita em tarefas de escrita do nome, conhecimento de letras e consciência fonológica. As crianças que receberam o programa com desenvolvimento de habilidade alfabética obtiveram mais êxito nas tarefas de escrita de palavras, conhecimento de letras e reconhecimento de fonema inicial da palavra. Os pré-escolares que fizeram parte do programa de leitura de livros de histórias se saíram melhor nas tarefas de reconhecimento de fonema inicial e vocabulário do livro. No entanto, é importante salientar que não houve progresso das crianças mais jovens em relação a mais velhas, exceto na tarefa de nomeação de figuras os escolares mais novos superaram os mais velhos em todos os programas.

Iversen e Tunmer (1993) comparam o progresso de crianças de seis anos de idade que foram divididas em grupos onde um grupo recebeu um programa convencional de recuperação de leitura, um uma versão modificada do programa que incorporava exercícios que faziam uma associação entre fonologia e a leitura, baseado no método de Bradley e Bryant (1983). O terceiro grupo recebeu uma intervenção convencional reduzida.

As crianças colocadas em ambos os grupos de recuperação de leitura fizeram mais progressos do que as crianças do grupo controle. No entanto, as crianças do grupo de recuperação modificada da leitura aprenderam mais rapidamente do que as que receberam o programa convencional. Na “recuperação da leitura”, é uma prática normal dispensar as crianças quando elas atingem o resultado que era a sua meta. As crianças do programa modificado precisaram de um número significativamente menor de lições para chegar a este ponto; o programa foi aproximadamente 37% mais eficiente do que o tradicional, que não inclui exercícios que ligavam o soletrar e os sons.

Lovett e Steinbach (1997) verificaram a eficácia de dois programas direcionados para crianças com idade de 4 a 6 anos com risco para dislexia. O primeiro com uma intervenção direta entre letra/som e o segundo utilizando a monitoria de estratégias metacognitivas. Em ambas as abordagens as crianças tiveram ganhos significativos em identificação de palavras e nomeação e foram capazes de ler.

De acordo com as proposições teóricas e a revisão de pesquisas expostas previamente enfatiza-se a importância da verificação de estudos que visem o desenvolvimento de estratégias de ensino, as quais contribuem para a minimização dos prejuízos de leitura e escrita encontrados em indivíduos com dislexia do desenvolvimento e distúrbio de aprendizagem.

Nesse sentido o presente estudo mostra-se relevante, pois poderá contribuir com achados que auxiliarão o ensino de crianças disléxicas e com distúrbio de aprendizagem.

1.5. Estudos internacionais sobre ensino de leitura por meio de tutoria

Atualmente há um amplo conjunto de investigações sobre modalidade e procedimentos instrucionais oferecidos fora da sala de aula regular para auxiliar alunos que apresentam dificuldade para adquirirem os conhecimentos e habilidades iniciais de leitura e escrita. Nessa direção destaca-se a tutoria uma modalidade na qual o tutor oferece um acompanhamento individual ao aluno buscando melhorar resultados positivos quanto à evolução das habilidades envolvidas.

Estudos envolvendo tutoria para o ensino da leitura e escrita são mais comuns na língua inglesa. Porém, são pouco encontrados na literatura portuguesa. (de ROSE, DOMINICONI, BRAZ, 2000).

Em uma pesquisa de metanálise realizada por Elbaum, Vauhgn Hughes e Moody (2000) evidenciaram a importância em desenvolver programas que contemplam a tutoria para o ensino de leitura em crianças que apresentam fracasso na leitura cursando a etapa elementar. Essa pesquisa investigou 29 estudos desenvolvidos entre dos anos de 1975 e 1998 e constaram que intervenções que utilizaram tutoria instrucional individual para a leitura demonstraram melhoras significativas em relação aos estudos que utilizaram intervenções com instrução em grupo.

Vadasy e Sanders (2008) descreveram os resultados de uma intervenção instrucional Quick Reads, a qual abarcou crianças de 2ª e 3ª séries, dividindo randomicamente, um grupo com tutoria e grupo controle sem tutoria. Os

resultados revelaram que ambos os grupos obtiveram sucesso, mas um ganho superior no desempenho do grupo experimental.

Morris, Perney e Tyner (2000) verificaram a eficácia do Early Steps um programa de intervenção para crianças iniciantes na leitura e escrita, as quais receberam em média 91 lições de tutoria durante o ano todo o letivo. Os resultados revelaram uma melhora importante em crianças de risco, principalmente, no desempenho da leitura, compreensão e decodificação de pseudopalavras.

Burns et al (2004) realizaram um estudo onde verificaram a eficácia do programa de tutoria HOSTS em crianças com fracasso na leitura e constataram sua efetividade para a população estudada.

Wasik e Slavin (1993) revisaram cinco programas envolvendo programas de tutoria e concluíram que crianças que participando do Reading Recovery - RR e Sucess All se engajaram com mais propriedade nas atividades de leitura, escrita e na utilização de estratégias para execução desses eventos.

Hatcher, Hulme e Ellis (1994) compararam um programa modificado do RR com três outros tipos de intervenção, em um estudo de crianças selecionadas a partir dos 25% do piores leitores de sete anos de idade em um município do norte da Inglaterra. O primeiro grupo experimental recebeu o treinamento na leitura seguindo um formato projetado por Clay, mas sem nenhuma referência aos sons das palavras (apenas leitura). Cada criança foi ensinada em um programa individualizado que envolveu a leitura de livros no nível de sua instrução, enfatizando o uso do contexto e das estratégias baseadas no significado, a releitura de livros que já haviam sido lidos, além da leitura e escrita de palavras. O segundo grupo recebeu um treinamento da consciência fonológica (apenas a fonologia). Esse treinamento consistiu em nove tipos de tarefas fonológicas, cada qual graduado em dificuldade; nenhuma leitura foi envolvida. O terceiro grupo recebeu treinamento de leitura e fonológico, assim como atividades que ligavam explicitamente a leitura com a fonologia. Essas atividades incluíram a prática de associações letra/sons, a relação do soletrar com os sons usando letras de plástico e a leitura e escrita de palavras dentro de um contexto em quanto se prestava atenção às relações letras/sons. No final do treinamento, o grupo que recebeu o pacote integrado

que ligava a leitura com a fonologia fez um progresso significativamente maior na leitura do que os outros grupos.

Possivelmente, a prática do estabelecimento de ligações explícitas entre fonologia e leitura parece não apenas facilitar o desenvolvimento da leitura nas populações normais, como também pode ser eficiente para o desenvolvimento de leitura e escrita em escolares disléxicos e com distúrbio de aprendizagem.

De acordo com a metanálise feita por D'Agostino e Muphy (2004) o RR tem proporcionado o avanço da crianças envolvidas com dificuldades em leitura e escrita no processo de alfabetização em relação ao seus pares e permitiu o desenvolvimento de estratégias em relação a compreensão da leitura e escrita.

O trabalho de Pinnell (1989) contribuiu muito para firmar a eficácia do RR em crianças “de risco” para o fracasso da leitura e escrita. O autor descreve o RR como um programa diferente dos programas tradicionais de remediação com tutoria, pois proporciona auxílio intensivo; proporciona treinamento para os professores; cria a oportunidade para o desenvolvimento de habilidade de leitura das mais simples para a mais complexas.

Já na perspectiva de Fitzgerald e Ramsbotham (2004) o Reading Recovery desenvolve estratégias cognitivas cujas atividades em leitura e escrita envolvem dados visuais, sonoros e semânticos.

Segundo Iversen, Tunmer e Chapmam (2005) nas intervenções do Reading Recovery as crianças apresentam avanços positivos na leitura e escrita quando a instrução é direcionada para suas dificuldades.

Dessa maneira, a importância do Reading Recovery - RR é firmada no significado do texto, onde as crianças aumentam seus conhecimentos e implementam estratégias construindo um sistema interno sobre a escrita.

Baseando-se nesta conjectura foram encontrados estudos que reforçam a hipótese da importância e a eficácia da tutoria.

Vellutino e Scanlon (2002) descrevem pesquisas que utilizaram modelos de intervenções com estratégias para o desenvolvimento da leitura e da escrita cujos resultados foram positivos, e implicaram dados relevantes para outras pesquisas longitudinais.

Em um estudo de revisão Vellutino e cols. (2004) compilaram pesquisas desenvolvidas nas quatro últimas décadas e concluíram que há necessidade de focar em programas de intervenções instruções de ensino e intensivas, pois

essas apontam para soluções tanto clínicas, bem como educacionais para crianças com distúrbios de leitura e escrita. Nesse mesmo estudo Vellutino e colaboradores descrevem o “*Reading Recovery*” como sendo uns dos programas mais completos para a abordagem do ensino de leitura e escrita em crianças com desempenho escolar abaixo do esperado.

No mesmo enfoque Vellutino e cols (1996) e Camahalan (2006) enfatizam em suas conclusões que deve-se dar devida importância para pesquisas remediativas e individualizadas que auxiliem na construção de estratégias de leitura e escrita, pois tal proposta corrobora para o desenvolvimento dos elementos subjacentes prejudicados envolvidos nesses eventos.

Esses resultados são importantes e condizem com os achados de Snowling (2004), Lyons (1997), Haycher e cols. (2006) porque mostram que as intervenções afetam especificamente as habilidades que foram trabalhadas.

Partindo-se da hipótese de que programas que utilizam procedimentos instrucionais envolvendo o ensino de estratégias de leitura e escrita intensivas, ou seja, um ensino no qual dá-se importância às trocas de experiências entre a criança e o tutor com sessões freqüentes e que tenham como ponto central o contato direto com a leitura de textos variados, certamente poderiam levar à diminuição dos problemas de aprendizagem apresentados por crianças que apresentam dislexia e distúrbio de aprendizagem, bem como auxiliar essas crianças atuarem de modo efetivo e eficiente na sala de aula.

Desde à década de 70, a pesquisadora neolelandesa Marie M. Clay tem realizado investigações sobre quais condições de ensino, em uma situação de tutoria individual, favoreciam alunos a superarem dificuldades de aprendizagem iniciais de leitura e escrita. Esta pesquisadora examinou as características dos alunos que apresentaram dificuldades na alfabetização e propôs um programa de tutoria denominado “*Reading Recovery*” que vem sendo amplamente estudado em várias partes do mundo.

A meta do programa de Recuperação de Leitura é ajudar as crianças de baixo aproveitamento acadêmico a fazer um progresso acelerado e alcançar seus colegas de sala de aula (Pinell, 1997).

Três princípios teóricos norteiam o programa Recuperação de Leitura:

1-) A leitura é considerada um processo de estratégias: A leitura requer a coordenação de muitas estratégias como: conhecimento de palavras; experiência com livros de história; aspectos visuais da escrita e relação letra-som. Na atividade de leitura, as estratégias devem ser adquiridas como parte do processo de aprendizagem.

2-) A leitura e a escrita são interconectadas: Nas sessões do programa de recuperação, a criança realiza a leitura do livro e compõem sua própria mensagem, com sustentação para ouvir e gravar sons, trabalhando com consciência fonológica.

3-) A criança aprende a ler lendo: A leitura freqüente é que leva a criança a detectar regularidade e redundâncias presentes na linguagem escrita. No programa as crianças, durante todo tempo, as crianças estão lendo e escrevendo palavras e frases.

As crianças são selecionadas por meio do Levantamento Diagnóstico de leitura e escrita proposto por Clay. Este instrumento avalia o grau de domínio das habilidades básicas de leitura e escrita das crianças (CLAY, 2002).

O Programa de Recuperação de Leitura ocorre em forma de tutoria um a um (uma criança de cada vez), através de sessões diárias de trinta minutos. As atividades realizadas durante as sessões são centradas na leitura de livros de histórias, com enfoque no conteúdo das histórias. Há uma interação entre aluno e tutor, colaborando mutuamente para o aprendizado (CLAY, CADZEN, 1996).

O tutor atua como facilitador, interage estimulando a criança e auxiliando-a quando necessário. Os índices de progresso das crianças no programa aplicado na Nova Zelândia mostraram sinais contínuos de melhora.

Os resultados da experiência com o Programa Recuperação de Leitura entre crianças americanas também se mostraram altamente positivos. A maioria das crianças com dificuldades de aprendizagem alcançou os níveis médios de leitura após 12 semanas de intervenção. No final do ano acadêmico, as crianças que participaram da tutoria alcançaram o nível de aproveitamento médio dos colegas de classe. Dois terços ou mais das crianças que participaram do programa fizeram progresso acelerado e alcançaram seus pares. As crianças retiveram seus ganhos e continuaram a progredir academicamente dois anos após a intervenção (WASIK; SLAVIN, 1993).

Dentro de um marco de referência e estrutura bem sedimentadas, o programa Recuperação de leitura avalia a criança com o instrumento Levantamento Diagnóstico de leitura e escrita (parte do programa RL) o qual lança mão de procedimentos de investigação detalhados não apenas dos conteúdos que o aluno domina, mas também das estratégias de leitura que ele pode controlar. Em seguida, há um período de ensino, em que cada sessão inclui: releitura de livros, avaliação da fluência em leitura independente do livro lido na última sessão, exercícios de identificação de letras, exercícios em que a criança ouve sons que ela mesma produz enquanto escreve e lê sentenças que ela mesma produz, segmentação de sentenças em palavras e leitura guiada de um novo livro. Dessa forma o programa acentua a importância de releitura e recontagem de livros (CLAY; CAZDEN, 1992; CLAY, 1992, 2001, 2002).

Assim, esse estudo propôs a utilização de atividades de tutoria centrada na leituras de livros em escolares com dislexia do desenvolvimento e com distúrbio de aprendizagem.

Haja vista são muitos os trabalhos desenvolvidos para verificar os efeitos do programa de Recuperação de Leitura (RL) ou Reading Recovery (RR) em alunos com fracasso escolar.

Contudo, ressalta-se que a proposta do presente trabalho ainda não foi desenvolvida para a população descrita neste estudo.

1.6. Estudos sobre tutoria centrada na leitura de livros

No Brasil, alguns estudos têm sido realizados visando estudar os efeitos da tutoria centrada na leitura de livros para crianças de risco. Nestes estudos tem-se procurado utilizar os princípios teóricos e o esquema instrucional do Programa de Recuperação de Leitura ao contexto brasileiro (DE ROSE; BRAZ; AGUILERA; DOMENICONI 1998; DE ROSE; DOMENICONI; SANTOS, 2000; PASIAN, 2004).

No estudo de Rose, Braz, Aguilera e Domeniconi (1998) foi realizada uma adaptação do Levantamento Diagnóstico de Leitura e Escrita de Clay. O objetivo do estudo foi de verificar a adequação do uso do Levantamento Diagnóstico para avaliar alunos brasileiros de 1ª e 2ª séries do Ensino fundamental com acentuadas dificuldades nas aprendizagens iniciais de leitura

e escrita e, conseqüentemente, alunos com alto risco de fracasso acadêmico. Este instrumento de avaliação foi planejado para avaliar os conhecimentos e habilidades de leitura e escrita e uso de estratégias de leitura, por meio das tarefas: Conceito de escrita, Escrita livre de palavras, Escrita de palavras ditadas, Identificação de letras, Leitura de palavras isoladas, Leitura do livro I (mais simples) e Leitura do livro II (mais complexo). Tem sido usado para auxiliar no planejamento da tutoria e para verificar os efeitos em termos da evolução dos alunos participantes da tutoria.

Procurou-se verificar se instrumento diferenciava os conhecimentos e habilidades de leitura e escrita apresentados por alunos com rendimento em sala de aula acima da média, na média e abaixo da média. A seleção dos alunos envolveu a solicitação a três professores de 1ª série e três professores de 2ª série que indicassem alunos considerados como tendo um aproveitamento em leitura e escrita acima da média da sala de aula, os alunos de desempenho médio da sala e os alunos abaixo da média da sala. A análise dos dados foi feita com base nas porcentagens de acertos obtidas em cada tarefa no pré e pós-teste.

Os dados dos resultados mostraram que os números de alunos indicados apresentando desempenho em sala de aula acima da média realizaram todas as tarefas com precisão. O número de alunos indicados como tendo um desempenho médio realizaram corretamente as tarefas propostas, com exceção das tarefas do livro mais complexo. Entre os alunos com desempenho abaixo da média, observou-se que não foram realizadas satisfatoriamente as tarefas propostas.

