

# Perfil de leitura em crianças com TDAH antes e após intervenção fonoaudiológica

## Reading profile in children with ADHD before and after speech-language pathology intervention

Hugo Dutra<sup>1</sup>; Renata Mousinho<sup>2</sup>; Giuseppe Pastura<sup>3</sup>

DOI: 10.51207/2179-4057.20250047

### Resumo

O Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) se apresenta com características de um persistente padrão de desatenção e/ou hiperatividade e impulsividade. Fator de risco para o mau desempenho escolar, segundo a literatura, pode dificultar o desenvolvimento da velocidade e compreensão do que se lê. O presente estudo teve como objetivo analisar o perfil de déficit de leitura em crianças com TDAH, de acordo com os parâmetros de velocidade e compreensão de leitura na avaliação inicial e na pós-intervenção. Participaram do estudo 45 crianças, de ambos os sexos, com idade média de 8,73 anos (DP: 1,213) e a escolaridade média de 3,15 (DP: 1,166) (3º ano do Ensino Fundamental I), com hipótese diagnóstica de TDAH. Os instrumentos de coleta avaliaram as capacidades de velocidade e compreensão de leitura oral através de perguntas eliciadoras, assim como as capacidades de acesso ao léxico mental e consciência fonológica, tanto silábica quanto fonêmica. Como resultado, os dados do estudo acusaram que os indivíduos com TDAH apresentavam no período pré-intervenção velocidade e compreensão de leitura abaixo do esperado para sua idade e escolaridade. Verificou-se que tais dificuldades tinham estreita relação com as habilidades de acesso lexical, através dos prejuízos na nomeação além de dificuldades em consciência fonológica. Além disso, observou-se melhora nas habilidades de velocidade e compreensão de leitura no período pós-intervenção, corroborando achados da literatura de que o princípio da resposta à intervenção se mostra eficaz.

**Unitermos:** Leitura e Compreensão. Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH). Avaliação da Leitura E Compreensão. Resposta à Intervenção.

### Summary

Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) is characterized by a persistent pattern of inattention and/or hyperactivity and impulsivity. A risk factor for poor school performance, according to the literature, can hinder the development of reading speed and comprehension. The aim of this study was to analyze the profile of reading deficits in children with ADHD, according to the parameters of speed and reading comprehension in the initial assessment and post-intervention. Forty-five children of both sexes took part in the study, with an average age of 8.73 years (SD: 1.213) and an average schooling of 3.15 (SD: 1.166) (3rd year of elementary school), with a diagnostic hypothesis of ADHD. The collection instruments assessed oral reading speed and comprehension through eliciting questions, as well as access to the mental lexicon and phonological awareness, both syllabic and phonemic. As a result, the data from the study showed that the individuals with ADHD had, in the pre-intervention period, reading speed and comprehension below what was expected for their age and schooling. It was found that these difficulties were closely related to lexical access skills, through impairments in naming and difficulties in phonological awareness. In addition, there was an improvement in speed and reading comprehension skills in the post-intervention period.

**Keywords:** Reading and Comprehension. Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD). Reading and Comprehension Assessment. Response to Intervention.

Trabalho realizado no Instituto de Puericultura e Pediatria Martagão Gesteira (IPPMG), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

Conflito de interesses: Os autores declaram não haver.

**1.** Hugo Dutra - Fonoaudiólogo, Mestre em Saúde Materno-infantil; Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, RJ, Brasil. **2.** Renata Mousinho - Fonoaudióloga, Doutora em Linguística; Professora Titular da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, RJ, Brasil. **3.** Giuseppe Pastura - Neurologista; Doutor em Clínica Médica; Professor Adjunto de Pediatria da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

## Introdução

O ato de ler contribui de forma significativa para a formação do sujeito. É através da leitura que somos influenciados positivamente e ampliamos nossas visões. Parte fundamental do saber, é ela que embasa nossas interpretações e possibilita a compreensão do outro e do mundo (Krug, 2015), bem como, o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem e socialização (Braga et al., 2022; Lacerda, 2023; Santos & Vieira, 2022).

Estamos inseridos em uma sociedade que se alimenta da circulação da informação, principalmente escrita, e que se distingue fortemente dos seus membros pelos seus níveis de acesso a esta, bem como da capacidade de uso dessa informação (Lutif Júnior et al., 2021; Martins & Sá, 2008; Paiva et al., 2022).

Neste sentido, a leitura assume uma importância significativa como estratégia de melhoria do processo ensino-aprendizagem, de capacidades de análise crítica e de síntese, da interação social, contribuindo para o desenvolvimento de crianças e jovens (de Sabino, 2008; Santos et al., 2021; Unesco, 2022). Condição, a qual, tem exigido precocemente, maior atenção e compreensão da existência de possíveis traços na identificação de transtornos psiquiátricos na infância, com vistas a propor estratégias de intervenção em estados iniciais, na orientação de práticas clínicas e promover o entendimento dessas condições futuras para o desenvolvimento global (Paula et al., 2024).

Trata-se de um desenvolvimento cognitivo complexo, que necessita de uma variedade de habilidades e conhecimentos, exigindo tanto a participação do indivíduo quanto dos grupos em seu entorno. Ela permite que o indivíduo tenha acesso a diversos conhecimentos gerais e específicos, com o bom emprego de informações aplicadas às novas situações escolares e sociais (Ciríaco, 2020; Fontana & Porsche, 2018; S. Santos et al., 2024).

Contudo, é necessário observarmos quando estas condições do desenvolvimento têm as variáveis cognitivas influenciada por um desenvolvimento atípico, como é o caso do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). O estudo

desenvolvido por Schmitt e Justi (2021), com 70 crianças do 2º ao 7º anos do Ensino Fundamental, divididas nos grupos TDAH e controle, observou que a nomeação seriada rápida e a consciência fonológica contribuíram fortemente para a precisão, a fluência e a compreensão de leitura, com o TDAH influenciando apenas na compreensão de leitura.

Resultado em direção semelhante foi observado por Carvalho e Paz (2021), porém, de acordo com os autores, quando no uso de recursos didáticos tecnológicos (por exemplo, *softwares* educativos, recursos tecnológicos visuais, suportes tecnológicos etc.), observou-se uma diminuição dos sintomas mais característicos desse transtorno com vistas ao processo de alfabetização em TDAH.

De forma mais prática, no estudo de Favero (2022), ao organizar as estratégias de leitura, as quais, realizadas antes, durante e após o ato de ler, observou-se que tal organização tanto favoreceu e potencializou o desenvolvimento da decodificação, da compreensão e da interpretação de textos por estudantes portadores do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade. Com isso, é importante tanto a identificação do momento e espaço do conflito de aprendizagem neste tipo de desenvolvimento, mas, também, elaborar a aplicação estratégias que pontuem a especificidade do desenvolvimento das pessoas com TDAH.

Também, E. Santos et al. (2024), no contexto educacional, ao observar que estudantes, durante o processo de alfabetização, terem demonstrado transtornos do neurodesenvolvimento, viram a necessidade da realização de intervenções pedagógicas com o intuito de amenizar tais dificuldades. Para os autores, suas práticas evidenciaram que a utilização de estratégias e recursos lúdicos, como musicalidade, jogos pedagógicos e engajamento social contribuíram para o desenvolvimento de importantes habilidades escolares como fala, leitura, escrita, interpretação e dedução, além de promover atitudes de colaboração e interação social nos estudantes com TDAH e Dislexia.

