

Sinais das alterações da aprendizagem: entrevista e marcadores
linguísticos
Adriana de Souza Batista Kida
Andrea Oliveira Batista

Como citar: KIDA, Adriana de Souza Batista; BATISTA, Andrea Oliveira. Sinais das alterações da aprendizagem: entrevista e marcadores linguísticos. *In:* OKUDA, Paola Matiko Martins; ANDRADE, Olga Valéria Campana dos Anjos; CAPELLINI, Simone Aparecida. (org.). **Tópicos em transtornos de aprendizagem:** parte IV. Marília: Fundepe; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015. p. 128-142. DOI: <https://doi.org/10.36311/2015.978-85-7983-641-1.p128-142>.



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Sin derivados 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Sinais das alterações da aprendizagem: entrevista e marcadores linguísticos

Adriana de Souza Batista Kida
Andrea Oliveira Batista

O aprendizado escolar, objetivo primeiro do ensino, relaciona-se diretamente ao domínio do código escrito. A alfabetização, etapa extremamente valorizada pelo currículo dos anos iniciais do Ensino Fundamental, é tomada como um marco na vida escolar. Isso se deve a consciência de que, ao aprender a operar com o código escrito, o aprendiz apropria-se da decodificação e do reconhecimento de palavras escritas que lhe possibilitarão desenvolver uma compreensão leitora autônoma.

Espera-se que a leitura plena em compreensão, por sua vez, torne o escolar mais autônomo para o aprendizado das demais disciplinas acadêmicas, facilitado pelas leituras complementares de materiais pedagógicos. Esse aprendizado, em suas diferentes etapas de ensino – decodificação e compreensão – pressupõe, no entanto, que os escolares tenham atingido um bom domínio do uso da língua, estabelecido pelo desenvolvimento de habilidades linguísticas e metalinguísticas. Só o domínio e a apropriação do idioma em sua forma oral possibilitarão ao escolar compreender uma nova forma de representar a língua por meio do uso de grafemas.

Além disso, a leitura está diretamente vinculada ao desenvolvimento da linguagem por exigir, ao longo da progressão escolar, a continuidade desse desenvolvimento linguístico, especialmente no que se refere à sintaxe. Textos literários e textos escolares com linguagem acadêmica, mais frequentes a partir das séries finais do Ensino Fundamental, apresentam estrutura sintática muito distante da simplicidade encontrada no discurso oral e, por isso, exigem um novo aperfeiçoamento da linguagem (Halliday & Martin, 1993; Unsworth, 1999; Ziers, 2008). Esse aperfeiçoamento é induzido pelo uso de sentenças de maior complexidade sintática com maior uso: de sentenças adverbiais e condicionais, de voz passiva, de grande número de conectivos e de anáforas que

visam reduzir repetições no texto (Nippold, Hesketh, Duthie, & Mansfield, 2005; Owens, 2007). Percebe-se assim que a leitura depende da linguagem e a linguagem aperfeiçoa-se por meio da leitura.

Uma análise mais cuidadosa da leitura, em seus componentes, permite confirmar as relações entre o aprendizado da escrita e a linguagem. A compreensão de um texto envolve uma complexa atividade mental, que tem como objetivo construir representações significativas da mensagem escrita, seja pelo significado atribuído ao conteúdo lido e/ou pelo entendimento da situação a qual o texto faz referência, apropriando-se deste modo do conhecimento (Coté, Goldman, & Saul, 1998; Graesser, Millis, & Zwaan, 1997; Kintsch, 1988).

Mas a compreensão leitora deve ser, impreterivelmente, precedida por um adequado reconhecimento de palavras, ou seja, uma boa capacidade de decodificação, manifestada pela leitura rápida e precisa capaz de facilitar o acesso ao léxico (Kida, Carvalho & Avila, 2012). A capacidade de decodificar palavras está diretamente vinculada ao processamento fonológico (Pasquini, Corriveau, & Goswami, 2007; Wagner, Torgensen, & Rashotte, 1994), dependendo de uma rede de operações envolvidas no processamento de informações relacionadas à estrutura fonológica da linguagem oral, à percepção categórica dos sons linguísticos e a memória operacional (Bryant & MacClean, 1990; Ramus & Szenkovits, 2008). Igualmente, a consciência das unidades fonológicas também é uma capacidade metalinguística essencial ao posterior estabelecimento da relação entre as unidades fonológicas e gráficas envolvidas no reconhecimento das palavras escritas (Carlisle, & Katz, 2006; Kida, 2009; Nation, & Snowling, 2004).