Com base nos resultados, considerou-se que a versão adaptada do Levantamento Diagnóstico de Leitura e escrita de Clay (DE ROSE, BRAZ. AGUILLERA E DOMENICONI, 1998) poderia ser útil para a identificação de alunos de risco, bem como sensível para identificar as competências e as dificuldades de alunos com diferentes graus de aproveitamento em sala de aula.

No estudo de de Rose, Domeniconi e Santos (2000) procurou-se garantir que o professor da sala de aula acompanhasse o trabalho do tutor do Programa de Recuperação de Leitura. Para tal, foi feito um trabalho de esclarecimento sobre o Programa ao professor da sala de aula regular juntamente com a aplicação do Programa para um grupo de cinco crianças. Foi selecionada uma

professora interessada no projeto que acompanhou todos os passos da tutoria. A professora foi estimulada a auxiliar e motivar os alunos em sala de aula.

Participaram desse estudo nove crianças com dificuldades em leitura e escrita, cursando a 2ª série do Ensino Fundamental. Cinco delas eram da sala de aula do professor que acompanhou o Programa de Recuperação de Leitura, os outros quatro alunos que participaram do programa pertenciam à outra sala cuja professora não acompanhou o Programa.

Verificou-se que todos os alunos do grupo experimental apresentaram melhoras nas habilidades de leitura e escrita. As crianças aprimoraram o uso de algumas estratégias úteis para a leitura. Principalmente, as relativas a busca de significados e uso de dicas particulares nos textos e a estratégia de auto-correção. A avaliação do professor da sala de aula que acompanhou o Programa Recuperação de Leitura é que, antes da intervenção, todos os alunos tinham dificuldade de leitura. Após a aplicação do programa, todos os alunos apresentaram melhoras.

No estudo de Pasian (2004) o objetivo foi de avaliar os efeitos da tutoria individual feito com base na leitura de livros de histórias, sobre as habilidades de leitura e escrita de quatro alunos baixo aproveitamento em leitura e escrita. O efeitos foram verificados individualmente e observados seus desempenhos antes e após intervenção, bem como comparados à alunos considerados na média e acima da média no rendimento acadêmico da sala de aula. Os resultados mostraram que dois participantes tiveram ganhos substanciais nas habilidades de leitura e escrita. Os outros dois alunos demonstraram evolução em termos de leitura e escrita, mas o repertório ainda não era equivalente ao dos colegas de sala. Assim o resultado mostrou ser eficaz no auxílio às crianças com dificuldades de aprendizagem, melhorando sue desempenho nas habilidades em leitura e escrita

Portanto, os estudos sobre tutoria centrada na leitura de livros realizados no nosso contexto, a preocupação principal foi identificar e adaptar os elementos principais envolvidos no esquema instrucional da tutoria, ou seja, oferecer o esquema das atividades de ensino previstas para crianças do Ensino fundamental público que apresentaram baixo rendimento escolar.

Nessa direção, no presente estudo foi oferecida a oportunidade de tutoria centrada na leitura de livros seguindo o esquema instrucional baseado no

Programa de Recuperação de Leitura – “*Reading Recovery*”. Porém, neste trabalho não ocorreu a periodicidade prevista de intervenção diária indicada no programa original.

Assim, de acordo com as idéias acima expostas à luz dos prejuízos encontrados em indivíduos com dislexia do desenvolvimento e distúrbios de aprendizagem, este estudo verificou os efeitos da tutoria instrucional centrada na leitura de livros em escolares com os distúrbios já apresentados.

2. OBJETIVOS

2.1. Geral:

Verificar os efeitos da tutoria instrucional centrada em leitura de livros, baseada no programa de Recuperação de Leitura, em escolares com distúrbio de aprendizagem e com dislexia do desenvolvimento.

2.2. Específicos:

1- Caracterizar o desempenho de escolares com distúrbio de aprendizagem e escolares com dislexia do desenvolvimento em estratégias de leitura em situação de pré e pós-testagem.

2- Comparar os resultados encontrados nas tarefas do Levantamento Diagnóstico na pré e pós-testagem em escolares com distúrbio de aprendizagem e dislexia com e sem intervenção.

3. MÉTODO

Após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Filosofia e Ciências FFC/UNESP - Marília – Parecer do projeto nº. 1589/2008 - iniciou-se o processo de coleta de dados referente à pesquisa (ANEXO A). Por motivos éticos, conforme resolução do Conselho Nacional de Saúde CNS 196/96, as informações foram fornecidas aos participantes e seus responsáveis, explicando que os métodos de coleta não provocavam desconforto ou constrangimento aos participantes. Contudo, caso alguns dos participantes apresentem estas reações, o pesquisador imediatamente procurou esclarecer e sanar possíveis dúvidas. A pesquisadora se responsabilizou por conduzir a pesquisa somente com a autorização prévia dos responsáveis pelos participantes, manter o anonimato e sigilo dos participantes, respeitando a vontade e o interesse dos participantes do estudo e informá-los sobre os resultados da pesquisa. É importante salientar, que as crianças que não foram submetidas ao programa não o serão, as mesmas serão encaminhadas para os atendimentos na Centro de Educação e Saúde da UNESP de Marília- CEES.

3.1. *Participantes*

Participaram desse estudo 12 crianças de 2ª a 6ª série do Ensino Público Fundamental de ambos os gêneros com idade entre 8 e 12 anos, sendo 6 crianças de risco para dislexia do desenvolvimento, 6 para distúrbio de aprendizagem. (Tabela 1 e 2).

Os grupos de crianças com dislexia do desenvolvimento e com distúrbio de aprendizagem foram compostos por crianças da lista de espera do Centro de Estudos de Educação e Saúde - CEES da Universidade Estadual Paulista – UNESP de Marília que receberam após situação triagem e avaliação o diagnóstico de dislexia do desenvolvimento e distúrbio de aprendizagem.

Os alunos formaram dois grupos: um por 06 crianças com dislexia do desenvolvimento (GI - DL) e outro por 06 crianças com distúrbio de aprendizagem (GII- DA), os quais foram subdivididos aleatoriamente em grupos de alunos que receberam e não receberam intervenção. Portanto, formou-se escolares que foram submetidos às sessões de tutoria centrada na leitura de

livros (GDL1 e GDA1) e os escolares que não foram submetidos a intervenção (GDL2 e GDA2).

Esses escolares foram submetidos à avaliação fonoaudiológica geral no Centro de Estudos da Educação e Saúde – CEES/FFC/UNESP- campus de Marília-SP e, após a verificação dos sinais da dislexia e distúrbio de aprendizagem, ou seja, presença de transtorno fonológica na fala, leitura e escrita, alterações em habilidades fonológicas e silábicas, presença de histórico familiar positivo para dislexia e distúrbio de aprendizagem, os mesmos foram encaminhados para avaliação no Laboratório de distúrbio de leitura e escrita na inserido na mesma Unidade - CEES.

3.1.1. Critérios para seleção

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; crianças com risco para distúrbio de aprendizagem comprovada pela avaliação do CEES. Nunca terem participado de programas de intervenção fonoaudiológica, pedagógica ou neuropsicológica.

Critérios de exclusão foram:

Crianças que apresentaram acuidade visual e auditiva e desempenho cognitivo abaixo dos padrões da normalidade – descrição em prontuários do CEES; síndromes genéticas ou outras síndromes; Deficiência auditiva; Deficiência visual; Deficiência Mental.

Caracterização dos grupos:

Grupo I – DL grupo composto por 6 escolares com diagnóstico interdisciplinar de dislexia do desenvolvimento de ambos os gêneros, com faixa etária de 8 a 12 anos, com média de idade de 9 anos e 6 meses de idade, subdividido em:

- **Grupo DL (GDL1):** composto por 3 escolares com dislexia do desenvolvimento, que foram submetidos à 12 sessões de intervenção de tutoria

centrada na leitura de livros, sendo 1 da 2ª série, 1 da 3ª série e 1 da 6ª série, com 20% do sexo feminino e 80% do sexo masculino.

- **Grupo DL (GDL2):** composto por 3 escolares com dislexia do desenvolvimento, sendo 1 da 2ª. série, 1 da 3ª. série e 1 da 6ª.série, com 100% do sexo masculino, que não foram submetidos às 12 sessões de tutoria.

- **Grupo II -DA** - grupo composto por 6 escolares com diagnóstico interdisciplinar de distúrbio de aprendizagem somente do gênero masculino, com faixa etária de 8 a 12 anos, com média de idade de 9 anos e 6 meses de idade, subdividido em:

- **Grupo DA (GDA1):** composto por 3 escolares com distúrbio de aprendizagem, que foram submetidos à 12 sessões de intervenção de tutoria centrada na leitura de livros, sendo 1 da 2ª série, 1 da 3ª série e 1 da 6ª série, com 100% do sexo masculino.

- **Grupo DA (GDA2):** composto por 3 escolares com distúrbio de aprendizagem, sendo 1 da 2ª. série, 1 da 3ª. série e 1 da 6ª.série, com 100% do sexo masculino, que não foram submetidos às 12 sessões de tutoria.

Tabela 1. Caracterização dos sujeitos nos grupos.

Sujeitos/Grupo	GI- DL		GII- DA	
	GI – GDL1 c/ interv.	GI- GDL2 s/ interv.	GII- GDA1 c/ interv.	GII- GDA2 s/ interven
DL1	X			
DL2	X			
DL3	X			
DL4		X		
DL5		X		
DL6		X		
DA1			X	
DA2			X	
DA3			X	
DA4				X
DA5				X
DA6				X

3.2. Material e equipamentos e instrumentos:

Nas sessões de tutoria foram utilizados os 12 livros dos 18 livros da coleção Estrelinha, escolhidos por ordem de complexidade (Ver Lista no ANEXO C); letras compondo o alfabeto móvel, lousinha mágica, lápis preto e colorido, folhas de sulfite e materiais confeccionados que utilizavam letras e palavras. Uma filmadora DVD 408 da Sony, mini DVDs 8mm.

3.3. Procedimento de coleta de dados

Para a realização do presente estudo foi elaborado o desenvolvimento da seleção da amostra para coleta de dados da pré e pós-testagem e aplicação das atividades centrada na leitura de livros baseadas no programa de Recuperação de leitura (Clay, 1993). E assim foram realizadas:

Os sujeitos do grupo com dislexia do desenvolvimento (GI- DL) e com Distúrbio de aprendizagem (GII- DA) foram selecionados a partir de uma lista de espera do Centro de Estudos de Educação e Saúde - CEES da Universidade Estadual Paulista – UNESP de Marília, previamente triados, avaliados pelas áreas de Neurologia, Otorrinolaringologia, Psicologia, Fonoaudiologia, Terapia Ocupacional, Fisioterapia e Pedagogia, encaminhados para o D.L.E.- Laboratório de distúrbio de leitura e escrita para confirmação do diagnóstico. Por conseguinte, foi aplicado no Laboratório o Protocolo de Avaliação de Habilidades Cognitivo-Lingüísticas na versão coletiva e individual.

Inicialmente, os pais ou responsáveis de todos os escolares assinaram o termo de consentimento esclarecido para autorização da pesquisa, constando nesse, menções a nenhum tipo de método invasivo ou uso de medicamento. Foi pedida também a autorização para a filmagem dos escolares na avaliação diagnóstica para melhor análise dos resultados, as crianças foram transformadas em números e siglas, para a não-identificação das mesmas.

Os procedimentos de pré-testagem, das sessões de tutoria e pós-testagem foram realizados inicialmente com GDL e depois com o GDA, sendo pareados de acordo com a idade e escolaridade. O GDL2 e GDA2 não foram submetido às intervenções durante a realização do estudo.

Ressalta-se que o pós-teste foi realizado na semana seguinte ao término das sessões de intervenção.

Na sessão de pré-testagem, ocorreu o esclarecimento do objetivo do projeto e a solicitação da assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido pelos responsáveis e aplicado o levantamento diagnóstico.

Para dar início às sessões de tutoria, a distribuição dos escolares dos grupos I, II foi sorteada aleatoriamente.

Somente depois de concluída esta etapa, os escolares iniciavam a intervenção. Após o término das 12 sessões, uma vez por semana, os escolares eram novamente submetidos ao pós-testagem. As sessões tiveram a duração de 60 minutos. Cabe salientar, que este estudo desenvolveu um número menor de sessões por semana do que o proposto pelo programa Recuperação de Leitura.

Na fase de pós-testagem da pesquisa foram realizados novamente os procedimentos do Levantamento Diagnóstico utilizado na pré-testagem. Portanto, todos os procedimentos do Levantamento Diagnóstico foram reaplicados em todos os escolares participantes GDL (DL1 e DL2) crianças com dislexia do desenvolvimento; GDA (DA1 e DA2) crianças com distúrbios de aprendizagem.

Tal procedimento (pré-teste; intervenção; pós-teste) foi importante para a verificação dos efeitos das sessões de tutoria no que diz respeito às habilidades e suas estratégias para a aprendizagem da leitura e da escrita na população estudada.

3.4. Instrumentos utilizados para a coleta dos dados

I – Levantamento de Diagnóstico de leitura e escrita: O Instrumento (CLAY, 1993 adaptado por DE ROSE; DOMINICONI 1998) que avalia o desempenho dos alunos em seis tarefas (ANEXO D).

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 à criança que escrevesse quatro palavras (uma monossílaba - *rã*, uma

dissílaba- *carro*, uma trissílaba- *brinquedo* e uma polissílaba- *chocolate*, escolhidas de uma lista de palavras contidas no ANEXO D) e duas frases simples – “*Pitoco come bolo*” e *Ele bebe leite*”. Na **tarefa de identificação de letras (4)** era solicitado que o escolar reconhecesse letras maiúsculas e minúsculas do alfabeto e nomeasse uma palavra com cada letra. Nas **tarefas de leituras de palavras (5)**, é solicitado que o escolar lesse uma lista (de duas) composta de 14 palavras simples e complexas com nomes de produtos, placas de sinalização e locais. Na **tarefa leitura de livros (6)**, o primeiro é ilustrado (“A Foca Famosa”, de Sônia Junqueira – série Estrelinha) contendo 111 palavras compostas por sílabas simples e de fácil compreensão e o segundo (extraído da Cartilha Pipoca, de Paulo N. Almeida) contém 106 palavras compostas por sílabas simples e complexas, ausência de figuras e frases mais complexas, além de desfecho implícito.

Para verificar a compreensão da leitura do texto, foi solicitado que os alunos identificassem os personagens, o problema e o desfecho das histórias. As respostas dadas pelos alunos foram registradas em folhas de protocolos específicos e computados os acertos em cada tarefa.

Os critérios de avaliação das respostas se basearam nos critérios propostos por Clay (1992) para cada uma das medidas de leitura e escrita obtidas. Eles foram adaptados às características dos textos em Português.

Abaixo são apresentados os critérios utilizados:

Conceito sobre Escrita: um acerto para cada conceito dito corretamente pela criança. Foi feito o cálculo em porcentagem para cada resposta correta, após dividiu-se o resultado pelo número total de itens da tarefa e multiplicou-se por cem.

Escrita livre de palavras: Foi computado um acerto para cada palavra escrita e lida corretamente, por conseguinte, dividiu-se o resultado obtido pelo número de palavras escritas na atividade e multiplicou-se por cem.

Escrita de palavras ditadas: cada fonema correspondente ao som ditado foi considerado como um acerto. O cálculo foi feito em porcentagem para cada fonema grafado corretamente, após dividiu-se o resultado pelo número total de fonemas da tarefa e multiplicou-se por cem. Para cada som foi computado um total de acertos.

Identificação de Letras: foi considerado como acerto o nome alfabético da letra em questão. Para o escore total, foi considerado os nomes dados as letras maiúsculas e minúsculas. Para obter a porcentagem final o resultado foi dividido pelo número de letras (54) e multiplicado por cem.

Leitura de Palavras: um acerto para cada palavra lida de forma correta. O resultado final foi oriundo da divisão das letras lidas corretamente pelo número de palavras da lista e multiplicado por cem.

Leitura do livro 1 e do livro 2: foram computados os erros e os acertos de leitura de cada uma das palavras do texto. Cada palavra lida corretamente foi considerada como um acerto. As auto-correções não foram consideradas como erros, foi registrado como auto-correção quando na segunda tentativa, a palavra era lida de forma correta. Para o livro 1 e 2 foi dividido o número de acertos pelo número de palavras do livro, respectivamente 111 e 106 e multiplicado por cem.

Salienta-se que quando a criança, na tentativa ler uma palavra, dizia que uma palavra não estava escrita no texto, a palavra não correspondente foi considerada como um erro; também quando a criança leu corretamente apenas parte da palavra, esta leitura foi considerada como incorreta; se a criança omitisse uma palavra ou uma sentença, cada palavra omitida foi considerada como um erro.