Também, no estudo de Marques e Almeida (2024), abordagens educacionais eficazes para alunos com TDAH, não apenas são capazes de

gerar uma inclusão, bem como, conduzir para um progresso integral e o desenvolvimento de práticas que promovam um ambiente escolar mais positivo, desenvolvendo uma organização socioemocional com vistas às orientações práticas para educadores para o processo de aprendizagem e saúde geral de todos.

Em termos gerais, o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (doravante, TDAH) [em inglês ADHD: *Attention Deficit Hyperactivity Disorder*], destacado pela APA (2022; DSM-5-TR, 2022) é classificado como um transtorno do neurodesenvolvimento, caracterizado pela presença de desatenção, hiperatividade e impulsividade, com sintomas que se apresentam de forma combinada ou isolada; este conceito ainda vem se mantendo, quanto matriz de avaliação em produções técnicas e científicas (Brasil, 2022; M. Santos et al., 2024; Soares & Brito, 2024).

O TDAH é, dentre diversos transtornos, um dos diagnósticos mais prevalentes no âmbito escolar. Nele a criança apresenta dificuldades de se manter focada direcionando atenção e concentração a uma determinada tarefa, além de não conseguir ter um controle sobre sua impulsividade e movimentos (Benczik et al., 2010; Brasil, 2022; Ogeda, 2020; Santana et al., 2022).

O comprometimento das funções executivas e da memória também impacta a aprendizagem, o que é, frequentemente, observado em indivíduos com TDAH (Delage & Frauenfelder, 2020). Fato esse que, no caso da presente pesquisa, segue a reflexão de Knecht et al. (2024); segundo os autores supracitados, o TDAH também se deve a uma condição neuropsiquiátrica e desregulação neurobiológica que prejudica áreas do cérebro responsáveis pela atenção, como a região frontal, condição, a qual, exige um tratamento medicamentoso em determinados casos.

No quadro de TDAH, é comum haver distúrbios de linguagem e uma possível explicação para as habilidades linguísticas e de comunicação alteradas. É que as dificuldades relacionadas à atenção e hiperatividade/impulsividade podem prejudicar a capacidade de aprender com sucesso habilidades

linguísticas e sociais, pelo menos por meio de métodos formais de ensino (Ayano et al., 2023; Barros et al., 2021; Fontana & Porsche, 2018; Méndez-Freije et al., 2024).

Embora as dificuldades escolares não estejam diretamente ligadas à presença do TDAH e, conseqüentemente, à dificuldade na leitura, crianças com este transtorno estão mais vulneráveis de apresentarem maus desempenhos escolares (Oliveira et al., 2023; Santos et al., 2021; Schmitt & Justi, 2021; Silva, 2021). Desta forma, estas dificuldades podem interferir diretamente no desempenho escolar destas crianças, por apresentarem comprometimento na aprendizagem da leitura e da escrita (Carvalho et al., 2022; Rodrigues Junior, 2021; Zuanetti et al., 2023; Knecht et al., 2024).

O TDAH é entendido como uma condição genético-familiar fortemente influenciada por condições ambientais e familiares. Características como a inquietude, impulsividade, distúrbios comportamentais na interação social e familiar são observados em escolares que apresentam este transtorno (Agnew-Blais et al., 2022; Almeida et al., 2023; Araújo & Albuquerque, 2023; Knecht et al., 2024; Maia, 2011; Souza et al., 2024).

Em pesquisa realizada por Stanford e Delage (2020), em 10 escolas do Rio de Janeiro, na qual foi aplicado um questionário de 20 questões abertas e fechadas a 50 professores do primeiro ciclo do Ensino Fundamental, observou-se que a maioria dos educadores (92%) não possui treinamento sobre o TDAH, além de não ter conhecimento sobre o que é o transtorno. Tal estudo evidencia que há uma grande carência na formação de professores em relação ao TDAH e que a criação de novas metodologias para esses alunos não é discutida nas escolas.

As crianças com TDAH, frequentemente, apresentam dificuldades para dominar as habilidades relacionadas à alfabetização e/ou à linguagem. Estima-se que até 40% das crianças diagnosticadas com TDAH também sofram de deficiência de leitura (Silva, 2023; Stanford & Delage, 2020; Zuanetti et al., 2023).

Diante disso, é comum que professores do sistema de educação brasileiro apontem, intuitivamente,

aqueles que manifestam comportamentos que sugerem a presença do TDAH. Partindo desse pressuposto, ainda hoje, pode-se observar algumas barreiras que as crianças com TDAH e suas famílias enfrentam no ensino regular. Acreditando que seja um estado natural do indivíduo, pais e professores muitas vezes negligenciam alguns sinais de dificuldades escolares, o que pode impactar a vida acadêmica (Delage & Frauenfelder, 2020), inclusive, a saúde mental destas crianças (Dalmas et al., 2023; Mazon, 2024).

Neste contexto, a leitura assume uma grande importância como estratégia de melhoria do processo ensino-aprendizagem, de capacidades de análise crítica e de síntese, contribuindo para o desenvolvimento de crianças e jovens (Bizzocchi, 2021; Filha et al., 2024).

## Método

Esta pesquisa se constitui como um estudo longitudinal, prospectivo, visando observar a resposta de um método de intervenção em crianças com transtorno do déficit de atenção e hiperatividade.

## Amostra

O presente estudo foi elaborado por meio da análise de prontuários de participantes do *Projeto Elo: escrita, leitura e oralidade - UFRJ*, entre os anos de 2010 a 2017. Para a formação do estudo, serviram como critérios de inclusão crianças cujos diagnósticos eram de TDAH, seguindo os critérios do DSM-5. Como critérios de exclusão, indivíduos com alguma comorbidade associada, como deficiência auditiva e/ou visual, síndromes genéticas ou neurológicas, transtornos psiquiátricos graves, transtorno opositor-desafiador e transtorno obsessivo compulsivo não fizeram parte desta pesquisa.

A amostra foi composta por 45 crianças, a fim de apresentar um delineamento do perfil inicial destes participantes; com isso, verificou-se a necessidade de separá-las em grupos, de acordo com sexo, idade, escolaridade e instituição de ensino, com suas respectivas frequências.

De acordo com o sexo, há 17 meninas (37,8% - grupo 1) e 28 meninos (62,2% - grupo 2). A frequência das idades varia de 6 a 12 anos, sendo 19 (42,20%) indivíduos com 8 anos, 16 (35,60%) com 9 anos, oito (8,80%) com 7 e 10 anos e apenas um (2,20%) com 6 anos. Em se tratando da escolaridade, a frequência dos indivíduos, todos pertencentes ao primeiro seguimento do Ensino Fundamental I, se deu da seguinte forma: 17 estudantes do 3º ano (37,80%), 13 do 2º ano (31,10%), nove do 4º ano (20,00%), três do 6º ano (6,70%), dois do 5º ano (4,40%) e um do 1º ano (2,20%). Desses estudantes, 16 pertenciam à rede privada, 11 à rede federal de ensino e 13 à rede pública municipal.

Acerca do uso de psicoestimulantes, somente dois indivíduos que fizeram parte do perfil inicial faziam o uso de metilfenidato. No entanto, foram excluídos da comparação entre pré e pós-intervenção fonoaudiológica por não terem participado das oficinas interdisciplinares de estimulação.

## Instrumentos

As avaliações fonoaudiológicas foram realizadas com seguintes protocolos:

Consciência Fonológica (Cunha & Capellini, 2009): Neste protocolo, avaliam-se as habilidades da consciência fonológica, aferindo a capacidade que o indivíduo tem de manipular as subunidades de uma palavra.