A compreensão leitora, por sua vez, requer processos ainda mais complexos mediados pela linguagem. Como exemplos temos o uso de processadores lexicais e semânticos, que permitem desde a identificação do verbo e sua predicação capaz de acomodar os argumentos em uma dada proposição (Kintsch, 1998; Kida, 2014), até o estabelecimento das relações entre as proposições veiculadas no texto, possíveis a partir de elementos sintáticos (Carlisle & Fleming, 2003; Qian, 1999; Stahl, Hare, Sinatra, & Gregory, 1991), estando ambos presentes ainda em nível superficial da compreensão. Do mesmo modo, em um plano mais global, os elementos retóricos e marcadores discursivos mostram-se essenciais para que as ideias principais do texto sejam integradas e formem um esquema coerente do texto que possibilita que etapas subsequentes e mais profundas da compreensão se estabeleçam (BUSTOS, 2009). Dentre estas estão as

capacidades: de desvelar o plano do autor com o texto, de generalizar o conhecimento adquirido e/ou de aprender novos conhecimentos, dos quais o leitor se apropriará e disponibilizará em leituras subsequentes relacionadas ao tema do texto compreendido. Reconhece-se então, que a leitura depende da linguagem e a linguagem aperfeiçoa-se por meio da leitura.

Nesse sentido, o presente capítulo discorrerá sobre os sinais das alterações de aprendizagem que podem ser identificados, inicialmente, durante a entrevista e reconhecidos durante a avaliação fonoaudiológica. Esses sinais de alterações serão discutidos em suas relações com as alterações no curso do desenvolvimento da linguagem e/ou de seus processadores, explicitando como esses déficits são capazes de interferir no aprendizado da leitura e consequentemente no aprendizado escolar.

Entrevista direcionada para os sinais das alterações da aprendizagem

Os prejuízos na aprendizagem escolar precisam ser acuradamente investigados, em relação aos seus sintomas e as suas causas, por meio de uma entrevista cuidadosa e de uma avaliação clínica, em especial, fonoaudiológica. Os procedimentos envolvidos na atuação clínica fonoaudiológica iniciam-se em um encontro inicial com os responsáveis pela criança e tem continuidade na avaliação clínica propriamente dita, na definição das condutas apropriadas ao caso, incluindo a solicitação de exames complementares, e seu fim com a realização de uma devolutiva aos pais ou responsáveis sobre as conclusões obtidas a partir do processo avaliativo. A continuidade da atuação ocorre, no entanto, quando há confirmação de um quadro clínico definido que requeira uma intervenção terapêutica específica.

O encontro inicial pode ser referido como entrevista ou anamnese. O procedimento de anamnese surgiu na medicina com o objetivo de investigar e registrar os dados da doença do paciente, indispensáveis para determinar a causa e o quadro nosológico da doença. A consolidação da medicina clínica, com seus procedimentos específicos estruturados, inspirou outras clínicas, a psicanalítica e psiquiátrica, a psicológica e, posteriormente, a fonoaudiológica (Bleger, 1993; Fonseca, 1996; Ocampo, 1981). Nas clínicas psicológica e fonoaudiológica,

a anamnese transformou-se em entrevista e passou a ser considerada um instrumento fundamental do método clínico, uma técnica de investigação científica, em que o entrevistador ouve o que o entrevistado expõe livremente acerca de seus problemas e dúvidas, contudo, impreterivelmente, adota perguntas diretivas à razão primária da consulta (Carrasco, 1999; Fonseca, 1996).

O momento da entrevista não traz apenas um vislumbre do caso que se apresenta, mas é uma oportunidade ímpar para a coleta dos dados importantes acerca do desenvolvimento da linguagem oral e escrita, em que as perguntas certas e direcionadas para as alterações da aprendizagem comporão o processo diagnóstico afastando, definitivamente, a sensação de que a anamnese e a avaliação são estanques por não deixar claro o como e o porquê dos dados se articularem (FONSECA, 1996). A entrevista favorece o cruzamento e a interpretação dos dados colhidos, nela própria e na avaliação (Carrasco, 1999). Na anamnese, ao contrário, há questionamentos que normalmente não são feitos em detrimento de outros que quase sempre não revelam os sinais cognitivo-linguísticos importantes para as alterações de aprendizagem, como, por exemplo: a pergunta sobre o desejo dos pais pela criança (Veiga, Batista, Francisco, Kowalski, & Stein, 2011).

O fonoaudiólogo, com o devido conhecimento dos principais sinais de risco para as alterações de aprendizagem, pode conduzir de maneira acertada a entrevista. Até mesmo o educador pode usar esses conhecimentos para realizar um encaminhamento mais apurado ao fonoaudiólogo, ao observar alunos com problemas para a aquisição da leitura e escrita.

Com a entrevista, o levantamento de dados sobre a criança passa a ter como foco o desenvolvimento acadêmico e deve ser realizada com os pais ou responsáveis. Nesse momento do processo coletam-se dados pessoais, dados do histórico familiar, dados do histórico escolar, dados do desenvolvimento de fala, psicomotor e dados clínicos (Capellini, Silva, Silva, & Pinheiro, 2008; Veiga et al., 2011). Segundo Capellini (2006), o processo diagnóstico das alterações de aprendizagem deve ter início na entrevista, com o levantamento sobre a História Natural da Queixa.

A História Natural da Queixa (Capellini, 2006; Capellini et al., 2008) diz respeito a faixa etária ou a idade escolar em que os problemas de aprendizagem tornam-se observáveis aos pais ou aos professores. Conseqüentemente, as perguntas que necessariamente devem ser feitas na entrevista são: Quando começaram as dificuldades na escola? As dificuldades surgiram logo na Educação

Infantil? As professoras esboçaram preocupação com o desenvolvimento da linguagem ou outro comportamento em disparidade com a turma? Ou, as dificuldades apareceram no Ensino Fundamental, entre o 1º e o 2º ano, no momento da alfabetização formal? Ou ainda, as dificuldades surgiram nos anos mais adiantados do Ensino Fundamental? Como é, ou foi, a expressão dessas dificuldades?

Nesse momento da entrevista, o fonoaudiólogo poderá estabelecer as primeiras hipóteses clínicas, que poderão confirmar, mais adiante a existência de alterações correspondentes a um quadro: de transtorno de aprendizagem, de dislexia ou de apenas uma dificuldade na aprendizagem. Enquanto o primeiro quadro ocorre quando o processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança está comprometido desde os primeiros anos de vida, o segundo tem seu surgimento mais perceptível somente no início do Ensino Fundamental (Capellini, & Ciasca, 2000; Capellini, 2006). As alterações decorrentes de dificuldades de aprendizagem, normalmente, têm sua ocorrência em anos mais avançados do Ensino Fundamental e não são permanentes (Capellini, Lanza, & Conrado, 2007; Dockrell, & MacShane, 2000).

Outra verificação fundamental na entrevista diz respeito ao histórico familiar, em que o entrevistador deve explorar todas as informações referentes às facilidades e dificuldades relacionadas à fala, à linguagem e ao desenvolvimento e à aquisição da leitura dos familiares da criança, incluindo pai, mãe, irmãos, avós, tios e primos tanto maternos quanto paternos (Capellini et al., 2007). Na entrevista são feitas perguntas como: Alguém da família apresentou ou apresenta dificuldade para falar corretamente? Alguém apresentou ou apresenta atraso no desenvolvimento da fala? Alguém apresentou ou apresenta demora no início do desenvolvimento da fala? Alguém apresentou ou apresenta dificuldade para aprender a ler e escrever? Houve reprovações escolares na família? Há analfabetos na família, se sim, qual o motivo? Esses são alguns questionamentos que podem ser realizados para essa apuração (Veiga et al., 2011).

A dislexia resulta de alterações neuropsicológicas na forma em como o cérebro processa a informação linguística, que se manifesta por alterações no domínio do processamento fonológico e noutras alterações psicolinguísticas, geneticamente determinadas, que conduzem a um conjunto de alterações na leitura e na escrita, com manifestações duradouras ao longo da vida (Capellini, 2006; Capellini et al., 2007). Por esta razão justifica-se a realização dos questionamentos apontados anteriormente na situação de entrevista.

Dados do histórico escolar devem figurar na entrevista mediante as seguintes perguntas, formuladas por Veiga et al. (2011): Com quantos anos iniciou a escolarização? Como foi a adaptação na escola? Houve troca de escolas? Caso sim, qual o motivo? Precisa de reforço escolar e/ou aula particular? Houve reprovações? Necessita de auxílio nas atividades escolares dentro da sala de aula? Quanto tempo demora a realizar as tarefas escolares em casa? Necessita de ajuda para realizar as tarefas escolares em casa? Atualmente como é o vínculo com a escola, amigos, professores, conteúdos escolares...?

Constam na literatura, desde a década de 70, os elementos relativos à aquisição e ao desenvolvimento da linguagem e da metalinguagem que se caracterizam como sinais ou marcadores linguísticos para as alterações da aprendizagem (Capellini, 2004). Nesse capítulo, as autoras elaboraram um questionário específico para a identificação desses marcadores clínicos, baseados em sinais preditivos do transtorno de aprendizagem e da dislexia descritos por Denckla (1972), Kahmi (1986), Adams (1990), Scarborough (1990), Capellini e Ciasca (1999), Giacheti e Capellini (2000), Etchepareborda (2002) e Capellini e Salgado (2003). O questionário sugerido abaixo, não exclui a necessidade da verificação dos dados relativos ao início e desenvolvimento da fala da criança, constantes em protocolos de anamneses (Levy, & Simonetti, 1997; Quirós & Cella, 1965).

Questionário específico para levantamento dos marcadores linguísticos como sinais clínicos das alterações de aprendizagem, a partir da investigação das habilidades semânticas, fonológicas, sintáticas e pragmáticas (consciência fonológica, memória operacional e acesso ao léxico mental):

1. A criança se expressa, por meio da fala, de forma inteligível para os interlocutores? Desde qual idade?
2. A criança apresenta dificuldade para lembrar os nomes das coisas e/ou objetos do seu dia-a-dia? Se sim, como ela refere-se a eles?
3. A criança se incomoda (ou se incomodava) caso alguém fale (falasse) de forma incorreta, ou seja, com a pronúncia inadequada das palavras? Caso a criança fale errado (transtorno fonológico), ela se incomoda (ou se incomodava) quando outros a imitam (imitavam)?
4. A criança apresenta dificuldades para recordar versos, parlendas ou músicas com rimas?

5. A criança apresenta (ou apresentou) dificuldades para aprender os dias da semana, os meses do ano, os nomes das cores e sequências de números?
6. A criança consegue contar fatos ocorridos com ela própria ou que tenha presenciado?
7. A criança sabe contar uma história, transmitir recados para outros de forma clara, com organização das frases?
8. A criança é capaz de fazer recontagem de histórias? Interessa-se por ouvir histórias?
9. A criança apresenta dificuldades para recuperar palavras da memória para utilizar quando quer expressar ideias, dar explicações ou argumentar? Quando os adultos colocam que não estão compreendendo o que a criança está falando, como é sua reação?
10. A criança apresenta dificuldade em recordar os nomes dos amigos ou da professora, ou de familiares?
11. A criança apresenta dificuldades na pronúncia de palavras mais extensas, ou ainda, com construções silábicas complexas?
12. A criança apresenta dificuldades na compreensão oral? Gosta de piadinhas? As compreende? Consegue contá-las?
13. Apresenta dificuldade na nomeação das letras do alfabeto, tanto em sequência, quanto de forma randomizada?

Marcadores linguísticos como sinais clínicos das alterações de aprendizagem: evidências para avaliação clínica fonoaudiológica

Do ponto de vista clínico, a literatura advoga que prejuízos ou atrasos na aquisição e desenvolvimento da linguagem podem acarretar dificuldades posteriores no aprendizado da leitura e da escrita (Chiappe, Chiappe, & Siegel, 2001; Lewis, Freebairn, & Taylor, 2000; Mann, 1984; Mody, Studdert-Kennedy, & Brady, 1997; Nation & Snowling, 1998). Estudos de investigação dos transtornos da leitura baseiam-se nos pressupostos teóricos da “*Simple View of Reading*” (Gough & Tunmer, 1986) e em evidências que comprovam a existência de diferentes grupos de leitores, a partir do que buscam possíveis causas e componentes preditivos de manifestações de leitura e linguagem que caracteri-

zem populações muito distintas de escolares com transtornos de leitura (Cain, Oakhill, & Bryant, 2004; Cain & Oakhill, 2006; Catts, Adlof, & Weismer, 2006; Nation & Snowling, 2004; Tannenbaum, Torgensen, & Wagner, 2006). Esses grupos, geralmente distintos a partir da identificação de déficits no reconhecimento automático de palavras escritas e/ou na compreensão oral, podem ser classificados como: leitores com déficits específicos de compreensão, leitores com déficits específicos de decodificação – dislexia – ou ainda, como leitores com ambos os comprometimentos – reconhecidos como transtornos de aprendizagem baseados em déficits de linguagem ou ainda, como déficits mistos (Cain & Oakhill, 2006; Catts, Adlof, Hogan & Weismer, 2005).

Grande parte dos estudos busca identificar e comparar a natureza dos problemas encontrados em dois destes grupos clínicos: transtorno de aprendizagem e dislexia (Adlof, 2009; Cain et al., 2004; Catts, et al., 2006; Van der Lely & Marshall, 2010) e para isso advogam que as diferenças estão, primariamente, em dimensões não fonológicas da linguagem. Crianças com transtornos de aprendizagem apresentam, além de prejuízos do processamento fonológico, déficits significativos em compreensão oral com problemas no desenvolvimento do vocabulário, da morfossintaxe e do processamento de estruturas textuais, ainda que possam apresentar habilidades não verbais preservadas. Esses déficits linguísticos, portanto, são abrangentes e interagem diretamente com as capacidades leitoras produzindo diferentes manifestações, tornando mais evidentes e, igualmente abrangentes, os problemas de leitura em indivíduos com transtorno de aprendizagem (Bishop & Snowling, 2004; Catts et. al, 2005).