III – Protocolo de estratégias: a lista de estratégias foi retirada do material adaptado por De Rose, Dominiconi e Braz (2000) proposto por Clay (1993). Em um total de 25 itens, os quais foram observados e anotados (com os critérios: domina e não domina) durante a pré e pós-testagem. Protocolo de estratégias observadas pela pesquisadora e juiz (ANEXO D).

Após esclarecimento e informações sobre critérios de análise das estratégias, este protocolo foi oferecido a um juiz fonoaudiólogo para que realizasse a codificação independente dos dados. Para fim de confiabilidade do procedimento foram computadas as análises da pesquisadora e do juiz, separadamente, e depois a comparação entre ambas por meio de teste de confiabilidade.

3.5. Procedimento nas intervenções de tutoria

As sessões foram realizadas durante o primeiro semestre do ano letivo de 2008 com duração de 60 minutos, uma vez por semana com cada criança, em um total de 12 semanas (12 sessões). Em cada sessão foram apresentados livros da coleção da “Série Estrelinha”, bem como outro livro em substituição ao livro “A Foca famosa” esse utilizado em uma tarefa do Levantamento diagnóstico em pré e pós-testagem.

Essa coleção foi escolhida por já conter (dividia em série I, II e III) complexidade gradativa nas palavras do texto, sintaxe e semântica das frases, linguagem e quantidade de texto impresso em cada história. Porém, os livros foram separados em dois níveis somente para atender ao número de sessões do programa: Nível 1-livro com pouco texto, contendo palavras simples, frases curtas, ilustrações representativas que ofereçam dicas à leitura; Nível 2- livros com texto de extensão média, contendo a maioria das palavras simples e algumas com sílabas complexas, frases mais longas, ilustrações que podem ou não dar dicas à leitura. É importante salientar mais uma vez que o livro “A Foca Famosa” foi substituído pelo livro “O bebê maluquinho” com o mesmo nível de dificuldade. Essa substituição ocorreu para evitar viés em relação ao material aplicado. Os livros não seguiram o critério para obter o nível de acurácia (> de 90%) proposto pelo programa oficial Recuperação de Leitura (*Reading Recovery*).

Ressalta-se que foram desenvolvidas as mesmas atividades do esquema instrucional para todos os participantes nas sessões de tutoria. Nessas foram utilizados a mesma seqüência dos livros e os mesmos materiais, e oferecidos aos participantes. As intervenções foram desenvolvidas em um clima lúdico e com descontração, e os diálogos entre a pesquisadora e as crianças se deram de forma espontânea.

Descrição das sessões de tutoria:

As sessões iniciais visaram favorecer uma interação entre pesquisador e aluno e consistiram na leitura realizada pelo pesquisador de livros para as

crianças e conversas sobre as histórias. A leitura do livro também era feita pela criança, com o auxílio do pesquisador, quando necessário.

Principais categorias do esquema instrucional desenvolvidas para todos os participantes durante as sessões de atendimentos foram:

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

Primeiramente era focada a atenção para os conceitos da leitura, direção e espaço, sempre relacionado com a escrita. Assim, era enfatizado o direcionamento de todos os passos, como por exemplo, o desenvolvimento do significado da palavra, a análise das palavras no texto, para realização efetiva da leitura. O aluno lia conjuntamente com a tutora o livro escolhido.

Por conseguinte, era enfatizada a aprendizagem para a identificação das letras, utilizando aliterações, rimas e analogias com outras palavras conhecidas pela criança, e por sua vez, a identificação das palavras no texto com a letra trabalhada.

Dessa forma, foram criadas palavras e frases trabalhando a direção, aprendizagem de letras e seus sons com monitoramento conjunto. Novas palavras foram construídas para aumentar o vocabulário (repertório de palavras), por meio de atividades de permutação, como por exemplo, a palavra “pato” com trocas em um dos seus eixos paradigmáticos pode se transformar em: “mato”, “bato”, “fato”, “cato”, etc ; essas palavras “alvo” sempre vinculadas e relacionadas ao texto lido, conseqüentemente novas palavras e frases independentes foram desenvolvidas.

Em relação à palavra foram trabalhados seus sons em posições iniciais, mediais e finais em atividades de alfabeto móvel colorido ressaltando tais posições com cores diferentes das demais. Foi trabalhado também suas categorias como: vogais e consoantes, maiúsculas e minúsculas, essas tanto no texto como na lousinha mágica.

Para a análise da história era desenvolvido um monitoramento gradativo das estruturas da escrita já trabalhadas por meio da montagem e remontagem da história do livro lido na sessão. Para essa atividade todo o livro foi digitado e recortado em frases. Quando dado ao aluno, essas frases estavam desordenadas tendo o mesmo que seqüenciá-la de forma correta para continuar a atividade, que era a comparação com o livro alvo. Tal exercício reforçava o controle direcional, checagem das letras e verificação dos erros e acertos.

Para a introdução de um novo livro era dada a orientação em relação à história e preparação da criança para recordar o uso das estratégias aprendidas. Também foi dada orientação e auxílio com dificuldades particulares apresentadas. Mas, sempre focada na abordagem padrão proposta no trabalho (itens enumerados e descritos anteriormente) para garantir o desenvolvimento do automonitoramento da criança diante da leitura.

Cabe salientar que, as vinte e cinco estratégias não foram tratadas e desenvolvidas com atividades específicas, ou seja, separadamente, dos itens propostos nas sessões de tutoria, porém foram contempladas no conteúdo dessas atividades.

3.6. Tratamento e análise dos dados

Os resultados foram analisados de forma descritiva pela aplicação comparativa da porcentagem em figuras onde: uma, referente aos resultados dos participantes disléxicos com e sem intervenção em tarefas de escrita; outra figura, também com os participantes disléxicos com e sem intervenção em tarefas de leitura; uma figura dos participantes com distúrbio de aprendizagem com e sem intervenção nas tarefas de escrita e a última figura, com a mesma população citada anteriormente, nas tarefas de leitura.

Esses resultados foram computados pela média dos acertos nas tarefas do Levantamento Diagnóstico com o objetivo de verificarmos possíveis diferenças entre os escolares em situação de pré e pós-testagem.

Para a análise da porcentagem das tarefas de leitura e escrita representadas nos gráficos das figuras 2, 3,4 e 5 foi adotada um escala de conceitos, os quais estão descritos a seguir.

80-100= muito satisfatório;

60-80= satisfatório;

40-60= conceito razoável;

20-40= insatisfatório

0-20= muito insatisfatório

As vinte e cinco estratégias de leitura foram agrupadas em uma tabela: com elas (estratégias) divididas em três categorias: a-) estratégia dominada 100% antes e após-teste; b-) estratégia não dominada antes e dominada após a intervenção, c-) porcentagem da estratégia mantida antes e após as sessões de tutoria.

Para caráter de fidedignidade dos resultados da pesquisa em relação às estratégias de leitura e escrita, observadas nos momentos de pré e pós-testagem, foi dado a um juiz graduado em Fonoaudiologia, em sorteio aleatório, uma criança de cada grupo para ser analisada os critérios de análise para ser comparada com o resultado da pesquisadora.

Para tanto, os vídeos com as sessões gravadas foram entregue ao juiz colaborador e explicitado os critérios de análise. Recebeu o critério 1 para o aluno que dominou a estratégia e critério 2 para o aluno que não dominou a estratégia. Ressalta-se que as observações foram feitas separadamente, e confrontadas posteriormente.

A concordância entre os observadores foi analisada pela técnica ponto a ponto, na qual se verifica a pontuação das observações nas sessões de pré e pós-testagem referente a estratégias relacionadas ao desenvolvimento da leitura e da escrita. O cálculo do índice de fidedignidade, realizado para todas as estratégias, tiveram como resultado o número de concordâncias dividido pelo número de concordâncias somado ao de discordância, e multiplicando o resultado por 100 (HERSEN e BARLOW, 1982).

$$\text{IF} = \frac{\text{Concordância}}{\text{Concordância} + \text{Discordância}} \times 100$$

São considerados fidedignos os dados com, no mínimo, 75% de concordância.

Foi obtida a concordância de 80% podendo ser, detalhadamente, verificada no apêndice tabela 3 (APÊNDICE I).

4. RESULTADOS

Neste capítulo, são descritos os resultados dos participantes da pesquisa, bem como a identificação das estratégias dominadas e não dominadas em ambas situações de pré e pós-teste; também foram descritos e comparados os resultados obtidos nas tarefas do Levantamento Diagnóstico na pré e na pós-testagem dos alunos com dislexia do desenvolvimento e distúrbio de aprendizagem, os alunos que receberam e não receberam sessões de tutoria centrada na leitura de livros.

Resultados referentes às estratégias que os escolares apresentaram no pré e pós-teste.

Salienta-se que o critério para considerar que os escolares com dislexia do desenvolvimento e distúrbio de aprendizagem dominavam uma estratégia corretamente foi de pelo menos dois deles (dentro do grupo) acertarem a respectiva estratégia.

Na tabela 4 notamos que, em geral, os alunos com dislexia e distúrbio de aprendizagem que receberam intervenção, ou seja, respectivamente, grupo GDL1 e GDA1 apresentam um aumento em relação GDL2 e GDA2, alunos que não receberam sessões de tutoria, ou seja, os escolares que participaram da tutoria apresentaram um conjunto maior de estratégias dominadas após a intervenção do que os não participaram.

Nota-se que o grupo GDL1 dominava já antes da intervenção 8 estratégias entre elas: 1- realizam movimento direcional, 4- localizam dica particulares do texto, 8- formam sequência de letras, 11- leem até o final da linha, 12- checam a linguagem através de dicas visuais, 19- capazes de articular a palavra lentamente, 21- reconhecem palavras individuais numa sentença e 23- fazem traçados das letras sem copiar.

Após a intervenção esse grupo passou a dominar mais 13 estratégias sendo elas: 2- buscam significado, 5- realizam a leitura lentificada, 6- fazem autocorreção, 7- pedem ajuda, 9- retornam ao começo da linha, 10- repetem a mesma palavra, 14- atentam para letras iniciais da palavra, 15- atentam para letras finais das palavras, 16- atentam para letras iniciais e finais das palavras, 17- relatam experiência anterior a palavras, 22- fazem o traçado da letra

facilmente, 24- reconhecem outras palavras que começam com o mesmo som e 25- são capazes de isolar o mesmo som de uma palavra ouvida. Assim somando um total de 21 estratégias dominadas.

Os alunos GDL2 sem intervenção dominavam no pré-teste 9 estratégias, as quais eram: 1- realizam movimento direcional, 8- formam sequência de letras, 9-retornam ao começo da linha, 11- lêem até o final da linha, 12- checam a linguagem através de dicas visuais, 19-capazes de articular a palavra lentamente, 21- reconhecem palavras individuais numa sentença, 23-fazem traçados das letras sem copiar e 24- reconhecem outras palavras que começam com o mesmo som.

Após a intervenção os alunos estes alunos passaram a dominar somente 1 estratégias denominada de 7- pedem ajuda. Portanto, somando um total de 10 estratégias dominadas após as sessões de tutoria.

Pode-se observar também que os escolares disléxicos com e sem intervenção dominavam seis estratégias em comum no pré-teste: 1- realizam movimento direcional, 8- formam sequência de letras, 11- lêem até o final da linha, 12- checam a linguagem através de dicas visuais, 19-capazes de articular a palavra lentamente, 21- reconhecem palavras individuais numa sentença e a estratégia número 23-fazem traçados das letras sem copiar.

Os escolares GDA1 que receberam intervenção dominavam antes do início das sessões 10 estratégias: 1- realizam movimento direcional, 5-realizam a leitura lentificada, 8- formam sequência de letras, 9-retornam ao começo da linha, 11- lêem até o final da linha, 12- checam a linguagem através de dicas visuais, 19-capazes de articular a palavra lentamente, 21- reconhecem palavras individuais numa sentença, 23-fazem traçados das letras sem copiar e 24- reconhecem outras palavras que começam com o mesmo som.

Após as sessões de tutoria passaram a dominar mais 9 estratégias: 6- faze autocorreção, 7-pedem ajuda, 10- repetem a mesma palavra, 14-atentam para letras iniciais da palavra, 15- atentam para letras finais das palavras, 16- atentam para letras iniciais e finais das palavras, 17-relatam experiência anterior a palavras, 22-fazem o traçado da letra facilmente e a estratégia número 25-são capazes de isolar o primeiro som de uma palavra ouvida.

Notamos que os escolares GDA2 que não receberam intervenção no pré-teste dominavam somente 5 estratégias: 1- realizam movimento direcional, 8-

formam sequência de letras, 9-retornam ao começo da linha, 11- lêem até o final da linha e 12- checam a linguagem através de dicas visuais.

Observamos que os grupo de escolares com distúrbio de aprendizagem com e sem tutoria apresentaram 5 estratégias em comum no período do pré-teste: 1- realizam movimento direcional, 8- formam sequência de letras, 9- retornam ao começo da linha, 11- lêem até o final da linha e 12- checam a linguagem através de dicas visuais.

Verificamos que ao término das intervenções o grupo GDL1 não dominaram 4 estratégias. O grupo DL, dos escolares com dislexia sem intervenção, 15 estratégias das 25 ainda necessitaram ser aprendidas.

No pós-teste o grupo DA1, de escolares com distúrbio de aprendizagem que receberam sessões de tutoria instrucional, observamos que faltaram 6 estratégias para serem dominadas. No entanto, seu grupo GDA2 restaram 20 estratégias para serem aprendidas.

Para tanto, podemos observar que os grupos que receberam intervenção da tutoria centrada em leitura de livros GDL1 e GDA1 respectivamente escolares com dislexia e com distúrbio de aprendizagem apresentaram um domínio maior de estratégias na pós-testagem do que os grupos que não freqüentaram as sessões de intervenção.

Tabela 2. Estratégias de leitura apresentadas pelos escolares com dislexia e com distúrbio de aprendizagem antes e após intervenção.

Alunos/ Estratégias	Domínio no Pré- teste	Nº	Domínio no Pós-teste	Nº	Total dominadas	Não domina no pré e pós-teste	Nº
GDL 1com interv.	1,4,8,11,12,19 21,23	8	2,5,6,7,9,10,14,15 16,17,22,24,25	13	21	3,13,18,20	4
GDL2 sem inter.	1,8,9,11,12,19, 21,23,24	9	7,	1	10	2,3,4,5,10,13,14 15,16,17,18,20,22,25	15
GDA1 com interv.	1,5,8,9,11,12, 19,21,23,24	10	6,7,10,14, 15,16,17,22,25	9	19	2,3,4,13,18,20	6
GDA2 sem interv.	1,8,9,11,12	5	-	0	5	2,3,4,5, 6,7,10,13,14, 15,16,17,18,19,20,21, 22,23,24,25	20

Legenda das estratégias

1 - Realizam movimento direcional
2- Buscam significado
3- Boa memória para o que leu
4-Localizam dica particulares do texto
5- Realizam a leitura lentificada
6-Faze autocorreção
7-Pedem ajuda
8- Formam sequencia de letras
9- Retornan ao começo da linha
10-Repetem a mesma palavra
11- Leem até o final da linha
12- Checam a linguagem atraves de dicas visuais
13-Procura por dicas na linha anterior
14-Atentam para letras iniciais da palavra
15- Atentam para letras finais das palavras
16-- Atentam para letras iniciais e finais das palavras
17-Relatam experiência anterior a palavras
18-Conhecem alguma palavra com todos os detalhes
19-Capazes de articular a palavra lentamente
20-Releem cuidadosamente o que escreveram
21-Reconhecem palavras individuais numa sentença
22-Fazem o traçado da letra facilmente
23- Fazem traçados das letras sem copiar
24-Reconhecem outras palavras que começam com o mesmo som.
25-Capazes de isolar o primeiro som de uma palavra ouvida.

Resultados do desempenho dos alunos nas tarefas do Levantamento Diagnóstico em situação de pré e pós-testagem

Serão apresentados os resultados obtidos em cada tarefa (agrupadas em tarefas de escrita e tarefas de leitura) do Levantamento Diagnóstico da pré e pós-testagem de todos os grupos participantes da pesquisa, ou seja, escolares com dislexia do desenvolvimento com e sem intervenção e escolares com distúrbio de aprendizagem com e sem tutoria.

Também serão demonstrados os resultados nessas tarefas comparados intergrupos.