Nomeação Automatizada Rápida – NAR (Denckla & Rudel, 1974) e validado por Capellini et al. (2007): Prova de nomeação que tem o objetivo de avaliar a capacidade de acesso ao léxico mental através de nomeação de figuras (objetos e cores) e nomeação alfanumérica (números e letras), onde se mede a velocidade que tais estímulos são nomeados. Velocidade de leitura: avaliação de leitura oral com texto narrativo específico para a escolaridade, com o intuito de aferir a precisão, fluência e velocidade de leitura através do número de palavras lida por minuto (PPM).

Dessa forma, verificava-se o número de palavras obtidas durante os cinco minutos iniciais e, após isso, tal resultado dividido por cinco, obtendo assim quantas palavras foram lidas pelo indivíduo

oral e silenciosamente. E compreensão de leitura: As habilidades de compreensão de leitura tanto oral quanto silenciosa foram avaliadas através do número de acertos às perguntas eliciadoras, realizadas imediatamente após a leitura, baseadas nos textos de acordo com a escolaridade do indivíduo. As perguntas giravam em torno de ideias centrais da história, assim como sobre seus personagens e as principais consequências e morais da narrativa anteriormente lida.

Os textos utilizados na realização das provas de velocidade e compreensão de leitura oral, de acordo com a escolaridade do indivíduo, foram: 2º ano: “O Acidente” (Cocco & Haifer, 1995), 3º ano: “As travessuras de Afonsinho” (Rocha, 1980); 4º ano: “A grande novidade” (José, 1989); 5º ano: “Tutty, o terror das calças brancas” (Tavares, 2005) –; 6º ano: “A velha contrabandista” (Ponte Preta, 1985); 7º ano: “O sonho dos ratos” (Alves, 1989) 8º ano: “Enterro e futebol” (Silvestre, 2012).

### Procedimentos

O presente estudo foi elaborado por meio da análise das avaliações de participantes do *Projeto*

*Elo: escrita, leitura e oralidade - UFRJ*, entre os anos de 2010 a 2017, localizado, à época, no Instituto de Neurologia Deolindo Couto (INDC) – *campus* Praia Vermelha. O projeto tinha como objetivo avaliar crianças em idade escolar (a partir dos 6 anos), através de avaliações interdisciplinares.

Quando necessário, eram convidadas a frequentar oficinas interdisciplinares por 6 meses e, após tal processo, eram reavaliadas com o intuito de aferir a velocidade e compreensão de leitura após intervenção fonoaudiológica. O diagnóstico dos participantes foi realizado por meio de avaliações feitas por uma equipe interdisciplinar composta por fonoaudiólogo, psicólogo, psicopedagogo, neuropsicólogo, neurologista e um professor de matemática.

## Resultados

A Tabela 1 apresenta as medidas de tendência central e de dispersão em relação às medidas de leitura e de habilidades de processamento fonológico de acordo com a pontuação bruta e a pontuação por escore z.

Para interpretação dos tamanhos dos efeitos, utilizou-se a classificação proposta por Cohen

**Tabela 1**

*Caracterização da amostra em relação às medidas de leitura e de habilidades de processamento fonológico de acordo com a pontuação bruta e a pontuação por escore z*

Variável	n	Escore bruto					Escore z				
		Média	DP	Mediana	Mín.	Máx.	Média	DP	Mediana	Mín.	Máx.
Velocidade de leitura – Pré	45	51,21	23,95	50,00	7,60	112,00	-1,16	0,88	-1,19	-3,54	0,82
Velocidade de leitura – Pós	45	72,62	28,13	74,80	10,00	133,00	-0,46	1,00	-0,47	-3,10	1,76
Compreensão de leitura – Pré	45	45,67	32,36	50,00	0,00	100,00	-2,04	2,00	-1,96	-9,06	0,97
Compreensão de leitura – Pós	45	78,44	28,28	80,00	0,00	100,00	-0,27	1,49	0,07	-5,76	0,97
Consciência silábica	45	4,93	0,86	5,00	3,04	7,00	-0,65	0,24	-0,62	-1,00	-0,14
Consciência fonêmica	45	5,80	7,15	5,40	1,80	51,50	-1,42	0,44	-1,41	-1,95	0,74
RAN – Objetos	45	62,88	38,00	65,00	0,00	166,60	1,11	4,34	1,03	-6,48	14,89
RAN – Cor	45	56,45	36,30	56,00	0,00	167,00	1,29	3,93	1,41	-5,52	8,95
RAN – Números	45	49,64	19,23	48,32	22,00	116,80	3,25	3,26	2,75	-2,16	11,18
RAN – Letras	45	64,90	33,06	57,00	22,00	162,50	5,83	4,55	6,81	-3,66	17,01

Notas: DP: Desvio padrão; Mín.: Mínimo; Máx.: Máximo.

(1992; cf. Espirito Santo & Daniel, 2017; Flório et al., 2023). Para o coeficiente *r* e coeficientes de correlação, adotam-se os seguintes critérios: Pequeno: entre |0,100| e |0,299|; Médio: entre |0,300| e |0,500|; Grande: acima de |0,500|. Sendo assim, na Tabela 2 é apresentada uma análise de correlação entre as medidas referentes à leitura e às habilidades de

processamento fonológico por meio do teste de correlação de Pearson. Foram utilizados os escores padronizados (por exemplo: escores *z*) e realizados os cálculos do coeficiente de correlação, dos intervalos de confiança de 95% e do valor de *p* utilizando o método de amostragem *bootstrap* com viés corrigido e acelerado com base em 2000 amostras.

**Tabela 2**

*Análise de correlação entre as medidas referentes à leitura e às habilidades de processamento fonológico*

