

## **Modelo de Resposta à Intervenção:** abordagem para crianças e professores

Maryse Tomoko Matsuzawa Fukuda  
Simone Aparecida Capellini

**Como citar:** FUKUDA, Maryse Tomoko Matsuzawa; CAPELLINI, Simone Aparecida. Modelo de Resposta à Intervenção: abordagem para crianças e professores. *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. 198-210. DOI: <https://doi.org/10.36311/2015.978-85-7983-641-1.p198-210>.



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).

# Modelo de Resposta à Intervenção: abordagem para crianças e professores

Maryse Tomoko Matsuzawa Fukuda  
Simone Aparecida Capellini

Segundo os dados do PISA (OECD, 2009), cerca de 20% dos escolares no Brasil, entre 15 e 16 anos estão lendo somente no nível 1b, sendo este o mais baixo de todos, em que o leitor precisa identificar somente um aspecto da informação afirmada explicitamente em um texto curto e sintaticamente simples, dentro de um contexto familiar, seguido pelo nível 1a, em que o leitor precisa identificar um ou mais aspectos independente da informação afirmada explicitamente, reconhecendo o tema principal de um texto e que se relaciona a um tópico familiar, e cerca de 58% ainda encontram-se no nível 2, em que o leitor precisa identificar um ou mais aspectos da informação as quais podem necessitar de inferências ou reconhecer a principal ideia por meio de relações e construção de significados quando a informação não é proeminente (Andrade, Andrade & Capellini, 2014a).

De acordo com a escala de proficiência elaborada pelo Sistema de Avaliação da Educação Brasileira (SAEB), no ano de 2013 (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais [INEP], 2013), em relação às redes estaduais e municipais, incluindo escola particular e pública, mostra que o Brasil superou as metas na educação propostas pelo Ministério da Educação (MEC) no ciclo inicial do ensino fundamental, de 5,0 em 2011 para 5,2 em 2013. No entanto, em relação ao ciclo final do Ensino Fundamental e Ensino Médio, manteve-se a média abaixo da meta projetada, 4,2 e 3,7, respectivamente.

Diferenciar aqueles que apresentam dificuldades de aprendizagem de origem sócio-econômico-cultural e emocional daqueles que apresentam alterações nas habilidades cognitivo-linguísticas de origem genético-neurológica, como a dislexia e os transtornos de aprendizagem, torna-se imprescindível (Capellini, Padula & Ciasca, 2004), tanto na precocidade da identificação quanto na intervenção.

Nesse sentido, o presente capítulo visa contribuir para a educação em geral, e em especial, para a formação do professor alfabetizador e assim, auxiliar na identificação precoce de escolares com sinais de risco para o transtorno específico de leitura e transtornos de aprendizagem apresentando um referencial teórico com base no modelo de Resposta à Intervenção (RTI) e testando sua eficácia em contexto escolar.

O modelo de Resposta à Intervenção, denominados RTI (*Response to Intervention*) (Fuchs, & Fuchs, 2006; Fletcher & Vaughn, 2009) é um modelo acadêmico, projetado para fornecer um auxílio visando impedir a falha acadêmica. É amplamente utilizado na literatura internacional e tem como objetivo reduzir o número de escolares identificados como sendo de risco para os problemas de aprendizagem (Fuchs, & Fuchs, 2006).

A premissa nos estudos sobre o RTI é a incidência de falsos positivos (isto é, casos em que as avaliações identificam erroneamente uma criança com dificuldade de aprendizagem), falsos negativos (ou seja, casos em que a avaliação identifica erroneamente uma criança como não apresentando dificuldade de aprendizagem) e a prevenção do surgimento de dificuldades de aprendizagem, por ser uma intervenção em multicamadas (Fuchs & Fuchs, 1998; Fuchs, & Fuchs, 2006; Fuchs, Fuchs, & Speece, 2002; Gersten, & Dimino, 2006; Vaughn, Linan-Thompson, & Hickman, 2003).