A Figura 2 apresenta as porcentagens de acertos dos escolares disléxicos com e sem intervenção nas tarefas de escrita obtidas no pré e pós-teste.

Observamos que na tarefa Conceito de escrita tanto o grupo de disléxicos com intervenção como o grupo de disléxicos sem intervenção apresentaram um conhecimento anterior à intervenção, não demonstrando diferença significativa nessa tarefa em situação de pós-teste.

Os escolares com dislexia com intervenção DL1, DL2, DL3 tanto no pré quanto no pós-teste apresentaram 85% de acerto na tarefa de Conceito de escrita indicando um domínio muito satisfatório antes e após a tutoria.

Os escolares disléxicos sem intervenção DL5 e DL6 apresentaram no pré-teste um domínio muito satisfatório na tarefa Conceito de escrita com porcentagem de acerto de 93%. No pós-teste esses mesmos alunos DL5 e DL6 apresentaram, respectivamente, um domínio razoável e satisfatório em relação à mesma tarefa. O aluno DL4 tanto no pré-teste quanto no pós-teste obteve um domínio satisfatório

Na tarefa Escrita livre de palavras verificamos que nos alunos que receberam intervenção há uma maior porcentagem de acertos do que o grupo controle, mesmo o grupo controle apresentando índices de porcentagem maiores que o grupo experimental antes da intervenção. Embora não seja uma diferença, é importante ressaltar que tal resultado pode estar relacionado a não focalização específica das atividades na área fonológica, bem como a evidência no déficit na memória de trabalho e na atenção desses sujeitos, apesar de terem recebido sessões de tutoria.

Os alunos disléxicos pertencentes ao grupo que recebeu intervenção, na tarefa Escrita livre de palavras obtiveram porcentagens de acertos diferenciadas. O aluno DL1 no pré-teste teve um domínio insatisfatório para satisfatório no pós-teste. O aluno DL2 obteve 56% no pré-teste tendo um domínio razoável da tarefa. Após a intervenção esse escolar teve 70% acerto indicando um domínio satisfatório da tarefa. Já o aluno DL3 no pré-teste apresentou na mesma tarefa de Escrita livre de palavras um domínio de 88% tendo um domínio muito satisfatório da tarefa. No entanto, após a intervenção

esse mesmo escolar obteve um decréscimo para 65% indicando um domínio razoável da tarefa.

Em relação ainda a tarefa Escrita livre de palavras os alunos com dislexia que não participaram das sessões de tutoria obtiveram porcentagens aproximadas. Os alunos DL5 e DL6 no pré-teste obtiveram acertos de 87% e 72%, respectivamente, um domínio muito satisfatório e satisfatório em relação a tarefa. Na pós-testagem esses mesmos escolares apresentaram acertos de 76% e 81% obtendo domínio satisfatório e muito satisfatório. O aluno DL4 tanto no pré-teste, bem como no pós-teste obteve uma porcentagem acima de 90% indicando domínio muito satisfatório em relação à tarefa.

Notamos que na tarefa de Escrita de palavras ditadas há um aumento na porcentagem de acertos do grupo DL com intervenção comparado ao grupo DL sem intervenção em situação de pré para pós-teste.

Os alunos disléxicos que receberam intervenção DL2 e DL3 obtiveram nesta tarefa acerto de 50 e 60% indicando um domínio razoável diante da tarefa em situação de pré-testagem. Após a intervenção esses mesmos alunos apresentaram acertos de 90% e 85% obtendo domínio muito satisfatório e satisfatório, respectivamente. No entanto, observamos que o aluno DL1 na tarefa de Escrita palavras ditadas tanto no pré como no pós-teste apresentou um acerto de 90% indicando um domínio muito satisfatório para essa tarefa em ambas situações.

O grupo de alunos disléxicos sem intervenção DL3, DL4 e DL5 tanto no pré-teste quanto no pós-teste apresentaram acerto de 90% indicando um domínio muito satisfatório da tarefa Escrita de palavras ditada.

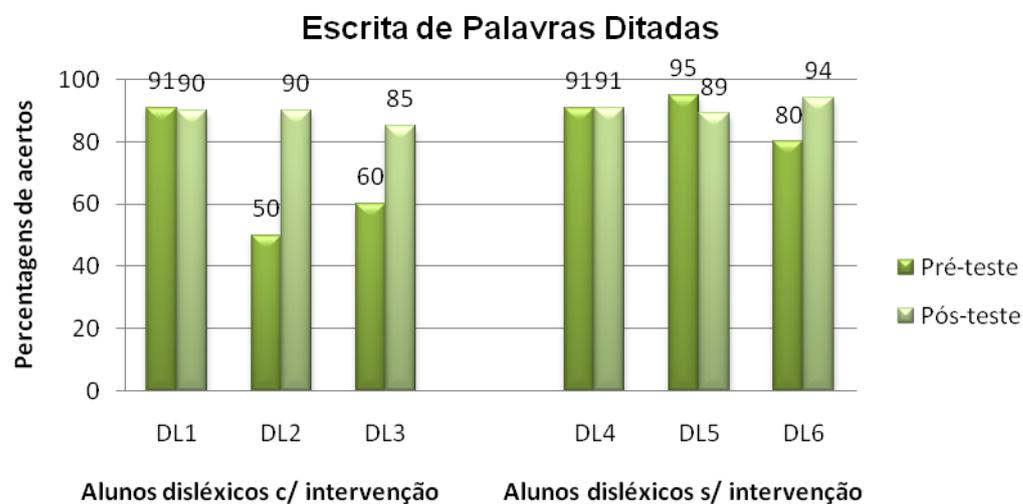
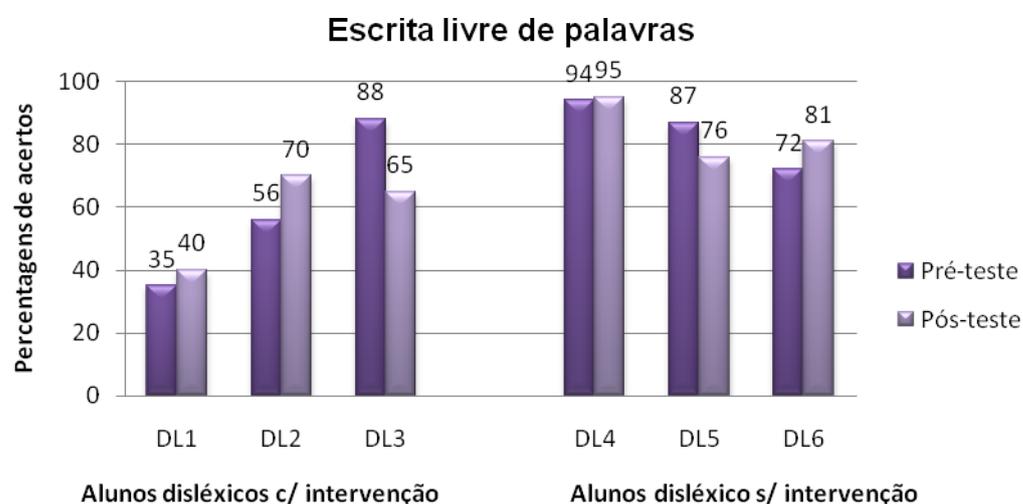
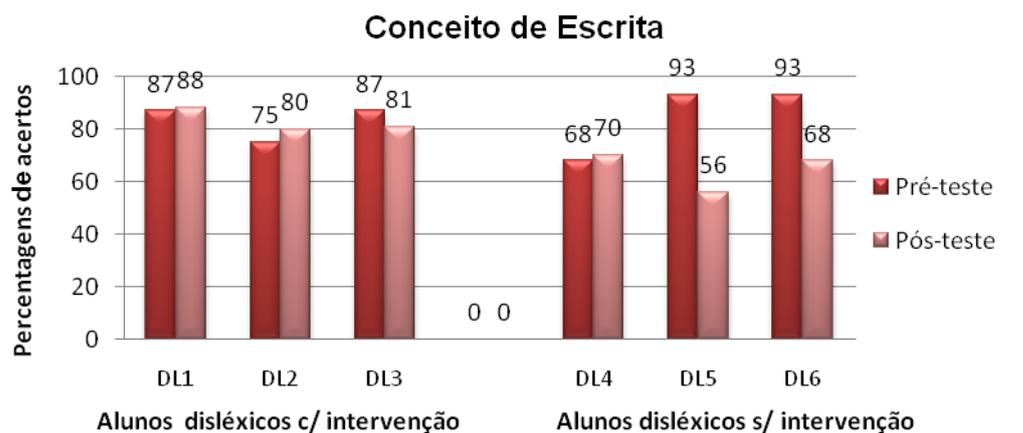


Figura 2. Desempenho dos participantes disléxicos nas Tarefas de escrita.

A figura 3 mostra o desempenho dos escolares disléxicos nas tarefas de leitura.

Observamos que todos os grupos DL com e DL sem intervenção parecem ter conhecimento para a tarefa de Identificação de letras, na qual não houve diferença antes e após as sessões de tutoria.

Os alunos DL1, DL2 e DL3 pertencentes ao grupo que recebeu intervenção obtiveram tanto no pré como no pós-teste acertos acima de 90% indicando um domínio muito satisfatório diante da tarefa de Identificação de letras. Os escolares DL4, DL5 e DL6 do grupo sem intervenção também apresentaram nesta tarefa um domínio muito satisfatório tendo acertos acima de 90%.

A mesma situação podemos verificar na tarefa de Leitura de palavras isoladas. Tal resultado não apresenta diferença significativa antes e após teste, devido a tarefa quantificar o número correto de palavras lidas corretamente, e não verificar o tempo gasto para leitura dessas palavras, dificuldade acentuada dessa população.

Os escolares DL1, DL2 e DL3, respectivamente obtiveram acerto de 71%, 85% e 78% no pré-teste, indicando domínio satisfatório, muito satisfatório e satisfatório, respectivamente. Após a intervenção esse alunos não apresentaram diferenças significativas, por razão de já indicarem bom nível de acertos já no início da intervenção.

Notamos que os alunos DL4, DL5 e DL6, cujo grupo não recebeu intervenção, tanto no pré quanto no pós-teste apresentaram acertos acima de 90% indicando um nível muito satisfatório diante dessa tarefa.

Na tarefa de Leitura do livro I, bem como na tarefa de Leitura do livro II notamos que não houve diferença na porcentagem de acertos dos grupos experimental e controle de pré para pós-teste.

Os alunos do grupo DL com intervenção DL1, DL2 e DL3 obtiveram no pré-teste acertos acima de 85% apresentando um domínio muito satisfatório para a tarefa de Leitura do livro I. Após o término das intervenções esses alunos mantiveram o índice de porcentagem de acertos em torno de 88% indicando a permanência no nível muito satisfatório para a tarefa.

Em relação a mesma tarefa Leitura do livro I, os alunos do grupo sem intervenção mantiveram o mesmo nível muito satisfatório tanto na situação de pré-teste como na de pós-teste obtendo acertos acima de 90%.

Mesmo após as sessões de tutoria centrada na leitura de livros os alunos disléxicos mantiveram os resultados obtidos no pré-teste. Isso demonstra que essa tarefa não ressalta as dificuldades apresentadas por essa população, pois sabe-se que sujeitos com dislexia do desenvolvimento apresentam prejuízos no desempenho de velocidade e nomeação da leitura e não somente no número de erros observados durante a leitura. Pois, os itens psicolingüísticos das palavras utilizadas, como por exemplo, alta freqüência, podem ter influenciado na no momento do reconhecimento e da leitura da palavra.

Assim, os escolares com dislexia do desenvolvimento necessitam simultaneamente, de trabalho nas habilidades tanto simples quanto complexas desenvolvidas pelo programa Recuperação de leitura.

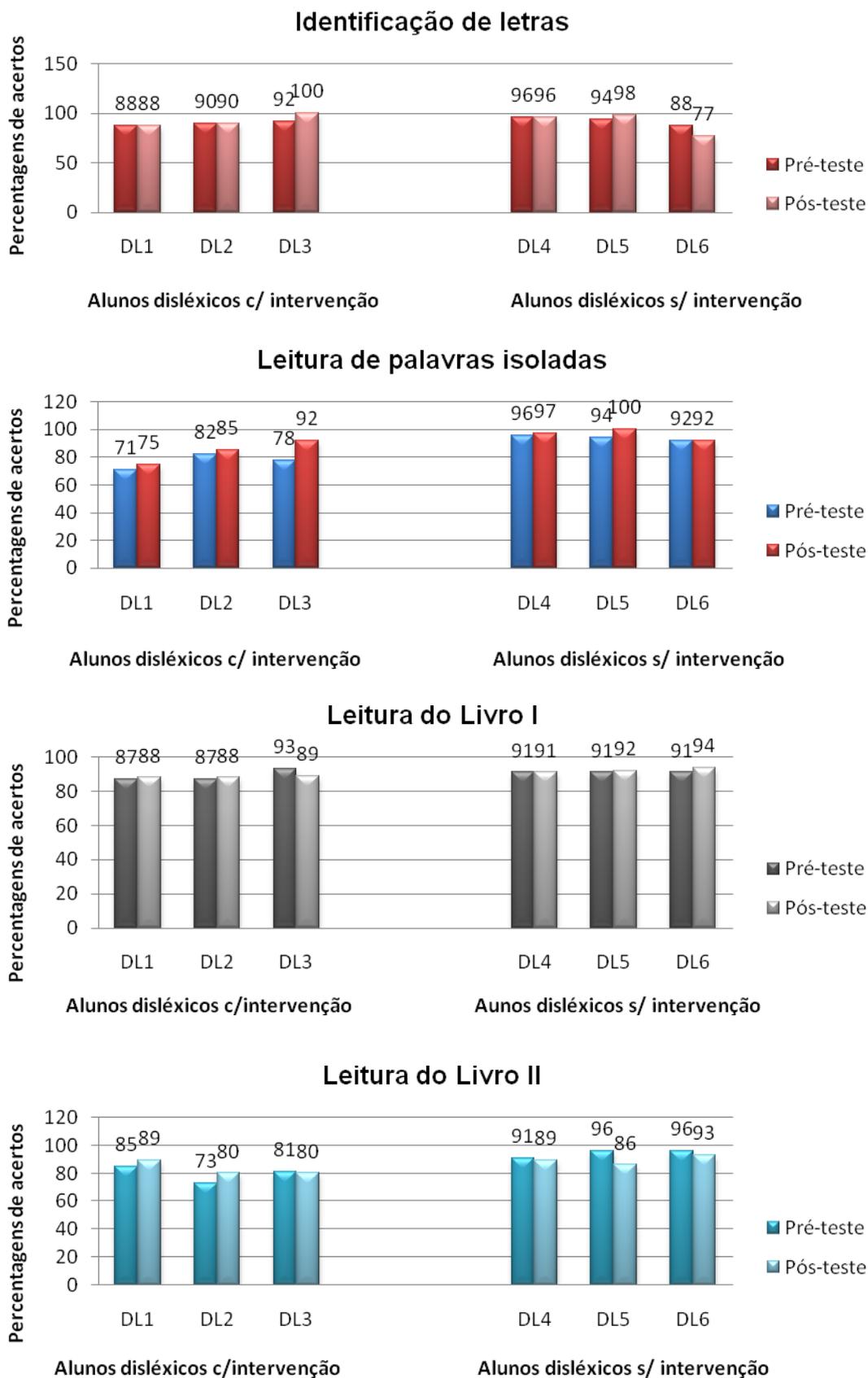


Figura 3. Desempenho dos participantes disléxicos nas Tarefas de leitura.

Na figura 4 demonstra o desempenho dos escolares com distúrbio de aprendizagem nas tarefas de escrita.

Na tarefa Conceito de escrita dos escolares do grupo DA que recebeu intervenção, ou seja, dos escolares com distúrbio de aprendizagem, obteve um maior desempenho quando comparado com os alunos do grupo DA que não receberam intervenção.

Verificamos, nessa mesma tarefa, que os escolares do grupo com intervenção apresentaram um conhecimento inferior do conceito de escrita em relação ao grupo sem intervenção. Mesmo assim, a tutoria mostrou-se efetiva, pois os escolares do grupo que tiveram tutoria superaram a média de acertos do grupo que não receberam tutoria.