Correlação		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. Velocidade de leitura - Pré	<b>Coef.</b>	--									
	<b>[IC 95%]</b>										
	<b>p</b>	--									
2. Velocidade de leitura - Pós	<b>Coef.</b>	<b>0,850<sup>***</sup></b>	--								
	<b>[IC 95%]</b>	<b>[0,737, 0,917]</b>									
	<b>p</b>	<b>&lt; 0,001*</b>	--								
3. Compreensão de leitura - Pré	<b>Coef.</b>	<b>0,622<sup>***</sup></b>	<b>0,384<sup>**</sup></b>	--							
	<b>[IC 95%]</b>	<b>[0,320, 0,789]</b>	<b>[0,008, 0,614]</b>								
	<b>p</b>	<b>&lt; 0,001*</b>	<b>0,023*</b>	--							
4. Compreensão de leitura - Pós	<b>Coef.</b>	<b>0,446<sup>**</sup></b>	0,423 <sup>**</sup>	<b>0,587<sup>***</sup></b>	--						
	<b>[IC 95%]</b>	<b>[0,097, 0,681]</b>	[-0,102, 0,733]	<b>[0,365, 0,831]</b>							
	<b>p</b>	<b>0,006*</b>	0,054	<b>&lt; 0,001*</b>	--						
5. Consciência silábica	<b>Coef.</b>	<b>-0,505<sup>***</sup></b>	<b>-0,469<sup>**</sup></b>	<b>-0,353<sup>**</sup></b>	-0,076	--					
	<b>[IC 95%]</b>	<b>[-0,666, -0,339]</b>	<b>[-0,631, -0,307]</b>	<b>[-0,563, -0,091]</b>	[-0,252, 0,129]						
	<b>p</b>	<b>0,001*</b>	<b>0,001*</b>	<b>0,024*</b>	0,493	--					
6. Consciência fonêmica	<b>Coef.</b>	-0,415 <sup>**</sup>	-0,344 <sup>**</sup>	-0,189 <sup>'</sup>	-0,031	0,584 <sup>***</sup>	--				
	<b>[IC 95%]</b>	[-0,622, -0,320]	[-0,563, -0,237]	[-0,508, 0,005]	[-0,209, 0,112]	[0,228, 0,984]					
	<b>p</b>	0,070	0,106	0,360	0,695	0,385	--				
7. RAN - Objetos	<b>Coef.</b>	-0,169 <sup>'</sup>	-0,237 <sup>'</sup>	-0,223 <sup>'</sup>	-0,200 <sup>'</sup>	<b>0,389<sup>**</sup></b>	<b>0,374<sup>**</sup></b>	--			
	<b>[IC 95%]</b>	[-0,546, 0,258]	[-0,502, 0,450]	[-0,558, 0,243]	[-0,697, 0,461]	<b>[0,188, 0,605]</b>	<b>[0,182, 0,712]</b>				
	<b>p</b>	0,432	0,917	0,280	0,496	<b>0,007*</b>	<b>0,018*</b>	--			
8. RAN - Cor	<b>Coef.</b>	<b>-0,338<sup>**</sup></b>	<b>-0,333<sup>**</sup></b>	-0,136 <sup>'</sup>	-0,023	<b>0,324<sup>**</sup></b>	<b>0,364<sup>**</sup></b>	<b>0,466<sup>**</sup></b>	--		
	<b>[IC 95%]</b>	<b>[-0,578, -0,066]</b>	<b>[-0,563, -0,072]</b>	[-0,479, 0,312]	[-0,307, 0,328]	<b>[0,021, 0,597]</b>	<b>[0,086, 0,686]</b>	<b>[0,048, 0,796]</b>			
	<b>p</b>	<b>0,048*</b>	<b>0,024*</b>	0,516	0,889	<b>0,034*</b>	<b>0,018*</b>	<b>0,019*</b>	--		
9. RAN - Números	<b>Coef.</b>	-0,247 <sup>'</sup>	-0,254 <sup>'</sup>	-0,193 <sup>'</sup>	-0,152 <sup>'</sup>	0,202 <sup>'</sup>	0,214 <sup>'</sup>	0,060	0,178 <sup>'</sup>	--	
	<b>[IC 95%]</b>	[-0,539, 0,120]	[-0,484, 0,048]	[-0,561, 0,233]	[-0,328, 0,024]	[-0,086, 0,454]	[-0,017, 0,509]	[-0,302, 0,370]	[-0,207, 0,511]		
	<b>p</b>	0,184	0,068	0,414	0,172	0,129	0,061	0,705	0,333	--	
10. RAN - Letras	<b>Coef.</b>	-0,040	-0,066	-0,091	-0,082	0,045	-0,002	<b>-0,239<sup>'</sup></b>	-0,056	<b>0,513<sup>***</sup></b>	--
	<b>[IC 95%]</b>	[-0,326, 0,288]	[-0,356, 0,273]	[-0,298, 0,160]	[-0,331, 0,215]	[-0,278, 0,323]	[-0,239, 0,290]	<b>[-0,421, -0,071]</b>	[-0,252, 0,145]	<b>[0,305, 0,687]</b>	
	<b>p</b>	0,785	0,695	0,462	0,610	0,747	0,988	<b>0,029*</b>	0,595	<b>&lt; 0,001*</b>	--

Notas: Teste de correlação de Pearson. Legenda: IC: intervalo de confiança; \*: valor estatisticamente significativo no nível de 5% ( $p \leq 0,05$ ); ' : efeito pequeno; '' : efeito médio; \*\*\* : efeito grande.

Entre as seguintes duplas de variáveis, foi observada correlação positiva estatisticamente significativa, indicando que o crescimento de uma variável se associou ao aumento da outra variável:

- a) Velocidade de leitura – Pré e Velocidade de Leitura – Pós: grande
- b) Velocidade de leitura – Pré e Compreensão de Leitura – Pré: grande
- c) Velocidade de leitura – Pré e Compreensão de Leitura – Pós: médio
- d) Velocidade de leitura – Pós e Compreensão de Leitura – Pré: médio
- e) Compreensão de leitura – Pré e Compreensão de Leitura – Pós: grande
- f) Consciência silábica e RAN – objetos: médio
- g) Consciência silábica e RAN – cor: médio
- h) Consciência fonêmica e RAN – objetos: médio
- i) Consciência fonêmica e RAN – cor: médio
- j) RAN – objetos e RAN – cor: médio
- k) RAN – Números e RAN – Letras: grande

Também, foi observada correlação negativa estatisticamente significativa, considerando as duplas de variáveis em destaque; os achados indicaram que o crescimento de uma variável se associou à redução da outra variável:

- a) Velocidade de leitura – Pré e RAN – cor: médio
- b) Velocidade de leitura – Pós e Consciência silábica: médio
- c) Velocidade de leitura – Pós e RAN – cor: médio
- RAN – objetos e RAN – letras: pequeno

Entre outras duplas de variáveis, apesar de não ter sido observada significância estatística, verificou-se correlação positiva com tamanho do efeito relevante, indicando que o crescimento de uma variável se associou ao aumento da outra variável:

- a) Velocidade de leitura – Pós e Compreensão de Leitura – Pós: médio
- b) Consciência silábica e Consciência fonêmica: grande
- c) Consciência silábica e RAN – números: pequeno
- d) Consciência fonêmica e RAN – números: pequeno
- e) RAN – cor e RAN – números: pequeno

Em outras duplas de variáveis, apesar de não ter sido observada significância estatística, verificou-se correlação negativa com tamanho do efeito relevante, indicando que o crescimento de uma variável se associou à redução da outra variável:

- a) Velocidade de leitura – Pré e Consciência fonêmica: médio
- b) Velocidade de leitura – Pré e RAN – objetos: pequeno
- c) Velocidade de leitura – Pré e RAN – números: pequeno
- d) Velocidade de leitura – Pós e Consciência fonêmica: médio
- e) Velocidade de leitura – Pós e RAN – objetos: pequeno
- f) Velocidade de leitura – Pós e RAN – números: pequeno
- g) Compreensão de leitura – Pré e Consciência fonêmica: pequeno
- h) Compreensão de leitura – Pré e RAN – objetos: pequeno
- i) Compreensão de leitura – Pré e RAN – cor: pequeno
- j) Compreensão de leitura – Pré e RAN – números: pequeno
- k) Compreensão de leitura – Pós e RAN – objetos: pequeno
- l) Compreensão de leitura – Pós e RAN – números: pequeno

Para as demais duplas de variáveis, não foram observadas correlações estatisticamente significantes ou com tamanho do efeito relevante. Mas no que se refere à comparação dos momentos pré e pós-intervenção em relação às medidas de leitura, houve efeito estatisticamente significativo do Momento (efeito grande) e da Medida (efeito pequeno) de modo isolado.

Além disso, verificou-se o efeito de interação, o qual, estatisticamente significativo com tamanho do efeito pequeno entre os dois fatores. Estes resultados indicam que a diferença entre os momentos pré e pós foi diferente para as medidas de Velocidade e Compreensão.

Para explorar mais detalhadamente as interações significativas do modelo, a Tabela 3 apresenta a análise *post hoc* da comparação dos momentos pré e pós de acordo com a medida por meio de testes t de Student com correção de Bonferroni para múltiplas comparações. O tamanho do efeito para cada análise foi avaliado a partir da conversão da estatística t para o coeficiente r (Cohen, 1969, cf Flório et al., 2023).

Os resultados da Tabela 3 demonstram que as duas medidas apresentaram melhora estatisticamente significativa ao serem comparados os momentos pré e pós. No entanto, enquanto o efeito observado para Velocidade de leitura foi pequeno, observou-se efeito grande para Compreensão de leitura, demonstrando que a melhora da Compreensão foi mais acentuada do que a melhora da Velocidade. Os resultados da Tabela 3 são ilustrados na Figura 1.

### Discussão

O presente estudo teve como um de seus objetivos verificar o perfil do TDAH nas habilidades de velocidade e compreensão de leitura na avaliação inicial, bem como analisar a evolução pós-intervenção fonoaudiológica. Neste contexto, discutiremos os dados referentes à primeira avaliação e,

posteriormente, será analisada a comparação entre as avaliações pré e pós-intervenção.

Em se tratando dos resultados obtidos na avaliação inicial, observa-se que a velocidade de leitura foi considerada abaixo do esperado para a escolaridade média obtida, aproximadamente 51 PPM (palavras por minuto), correspondendo a um valor de escore-z de -1,16 (DP 0,88). Sabe-se que, nas crianças com TDAH, a velocidade de processamento e a fluência de leitura são reduzidas. Crianças com TDAH, com ou sem alguma comorbidade de leitura, frequentemente apresentam fluência de leitura mais fraca quando comparadas a grupos controle de Willcutt et al. (2007) e Pereira et al. (2023).

Além disso, no perfil observa-se que a compreensão de leitura teve uma média de 45,67, correspondendo a um escore-z de -2,04 (DP 2,00), estando também abaixo do esperado para a escolaridade

**Tabela 3**

Análise post hoc da comparação dos momentos pré e pós de acordo com a medida

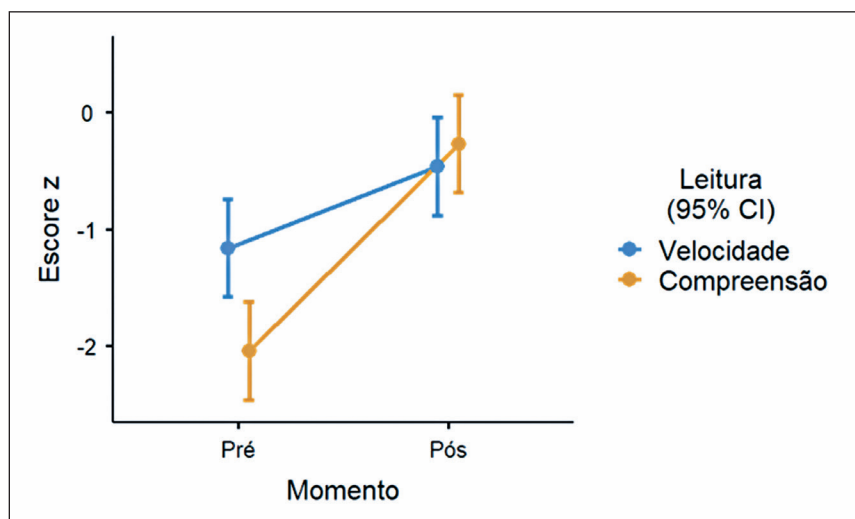
Comparação	Medida	Diferença	t	p	T.E.
PÓS vs. PRÉ	Velocidade	0,70	3,202	<b>0,003*</b>	0,268'
	Compreensão	1,77	8,132	<b>&lt; 0,001*</b>	0,578'''

Notas; Teste t com correção de Bonferroni para múltiplas comparações. Nota: EP = 0,22, gl = 132.

Legenda: \*: Valor estatisticamente significativo no nível de 5% ( $p \leq 0,05$ ); EP = erro padrão da diferença/estimativa; gl = graus de liberdade; T.E.: tamanho do efeito; '': efeito médio.

**Figura 1**

Escore z para velocidade e compreensão de leitura de acordo com o momento



média do grupo. Segundo alguns pesquisadores (por exemplo: Oram et al., 1999; Santana et al., 2022), transtornos atencionais, hiperatividade, desatenção e problemas no controle executivo podem explicar dificuldades de compreensão.

Características do transtorno, a impulsividade e a dificuldade de autorregulação resultam na desorganização tanto do discurso oral quanto da compreensão. Diante disso, tornou-se claro que tais disfunções executivas dificultam a interpretação mais detalhada do que foi lido (Holanda et al., 2020).

Neste grupo clínico, observou-se uma correlação moderada na habilidade de consciência fonológica tanto silábica quanto fonêmica, com a habilidade de nomeação automática rápida (NAR) de objetos e cores. É sabido que a desatenção, característica do transtorno, está frequentemente associada a prejuízos de nomeação automática rápida e consciência fonológica (Castrillo et al., 2023; Michelino & Macedo, 2021; Willcutt et al., 2005). O desempenho abaixo do esperado em leitura nas crianças com TDAH tem tido associações com dificuldade na velocidade de nomeação e funções executivas, visto que há evidências de que esses indivíduos tenham mais déficits no processamento visual do que na decodificação (Castrillo et al., 2023; Enricone, 2017).

Segundo Gonçalves-Guedim et al. (2017), tal fenômeno acontece pois o reconhecimento de letras e dígitos é automatizado de forma mais rápida, resultando em uma nomeação mais ágil. No entanto, estudos mostram que os estímulos de cores e objetos possuem conceitos e informações semânticas que necessitam ser acessados antes da nomeação, aumentando significativamente o tempo que se leva para completar tal tarefa (Wang et al., 2022).

Após análise longitudinal do perfil de evolução das habilidades de velocidade e compreensão de leitura comparando o pré-teste e pós-teste, foi possível observar que as variáveis se correlacionaram entre si de forma positiva, sugerindo que o crescimento de uma se associou ao aumento da outra. Diante disso, é possível observar que a velocidade de leitura pré-teste teve grande correspondência com a habilidade de velocidade de leitura pós-intervenção. Tal fato demonstra a eficácia das oficinas de estimulação,

corroborando com a pesquisa de Silva et al. (2010), que comparou o nível de leitura de crianças e adolescentes, utilizando como parâmetros a velocidade e compreensão de leitura, antes e depois de oficinas seguindo o princípio do RTI.

Também, no estudo de Alves et al. (2021), foi percebida condição semelhante às consideradas neste estudo; os autores observaram que em escolares do 2º ao 9º ano de escola particular e pública, a literatura evidencia aumento da velocidade de leitura com a progressão da escolaridade. A fluência leitora se mostrou em processo de construção entre o 2º e o 7º ano do Ensino Fundamental, com estabilização a partir do 7º ano. Uma leitura mais fluente e homogênea se mostrou sedimentada entre o 7º e o 9º ano. As medidas dos valores esperados segundo a escolaridade são essenciais para melhor conhecimento do desenvolvimento da leitura, de forma a prover padrões de referência para um adequado monitoramento no âmbito clínico e educacional e predição das habilidades e dificuldades leitoras.

Foi possível observar a correlação positiva da compreensão de leitura pré com a compreensão no pós-intervenção. Tais resultados evidenciam que as oficinas baseadas no modelo RTI obtiveram eficácia, como enfatizam Machado e Almeida (2014) em estudo com 14 escolares de Ensino Fundamental de uma escola municipal do interior de São Paulo, em que apresentaram melhora no desempenho das tarefas referentes aos processos da leitura, explicitando que um programa específico de intervenção, como o presente estudo, tem o potencial de diminuir as dificuldades encontradas por este público.