Ainda que a “*Simple View of Reading*” ressalte que diferenças na compreensão oral sejam importantes na diferenciação dos grupos com transtornos de leitura, estudos demonstram que, quando comparados a pares de mesma idade, escolares com transtorno de aprendizagem também revelam, em suas formas de expressão, déficits no uso do conhecimento morfológico e sintático (Fletcher, 1981; Stothard & Hulme, 1992), que poderia diferenciá-los de escolares típicos e de disléxicos. Neste sentido, parece relevante avaliar também a expressão oral de escolares com queixas relacionadas ao aprendizado da leitura.

O comprometimento de dimensões não fonológicas do Transtorno de Aprendizagem pode ser observado a partir da análise comparativa do desempenho oral desses escolares com o de seus pares de mesma idade e escolaridade, por meio de análises computadorizadas da produtividade oral. A investigação

de parâmetros como *produtividade* (extensão do discurso – número de palavras e de sentenças faladas); *diversidade lexical* (calculado pela frequência de uso de palavras de conteúdo – verbos, substantivos, adjetivos e advérbios) =, *frequência mínima de palavra* (influenciada pelo total de palavras de baixa frequência utilizadas no discurso), *proporção type/token* (proporção de repetição de palavras no texto); *complexidade gramatical* (número de palavras por sentença e de operadores lógicos utilizados); *competência gramatical* (percentual de sentenças gramaticalmente corretas) por meio de reconto após leitura de textos expositivos revelou que escolares com transtorno de aprendizagem apresentaram uma elaboração caracterizada por menores valores de produtividade, tendo elaborado recontos mais curtos; menor *complexidade gramatical*; e maior número de erros gramaticais (*competência gramatical*). Além disso, o uso de palavras de maior frequência sugere maior restrição no que diz respeito ao vocabulário produtivo. Estes podem ser sinais indicativos do comprometimento no desenvolvimento linguístico em dimensões não fonológicas da linguagem e que devem ser, portanto, investigados durante o processo de diagnóstico clínico. Estas características podem justificar as manifestações relacionadas à leitura, uma vez que problemas relacionados à restrição de vocabulário, acompanhada de dificuldades no domínio gramatical podem comprometer de sobremaneira o acesso ao sentido pleno de palavras e do texto, seja pela ausência de conhecimentos prévios sobre termos chave para compreensão ou por falhas em estabelecer a coerência local e global das informações presentes no texto.

Sob a perspectiva de um diagnóstico diferencial, a investigação do perfil linguístico dos disléxicos, tendo como hipótese a premissa de que o desenvolvimento linguístico de alunos com dislexia em dimensões não fonológicas da linguagem estaria preservado, também foi realizada. Os resultados mostraram que a produção oral dos disléxicos não diferiu das realizadas por crianças de mesmo sexo, idade e escolaridade quando considerados os aspectos de produtividade, diversidade lexical e complexidade gramatical. No entanto, a análise de seus recontos revelou pior competência gramatical, com menor percentual de sentenças corretas quando comparados as de seus pares. Assim, os disléxicos desta amostra revelaram menor domínio de regras de concordância verbal e nominal, menor domínio da conjugação, do emprego do tempo verbal e da regência verbal, menor domínio no emprego de pronomes, na ordenação dos elementos frasais ou ainda, menor propriedade no uso de palavras derivadas.

Uma das hipóteses apontadas por estudos longitudinais é que o pior desempenho de disléxicos quando medidas suas capacidades de completude e de precisão gramatical na produção de sentenças é de que dificuldades na precisão gramatical se resolvem na adolescência, sugerindo que o desenvolvimento gramatical em crianças com dislexia pode estar apenas atrasado (Altmann, Lombardino, & Puranik, 2008; Leikin, & Bouskila, 2004).

Uma das explicações seria de que as primeiras representações das palavras necessitam de seu mapeamento e associação entre as representações fonológicas e suas representações semânticas. No entanto, em crianças com dislexia, as representações fonológicas são instáveis ou imprecisas, o que lentifica o desenvolvimento de representações confiáveis da palavra (Altmann et al., 2008; Perfetti & Hart, 2001) e do próprio conhecimento das unidades morfêmicas que, em geral, também carregam importantes informações sintáticas da língua.

Considerações finais

Ressaltamos com o presente capítulo, a importância da apropriação, pelo fonoaudiólogo, do conhecimento sobre as relações entre o desenvolvimento linguístico, como fator determinante para as posteriores manifestações, e o aprendizado do código escrito. Este profissional é um articulador importante na avaliação dos presentes transtornos, na determinação de suas reais causas por meio da identificação de processos subjacentes comprometidos, que deverá contribuir, por sua vez, para determinação da conduta e do plano terapêutico a ser seguido. A avaliação do desempenho da linguagem, e não apenas de seus processadores, deve ser incorporada à prática fonoaudiológica assumindo sua verdadeira importância, de modo a tornar a prática consoante aos modelos teóricos da leitura e de seus transtornos.

Juntamente à reconstituição do histórico do escolar com as informações colhidas na entrevista, à identificação dos fatores de risco para o aprendizado, ao estabelecimento de relações entre as alterações de linguagem identificadas e os déficits de desempenho apresentado à leitura, é possível adotar condutas de apoio ajustadas à necessidade desse escolar, que perpassam as orientações e adaptações escolares culminando na composição de um programa de intervenção clínica apropriado e eficaz.

Referências

- Adams, M. J. (1990). *Learning to read*. Cambridge: MIT Press.
- Adlof, S. M. (2009). *Morphosyntactic skills in poor comprehenders*. Doctoral Thesis. University of Kansas, Estados Unidos.
- Altmann, L., Lombardino, L., & Puranik, C. (2008). Sentence production in students with dyslexia. *International Journal of Communication Disorders*, 43, 55-76. doi: 10.1080/13682820701284522.
- Bishop, D. V. M., & Snowling, M. J. (2004). Developmental dyslexia and specific language impairment: Same or different?. *Psychological Bulletin*, 130, 858-886. doi: 10.1037/0033-2909.130.6.858.
- Bleger, J. (1993). *Temas de psicologia: entrevista e grupos*. São Paulo: Martins Fontes.
- Bryant, P. E. & MacClean, M. (1990). Rhyme and alliteration, phoneme detection and learning to read. *Developmental Psychology*, 3, 429-438. doi: 10.1037/0012-1649.26.3.429.
- Bustos, A. (2009). *La Competencia Retórica y el aprendizaje de la Lengua Escrita. ¿Se puede hablar de una competencia específica?*. Tese de Mestrado. Universidad de Salamanca, Espanha.
- Cain, K., Oakhill, J., & Bryant, P. E. (2004). Children's reading comprehension ability: Concurrent prediction by working memory, verbal ability, and component skills. *Journal of Educational Psychology*, 96, 31-42. doi: 10.1037/0022-0663.96.1.31.
- Cain, K., & Oakhill, J. (2006). Profiles of children with specific reading comprehension difficulties. *British Journal of Educational Psychology*, 76, 683-696. doi: 10.1348/000709905X67610.
- Capellini, S. A. (2004). Distúrbios de aprendizagem versus dyslexia. In L. P. Ferreira, B. M. Befi-Lopes, & S. C. O. Limongi (Org), *Tratado de fonoaudiologia* (pp. 862-876). São Paulo: Editora Roca.
- Capellini, S. A. (2006). Abordagem neuropsicológica da dyslexia. In C. B. Mello, M. C. Miranda, & M. Muzkat (Org), *Neuropsicologia do desenvolvimento: conceitos e abordagens* (pp. 162-179). São Paulo: Memnon Edições Científicas.
- Capellini, S. A., & Ciasca, S. M. (2000). Avaliação da consciência fonológica em crianças com distúrbio específico de leitura e escrita e distúrbio de aprendizagem. *Temas sobre Desenvolvimento*, 8(48), 17-23.
- Capellini, S. A., & Ciasca, S. M. (1999). Comparação do nível de leitura entre escolares sem e com queixa de dificuldades de leitura. *Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*, 5(5), 32-36.

- Capellini, S. A., & Salgado, C. A. (2003). Avaliação fonoaudiológica do distúrbio específico de leitura e distúrbio de aprendizagem: critérios diagnósticos, diagnóstico diferencial e manifestações clínicas. In: S. M. Ciasca (Org), *Distúrbio de aprendizagem: proposta de avaliação interdisciplinar* (pp. 141-163). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Capellini, S. A., Lanza, S. C., & Conrado, T. L. B. C. (2007). Characterization of phonological ability, working memory, reading and writing in learning difficulties. In: S. A. Capellini (Org.), *Neuropsycholinguistic perspectives on dyslexia and other learning disabilities* (pp. 23-44). New York: Nova Science Publishers.
- Capellini, S. A., Padula, N. A. M. R., Santos, L. C. A., Lourenceti, M. D., Carrenho, E. H., Ribeiro, L. A. (2007). Desempenho em consciência fonológica, memória operacional, leitura e escrita na dislexia familiar. *Pró-Fono Revista de Atualização Científica*, 19(4), 374-380.
- Capellini, S. A., Silva, A. P. C., Silva, C., & Pinheiro, F. H. (2008). Avaliação e diagnóstico fonoaudiológico nos distúrbios de aprendizagem e dislexias. In: J. L. Zorzi, & S. A. Capellini (Org), *Dislexia e outros distúrbios da leitura-escrita: letras desafiando a aprendizagem* (pp. 95-111). São José dos Campos: Pulso.
- Carrasco, M. C. O. (1999). *Anamnese ou entrevista: desfazendo equívocos na clínica fonoaudiológica*. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- Carlisle, J. F. & Fleming, J. (2003). Lexical processing of morphologically complex words in the elementary years. *Scientific Studies of Reading*, 7, 239-253. doi: 10.1207/S1532799XSSR0703_3.
- Carlisle, J. F. & Katz, L. A. (2006). Effects of word and morpheme familiarity on reading of derived words. *Reading and Writing*, 19, 669-693. doi: 10.1007/s11145-005-5766-2.
- Catts, H. W., Adlof, S. M., Hogan, T., & Weismer, E. S. (2005). Are specific language impairment and dyslexia distinct disorders?. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 48, 1378-1396. doi: 10.1044/1092-4388(2005/096).
- Catts, H.W., Adlof, S. M., & Weismer, S. E. (2006). Language deficits in poor comprehenders: a case for the simple view of reading. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 49, 278-293. doi: 10.1044/1092-4388(2006/023).
- Chiappe P., Chiappe, D. L., & Siegel, L. S. (2001). Speech perception, lexicality, and reading skill. *Journal of Experimental Child Psychology*, 80, 58-74. doi: 10.1006/jecp.2000.2624.
- Coté, N., Goldman, S. R., & Saul, E. U. (1998). Students making sense of informational text: Relations between processing and representation. *Discourse Processes*, 25(1), 1-53. doi: 10.1080/01638539809545019.

- Etchepareborda, M. C. (2002). Detecção precoce de la dislexia y enfoque terapêutico. *Revista de Neurología*, 34, supl.1, 13-23.
- Denckla, M. B. (1972). Clinical syndromes in learning disabilities: a cause for “splitting” and “lumping”. *Journal of Learning Disabilities*, 27, 276-286. doi: 10.1177/002221947200500704.
- Dockrell, J., & McShane, J. (2000). *Crianças com dificuldades de aprendizagem: uma abordagem cognitiva*. Porto Alegre: Artmed.
- Fonseca, S. C. (1996). *A instância clínico terapêutica da fonoaudiologia*. São Paulo: Derdic-Puc/SP.
- Fletcher, J. M. (1981). Linguistic factors in Reading acquisition: Evidence for developmental changes. *Neuropsychological and Cognitive Processes in Reading*, 261-294. doi: 10.1016/B978-0-12-185030-2.50015-9.
- Giacheti, C. M., & Capellini, S. A. (2000). Distúrbio de aprendizagem: avaliação e programas de remediação. In: Associação Brasileira de Dislexia (Org), *Dislexia: cérebro, cognição e aprendizagem* (pp. 41-59). São Paulo: Frontis.
- Gough, P. B. & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, reading and reading disability. *Remedial and Special Education*, 7, 6-10. doi: 10.1177/074193258600700104.
- Graesser, A., Millis, K. K., & Zwaan, R. A. (1997). Discourse Comprehension. *Annual Review of Psychology*, 48, 163-189. doi: 10.1146/annurev.psych.48.1.163.
- Halliday, M. A. K. & Martin, J. R. (1993). *Writing science: Literacy and discursive power*. Pittsburgh, PA: University of Pittsburgh Press.
- Kahmi, A.G. (1986). Causes of Reading disabilities. In A.G. Kahmi, & H. W. Catts. *Reading disabilities: a developmental language perspective* (pp.77-111). Boston: College-Hill Press.
- Kida, A. S. B. (2009). *Bateria de avaliação de habilidades e competências linguísticas, de escrita e de leitura: estudo piloto*. Tese de doutorado. Universidade Federal de São Paulo, São Paulo.
- Kida, A. S. B., Carvalho, C. A. F., & Avila, C. R. B. (2012). Avaliação da compreensão nos diversos transtornos de leitura. In S. A. Capellini, M. N. Sampaio, A. M. Oliveira (Orgs.), *Tópicos em Transtornos de Aprendizagem - Parte II* (pp. 95-107). São José dos Campos: Pulso.
- Kida, A. S. B. (2014). Influência do domínio e do processamento sintático sobre a compreensão leitora de escolares com transtornos no aprendizado. In: M. A. Martins, M. H. Cardoso, S.A. Capellini (Orgs.), *Tópicos em Transtornos de Aprendizagem - Parte III* (pp. 95-109). Marília: Fundepe Editora e Cultura Acadêmica Editora.

- Kintsch, W. (1988). The role of knowledge in discourse comprehension: A construction-integration model. *Psychological Review*, 95, 163-82. doi: 10.1037/0033-295X.95.2.163.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. Melbourne: Cambridge University Press.
- Levy, C. C. A. C., & Simonetti, P. (1997). Anamnese. In O. Lopes Filho (Org.), *Tratado de fonoaudiologia* (pp. 278-296). São Paulo: Roca.
- Leikin, M. & Bouskila, O. A. (2004). Expression of syntactic complexity in sentence comprehension: A comparison between dyslexic and regular readers. *Reading and Writing*, 17, 801-822. doi: 10.1007/s11145-004-2661-1.
- Lewis, B. A., Freebairn, L. A., & Taylor, H. G. (2000). Academic outcomes in children with histories of speech sound disorders. *Journal of Communication Disorders*, 33, 11-30. doi: 10.1016/S0021-9924(99)00023-4.
- Mann, V. A. (1984). Longitudinal prediction and prevention of early reading difficulty. *Annals of Dyslexia*, 34, 117-135. doi: 10.1007/BF02663616.
- Mody, M., Studdert-Kennedy, M., & Brady, S. (1997). Speech perception deficits in poor readers: Auditory processing or phonological coding?. *Journal of Experimental Child Psychology*, 64, 199-231. doi: 10.1006/jecp.1996.2343.
- Nation, K. & Snowling, M. (1998). Semantic processing and the development of word recognition skills: Evidence from children with reading comprehension difficulties. *Journal of Memory and Language*, 39, 85-101. doi: 10.1006/jmla.1998.2564.
- Nation, K., & Snowling, M. (2004). Beyond phonological skills: broader language skills contribute to the development of reading. *Journal of Research in Reading*, 27, 342-356. doi: 10.1111/j.1467-9817.2004.00238.x.
- Nippold, M. A., Hesketh, L. J., Duthie, J. K., & Mansfield T. C. (2005). Conversational versus expository discourse: A study of syntactic development in children, adolescents and adults. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 48, 1048-1064. doi: 10.1044/1092-4388(2005/073).
- Ocampo, M. L. S. (1981). *O processo psicodiagnóstico e as técnicas projetivas*. São Paulo: Martins Fontes.
- Owens, R. (2007). *Language development: An introduction*. Boston: Allyn & Bacon.
- Pasquini, E., Corriveau, K., & Goswami, U. (2007). Basic auditory processing skills and specific language impairment: a new look at an old hypothesis. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 50, 647-666. doi: 10.1044/1092-4388(2007/046).
- Perfetti, C. A., & Hart, L. (2001). The lexical basis of comprehension skill. In D. S. Gorfein (Ed.), *On the consequences of meaning selection: perspectives on resolving lexical ambiguity* (pp. 67-68). Washington, DC: American Psychological Association.

- Qian, D. D. (1999). Assessing the roles of depth and breadth of vocabulary knowledge in reading comprehension. *Canadian Modern Language Review*, 55(2), 282-308.
- Quirós, J. B., & Cella, M. D. (1965). *La dyslexia en la niñez*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Ramus, F., & Szenkovits, G. (2008). What phonological deficit?. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 61, 129-141. doi: 10.1080/17470210701508822.
- Scarborough, H. (1990). Prediction of reading disability from familial and individual differences. *Journal of Educational Psychology*, 81, 101-108. doi: 10.1037/0022-0663.81.1.101.
- Stahl, S. A., Hare, V. C., Sinatra, R., & Gregory, J. F. (1991). Defining the role of prior knowledge and vocabulary in reading comprehension: the retiring of number 41. *Journal of Reading Behavior*, 23, 487-508. doi: 10.1080/10862969109547755.
- Stothard, S., E. & Hulme, C. (1992). Reading comprehension difficulties in children: The role of language comprehension and working memory skills. *Reading and Writing*, 4, 245-256. doi: 10.1007/BF01027150.
- Tannenbaum, K. R., Torgesen, J. K., & Wagner, R. K. (2006). Relationships between word knowledge and reading comprehension in third-grade children. *Scientific Studies of Reading*, 10, 381-398. doi: 10.1207/s1532799xssr1004_3.
- Unsworth, L. (1999). Developing critical understanding of the specialized language of school science and history texts: A functional grammar perspective. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 42(7), 508-21.
- Van Der Lely, H. K. J. & Marshall, C. R. (2010). Assessing component language deficits in the early detection of reading difficulty risk. *Journal of Learning Disabilities*, 43, 357-368. doi: 10.1177/0022219410369078.
- Veiga, E. C., Batista, A. O., Francisco, S. H. T., Kowalski, M. A. J., & Stein, E. M. M. (2011). *Psicopedagogia modular: uma modalidade de avaliação interventiva*. Petrópolis: Champagnat e Curitiba: Editora Vozes.
- Wagner, R. K., Torgesen, J. K., & Rashotte, C. A. (1994). Development of reading-related phonological processing abilities: new evidence of bidirectional causality from a latent variable longitudinal study. *Developmental Psychology*, 3, 173-187. doi.org/10.1037/0012-1649.30.1.73.
- Ziers, J. (2008). *Building reading comprehension habits in grades 6-12: A toolkit of classroom activities*. Newark: International Reading Association.