Os alunos DA2, DA3 com distúrbio de aprendizagem, pertencentes ao grupo com intervenção no pré-teste obtiveram acertos 43% e 37%, respectivamente indicando um domínio razoável na tarefa de Conceito de escrita. Após a intervenção os mesmos escolares obtiveram uma porcentagem de acertos maior apresentando 62% e 75%. Tais resultados indicaram que esses alunos evoluíram para domínio satisfatório perante a tarefa. O escolar DA1 nessa mesma tarefa de Conceito de escrita obteve no pré-teste um acerto de 65% indicando um nível satisfatório para a tarefa. Ao término das intervenções esse aluno DA1 obteve 78% de acertos mantendo-se no mesmo nível obtido antes da intervenção. Assim, verificamos que todos os alunos que receberam intervenção já possuíam um domínio do Conceito de escrita.

O mesmo pode-se observar com os alunos com distúrbio de aprendizagem sem intervenção, pois DA4, DA5 e DA6 obtiveram na pré-testagem acertos maiores que 60% indicando que esses escolares já possuíam um domínio satisfatório da tarefa de Conceito de escrita. No pós-teste eles mantiveram os acertos acima de 60% o que indica o mesmo nível dominado no pré-teste, satisfatório.

Em relação à tarefa Escrita livre de palavras observamos que todas as crianças com distúrbio de aprendizagem participantes da intervenção apresentaram um acréscimo significativo em situação de pré para pós-teste.

Evidenciamos ainda que dois escolares obtiveram 100% de acerto, o que demonstra que o presente trabalho com intervenção de tutoria centrada na leitura de livros causou impacto na escrita dessas crianças.

Porém, os alunos nessa tarefa de Escrita livre de palavras mesmo recebendo as sessões de tutoria e obtendo melhoras apresentaram variações na porcentagem de acertos. O aluno DA1 no pré-teste possuía um domínio satisfatório com acerto de 63%. Após a intervenção esse mesmo aluno alcançou 100% de acerto indicando um domínio muito satisfatório perante a tarefa. Já o aluno DA2 no início da intervenção obteve 16% na tarefa de Escrita livre de palavras tendo um domínio muito insatisfatório. Ao término da intervenção esse aluno alcançou um domínio razoável com acerto de 42%. O escolar DA3 tinha no pré-teste um domínio insatisfatório perante a mesma tarefa com 37% de acertos. Após as sessões de tutoria terminarem esse aluno obteve 100% de acertos indicando um domínio muito satisfatório para a tarefa Escrita livre de palavras.

No entanto em relação a mesma tarefa Escrita livre de palavras os alunos pertencentes ao grupo sem intervenção DA4, DA5 e DA6 tanto na pré-testagem quanto na pós-testagem obtiveram acertos acima de 50% indicando que apresentam um domínio razoável perante a tarefa.

Na tarefa Escrita de palavras ditadas evidenciamos que os alunos do grupo com intervenção tanto no pré como no pós-teste permaneceram com acertos acima de 80% o que indica que todos apresentam um domínio muito satisfatório em relação a essa tarefa. O mesmo pode ser observado nos alunos sem intervenção os quais apresentaram acertos acima de 60% o que evidencia que em situação de pré e pós-testagem indicaram um nível satisfatório na tarefa de Escrita de palavras ditadas. Os alunos de ambos o grupos mantiveram o nível de domínio nessa tarefa.

Os resultados das escritas dos escolares nessa tarefa evidenciaram que os mesmos não apresentaram dificuldades significativas na conversão fonema-grafema, pois as palavras ditadas nessa tarefa eram regulares condizendo com o sistema de escrita da Língua do Português Brasil, ou seja, o sistema da língua portuguesa do Brasil é mais regular, comparado ao inglês ou francês, por exemplo. No entanto, é importante ressaltar, novamente, que as palavras de alta frequência favoreceram a realização da atividade pelos escolares disléxicos.

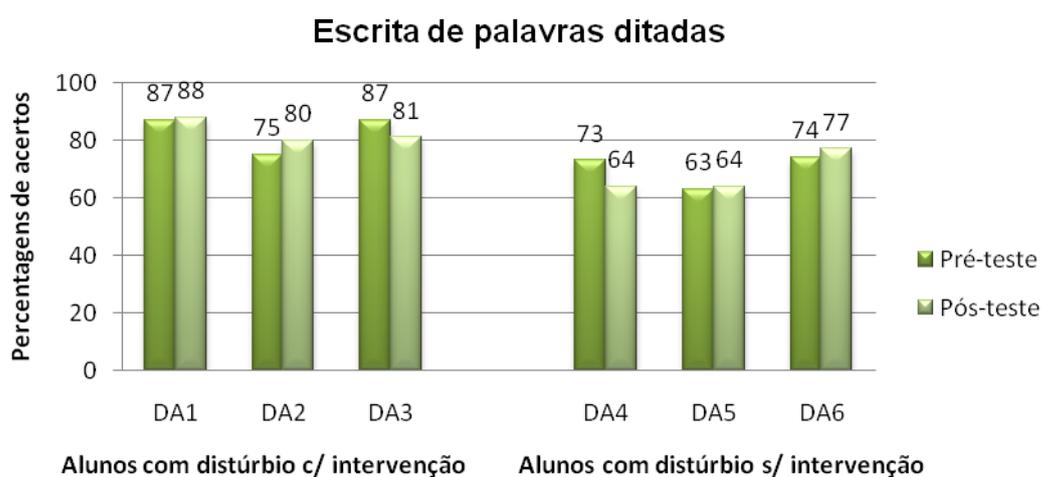
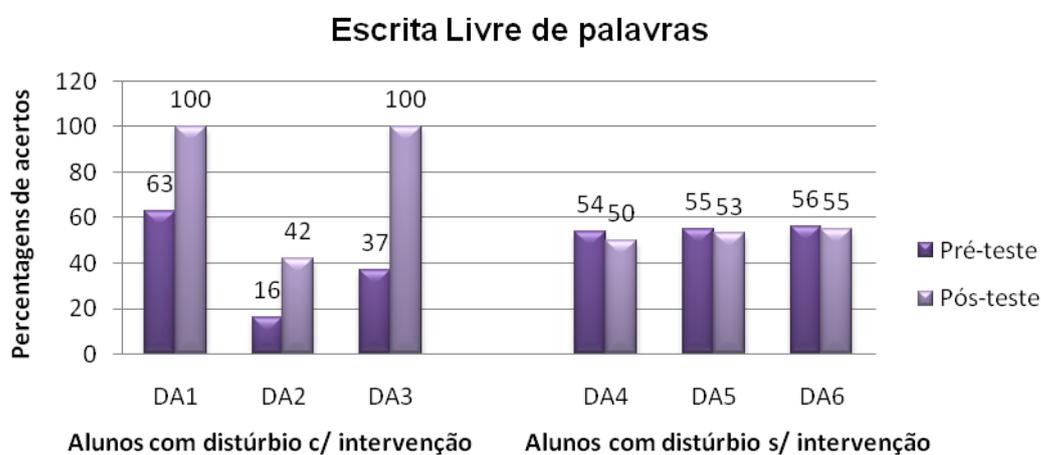
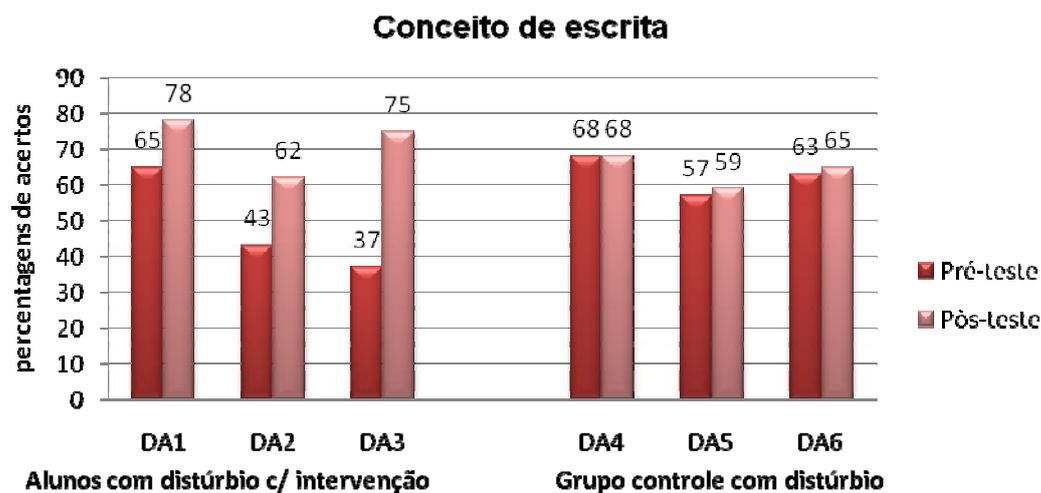


Figura 4. Desempenho dos participantes com distúrbio nas Tarefas de escrita.

A figura 5 apresenta os acertos em porcentagens dos alunos nos grupos com e sem intervenção com distúrbio de aprendizagem em tarefas de leitura.

Na tarefa de Identificação de escrita os escolares do grupo com intervenção, bem como os do grupo sem intervenção parecem ter conhecimento sobre tal tarefa. Somente um dos escolares do grupo sem intervenção obteve um desempenho significativo na situação de pré para pós-testagem.

O aluno DA1 do grupo com intervenção tanto antes como após as sessões de tutoria apresentou o mesmo acerto de 96% indicando um domínio muito satisfatório da tarefa de identificação de letras. O escolar DA3 apresentou acertos de 62% e 70%, respectivamente em situação de pré e pós-testagem permanecendo nos dois períodos um domínio satisfatório da tarefa em questão. No entanto, verificamos que o aluno DA2 apresentou no pré-teste acerto de 42% indicando um domínio razoável da tarefa de Identificação de letras. Após intervenção esse aluno apresentou uma melhora obtendo um acerto de 74% e um domínio satisfatório perante a tarefa.

Todos os alunos do grupo sem intervenção mantiveram seus resultados quando comparamos o pré com o pós-teste. Os alunos DA4 e DA6 apresentaram acerto acima de 80% indicando um domínio muito satisfatório. O aluno DA5 manteve sua porcentagem de acerto em 78% nas duas situações, pré e pós-teste, o qual indicou um domínio satisfatório, respectivamente.

Em relação a tarefa Leitura de palavras isoladas, podemos evidenciar que os alunos do grupo que recebeu intervenção obtiveram resultados diferenciados. O aluno DA1 no pré-teste obteve um acerto de 44% indicando um domínio razoável da tarefa. Porém, após ter participado das sessões de tutoria observamos que este aluno apresentou uma evolução substancial com acerto de 93% indicando um domínio muito satisfatório perante a tarefa de Leitura de palavras isoladas. No entanto, os alunos DA2 e DA3 pertencentes ao mesmo grupo do aluno DA1, ou seja, o grupo que recebeu intervenção, apresentaram tanto no pré como no pós-teste os mesmos resultados de 21% e 26% mantendo um domínio insatisfatório perante a mesma tarefa Leitura de palavras isoladas. Deve-se levar em consideração que alunos com distúrbio de aprendizagem apresentam um prejuízo significativo na memória de trabalho

comprovado pela literatura, tal achado comprova os resultados obtidos pelos alunos DA2 e DA3.

Os alunos do grupo sem intervenção mantiveram seus resultados quando observadas as porcentagens obtidas no pré e pós-teste. Os alunos DA4 e DA6 apresentaram domínio satisfatório perante a tarefa Leitura de palavras isoladas. Apesar da diferença no resultado em porcentagem, ou seja, 64% para 78% pré e pós-teste, respectivamente, esses alunos mantiveram o mesmo domínio da tarefa em questão. O escolar DA5 apresentou um acerto acima de 50% no pré e no pós-teste indicando domínio razoável em relação à mesma tarefa.

Na tarefa do Livro I os escolares do grupo com intervenção apresentam uma melhora significativa quando comparados aos escolares do grupo sem intervenção.

Os alunos do grupo que recebeu intervenção apresentaram resultados diferenciados em relação à tarefa Leitura do livro I. O aluno DA1 no pré-teste já possuía um domínio muito satisfatório com acerto acima de 80%. Após a intervenção manteve o mesmo domínio perante a tarefa. No entanto, os alunos DA2 e DA3 obtiveram uma melhora substancial em relação à mesma tarefa. Antes da intervenção esses escolares DA2 e DA3 apresentaram um acerto de 0% e 45%, indicando um domínio muito insatisfatório e razoável. Após o término das sessões de tutoria esses alunos alcançaram acertos de 90% e 63% elevando o domínio da tarefa para muito satisfatório e satisfatório, respectivamente.

Os alunos pertencentes ao grupo que não recebeu intervenção mantiveram-se no mesmo nível quando observados os resultados no período de pós-testagem. Os alunos DA5 e DA6 mantiveram um acerto em torno de 40% no pré e pós-teste indicando um domínio razoável da tarefa Leitura do livro I. Já, o escolar DA4 no período de pré-teste obteve um acerto de 84% indicando um domínio muito satisfatório. O mesmo aluno em situação de pós-teste apresentou um decréscimo obtendo um acerto de 63% indicando um domínio satisfatório da mesma tarefa. Podemos atribuir tal diminuição ao prejuízo na memória de trabalho verificada nessa população, constatado em estudos anteriores.

Verificarmos na tarefa de Leitura do Livro II, que o grupo que recebeu intervenção apresenta uma porcentagem de acerto maior no pós-teste do que o grupo que não recebeu intervenção.

Nota-se que os alunos do grupo que recebeu as sessões de tutoria obtiveram diferentes resultados do pré para o pós-teste. O aluno DA1 tanto no pré como no pós-teste manteve acertos em torno de 90% indicando um domínio muito satisfatório da tarefa Leitura do livro II. No entanto, em relação a mesma tarefa os alunos DA2, DA3 obtiveram um progresso significativo, apresentando, respectivamente, no pré-teste 0% e 0,6%, ou seja, realizaram a tarefa precariamente, indicando um domínio muito insatisfatório. Após a intervenção esses mesmos alunos obtiveram um acerto de 71% e 43%, dominando a tarefa Leitura do livro II satisfatoriamente.

Em relação ao grupo dos escolares que não receberam intervenção, evidenciamos que os alunos DA5 e DA6 mantiveram-se tanto no pré como no pós-teste mesmo domínio da tarefa, razoável. Pois, em situação de pré e pós-testagem ambos apresentaram acertos em torno de 40%. O mesmo não aconteceu com o aluno DA4, que igualmente a tarefa anterior, Leitura do livro I, também apresentou um decréscimo em relação ao pós-teste. Pois, esse aluno no pré-teste obteve um acerto de 89% indicando domínio muito satisfatório. Porém, no período de pós-testagem apresentou acerto de 45%, ocasionado assim uma queda de domínio da tarefa para o nível razoável.