Dentre as correlações negativas, em que crescimento de uma variável se associou à redução da outra variável, é possível observar que em sua maioria o tamanho do efeito foi considerado pequeno, com exceção das habilidades de velocidade de leitura tanto pré quanto pós-intervenção com a habilidade de consciência fonêmica, que tiveram um efeito considerado médio. Isso se dá pois o componente fonêmico da consciência fonológica exige mais experiência de leitura do indivíduo, sendo dependente também do bom desempenho do componente silábico.

Essencial para uma leitura mais precisa, a consciência fonológica tem um papel facilitador na aprendizagem da leitura, pois quando o indivíduo manipula os sons e tem a percepção que a linguagem oral de constrói de fonemas, sílabas e palavras começa, assim, a desenvolver a consciência fonológica, aprimorando seu processo de aprendizagem (Santos et al., 2022).

Martins et al. (2020), em seu estudo com 32 escolares do 2º ao 8º ano do Ensino Fundamental, com diagnóstico de TDAH e dislexia, confirmam que as habilidades fonológicas quando estimuladas apresentam efeito positivo no desenvolvimento tanto da leitura quanto da compreensão textual. Segundo os autores, ao compararem resultados de avaliações pré e pós-remediação fonológica, houve melhora no desempenho da velocidade de leitura dos escolares.

Embora o presente estudo traga consigo uma contribuição ao analisar esses perfis e a relação do TDAH com a leitura, é importante salientar que um fator limitante desta pesquisa foi que o 'uso de medicação' não foi considerado. Sabe-se que as crianças com TDAH medicadas, quando comparadas com aquelas que não fazem uso de nenhum psicoestimulante, apresentam melhor desempenho no processo de avaliação e acompanhamento. Além disso, achados na literatura nos trazem informações que crianças com TDAH e sem medicação apresentam características mais severas nos sintomas do transtorno (Schmitt & Justi, 2021).

## Considerações

Esta pesquisa constituiu em verificar o perfil do TDAH nas habilidades de velocidade e compreensão de leitura na avaliação inicial, bem como analisar a evolução pós-intervenção fonoaudiológica. Parte fundamental do saber, a leitura é uma importante habilidade que contribui de forma significativa na formação do indivíduo. Compreender o que foi lido através de uma velocidade de leitura adequada é essencial, e essas habilidades só podem ser aprimoradas através de estímulos específicos. Essencial para uma leitura eficaz, o domínio das habilidades de acesso lexical e consciência fonológica são preditores de um bom desenvolvimento de leitura.

Foram encontrados resultados positivos e com grande relevância na comparação das habilidades de velocidade e compreensão de leitura nas avaliações iniciais com o pós-intervenção.

O trabalho traz importantes implicações tanto para o âmbito educacional quanto clínico, pois com a versatilidade que a vida contemporânea nos oferece se faz necessário que terapeutas, professores e profissionais envolvidos no processo de aprendizagem da criança estejam atualizados e pautados em uma prática baseada em evidência científica.

## Referências

- Agnew-Blais, J. C., Wertz, J., Arseneault, L., Belsky, D. W., Danese, A., Pingault, J. B., Polanczyk, G. V., Sugden, K., Williams, B., & Moffitt, T. E. (2022). Mother's and children's ADHD genetic risk, household chaos and children's ADHD symptoms: A gene-environment correlation study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 63(10), 1153-1163. <https://doi.org/10.1111/jcpp.13659>
- Almeida, J. V. Q., Muniz, R. B., & Moura, L. E. G. (2023). Fatores de risco ambientais para o transtorno de déficit de atenção e hiperatividade. *Revista de Medicina*, 102(4), e-166097. <https://doi.org/10.11606/issn.1679-9836.v102i4e-166097>
- Alves, L. M., Santos, L. F. dos, Miranda, I. C. C., Carvalho, I. M., Ribeiro, G. de L., Freire, L. de S. C., Martins-Reis, V. de O., & Celeste, L. C. (2021). Evolução da velocidade de leitura no Ensino Fundamental I e II. *Codas*, 33(5), e20200168. <https://doi.org/10.1590/2317-1782/20202020168>
- Alves, R. (1989). *O sonho dos ratos*. <https://www.netmundi.org/home/o-sonho-dos-ratos-de-rubem-alves/>
- American Psychiatric Association. (2022). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5<sup>th</sup> ed., text revision). American Psychiatric Publishing.
- Araújo, L. N., & De Albuquerque, S. R. (2023). O design e a neuroergonomia no ambiente educacional com foco em crianças com TDAH: Uma revisão sistemática de literatura. *Revista Contemporânea*, 3(1), 398-426. <https://doi.org/10.56083/RCV3N1-023>
- Ayano, G., Demelash, S., Gizachew, Y., Tsegay, L., & Alati, R. (2023). The global prevalence of attention deficit hyperactivity disorder in children and adolescents: An umbrella review of meta-analyses. *Journal of Affective Disorders*, 339, 860-866. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2023.07.071>
- Barros, C. A. U., Costa, E. B. S., & Gomes, V. S. S. (2021). Dificuldades de aprendizagem de crianças com TDAH nas séries iniciais do Ensino Fundamental. *Revista Educação Pública*, 21(8). <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/3/dificuldades-de-aprendizagem-de-criancas-com-tdah-nas-series-iniciais-do-ensino-fundamental>
- Benczik, E. B. P., Rohde, L. A. P., & Matos, S. (2010). *Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade - Atualização*