Dessa forma, o modelo de Resposta à Intervenção baseia-se em uma intervenção precoce e níveis progressivos de auxílio ao escolar desenvolvido dentro da escola por meio de um sistema integrado, com treinamento de professores, visando identificar os reais escolares de risco para os problemas de aprendizagem, sendo esses identificados pelo fato de não responderem a uma efetiva instrução de leitura realizada em ambiente de sala de aula regular (Fletcher & Denton, 2003; Fletcher, Lyons, Reid, & Fuchs, 2009; Fletcher & Vaughn, 2009; Fuchs, & Fuchs, 2006; Reynolds, & Shaywitz, 2009).

Em relação aos níveis progressivos, o modelo de Resposta à Intervenção caracteriza-se por ser um modelo de multicamadas, sendo o de três camadas o mais comum e aceito de RTI (Andrade et al., 2014a). No domínio da leitura, a camada 1 envolve uma triagem universal, ou seja, uma triagem com todos os escolares, realizada de forma coletiva dentro da sala de aula regular, proporcionando uma instrução com base científica e monitorando o progresso para identificar os escolares que não progrediram nas habilidades de leitura (Berkeley,

Bender, Peaster, & Saunders, 2009; McKenzie, 2009; Shinn, 2007). Na camada 2, os escolares que apresentaram baixa responsividade à instrução na primeira camada, receberão uma intervenção direcionada e em grupos menores, de três a quatro escolares. E, na camada 3, os escolares que continuam a ter uma baixa responsividade após receberem a intervenção na camada 2 serão encaminhados a um serviço especializado de forma individualizada (Fuchs, & Fuchs, 2006).

Dentre os aspectos positivos propostos pelo modelo RTI incluem-se os de natureza psicoeducacional, expressos na diminuição da lacuna escolar a ser compensada na intervenção; os de natureza psicológica, em que há uma minimização da influência da escolarização facilitando a interpretação dos resultados obtidos nas avaliações; e os de natureza neurológica, em que a eficácia de uma intervenção favorece a neuroplasticidade de crianças mais novas e, conseqüentemente, uma maior susceptibilidade de reorganização dos circuitos neurais mediante estratégias adequadas de intervenção (Shaywitz, Morris, & Shaywitz, 2008; Shaywitz & Shaywitz, 2008, apud Andrade et al., 2014a).

Portanto, a sala de aula é o primeiro nível nos modelos RTI para intervir precocemente em escolares em fase inicial de alfabetização propondo um rastreamento ou a identificação precoce de escolares que apresentam um baixo rendimento nas habilidades predictoras para a aquisição e desenvolvimento da leitura e escrita sendo esse, um componente “chave” (Andrade et al., 2014a).

Em sistemas alfabéticos, como o português brasileiro, diversos estudos apontam a importância do processamento fonológico, como a consciência fonológica, memória de trabalho fonológica e nomeação automática rápida, como fatores preditivos para a aprendizagem da leitura e da escrita (Billard, et al., 2009). De um modo geral, a consciência fonológica é a capacidade explícita de analisar a estrutura sonora da fala e manipulá-los (Moojen, et al., 2003; Wagner et al., 1997). A habilidade de memória de trabalho fonológica permite reter informações e obter acesso a representações das informações fonológicas da linguagem (Mousinho & Correa, 2009; Simões, 2006; Torgesen, Wagner, & Rashotte, 1994). A habilidade de processar símbolos visuais rapidamente é avaliada por provas de nomeação seriada rápida (Cardoso-Martins & Pennington, 2001), diferenciando de forma significativa o desempenho de escolares com dificuldades de leitura e escrita, de escolares com bom desempenho acadêmico (Albuquerque, & Simões, 2009; Santos, 2007). Déficits de consciência fonológica podem prejudicar o aprendizado da leitura e escrita em crianças,

podendo interferir no desempenho escolar e, em paralelo, quando alterações e dificuldades estão presentes (Capovilla & Capovilla, 1998; Salgado & Capellini, 2008; Santos & Navas, 2002).

Assim, a avaliação dos escolares a partir de provas que contemplam habilidades do processamento fonológico torna-se justificável pelo fato de que tais habilidades se desenvolvem com o início da alfabetização, possibilitando a identificação de possíveis escolares que apresentam déficit fonológico a receberem uma intervenção precoce por meio da instrução explícita e sistemática de habilidades fonológicas (Anthony & Francis, 2005; Capellini, Martins, Fukuda, & Silva, 2011).

## **Modelo de Resposta à Intervenção (RTI): identificando crianças com sinais de risco para a dislexia**

A dislexia do desenvolvimento é um distúrbio específico de aprendizagem, de origem neurológica, caracterizado pela dificuldade com a fluência correta na leitura e dificuldade na habilidade de decodificação e soletração, resultantes de um déficit no componente fonológico da linguagem (Lyon, Shaywitz, & Shaywitz, 2003).

Com a finalidade de iniciar cada vez mais precocemente a identificação da dislexia, estudos apontam para a necessidade de se realizar intervenção precoce nos escolares em fase inicial de alfabetização para que os fatores preditivos para o bom desempenho em leitura, como: conhecimento do alfabeto, nomeação automática rápida, repetição de não palavras e habilidades de consciência fonológica, sejam trabalhados nos escolares que apresentam desempenho abaixo do esperado em relação ao seu grupo-classe, escolares esses denominados na literatura internacional como de risco para a dislexia (Gijssels, Bosman, & Verhoeven, 2006; Petursdottir et al., 2009; Schneider, Roth, & Ennemoser, 2000).

A atenção se deve ao fato de que o sistema de ensino não prioriza a alfabetização com base no sistema alfabético de escrita do português brasileiro, fazendo com que os escolares apresentem características de dislexia, ou seja, falha no mecanismo de correspondência grafema-fonema, gerando os falsos quadros (Capellini, 2004), uma vez que as manifestações entre os problemas

de aprendizagem, quer sejam de origem genético-neurológica e/ou sócio-econômico cultural e emocional, se assemelham no início da alfabetização. Essas manifestações podem ser causadas principalmente por deficiências nas habilidades de consciência fonológica, memória fonológica de trabalho e nomeação automática rápida, impedindo os escolares de se alfabetizarem em um ritmo normal (Capellini, Germano, & Cunha, 2010; Capellini, Germano, & Padula, 2010; Shaywitz, 1998; Snowling & Stackhouse, 2004).

Capellini et al. (2011) utilizaram o modelo de RTI por meio de programas de intervenção com base fonológica e correspondência grafema-fonema em escolares do 2º. ano do Ensino Fundamental, considerados de risco para a dislexia. Constataram que, dentre os 49 escolares com sinais de risco, apenas 5 apresentaram desempenho inferior no teste para identificação precoce dos problemas de leitura em situação de pós-testagem, sugerindo que 44 escolares apresentavam dificuldades de aprendizagem de fator extrínseco ao indivíduo.

Andrade et al. (2014b) avaliaram 45 escolares do 2º. ano do Ensino Fundamental divididos em grupos de controle, sendo esses, sem risco para transtorno de leitura, composto por 32 escolares e em grupo de risco para transtorno de leitura composto por 13 escolares. Com base no modelo de RTI, os resultados apontaram prejuízos fonológicos como o principal fator de risco nos escolares do grupo de risco para transtorno de leitura. Entretanto, uma análise individual revelou que os escolares sem prejuízos fonológicos, mas com prejuízos atencionais também se encontravam no grupo de risco. Em outras palavras, embora a análise do grupo indicasse os prejuízos fonológicos como único fator de risco, a análise individual revelou que a inatensão e a nomeação rápida podem se constituir em fatores causais independentes do risco para dislexia.

Torgesen (2009) implementou um Programa de leitura com base no modelo de resposta à intervenção em 318 escolares, e monitorou-os durante o período de três anos. Constatou que a porcentagem de escolares, inicialmente identificados com dificuldades significativas para a leitura, diminuiu de 2,1% no primeiro ano para 0,4% no terceiro ano, correspondendo a uma redução de 81% nos pré-escolares; uma redução de 4,9% para 1,6%, correspondendo a 67% nos escolares da 1ª. série; redução de 7,4% para 3,5%, correspondendo a 53% nos escolares da 2ª. série; e redução de 10,4% para 6,0%, correspondendo a 42% nos escolares da 3ª. série.

Esses achados evidenciam que os sinais de risco para a dislexia, descritos na literatura nacional e internacional sofrem interferência direta da metodologia de ensino, justificando o fato de se utilizar o modelo RTI com base fonológica para identificar e intervir precocemente nos sinais da dislexia, minimizando os resultados falso-positivo e falso-negativo no diagnóstico da dislexia no Brasil, conseqüentemente, diminuindo o número de encaminhamentos desnecessários para a realização do diagnóstico.

## **Modelo de Resposta à Intervenção (RTI): uma abordagem para professores.**

Como pudemos verificar no tópico anterior, escolares em fase inicial de alfabetização e que falham nas habilidades preditoras para a aprendizagem da leitura e da escrita se assemelham aos escolares com sinais de risco para a dislexia por sofrerem interferência direta da metodologia de ensino.

Há um consenso de que muitos estudantes identificados com dificuldades de aprendizagem não teriam sido identificados se a instrução fosse devidamente orientada e responsiva (Clay, 1987; Denton & Mathes, 2003; Lyon, Fletcher, Fuchs, & Chhabra, 2006; Scanlon, Vellutino, Small, Fanuele & Sweeney, 2005; Vellutino et al., 1996).

Para Kleiman (2001) os professores são mal informados sobre o processo de leitura, o leitor e as estratégias que levam ao seu domínio, o que impede que eles assumam o ensino de leitura com segurança e coerência.

A avaliação das habilidades subjacentes ao desempenho em leitura e escrita é fundamental, tanto para o professor quanto para os profissionais que atuam na área clínica, pois ambos interveem no desenvolvimento dessas habilidades. O reconhecimento de que estratégias estão se desenvolvendo normalmente e para os que estão em defasagem o professor direciona e adapta as atividades em aula, tendo em vista atender as exigências e necessidades dos alunos e favorecer o desenvolvimento da linguagem escrita (Salles, & Parente, 2007).

Em estudo realizado por Pinheiro (2001), com um grupo de 20 crianças de 4ª série, foi encontrada uma discrepância entre a avaliação da professora e a avaliação de leitura realizada na perspectiva cognitiva: todos os alunos foram julgados como tendo desenvolvimento normal em leitura. Não obstante,

dos casos avaliados, 35% mostraram algum nível de ineficiência em leitura, indicado pelo tempo de respostas e pelo nível dos erros, situados fora da amplitude dos colegas considerados eficientes. Para a autora, o julgamento de professores sobre o desempenho em leitura de seus alunos pode falhar quando se trata da identificação de deficiências mais específicas.

Dessa forma, a sala de aula sendo o espaço de trabalho do primeiro nível nos modelos RTI verifica-se a importância de se realizar uma tutoria com o professor do Ensino Fundamental orientando-o a respeito das habilidades que são preditoras para a aprendizagem da leitura e da escrita em um sistema de escrita alfabético. O intuito é reduzir a incidência de dificuldades iniciais de leitura realizando uma intervenção precoce e preventiva de forma coletiva dentro da sala de aula regular (Scanlon, Gelzheiser, Vellutino, Schatschneider & Sweeney, 2008).

Andrade (2010) realizou dois estudos, em seu estudo 1 constatou que as evidências da psicolinguística experimental dos últimos 40 anos convergem num consenso de que a leitura-escrita dependem crucialmente da ênfase na relação letra-som e das habilidades fonológicas, cujos déficits representam os principais fatores de risco para a dislexia, e no estudo 2 realizou, inicialmente, uma capacitação do professor para a compreensão do problema da dislexia, e realizou avaliações das habilidades fonológicas em pré-leitores e leitores iniciantes comprovando a eficácia na detecção de fatores de risco em crianças brasileiras por meio de atividades pedagógicas coletivas facilmente aplicáveis em sala de aula.

Capellini e Fukuda (2012) constataram, em seu estudo realizado por meio do modelo RTI desenvolvido a partir da capacitação e orientação ao professor para a realização do programa de treinamento fonológico em escolares do 2º. ano do Ensino Fundamental na sala regular de ensino, a eficácia devido à melhora das habilidades cognitivo-linguísticas, em situação de pós-testagem em relação à pré-testagem.

Al Otaiba e colaboradores (2011), em estudo longitudinal, constataram a eficácia da camada 1 do modelo de resposta à intervenção que avalia de forma válida e eficaz os escolares da 1ª. série em risco para os problemas de leitura. A pesquisa foi realizada por meio de um Programa específico, composto por habilidades fonológicas, relação letra-som, decodificação, sendo este, guiado por um currículo de leitura baseado em evidências, com instrução explícita e sistemática pelos 21 professores que concordaram em participar da pesquisa em 20 salas de aula. Os alunos que participaram em ambos os programas de tu-

toria obtiveram ganhos de compreensão e de decodificação. Os pesquisadores ressaltam a importância de monitorar os progressos dos escolares em relação à aprendizagem desde a pré-escola até a primeira série.

Os resultados fornecem evidências claras da importância do professor oferecer a instrução fonológica em contexto escolar para o desenvolvimento das habilidades preditoras para a aprendizagem da leitura e da escrita em um sistema alfabético de escrita, como o português brasileiro (Capellini & Fukuda, 2012).

## Considerações finais

O modelo de Resposta à Intervenção (RTI), realizado por meio de programas de treinamento, faz-se necessário para assegurar que dificuldades de aprendizagem não sejam o resultado de uma instrução inadequada, minimizando os resultados falso-positivo e falso-negativo.

Assim sendo, quando a escola apresenta adequadas condições de ensino, com orientações aos professores sobre os aspectos de aquisição da linguagem, transtornos de leitura e escrita, alterações fonológicas, entre outros fatores, contribui para diminuir possíveis prejuízos no processo de aprendizagem, podendo fazer uso de um currículo e de uma metodologia visando à facilitação de uma aprendizagem satisfatória de leitura e de escrita, além de colaborar com as estratégias a serem desenvolvidas.

Portanto, identificar precocemente os escolares com sinais de risco para os problemas de aprendizagem e propor uma intervenção pedagógica com base no sistema alfabético de escrita auxiliará não somente os escolares com dislexia e transtornos de aprendizagem, como também, todos os escolares, melhorando as competências acadêmicas, evitando o baixo rendimento escolar e distinguindo de forma eficaz o perfil de leitura do mau leitor e do leitor disléxico.

## Referências

Al Otaiba, S., Folsom, J. S., Schatschneider, C., Wanzek, J., Greulich, L., Meadows, J. et al. (2011). Predicting first grade reading performance from kin-

- dergarten response to tier 1 instruction. *Except Child*, 77, 453–470. doi: 10.1177/001440291107700405.
- Albuquerque, C. P., & Simões, M. (2009). Testes de nomeação rápida: contributos para a avaliação da linguagem oral. *Análise Psicológica*, 27(1), 65-77.
- Andrade, O. V. C. A. (2010). Instrumentalização pedagógica para avaliação de crianças com risco de dislexia. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual Paulista, Marília.
- Andrade, O. V. C. A., Andrade P. E., & Capellini, S. A. (2014a). Modelo de resposta à intervenção: RTI: como identificar e intervir com crianças de risco para os transtornos de aprendizagem. São José dos Campos: Pulso Editorial.
- \_\_\_\_\_ (2014b). Caracterização do perfil cognitivo-linguístico de escolares com dificuldades de leitura e escrita. *Psicologia Reflexão e Crítica*. 27(2), 358-367.
- Antony, J. & Francis, D. (2005). Development of phonological awareness. *Current Directions in Psychological Science*, 14, 255-259. doi: 10.1111/j.0963-7214.2005.00376.x.
- Berkeley, S., Bender, W., Peaster, L. G., & Saunders, L. (2009). Implementation of response to intervention: a snapshot of progress. *Journal of Learning Disabilities*, 42, 85–95. doi: 10.1177/0022219408326214.
- Billard, C., Fluss, J., Ducot, B., Bricout, L., Richard, G., Ecalle, J. et al. (2009). Troubles d'acquisition de la lecture en cours élémentaire: facteurs cognitifs, sociaux et comportementaux dans un échantillon de 1062 enfants. *Revue d'Epidémiologie et de Santé Publique*, 57, 191–203. doi: 10.1016/j.respe.2009.02.205
- Capellini, S. A., Martins, M. A., Fukuda, M. T. M., & Silva, C. (2011). Resposta ao modelo de intervenção (RTI): uso de programas e intervenção com base fonológica e correspondência grafema-fonema como critério de diagnóstico para a dislexia. In F. C. Capovilla (Org.), *Transtornos de aprendizagem – 2: da análise laboratorial e reabilitação clínica para as políticas públicas de prevenção pela via da educação* (pp. 105-111). São Paulo: Memnon.
- Capellini, S. A., Fukuda, M. T. M. (2012). Treinamento fonológico associado à correspondência grafema-fonema em escolares do 2º. ano do ensino fundamental: proposta de um modelo de intervenção para professores. In G. D. Germano, F. H. Pinheiro, & S. A. Capellini (Org), *Dificuldades de aprendizagem: olhar multidisciplinar* (pp. 197-208). Curitiba: CRV.
- Capellini, S. A., Germano, G. D., & Cunha, V. L. O. (2010). Transtornos de aprendizagem e transtornos de atenção: da avaliação à intervenção. São José dos Campos: Pulso Editorial.

- Capellini, S.A., Padula, N.A.M.R., & Ciasca, S.M. (2004). Desempenho de escolares com distúrbio específico de leitura em programa de remediação. *Pró-Fono Revista de Atualização Científica*, 16(3), 261-274.
- Capellini, S. A. (2004). Distúrbios de aprendizagem versus dislexia. 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., Germano, G. D., & Padula, N. A. M. R. (2010). Dislexia e distúrbio de aprendizagem: critérios diagnósticos. In: S. A. Capellini, G. D. Germano, & V. L. O. Cunha. *Transtornos de aprendizagem e transtornos da atenção: da avaliação à intervenção* (pp. 9-20). São José dos Campos: Pulso Editorial.
- Capovilla, A. G. S. & Capovilla, F. C. (1998). Prova de consciência fonológica: desenvolvimento de dez habilidades da pré-escola à segunda série. *Temas sobre desenvolvimento*, 7(37), 14-35.
- Cardoso-Martins, C. & Pennington, B. (2001). Qual é a contribuição da nomeação seriada rápida para a habilidade de leitura e escrita? Evidência de crianças e adolescentes com e sem dificuldades de leitura. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 14(2), 387-397.
- Clay, M. (1987). Learning to be learning disabled. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 22 (2), 155-173.
- Denton, C. A. & Mathes, P. G. (2003). Intervention for struggling readers: Possibilities and challenges. In B. R. Foorman (Ed.), *Preventing and remediating reading difficulties: bringing science to scale* (pp. 229-251). Timonium, MD: York Press.
- Fletcher, J. M. & Denton, C. (2003). Validity of alternative approaches to the identification of LD: Operationalizing unexpected underachievement. Paper presented at the National Research Center on Learning Disabilities Responsiveness-to-Intervention Symposium, Kansas City, MO.
- Fletcher, J., Lyons, G., Reid, L. S., & Fuchs, B. M. A. (2009). Transtornos de aprendizagem: da identificação à intervenção. Porto Alegre: Artmed.
- Fletcher, J. & Vaughn, S. (2009). Response to intervention: preventing and remediating academic difficulties. *Child Development Perspectives*, 3, 30-37. doi: 10.1111/j.1750-8606.2008.00072.x.
- Fuchs, L. S. & Fuchs, D. (1998). Treatment validity: A unifying concept for reconceptualizing the identification of learning disabilities. *Learning Disabilities Research and Practice*. 13(4), 204-219.
- Fuchs, D. & Fuchs, L. S. (2006). Introduction to response to intervention: What, why, and how valid is it? *Reading Research Quarterly*, 41, 93-99. doi: 10.1598/RRQ.41.1.4.

- Fuchs, L. S., Fuchs, D. & Speece, D. L. (2002). Treatment validity as a unifying construct for identifying learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 25, 33-45. doi: 10.2307/1511189.
- Gersten, R. & Dimino, J. A. (2006). RTI (response to intervention): rethinking special education for students with reading difficulties (yet again). *Reading Research Quarterly*, 41, 99-108. doi: 10.1598/RRQ.41.1.5.
- Gijssel, M. A., Bosman, A. M., & Verhoeven, L. (2006). Kindergarten risk factors, cognitive factors, and teacher judgments as predictors of early reading in Dutch. *Journal of Learning Disabilities*, 39, 558-571. doi: 10.1177/00222194060390060701.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [INEP]. (2013). Resultados SAEB/PROVA BRASIL. Brasília: Ministério da Educação/ INEP. Recuperado em 18/02/2015. <http://ideb.inep.gov.br/resultado>
- Kleiman, A. (2001). *Leitura: ensino e pesquisa*. Campinas: Pontes.
- Lyon, G.R., Shaywitz, S.E., & Shaywitz, B.A. (2003). A definition of dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 53, 1-14. doi: 10.1007/s11881-003-0001-9.
- Lyon, G. R., Fletcher, J. M., Fuchs, L., & Chhabra, V. (2006). Learning disabilities. In: E. Mash & R. Barkley (Eds.), *Treatment of childhood disorders* (pp.512-591). New York: Guilford.
- McKenzie, R. (2009). Obscuring vital distinctions: The oversimplification of learning disabilities within RTI. *Learning Disabilities Quarterly*. 32, 203-215. doi: 10.2307/27740373.
- Moojen, S., Lamprecht, R., Santos, R. M., Freitas, G. M., Brodacz, R. et al. (2003). *Consciência fonológica: Instrumento de avaliação seqüencial*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Mousinho, R. & Correa, J. (2009). Linguistic and cognitive skills in readers and non-readers. *Pró-Fono Revista de Atualização Científica*, 21, 113-118. doi: 10.1590/S0104-56872009000200005.
- OECD (2010), PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do: Student Performance in Reading, Mathematics and Science (Volume I), PISA, OECD Publishing, Paris. doi: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264091450-en>.
- Petursdottir, A. L., McMaster, K., McComas, J. J., Bradfield, T., Braganza, V., Koch-McDonald, J. et al. (2009). Brief experimental analysis of early reading interventions. *Journal of School Psychology*, 47, 215-243. doi: 10.1177/00222194060390060701.
- Pinheiro, A. M. V. (2001). Heterogeneidade entre leitores julgados competentes pelas professoras. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 14, 537-551. doi: 10.1590/S0102-79722001000300009.

- Reynolds, C. R. & Shaywitz, S. E. (2009). Response to intervention: ready or not? Or, from wait-to-fail to watch-them-fail. *School Psychology Quarterly*, 24, 130-145. doi: 10.1037/a0016158.
- Salgado, C. A. & Capellini, S. A. (2008). Programa de remediação fonológica em escolares com dislexia do desenvolvimento. *Pró-Fono Revista Atualização Científica*, 20(1), 31-36.
- Salles, J. F. & Parente, M. A. M. P. (2007). Relação entre desempenho infantil e em linguagem escrita e percepção do professor. *Cadernos de Pesquisa*, 37(132), 687-709.
- Santos, M. T. M. (2007). Vocabulário, consciência fonológica e nomeação rápida: contribuições para a ortografia e elaboração escrita. Tese de Doutorado. Faculdade de Filosofia e Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Santos, M. T. M. & Navas, A. L. G. P. (2002). Aquisição e desenvolvimento da linguagem escrita. In M. T. M. Santos & A. L. G. P. Navas (Orgs.), *Distúrbios de leitura e escrita: teoria e prática* (pp. 1-26). Barueri: Manole.
- Scanlon, D. M., Vellutino, F. R., Small, S. G., Fanuele, D. P., & Sweeney, J. (2005). Severe reading difficulties: can they be prevented? A comparison of prevention and intervention approaches. *Exceptionality*, 13, 209-227. doi: 10.1207/s15327035ex1304\_3.
- Scanlon, D. M., Gelzheiser, L. M., Vellutino, F. R., Schatschneider, C. & Sweeney, J. M. (2008). Reducing the incidence of early reading difficulties: professional development for classroom teachers versus direct interventions for children. *Learning and Individual Differences*, 18, 346-359. doi: 10.1016/j.lindif.2008.05.002.
- Schneider, W., Roth, E., & Ennemoser, M. (2000). Training phonological skills and letter knowledge in children at risk for dyslexia: a comparison of three kindergarten intervention programs. *Journal of Educational Psychology*, 92, 284-295. doi: 10.1037/0022-0663.92.2.284.
- Shaywitz, S. E. (1998). Dyslexia. *New England Journal of Medicine*, 338, 307-312. doi: 10.1056/NEJM199801293380507.
- Shaywitz, S. E., Morris, R., & Shaywitz, B. A. (2008). The education of dyslexic children from childhood to young adulthood. *Annual Review of Psychology*, 59, 451-475. doi: 10.1146/annurev.psych.59.103006.093633.
- Shaywitz, S. E. & Shaywitz, B. A. (2008). Paying attention to reading: the neurobiology of reading and dyslexia. *Development and Psychopathology*, 20, 1329-1349. doi: 10.1017/S0954579408000631.
- Shinn, M. (2007). Identifying students at risk, monitoring performance, and determining eligibility within response to intervention. *School Psychology Review*, 36(4), 601-617.

- Simões, V. F. (2006). Estudo do desempenho de crianças das séries iniciais: do ensino fundamental I em testes de leitura, escrita e nomeação rápida. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo - USP, São Paulo.
- Snowling, M. J. & Stackhouse, J. (2004). Dislexia, fala e linguagem: um manual do profissional (M. F. Lopes, Trad.). Porto Alegre: Artmed.
- Torgesen, J. K. (2009). The response to intervention instructional model: some outcomes from a large-scale implementation in reading first schools. *Child Development Perspectives*, 3, 38-40. doi: 10.1111/j.1750-8606.2009.00073.x.
- Torgesen, J. K., Wagner, R. K., & Rashotte, C. A. (1994). Longitudinal studies of phonological processing and reading. *Journal of Learning Disabilities*, 27, 276-286. doi: 10.1177/002221949402700503.
- Vaughn, S., Linan-Thompson, S. & Hickman, P. (2003). Response to treatment as a means of identifying students with reading/learning disabilities. *Exceptional Children*, 69, 391-409. doi: 10.1177/001440290306900401.
- Vellutino, F. R., Scanlon, D. M., Sipay, E. R., Small, S. G., Pratt, A., Chen, R. S., & Denckla, M.B. (1996). 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*, 88, 601-638. doi: 10.1037/0022-0663.88.4.601.
- Wagner, R. K., Torgesen, J. K., Rashotte, C. A., Hecht, S. A., Barker, T. A., Burgess, S. et al. (1997). Changing relations between phonological processing abilities and word-level reading as children develop from beginning to skilled readers: a 5-year longitudinal study. *Developmental Psychology*, 33, 468-479. doi: 10.1037/0012-1649.33.3.468.