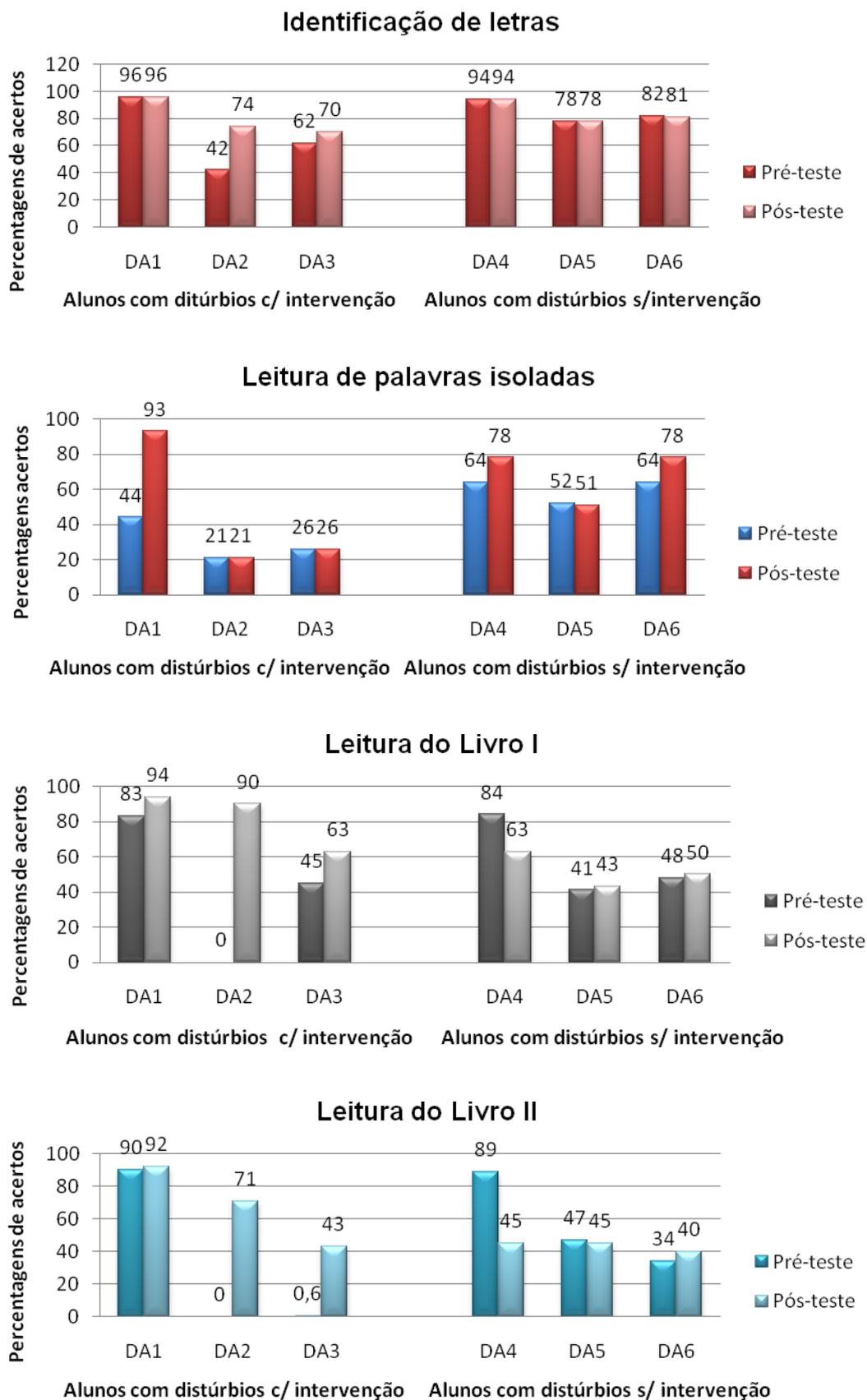


Figura 5. Desempenho dos participantes com distúrbio nas Tarefas de leitura.

5. DISCUSSÃO

Esse estudo foi planejado para verificar o efeito da tutoria centrada na leitura de livros em escolares com dislexia do desenvolvimento e com distúrbio de aprendizagem.

Os resultados após as intervenções indicaram que a tutoria foi eficaz, uma vez que se verificou uma melhora nas tarefas observadas e nas estratégias treinadas.

Contudo cabe ressaltar que foram encontradas diferenças relevantes entre os escolares que receberam as sessões de tutoria quando comparados com os escolares que não receberam intervenção. Sendo que os escolares do grupo DA – alunos com distúrbio de aprendizagem apresentaram uma melhor evolução em relação aos escolares do grupo DL – alunos com dislexia do desenvolvimento.

Em relação às estratégias observamos que os escolares, tanto com dislexia como com distúrbio de aprendizagem que participaram das sessões de tutoria apresentaram um conjunto maior de estratégias dominadas após a intervenção do que os que não participaram. Esses resultados vão ao encontro os achados dos estudos de Velluntino e Scanlon (2002) e Velluntino e cols (2004) o qual no primeiro é salientada a importância da tutoria para o desenvolvimento de estratégias, pois a instrução individual favorece tal aquisição e o segundo estudo conclui que é fundamental focar nas intervenções esquemas instrucionais que desenvolvam estratégias para a aprendizagem da leitura e escrita.

Assim, o treino das estratégias apresentou efeito positivo nas crianças que receberam intervenção condizendo também com o estudo de Lovett e Steinbach (1997) o qual pontua a importância do desenvolvimento de estratégias direcionais para a aprendizagem de leitura e escrita

Referente às tarefas de escrita e leitura como Conceito de escrita, Escrita livre de palavras e Escrita ditada de palavras, Identificação de letras, Leitura de palavras isoladas e Leitura de livros, os alunos com dislexia do desenvolvimento apresentaram resultados diversos, tanto os que participaram das intervenções como os que não participaram das sessões de tutoria.

Esses achados do estudo corroboram os estudos de Olson e cols (1984) e Rack (1985) apontando para as 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. Isso explica, por exemplo, as diferenças em escolares inseridos no próprio grupo que recebeu intervenção.

Outro ponto importante que merece ser destacado nos achados das tarefas escritas e leitura são em relação a uma visão qualitativa sobre esses resultados. Em uma maioria os escolares com dislexia obtiveram uma média no domínio satisfatório perante as tarefas, ou seja, considerando os critérios na análise esses alunos não apresentaram dificuldades significativas ponderando os déficits encontrados nesse distúrbio. Pois, nesse estudo não foram trabalhados mecanismos, especificamente, de velocidade e fluência, ou seja, não foram treinados os elementos que compõem os déficits de escolares com dislexia.

Esses resultados vão ao encontro dos estudos desenvolvidos por Cossu (1999), Wimmer (1996) e Davies, Cuetos e Glez-Seijas (2007) que indicam os fatores interlingüísticos 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. A maioria dos trabalhos com intervenção centra-se no inglês uma língua totalmente irregular, onde cada fonema apresenta mais que uma representação fonêmica. No entanto, hoje se sabe que existem diferenças na facilidade com a qual as crianças adquirem as habilidades de aptidão literária entre os idiomas. Assim, leitores disléxicos que falam português (uma idioma transparente) obtêm sucesso no uso de habilidades alfabéticas, mas o ritmo da leitura fica comprometido, como por exemplo, encontrado nesse estudo.

Os estudos desse tipo como mencionados acima, nos lembram que, embora o principal sintoma da dislexia seja freqüentemente um problema de leitura, o déficit na leitura é mais adequadamente considerado uma das várias manifestações comportamentais possíveis de um déficit cognitivo subjacente. Obviamente, uma importante fonte de variação nestas manifestações

comportamentais é a natureza da ortografia que a criança disléxica está aprendendo (Frith, 1997).

Em relação às tarefas de escrita e leitura realizadas pelos alunos com distúrbio de aprendizagem verificamos que os escolares que participaram das sessões de tutoria obtiveram uma melhora em relação aos alunos que não receberam a intervenção.

Notamos que os resultados encontrados pelos alunos com distúrbio de aprendizagem na pré para pós-testagem nessas tarefas foram de um modo geral, segundo os critérios adotados para análise, considerados muito satisfatório.

Tais achados condizem com os resultados de Capellini (2002) e Santos (2002) que quando oferecidas oportunidades de ensino adequado e intervenções planejadas é observado o desenvolvimento e isso torna-se importante para auxiliar o professor com sugestões de estratégias para serem utilizadas em sala de aula.

No entanto, também observamos nos resultados discrepâncias na porcentagem de acerto das tarefas em situação de pré e pós-testagem, tanto em alunos que receberam intervenção como os alunos que não receberam.

De acordo com a literatura (SWANSON; JERMAN 2007) essas crianças apresentam problemas no processamento da memória de trabalho, ou seja, um conjunto de habilidades cognitivas que permite que informações novas e antigas sejam manipuladas com o objetivo de realizar determinada tarefa.

Dessa forma, as crianças com distúrbio de aprendizagem apresentam dificuldades freqüentemente no controle da atenção o que condiz com os nossos resultados, pois mesmo recebendo atividades centradas na leitura e escrita algumas dessas crianças permaneceram com os mesmo escores em situação de pré para pós-teste.

Os achados deste trabalho corroboraram também com o estudo de Elbaum, Vaughn e Moody (2000) quanto aos benefícios de programas de tutoria instrucional para crianças de risco para a leitura. Uma vez que as crianças com distúrbio de aprendizagem e dislexia do desenvolvimento que receberam intervenção tiveram ganhos importantes em relação as tarefas observadas.

Com relação às tarefas de leitura e escrita, os alunos do grupo com distúrbio de aprendizagem e dislexia do desenvolvimento obtiveram melhora comparando com os escolares, dos grupos, que não participaram das intervenções.

Assim, os dados do presente estudo vêm ao encontro dos resultados encontrados por Hatcher, Hulme e Ellis (1994), o qual demonstra os ganhos relevantes de leitores de risco em um programa combinado de leitura de livros e atividades fonológicas.

Mediante esses achados, a tutoria centrada na leitura de livros influenciou positivamente as atividades de leitura e escrita, principalmente dos escolares com distúrbio de aprendizagem quando comparado aos alunos com dislexia do desenvolvimento, pois aqueles apresentaram melhor desempenho em situação de pós-testagem se comparado à pré-testagem.

Este estudo demonstrou a necessidade da realização de estudos de intervenção com tutoria baseados em ensino com instrução individual enfocando o desenvolvimento de estratégias interativas entre o tutor e o aluno.

Considerando as diferenças entre os problemas e a falta de literatura para avaliar o rendimento ou desempenho escolar, tanto para professores, quanto para outros profissionais da educação, que enfrentam a falta de instrumentos de medida desenvolvidos e apropriados a nossa cultura, além da complexidade dos processos envolvidos sugere-se uma continuidade em que se proponha o desenvolvimento de trabalhos baseados na tutoria envolvendo os professores.

6. CONSIDERAÇÕES E IMPLICAÇÕES EDUCACIONAIS DO ESTUDO

A partir dos aspectos apontados, podemos considerar que os resultados neste estudo têm implicações práticas para a prevenção e intervenção, principalmente, focando a tutoria para auxiliar no fracasso em leitura e escrita em relação a população de alunos com dislexia do desenvolvimento e com distúrbio de aprendizagem.

Os resultados sugerem que a experiência escolar das crianças com dislexia do desenvolvimento, principalmente, com distúrbio de aprendizagem, quando enriquecidas com atividades propícias ao desenvolvimento de estratégias e a utilização da leitura como instrumento de construção podem possibilitar uma aprimoramento no desenvolvimento dessas habilidades.

É importante reconhecer que os comprometimentos desses distúrbios não afetam diretamente a leitura, mas influencia o desenvolvimento do substrato da linguagem falada que é fundamental para aprender a ler. É por esse motivo que a dislexia do desenvolvimento e o distúrbio de aprendizagem apresentam uma manifestação diferente em ortografias transparentes e obscuras, como por exemplo, português e inglês, respectivamente.

Assim, o fato desses distúrbios terem suas origens nas habilidades precoces da linguagem falada representa uma esperança para que intervenções precoces sejam desenvolvidas superando, dessa maneira, o espiral de comprometimento no desempenho da leitura e escrita, bem como as manifestações comportamentais, que por ventura, possam emergir durante o processo educacional desses alunos.

Consideramos, portanto, que devem ser elaboradas intervenções baseadas em tutoria instrucional visando conjuntamente em suas atividades além da leitura de livros, a utilização de tarefas específicas para o desenvolvimento do processamento fonológico, o qual se mostra deficitário nessas crianças.

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAM, D. Early literacy interventions: The relative roles of storybooks reading, alphabetic activities, and their combination. *Reading and Writing*. V. 19, p. 489-515, 2006.

BARNETT, D.; DALY III, E. J.; JONE, K. M.; LENTZ, JR. F. E. Response to intervention: empirically based special series decisions from single-case designs of increasing and decreasing intensity. *The Journal of Special Education*, v. 38, n. 2, p. 66-79, 2004.

BAYLISS, D. M.; JARROLD, C.; BADDELEY, A. D.; LEIGH, E. Differential constraints on the working memory and reading abilities of individuals with learning difficulties and typically developing children. *Journal of experimental child Psychology*. 92, p. 76-99, 2005.

BISHOP, D. V. M.; SNOWLING, M. Developmental Dyslexia an specific language impairment: same or different? *Psychology Bulletin*. v. 30, p. 858-886, 2004.

BRADLEY, L; BRYANT, P. E. Categorising sounds and learning to read – a causal connection. *Nature*. Vol. 301, p. 419-421, 1993.

BRAGA, S. M. L. Remediação da leitura: um estudo com escolares de primeiro grau utilizando a técnica *cloze*. Dissertação de Mestrado. Instituto de Psicologia da USP. São Paulo. 1981.

BRAMBATI, S. M., TERMINE, C., RUFFINO, M., DANNA, M., LANZI, G., STELLA, G., CAPPA, S. F., PERNI, D. Neuropsychological deficits and neural dysfunction in familial dyslexia. *Brain Research*, n. 1113, p. 174-185, 2006.

BUARQUE, T. N. L.; BRYANT, P. *Dificuldades na aprendizagem da leitura: teoria e prática*. São Paulo: Cortez, 2001.

BURNS, M.; SENESAC, B.; SYMINGTON, T. The effectiveness of the HOSTS program in improving the reading achievement of children at-risk for reading failure. *Reading Research and Instruction*. V. 43, n. 2, p. 87-104, 2004.

CAGLIARI, L. C. *Alfabetizando sem o BÁ-BÉ-BI-BÓ-BU*. São Paulo: Scipione, 1998.

CAMAHALAN, F. M. G. Effects of a metacognitive reading program on the reading achievement and metacognitive strategies of students with cases of dyslexia. *Reading Improvement*, v. 43, n. 02, 2006.

CAPELLINI, S. A. *Eficácia do programa de remediação fonológica em escolares com distúrbio específico de leitura e escrita e distúrbio de aprendizagem*. 2001. 2695f. Tese (doutorado em Ciências Médicas) – Faculdade de Ciências Médicas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

_____. Desempenho em consciência fonológica, memória operacional, leitura e escrita na dislexia familiar. *Pró-Fono Revista de Atualização Científica*. V. 19, nº4, p. 374-380, 2007.

_____; SALGADO, C. A. Avaliação fonoaudiológica do distúrbio específico de leitura e distúrbio de aprendizagem: critérios diagnósticos, diagnóstico diferencial e manifestações clínicas. In: CIASCA, S. M. (org.) *Distúrbios de Aprendizagem: Proposta de Avaliação interdisciplinar*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

_____. Neuropsicologia da dislexia. In: MELLO, C.B.; MIRANDA, M.C.; MUSZKAT, M. *Neuropsicologia do desenvolvimento: conceitos e abordagens*. São Paulo. p. 162-179, 2006.

_____ ; CASTRO, A. P.; SILVA, C.; PINHEIRO, F. H. Avaliação e diagnóstico fonoaudiológico nos distúrbios de aprendizagem e dislexias. In:

_____ ; CIASCA, M. S. Eficácia do programa de treinamento com consciência fonológica em crianças com distúrbio específico de leitura e escrita e distúrbio de aprendizagem. *Temas sobre Desenvolvimento*, v. 9, n. 52, p. 4-10, 2000.

_____. Avaliação da consciência fonológica em crianças com distúrbio específico de leitura e escrita e distúrbio de aprendizagem. *Temas sobre Desenvolvimento.*, v. 8, n. 48, p. 17-23, 2000.

CAPOVILLA, A. G. S.; CAPOVILLA, F. C. Efeitos do treino de consciência fonológica em crianças com baixo nível socioeconômico. *Psicologia Reflexão e Crítica*, v. 13, n. 1, p. 1-28, 1997.

CASALIS, S.; COLÉ, P.; SOPO, D. Morphological awareness in developmental dyslexia. *Annals of Dyslexia*, v. 54, n. 1, p. 114-136, 2004.

CIASCA, S. M. (org.) *Distúrbios de Aprendizagem: Proposta de Avaliação interdisciplinar*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

CIASCA, M. S. *Distúrbios de Aprendizagem: processos de avaliação e intervenção*. In: GOMEZ-ABRISQUETA, J.; SANTOS, F. H. D. *Reabilitação Neuropsicológica: da Teoria à Prática*. São Paulo: Arte Médica, 2006.

CIASCA, S. A.; CAPELLINI, S.A.; TONELOTTO, J. M. F. Distúrbios específicos de aprendizagem. In: CIASCA, S. M. (org.) *Distúrbios de Aprendizagem: Proposta de Avaliação interdisciplinar*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

CLAY, M. M. *The early detection of reading difficulties*. Portsmouth, NH: Heinemann, 1992.

_____ ; CAZDEN, C. B. *Uma interpretação vigotskiana do Reading Recovery*. In: MOLL, L. C. *Vygostky e a Educação*. Porto Alegre: Artmed, 1992.

_____. *An observation survey of early literacy achievement*. Auckland, New Zealand: Heinemann, 2002.

_____. *Becoming Literate: The construction of inner control*. Auckland, New Zealand: Heinemann, 2001.

DAVIES, R.; CUETOS, F.; GLEZ-SEIJAS, R. Reading development and dyslexia in a transparent orthography: a survey of Spanish children. *Ann. of Dyslexia*, 57, p. 179-198, 2007.