- diagnóstica e terapêutica: Um guia de orientação para profissionais* (110 p.). Casa do Psicólogo.
- Bizzocchi, A. (2021). *O universo da linguagem: sobre a língua e as línguas*. Editora Contexto.
- Braga, A. T., Loiola, A. V. B., Napoleão, L. D., & Araújo, B. C. de. (2022). Transtorno do déficit de atenção e hiperatividade em crianças: Uma revisão bibliográfica. *Research, Society and Development*, *11*(16), e407111638321. <https://doi.org/10.33448/rsd-v11i16.38321>
- Brasil. Ministério da Saúde (2022). *Aprova o Protocolo Clínico e Diretrizes Terapêuticas do Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade*. Ministério da Saúde
- Capellini, S. A., Ferreira, T. de L., Salgado, C. A., & Ciasca, S. M. (2007). Desempenho de escolares bons leitores, com dislexia e com transtorno do déficit de atenção e hiperatividade em nomeação automática rápida. *Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*, *12*(2), 114-119.
- Carvalho, A. S. M. de, Oliveira, C. S., Rodrigues, P. L. R., & Lima, M. A. F. (2022). As consequências do TDAH para a escolarização. *Research, Society and Development*, *11*(4), e45311427697. <https://doi.org/10.33448/rsd-v11i4.27697>
- Carvalho, G. S. B., & Paz, C. T. N. (2021). O processo de aprendizagem da leitura e da escrita em alunos com transtorno do déficit de atenção e hiperatividade: As contribuições de recursos tecnológicos facilitadores. *Brazilian Journal of Development*, *7*(8), 78647-78663. <https://doi.org/10.34117/bjdv7n8-200>
- Castrillo, M. J. J., Hamad, A. P. A., Pontes-Fernandes, A. C., Fukuda, M. T. H., & Zuanetti, P. A. (2023). Nomeação automática rápida de estímulos não alpha-numéricos como indicador de alterações atencionais: Nomeação automática rápida e atenção. *Neuropsicologia Latinoamericana*, *15*(2), 10-17. [https://neuropsicolatina.org/index.php/Neuropsicologia\\_Latinoamericana/article/view/787](https://neuropsicolatina.org/index.php/Neuropsicologia_Latinoamericana/article/view/787)
- Ciríaco, F. L. (2020). A leitura e a escrita no processo de alfabetização. *Revista Educação Pública*, *20*(4). <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/4/a-leitura-e-a-escrita-no-processo-de-alfabetizacao>
- Cocco, M., & Haifer, A. (1995). *O acidente*. Editora Ática.
- Cunha, V. L. O., & Capellini, S. A. (2009). Desempenho de escolares de 1ª a 4ª série do ensino fundamental nas provas de habilidades metafonológicas e de leitura - PROHMELE. *Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*, *14*(1):56-68.
- Dalmas, B. A., Souza, T. S., Morelli, G. D. M., Silva, M. F. C., Soares, S. F., Faria, A. C. S., Waldraff, L., Felix, F. C., Rodrigues, S. T. F. P., & Polizeli, L. B. (2023). O impacto da dislexia na saúde mental infantil: Uma visão geral. *Contribuciones a las Ciencias Sociales*, *16*(12), 29089-29101. <https://doi.org/10.55905/revconv.16n.12-001>
- De Sabino, M. M. C. (2008). Importância educacional da leitura e estratégias para a sua promoção. *Revista Iberoamericana de Educación*, *45*(5), 1-11.
- Delage, H., & Frauenfelder, U. H. (2020). Relationship between working memory and complex syntax in children with Developmental Language Disorder. *Journal of Child Language*, *47*(3), 600-632. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/31775942>
- Denckla, M. B., & Rudel, R. (1974). Rapid "automatized" naming of pictured objects, colors, letters and numbers by normal children. *Cortex*, *10*(2), 186-202.
- Enricone, J. R. B. (2017). *Caracterização da leitura de estudantes com TDAH*. [Tese de doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação].
- Espirito Santo, H., & Daniel, F. (2017). Calcular e apresentar tamanhos do efeito em trabalhos científicos (1): As limitações do  $p < 0,05$  na análise de diferenças de médias de dois grupos. *Revista Portuguesa de Investigação Comportamental e Social*, *1*(1), 3-16. <https://doi.org/10.7342/ismt.rpics.2015.1.14>
- Favero, S. (2022). *Estratégias de leitura para alunos com TDAH: Um estudo de caso* (Dissertação de mestrado, Universidade de Passo Fundo).
- Filha, M. A. de S., Pereira, M. A., & Valerio, C. L. L. P. (2024). Práticas de ensino da leitura no viés da aprendizagem criativa. *Revista Acadêmica Online*, *10*(50), 1-13. <https://doi.org/10.36238/2359-5787.2024.v10n50.40>
- Flório, F. M., Zanin, L., Santos Júnior, L. M., Meneghim, M. C., & Ambrosano, G. M. B. (2023). Tamanho do efeito em estudos observacionais na área de Saúde Bucal Coletiva: Importância, cálculo e interpretação. *Ciência & Saúde Coletiva*, *28*(2), 599-608. <https://doi.org/10.1590/1413-81232023282.09822022>
- Fontana, N. M., & Porsche, S. C. (2018). *Leitura, escrita e produção oral: Propostas para o ensino superior* (3ª ed., 246 p.). EDUCS.
- Gonçalves-Guedim, T. F., Capelatto, I. V., Salgado-Azoni, C. A., Ciasca, S. M., & Crenitte, P. A. P. (2017). Performance of children with attention deficit hyperactivity disorder in phonological processing, reading and writing. *Revista CEFAC*, *19*(2), 242-252.
- Holanda, M. C., Correa, J., & Mousinho, R. (2020). Compreensão oral e de leitura na dislexia e no transtorno de déficit de atenção e hiperatividade. *Revista Psicopedagogia*, *37*(113), 144-155.
- José, E. (1989). *A grande novidade*. Editora Moderna.
- Knecht, L., Sganderla, S., Mecabô, G., Ferreira, A. F., & Horvath, B. S. (2024). Neurociência do TDAH: Revisão sobre o tratamento e implicações clínicas. *Brazilian Journal of Implantology and Health Sciences*, *6*(10), 3306-3330. <https://doi.org/10.36557/2674-8169.2024v6n10p3306-3330>
- Krug, F. S. (2015). A importância da leitura na formação do leitor. *Revista de Educação do IDEAU*, *10*(22), 1-13.
- Lacerda, M. L. S. (2023). *Formação de leitores nos anos iniciais do Ensino Fundamental: Desafios, perspectivas e proposta metodológica*. [Dissertação de mestrado, Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões].
- Lutif Júnior, J. A., Fernandes, A. J., & Formiga, N. S. (2021). Scale on collaborative learning attitudes associated with information and communication technologies: Validity in public and private universities in Natal-

- RN. *Research, Society and Development*, 10(3), e51710313710. <https://doi.org/10.33448/rsd-v10i3.13710>
- Machado, A. C., & Almeida, M. A. (2014). O modelo RTI-Resposta à intervenção como proposta inclusiva para escolares com dificuldades em leitura e escrita. *Revista Psicopedagogia*, 31(95), 130-143.
- Maia, H. (Org.). (2011). *Necessidades educacionais especiais* (132 p.). Wak Editora.
- Marques, G. H. N., & Almeida, F. R. (2024). Estratégias educacionais e pedagógicas para o ensino de alunos portadores de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). *Research, Society and Development*, 13(2), e9613245105. <https://doi.org/10.33448/rsd-v13i2.45105>
- Martins, M. E., & Sá, C. M. (2008). Ser leitor no século XXI: Importância da compreensão na leitura para o exercício pleno de uma cidadania responsável e ativa. *Saber e Educar*, 13, 1-12.
- Martins, R. A., Ribeiro, M. G., Pastura, G. M. C., & Monteiro, M. C. (2020). Remediação fonológica em escolares com TDAH e dislexia. *CoDAS*, 32(1), e20180291.
- Mazon, M. S. (2024). Saúde mental infantil e o TDAH como expressão de embates no setor. *Caderno CRH*, 37, e024045. <https://doi.org/10.9771/ccrh.v37i0.62481>
- Méndez-Freije, I., Areces, D., & Rodríguez, C. (2024). Language skills in children with attention deficit hyperactivity disorder and developmental language disorder: A systematic review. *Children (Basel, Switzerland)*, 11(1), 14. <https://doi.org/10.3390/children11010014>
- Michelino, M. S., & Macedo, E. C. (2021). Consciência fonológica, nomeação automática rápida e leitura em adultos analfabetos funcionais. *Codas*, 33(1), e20190206. <https://doi.org/10.1590/2317-1782/20202019206>
- Ogeda, C. M. M. (2020). *Superdotação, transtorno de déficit de atenção/hiperatividade e dupla excepcionalidade: Um estudo de indicadores e habilidades sociais* (367 p.). Oficina Universitária/ Cultura Acadêmica. <https://doi.org/10.36311/2020.978-65-5954-012-9>
- Oliveira, Y. L., Souza, N. M., Silva, T. M., & Nobre, C. K. (2023). Transtorno de déficit de atenção com hiperatividade na infância (TDAH): A importância do diagnóstico precoce. *Ciências da Saúde*, 27(127), 54. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10019654>
- Oram, J., Fine, J., Okamoto, C., & Tannock, R. (1999). Assessing the language of children with attention deficit hyperactivity disorder. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 8(1), 72-80.
- Paiva, A. P., Silva, A. L., & Paiva, L. F. R. (2022). Ensino híbrido e metodologias ativas de aprendizagem com o uso das tecnologias digitais da informação e comunicação: A retomada de um embasamento conceitual e as perspectivas para a educação superior. *Research, Society and Development*, 11(14), e146111434615. <https://doi.org/10.33448/rsd-v11i14.34615>
- Paula, L. C., Benedetti, A. T. S., Godinho, N. J. S., Chaim, N. G. M., Boas, B. Z. V., Rocha, A. P., Costa, M. C., Mancini, G. B., Santana, J. M., Albuquerque, M. W. C., Machado, C. A., Soares, I. B. L., Moreira, L. A. di S., Araújo, C. H., Dovidio, M. M., Castilho, G., Melo, R. P. S., Canto, L. R. F., Giacomelli, R. A., Schroeter, T. A. R., Machado, C. A., Feitosa, A. K. B. S., Rêgo, H. M. A., & Mendes, C. C. L. (2024). Transtornos psiquiátricos prevalentes na infância: Lidando com desafios comportamentais. *Brazilian Journal of Implantology and Health Sciences*, 6(1), 728-760. <https://doi.org/10.36557/2674-8169.2024v6n1p728-760>
- Pereira, L. F., Souza, A. P., & Duarte, V. R. (2023). Processamento cognitivo e leitura em crianças com TDAH. *Revista Brasileira de Fonoaudiologia Clínica*, 8(2), 22-34.
- Ponte Preta, S. (1985). *A velha contrabandista*. Civilização Brasileira.
- Puliezi, S., & Maluf, M. R. (2014). A fluência e sua importância para a compreensão da leitura. *Psico-USF*, 19(3), 467-475.
- Rocha, R. (1980). *As travessuras de Afonso*. Editora Melhoramentos.
- Rodrigues Junior, P. R. (2021). Transtorno do déficit de atenção e hiperatividade: Implicações no cotidiano escolar. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, 7(4), 650-665. <https://doi.org/10.51891/revise.v7i4.994>
- Santana, R. L., Mendonça, M. G., & Azevedo, D. C. (2022). Déficit de atenção e aprendizagem: desafios escolares contemporâneos. *Revista Educação & Linguagem*, 25(3), 112-125.
- Santos, E. C. O., Souza, B. A., Sousa, L. A., & Silveira, F. M. (2024). Os jogos como instrumentos de intervenção pedagógica para estudantes com TDAH e dislexia nos anos iniciais do ensino fundamental. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 16(13), e6999. <https://doi.org/10.55905/cuadv16n13-116>
- Santos, J. S., & Vieira, R. A. (2022). A influência da leitura no processo de ensino-aprendizagem: Implicações e possibilidades de ação. *Revista Educação Pública*, 22(29). <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/22/29/a-influencia-da-leitura-no-processo-de-ensino-aprendizagem-implicacoes-e-possibilidades-de-acao>
- Santos, J. S., Barby, A. A. O. M., & Vestena, C. L. B. (2022). Consciência fonológica no ensino da leitura a estudantes com dificuldade de aprendizagem nos anos iniciais. *Revista Psicopedagogia*, 39(118), 14-26.
- Santos, M. J., Oliveira Pinto, N., Oliveira, A. J. C., Tito, L. G. S., & Rodrigues, M. I. S. (2024). Espaços públicos de leitura e aprendizagem: Um diagnóstico das bibliotecas escolares públicas da rede municipal de ensino, localizadas na sede do município de São Bernardo - MA. *Cadernos Cajuína*, 9(1), e249133. <https://doi.org/10.52641/cadcajv9i1.200>
- Santos, R. B. O., Oliveira, H. C., Carvalho, J. J., Santos Jorge, R., Guimarães, E. O., Cunha, I. M. S., Furtunato, K. V., Queiroz, N. R., & Silva, K. S. B. (2021). A importância da leitura na sala de aula. *Research, Society and Development*, 10(4), e33510414129. <https://doi.org/10.33448/rsd-v10i4.14129>
- Santos, S. M. A. V., Franqueira, A. da S., & Lôbo, Í. M. (Orgs.),

- (2024). *Educação, gestão, inclusão e tecnologias digitais: Transformações e perspectivas* (1ª ed.). EBPCA - Editora Brasileira de Publicação Científica Aluz. <https://doi.org/10.51473/ed.al.egi>
- Schmitt, J. C., & Justi, F. R. dos R. (2021). A influência de variáveis cognitivas e do TDAH na leitura de crianças. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 37, e37326. <https://doi.org/10.1590/0102.3772e37326>
- Silva, B., Luz, T., & Mousinho, R (2010). A eficácia das oficinas de estimulação em um modelo de resposta à intervenção. *Revista Psicopedagogia*, 29(88), 15-24.
- Silva, F. X. (2021). O transtorno do déficit de atenção e hiperatividade na escola: Uma revisão de literatura. *Revista Educação Pública*, 21(14). <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/14/o-transtorno-do-deficit-de-atencao-e-hiperatividade-na-escola-uma-revisao-de-literatura>
- Silva, S. S. L. (2023). Alfabetização e TDAH. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, 9(8), 949-958. <https://doi.org/10.51891/rease.v9i8.266>
- Soares, V. L. G., & Brito, L. L. (2024). Autismo no DSM-5-TR: O que mudou? *Research, Society and Development*, 13(9), e9313946866. <https://doi.org/10.33448/rsd-v13i9.46866>
- Souza, L. I., Seixas, C. H. A. M., Wladimirski, P. S., Martins Júnior, C. R. A., & Rocha, F. R. (2024). Conflitos conjugais e familiares e presença de transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH) na prole: Revisão sistemática. *Journal Archives of Health*, 5(3), e2173. <https://doi.org/10.46919/archv5n3espec-483>
- Stanford, E., & Delage, H. (2020). Executive functions and morphosyntax: Distinguishing DLD from ADHD in French-speaking children. *Frontiers in Psychology*, 11, 551824. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7593246/>
- Tavares, A. (2005). *Tutty, o terror das calças brancas*. Editora do Brasil.
- UNESCO. (2022). *Reimaginar nossos futuros juntos: Um novo contrato social para a educação*. Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação. UNESCO/ Fundación SM.
- Wang, H., Zhang, D., Yang, X., Zhang, Y., & Zhou, X. (2022). Features of eye movements during rapid automatized naming in Chinese children aged 7-11 years. *Frontiers in Pediatrics*, 10, 1051-1432. <https://doi.org/10.3389/fped.2022.10511432>
- Willcutt, E. G., Doyle, A. E., Nigg, J. T., Faraone, S. V., & Pennington, B. F. (2005). Validity of the executive function theory of attention-deficit/hyperactivity disorder: A meta-analytic review. *Biological Psychiatry*, 57(11), 1336-1346. <https://doi.org/10.1016/j.biopsych.2005.02.006>
- Willcutt, E. G., Pennington, B. F., Olson, R. K., Chhabildas, N., & Hulslander, J. (2007). Neuropsychological analyses of comorbidity between reading disability and attention deficit hyperactivity disorder: In search of the common deficit. *Developmental Neuropsychology*, 27(1), 35-78. <https://doi.org/10.1080/87565640709336889>
- Zuanetti, P. A., Pontes-Fernandes, A. C., Moraes, N. M. de, Hamad, A. P. A., & Fukuda, M. T. H. (2023). Attention-deficit hyperactivity disorder (ADHD) versus specific learning disorder-reading subtype (Dyslexia): Performance in writing tasks. *Revista CEFAC*, 25(6), e7723. <https://doi.org/10.1590/1982-0216/20232567723>

## Correspondência

Hugo Dutra  
 Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) -  
 Instituto de Puericultura e  
 Pediatria Martagão Gesteira (IPPMG)  
 Rua Amaral, 117/102 - Andaraí -  
 Rio de Janeiro, RJ, Brasil - CEP: 20541-155  
 E-mail: fgohugodutra@gmail.com



Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos de licença Creative Commons.