D'AGOSTINO, J. V.; MURPHY, J. A. A meta-analysys of Reading Recovery in United States Schools. *Educational Evaluation and Policy analysis*. V. 26, n. 1, pp. 23-28, 2004.

DE ROSE, T. M. S.; BRAZ, G. P.; AGUIRELLERA, F.; DOMENICONI, C. Adaptação e Avaliação do diagnóstico e Leitura de Clay. XVIII Reunião Anual de psicologia da Sociedade Brasileira de psicologia. Anais de Resumos de Comunicação. Riberião Preto: S.P., p. 161-162.

_____ ; DOMENICONI, C.; BRAZ, G. P. Adaptação e Avaliação do Programa Recuperação de Leitura (Reading Recovery) para alunos brasileiros. V congresso Nacional de psicologia Escolar e Educacional. Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional. Anais de resumo. Itajaí: S. C., p. 293-294, 2000.

_____ ; DOMENICONI, C. Adaptação e avaliação do levantamento diagnóstico de leitura e escrita de Clay. Relatório final PIBIC/CNPq, 1999.

_____.; _____.; SANTOS, C. R. Efeitos de um trabalho conjunto entre o tutor do programa de recuperação de leitura e o professor da sala de aula regular. XXX Reunião Anual de Psicologia da Sociedade Brasileira de Psicologia. Anais de resumos de Comunicação. Brasília: D.F., p. 169-170, 2000.

ECHAPORIBORBA, M. C. La intervencion en los transtornos disléxicos: entrenamiento de La consciência fonológica. *Suplementos da Revista de Neurologia*, vol.1,nº36,p.13-19,2003.

EISENMAJER, N.; ROSS, N.; PRATT, C. Specificity and characteristics of learning disabilities. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. v. 46, n. 10, p. 1108-1115, 2005.

EHRI, C. L.; SNOWLING, M. J. *Developmental Variation in Word Recognition*. Disponível em: www.eric.com. Acesso em: 17/10/2007.

ELBAUM, B.; VAUGHN, S.; HUGHES, M.T.; MOODY, S. W. How effective are on-to-one tutoring programs in reading for elementary students at risk for reading failure? A meta-analysis of the intervention research. *Journal Educational Psychology*. v. 92, n. 4, p. 605-619, 2000.

ELLIS, A. W. *Leitura, Escrita e Dislexia*. Porto alegre: Artmed, 2001.

FITZGERALD, J.; RAMSBOTHAM, A. First-Graders' cognitive and Strategic Development in Reading Recovery Reading and Writing. *Reading Research an Instruction*, v. 44, n. 1, pp. 1- 31, 2004.

GALABURDA, A. M.; CESTNICK, L. Dislexia del desarrollo. *Revista de Neurología*. V. 36, supl. 1, p. 3-9, 2003.

_____. Dyslexia – a molecular disorder of neuronal migration. *Annals of Dyslexia*, v. 55, n. 2, p. 151- 165, 2005.

GATHERCOLE, S. E.; ALLOWAY, T. P.; WILLIS, C.; ADAMS, A. M. Working memory in children with reading disabilities. *Journal of experimental child Psychology*. 93, p. 265-281, 2006.

GERMANO, G. D. Eficácia do Programa de remediação fonológica *Play on* em escolares com dislexia do desenvolvimento. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2008.

GINDRI, G.; SOARES, M. K.; MOTA H. B. Memória de trabalho, consciência fonológica e hipótese de escrita. *Pró-fono Revista de Atualização Científica*, v. 19, n. 3, p. 313-322, 2007.

GONÇALVES, V.M. G. Neurologia dos distúrbios de aprendizagem. In: CIASCA, S. M. (org.) *Distúrbios de Aprendizagem: Proposta de Avaliação interdisciplinar*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

GRÉGOIRE, J. ; PIERÁRT, B. Avaliação dos problemas de leitura: os novos modelos teóricos e suas implicações diagnósticas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

HATCHER, P. J.; Efficacy of small group reading intervention for beginning readers with reading-delay: a randomized controlled trial. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. V. 47, n. 8, p. 820-827, 2006.

_____. Prática dos vínculos do som na intervenção de leitura com a criança em idade escolar. In: SNOWLING, M. J.; STACKHOUSE, J. *Dislexia, fala e linguagem: um manual do profissional*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

_____; HULME, C.; ELLIS, A. W. Ameliorating early reading failure by integrating the teaching of reading and phonological skills: The phonological linkage hypothesis. *Child Development*. V. 65, p. 41-57, 1994.

HEIERVANG, E.; HUGDAHL, K. Impaired visual attention in children with dyslexia. *Journal of Learning Disabilities*. V. 36, n. 1, p. 68-73, 2003.

IVERSEN, S.; TUNMER, W. E.; CHAPMEN, J. W. The effects of varying group on the Reading Recovery approach to preventive early intervention. *Journal of Learning Disabilities*. V. 38, n. 5, p. 456-472, 2005.

IVERSEN, S.; TUNMER, W. E. Phonological processing skills and the reading recovery programme. *Journal of Educational Psychology*. Vol. 85, p. 112-126, 1993.

JONG, P. F. Working memory deficits of disabled children. *Journal of experimental child Psychology*. 70, p. 75-96, 1998.

KLAUDA, S. L.; GUTHRIE, J. T. Relationships of three components of reading fluency to reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*. V. 100, n. 02, p. 310-321, 2008.

LECOURS, A. R.; PARENTE, M. A. M. P. *Dislexia: implicações do Sistema de escrita do Português*. Porto Alegre: Artmed, 1997.

LOVETT, M. W.; STEINBACH, K. A. The effectiveness of remedial programs for reading disabled children of different ages: Does the benefit decrease for older children? *Learning Disability Quarterly*. V. 20, p. 189-210, 1997.

LYONS, C. A. Reading Recovery and Learning Disability: Issues, challenges, and implications. In: PINNELL, G. S. *Research in Reading Recovery*. Portsmouth: Heinemann, 1997.

LYON, G. R.; SHAYWITZ, S. E.; SHAYWITZ, B. A. Defining dyslexia, comorbidity, teacher's knowledge of language and reading. *Annals of Dyslexia*, v. 53, 2003.

LYYTINEN, H.; ARO, M.; EKLUND, K.; ERSKINET, J.; GUTTORM, T.; LAAKSO, M. L.; LEPPANEM, P.H. T.; LYYTINEN, P. POIKKEUS, A. M.; RICHARDSON, V.; TORPPA, M. The development of children at familial risk for

dyslexia: birth to early school age. *Annls of Dyslexia*. V. 54, n. 2, p. 184-220, 2004.

MARINI, A. Remediação de leitura e inteligibilidade de textos: estudos contrastivos. Dissertação de mestrado. Instituto de Psicologia da USP, São Paulo, 1980.

McCRORY, E.; MECHELLI, A.; PRICE, C. More than words: a common neural basis for reading and naming deficits in developmental dyslexia? *Brain*. V. 128, n. 2, p. 261-267, 2005.

MOOJEN, S.; FRANÇA, M. *Dislexia: visão fonoaudiológica e psicopedagógica*. IN: ROTTA, N. T. *et al. Transtornos da Aprendizagem: Abordagem neurobiológica e Multidisciplinar*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

MORRIS, D.; PERNEY, J.; TYNER, B. Early Steps: Replicating the effects of a first-grade reading intervention Program. *Journal Educational Psychology*. v. 92, n 04, p. 681-693, 2000.

NATION, K.; ADAMS, J.; BOWYER-CRANE, C. A.; SNOWLING, M. J. Working memory deficits in poor comprehenders reflect underlying language impairments. *Journal of experimental child Psychology*. 73, p. 139-158, 1999.

OAKHILL, J; KYLE, F. The relation between phonological awareness and working memory. *Journal of experimental child Psychology*. 75, p. 152-164, 2000.

OLSON, R. K.; DAVIDSON, B. J.; KLIEGEL, R.; DAVIES, S. E. Development of phonetic memory in disabled and normal readers. *Journal of Experimental Child Psychology*. Vol. 37, p. 187-206, 1984.

O'REGAN, F. Sobrevivendo e vencendo com necessidades educacionais especiais. Porto Alegre: Artmed, 2007.

OTAIBA, S.; FUCHS, D. Who are the young children for whom Best practices in reading are ineffective?? An experimental and longitudinal study. *Journal of Learning Disabilities*. V. 39, n. 5, p. 414-437, 2006.

_____. Characteristics of children who are unresponsive to early literacy intervention: a review of the literature. *Remedial and Special Education*. V. 23, n. 5, p. 300-316, 2002.

PARENTE, M. A. M. P.; SILVEIRA, A. de; LECOURS, A. R. *As palavras do português escrita*. In: LECOURS, A. R.; PARENTE, M. A. M. P. *Dislexia: implicações do Sistema de escrita do Português*. Porto Alegre: Artmed, 1997.

PASIAN, M. S. *Tutoria centrada na leitura de livros: uma alternativa para alunos com dificuldades em leitura e escrita*. 2004. 89p. (dissertação de Mestrado em Educação Especial) Universidade Federal de São Carlos.

PENNINGTON, B. F. Toward and integred understanding of dyslexia: Genetic, neurological and cognitive mecansms. *Development and Ppsychology*, v. 11, p. 629-654, 1999.

PESTUN, M. S. V.; CIASCA, S. M.; GUIMARÃES, I. E. Estudo piloto do nível de leitura em crianças de duas cidades brasileiras: comparação de diferentes séries escolares. *Temas sobre Desenvolvimento*, v. 7, n. 42, p. 37-42, 1999.

PINHEIRO, A. M. V. Cognitive assessment of competent and impaired reading is Scottish and Brazilian children. *Reading an writing: An Interdisciplinary Journal*, 11 p. 175-211. 1999.

PINHEIRO, A. M. V. Dificuldades específicas de leitura: A identificação de déficits cognitivos e a abordagem do processamento de informação. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. Vol. 11, nº 2, p. 107- 115, 1995.

PINNELL, G. S. Reading Recovery: Helping at-risk children learn to read. *The elementary School Journal*. V. 90, n. 2, pp. 161-183, 1989.

_____. *Research in Reading Recovery*. Portsmouth: Heinemann, 1997.

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

SALGADO, C. A. Programa de remediação fonológica em escolares com dislexia do desenvolvimento. 2005. Dissertação (mestrado em Ciências Médicas) – Faculdade de Ciências Médicas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

SALLES, J. F.; PARENTE, M.A .de M. Funções neuropsicológicas em crianças com dificuldades de leitura e escrita. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, vol. 22 n. 2, pp. 153-162, Maio- Ago, 2006.

_____. Intervenção nas dificuldades de leitura em crianças: uma abordagem neuropsicológica cognitiva. In: SENNEY A. L. et al (org.) *Neuropsicologia e Inclusão: tecnologias em (re)habilitação cognitiva*. São Paulo: Arte Médica, 2007.

SANCHEZ, E. A linguagem escrita e suas dificuldades: uma visão integradora. In: COLL,C.; MARCHESI, A.; PALÁCIOS, J. *Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais*. Volume 3. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SENCIBAUGH, J. Meta-analysis of reading comprehension interventions for students with learning disabilities: strategies and implications. *Reading Comprehension Interventions*, 2006.

SEYMOUR, P.H.; ARO, M.; ERSKINE, J. M. Foundation literacy acquisition in European orthographies. *British Journal of Psychology*, v. 97, n. 2, p. 143-174, 2003.

SHAYWITZ, S. Entendendo a dislexia: um novo e completo programa para todos os níveis de problemas de leitura. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SHAYWITZ, B.A., SHAYWITZ, S.E. Dyslexia (Specific Reading Disability). *Biol Psychiatry*, n. 57, p. 1301-1309, 2005.

STANBERRY, L. I, RICHARDS, T. L., BERNINGER, V. W., NANDY, R. R., ANLWARD, E. H., MARAVILLA, K. R., STOCK, P. S., CORDES, D. Low frequency signal changes reflect differences in functional connectivity between good readers and dyslexics during continuous phoneme mapping. *Magnetic Resonance Imaging*, n. 24, p. 217-229, 2006.

SNOWLING, M. J. *Dislexia*. São Paulo: Santos Editora: 2004.

_____ ; STACKHOUSE, J. *Dislexia, fala e linguagem: um manual do profissional*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

_____. Dyslexia as a phonological deficit: evidence and implications. *Child Psychology & Psychiatry Review*, v. 3, n. 1, 1998.

_____. BISHOP, D. V. M.; STOTHARD, S. E. Is preschool language-impairment a risk factor for dyslexia? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 2003.

SWANSON, H. L.; JERMAN, O. The influence of working memory on reading growth in subgroups of children with reading disabilities. *Journal Experimental Child Psychology*, 96, p. 249-283, 2007.

_____ ; BERNINGER, V. W. Individual differences in children's working memory and writing skill. *Journal of experimental child Psychology*, 63 p. 358-385, 1996.

_____. Reading comprehension and working memory in learning-disabled readers: Is the Phonological loop more important than the executive system? *Journal of experimental child Psychology*, 72, p. 1-31, 1999.

_____ ; ASHBAKER, M. H.; LEE, C. Learning-disabled readers' working as a function of processing demands. *Journal of experimental child Psychology*. 61, p. 242-275, 1996.

STANOVICH, K. E. Toward an interactive-compensatory model of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, vol 16, p. 32-71, 1980.

TABAQUIN, M. L. Avaliação Neuropsicológica nos distúrbios de aprendizagem. In: CIASCA, S. M. (org.) *Distúrbios de Aprendizagem: Proposta de Avaliação interdisciplinar*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

TEMPLE, E. DEUTSCH, G.K., POLDRACK, R.A., MILLER, S., TALLAL, P., MERZENICH, M.M, GABRIELI, J.D.E Neural deficits in children with dyslexia ameliorated by behavioral remediation: evidence from functional MRI. *Proc. Natl Acad Sci. USA*. V. 100, n. 5, p. 2860-28665, 2003.

TORKILDSEN, J.K., SYVERSEN, G., SIMONSEN, H. G., MOEN, I., LINDGREN, M. Brain response to lexical-semantic priming in children at risk for dyslexia. *Brain and Language*, n. 102, p. 243-261, 2007.

TUNMER, W. E. Recent developments in reading intervention research: Introduction to the special issue. *Read Writ.* 21, p. 299-316, 2008.

VADASY, P. F.; SANDERS, E. Repeated Reading Intervention: outcomes and interactions with readers skills and classroom instruction. *Journal of Educational Psychology*, v. 100, n. 2, p. 272-290, 2008.

VALLET, R. E. *Tratamento de distúrbios de aprendizagem: manual de Programa psicoeducacionais*. São Paulo: E. P. U., 1977.

VELLUTINO, F. R.; SCANLON, D. M.; SIPAY, E. R.; SMALL, S. G.; PRATT, A.; CHEN, R.; DENCKLA, M. B. Cognitive Profiles of difficult-to-remediate and readily remediated poor readers: early intervention as a vehicle for distinguishing between cognitive and experiential deficits as basic causes of specific reading disability. *Journal of Educational Psychology*, v. 88, n. 4, p. 601-638, 1996.

_____ ; FLETCHER, J. M.; SNOWLING, M. J.; SCANLON, D. M. Specific reading disability (dyslexia): what have we learned in the past four decades? *Journal of child Psychology and Psychiatry*. V. 45, n. 1, p. 2-40, 2004.

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

ZORZI, J.; CAPELLINI, S. A. *Dislexia e outros distúrbios da leitura – escrita*. São José dos Campos: Pulso Editoria, 2008.

WANZEK, J.; VAUGHN, S. Response to varying amounts of time in reading intervention for students with low response to intervention. *Journal Learning Disabilities*. Vol.4, n.2, p. 126-142, 2008.

WASIK, B. A.; SLAVIN, R. E. Preventing early reading failure with one-to-one tutoring: A review of five programs. *Reading Research Quarterly*. V. 28, n. 2, pp. 179- 180, 1993.

WIMMER, H. The early manifestation of developmental dyslexia: Evidence from German children. *Reading and Writing*, vol 8, p. 171- 188 1996.

APÊNDICE

Tabela 3. Concordância entre a pesquisadora e juiz durante a pré e pós-testagem para todas as estratégias.

Grupos Pré e Pós	GDL1 DL3		GDL2 DL5		GDA1 DA3		GDA2 DA6	
	Pré	Pós	Pré	Pós	Pré	Pós	Pré	Pós
Nº estratégias analisadas	25		25		25		25	
Pesquisadora	11	20	10	10	03	17	07	08
Juiz	11	18	9	10	03	17	07	08
IF (índice de fidedignidade)	100	90	90	100	100	100	100	100
Média Total = 80%								

ANEXOS

ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Estamos realizando uma pesquisa no Centro de Estudos de Educação e Saúde CEES- UNESP de Marília intitulada “**Tutoria instrucional centrada em leitura de livros em escolares com Distúrbio de Aprendizagem e Dislexia do Desenvolvimento**” O objetivo é de verificar os efeitos da tutoria centrada na leitura de livros em alunos com distúrbios de aprendizagem e dislexia do desenvolvimento.

Participar desta pesquisa é uma opção e no caso de não aceitar participar ou desistir em qualquer fase da pesquisa fica assegurado que não haverá perda de qualquer benefício **no tratamento que estiver fazendo** nesta Universidade.

Caso aceite participar deste projeto de pesquisa gostaríamos que soubessem que:

A-) O aluno passará por uma avaliação chamada de Levantamento Diagnóstico de leitura e escrita a qual é composta por atividades relacionadas a esses eventos. A intervenção de uma hora uma vez por semana durante o primeiro semestre do ano letivo de 2008. Todas as atividades da avaliação serão gravadas em vídeo, bem como anotadas. As tarefas que compõem o instrumento não trarão prejuízos ao aluno. Os encontros serão feitos no próprio CEES da UNESP de Marília em horário pré-definido com os dirigentes do centro, bem como na Escola Municipal Capitão Neves da cidade de Neves Paulista . Todo o processo será sigiloso não expondo o aluno a nenhuma situação desagradável, de risco ou desconforto físico e emocional. Os resultados serão apresentados em eventos científicos e publicados apenas os dados obtidos sem que qualquer identificação dos sujeitos participantes.

Eu, _____portador do RG _____
responsável pelo(a) participante _____
autorizo a participar da pesquisa intitulada “**Tutoria instrucional centrada em leitura de livros em escolares com Distúrbio de Aprendizagem e Dislexia do Desenvolvimento**” a ser realizada no
(na) _____. Declaro ter recebido as devidas explicações sobre a referida pesquisa Declaro ainda estar ciente de que a participação é voluntária e que fui devidamente esclarecido (a) quanto aos objetivos e procedimentos desta pesquisa.

Nome da Criança: _____

Instituição: _____

Data: Marília, ___/___/____.

Certos de poder contar com sua autorização colocamo-nos à disposição para esclarecimentos, através do (s) telefone (s): falar com Andréa Carla Machado (17) 8125-9745 ou Profa. Dra. Tânia Maria Santana de Rose (16) 3351-8361.

Pesquisadora – Andréa Carla Machado

Orientadora: Profa. Dra. Tânia Maria Santana de Rose
USFCar – Universidade Federal de São Carlos

Autorizo,
Marília, ____/____/____

Nome do responsável

ANEXO B - Tabela – Lista dos livros usados nas leituras durante as sessões do programa de recuperação de leitura.

Sessões	Leitura do Livro	Leitura do novo Livro
1	O pato e o sapo	O macaco e a mola
2	O macaco e a mola	O peru de peruca
3	O peru de peruca	Regina e o mágico
4	Regina e o mágico	A fazendinha maluca
5	A fazendinha maluca	O galo maluco
6	O galo maluco	A arara cantora
7	A arara cantora	A onça e a anta
8	A onça e a anta	O caracol viajante
9	O caracol viajante	O menino e o muro
10	O menino e o muro	O sonho da vaca
11	O sonho da vaca	O macaco medroso
12	O macaco medroso	

ANEXO C - Protocolo do Levantamento Diagnóstico de Leitura e Escrita**PROCEDIMENTOS DE APLICAÇÃO****IDENTIFICAÇÃO DE LETRAS**

Para introduzir tarefa:

- Como você chama isso?
- Tem algumas que você conhece?

Apontando para cada letra:

- Qual é esta?

Se a criança não responder use uma ou mais questões e tente evitar escolha só uma delas.

- Você sabe seu nome?
- Qual é o som que ela faz?

Então passe para outra letra:

Qual é essa? E essa?

Se a criança hesita em começar com a primeira letra do nome dela, então vá para a primeira linha e aponte para ela cada letra até o final de cada linha (as letras estão em ordem por fileiras).

REGISTRO

Registre a palavra que a criança falar
Quando a resposta for incorreta registrar o que a criança diz.

CONCEITOS SOBRE A ESCRITA

Nome:

Idade:

Data:

DN:

Escore:

Página	Comentários	Item	Escore
		1- Frente do livro	
		2- Escrita contém mensagem	
		3- Onde começa	
		4- Para que lado seguir	
		5- Voltar para a esquerda	
		6- Emparelhar palavras	
		7- Conceito de primeiro e último	
		8- Significado de ponto de interrogação	
		9- Significado de ponto final	
		10- significado de virgula	
		11- Significado de travessão	
		12- Localiza Mm e Hh	
		13- Uma letra x duas letras	
		14- Uma palavra x duas palavras	
		15- Primeiras e últimas letras da palavra	
		16- Letra maiúscula	

CONCEITOS SOBRE A ESCRITA (procedimento e pontuação)

Eu vou ler essa história para você, mas quero que você me ajude.

Item 1: Para a orientação do livro, passe o livro para a criança segurando-o verticalmente pela margem de fora.

Diga: Mostre-me onde é a frente desse livro

Escore: 1 ponto para resposta correta

0 ponto para resposta incorreta

Item 2 : Conceito de que a escrita, então a figura, traz a mensagem.

Diga: Eu vou ler esta história. Onde é para ler?

Escore: 1 ponto para a escrita

0 ponto para figura

Para regras direcionais:

Item 3:

Diga: Mostre-me onde eu começo.

Escore: 1 ponto: topo a esquerda

Item 4:

Diga: Para qual lado eu vou?

Escore: 1 ponto: da esquerda para direita

Item5:

Diga: Para onde vou depois?

Escore: 1 ponto: mover-se e passar para a esquerda

Item 6: Emparelhar de palavras

Teste: apontando palavra por palavra

Diga: Aponte para ela quando eu leio (ler devagar, mas fluente)

Escore: Um ponto para cada palavra apontada corretamente

Item 7: Conceito de primeiro e último

Diga: Mostre-me a primeira parte da história.

Mostre-me a última parte da história.

Escore: 1 ponto: se ambos são corretor

Pontuação

Item 8: Aponte para um ponto de interrogação.

Diga: O que é isto?

Item 9: Aponte para um ponto final.

Diga: o que é isto?

Escore: 1 ponto de acerta e 0 ponto de errar.

Item 10: Aponte para uma vírgula

Diga O que é isto?

Score: 1 ponto de acerta e 0 ponto de errar

Item 11: Aponte para um travessão.

Diga: O que é isto?

Score: 1 ponto de acerta e 0 ponto de errar

Item 12: Correspondência entre letras maiúsculas e minúsculas.

Aponte: M, H, A, B

Diga: Encontre uma letra pequena igual a essa.

Se a criança não acertar aponte, por exemplo, um T (maiúsculo) e um t (minúsculo) para exemplificar.

Score: 1 ponto de acerta e 0 ponto de errar

Item 13: Teste: conceito de letras

Diga: Mostre-me duas letras. E agora uma só.

Score: 1 ponto de acerta e 0 ponto de errar

Item 14: Teste: conceito de palavras

Diga: Mostre-me apenas uma palavra.

Mostre-me duas palavras.

Score: 1 ponto de acerta e 0 ponto de errar

Item 15: Teste: Primeiras e últimas letras da palavra

Diga: Mostre-me a primeira letra de uma palavra.

Mostre-me a última letra de uma palavra.

Score: 1 ponto de acerta e 0 ponto de errar

Item 16: Teste: conceito de letra maiúscula

Diga: Mostre-me uma letra maiúscula.

Score: 1 ponto de acerta e 0 ponto de errar

LEITURA DE PALAVRAS ISOLADAS

(usar somente uma lista de palavras)

Nome:

Data:

Escore do Teste

/14

Idade:

DN:

LISTA A**LISTA B**

PARE

OMO

GLOBO

SUPERMERCADO

TV

ÔNIBUS

ESCOLA

JORNAL

CASAS PERNAMBUCANAS

PRONTO SOCORRO

MÃE

PUXE

NESCAU

DANONE

RENASCENÇA

MAIZENA

HOSPITAL

BAR

LOMBADA

XUXA

LEITE

CINEMA

CAFÉ

GOL

GUARANÁ

FUTEBOL

LANCHES

X-TUDO

IDENTIFICAÇÃO DE LETRAS

Escore:

Nome:

data:

Idade:

Idade:

DN:

	NOME	SOM	PALAVRA	RESP. INCORR.		NOME	SOM	PALAVRA	RESP. INCORR.
A					a				
F					f				
K					k				
P					p				
W					w				
Z					z				
B					b				
H					h				
O					o				
J					j				
U					u				
C					c				
Y					y				
L					l				
Q					q				
M					m				
D					d				
N					n				
S					s				
X					x				
I					i				
E					e				
G					g				
R					r				
V					v				
Y					t				
				TOTAL					TOTAL

Confusão:

Letras desconhecidas:

Comentário:

A F K P W Z

B H O J U

C Y L Q M

D N S X I

E G R V T

a f k p w z

b h o j u

c y l q m

d n s x i

e g r v t

ROTEIRO PARA AVALIAÇÃO DA ESCRITA

1. Apresentar a folha contendo figuras (pão, mesa, banana e telefone).
2. Pedir nomeação das figuras.
3. Pedir para que o sujeito escreva o nome das figuras.
4. Pedir para que o sujeito leia o que escreveu. Anotar o modo como faz a leitura.
5. Ditar algumas palavras (mais ou menos cinco) com diferentes números de sílabas. Pedir leitura após a escrita. Anotar como se lê.
6. A partir de alguma situação, criar uma frase e pedir que o sujeito a escreva e leia. Anotar modo como se Lê.
7. Pedir que o sujeito escreva o nome dela e o nome do coleguinha que mais gosta.

Palavras com 4 sílabas: professora, marmelada, chocolate, camiseta, televisão, bicicleta, papagaio, pirulito.

Palavras com 3 sílabas: escola, boneca, brinquedo, palhaço, carrinho, estrela, macaco, cachorro, biscoito, bolacha.

Palavras com 2 sílabas: bala, casa, sapo, fogão, carro, leite, pipa, lápis.

Palavras monossílabas: rã, flor, giz, pá, oi, tchau, céu.

Observações:

- Introduza a situação de escrita como uma brincadeira.
- Se o sujeito disser que não sabe escrever diga para escrever do jeito que sabe. Se mesmo assim continuar recusando a escrever, pergunte qual palavra gostaria de escrever.

RESUMO DA OBSERVAÇÃO DA ESCRITA – VOCABULÁRIO

Data:

Nome:

Idade

DN:
Escore

REGISTRO DOS SONS NAS PALAVRAS - Ditado

Data:

Nome:

Idade

DN:
Escore

Livro 1**A FOCA FAMOSA****autora: SÔNIA****JUNQUEIRA**

A foca famosa.

A foca mora na casa rosada.

O nome da foca é Rosa.

Rosa joga bola.

Rosa toca viola.

Rosa é uma foca bonita.

Ela é uma foca famosa.

Rosa bota fita no cabelo.

Bota pó na cara.

Ela bate papo na janela.

Rosa vê o Pitoco.

Ela fica toda animada.

Ela pega a fita do cabelo.

Ela joga a fita para ele.

Ele dá uma risada. Ele fala:

__ Rosa, você é bonita! Rosa ri.

Ela pega o bolo lá na sala.

Pitoco come o bolo.

Ele bebe limonada.

Ele fala:

__Rosa você namora?

Rosa ri de novo.

Ela fala:

__Namoro! E Rosa, toda animada, beija logo o namorado!

Livro 2**TEXTO RETIRADO DA CARTILHA PIPOCA****Paulo N. Almeida**

Meu pai é motorista de táxi.

Ele trabalha próximo da rodoviária.

Outro dia, papai me contou uma história muito engraçada.

Disse-me que certa vez auxiliou uma velhinha a entrar no táxi que foi logo falando:

__ Leve-me para a casa da Lazineha.

__ Que Lazineha? Perguntou meu pai.

__ A mãe da Ana ora! Respondeu a velhinha.

Meu pai explicou:

__ Escute, senhora, eu sou um motorista de táxi há muitos anos, mas não conheço

nenhuma Lazineha, nem Ana. Diga em que rua a senhora quer ir e pronto. Eu a levo.

Ela então concordou:

__ Por que não avisou logo? Leve-me para a rua onde mora a Lazineha.

ANEXO D

1- ANÁLISE DO USO DE ESTRATÉGIAS NA LEITURA DE LIVROS

- 1.1.1. Como a criança realiza o movimento direcional?
- 1.1.2. Ela busca significado?
- 1.1.3. Ele tem boa memória para o que leu?
- 1.1.4. Ela realiza a leitura parando em cada palavra? Se sim, isso é uma nova aquisição (+) ou antigo hábito (-)?
- 1.1.5. Ela lê a mensagem de maneira precisa?
- 1.1.6. Ela localiza dicas particulares no texto?

1.2. Comportamento diante das dificuldades

- 1.2.1. Ela tenta novamente?
- 1.2.2. Ela pede ajuda?
- 1.2.3. Ela procura por outras dicas?

1.3. Comportamento diante do erro

- 1.3.1. Ela substitui o erro buscando sentido com o texto precedente?
- 1.3.2. Procura formar uma seqüência de letras aceitável para o Português?

1.4. Comportamento de auto-correção

- 1.4.1. Ela retorna ao começo da linha?
- 1.4.2. Ela repete apenas a mesma palavra?
- 1.4.3. Ela repete apenas o som que ela leu errado na palavra?
- 1.4.4. Ela retorna apenas algumas palavras?
- 1.4.5. Ela procura continuar a linha até o fim?

1.5 Comportamento de checagem entre estratégias

- 1.5.1. Ela checa a linguagem através de dicas visuais?
- 1.5.2. Ela ignora discrepâncias cometidas na leitura acerca de estrutura da palavra ou significado do texto?
- 1.5.3. Procura por dicas na linha anterior?

2- ANÁLISE DO USO DE ESTRATÉGIAS NA LEITURA E ESCRITA DE PALAVRAS

- 2.1.1. A criança atenta para as letras iniciais da palavra?
- 2.1.2. Ela atenta para tanto para letras finais quanto para as iniciais?
- 2.1.3. Ela conhece alguma(s) palavra(s) como todos os detalhes?
- 2.1.4. Ela atenta para as letras finais da palavra?
- 2.1.5. Ela relata experiência anterior com alguma palavra?

2.2. Quanto ao reconhecimento dos sons das palavras

- 2.2.1. Ela é capaz de articular palavras lentamente?
- 2.2.2. Ela relê cuidadosamente o que escreveu?
- 2.2.3. Ela separa as palavras nas diversas partes que as compõem (sílabas)

2.2.4. Ela reconhece palavras individuais em uma sentença

3- ANÁLISE DO USO DE ESTRATÉGIAS NA IDENTIFICAÇÃO DE LETRAS

3.1. Quanto ao traçado das letras

3.1.1. Ela faz p traçado das letras facilmente?

3.1.2. Ela faz o traçado das letras sem copiar?

3.2. Quanto ao reconhecimento visual

3.2.1. Quais letras ela pode identificar?

3.2.2. Como ela faz para identificar as letras?

3.2.3. Como as letras são aproveitadas (como dicas) durante a leitura?

3.2.4. Ela poderia detectar um erro devido a uma confusão nas letras?

3.2.5. Em relação a quais letras ela apresenta mais dificuldades?

3.2.6. Quais letras são confundidas por outras?

3.3. Quanto ao reconhecimento dos sons das letras

3.3.1. Ela reconhece outras palavras que começam com o mesmo som?

3.3.2. Ela se mostra capaz de isolar o primeiro som de uma palavra ouvida?

ANEXO E

RESUMO DE TODAS AS TAREFAS

Nome: _____

DN: _____ Id: _____

Pré-Teste Data: _____

Pós-Teste Data: _____

Testes	Conceito de Escrita (questões)		Escrita livre de palavras		Escrita de palavras Ditadas e reconhec. de sons		Id. de Letras		Leitura de Palavras Isoladas		Leitura de Livros	
	16						54		14		1	2
Pré – Teste Data:												
Pós-Teste Data:												

Recomendações: