



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE
DO PARANÁ**

Campus Cornélio Procópio

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO**

LORENA CARNELOSSI ARAUJO

**PROPOSTAS DE ENSINO PARA ALUNOS COM
DIFICULDADES E TRANSTORNO DE LEITURA**

LORENA CARNELOSSI ARAUJO

**PROPOSTAS DE ENSINO PARA ALUNOS COM
DIFICULDADES E TRANSTORNO DE LEITURA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Norte do Paraná – *Campus* Cornélio Procópio, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ensino.

Orientadora: Prof^a. Dr.^a Marília Bazan Blanco.

Ficha catalográfica elaborada pelo autor, através do
Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UENP

CA663p CARNELOSSI ARAUJO, LORENA
Propostas de ensino para alunos com dificuldades
e transtorno de leitura / LORENA CARNELOSSI
ARAUJO; orientador Marília Bazan Blanco - Cornélio
Procópio, 2022.
163 p. :il.

Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino) -
Universidade Estadual do Norte do Paraná, Centro de
Ciências Humanas e da Educação, Programa de Pós
Graduação em Ensino, 2022.

1. Dificuldades de leitura. 2. Dislexia. 3.
Alfabetização. 4. Ensino Fundamental. I. Bazan
Blanco, Marília , orient. II. Título.

LORENA CARNELOSSI ARAUJO

**PROPOSTAS DE ENSINO PARA ALUNOS COM
DIFICULDADES E TRANSTORNO DE LEITURA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Norte do Paraná – *Campus* Cornélio Procópio, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ensino.

Após realização de Defesa Pública o trabalho foi considerado:

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Marília Bazan Blanco
Universidade Estadual do Norte do Paraná - UENP

Prof.^a Dr.^a Jáima Pinheiro de Oliveira
Faculdade de Educação - UFMG

Prof.^a Dr.^a Roberta Negrão de Araújo
Universidade Estadual do Norte do Paraná - UENP

Cornélio Procópio, 17 de fevereiro de 2022.

Dedico este trabalho a todos os professores que buscam se apropriar de novos conhecimentos e têm esperança de uma educação melhor. À Deus, por ter me capacitado no desenvolvimento e conclusão deste trabalho.

AGRADECIMENTOS

Agradecer significa reconhecer que mais uma etapa foi concluída e conseqüentemente retribuir todos os envolvidos no processo. Obrigada Deus, por ter me dado forças para chegar até aqui e passado por todas as etapas do trabalho ao lado de familiares e pessoas próximas, que compreenderam minha ausência em alguns momentos necessários.

Aos meus pais, João e Ivone, pelos ensinamentos da vida: coragem, batalha e perseverança. Vocês me incentivaram desde pequena nos estudos e torceram pela minha vitória, me instruíram que o conhecimento é como um caminho longo a ser seguido, é preciso trilhar adiante, ser forte e ter foco: feliz daquele que caminha na estrada da vida, se apropria do conhecimento e torna-se sábio o bastante para ensinar o próximo.

Ao meu esposo Luiz Henrique, pelo apoio durante essa trajetória de estudos, pelo encorajamento e principalmente pela compreensão nos momentos que privei a família e me dediquei a pesquisa. Você é o meu porto seguro. Aprendi nesses cinco anos de convivência a importância de se doar, de valorizar os detalhes mais simples dessa vida passageira. À você, minha eterna gratidão, por tudo que vivemos e esperança pelo muito que ainda vamos viver.

A prof.^a Dr.^a Marília, minha orientadora querida, pelo apoio, pela amizade, pela exigência e principalmente pelas leituras atenciosas que foram fundamentais para a construção deste trabalho. Você se dispôs a me ajudar do início ao fim, até mesmo em feriados e finais de semana, sempre respondeu minhas mensagens e esclareceu minhas dúvidas. Agradeço por ter acreditado que esta pesquisa seria possível e por ter me orientado pela terceira vez. A primeira, no Trabalho de Conclusão de Curso, ao final da graduação de Pedagogia; depois, na Especialização em Políticas Públicas Educacionais, e agora no Mestrado. Você foi a base do meu conhecimento e sustentou toda a minha caminhada acadêmica, desde de 2012 parte das minhas titulações tem o seu mérito.

Às professoras Roberta e Jáima, pelas contribuições valiosas no momento da qualificação, na qual pude aprender ainda mais com a troca de experiências e saberes. Todos os apontamentos enriqueceram meu trabalho, vocês me ajudaram a levantar os pilares para aperfeiçoar esta produção científica e finalizar com a certeza de que o trabalho foi árduo, porém valioso, e servirá também de

embasamento para outros profissionais da educação, assim como eu, professora de escola pública, que luta pela qualidade do ensino no país, sem esquecer daqueles alunos que mais necessitam do apoio do professor.

Aos professores que participaram da implementação da Produção Técnica-Tecnológica, deixo aqui registrado que a colaboração de vocês foi de suma importância, todo o empenho destinado às horas de curso e avaliação das atividades do Manual Didático, foram atenciosos e detalharam tudo que foi proposto. Eu não teria passado essa fase sem a ajuda de vocês.

Não posso deixar de citar meus alunos, é por eles e para eles que desenvolvi este trabalho. Um professor é um eterno aprendiz, busca aprender para ensinar e ensinando também aprende.

Ao Programa de Pós-graduação da Universidade Estadual do Norte do Paraná – Cornélio Procópio, pela oportunidade de desenvolver minha pesquisa, a todos os professores das disciplinas que cursei, obrigada pelas instruções nas aulas.

Aos colegas de sala, pelos momentos de risos e aprendizagens, o que seria de nós se não houvesse as trocas de conhecimentos? As aulas presenciais, os trabalhos, os lanches coletivos. Todas as lembranças ficarão eternizadas. A vida é feita de fases, e ter compartilhado essas vivências com vocês foi fantástico.

Sinto-me vitoriosa pela nova titulação e me comprometo a reverter todos os conhecimentos adquiridos para a sociedade. Somos o agora! Cada um deixa sua história.

ARAUJO, Lorena Carnelossi. **Propostas de ensino para alunos com dificuldades e transtorno de leitura**. 2022. 163 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino) – Universidade Estadual do Norte do Paraná, Cornélio Procópio, 2022.

RESUMO

As dificuldades de aprendizagem se tornaram eixo de discussões no ambiente escolar nos últimos anos. As pesquisas científicas que apontam a leitura como estudo chave demonstram que, em decorrência dos baixos índices escolares na alfabetização do país, é possível afirmar que grande parte dos alunos da primeira etapa do Ensino Fundamental possui dificuldades de leitura. Nesse cenário que abarca a aprendizagem do aluno e o sucesso escolar, as intervenções para as dificuldades precisam ser discutidas. Desta forma, o objetivo geral desta pesquisa foi elaborar um Manual Didático com propostas interventivas para alunos com dificuldades de leitura nos anos iniciais do Ensino Fundamental. As atividades foram apresentadas em curso online para docentes que atuam nos anos iniciais de escolas de três municípios do estado do Paraná. Os objetivos específicos desse trabalho são: discutir as possíveis causas das dificuldades de leitura; analisar as diferentes propostas de intervenção para dificuldades de leitura encontradas na literatura; implementar e avaliar as atividades propostas por meio de um curso online de formação para professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, assim como analisar a contribuição do material desenvolvido para a prática docente. Após investigar trabalhos na área, foi possível constatar a escassez de produções relacionadas à intervenção, e, mediante o contexto exposto, torna-se imprescindível aos professores dispor de estratégias de ensino com metodologias intencionadas para aprimorar a leitura das crianças. Quanto aos resultados do desenvolvimento, implementação e avaliação da Produção Técnica-Tecnológica, o Manual Didático possui 55 atividades elaboradas a partir do método fônico, que foram avaliadas positivamente pelos treze professores participantes durante o curso de formação. Dentre os aspectos positivos citados pelos participantes, tem-se as atividades que trabalham a consciência fonológica e uma sequência de atividades embasadas na relação letra-som, nomeadas também como letras com relação biunívocas. Espera-se que este estudo possibilite pesquisas posteriores, contribua relevantemente para aprendizagem dos alunos com dificuldade e transtorno de leitura e auxilie os professores em suas práticas de ensino cotidianas.

Palavras-chave: Dificuldades de leitura. Dislexia. Alfabetização. Ensino Fundamental

ARAUJO, Lorena Carnelossi. **Teaching proposals for students with reading difficulties and disorders**. 2022. 163 p. Dissertation (Professional Master in Teaching) – State University of Northern Paraná, Cornélio Procópio, 2022.

ABSTRACT

Learning difficulties have become the focus of discussions in the school environment in recent years. Scientific research that points to reading as a key study shows that, as a result of the country's low literacy rates, it is possible to say that most students in the first stage of Elementary School have reading difficulties. In this scenario that encompasses student learning and school success, interventions for difficulties need to be discussed. In this way, the general objective of this research is the elaboration of a Didactic Manual with intervention proposals for students with reading difficulties in the early years of Elementary School. The activities were presented in an online course for teachers who work in the early years of schools in three municipalities in the state of Paraná. The specific objectives of this work are: to discuss the possible causes of reading difficulties; to analyze the different intervention proposals for reading difficulties found in the literature; implement and evaluate the proposed activities through an online training course for teachers who work in the early years of Elementary School, as well as analyze the contribution of the material developed to teaching practice. After investigating works in the area, it was possible to verify the scarcity of productions related to the intervention, and, through the exposed context, it becomes essential for teachers to have teaching strategies with methodologies intended to improve children's reading. As for the results of the development, implementation and evaluation of Technical-Technological Production, the Didactic Manual has 55 activities elaborated from the phonic method, which were positively evaluated by the thirteen participating teachers during the training course. Among the positive aspects mentioned by the participants, there are activities that work on phonological awareness and a sequence of activities based on the letter-sound relationship, also named as letters with biunivocal relationship. It is hoped that this study will enable further research, contribute significantly to the learning of students with reading difficulties and disorders and help teachers in their daily teaching practices.

Key words: Reading difficulties. Dyslexia. Literacy. Elementary School

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

| | |
|---|-----|
| Figura 1 - Consciência fonológica | 29 |
| Figura 2 - Rotas de leitura | 30 |
| Figura 3 - Atividade 4 do Manual Didático: rima com que? | 91 |
| Figura 4 - Questionário | 102 |
| Figura 5 - Registro do primeiro dia do curso | 102 |
| Figura 6 - Registro do segundo encontro síncrono do curso..... | 103 |
| Figura 7- Formulário disponível no Classroom para análises das atividades 1 a 25 do Manual Didático..... | 103 |
| Figura 8 - Registro do quarto encontro do curso | 104 |
| Figura 9 - Formulários disponíveis no Classroom para análises das atividades 26 a 40 do Manual Didático..... | 105 |
| Figura 10 - Formulários disponíveis no Classroom para análises das atividades 41 a 55 do Manual Didático..... | 106 |
| Figura 11 - Atividade 7: Descubra o som igual (Intervenção com a criança) | 107 |
| Figura 12 - Atividade 8: É palavra ou não é? (Intervenção com a criança) | 107 |
| Figura 13 - Atividade 42: Some as letras (Intervenção com a criança) | 107 |
| Figura 14 - Atividade 46: O detetive (Intervenção com a criança)..... | 108 |
| Figura 15 - Atividade 19: O som das letras (Intervenção com a criança) | 109 |
| Figura 16 - Atividade 21: Diga o som (Intervenção com a criança) | 109 |
| Figura 17 - Atividade 39: F ou V (Intervenção com a criança) | 110 |
| Figura 18 - Atividade 41: O toque (Intervenção com a criança) | 110 |
| Figura 19 - Atividade 42: Some as letras (Intervenção com a criança) | 110 |
| Figura 20 - Atividade 46: O detetive (Intervenção com a criança) | 111 |
| Figura 21 - Atividade 47: Encontre as letras (Intervenção com a criança) | 111 |
| Figura 22 - Atividade 54: Cuidado com a confusão (Intervenção com a criança) ... | 112 |
| Figura 23 - Questionário final disponibilizado no Classroom..... | 113 |
| Figura 24 - Registro do último encontro do curso..... | 113 |
| Figura 25 - Categorias, Subcategorias e Unidade de análise | 115 |
| Figura 26 - Categoria 1 de análise | 119 |

LISTA DE GRÁFICOS

| | |
|--|-----|
| Gráfico 1 - Nível de escolaridade dos participantes do curso | 117 |
| Gráfico 2 - Tempo de atuação no Ensino Fundamental, como professor (a) | 118 |
| Gráfico 3 - Tipo de atuação | 118 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|-----|
| Quadro 1 - Técnicas para aprendizagem dos fonemas..... | 32 |
| Quadro 2 - Distúrbio específico de leitura e Distúrbio de aprendizagem..... | 53 |
| Quadro 3 - Artigos sobre a dislexia e intervenção..... | 60 |
| Quadro 4 - Categorias e modelo de palavras reais e inventadas..... | 61 |
| Quadro 5 - Atividades interventivas com estratégias fonológicas | 64 |
| Quadro 6 - Atividades interventivas baseadas no Método Fonovisuoarticulatório | 66 |
| Quadro 7 - Testes avaliativos utilizados durante intervenções..... | 76 |
| Quadro 8 - Dissertações de mestrado com foco na intervenção..... | 77 |
| Quadro 9 - Estrutura do Manual Didático | 89 |
| Quadro 10 - Estrutura organizacional do curso | 94 |
| Quadro 11 - Primeiro encontro do curso – Síncrono via Google Meet | 94 |
| Quadro 12 - Segundo encontro do curso – síncrono Via Google Meet..... | 95 |
| Quadro 13 - Terceiro encontro do curso – assíncrono no Google Classroom | 95 |
| Quadro 14 - Quarto encontro do curso – síncrono Via Google Meet | 96 |
| Quadro 15 - Quinto encontro do curso - assíncrono no Google Classroom..... | 97 |
| Quadro 16 - Sexto encontro do curso – síncrono Via Google Meet | 97 |
| Quadro 17 - Sétimo encontro do curso - assíncrono no Google Classroom | 97 |
| Quadro 18 - Oitavo encontro do curso – síncrono Via Google Meet..... | 98 |
| Quadro 19 - Nono encontro do curso - assíncrono no Google Classroom..... | 98 |
| Quadro 20 - Décimo encontro do curso - síncrono Via Google Meet..... | 98 |
| Quadro 21 - Conhecimentos prévios dos professores sobre a leitura dos alunos: habilidades necessárias | 120 |
| Quadro 22 - Conhecimentos prévios dos professores sobre a leitura: dificuldades apresentadas pelos alunos | 122 |
| Quadro 23 - Visão dos professores sobre as habilidades necessárias e as dificuldades apresentadas dos alunos na leitura..... | 124 |
| Quadro 24 - Conhecimentos prévios dos professores sobre a leitura: Dificuldades e Transtorno de leitura | 124 |
| Quadro 25 - Métodos de alfabetização utilizados pelos professores | 127 |
| Quadro 26 - Dificuldades encontradas pelos professores..... | 129 |
| Quadro 27 - Estratégias utilizadas pelos professores | 130 |
| Quadro 28 - Categoria 2: Produção Técnica-Tecnológica - Manual Didático..... | 134 |

| | |
|--|-----|
| Quadro 29 - Aspectos positivos e aplicabilidade das atividades do Manual Didático: concepção dos professores..... | 136 |
| Quadro 30 - Produção Técnica-Tecnológica: Curso | 137 |
| Quadro 31 - Produção Técnica-Tecnológica: Mudança de percepção..... | 143 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|---------|--|
| ANA | Avaliação Nacional de Alfabetização |
| ATD | Análise Textual Discursiva |
| BDTD | Biblioteca Digital de Teses e Dissertações |
| BIREME | Biblioteca Virtual em Saúde |
| BNCC | Base Nacional Comum Curricular |
| CAPES | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior |
| DSM – 5 | Manual Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais |
| DA | Distúrbio de Aprendizagem |
| DE | Dificuldade Escolar |
| INEP | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira |
| PROLEC | Provas de Avaliação dos Processos de Leitura |
| PTT | Produção Técnica -Tecnológica |
| RTI | Resposta a Intervenção (Response To Intervention) |
| SAEB | Sistema de Avaliação da Educação Básica |
| SciELO | Scientific Electronic Library Online |
| TCLE | Termo de Consentimento Livre e Esclarecido |
| TDE | Teste de Desempenho Escolar |

SUMARIO

| | |
|---|-----|
| INTRODUÇÃO | 16 |
| 1 LINGUAGEM | 19 |
| 2 LEITURA E AS HABILIDADES NECESSÁRIAS PARA ALFABETIZAÇÃO ... | 21 |
| 2.1 CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA: ASPECTOS PREDITORES DA LEITURA | 27 |
| 2.2 DECODIFICAÇÃO E OS PROCESSOS ENVOLVIDOS NA LEITURA | 33 |
| 2.3 FLUÊNCIA NA LEITURA | 34 |
| 2.4 COMPREENSÃO DA LEITURA | 36 |
| 3 ALFABETIZAÇÃO | 39 |
| 3.1 MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO | 41 |
| 3.2 ALGUNS PROBLEMAS NA ALFABETIZAÇÃO E A PROPOSTA DE LEMLE (2009) | 46 |
| 4 TRANSTORNO DE LEITURA E DIFICULDADES DE LEITURA | 50 |
| 5 ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO PARA TRANSTORNO E DIFICULDADES DE LEITURA | 56 |
| 5.1 PROPOSTAS INTERVENTIVAS: ESTUDOS NACIONAIS ENCONTRADOS NA LITERATURA | 59 |
| 6 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS | 85 |
| 6.1 REVISÃO NARRATIVA DE LITERATURA | 85 |
| 6.2 REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA | 86 |
| 6.3 ELABORAÇÃO DA PRODUÇÃO TÉCNICA-TECNOLÓGICA: MANUAL DE ATIVIDADES PARA ALUNOS COM DIFICULDADES E TRANSTORNO DE LEITURA | 87 |
| 6.4 IMPLEMENTAÇÃO DA PRODUÇÃO TÉCNICA - TECNOLÓGICA: CURSO DE FORMAÇÃO PARA PROFESSORES | 92 |
| 6.5 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS PARA ANÁLISE DOS RESULTADOS | 99 |
| 7 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS | 101 |
| 7.1 DESCRIÇÃO DO CURSO DE FORMAÇÃO | 101 |

| | |
|---|------------|
| 7.2 RESULTADOS DA IMPLEMENTAÇÃO DA PRODUÇÃO TÉCNICA – TECNOLÓGICA: CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES | 114 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 148 |
| REFERÊNCIAS..... | 150 |
| APÊNDICES | 155 |
| APÊNDICE A - Inscrição no curso: Propostas de intervenção para alunos com dificuldades de leitura nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental | 156 |
| APÊNDICE B - Questionário inicial | 158 |
| APÊNDICE C -Termo de Consentimento Livre e Esclarecido..... | 159 |
| APÊNDICE D - Termo de Autorização de Uso de Imagens e Depoimentos | 160 |
| APÊNDICE E - Formulário para sugestões e adaptações das atividades..... | 161 |
| APÊNDICE F - Questionário final..... | 162 |

INTRODUÇÃO

Nos últimos 20 anos, o Brasil apresentou números elevados de crianças com dificuldades na leitura. Diante deste contexto nacional, é preciso considerar também que “...as crianças estão indo para a escola cada vez mais cedo” (TEIXEIRA; MARTINS, 2012, p.74) devido às exigências governamentais e necessidades familiares; conseqüentemente são atribuídas tarefas precoces à essas crianças e o fracasso escolar tem sido retratado cada vez mais nas escolas.

Ciasca (2003) afirma que, no nosso país, a distinção entre transtorno de aprendizagem e dificuldades de aprendizagem faz-se difícil. As crianças começam a apresentar os primeiros sinais perceptíveis após os sete anos de idade, etapa em que estão sendo alfabetizadas. Pensando nisso, a intervenção precoce torna-se fundamental quando as dificuldades na leitura apresentadas pelas crianças são constantes e persistentes.

Ao investigar sobre as dificuldades de leitura e o transtorno de aprendizagem específico da leitura (dislexia), foi possível constatar a escassez de estudos relacionados aos métodos interventivos. As pesquisas científicas desenvolvidas nas áreas educacional e clínica, relacionadas à leitura, apontam os problemas existentes, diagnosticam as causas e comparam situações causais entre os alunos, mas são poucas que buscam soluções interventivas para amenizá-las.

Durante a revisão sistemática de literatura intitulada Propostas de intervenção para dificuldades de leitura e dislexia: uma revisão de literatura¹, autoria de Araujo e Blanco (2020), os estudos que relataram as intervenções realizadas com os participantes apontaram a carência de programas e métodos utilizados em sala pelos professores. Esses estudos demonstraram, ainda, que as propostas definidas para intervenção e as atividades aplicadas durante as sessões foram embasadas principalmente no Método Fônico, Método Fonovisuarticulatório e Modelo RTI – Resposta à Intervenção.

As pesquisas científicas exploradas, em sua maioria, delinearam-se com intuito de avaliar a leitura e comparar e equalizar os estudantes por meio de testes padronizados, nas quais os pesquisadores subdividiam os participantes em grupos

¹ Esta revisão foi submetida à Revista Portal de Periódicos UFMA e aguarda processo de avaliação por pares.

para descrição de perfis diagnósticos e avaliativos em períodos pré e pós intervenções.

Esse estudo visa analisar as dificuldades de leitura presentes em alunos da primeira etapa do Ensino Fundamental. Após realizar leituras em estudos científicos decorrentes de investigações no campo da Pedagogia, Psicologia e Fonoaudiologia, constatou-se que até o quarto ano os alunos já estão aptos a ler e são capazes de apresentar boa fluência na leitura. Sendo assim, as propostas de ensino contidas na Produção Técnica-Tecnológica (PTT) desse estudo foram elaboradas para atender as necessidades dos alunos que passaram pela etapa de alfabetização e ainda apresentam dificuldades na leitura. As atividades elaboradas são adaptáveis, com desdobramentos para outros anos escolares, conforme as necessidades dos alunos.

Tendo em vista que as dificuldades de leitura e a dislexia ocasionam limitações na aprendizagem, esta pesquisa delineou-se a partir do seguinte problema: De que modo um manual com atividades embasadas no método multissensorial de alfabetização pode contribuir para o ensino de alunos com dificuldades de leitura?

Desta forma, objetivo geral desta pesquisa é a elaboração e avaliação de um Manual Didático com propostas interventivas direcionadas a alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental com dificuldades em leitura. As atividades foram apresentadas em um curso online para docentes que atuam nos anos iniciais em três municípios do estado do Paraná.

Os objetivos específicos desse trabalho são: discutir as possíveis causas das dificuldades de leitura; analisar as diferentes propostas de intervenção para dificuldades de leitura encontradas na literatura; implementar e avaliar as atividades propostas por meio de um curso online de formação para professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, assim como analisar a contribuição do material desenvolvido para a prática docente.

Em consonância com os objetivos propostos, essa pesquisa dividiu-se em sete momentos, organizados sequentemente nos capítulos descritos.

A discussão inicial fundamentou-se na leitura e abarcou os aspectos que influenciam o processo de ler. Foram feitos apontamentos sobre a importância do trabalho direcionado aos alunos que apresentam dificuldades na leitura e a necessidade das intervenções, principalmente na primeira etapa do Ensino Fundamental.

No primeiro capítulo foi discutido sobre a linguagem e os mecanismos envolvidos para o aperfeiçoamento da língua oral e escrita. A linguagem envolve desde a base neurobiológica, que está interligada aos aspectos cognitivos como a capacidade de compreender, expressar e manifestar pensamentos, até a linguagem formal, aprendida culturalmente pela convivência entre os indivíduos, em ambientes distintos como a família, sociedade e escola.

No segundo capítulo foram apresentadas as habilidades necessárias para ler. A leitura, considerada uma atividade exclusiva da espécie humana, é interiorizada por nós pelo processo de alfabetização; no entanto, ela é aprendida de formas diferenciadas entre as pessoas. A aprendizagem da leitura envolve o trabalho com consciência fonológica, o reconhecimento das letras e seus sons, sílabas e palavras. Inclui também os componentes da leitura: decodificação, fluência e compreensão leitora, todos percorridos nesse capítulo.

A alfabetização, explicitada no capítulo três, abrange os métodos de ensino e compreende também os processos de leitura. O método fônico ganhou destaque, indicado por vários autores.

No capítulo quatro tem-se a diferenciação entre os termos Transtorno de leitura e Dificuldades de leitura. Nele foram explanadas as principais características e condições de aprendizagem de alunos identificados com os problemas citados, decorrente de fatores biológicos e ambientais envolvidos.

No quinto capítulo foram apresentadas as estratégias de intervenção para alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem na leitura e dislexia, e alguns modelos interventivos. Contém também nesse capítulo, a revisão sistemática, na qual foram pesquisados estudos nacionais sobre as dificuldades e transtorno de leitura que apresentaram propostas de intervenções.

No sexto capítulo encontra-se a descrição dos encaminhamentos metodológicos da pesquisa, das revisões narrativa e sistemática, elaboração e implementação da Produção Técnica-Tecnológica.

Os resultados foram analisados à luz da Análise Textual Discursiva (ATD), proposta por Moraes e Galiazzi (2014), e encontram-se descritos e analisados no sétimo capítulo. Por fim, as considerações finais são apresentadas.

1 LINGUAGEM

A linguagem é uma função cerebral composta por uma condição anatômica geneticamente estruturada e pela interação socioambiental (HAGE; PINHEIRO, 2016). Pantano (2009) afirma que a linguagem requer estratégias de um emissor para um receptor, “[...] teríamos então a linguagem oral, escrita, gestual e tantas outras presentes no nosso dia-a-dia” (p.105). É sabido que a comunicação não é exclusividade da espécie humana, apenas a fala e a escrita são especificamente humanas.

Cosenza e Guerra (2011) conceituam a linguagem falada e a linguagem escrita para sistematizar os processos neurobiológicos que embasam a leitura. Os autores sustentam que o surgimento da linguagem escrita foi há cerca de 5 mil anos, na Suméria, um país antigo da Mesopotâmia. Os ideogramas pictográficos retratavam a realidade vivenciada pelos indivíduos, e, mais tarde surgiu o sistema fonográfico resultante de uma simplificação dessa escrita. O alfabeto de origem latina, proveniente do alfabeto grego, registra raízes no modelo de escrita desenvolvido pelos fenícios, há aproximadamente 3 mil anos atrás. No entanto, Cosenza e Guerra (2011) apontam ainda que a linguagem falada é primitiva aos períodos descritos, ela é a base da comunicação humana e é própria do homem. Essas afirmações deixaram características marcantes em nosso cérebro, comprovadas cientificamente.

No cérebro humano a linguagem é processada de forma única; em nenhum outro animal foram encontradas estruturas mentais semelhantes. A capacidade de compreensão e expressão passa no “córtex perisilviano, no córtex pré-frontal, na área motora suplementar, no córtex límbico, no tálamo e nos núcleos de base” (HAGE; PINHEIRO, 2016, p.31). As áreas primárias, secundárias e terciárias supracitadas determinam o processamento da linguagem, elas são responsáveis por funções como “articulação dos sons, programação fonológica, identificação e formulação morfossintática e semântica, acesso ao léxico, motivação, atenção, memória fonológica” (HAGE; PINHEIRO, 2016, p.31).

Seguindo marcos progressivos de amadurecimento humano, Ávila e Lima (2018) ressaltam que as crianças são expostas à fala desde que nascem; esse estímulo possibilita a comunicação e o início da fala, e os bebês “chegam a produzir cinquenta palavras por volta dos 18 meses” (p. 294). Por volta dos 3 a 4 anos a

consciência fonológica, as expressões orais e as escritas ganham sentidos por meio da comunicação (ÁVILA; LIMA, 2018).

Para Seabra (2018) “a linguagem oral é a base para a construção da linguagem escrita” (p.259). Assim, crianças com 3 a 5 anos que apresentam déficits na linguagem e rebaixamento linguístico, podem ser encaminhadas para diagnósticos formais, já que os sinais apontados indiciam futuras dificuldades na aprendizagem. Destarte, a criança que tem a linguagem bem desenvolvida, provavelmente terá mais facilidade na aprendizagem de leitura e escrita durante o processo de alfabetização (ÁVILA; LIMA, 2018).

De acordo com os pensamentos suprarreferidos, a linguagem é resultante da interação entre os seres e acontece mediante a comunicação e troca de experiências vivenciadas. Nessas condições, na escola os homens são instruídos para as aprendizagens formais, como a leitura e a compreensão das regras alfabéticas, especificadas a seguir.

2 LEITURA E AS HABILIDADES NECESSÁRIAS PARA ALFABETIZAÇÃO

A leitura possibilita a inserção do homem contemporâneo no mundo de informações, e facilita a convivência social e profissional por meio da multiplicidade de comunicações adquiridas cotidianamente. Essa habilidade foi creditada ao ensino formal com intuito de ampliar os conhecimentos entre os indivíduos de maneira instrucional. Ler não é apenas decifrar códigos do sistema alfabético e pronunciar palavras; ler é compreender o contexto e interpretar o momento integrado ao mundo que nos cerca (TABAQUIM, 2011).

De acordo com Capellini e Oliveira (2003), vários estudos no campo educacional procuraram esclarecer a existência das falhas nas habilidades de leitura e escrita durante a alfabetização; principalmente no reconhecimento de fonemas/grafemas e de grafemas/fonemas, ou seja, há uma limitação na compreensão da escrita das letras e pronúncias de seus sons articulados com a fala. Os aspectos apontados podem ser decorrentes de ensino sem estímulos adequados ou derivantes de prejuízos neurobiológicos individuais, sendo que ambos interferem na aprendizagem (CAPELLINI; OLIVEIRA, 2003).

As dificuldades de leitura dos alunos têm sido foco de pesquisas nos últimos anos, principalmente após os resultados de baixos índices de alfabetização do país. Posto isto, as dificuldades de leitura enquadram-se como característica apontada para tal insucesso nacional (SEABRA; CAPOVILLA, 2010; TABAQUIM, 2011).

A partir de 2013, com a criação da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) os níveis de aprendizagem e desempenho dos alunos na leitura e escrita passaram a ser diagnosticados de forma censitária (BRASIL, 2015). Este acompanhamento nacional², desde a sua primeira versão (2013 – 2014) e aplicação, demonstrou que o cenário educacional do Brasil precisava melhorar. Mediante os quatro níveis de escala de leitura categorizados, identificou-se que 67% dos

² A Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) foi desenvolvida pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), com objetivo de avaliar os alunos do 3º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas urbanas e rurais que tinham no mínimo 10 alunos matriculados em classes regulares. As provas da ANA, em sua primeira versão (2013), foram aplicadas em um único dia, com questões de língua portuguesa e matemática, em mais de 55 mil escolas espalhadas por todas as regiões do país. Em 2014 foi aplicada em dois dias. (BRASIL, 2015).

estudantes em âmbito nacional, se enquadraram nos níveis 1 e 2 de leitura, sendo nível 1 com menor representatividade de pontuação (até 425 pontos) e nível 4 o mais forte (maior que 625 pontos).

O relatório de resultados do SAEB³ de 2019, em seu volume 2, do 2º ano do Ensino Fundamental, apresentou os testes amostrais aplicados no Brasil. O teste de Língua Portuguesa conteve, em sua matriz de referência, três eixos do conhecimento: apropriação do sistema de escrita alfabética, leitura e produção textual.

No eixo “leitura” foram consideradas basicamente habilidades relativas às estratégias e aos procedimentos de leitura, como localizar informações explícitas, reconhecer a finalidade de textos, inferir o assunto de um texto, inferir informações implícitas e articular o verbal com outras linguagens. Além dessas habilidades, também está representada na matriz a habilidade de ler frases. As habilidades relativas à leitura de textos foram testadas por meio de itens cujos textos deveriam ser lidos de forma autônoma. Isso permitiu que se avaliasse a leitura autônoma dos estudantes participantes do teste (BRASIL, 2021, p.20).

Os dados percentuais a seguir demonstram a aplicação desta avaliação de 2019, por meio da qual os aplicadores puderam ler as questões para os alunos. Uma escala de 1 a 8 de proficiência na leitura foi elaborada. A partir dos índices apresentados, foi possível identificarmos os níveis de leitura em que as crianças se encontram recentemente

Um total de 4,62% dos estudantes não conseguiu alcançar o nível 1 da escala de proficiência, em que estão as habilidades e os conhecimentos menos complexos abordados no 2º ano do ensino fundamental. O que se pode inferir com base nesse dado é que tal percentual de crianças não demonstrou domínio daquelas habilidades ou conhecimentos menos complexos específicos do 2º ano do ensino fundamental. No nível 1 da escala estão 4,22% dos estudantes, ao passo que no nível 2 estão 6,72%. 11,9% dos estudantes encontram-se no nível 3 e 17,8% no nível 4. A maioria dos estudantes alcançou os níveis 5 e 6 da escala, totalizando 39,94%. O nível 7 foi alcançado por 9,74% dos estudantes e o nível 8 por apenas 5,04% (BRASIL, 2021, p.33)

Os resultados obtidos por meio das avaliações nacionais que reflexionam os índices de leitura e percentuais avançados, ano após ano, ao serem estudados e contextualizados, auxiliam positivamente para o aprimoramento das

³ Sistema de Avaliação da Educação Básica

políticas públicas nacionais (BRASIL, 2021); desta forma, caminhamos em busca da melhoria do ensino da leitura dos alunos.

É importante destacarmos aqui o Decreto n. 9765, aprovado em 11 de abril de 2019, que instituiu a Política Nacional de Alfabetização, a qual visa a melhoria da alfabetização em contexto nacional, e almeja, ainda, a implementação de programas com base científicas para o ensino das habilidades de leitura e de escrita. O Art.2º, em seus incisos IV, V e VI, considera

[...] IV - consciência fonêmica - conhecimento consciente das menores unidades fonológicas da fala e a habilidade de manipulá-las intencionalmente;
V - instrução fônica sistemática - ensino explícito e organizado das relações entre os grafemas da linguagem escrita e os fonemas da linguagem falada;
VI - fluência em leitura oral - capacidade de ler com precisão, velocidade e prosódia; (BRASIL, 2019)

E ainda no Decreto n. 9765, o seu Art. 3º, inciso IV, apregoa a ênfase dada no ensino por meio de seis componentes essenciais para a alfabetização, sendo eles

a) consciência fonêmica;
b) instrução fônica sistemática;
c) fluência em leitura oral;
d) desenvolvimento de vocabulário;
e) compreensão de textos; e
f) produção de escrita; (BRASIL, 2019)

À vista do Decreto citado nota-se que a alfabetização e a leitura ganharam destaque político educacional; percebe-se, desta forma, um incentivo governamental legalmente amparado e consubstanciado pelas práticas de ensino orais e escritas.

A leitura é uma atividade que envolve a compreensão do vocabulário e exige empenho e dedicação do leitor, uma vez que sua familiaridade e frequência faz com que os níveis de compreensão aumentem por meio da prática (OLIVEIRA, 2008). Pesquisas afirmam que a melhor maneira de ensinar leitura é prover habilidades de reconhecimento dos fonemas (COSENZA, GUERRA, 2011).

Para Gombert (2003), a leitura é uma tarefa formalizada, diferente da linguagem oral. A linguagem oral é biologicamente pré determinada, o bebê aprende falar quando entra em contato com a linguagem das pessoas que o circundam. A

linguagem escrita é uma criação cultural histórica que faz parte da comunicação humana “(aproximadamente de 3.500 à 3.000 anos antes da nossa era)” (GOMBERT, 2003, p.21). A leitura, no que lhe concerne, é aprendida; o aluno necessita compreender as regras implícitas e entender as estruturas linguísticas para dominá-las intencionalmente.

Na concepção de Ciasca, Capellini e Tonelotto (2003) o ato de ler é uma das atividades mais difíceis realizadas pelo ser humano, envolve processos complexos que necessitam ser automatizados rapidamente e ao mesmo tempo. A leitura não é um processo natural do ser humano, afirma Tabaquim (2011), requer entendimento de regras subjacentes, autonomia das normas linguísticas implícitas e compreensão do contexto descrito, é uma habilidade extraordinária do homem.

Segundo Pantano e Assencio-Ferreira (2009), em relação à aprendizagem da leitura, a Neurociência comprova que somos estimulados pelas vias sensoriais, nossos receptores emitem impulsos ao cérebro ativando-o de forma contínua. Cosenza e Guerra (2011) ratificam o pensamento de Pantano e Assencio-Ferreira (2009), afirmando que quando lemos “tomamos consciência das informações que chegam pelos órgãos dos sentidos e processamos essas informações, comparando-as com nossas vivências e expectativas” (COSENZA; GUERRA, 2011, p. 12).

De acordo com Pantano e Assencio-Ferreira (2009, p.18)

- em 98% das pessoas é no hemisfério cerebral esquerdo que está localizada a função da linguagem, fala e escrita;
- os neurotransmissores dominantes são a dopamina e a acetilcolina, que proporcionam o controle motor fino tanto manual como para a fala;
- é responsável pela sintaxe e semântica do idioma;
- permite compreensão do significado literal das palavras;

Mediante as funções aludidas, a estrutura cerebral de quase todos nós designa tarefas semelhantes em cada lado do córtex. Na parte esquerda, conforme explicitado, está localizada a execução da leitura, no entanto, necessitamos dos estímulos intencionais provocados por outras pessoas para captarmos. Posto isso, “o cérebro é um dispositivo aperfeiçoado para guardar aquilo que se repete com frequência” (COSENZA; GUERRA, 2011, p. 72). Os dados relevantes são ativados por meio de conexões sinápticas e a falta de treino na leitura ocasiona esquecimento

ou dificuldades na aprendizagem. Portanto, cabe enfatizar que “estratégias eficientes serão aquelas que atentem para os princípios do funcionamento do cérebro” (COSENZA; GUERRA, 2011, p. 73).

No cérebro há áreas específicas que são ativadas durante a leitura, essas áreas consistem na integração de dois sistemas localizados no hemisfério esquerdo, são eles o “circuito dorsal (temporo-parietal), circuito ventral (occipito-temporal)” (CIASCA; CAPELLINI; TONELOTTO, 2003, p.58). Quando um dos sistemas é bloqueado, o indivíduo apresenta problemas na leitura. Ciasca, Capellini e Tonelotto (2003) especificam, ainda, que a cadeia mental de processamento da leitura “envolve diferentes áreas cerebrais como: lóbulo occipital (áreas primárias), porção esquerda do giro angular, área posterior do giro temporal, temporal inferior, esplênio do corpo caloso” (p. 58). As dificuldades na leitura surgem quando o cérebro não consegue relacionar imagens e ideias novas àquelas já existentes anteriormente na memória.

A aprendizagem da leitura é complexa e envolve várias habilidades, dentre elas, “o conhecimento dos símbolos da escrita e sua correspondência com os sons da linguagem” (COSENZA, GUERRA, 2011, p. 104). O cérebro de uma criança, por exemplo, processa os estímulos de acordo com as situações vivenciadas naquele instante. Quando há falhas no processamento cerebral, há também restrições na entrada e saída das informações, ocasionando dificuldades na leitura (COSENZA; GUERRA, 2011). Cabe destacar aqui a importância da estimulação em sala de aula, a utilização de recursos variados e atividades que englobam múltiplos conceitos.

Conforme Ciasca, Capellini e Tonelotto (2003), para obter sucesso na aprendizagem da leitura, é fundamental que os alunos adquiriram determinadas habilidades. Para que isso aconteça, é necessário

- Ter atenção dirigida às marcas impressas e controlar os movimentos de olho pela página,
- Reconhecer os sons associados com as letras,
- Entender as palavras e a gramática,
- Construir ideias e imagens,
- Comparar ideias novas com as que você já tem,
- Armazenar ideias na memória (p.58).

Para Oliveira (2008), identificar uma palavra é diferente de identificar o sentido desta. Quando um leitor lê a palavra e ainda não consegue definir seu

conceito de forma automática, a atenção e a memória forçam o cérebro para significar a palavra. Nesse sentido, Gombert (2003) destaca que “a habilidade do bom leitor não se limita à possibilidade de reconhecer palavras escritas, é preciso ainda que ele seja capaz de compreender as mensagens que lê” (GOMBERT, 2003, p. 45). Na leitura, as “palavras escritas carregam três tipos de informação: sua ortografia, sua pronúncia e seu significado” (ROTTA, 2016, p. 257).

Becker e Salles (2018) afirmam que, para desenvolver a leitura, é preciso desenvolver também os processos linguísticos-cognitivos decorrentes do processamento fonológico, o conhecimento das letras e a linguagem oral, respeitando sempre o nível da palavra e a idade da criança. As aprendizagens humanas associadas à leitura estão diretamente relacionadas ao desenvolvimento neurobiológico e a “maturação do sistema nervoso, de acordo com a estimulação, a interação e a demanda comunicativa do meio sociocultural em que a criança está inserida” (ÁVILA; LIMA, 2018, p. 293).

Ao pensar nessa aprendizagem sistematizada, Tabaquim (2011) argumenta que “[...] a leitura depende dos circuitos cerebrais já preparados para a linguagem” (p.199). Afirma, ainda que, em cérebros de indivíduos com desenvolvimento típico, os circuitos neurais ativam a linguagem rapidamente e o leitor tem facilidade para compreender, enquanto no cérebro dos disléxicos há uma disfunção cognitiva resultante da própria estrutura neuropatológica que impede o processamento fonológico, conseqüentemente dificulta a leitura.

É necessário entendermos que prejuízos ou atrasos no processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem oral, decorrentes de disfunção neuropsicológica, fator genético ou neurológico, acarretam dificuldades linguístico-cognitivas, que se refletem na aprendizagem da leitura e escrita, ocasionando os chamados distúrbios específicos de leitura (dislexia) (CAPELLINI; OLIVEIRA, 2003, p. 130)

Quando o aluno consegue compreender os sons das letras, é importante que haja a decodificação destas para ampliar o entendimento sobre os grafemas e fonemas (TABAQUIM, 2003). Essa operação requer o envolvimento de duas áreas do córtex: as áreas occipitais e parieto-occipital. Quando a lesão/disfunção atinge essas áreas, desaparece a corrente de coordenação dos fonemas e dos signos gráficos” (p. 105). A lesão nas áreas citadas ocasiona a perda da posição real das

letras e conseqüentemente causa insucesso na identificação gráfica e [...] essa dificuldade pode ser denominada dislexia” (TABAQUIM,2011, p.198).

É importante destacar que a leitura precisa ser aprendida e é durante essa aprendizagem que os alunos podem apresentar dificuldades, é uma prática que requer a compreensão das regras padronizadas pelo sistema alfabético. Portanto, alunos que não conseguem assimilar essas regras, seja por problemas de ordem biológica como os transtornos ou fatores ambientais, não conseguem aprender a ler.

A próxima seção aborda a consciência fonológica, considerada como pré-requisito para a alfabetização, ela é a ponte dos aspectos preditores necessários para aprendizagem e desenvolvimento da leitura.

2.1 CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA: ASPECTOS PREDITORES DA LEITURA

Consciência fonológica é “a capacidade de identificar diferentes sons” (OLIVEIRA, 2008, p.65), é uma habilidade desenvolvida pela criança para realizar o julgamento sonoro das palavras e classificá-las de acordo com “tamanho, semelhança, diferença, seja para isolar e manipular fonemas e outras unidades supra-segmentais da fala, tais como sílabas e rimas” (BARRERA, 2003, p. 69). Esse julgamento sonoro aumenta conforme a idade da criança. No entanto, pode ser ensinado e desenvolvido antes da entrada na escola, por meio de músicas e brincadeiras infantis (BARRERA, 2003; OLIVEIRA, 2008).

Mousinho e Alves (2016) expõem que a consciência fonológica tem sido apontada como preditora dos processos de alfabetização e relatam que

[...] quanto melhor for a consciência dos sons da fala, maior será a capacidade de adquirir rápida e precisamente os conhecimentos sobre as correspondências entre as letras e os sons que as representam, e aprender a usar estes conhecimentos para decodificar as palavras durante a leitura (p.76).

Essa discriminação sonora que caracteriza a consciência fonológica inclui o som de músicas altas e baixas, sons de animais, sons de instrumentos musicais, som do trem, de pessoas aproximando ou distanciando, letras de músicas, rimas, parlendas e outras sonoridades que aguçam os sentidos e possibilitam as pessoas terem mais sensibilidade dos sons existentes ao nosso redor (OLIVEIRA, 2008).

Os exercícios orais, segundo Oliveira (2008), facilitam a aprendizagem da leitura e a manutenção prática se dá por meio de atividades lúdicas. As músicas e brincadeiras na infância podem evitar problemas de leitura posteriores, como o de alunos com dificuldades de aprendizagem e disléxicos. Posto isso, a consciência fonológica é um trabalho preparatório que antecede a alfabetização; o foco não é a ortografia e sim o desenvolvimento das atividades orais objetivando o conhecimento das letras do alfabeto e seus sons, inclui as operações mentais que compõem e decompõem as palavras por meio de segmentação metalinguística (OLIVEIRA, 2008; SOARES, 2017).

Soares (2017) afirma que a consciência fonológica é composta por níveis distintos, com complexidades linguísticas específicas que sustentam a aprendizagem da leitura, são eles: consciência lexical, consciência de rimas e aliterações, a consciência silábica e, por fim, a consciência fonêmica.

A consciência lexical é a capacidade de segmentar as palavras pela linguagem oral (SOARES, 2017). Geralmente, alunos da 2ª a 4ª série já demonstram entendimento das funções semântica, pragmática e fonética das palavras; possuem também a capacidade de segmentar e manipular as palavras, além de diferenciar o significado do significante, enfatiza Soares (2017). Portanto, quando se ativa as funções semântica (significado) e pragmática (significante-uso social da língua) considera-se o contexto da palavra, estrutura e nível da consciência lexical do aluno, que envolve discernimento entre as palavras conhecidas e palavras irregulares/inventadas (LAMÔNICA; BRITTO, 2017). Um exemplo da descrição mencionada acima é quando conseguimos ler aquelas frases ou textos curtos que mesclam símbolos, números e letras; a nossa rota lexical é ativada, isso permite que façamos o reconhecimento visual rápido e global das palavras.

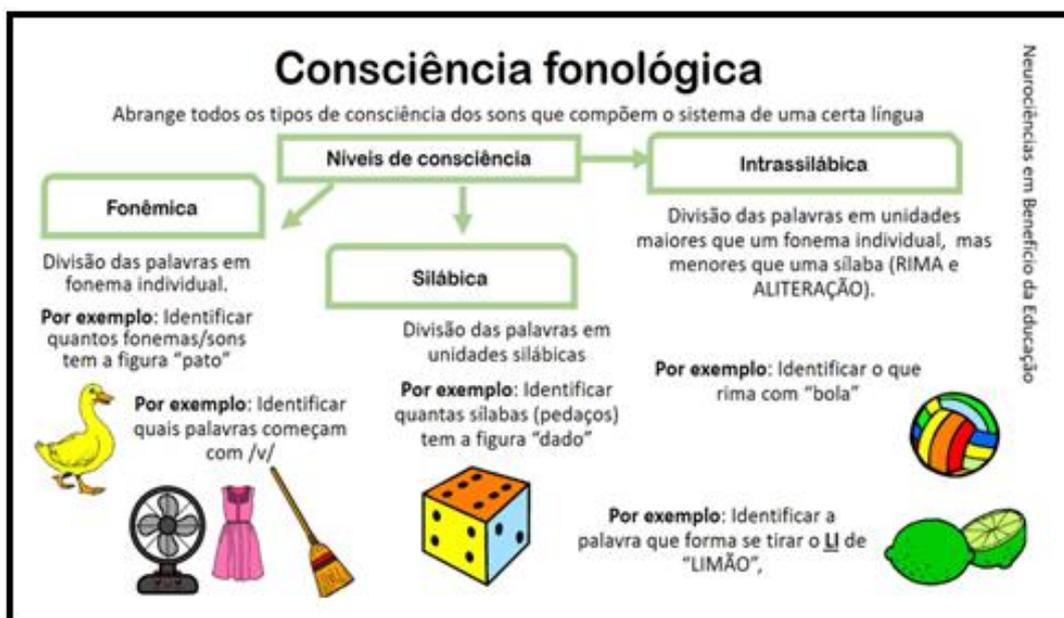
Rimas e aliterações possuem conceitos diferentes segundo a descrição de Soares (2017). A rima é considerada uma coincidência vocálica e consonântica que designa os sons constituintes do elemento intrassilábico presente no final das palavras, seja entre palavras, sílabas ou fonemas como “viola - cartola, (...), café - boné; bola - vila” (SOARES, 2017, p. 179). Uma criança consegue construir rimas antes de ser alfabetizada, ao cantar músicas infantis e recitar parlendas, afirma Gombert (2003). A aliteração corresponde aos sons iniciais presente nas palavras, seja em sílabas como “balaio – bacia” ou em fonemas, como em “faca – foca” (SOARES, 2017, p. 180). Atividades orais e lúdicas com rimas e aliterações auxiliam

o desenvolvimento da consciência fonológica e ajudam as crianças compreenderem o princípio alfabético, enfatiza Soares (2017).

A consciência silábica acontece desde muito cedo na vida das crianças, antes da alfabetização, pela capacidade oral de dividir as palavras em sílabas, destaca Soares (2017). Os jogos infantis e atividades lúdicas contribuem significativamente no desenvolvimento das habilidades linguísticas das crianças (LAMÔNICA; BRITTO, 2016); as brincadeiras cantadas com palavras e imagens, músicas e adivinhações com rimas, segmentação das palavras com retirada ou acréscimo de sílabas (rimas e aliterações) e associação grafema-fonema fazem parte da consciência silábica. No entanto, essas estimulações devem seguir uma sequência: iniciar com palavras, passar para as sílabas e por fim os fonemas, reforçam Lamônica e Britto (2016).

A Figura 1 demonstra as subdivisões da consciência fonológica e categoriza as habilidades necessárias que precisam ser desenvolvidas pela criança durante a aprendizagem da leitura.

Figura 1 - Consciência fonológica



Fonte: <http://neuropsicopedagogianasaladeaula.blogspot.com.br/2017/07/consciencia-fonologica-o-que-e-como.html>

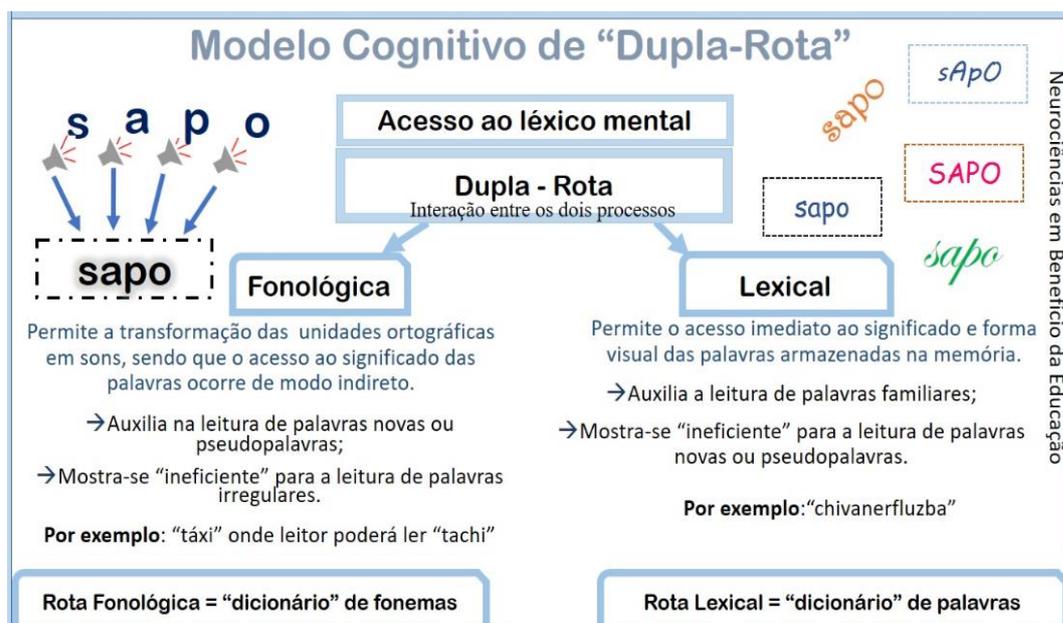
Ao observar a Figura 1 é importante destacar o pensamento de Soares (2017); ela chama atenção para a aprendizagem da escrita alfabética e argumenta que quando a criança aprende a escrever, automaticamente aprende a decompor as

palavras em unidades fonéticas mínimas e consegue, então, pronunciar os sons isolados com mais facilidade. Basicamente é “um processo de converter os sons da fala em letras ou combinação de letras - escrita -, ou converter letras, ou combinação de letras, em sons da fala, - leitura” (SOARES, 2017, p. 46).

Capellini, Cunha e Germano (2016) apregoam que o processamento fonológico: “é considerado a operação mental que o indivíduo faz sobre o uso da estrutura fonológica de uma dada língua oral para aprender decodificar no plano escrito” (p. 235). A consciência fonológica é, portanto, um componente do processamento fonológico.

Gombert (2003) citou que quando vemos uma palavra escrita adquirimos uma representação visual sobre ela e nos familiarizamos. O registro gráfico permite o acesso ao léxico mental e transforma essa informação em reconhecimento das palavras, então a grafia e a fonia formam uma dupla via de “informações fonológicas e semânticas associadas a essas letras” (p.26). No entanto, Gombert (2003) diz que identificar uma palavra durante a leitura não significa encontrar ela na memória lexical, pois cada informação recebida corresponde a uma ativação diferente, relacionada ao contexto. A falta de associações durante as ativações ocasiona as limitações na aprendizagem da leitura. A Figura 2 demonstra como acontece a ativação da nossa rota fonológica e rota lexical de leitura.

Figura 2 - Rotas de leitura



Fonte: <https://neuropsicopedagogianasaladeaula.blogspot.com/2017/07/processamento-lexico-e-fonologico.html>

Em consonância com a Figura 2, Soares (2017) cita o modelo da dupla rota - fonológica e lexical, que são ativadas durante a leitura das palavras. Quando decodificamos grafemas-fonemas, a rota fonológica é acionada; quando visualizamos a ortografia das palavras e acionamos a representação da palavra arquivada na mente, ativamos a rota lexical.

Sobre o reconhecimento dos fonemas, Cosenza e Guerra (2011) descrevem que a linguagem falada não precisa ser ensinada; desde que nascemos, discriminamos os fonemas. No entanto, o que acontece muitas vezes é a falta de exposição aos fonemas de acordo com a língua e cultura que a criança está inserida, um exemplo dessa eliminação de estímulo fonêmico são as crianças japonesas, “deixam de discriminar o som do r e do l” (COSENZA, GUERRA, 2011, p. 101).

É durante a alfabetização que acontece a aprendizagem da consciência fonêmica. Soares (2017, p.213) relata que “essa relação se realiza fundamentalmente pela articulação entre o conhecimento das letras e a identificação dos fonemas a que elas correspondem”, pois é durante a alfabetização que o aluno aprende a manipular os sons mínimos existentes nas palavras, os fonemas (OLIVEIRA, 2008; ZORZI, 2017).

A consciência fonêmica é uma habilidade de leitura caracterizada pela identificação dos sons mínimos existentes nas palavras, os fonemas, e “se desenvolve simultaneamente à aprendizagem da escrita” (SOARES, 2017, p. 171). A consciência fonêmica, ora nomeada também por sensibilidade fonêmica, trabalha com a segmentação das letras existentes em uma palavra, o posicionamento, ou seja, a troca das letras no começo, meio ou final, a percepção da mudança de letra que automaticamente altera o sentido da palavra; esse é o princípio alfabético, capacidade de compreender que as letras são nomeadas pelos sons que as representam (BARRERA, 2003; OLIVEIRA, 2008). Um exemplo dado por Zorzi (2017) é das palavras “bola” e “sola” por exemplo, se diferenciam graças aos fonemas /b/ e /s/” (p.12). Sobre as letras, Zorzi (2017) diz que estas podem apresentar mais de um fonema, por isso, o número de letras nas palavras podem não coincidir com a quantidade de fonemas, “na palavra “quero”, por exemplo, temos cinco letras (q-u-e-r-o) e quatro fonemas (/k/e/r/o/)” (p.12).

Oliveira (2008) elaborou um quadro demonstrativo especificando oito técnicas que ajudam no desenvolvimento da consciência fonêmica, as técnicas aplicadas para aprendizagem dos fonemas estão descritas no Quadro 1.

Quadro 1 - Técnicas para aprendizagem dos fonemas

| Nome da técnica | Em que consiste | Exemplo |
|------------------------|--|--|
| Isolar fonemas | Reconhecer sons individuais numa palavra | <ul style="list-style-type: none"> • Professor: Qual é o primeiro som da palavra moça? • Aluno: O primeiro som da palavra moça é /mmmm/ |
| Identificar fonemas | Reconhecer o mesmo som em palavras diferentes | <ul style="list-style-type: none"> • Professor: que som é igual nas palavras pato, paca e pedra? • Aluno: O primeiro som, /p/, é o mesmo. |
| Categorizar fonemas | Reconhecer a palavra que tem som diferente | <ul style="list-style-type: none"> • Professor: que palavra tem som diferente: rato, pato, cachorro? • Aluno: cachorro tem som diferente |
| Sintetizar fonemas | Combinar fonemas que ouviu para formar uma palavra | <ul style="list-style-type: none"> • Professor: que palavra é /c/h/u/v/a? • Aluno: /c/h/u/v/a/ é chuva |
| Analisar fonemas | Separar uma palavra e seus distintos sons, contando ou batendo palmas a cada som | <ul style="list-style-type: none"> • Professor: Quantos sons existe na palavra gato? • Aluno: /g/a/t/o/. Quatro sons. |
| Eliminar fonemas | Reconhecer a palavra que sobra quando se elimina um fonema | <ul style="list-style-type: none"> • Professor: como fica chuva sem /ch/? • Aluno: chuva sem /ch/ fica uva. |
| Acrescentar fonemas | Criar novas palavras acrescentando um fonema a uma palavra dada | <ul style="list-style-type: none"> • Professor: que palavra eu formo acrescentando o fonema /k/ à palavra asa? • Aluno: Casa. O som /k/ mais asa forma a palavra casa. |
| Substituir fonemas | Substituir um fonema por outro para formar novas palavras | <ul style="list-style-type: none"> • Professor: a palavra é mato. Coloque /p/ no lugar do /m/. Qual a palavra? • Aluno: pato. A palavra é pato. |

Fonte: Oliveira (2008, p.98)

O Quadro 1 exemplifica estratégias para trabalhar a consciência fonêmica dos alunos. Isso é possível quando o professor percebe que eles já conhecem as palavras que iniciam e terminam com sons iguais, realizam a decomposição das palavras diferenciando sons isolados das letras e sílabas e que um mesmo fonema pode ser descrito por letras diferentes, que é o caso da letra Z, também representado com sons de S e X (OLIVEIRA, 2008).

Cosenza e Guerra (2011, p. 104) afirmam que “o treinamento fonológico, ao longo de um ano, é suficiente para que as crianças melhorem as habilidades de leitura”, e que “o treinamento intensivo da habilidade de associar os sons (fonemas) com as letras pode ter efeito positivo na capacidade de leitura dos disléxicos” (2011, p.105). Esse treino fonológico contínuo citado por Cosenza e Guerra

(2011) não finda as dificuldades e/ou transtornos de leitura, mas estimula a criança a ler de forma mais dinâmica, visando o aprimoramento da prática leitora, dentro e fora da sala de aula.

Para entender melhor as etapas que envolvem a aprendizagem da leitura, a seguir tem-se os componentes base da leitura: a decodificação, a fluência e a compreensão leitora. Esses componentes ajudam o aluno compreender, aperfeiçoar e dominar a leitura.

2.2 DECODIFICAÇÃO E OS PROCESSOS ENVOLVIDOS NA LEITURA

O processo de decodificação compreende o ensino dos fonemas e grafemas, com ênfase no método fônico. Esse método possibilita ao aluno identificar as letras e fazer a correspondência entre os sons. Desta forma, Oliveira (2008) aponta que

[...] o termo decodificação refere-se à capacidade de decifrar, “quebrar” o código alfabético, descobrir como ele funciona para que o aluno consiga ler e escrever qualquer palavra (...) decodificar significa usar o princípio alfabético utilizando conhecimentos sobre as relações entre letras e sons para transformar sons em letras (escrever) e letras em sons (ler) (p.146).

A decodificação é a principal competência do processo de alfabetização e, para aprender decodificar, o aluno necessita desenvolver outras habilidades associadas a essa competência (OLIVEIRA, 2008). Para obter sucesso na leitura é fundamental que o aluno compreenda o significado daquilo que está sendo lido; essa compreensão precisa ser abstraída e assimilada pela prática do leitor. Uma criança, por exemplo, consegue compreender a leitura sem saber ler, assim como adultos analfabetos, basta outra pessoa mediar o processo.

O ensino da decodificação, nos métodos fônicos, consiste em estabelecer as relações entre fonemas e grafemas. Sendo assim, durante o processo de alfabetização algumas instruções fônicas podem ser aplicadas, como

- apresentar o nome da letra a ser ensinada – com base num programa estruturado cuja essência tem uma justificativa adequada e não aleatória;
- apresentar o som (inicialmente o som mais usual) da letra. Em algum momento mais tarde regularidades e exceções podem ser discutidas com os alunos;

- ensinar a juntar as letras para ler a palavra;
- usar textos de leitura foneticamente adequados, para o aluno juntar as letras (OLIVEIRA, 2008, p. 159).

Dando continuidade na descrição dos processos envolvidos na leitura, após a etapa da decodificação, os alunos passam a treinar a leitura, esse desempenho é caracterizado por fluência.

2.3 FLUÊNCIA NA LEITURA

A fluência caracteriza-se pela capacidade do aluno de dominar a leitura sem hesitação. Significa ter automaticidade na identificação das palavras, ler sem soletrá-las, sem esforço, decodificar o que está escrito e associar o significado instantaneamente. É uma habilidade adquirida com a própria prática de leitura. Sendo assim, a decodificação torna-se cada vez mais rápida porque o cérebro cria uma representação mental sobre a estrutura ortográfica já registrada anteriormente e faz ligação com conhecimentos posteriores (OLIVEIRA, 2008).

Ter fluência leitora é conseguir relatar a escrita exposta com clareza e velocidade; esse treino contínuo da leitura desenvolve a habilidade motora da fala, promove o desempenho lexical e auxilia a nomeação fonológica, isto é, um conjunto de funções interligadas trabalhando simultaneamente (OLIVEIRA, 2008).

Oliveira (2008) afirma que, quando um leitor é muito lento, “a memória de curto prazo não consegue juntar as palavras para processá-las como unidade de sentido” (p.176). Segundo o autor, uma pessoa adulta com fluência de leitura consegue ler no mínimo 250 palavras por minuto com “precisão, rapidez e compreensão” (p.173).

A fluência é importante porque o leitor passa a dominar sua leitura com foco no conteúdo do texto ao invés de prestar atenção nas unidades menores e decifrá-las, palavras por palavras. Para entender e exemplificar a questão, basta pensar na memorização de números extensos, dificilmente nosso cérebro conseguirá gravar de imediato. No entanto, se agruparmos os pares, a assimilação torna-se mais dinâmica e fácil de ser lembrada, como geralmente fazemos para decorar números de celulares. O mesmo acontece com as palavras, sílabas e letras; as unidades mais complexas tornam-se fluentes conforme a maneira que o indivíduo estabelece rememoração (OLIVEIRA, 2008).

Oliveira (2008) afirma que, em vários países, existem médias para analisar a fluência da leitura. Essas médias são dadas pela quantidade de palavras lidas por minuto de acordo com o nível de ensino que a criança estuda. Sendo assim, no nível inicial da alfabetização, “fluência significa ler no mínimo uma palavra por segundo [...] para que o cérebro seja capaz de processar o sentido completo da frase enquanto ela permanece na memória de curto prazo” (p. 220). No “final da 2ª série – 85 a 90; final da 3ª série – 100 a 110; final da 4ª série – 120 a 150; final da 8ª série – entre 200 e 250” (p. 176).

Para desenvolver a fluência na leitura, o aluno precisa de muita prática e esta pode acontecer de forma direcionada, com o auxílio do professor. Oliveira (2008) aponta cinco instrumentos que ajudam desenvolver a fluência na leitura, são eles: a escolha do texto; modelagem e feedback, prática, diagnóstico e variações para leitura em classe, descritos a seguir.

A escolha de textos envolve a leitura de livros adequados para cada faixa etária. Nos primeiros anos de alfabetização, o professor deve ofertar textos pequenos e com palavras curtas de simples compreensão, de acordo com leituras que os alunos já conseguem realizar de forma autônoma (OLIVEIRA, 2008).

Na modelagem e feedback o aluno recebe apoio e intervenção do professor, de acordo com as dificuldades apresentadas. Primeiramente o professor lê para o aluno para mostrar pontuações, entonações e outros fatores que dão ênfase na prática de leitura. Na sequência acontece o inverso, o aluno lê para o professor e esse é o momento de intervenção; o professor vai, então, delineando os obstáculos do caminho para ajudar a compreensão do aluno. A intervenção é realizada por meio de questionamentos sobre as dificuldades apresentadas, como por exemplo, qual o som dessa letra? Qual o personagem principal da história? De quem é essa fala? Ela é tida como apoio para facilitar o processo de decodificação e identificação das dificuldades fonológicas mais frequentes manifestadas pelos alunos (OLIVEIRA, 2008).

A prática abrange a fluência na leitura e as competências para ler com automaticidade. A prática não se resume na quantidade de textos ou livros lidos, mas sim na qualidade da leitura e o feedback imediato que o aluno obteve naquele momento. O professor torna-se um mediador para seleção de livros que possibilitam ampliar a fluência de leitura. A sala de aula é o local onde o aluno recebe as instruções para posteriormente aperfeiçoar a leitura de forma autônoma (OLIVEIRA, 2008).

O diagnóstico possibilita ao professor detectar a quantidade de erros e acertos por minuto dos alunos com dificuldades na leitura. Em uma sala de aula, uma sugestão dada por Oliveira (2008) é a de ofertar textos e observar as leituras individuais. Nesse momento, o professor anota o tempo gasto na leitura e a quantidade de erros individuais apresentados, registrando os mais frequentes.

As variações para leitura em classe englobam as variações linguísticas, o interesse dos alunos e as motivações para as leituras. Leituras de poesias, com entonações e dramatizações, leitura dialogada entre colegas na qual os leitores mais fluentes auxiliam os colegas com mais dificuldades e vários gêneros que possibilitam ampliar a fluência na leitura convidando os alunos a interagirem entre si (OLIVEIRA, 2008).

Todas as cinco técnicas apontadas por Oliveira (2008) auxiliam os alunos que apresentam dificuldades na leitura; cabe ao docente a tarefa de aplicá-las conforme a necessidade da criança, e também, acompanhar o desempenho do estudante nas atividades propostas.

2.4 COMPREENSÃO DA LEITURA

A compreensão da leitura acontece concomitante aos processos de fluência e conhecimento do vocabulário. À medida que o indivíduo lê, a atenção e a memória liberam a compreensão das palavras. Um leitor ativo estimula as estruturas mentais, desperta as redes relacionadas ao assunto em evidência e estabelece conexões que automaticamente estão vinculadas na memória (OLIVEIRA, 2008).

Na concepção de Gombert (2003) o disléxico apresenta problemas na leitura porque tem problemas de compreensão, decorrentes da defasagem na decodificação das palavras. Oliveira (2008) reforça o pensamento de Gombert (2003) ao citar que “o leitor monitora a leitura quando sabe o que está lendo, sabe quando para de entender e sabe ajustar suas estratégias de leitura para atingir o resultado maior que é a compreensão” (OLIVEIRA, 2008 p.241); se falta compreensão, a assimilação e a aprendizagem ficam defasadas.

De acordo com Oliveira (2008) o processo de compreensão subdivide-se em quatro níveis: nível fonológico e ortográfico, nível semântico, nível sintático e nível conceitual. Segundo o autor, todos são importantes. A hierarquia entre os níveis acontece quando o leitor adquire domínio vocabular; então, a identificação

das palavras e seus significados acontece mediante a proficiência de leitura, quando os níveis inferiores são substituídos por campos de compreensão e competências amplas com significados mais ricos.

O nível fonológico e ortográfico é o momento de identificação das palavras. Quando o leitor reconhece as palavras pelas vias fonológica e ortográfica, o cérebro trabalha para significar o sentido da palavra e ativar as informações anteriormente armazenadas. A frase “o jornal é um veículo de comunicação” (OLIVEIRA, 2008, p. 220) esclarece esta etapa de associação da palavra com conceito. Se o leitor, a princípio, interpretar a palavra veículo como meio de transporte, o conteúdo da frase se perde. No entanto, o contexto da palavra veículo terá sentido válido quando o aluno conceituar as palavras jornal e veículo.

O nível semântico compreende o sentido das palavras, isto é, de onde origina a palavra e o que dá sentido para a mesma. Oliveira (2008) ressalta que para compreender a origem das palavras é necessário agrupar três conceitos, sendo eles: o processo simbólico, o sentido compartilhado e o sentido conotativo e denotativo. O processo simbólico resume-se na relação entre símbolo e significado. Um símbolo pode ser uma palavra, um objeto uma música e outros que se incluem na característica de símbolos ao possuir os mesmos elementos reais, porém com significados distintos entre as pessoas, por meio das vias de entrada de informações sensitivas do nosso corpo. O sentido compartilhado remete à atribuição de significados comuns aos símbolos existentes, denominados por uma cultura falante para possibilitar a comunicação. Os sentidos conotativo e denotativo indicam que as palavras possuem sentido dual, ou seja, um sentido mais específico e outros que substituem ou se aproximam do original, no caso dos sinônimos, que são utilizados para substituir as palavras mantendo o mesmo significado (OLIVEIRA, 2008).

O nível sintático requer entendimento etiológico das palavras e como as mesmas possuem sentidos diferentes conforme o posicionamento dentro de uma mesma frase (OLIVEIRA, 2008).

No nível conceitual está contida a pragmática linguística e situacional. A pragmática linguística estuda a semiologia das palavras e as possíveis adequações para o uso comum da língua em uma determinada cultura, para facilitar a comunicação entre as pessoas. Já a situacional depende da maneira que o texto foi escrito, o contexto, a época, o público alvo e outros fatores que especificam o conteúdo exposto.

Sendo assim, quanto maior for a experiência de leitura do indivíduo, melhor será a compreensão sobre o assunto (OLIVEIRA, 2008).

Em suma, a compreensão leitora vai desde os componentes fonológicos, quando a palavra está sendo interiorizada visualmente, até a ortografia, momento que a pessoa faz a pronúncia do que está registrado. Oliveira (2008) ressalta que “quanto mais a pessoa sabe e mais fortes são as associações que forma, mais tem condições de aprender a partir do que ouve, vê, e sobretudo, lê” (p.238).

Os itens 3.1, 3.2 e 3.3 desta pesquisa, respectivamente, abordaram os processos de decodificação, fluência e compreensão de leitura, nos quais foram explanados os atributos básicos para aprendizagem da leitura. Na sequência, foi feita uma explanação entorno da alfabetização: Métodos mais utilizados; alguns problemas na alfabetização e a proposta de Lemle (2009).

3 ALFABETIZAÇÃO

Inúmeras pesquisas apontam que é mais propício analisar as dificuldades de leitura nos primeiros anos do Ensino Fundamental, etapa que a criança está em processo de aprendizagem das regras linguísticas (SEABRA, 2018). Nessa fase, de acordo com Seabra (2018), é possível identificar se o aluno demonstra inabilidade na oralidade, dificuldade para reconhecer letras e seus sons, dificuldade na decodificação de palavras e resistência na leitura e escrita. Esses aspectos, quando apresentados com frequência, necessitam de encaminhamento interventivo.

É evidente que as condições sociais e econômicas adversas da população brasileira afetam o desempenho de nossas crianças. Mas, como educadores, temos a atribuição e o dever de procurar fazer o melhor com o que temos. E de buscar soluções educacionais para o fracasso escolar, soluções baseadas em pesquisa de pedagogia experimental, de modo a descobrir como melhor ensinar nossas crianças, tenham elas os problemas e as dificuldades que tiverem (SEABRA; CAPOVILLA, 2010, p.71)

Becker e Salles (2018) reforçam o apontamento de Seabra e Capovilla (2010) ao afirmarem que pesquisas realizadas com crianças com dificuldade de leitura apontaram que o nível socioeconômico influencia no desenvolvimento da linguagem e, conseqüentemente, agrava a dificuldade de leitura na idade prevista. A criança em processo de alfabetização precisa ser estimulada tanto no ambiente escolar quanto fora dele; o acesso e contato frequente com recursos variados enriquece a aprendizagem e propicia melhor desempenho escolar.

A alfabetização está diretamente relacionada à aprendizagem da leitura. Apresentar dificuldades é comum nos primeiros anos escolares, o aluno encontra-se em processo de aprendizagem sobre as regras ortográficas da língua, os sons, as sílabas, composição das palavras, sequência das palavras para formar as frases e junção de frases para formar textos, afirma Zorzi (2009). No entanto, é preciso saber as causas dessas dificuldades, no caso da dislexia estão associadas ao processamento fonológico, manifestadas principalmente na fase de alfabetização.

O aspecto principal da dislexia é um comprometimento específico e importante no que se refere a aquisição de habilidades envolvidas no aprendizado da leitura. Tal comprometimento, que pode prejudicar a compreensão leitora, o reconhecimento de palavras, a leitura em voz alta, assim como a realização de atividades que envolvem a leitura,

não resulta diretamente da idade mental, de problemas sensoriais visuais e auditivos ou de uma escolarização ineficiente (ZORZI, 2009, p. 141)

Para Cosenza e Guerra (2011) cabe ao professor a função de observar os alunos e ofertar a eles oportunidades para qualificar a aprendizagem, dispor tarefas variadas, e ainda, explorar o mesmo conteúdo em contextos diferentes, pois é sabido que “não aprendemos tudo o que estudamos de um dia para o outro e muito menos o que apenas presenciamos na sala de aula” (COSENZA; GUERRA, 2011, p. 73). Desta forma, os alunos com transtornos ou dificuldades na leitura necessitam de acompanhamento na aprendizagem com propostas interventivas, repetidas vezes, para ampliar a compreensão daquilo que está sendo proposto.

As dificuldades de aprendizagem podem ser amenizadas conforme as metodologias de ensino trabalhadas pelo professor. Essas metodologias são modificadas pelo docente conforme a intensidade dos problemas envolvidos. Para aprendizagem da leitura, Cosenza e Guerra (2011, p.32) realçam que “crianças com um sistema nervoso organizado de uma forma variante podem vir a necessitar, posteriormente, de estratégias pedagógicas especiais”.

Capellini, Cunha e Germano, (2016), atentam que “[...] o aparecimento dos sinais de risco para dislexia sofre interferência direta da metodologia de ensino” (p.234). Apontado isto, docentes que seguem métodos de alfabetização baseadas em programas de ensino que contemplam o desenvolvimento das habilidades fonológicas preditoras da leitura, conseguem diagnosticar precocemente as dificuldades e orientar os alunos para intervenção fonêmica direcionada.

Em relação a aprendizagem e as metodologias de ensino, a Base Nacional Comum Curricular descreve que nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental,

[...] processo de alfabetização deve ser o foco da ação pedagógica. Afinal, aprender a ler e escrever oferece aos estudantes algo novo e surpreendente: amplia suas possibilidades de construir conhecimentos nos diferentes componentes, por sua inserção na cultura letrada, e de participar com maior autonomia e protagonismo na vida social (BRASIL, 2018, p.63)

Conforme descrito, o processo de alfabetização é demorado, e para os alunos com dificuldades, por vezes, essa marcha de aprendizagem torna-se

mecânica, incompreensível e ineficiente. É relevante destacar aqui que a alfabetização nacional teve idas e vindas em busca do melhor método de ensino, de fato essa luta não acabou. Um dos objetivos dessa pesquisa é apontar o método de alfabetização mais adequado para alunos que apresentam transtorno e dificuldade na leitura, explanados a seguir.

3.1 MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO

Os métodos de alfabetização, segundo Soares (2017), são caracterizados “por dúvidas e divergências sobre a adequada orientação da criança para aprendizagem do sistema alfabético-ortográfico - para a leitura e escrita das palavras” (p.36). As crianças se orientam e apreendem conteúdos com mais ou menos facilidade também de acordo com o método a ela proposto. Desta forma

[...] métodos de alfabetização são conjuntos de procedimentos fundamentados em teorias e princípios linguísticos e psicológicos, mas suficientemente flexíveis para que, na prática pedagógica, possam superar as dificuldades interpostas por fatores internos que interfiram na aprendizagem dos alfabetizados (SOARES, 2017, p. 53)

Na alfabetização, o ponto de partida do ensino apoia-se em dois métodos: analíticos ou sintéticos (SEABRA; DIAS, 2011). A diferença entre eles está na unidade estudada: nos métodos sintéticos o ensino acontece da menor unidade para a maior (ensino das letras e sons das letras); enquanto nos métodos analíticos ensina-se primeiro as palavras, frases e textos, ou seja, parte da unidade maior até chegar a unidade menor (SEABRA; DIAS, 2011).

De acordo com Oliveira (2008), o método de análise resume-se na decomposição das palavras, na qual o aluno fragmenta as palavras até chegar as unidades menores, os fonemas. Já no processo de síntese acontece o inverso, o aluno realiza a junção dos fonemas para decifrar as palavras, ou seja, da particularidade para o todo (OLIVEIRA, 2008; SEABRA; DIAS, 2011; SOARES, 2017).

O método global, de contos, palavração e sentencição estão enquadrados na categoria de métodos analíticos e preveem uma abordagem ideovisual, na qual o ensino acontece mediante as associações entre as palavras inteiras e seus significados. Desta forma, o conhecimento correspondente entre as

letras e sons seria adquirido naturalmente pelos alunos após um trabalho bem estabelecido com o reconhecimento das palavras (SEABRA; DIAS, 2011).

Sobre o método fônico, Oliveira (2008) afirma que consiste no ensino das letras e seus respectivos sons; é uma forma de sistematizar a aprendizagem estabelecendo as relações entre os fonemas e grafemas para facilitar a leitura e o processo de alfabetização, fundadas na maneira de simplificar a junção e separação das letras, combinação e decomposição das palavras. Por isso é considerado o mais usual no trabalho com crianças com dificuldade na leitura. Seabra e Capovilla (2010) também destacaram a eficácia do o método fônico

[...] esse método baseia-se na constatação experimental de que as crianças com dificuldade de leitura e disléxicas tem dificuldade em discriminar, segmentar e manipular, de forma consciente, os sons da fala. Esta dificuldade, porém, pode ser diminuída significativamente com a introdução de atividades explícitas e sistemáticas de consciência fonológica, durante ou mesmo antes da alfabetização (p.125)

A proposta de alfabetização do método fônico tem dois objetivos, são eles “ensinar as correspondências grafofonêmicas e desenvolver as habilidades metafonológicas” (SEABRA; DIAS, 2011, p.311) e ambas objetivam estimular a consciência fonológica.

Para entender o método fônico é necessário entender a maneira que os leitores descobrem as palavras, ressalta Zorzi (2009). Os fonemas que compõem as palavras são representados pelo léxico oral; nesse sentido, a alfabetização se consolida mediante a correspondência dos grafemas e fonemas (OLIVEIRA, 2008; SEABRA; DIAS, 2011, ZORZI, 2009). Seabra e Capovilla (2010) apontam que a criança precisa automatizar o processo de reconhecimento dos sons e dar sentido as letras, tanto isoladas e quanto agrupadas,

[...] o método fônico afirma que o texto deve ser introduzido de modo gradual, com complexidade crescente, e a medida que a criança for adquirindo uma boa qualidade de fazer decodificação grafofonêmica fluente, ou seja, depois que ela tiver recebido as instruções explícitas e sistemáticas de consciência fonológica e de correspondências entre grafemas e fonemas (p.73).

É possível, portanto, afirmar que o método fônico é sustentado por técnicas de aperfeiçoamento para desenvolver a consciência fonológica. A

sistematização gradual a qual Seabra e Capovilla (2010) referiram se relaciona com as propostas interventivas direcionadas aos alunos com dislexia e dificuldade de leitura, pois é sabido que os impedimentos desses alunos advêm de falhas no processamento fonológico. Uma criança que tem a consciência fonológica desenvolvida, consegue alfabetizar-se com mais facilidade (ZORZI, 2017).

Zorzi (2017), ao propor uma metodologia de alfabetização intitulada “As letras falam”, que também segue a proposta de orientação fônica, aborda sobre as habilidades necessárias que as crianças precisam aprender para compreender o sistema alfabético, essas habilidades englobam: a capacidade de segmentar as palavras em níveis silábicos, compreender que as palavras são compostas por um conjunto de fonemas; entender que cada letra representa no mínimo um fonema e esse fonema é representado por um símbolo gráfico; entender que para se escrever uma palavra é preciso saber cada um dos fonemas correspondentes às letras, e para ler é necessário juntar os fonemas para formar as sílabas e as sílabas em palavras, enfim, é necessário “consolidar um processo sistemático de correspondência entre fonemas e grafemas” (ZORZI, 2017, p.10).

Nesse contexto de entendimento sobre as associações feitas pelas crianças durante a alfabetização, Zorzi (2017) aborda também a questão do letramento e ressaltou que este é um processo amplo que engloba a alfabetização; ser letrado é estar em contato com vários veículos de comunicação e saber diferenciar a função de cada um em suas práticas sociais. Uma criança pode ser considerada letrada se realiza a leitura de um livro por meio da identificação de imagens. Já a alfabetização é diferente, além de identificar as letras é necessário saber o significado gráfico e fonêmico para efetivar a leitura, no entanto, os dois processos são interdependentes (ZORZI, 2017).

Seabra e Dias (2011), explanam, ainda, sobre os métodos tradicional e multissensorial, enfatizando a estimulação envolvida. No método tradicional, o aluno necessita da visão e audição para ver o que está escrito e fazer a correspondência oral para compreender a linguagem escrita. O método multissensorial é mais abrangente e envolve outras modalidades sensoriais como a percepção tátil (o aluno percebe a letra por meio de texturas variadas), cinestésica (caminha sobre uma letra traçada no chão) e a fonoarticulatória (realiza movimentos intencionais com lábios e língua para pronunciar os sons das letras) (SEABRA; DIAS, 2011). No entanto, com a combinação dos critérios, “pode haver, por exemplo, um método analítico que tenha

como unidade mínima o fonema e que seja multissensorial”, afirmam Seabra e Dias (2011, p.308).

O método multissensorial exige bastante tempo de intervenção, ressaltam Seabra e Dias (2011). É recomendado para crianças mais velhas e alunos que apresentam problemas de leitura e escrita e histórico de fracasso na aprendizagem. A orientação multissensorial segue alguns princípios como: foco nos sons das letras e forma fonológica das palavras (audição), utilização de cores, tamanhos e formas diferentes das letras (visão), indicações com setas para melhor direcionar o traçado das letras (cinestesia), utilização de texturas variadas para fortalecer a memória tátil (tato), ênfase na articulação das letras de forma sistemática e intencional (articulação) (SEABRA; DIAS, 2011). As estratégias multissensoriais mencionadas foram adotadas por programas de intervenção em contexto nacional, em destaque, dois programas, apresentados na sequência, difundidos pela Associação Brasileira de Dislexia (ABD) e “Método das Boquinhos”.

A ABD adotou o método multissensorial para auxiliar crianças com dificuldade, transtorno e atraso na leitura. O material intitulado “Facilitando a alfabetização multissensorial, fônica e articulatória”, volume 1 e 2, de autoria de Nico e Gonçalves (2016), são cartilhas que enfatizam as habilidades necessárias para a leitura e destacam a importância do aprendizado da consciência fonológica, estrutura sonora das palavras – semelhança, diferença, tamanho, manipulação de fonemas, rimas e competências metalinguísticas afins, por meio de exercícios sequenciados que objetivam desenvolver as habilidades necessárias para alfabetização, desde o ensinamento de funções básicas como segurar o lápis (preensão e direcionamento em exercícios de grafismos), envolvendo a coordenação visuomotora, motricidade fina, percepção auditiva, visual e cinestésica e consciência fonológica. No trabalho com as letras e sonoridade, para cada letra apresentada há o desenho de uma boca para simular o som, os alunos realizam as atividades em frente a um espelho para que a criança consiga perceber a articulação do som, com a letra a boca (NICO; GONÇALVES, 2016). A metodologia é semelhante ao “Método das Boquinhos”.

Jardini e Gomes (2011) comentam sobre a metodologia fono-visuo-articulatória, mais conhecido por “Método da Boquinhos”, criado por Renata Jardini em meados de 1985 e desenvolvido em 1995. O Método das Boquinhos tornou-se um aliado para os professores que alfabetizam alunos com dificuldades de leitura, afirmam Jardini e Gomes (2011), e a aceitação, aplicação e propagação do método

expandiu-se no país nos últimos anos. É um método oralista que auxilia a articulação correta e busca reabilitar as crianças com dificuldades de leitura; idealizado por fonoaudiólogos e pedagogos (JARDINI; GOMES, 2011). Enquanto a fonologia trabalha as propriedades da linguagem, a psicopedagogia foca no processo de ensino/aprendizagem; então, ao unificar as ciências surgiram novas formas de ensinar e aprender, por isso focalizaram a aprendizagem concreta do método em uma boca. É um trabalho acerca da abordagem multissensorial (JARDINI; GOMES, 2011).

A Alfabetização com Boquinhas enfatiza além da metodologia fônica (fonema/som e grafema/letra), a metodologia articulatória (articulema/boquinha), pelas quais as crianças são estimuladas nos exercícios práticos por meio da cristalização de “boquinhas” desenhadas, essas bocas representam a sonoridade das letras, pois “o ponto de partida do ser humano na aquisição de conhecimento, reside na boca” afirmam Jardim e Gomes (2011, p.14).

Ao analisar a diversidade de métodos de alfabetização utilizados no Brasil e a oscilação na escolha do melhor método, remetemo-nos à história da alfabetização brasileira, que na concepção de Mortatti (2006), é marcada pela disputa hegemônica das políticas públicas nacionais. As polêmicas acerca do fracasso escolar demarcaram momentos de alternância entre os métodos de ensino no país. A princípio, os métodos habituais embasavam na representação gráfica da letra - “métodos sintéticos: da soletração, fônico e da silabação” (MORTATTI, 2006, p.6). A partir de 1890, aconteceu a Institucionalização do Método analítico (MORTATTI, 2006), este “baseava-se em princípios didáticos derivados de uma nova concepção - de caráter biopsicofisiológico - da criança, cuja forma de apreensão do mundo era entendida como sincrética” (p.7). Em 1920 os métodos sintético e analítico começaram a mesclar porque os professores passaram ensinar de forma mista. Os defensores de ambos os métodos discutiram sobre a eficácia das suas bases teóricas até o final da década de 1970. O início da década de 1980 foi marcada por questões políticas e sociais de caráter psicológico com discussões em torno das sugestões metodológicas mais adequadas para o ensino; iniciou-se então uma disputa entre o construtivismo e os métodos tradicionais, que perdura até os dias atuais (MORTATTI, 2006).

No Brasil, ainda há muitas críticas quanto aos métodos mais conhecidos: o global e o fônico. Até os anos de 1990, muitos países alfabetizavam as crianças pelo método global, afirmam Seabra e Capovilla (2010). Mas, mediante os

conflitos educacionais para escolha do melhor método de alfabetização, o Congresso dos Estados Unidos realizou uma meta-análise e avaliou mais de 100 mil estudos afim de analisar o melhor método; a pesquisa apontou com supremacia que o método fônico é o mais adequado e ficou, portanto, sendo oficialmente o método adotado pelo país. Seabra e Capovilla (2010) descrevem, ainda, que o mesmo aconteceu na Grã-Bretanha e na França, e a opção de determinar um método a ser seguido propiciou às crianças dos três países citados a obtenção das primeiras posições mundiais de competência na leitura. O Brasil, juntamente com o México e Portugal, caminhava pelo construtivismo na década de 1990, nas últimas posições em competência na leitura. Na visão de Seabra e Capovilla (2010), nosso país precisa ainda de evidências científicas para “conduzir pesquisas de avaliação comparativa e de intervenção como base sólida para a tomada de decisões responsáveis” (p.73).

Aos educadores e pesquisadores, cabe a função de investigar e aplicar práticas de intervenção baseados em pesquisas, tendo em vista que

[...] precisamos descobrir por que os desempenhos dos alunos têm piorado de modo tão sistemático e marcante. E sobretudo, descobrir soluções claras e eficazes, capazes de reverter esse quadro alarmante, e empreendê-las de modo decisivo, sistemático, lúcido e corajoso. Precisamos analisar a fundo o que ocorre hoje na educação brasileira e comparar com o que ocorre nos países mais avançados do mundo, tendo sempre em mente os problemas que podemos corrigir e os erros que podemos evitar, de modo a dar as nossas crianças um ensino de melhor qualidade, capaz de torná-las mais competentes (SEABRA; CAPOVILLA, 2010, p. 71).

Há vários métodos de alfabetização que auxiliam o desenvolvimento da leitura. No entanto, neste estudo, por se tratar de dificuldades de leitura, optou-se por enfatizar os métodos fônico e multissensorial, apontados em várias pesquisas na área educacional como os mais usualmente utilizados para crianças com dificuldades de leitura (OLIVEIRA, 2008; SOARES, 2017).

3.2 ALGUNS PROBLEMAS NA ALFABETIZAÇÃO E A PROPOSTA DE LEMLE (2009)

Lemle (2009) ressalta que a alfabetização é um momento crucial na vida escolar do aluno e também é uma tarefa minuciosa para o professor. Do docente, exige domínio e conhecimento; da criança, a apreensão do conhecimento. Pensando nessa prática formal sistematizada, a autora relata no seu livro “Guia teórico do

alfabetizador” (LEMLE, 2009), os cinco conhecimentos básicos para aprendizagem da leitura, descritos por ela como “problemas”.

O primeiro problema é o conhecimento que cabe aos professores; eles precisam saber se seus alunos entendem que os sinais gráficos são símbolo se esses símbolos podem ser representados pela fala. O segundo problema que Lemle (2009) destaca é que os símbolos precisam ser entendidos por letras, pois há símbolos que exercem funções distintas, como por exemplo, as cores do semáforo que indicam ações. A criança precisa entender que cada sinal gráfico é uma letra, com sons e características específicas, afirma Lemle (2009). Há letras que são bem parecidas como: p/b, o b/d, o p/q; essa percepção visual é muito importante e as crianças que não conseguem perceber essas diferenças pequenas apresentam problemas na leitura. O terceiro problema escrito por Lemle (2009) remete à percepção auditiva, ou seja, a sonoridade das letras e a identificação das trocas como nas palavras pé e fé, a letra [p] é oclusiva⁴, enquanto a letra [f] é fricativa⁵. O mesmo acontece com outras consoantes em palavras parecidas, com som nasalado (M, N, NH). Esses três primeiros aspectos intentam a compreensão do aluno em relação aos símbolos do alfabeto e os sons da fala. O quarto problema no processo de alfabetização, de acordo com Lemle (2009), remete à compreensão do aluno sob o conceito da palavra, mais especificamente a forma de segmentá-la. Um exemplo citado está nas seguintes frases: “a bola dela é amarela” (p.7), e a criança faz a seguinte separação “abo lade la e ama rela” (p.7). Essa dificuldade na separação está interligada ao quinto problema relatado pela autora, que é o reconhecimento das sentenças, que é quando o aluno já é capaz de identificar onde inicia e finaliza a frase, começa com letra maiúscula e termina com o ponto final. A orientação espacial da página também é outro fator importante descrito por Lemle (2009), o aluno precisa ter domínio sobre os direcionamentos e entender que a leitura segue uma regra, começa

⁴ Os fonemas oclusivos são aqueles em que durante a pronúncia os lábios se tocam, podemos perceber que há uma obstrução total da saída de ar entre os lábios, a qual é chamada de oclusão. Essas letras são: P, B, T, D, K, G. Disponível em: <https://grad.letras.ufmg.br/arquivos/monitoria/Aula%2002%20apoio.pdf>

⁵ Os fonemas fricativos são aqueles que durante a pronúncia notamos que entre os lábios passa uma corrente de ar com obstáculo que produz pequeno ruído; as letras que se encaixam nessa categoria são: F, V, S, Z. Disponível em: <https://grad.letras.ufmg.br/arquivos/monitoria/Aula%2002%20apoio.pdf>.

de cima para baixo, da esquerda para direita, esses são os movimentos que os olhos percorrem durante a leitura padrão.

Quando o aluno consegue relacionar os símbolos gráficos aos sons da fala, a leitura passa ter sentido para ele, pois compreende que “cada letra é o símbolo de um som e cada som é simbolizado por uma letra” (LEMLE, 2009, p.11). No entanto, é preciso destacar que muitas letras possuem mais de um som. As consoantes P, B, T, D, F e V e a vogal A, são biunívocas⁶ porque possuem apenas um som; essas letras, em qualquer posição da palavra, sempre representarão a mesma unidade fonêmica e, segundo olhar de Lemle (2009), merecem o privilégio de ser as primeiras apresentadas aos alunos no início do processo de alfabetização, nas primeiras palavras, frases, músicas, versos, brincadeiras com sílabas, jogos, enfim, em várias atividades lúdicas.

Para Lemle (2009) há três tipos de relações entre as letras e os sons da fala: a) a Relação de um para um: cada letra representa um som e cada som uma letra (letras biunívocas); b) a Relação de um para mais de um: cada letra, dependendo da sua posição na palavra representa sons distintos (a letra L por exemplo, ao final da palavra tem som da letra U); e c) as Relações de concorrência: letras diferentes com sons iguais em certas posições das palavras, como o S e o Z. Essas três relações supracitadas são nomeadas também por Lemle (2009) como relação monogâmica (um som, uma letra); relação poligâmica (a mesma letra em outro lugar, surte sons distintos) e relação de concorrência (mesmo som que pode ser representado por letras diferentes).

A metodologia supracitada, de Lemle (2009), demonstra que quando os professores utilizam recursos pedagógicos com estratégias interventivas distintas, a aprendizagem dos alunos torna-se um processo mais concreto e detalhado; desta forma a criança consegue entender melhor como acontece a leitura e a escrita.

Em suma, de acordo com a literatura, os métodos de base fônica são os mais indicados para alunos com dificuldades e transtorno de leitura e contribuem

⁶ Letras com correspondências biunívocas é nomenclatura dada aquelas letras que possuem sempre o mesmo fonema, isto é, a mesma sonoridade, independente do posicionamento na palavra, a unidade gráfica só representa uma unidade sonora e a unidade sonora só é representada por uma unidade gráfica. O termo biunívocas é o mais utilizado na literatura, citado por vários autores. No entanto, Capellini, et al (2011) usa o termo unívoca para descrever as letras com sons únicos. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/rcefac/v14n2/149-10.pdf?origin=publication_detail.

também na alfabetização das crianças sem patologias (OLIVEIRA, 2008; SEABRA; CAPOVILLA, 2010).

A seguir tem-se a diferenciação dos termos dificuldade e transtorno de leitura, e também as principais características da dislexia.

4 TRANSTORNOS E DIFICULDADES DE LEITURA

Embora as terminologias Transtorno de Aprendizagem e Dificuldade de Aprendizagem estejam associadas aos problemas escolares que os indivíduos apresentam, Ciasca (2003) enfatiza que distinguir as nomenclaturas é o primeiro passo para compreender as causas originárias.

Ohlweiler (2016, p.107) escreve que os termos mais utilizados na literatura são “distúrbios”, “dificuldades”, “problemas”, “discapacidades”, “transtornos”, e, em muitos casos são caracterizados de forma inadequada.

Primeiramente, antes de pensar em diagnóstico para um Transtorno ou uma dificuldade de aprendizagem, é necessário conceituar a aprendizagem. Destarte, “o ato de aprender está sediado no SNC, onde ocorrem modificações funcionais e condutuais que dependem do contingente genético de cada indivíduo, associado ao ambiente onde esse ser está inserido” (ROTTA, 2016, p. 97).

A especificação dos termos ainda tem sido tarefa árdua e polêmica. Ciasca (2003) aponta que os Transtornos de Aprendizagem são decorrentes de disfunções da estrutura cerebral, enquanto as Dificuldades são resultantes do ambiente escolar que o aluno está inserido, portanto, mais fáceis de serem reparadas. A definição afincada trazida pela autora demonstra que

[...] a distinção simples entre o que definimos como Distúrbio de Aprendizagem – DA – sendo uma disfunção do SNC, relacionada a uma “falha” no processo de aquisição ou do desenvolvimento, tendo, portanto, caráter funcional; diferentemente de Dificuldade Escolar – DE – que está relacionada especificamente a um problema de ordem de origem pedagógica (CIASCA, 2003, p. 27)

Rotta (2016) ao corroborar Ciasca (2003) descreve que “o ato de aprender é um ato de plasticidade cerebral, modulado por fatores intrínsecos (genéticos) e extrínsecos (experiência)” (ROTTA, 2016, p. 97). Conferido a diferença entre as terminologias, Rotta (2016, p. 97,98), reafirma que

Dificuldade para aprendizagem é um termo genérico que abrange um grupo heterogêneo de problemas capazes de alterar as possibilidades de a criança aprender, independentemente de suas condições neurológicas para fazê-lo. A expressão transtornos de aprendizagem deve ser reservada para aquelas dificuldades primárias ou

específicas, que são resultado de alterações no SNC e que constituem os transtornos capazes de comprometer o desenvolvimento

Apesar das dificuldades e transtorno de aprendizagem não serem decorrentes de classe social, as incidências maiores são oriundas de crianças pertencentes às classes menos favorecidas (CIASCA, 2003; BECKER; SALLES, 2018); foi apenas no último século que surgiram relatos de crianças de famílias bem estruturadas com dificuldades na leitura e escrita (TABAQUIM, 2011).

A origem das dificuldades de aprendizagem está vinculada aos fatores ambientais, Rotta (2016) elenca três: os fatores relacionados com a escola, com a família e com a própria criança. Inclui-se também os fatores culturais, sociais e psicológicos (emocionais), as dificuldades na fala e linguagem, os déficits auditivos e/ou visuais, além da inadequação de métodos escolares e falta de estimulação dos professores (GUIMARÃES, RODRIGUES, CIASCA, 2003; CIASCA, CAPELLINI, TONELOTTO, 2003).

As dificuldades de aprendizagem resultam de muitos aspectos que interferem produção de novos comportamentos. É um termo genérico que abrange um grupo heterogêneo de problemas capazes de alterar a capacidade de aprender. Esses problemas podem estar relacionados a anomalias do funcionamento do sistema nervoso. Estima-se que as dificuldades para aprendizagem, relacionadas a diversas causas, ocorrem em de 15 a 20% das crianças no primeiro ano de escolaridade e podem chegar a números bem maiores nos primeiros seis anos na escola (COSENZA, GUERRA, 2011, p.130).

Já os transtornos de aprendizagem subdividem-se em grupos com condições biológicas distintas e encaixam-se na categoria geral dentro dos transtornos do neurodesenvolvimento, especificados no Manual Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais, DSM-5 (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014; BECKER; SALLES, 2018).

De acordo com o Manual Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais DSM-5 (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014), os alunos com transtornos específicos de aprendizagem geralmente possuem perfis de capacidades irregulares possíveis de serem notadas nos primeiros anos pré-escolares, demonstram baixo ou alto desempenho em tarefas que envolvem processamento cognitivo, tais como a leitura, escrita e cálculo matemático.

A origem dos transtornos de aprendizagem pode ser pesquisada mediante o contexto social e biológico da vida do aluno, pois “o histórico pré, peri e pós natal de desenvolvimento da criança pode fornecer informações sobre o risco de dificuldades de aprendizagem” (BECKER; SALLES, 2018, p. 210). Fatores como tabagismo gestacional, genes proponentes a dislexia, prematuridade, atraso na linguagem oral, e limitações em áreas cerebrais específicas decorrem o transtorno de leitura e afetam a aprendizagem (BECKER E SALLES, 2018);

Fatores referentes à idade, sexo, dominância lateral e características das lesões cerebrais são sinalizadas por Tabaquim (2003). O fator idade indica a maturação do sistema nervoso de acordo com as etapas evolutivas da criança ao demonstrar domínio ou dificuldade em atividades distintas. Em relação a incidência de acordo com o sexo, a prevalência dos transtornos em linguagem, leitura e escrita e distúrbios de aprendizagem são comprovados mais em meninos do que em meninas de acordo com vários achados na literatura.

Sobre os comprometimentos na aprendizagem e realização do diagnóstico para afirmar um transtorno, Ohlweiler (2016, p.108) destaca que na leitura e matemática, as suspeitas sobre a presença de um transtorno devem acontecer também em alunos com “Inteligência normal; Ausência de alterações motoras ou sensoriais; Bom ajuste emocional; Nível socioeconômico e cultural aceitável”. A partir desse pensamento, Tabaquim (2003) enfatiza que a avaliação neuropsicológica é indispensável para descobrir se as dificuldades apresentadas pelo aluno são externadas por uma disfunção neurológica ou justificadas por princípios psicológicos, conjugados a idade da criança e experiências sociais.

O DSM-5 (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014) aponta que

Uma avaliação abrangente é necessária. Um transtorno específico da aprendizagem só pode ser diagnosticado após o início da educação formal, mas, a partir daí, pode ser diagnosticado em qualquer momento em crianças, adolescentes e adultos, desde que haja evidência de início durante os anos de escolarização formal (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014, p. 70).

No Brasil, segundo Becker e Salles (2018), são aplicados testes psicométricos resultantes de pesquisas nacionais com modelos internacionais, a fim de comprovar e quantificar a qualidade da leitura nas instituições de ensino.

Guimarães, Rodrigues e Ciasca (2003), afirmam que os exames de neuroimagem são muito importantes na ajuda do diagnóstico do DA.

Capellini e Salgado (2003) enfatizam que ao defrontar com crianças que manifestam dificuldade na aprendizagem é preciso observar o desempenho delas em atividades de leitura, escrita e raciocínio matemático, em momentos distintos, com critérios variados. As autoras elaboraram quadro demonstrativo contendo as particularidades do distúrbio específico da leitura e os distúrbios de aprendizagem, evidenciou-se que as manifestações se assemelham. Para o diagnóstico, é necessário uso de testes normatizados por profissionais da área e estabelecer critérios avaliativos em sala durante a investigação e comprovação.

Quadro 2 - Distúrbio específico de leitura e Distúrbio de aprendizagem

| DISTÚRBO ESPECÍFICO DE LEITURA | DISTÚRBO DE APRENDIZAGEM |
|---|---|
| Inteligência normal | Inteligência normal |
| O distúrbio fonológico pode ou não estar presente antes do início da escolarização | Histórico anterior de distúrbio de linguagem oral |
| Falha nas habilidades fonológicas, sintáticas e semânticas na linguagem escrita | Distúrbio fonológico, falha nas habilidades sintática, semânticas e pragmáticas da linguagem oral e escrita |
| Dificuldade na linguagem em sua modalidade escrita no período escolar | Dificuldade na linguagem em sua modalidade oral e escrita no período pré-escolar e escolar |
| Habilidade narrativa comprometida para contagem de histórias (uso da memória), ou seja, dificuldade quanto ao conteúdo textual (número de palavras e unidades de ação); dificuldade quanto á complexidade da sentença; dificuldade quanto ao uso de pronomes referenciais | Habilidade narrativa comprometida para contagem, recontagem e compreensão de histórias (uso de processos de atenção, memória e percepção), ou seja, dificuldade quanto ao número de frases completas; dificuldade quanto a organização do texto; dificuldade quanto ao uso de ligações coesivas entre as frases do texto, dificuldade quanto ao sequenciamento lógico de eventos no texto e dificuldade de responder perguntas inferenciais presentes na estrutura do texto |
| Déficits na função expressiva e alteração no processamento de informações auditivas e visuais | Déficits na função receptiva, expressiva e de processamento de informações auditivas e visuais. |
| Dificuldades para realizar atividades matemáticas que envolvam leitura prévia (resolução de problemas matemáticos com enunciados) | Dificuldade na organização, planejamento e execução de atividades matemáticas isoladas e com leitura prévia (resolução de problemas matemáticos com enunciados) |

Fonte: Adaptado de Capellini; Salgado (2003, p. 158)

É importante destacar que, tanto crianças com dificuldade de leitura como crianças com transtorno de leitura têm dificuldade com a consciência fonológica, e esse é um dos pontos relevantes na discussão desse estudo.

A dislexia é um transtorno de aprendizagem que compromete especificamente as habilidades de leitura e escrita (APA, 2014). Gombert (2003) afirma que a leitura é uma barreira entre o que o disléxico vê e relata, pois “decifrar o alfabeto significa transpor uma sequência de sons da fala para o código escrito” (OLIVEIRA, 2008, p.94). Eis aqui a principal dificuldade do disléxico, compreender a leitura, pois há um descompasso no processamento fonológico.

[...] a dislexia é um distúrbio neurobiológico caracterizado pela dificuldade no reconhecimento preciso ou fluente das palavras, com dificuldade de soletrar e recodificar os sinais gráficos em sons. O problema resulta de uma deficiência do componente fonológico da linguagem, que geralmente contrasta com as demais habilidades cognitivas dos indivíduos que tem inteligência normal (COSENZA; GUERRA, 2011, p. 105).

Em relação às características da dislexia, Ciasca, Capellini e Tonelotto (2003) afirmam que é um distúrbio que “está relacionado a um nível normal de inteligência, ausência de déficit sensorial e outros comprometimentos físicos e/ou emocionais significativos” (p. 56). Identificada geralmente no final da primeira ou segunda série, a dislexia manifesta-se pelos impedimentos constantes das crianças na compreensão das competências linguísticas como “dificuldade de consciência fonológica, memória fonológica, discriminação, nomeação e até mesmo na articulação das palavras” (TABAQUIM, 2011, p. 199).

Apesar dos disléxicos possuírem níveis normais de inteligência, Tabaquim (2011) cita que pesquisas realizadas com cérebros de humanos após a morte com recursos tecnológicos aprimorados evidenciaram que há diferenças em áreas cerebrais de leitores proficientes e indivíduos com distúrbio de leitura, pois a diferença na estrutura cerebral faz parte da etiologia da dislexia. Em um estudo autóptico com oito pessoas disléxicas, em todos os indivíduos foram constatadas alterações e semelhanças do plano temporal, relatado por Tabaquim (2011). O plano temporal é próximo ao lobo temporal, que é responsável pela memória; no hemisfério esquerdo do cérebro situa a área de Wernicke, área que acontece o processamento fonológico. Os disléxicos apresentam falhas nessa execução, as ativações cerebrais percorrem caminhos diferentes que dificultam as informações processadas e as análises das palavras, realizadas na parte frontal na área de Broca, intercorrem lentamente.

No capítulo a seguir serão explanadas as estratégias de intervenção encontradas em pesquisas nacionais durante a revisão sistemática de literatura. A partir desta revisão, evidenciou-se a escassez de trabalhos relacionados à intervenção, no entanto, os estudos encontrados explicitaram métodos de ensino e atividades que vão de encontro com as propostas da Produção Técnica-Tecnológica, parte fundamental deste estudo científico. Destaca-se que esses resultados apresentados já foram submetidos e aguardam aceitação para publicação.

5 ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO PARA TRANSTORNOS E DIFICULDADES

Mediante as definições de aprendizagem e as condições limitantes envolvidas, entende-se que a maneira de amenizar as dificuldades presentes na leitura durante a alfabetização é a intervenção direcionada. Os programas ou modelos interventivos direcionados aos alunos com dificuldades de leitura e transtorno de leitura fundamentam-se em técnicas de aprendizagem que sustentam o desenvolvimento da consciência fonológica. Assim sendo, é importante que haja a manutenção das estratégias ensinadas para auxiliar as crianças em vários momentos de suas leituras (SOARES, 2017).

Os indícios de Transtorno ou Dificuldade na leitura são mais perceptíveis nos anos iniciais de escolarização. No entanto como não há ainda um perfil definido que caracteriza e/ou difere uma criança com DA ou DE a intervenção, infelizmente é iniciada tardiamente (CIASCA, 2003). Para haver intervenções adequadas, vê-se a necessidade de avaliar as crianças, encaminhando-as para diagnósticos formais, pois “a avaliação é fundamental para documentar o grau de evolução e verificar dados que possibilitem desenvolver técnicas de intervenção” (TABAQUIM, 2003, p.95).

Tendo em vista os múltiplos fatores que interferem na aprendizagem, Rotta (2016) ressalta que é importante diagnosticar corretamente a etiologia das limitações demonstradas pela criança e priorizar o ensino. Enfatiza ainda que é fundamental que o docente tenha manejo de sala e também conhecimento das restrições cognitivas apresentadas pelos alunos. Nesse contexto, a criança recebe apoio de uma equipe multidisciplinar com objetivo de analisar e acompanhar o desenvolvimento escolar do aprendiz. “Nenhum tratamento, no entanto, terá êxito se não houver uma total interação da equipe que atende a criança com a escola e, principalmente, com a família”, afirma Rotta (2016, p. 102).

Ao professor, como mediador da aprendizagem, cabe a tarefa de “conhecer, avaliar e intervir no funcionamento cognitivo da criança” (PANTANO; ASSENCIO-FERREIRA, 2009, p.21), aspirando que o conhecimento adquirido é resultante do ambiente em que os alunos estão inseridos associados aos estímulos que recebem socialmente e culturalmente, aspectos estes que interferem no comportamento e aprendizagem. Sendo assim,

[...] são necessários procedimentos de ensino específicos, que visem explicitamente modelar os passos no uso de estratégias. Pode-se ensinar e elas podem aprender, mas é necessário que a instrução seja constituída por unidades mínimas, com critérios bastante definidos e orientados objetivamente na construção de determinado conhecimento (TABQUIM, 2003, p.104).

Ao pensar em estratégias de intervenção para alunos com dificuldade de aprendizagem, Sampaio, Pinheiro e Silva (2011) argumentam sobre a necessidade de atingir todos os estímulos que permeiam as vias de entrada das informações no organismo humano. As vias periféricas possibilitam a entrada das informações captadas no meio e subsidiam as áreas “motoras, sensoriais, cinestésicas, cognitivas e da linguagem” (TABQUIM, 2003, p.102).

Algumas estratégias interventivas citadas por Sampaio, Pinheiro e Silva (2011) auxiliam a aprendizagem da leitura, assim como o reconhecimento das letras do alfabeto e os sons equivalentes a elas. O aprendiz compreende, com o direcionamento do docente, que cada letra tem um nome e todas as letras do alfabeto possuem valores sonoros com correspondência grafofonêmicas. São atividades dinâmicas para ensinar valor sonoro e as correspondências fonêmicas e grafêmicas, assim como as rimas e aliterações presentes no início, meio ou final das palavras podem ser ensinadas por meio de cantigas, pinturas, brincadeiras, associação de figuras, palavras cruzadas e outras progressões criativas com intuito de amenizar as dificuldades dos alunos em relação a leitura.

Essas estratégias mencionadas por Sampaio, Pinheiro e Silva (2011) desenvolvem a consciência fonológica e vão ao encontro das propostas interventivas do Manual Didático, Produção Técnica-Tecnológica desta pesquisa.

Em consonância com Sampaio, Pinheiro e Silva (2011) sobre as atividades interventivas, Soares (2017) relata sobre a importância de estabelecer um método para fortalecer o ensino, e esse ensino necessariamente envolve “a compreensão da escrita alfabética, a consciência fonológica e o conhecimento das letras” (SOARES, 2017, p. 188).

Tabaquim (2003, p.103) argui que, para obter sucesso na aprendizagem, é essencial a “utilização de regras e estratégias em experiências bastante concretas e específicas, chegando à elaboração de regras mais gerais, capazes de serem aplicadas a uma série de situações”. As crianças que manifestam

dificuldades na aprendizagem têm repulsa para agir de forma espontânea. Sendo assim, as estratégias sustentam o aprendizado de forma dinâmica.

Na maioria das vezes, é suficiente uma reeducação psicopedagógica para o disléxico conseguir dominar as habilidades e destrezas para ler e escrever. Mas, sem uma atenção especializada, dificilmente a criança disléxica consegue por si só superar suas dificuldades e, quase sempre, acaba se excluindo das atividades escolares ou de profissões que exijam a realização de processos gráficos” (TEIXEIRA; MARTINS, 2012, p.78).

Os alunos com transtorno de aprendizagem geralmente tendem a ser mais resistentes aos métodos convencionais de ensino, pois para eles a aprendizagem acontece de forma diferente (TABAQUIM, 2003).

Quanto mais se aprender sobre as relações cérebro-comportamento e cérebro-aprendizagem, melhor será o nível de compreensão e intervenção sobre a criança com dificuldades de aprendizagem, tornando-se possível obter maiores recursos para o diagnóstico e prognóstico do seu potencial de aprendizagem (TABAQUIM, 2003, p. 95).

É necessário que os professores adotem metodologias para intervenção com os alunos, “não há um programa ou mesmo um processo que sirva igualmente para todos” (CAPELLINI; CUNHA; GERMANO, 2016, p.244). Então, “torna-se necessário o ensino de estratégias que os municiem a uma real aprendizagem” (COSENZA, GUERRA, 2011, p.94).

De acordo com Oliveira (2008), existem estratégias para monitorar e auxiliar a leitura das crianças que apresentam dificuldades. É preciso detectar primeiramente onde está a dificuldade, em seguida analisar qual é a dificuldade, terceiro passo é verificar se a criança compreende o que lê, o quarto momento é pedir para o aluno reler para compreender melhor e por fim ter a percepção se o leitor busca pista a frente do que está sendo lido ou segue um direcionamento durante a leitura.

Capellini, Cunha e Germano (2016) mencionam que metodologias de ensino defasadas ocasionam sinais da dislexia nos alunos. Desta forma, evidencia-se no cenário educacional a importância de programas direcionados e intervenções específicas que viabilizam a aprendizagem do princípio alfabético com foco na consciência fonológica. É sabido que o disléxico, quando submetido às metodologias inadequadas, apresentará mais dificuldades na aprendizagem, no entanto, a etiologia

da dislexia é “uma condição genético-neurológica” (CAPELLINI; CUNHA; GERMANO, 2016, p.234).

Na concepção de Seabra (2018) as intervenções tendem causar impacto positivo e hábito contínuo de leitura em alunos com dificuldades, as técnicas de leitura específicas trabalhadas durante as intervenções suscitam nos alunos o anseio de dominar a leitura. Esse pensamento se encaixa com a proposta desse estudo, que é a de viabilizar atividades que trabalham a leitura de forma específica.

A revisão sistemática de literatura, próximo item explanado, foi indispensável para o delineamento dessa pesquisa. Nela foram descritos estudos interventivos com alunos em processo de alfabetização e exemplificadas atividades voltadas às habilidades de leitura; todos os procedimentos e encaminhamentos dos estudos contribuíram no embasamento teórico desse trabalho.

5.1 PROPOSTAS INTERVENTIVAS: ESTUDOS NACIONAIS ENCONTRADOS NA LITERATURA

Com intuito de investigar as produções científicas em contexto nacional sobre as propostas de intervenções direcionadas aos alunos com dificuldades de leitura e transtorno de leitura, foi produzida uma revisão sistemática de literatura apontando os principais resultados encontrados.

Sampaio e Mancini (2007) apontam a revisão sistemática como

[...] uma forma de pesquisa que utiliza como fonte de dados a literatura sobre determinado tema. Esse tipo de investigação disponibiliza um resumo das evidências relacionadas a uma estratégia de intervenção específica, mediante a aplicação de métodos explícitos e sistematizados de busca, apreciação crítica e síntese da informação selecionada (p. 84).

Apesar de já existir na literatura um vasto campo de pesquisas relacionadas aos transtornos de aprendizagens e dificuldades de leitura, após a realização de uma revisão sistemática de produções na área, foi possível constatar que os problemas são apontados e quantificados, no entanto, os pesquisadores apresentam as causas etiológicas e ambientais, mas não revelam maneiras para amenizar os problemas com medidas interventivas. Posto isto, estudos científicos referidos à dislexia e impedimentos da leitura são escassos de intervenção. A intervenção é o cerne dessa pesquisa.

A priori, foi definido as bases de dados para realizar as buscas, feito isso, iniciou-se a seleção dos trabalhos que especificavam a intervenção e demonstravam as práticas aplicadas. Os participantes dos estudos (alunos da primeira etapa do Ensino Fundamental), foram analisados em períodos pré e pós intervenção.

Os artigos e dissertações selecionadas que referiram à intervenção, estão expostas nos Quadros 3 e 8, acompanhados das discussões dos pesquisadores.

Quadro 3 - Artigos sobre a dislexia e intervenção

| TÍTULO | AUTOR/ANO | REVISTA |
|---|--|-----------------------------------|
| Dislexias adquiridas como referência para análise das dificuldades de aprendizagem da leitura | GUIMARÃES, S. R. K. (2004) | Revista Educar |
| Alfabetização e reabilitação dos distúrbios de leitura/escrita por metodologia fono-vísuo-articulatória | JARDINI, R. S.R; SOUZA, P. T (2006) | Revista de Atualização Científica |
| Eficácia terapêutica do programa de remediação fonológica em escolares com dislexia do desenvolvimento | CAPELLINI, S. A. et al (2010) | Revista CEFAC |
| Intervenção psicopedagógica com enfoque fonovisuoarticulatório em crianças de risco para dislexia | HEINEMANN, I. L; SALGADO-AZONI, C (2012) | Psicopedagogia |
| Eficácia de um programa de intervenção fônica para crianças com dificuldades de leitura e escrita | ANDRADE, E. M. A et al (2014) | Psicopedagogia |
| O modelo RTI - Resposta à intervenção como proposta inclusiva para escolares com dificuldades em leitura e escrita | MACHADO, A.C; ALMEIDA, M. A (2014) | Psicopedagogia |
| Tutoria em leitura e escrita baseado no modelo de RTI – resposta à intervenção em crianças com dislexia do desenvolvimento. | MACHADO, A.C; CAPELLINI, S.A (2014) | Revista CEFAC |
| Eficácia de um programa de intervenção fonológica em escolares de risco para a dislexia. | SILVA, C; CAPELLINI, S.A (2015) | Revista CEFAC |
| Dislexia na escola: identificação e possibilidades de intervenção. | RODRIGUES; CIASCA, (2016) | Revista Psicopedagogia |

Fonte: A autora, 2019

A discussão dos artigos selecionados se inicia com a pesquisa **“Dislexias adquiridas como referência para análise das dificuldades de aprendizagem da leitura”**, autoria de Guimarães (2004). A autora relata uma pesquisa desenvolvida em Curitiba- PR, com 60 alunos de 1ª, 3ª e 4ª série, em seis escolas da rede municipal de ensino que possuíam sala de recursos. A abordagem desse estudo é experimental e qualitativa, a metodologia utilizada foi a observação

participante, sendo que o objetivo geral da pesquisa foi identificar a aprendizagem das habilidades de leitura em alunos disléxicos.

Para tanto, após indicação relatada pelos professores dos alunos com baixo desempenho em leitura, a pesquisadora aplicou o Teste de Desempenho Escolar – TDE (STEIN, 1994 *apud* GUIMARÃES, 2004) e, mediante o resultado do teste, os 60 participantes foram divididos em três grupos: Grupo 1: alunos da 3ª e 4ª série com dificuldades de leitura e idade entre 10 a 13 anos; Grupo 2: alunos da 1ª série sem dificuldades de leitura e idade entre 6 a 7 anos e Grupo 3: alunos de 3ª e 4ª série sem dificuldades de leitura, com idade cronológica semelhante aos participantes do Grupo 1.

As tarefas de memória verbal visavam o controle da memória de curto prazo; a pesquisadora ditava frases curtas de complexidade crescente e os alunos repetiam na íntegra. Foram elaboradas 14 sentenças para repetição; destas, as duas primeiras sempre direcionadas para o treino da fala. Dentre as frases pronunciadas, a primeira e a última, sequencialmente descritas, demonstram a objeção do exercício da memória pela extensão e quantidade de palavras, “Ontem choveu muito”, “Carlos bebeu o leite porque ele gosta de brincar com o Luiz quando está em casa” (GUIMARÃES, 2004, p. 298).

Durante as intervenções outra atividade foi aplicada, e consistia na leitura de palavras reais e palavras inventadas, subdivididas por categorias de frequência relacionadas a letra-som e irregularidades não-biunívocas. O modelo de palavras que compunha essa tarefa foi baseado na investigação de Pinheiro (1994, *apud* GUIMARÃES, 2004) que realizou um estudo sobre a repetição e frequência de erros na pronúncia das palavras. Para as intervenções a pesquisadora fez 54 cartões individuais em tamanho 7 X 4,5 cm; nesses cartões foram impressas 36 palavras reais e 18 palavras inventadas, na fonte Arial tamanho 18, caixa baixa. As categorias foram divididas em nove grupos contendo 6 palavras cada, explicitadas no Quadro 4 a seguir.

Quadro 4 - Categorias e modelo de palavras reais e inventadas

| Categoria | Definição | Palavras |
|-----------|--|--|
| 1 | Palavras regulares de alta frequência | Festa, papai, chuva, café, folhas, palavra |
| 2 | Palavras regulares de baixa frequência | vila, cabras, batalha, jipe, pesca, moeda |
| 3 | Palavras regulares inventadas | vesta, bavaí, chuda, dalé, dolhas, calafra |

| | | |
|---|--|--|
| 4 | Palavras-regra de alta frequência | casa, galinha, pássaro, disse, também, redação |
| 5 | Palavras-regra de baixa frequência | nora, empada, usam, quietos, florido, marreca |
| 6 | Palavras-regra inventadas | dasa, gavinha, jássaco, sissi, dampém, mepação |
| 7 | Palavras irregulares de alta frequência | hoje, feliz, amanhã, onça, mamãe, dezena |
| 8 | Palavras irregulares de baixa frequência | boxe, açude, hino, luzes, xerife, descida |
| 9 | Palavras irregulares inventadas | hove, saliz, atanhã, inça, danãe, nezena |

Fonte: Elaborado a partir de Guimarães (2004)

Mediante as comparações entre o G1, G2 e G3, os três grupos obtiveram melhor desempenho na leitura de palavras regulares de alta frequência e pior desempenho na leitura de palavras inventadas. No entanto, nas análises dos escores obtidos, após todos os participantes receberem intervenção, o grupo G1 demonstrou habilidade inferior aos demais na utilização da rota lexical fonológica, isto é, maior frequência de erros percentuais relativamente oriundos da falta de domínio da leitura.

Guimarães (2004) dialoga com autores que procuram explicar que as dificuldades de leitura dos alunos com dislexia se resumem no reconhecimento das letras e sonoridade das palavras, e ressalta ainda que o ensino da leitura para os disléxicos é diferente, porque a aprendizagem deles acontece também de forma diferenciada.

Jardini e Souza (2006) por meio da produção intitulada **“Alfabetização e reabilitação dos distúrbios de leitura/escrita por metodologia fono-vísuo-articulatória”** iniciaram uma pesquisa sobre distúrbios de aprendizagem em um espaço particular de atendimento fonoaudiológico de uma cidade localizada no interior de São Paulo.

Participaram dessa pesquisa 30 crianças com idade entre 7 a 10 anos que frequentavam salas de pré-primário, primeira e segunda série, 14 foram diagnosticados como disléxicos e os demais apresentaram indícios de TDAH, Psicose Infantil e Deficiência Mental leve.

As intervenções duraram seis meses, embasadas na abordagem terapêutica do Método das Boquinhas (Método Fonovisuoarticulatório). As atividades foram aplicadas duas vezes semanais por uma fonoaudióloga e uma pedagoga, em momentos distintos, com duração de 60 minutos.

As autoras não exemplificam as atividades que foram aplicadas nas intervenções, mas reforçam que os professores mantiveram as atividades normais com seus alunos e, em três momentos durante a pesquisa, foram aplicados questionários com os docentes e pais das crianças com intuito de promover o direcionamento das intervenções e relatar as melhorias. Por meio dos questionários notou-se que houve melhoria em tarefas de atenção, concentração, independência na realização das atividades, desempenho escolar, leitura, palavras e textos. Jardini e Souza (2006) ressaltam que após seis meses de intervenção com a utilização do método fonovisuoarticulatório, os alunos estavam aptos a frequentar a sala de aula com melhor fluência nas tarefas de leitura.

No artigo **“Eficácia terapêutica do programa de remediação fonológica em escolares com dislexia do desenvolvimento”**, Capellini et al. (2010) realizaram uma pesquisa de campo na rede pública da cidade de Marília –SP, com 40 alunos de 2ª a 4ª série e idade entre 8 a 12 anos, divididos em dois grupos de 20 alunos, sendo o GI o grupo de alunos com diagnóstico de dislexia (dos quais 10 foram submetidos ao programa de remediação e 10 não foram) e o GII foi composto por alunos sem dificuldades de aprendizagem (10 desses participaram do programa de remediação fonológica e 10 não participaram).

Durante o programa de remediação foi aplicado o Teste de Desempenho Cognitivo – Linguístico - versão coletiva (SMYTHE, 2000 apud CAPELLINI et al., 2010; CAPELLINI et al., 2007 apud CAPELLINI et al., 2010) adaptada para o Brasil. Esse teste é composto por cinco subtestes: Reconhecimento do alfabeto em sequência, Cópia de formas geométricas, Aritmética com as quatro operações básicas, Ditado e Memória de curta duração. Houve avaliação em dois momentos: o primeiro na pré-testagem e depois na pós-testagem. No segundo momento de intervenção foi aplicado o Teste de Desempenho Cognitivo – Linguístico – versão individual (SMYTHE, 2000; CAPELLINI *et al.*, 2007 apud CAPELLINI *et al.*, 2010) também adaptado para o Brasil. Este contém 10 subtestes: leitura de palavras e não palavras, consciência fonológica, habilidade matemática, processamento auditivo, escrita, processamento visual, velocidade de processamento, sequenciamento, habilidades motoras e reversões.

O programa de remediação fonológica aconteceu em dez sessões semanais de 50 minutos cada. As atividades aplicadas durante o programa estão descritas no Quadro 5.

Quadro 5 - Atividades interventivas com estratégias fonológicas

| Sessão | Atividades |
|--------|---|
| 1 | Reconhecimento de todas as letras do alfabeto e seus respectivos sons. As letras foram apresentadas em papel A4 e para cada acerto do som atribuía-se um ponto. |
| 2 | Apresentação de 7 frases afirmativas para as crianças. O objetivo foi identificar a quantidade de palavras dentro das frases e bater uma palma para cada palavra |
| 3 | Identificação e manipulação de sílabas nas palavras. Foram apresentadas aos alunos duas palavras com sílabas iguais e, na sequência, eles manipularam as sílabas e posicionaram no início, meio ou fim das palavras desvendadas. |
| 4 | Apresentação de 7 palavras com sons bem distintos. Nessa atividade os participantes deveriam apenas reconhecer as palavras. |
| 5 | Foi trabalhada a rima. Os alunos identificavam figuras e nomeavam aquelas que terminavam com os mesmos sons. |
| 6 | Identificação e discriminação de fonemas. Os pesquisadores relataram alguns fonemas, os escolares ouviram e mencionaram outras palavras que iniciavam com os mesmos sons. Em seguida, os aplicadores relataram 7 palavras e questionaram os participantes quais dessas possuíam fonema-chave igual ao da palavra foco (não citada na pesquisa). |
| 7 | Segmentação de fonemas. Foi apresentada oralmente uma palavra para a criança e ela falava todos os fonemas contidos. A segmentação aconteceu com auxílio de fichas coloridas, os pesquisadores apresentaram 7 palavras e os participantes organizavam as fichas para formá-las. |
| 8 | Subtração de fonemas. Incluiu a leitura e observação de 12 palavras. Na primeira tarefa foram disponibilizadas 6 palavras na qual o escolar teria que retirar o fonema final; depois aconteceu o inverso, novamente foram apresentadas mais 6 palavras e o estudante retirava o fonema inicial |
| 9 | Substituição dos fonemas. Os pesquisadores ditaram as 7 palavras, uma a uma, e os participantes retiraram os fonemas iniciais substituindo-os por outros para formação de novas palavras. |
| 10 | Transposição de fonemas. As crianças liam as palavras apresentadas em ordem inversa e o intuito era descobrir a possibilidade de novas palavras. |

Fonte: Elaborado a partir de Capellini *et al.* (2010)

Após esse período interventivo, foram realizadas as provas de pós testagem. Os disléxicos, participantes do GI que receberam intervenção aperfeiçoaram as habilidades de discriminação letra-som e obtiveram melhoras das habilidades cognitivo-linguísticas. Essa habilidade quando “comprometida em disléxicos, gera alterações em leitura e escrita de palavras e pseudopalavras” (KUJALA *et al.* 2006; DUFOR *et al.*, 2007; *apud* CAPELLINI *et al.*, 2010).

Durante esse tempo de estudo, os professores dos alunos que estavam recebendo intervenções foram orientados a aplicar atividades aleatórias na sala de aula semelhantes com as estratégias fonológicas das remediações interventivas.

As autoras ressaltam que o programa de remediação apresentou melhorias nas habilidades fonológicas nos momentos de identificação da letra/som nos processos de leitura, e podem ser utilizados em sala de aula, principalmente na fase de alfabetização.

O artigo **“Intervenção psicopedagógica com enfoque fonovisuoarticulatório em crianças de risco para dislexia”** de Heinemann e Salgado-Azoni (2012), destaca a importância da identificação precoce da dislexia no início da alfabetização e chamam atenção para a diferenciação das terminologias Dificuldades de Aprendizagem e Transtorno de Aprendizagem.

Nesse estudo houve participação de 11 crianças de uma escola pública de Campinas-SP, estudantes do 1º ano do Ensino Fundamental, com faixa etária entre 6 e 7 anos, de ambos sexos, todos alfabetizados pelo método fonológico silábico, que é baseado no Método das Boquinhos.

A professora envolvida na pesquisa dividiu os alunos em 3 grupos, denominados, Grupo Experimental I (GEI) – composto por 3 crianças com dificuldades de aprendizagem submetidas à intervenção fonológica, Grupo Experimental II (GEII), no qual tinham 3 alunos com dificuldades de aprendizagens que não receberam intervenção fonovisuoarticulatória e o Grupo Controle (GCII) composto por 5 alunos sem dificuldades de aprendizagem que também não receberam intervenção.

Todos os alunos envolvidos no estudo foram submetidos às avaliações de pré e pós testagem, nas quais foram utilizados quatro instrumentos: a Prova de Consciência Fonológica baseado em Capovilla e Capovilla (2007 *apud* HEINEMANN, SALGADO-AZONI, 2012), o Teste de repetição de não palavras de Kessler (1997 *apud* HEINEMANN E SALGADO-AZONI, 2012), Prova de Ditado embasada em Capovilla e Capovilla (2007 *apud* HEINEMANN E SALGADO-AZONI, 2012) e o Teste de nomeação rápida de figuras e dígitos de Capellini (2008 *apud* HEINEMANN E SALGADO-AZONI, 2012). Essa avaliação aconteceu em sessão única individual com duração de 60 minutos.

As intervenções foram realizadas em 12 sessões de 50 minutos, com 3 alunos do (GEI) - Grupo Experimental I, em horário oposto ao estudo regular. Ao iniciar cada sessão as pesquisadoras aplicaram dinâmicas com espelho para retomar a consciência fonêmica. Os fonemas escolhidos para trabalhar nas intervenções foram /A/, /E/, /I/, /O/, /U/, /L/, /P/, /V/, /T/, /M/, /B/ e /F/, e, para aplicar essa técnica que objetiva a articulação das letras, Heinemann e Salgado-Azoni (2012) apoiaram-se no Método das Boquinhos, produzido por Jardini e Gomes (2008 *apud* HEINEMANN E SALGADO-AZONI, 2012). O Quadro 6 especifica as atividades que foram aplicadas nas sessões descritas.

Quadro 6 - Atividades interventivas baseadas no Método Fonovisuoarticulatório

| Sessão | Atividades |
|--------|--|
| 1 | Consciência fonêmica das vogais. Os alunos pronunciaram o som das letras observando os movimentos labiais no espelho, identificaram também a vogal inicial das figuras apresentadas. |
| 2 | Articulação fonêmica e noção de início e fim das palavras. Os alunos verbalizaram nomes próprios que iniciavam ou terminavam com vogais e, concomitante a esta atividade, a criança observava figuras e completava oralmente relatando as vogais apropriadas |
| 3 | Apresentação da letra L e sua família silábica. Foi trabalhada a Consciência grafofonêmica e articulatória do som da letra juntamente com a movimentação da língua e articulação das vogais nas palavras. |
| 4 | Consciência fonêmica e movimentos corporais concomitantes com a aliteração e registro escrito. Demonstração de cartões com figuras da família silábica da letra L. Os participantes observavam as sílabas iniciais e faziam mímicas e em seguida registravam as palavras, por fim contavam a quantidade palavras de cada família silábica. |
| 5 | Presença e ausência de fonemas com a letra P e sua família silábica. As crianças pronunciavam a letra olhando para o espelho e percebiam que seus lábios se posicionavam fechados no momento da emissão do som. Na sequência, as pesquisadoras apresentavam figuras e palavras as quais os alunos completavam utilizando as consoantes L ou P. |
| 6 | Jogo Dominó de vogais da coleção Jogos de Boquinhos de Jardini e Gomes (2008 apud HEINEMANN E SALGADO-AZONI, 2012). O jogo é estruturado por cartões com desenhos de boquinhos e letras aleatórias. Foi espalhado de um lado da mesa os cartões com os desenhos das boquinhos e de outro lado as vogais, objetivando a associação entre eles. |
| 7 | Apresentação da letra V e sua família silábica, os alunos perceberam que, ao pronunciar a letra, os dentes superiores encostavam-se ao lábio inferior e, para fortalecer a percepção do som vocálico, os alunos encostaram a costa de uma das suas mãos no pescoço para sentir a vibração das cordas vocais. Após esse momento, os alunos liam palavras e completavam as lacunas iniciais ou finais com a família silábica da letra V. |
| 8 | Consciência fonêmica, articulatória e aliteração com a letra T. Identificação do som e percepção na pronuncia da letra T, a língua encosta atrás dos dentes superiores. Os alunos liam palavras variadas escritas em um quadro, procuravam em quais dessas palavras havia as sílabas TA, TE, TI, TO, TU e para cada sílaba foi solicitada a pintura de uma cor diferente. Ao final da leitura de todas as palavras do quadro faziam a contagem de palavras e das sílabas que apareceram. |
| 9 | Consciência fonêmica, consciência grafofonêmica e articulatória, consciência silábica, segmentação e síntese fonêmica, discriminação visual e escrita livre. Foi apresentada a letra M e seu som, articulação e percepção da pronúncia anasalada. A consciência silábica foi compreendida no momento da junção da letra M com as vogais, formando as famílias silábicas. A atividade de segmentação e síntese fonêmica envolveu as outras letras trabalhadas nas sessões anteriores, L, P, V, T e M, por meio de uma cruzadinha que continha figuras. Na sequência, para a discriminação visual, as pesquisadoras incluíram a atividade de caça-palavras, escreveram as mesmas palavras da cruzadinha e outras aleatórias em um quadro na qual a criança visualizava e apontava realizando a leitura. A última atividade dessa sessão interventiva foi a escrita livre de palavras; nesta, as autoras mostravam sílabas soltas das consoantes trabalhadas anteriormente e o aluno deveria escrever uma palavra que continha a sílaba apontada pelas aplicadoras. |
| 10 | Apresentação da letra B e demonstração das vibrações das pregas vocais ao pronunciar a letra. As atividades aplicadas foram bingo e charada. No bingo, a criança circulava as letras já trabalhadas conforme as pesquisadoras mostravam as letras sorteadas. Na atividade de charada as pesquisadoras mostravam os desenhos, as crianças descobriam a charada, relatavam oralmente e escreviam a palavra. O ditado também foi incluído nessa sessão, as pesquisadoras escreveram várias palavras em um quadro, em seguida ditavam uma palavra e a criança pintava a palavra dita. |
| 11 | Percepção visual. Foram escritas em um quadro várias palavras, dentre elas algumas se repetiam e o objetivo era identificar e relatar as repetições. O enfoque sonoro foi direcionado á letra N, ressaltando o som da letra sem a junção das vogais, as crianças |

| | |
|----|--|
| | perceberam que era necessário deixar a língua para cima e permanecer com os lábios abertos. |
| 12 | Trabalho com a letra F, percepção do som e leitura da família silábica. Foram apresentadas figuras geométricas com palavras dentro; essas palavras tinham a família silábica da letra F posicionadas no início, meio e fim das palavras, as crianças pintaram de cores diferenciadas as sílabas. A etapa posterior, e complementar a esta, incluiu figuras geométricas de tamanhos diferentes e sílabas variadas dentro, os alunos tinham que pintar as formas iguais das mesmas cores e organizar as figuras em ordem crescente para descobrir as palavras. |

Fonte: Elaborado a partir de Heinemann e Salgado-Azoni (2012)

Os processos de pré e pós-testagem foram descritos após as intervenções realizadas com os alunos do Grupo Experimental I – GEI. A pesquisa revelou que os alunos do Grupo Experimental II - GEII que não receberam intervenções permaneceram no mesmo nível de dificuldade na leitura, e 2 dois 3 alunos do GEI apresentaram melhoras cognitivo-linguísticas, habilidade esta que foi trabalhada durante as 12 sessões de intervenções com enfoque fonovisuoarticulatório. Esse grupo ainda se aproximou dos resultados do Grupo Controle – GC.

Heinemann e Salgado-Azoni (2012) sugerem a intervenção fonovisuoarticulatória, que é focada na articulação entre o som, grafia e a emissão das letras como suporte pedagógico realizado por profissionais da fonoaudiologia, com a utilização do Método das Boquinhas. E ainda que, em sala de aula, os professores em suas práticas de ensino também devem utilizar ferramentas e metodologias de ensino diversificadas, que contemplam as bases fonológicas dos alunos.

Os autores ressaltam a importância do acompanhamento na alfabetização dos disléxicos, para tanto registram que a pretensão futura desse estudo é fazer um monitoramento longitudinal com enfoque interventivo e reavaliar os participantes desta pesquisa no ano seguinte para comprovar a importância da intervenção.

No estudo **“Eficácia de um programa de intervenção fônica para crianças com dificuldades de leitura e escrita”**, Andrade et al. (2014) discutem que a intervenção com alunos que tem dificuldade de leitura e escrita deve ser realizada pelo próprio professor. Esse modelo de intervenção é uma abordagem internacional com a sigla RTI - Response To Intervention, no Brasil conhecida como Resposta a Intervenção.

Os autores relatam a importância do professor saber intervir para garantir a qualidade e melhoria do ensino. No modelo de RTI, o aluno tem uma instrução especializada e, a partir dessa resposta interventiva, os índices de riscos para insucesso escolar diminuem na medida em que professor esteja capacitado para isso. No Brasil, a abordagem RTI ainda é um pouco restrita; os alunos são encaminhados para profissionais específicos e quando há participação ativa dos professores, esses buscam métodos fônicos para remediar as dificuldades de leitura e escrita em sala de aula.

Esse estudo foi dividido em dois momentos. No primeiro, com uma revisão bibliográfica, foi argumentado sobre a intervenção como suporte na aprendizagem dos alunos e resposta as metodologias docentes. No segundo momento, a descrição do estudo experimental por meio de observação não participante, aplicado em duas escolas públicas de São Paulo: uma escola Municipal e uma escola Estadual, totalizando 61 crianças, com média de idade de 9 anos.

Os próprios professores classificaram os alunos utilizando o critério dos níveis silábicos alfabéticos, segundo a teoria de Ferreiro e Teberosk (1999 *apud* ANDRADE et al., 2014). Foi realizada uma avaliação pré- intervenção no início do ano e, para validar a pesquisa, uma avaliação pós-intervenção no final do ano. De acordo com os critérios de leitura determinados pelos professores os pesquisadores tipificaram os níveis de aprendizado e desenvoltura da leitura das crianças dividindo-os em categorias nominadas “pré-silábicos, silábicos sem valor sonoro, silábicos com valor sonoro, silábico-alfabéticos e alfabéticos” (ANDRADE *et al.*, 2014).

Os pesquisadores definiram três grupos para o desenvolvimento da pesquisa, de acordo com a classificação de nível silábico relatado pelos professores, nomearam de Grupo Experimental (GE) os alunos caracterizados com dificuldades de leitura e escrita que receberam intervenção fônica, Grupo Controle I (GCI), composto por alunos que não apresentavam dificuldades de leitura e escrita e não receberam intervenção, e o Grupo Controle II (GCII) composto por alunos que apresentavam dificuldades na leitura escrita e não receberam intervenções. O teste de avaliação para pré-intervenção, realizado no início do ano letivo foi embasado na BALE- Bateria de Avaliação de Leitura e Escrita (MACEDO *et al.*, 2002 *apud* ANDRADE *et al.* 2014). Esse teste também foi utilizado na avaliação final, pós-intervenção.

Os professores do Grupo Controle (GC) foram capacitados em horário após as aulas, com duração de 1 hora e 30 minutos, totalizando 20 encontros. Nessas

capacitações foram ensinados modelos de intervenções fundamentadas no Método Fônico e discutidos alguns documentos oficiais do MEC como o Pro-Letramento (BRASIL, 2007 *apud* ANDRADE *et al.*, 2014) e as Orientações para o Ensino de Nove Anos (BRASIL, 2008 *apud* ANDRADE *et al.*, 2014).

As intervenções foram realizadas pelos professores e aconteceram concomitantes com as capacitações, com duração de 20 sessões e período de quatro meses. As atividades aplicadas em sala incluíram tarefas de relação grafema-fonema por meio da leitura de palavras, sílabas e fonemas retirados de livros de alfabetização com método fônico, com as quais eram trabalhadas semanalmente duas a três letras e seus respectivos sons para o desenvolvimento da consciência fonológica dos alunos.

Constatou-se, nos resultados finais, que as intervenções realizadas pelos professores surtiram efeitos positivos, os alunos do Grupo Experimental (CE) apresentaram melhora na leitura. Os autores destacam que o método fônico aprimora as habilidades leitoras e busca consolidar o processo de alfabetização das crianças que apresentam dificuldade, sendo assim, a abordagem fonovisuoarticulatória facilita o desenvolvimento das atividades pedagógicas desenvolvidas em sala.

No artigo “**O modelo RTI - Resposta à intervenção como proposta inclusiva para escolares com dificuldades em leitura e escrita**”, Machado e Almeida (2014) descrevem que o modelo RTI de intervenção caracteriza-se, também, como um tipo de monitoramento de alunos por um determinado período, para sanar as dificuldades precoces deles. Esse modelo consiste na instrução adequada de atividades aplicadas pelos professores, com a utilização de estratégias variadas para reduzir as dificuldades de leitura e escrita dos alunos. As atividades são desenvolvidas pelos pesquisadores e aplicadas pelos professores durante um determinado período.

A pesquisa foi realizada por meio de delineamento de grupo, com 14 participantes, alunos do 3º e 4º ano. As sessões foram individuais, em período contra turno nas próprias escolas, com duração de 60 minutos cada sessão. A intervenção RTI iniciou em 2011 e durou aproximadamente um ano.

Inicialmente, para composição das amostras, utilizaram o TDE - Teste de Desempenho Escolar (STEIN, 1994 *apud* MACHADO; ALMEIDA, 2014) que avaliou a desenvoltura dos alunos na leitura. Nessa etapa, de acordo com os escores obtidos, identificou-se alunos com padrões de leitura abaixo do esperado para a idade, correspondente aos níveis de alunos de 1º e 2º ano.

O PROLEC - Provas de Avaliação dos Processos de Leitura (CAPELLINI; OLIVEIRA; CUETOS, 2010 *apud* MACHADO; ALMEIDA, 2014), foi utilizado nos três momentos da pesquisa, nas etapas de pré e pós-testagem e na etapa de seguimento, em maio de 2012, quando foi feita uma análise da efetividade do programa RTI.

O desenvolvimento do programa RTI aconteceu por meio das intervenções feitas pelos professores. As atividades trabalhadas durante as intervenções decorriam dos encontros entre as pesquisadoras e professoras, essa estratégia segundo Machado e Almeida (2014) objetivou o acompanhamento do processo interventivo para analisar os avanços dos estudantes em resposta ao RTI.

O programa foi dividido em três níveis, em cada nível o professor fez o monitoramento e comparações entre os indivíduos conforme as instruções direcionadas pelos pesquisadores. O RTI nível I – é caracterizado pela instrução em sala de aula, o RTI nível II são os momentos de intervenção em grupos e o RTI nível III são as intervenções individuais.

Machado e Almeida (2014) descreveram que no RTI nível I foram aplicadas atividades de leitura e escrita para analisar a fluência de leitura dos alunos. Após essa etapa, os alunos que apresentaram mais dificuldades foram encaminhados para o RTI nível II, que aconteceu durante o segundo semestre da pesquisa. De acordo com os acompanhamentos das atividades aplicadas pelas professoras, as pesquisadoras, em horário de contraturno, duas vezes semanais, aplicavam atividades específicas de leitura, segmentação de palavras, rimas, sons e sílabas, aliteração e estratégias manipuláveis como alfabetos móveis, jogos e cartões com figuras, visando o desenvolvimento da consciência fonológica. As mesmas atividades eram aplicadas em sala pelos professores, no horário de frequência regular dos estudantes que compunham o Nível II. Mediante as comparações do desenvolvimento e desempenho na leitura nos Níveis I e II de intervenção, apenas duas crianças foram encaminhadas para o RTI Nível III, pois apresentaram resultados abaixo do esperado no Nível II. As pesquisadoras realizaram intervenções mais intensivas com esses dois alunos, também em período contraturno, quatro vezes semanais, com média de duração entre 50 minutos a 1 hora. Ao final do estudo, essas duas crianças apresentaram poucos sinais de melhora e evidenciou-se a necessidade de avaliação para comprovação de transtornos de aprendizagem.

As autoras relatam que o modelo RTI deveria ser mais utilizado no Brasil como forma de assegurar o monitoramento das dificuldades dos alunos; é um modelo produtivo porque embasa o processo avaliativo como forma de prevenção e não como resultado. Além de ser uma intervenção direcionada, oferta subsídios ao trabalho docente e propicia encaminhamento da aprendizagem dos alunos, principalmente daqueles que apresentam dificuldades de leitura e escrita.

Machado e Capellini (2014) desenvolveram uma pesquisa intitulada **“Tutoria em leitura e escrita baseado no modelo de RTI – resposta à intervenção em crianças com dislexia do desenvolvimento”** com 15 crianças com faixa etária de 10 anos de idade, cursando entre o 2º e 6º ano de uma escola pública no município de Marília- SP, com diagnóstico de dislexia. Os 15 participantes foram divididos em dois grupos: no Grupo I permaneceram sete crianças que receberam tutoria e o Grupo II foi composto por 8 crianças que não receberam intervenção.

A avaliação para pré-teste interventivo continha seis tarefas específicas para avaliar habilidades de leitura dos dois grupos: tarefa de escrita, escrita livre de palavras, escrita de palavras ditadas, identificação das letras, leitura de palavras e leitura de livros, para qual foram retiradas palavras da Cartilha Pipoca, de Paulo N. Almeida e do livro “A Foca Famosa”, de Sônia Junqueira – série Estrelinha.

No segundo momento, a pesquisa foi de observação não participante, com a implementação do modelo RTI – Resposta a Intervenção, em dezoito sessões, uma por semana, com duração de uma hora cada, tutorado pelo Laboratório de Desvios de Aprendizagem do Centro de Estudos da Educação e Saúde – CEES/UNESP de Marília- SP. O levantamento inicial para diagnóstico e desempenho em leitura e os modelos de tutorias utilizados nesta pesquisa foram embasados no Programa Reading Recovery (CLAY, 1993 *apud* MACHADO e CAPELLINI, 2014).

As atividades aplicadas nas intervenções incluíram a releitura de um livro lido anteriormente pelo aluno; a recontagem de uma história também lida anteriormente e junto com esta tarefa os alunos fizeram a identificação de algumas letras solicitadas pelos tutores. As atividades foram desenvolvidas de forma lúdica, com a utilização de materiais manipuláveis como letras de alfabetos móveis, lousa magnética e escritas em papel sulfite, focando na relação letra-som. Outra atividade foi a separação das palavras oralmente para os alunos perceberem os sons das letras. A tarefa seguinte envolveu a recontagem da história trabalhada anteriormente, nesta

atividade os participantes escreveram frases sobre a história; na sequência as frases foram divididas em unidades menores, palavras e depois sílabas. Por fim, os alunos iniciaram a leitura de outro livro com a ajuda dos pesquisadores.

Resultados expostos na avaliação pós-testes interventivos demonstraram que os alunos com dislexia que receberam intervenção no modelo RTI, por meio de atividades específicas de leitura e escrita, apresentaram melhorias na leitura e bom desempenho na fluência leitora comparados aos que não receberam tutoria. No entanto, as autoras relatam que, embora saibamos que as dificuldades dos disléxicos remetem mais a leitura, a escrita também é afetada em decorrência do problema subjacente das habilidades leitoras. Desta forma, é necessário que haja estimulação em sala de aula, a tutoria pedagógica surte como estratégia mediadora do ensino direcionado aos disléxicos.

A **“Eficácia de um programa de intervenção fonológica em escolares de risco para a dislexia”**, produção de Silva e Capellini (2015), objetivou diagnosticar a dislexia em decorrência da intensidade das dificuldades fonológicas. Para a comprovação do diagnóstico dos disléxicos os alunos foram avaliados pelo Teste de Linguagem Infantil nas áreas de fonologia, vocabulário, fluência e pragmática - ABFW (ANDRADE; BEFI-LOPES; FERNANDES, WERTZNER, 2002 *apud* SILVA; CAPELLINI, 2015). Para identificar o grau da dislexia nos participantes do estudo, as autoras, durante as intervenções, aplicaram o Teste de Linguagem Infantil, que verifica a PCC – Porcentagem de Consoantes Corretas (SHRIBERG; KWIATKOWSKI, 1982 *apud* SILVA; CAPELLINI, 2015).

Nesse estudo houve a participação de 40 crianças, estudantes do 1º ano do Ensino Fundamental com média de idade entre 5 a 7 anos, de ambos os sexos, sendo 17 do sexo masculino e 23 do sexo feminino. Os alunos foram divididos em dois grupos: GI (crianças sem risco para dislexia) e GII (crianças com risco para dislexia). Todos os alunos envolvidos na pesquisa foram submetidos aos procedimentos avaliativos de pré e pós testagem para quantificar as análises comparativas ao final da pesquisa. Esses procedimentos foram os Testes de Desempenho Cognitivo-Linguístico – na versão coletiva e individual (CAPELLINI; SMYTHE, 2008 *apud* SILVA; CAPELLINI, 2015) divididos em quatro sessões, duas para avaliação de pré-intervenção e duas para avaliação de pós-intervenção, com duração de 50 minutos cada.

O programa de intervenção fonológica aconteceu em 15 sessões, duas vezes semanais, com duração de 50 minutos e visou a aplicação de atividades específicas de leitura e escrita, trabalho da consciência fonológica por meio de tarefas da sonoridade das letras do alfabeto, sequência lógica das letras e ordem aleatória, identificação de sílabas, ordenação, segmentação e análise de palavras, rimas e aliteração, manipulação de palavras e frases, substituição e discriminação fonêmica.

Os resultados dessa pesquisa demonstraram que os alunos com dislexia apresentaram avanços na leitura após o programa de Intervenção Fonológica. O programa propôs a realização de atividades direcionadas com foco na leitura e escrita, identificação e nomeação letra-som, planejando o desenvolvimento da consciência fonológica e fluência na habilidade de leitura. As autoras apontam que atividades semelhantes às do programa podem amparar diagnósticos precoces de dislexia em sala de aula, principalmente nos primeiros anos escolares, quando as crianças estão em fase de alfabetização. Nessa pesquisa, dados estatísticos comprovaram que as intervenções realizadas no programa refletiram positivamente nas habilidades predictoras de leitura dos disléxicos.

Finalizando as análises científicas, nesse artigo com abordagem bibliográfica analítica e descritiva, intitulado “**Dislexia na escola: identificação e possibilidades de intervenção**” de Rodrigues e Ciasca (2016), torna-se evidente a importância da identificação precoce da dislexia e a eficácia da intervenção, como mediação positiva do professor, para minimizar as dificuldades dos alunos na leitura e na escrita e descrevem também que as intervenções com disléxicos podem ser feitas desde a Educação Infantil e perpassar o Ensino Fundamental, pois “...o processo de intervenção escolar não se encerra quando a criança com dislexia aprende a codificar e decodificar palavras e textos” (RODRIGUES; CIASCA, 2016, p. 96).

Segundo Rodrigues e Ciasca (2016) há um pensamento equivocado sobre a intervenção escolar, pois os tratamentos dos distúrbios de aprendizagem geralmente são feitos em clínicas por profissionais especializados. No entanto na escola, sabe-se que é sob os olhares dos professores que surgem os diagnósticos precoces e são eles que assumem diariamente o papel de intervir no processo de ensino-aprendizagem das crianças com dificuldades de leitura e escrita, inserindo estratégias de ensino variadas.

A intervenção na fase tardia é mais difícil de ser realizada, em consequência da maturidade cerebral e o envolvimento dos fatores psicológicos internos e externos associados ao transtorno. Rodrigues e Ciasca (2016) ressaltam que a melhor fase para realizar trabalhos com a consciência fonológica e obter resultados qualitativos é dos 5 aos 8 anos de idade, fase esta em que os processos cognitivos estão sendo interiorizados e apreendidos. A intervenção quando realizada ainda na Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental abre uma “janela de oportunidades para prevenir problemas com a leitura” (RODRIGUES; CIASCA, 2016, p. 89).

As autoras ressaltam a importância do modelo de Resposta a Intervenção nas abordagens metodológicas e discorrem sobre as etapas a serem seguidas para aplicar o modelo e, conseqüentemente, identificar as crianças que possuem transtornos de aprendizagem, mais especificamente a dislexia. Descrevem que a aplicação do RTI acontece de forma direcionada, sendo que o modelo visa o rigor das intervenções a fim de amenizar as dificuldades de aprendizagem dos alunos em estudo.

As etapas do RTI – Respostas à Intervenção foram descritas em três multiníveis por intermédio de etapas diagnósticas da fluência na leitura. No Nível I é feita uma avaliação com todos os alunos da sala, denominado núcleo de instrução. O Nível II é aplicado apenas nos alunos que não obtiveram sucesso no nível anterior, caracterizado como intervenção suplementar. No Nível III, permanecem apenas os alunos que apresentaram dificuldades agravantes na leitura nos dois níveis anteriores, é feita então uma intervenção intensiva individualizada analisando as causas do insucesso do aluno.

Rodrigues e Ciasca (2016) citam que há adaptações que podem ser feitas em sala de aula para intervenção e enfatizam que é necessário realizar estratégias didáticas direcionadas específicas de leitura. Os trabalhos com a estimulação da consciência fonológica, rimas, separações silábicas, conexão entre fonemas e grafemas, identificação, associação e sequência de sons, análise de letras, sílabas e frases e realização de separação e união das mesmas, observação da fala dos amigos e articulação das palavras, uso de espelho, palmas para separar as palavras em sílabas e cartões com figuras, são os pilares que sustentam a fluência leitora dos disléxicos. Cabe ao professor a função de conhecer os aspectos que envolvem a aprendizagem e valorizar o desempenho da criança disléxica em tarefas

de leitura e escrita, abordando desta forma as possibilidades de intervenção no contexto escolar

Após as discussões dos nove (9) artigos selecionados para compor esta revisão sistemática, nota-se que há congruências entre as pesquisas, tais como as abordagens utilizadas, tipos de estudos desenvolvidos e propostas de estratégias de ensino para serem utilizados em sala de aula.

As propostas de intervenção apresentadas nos artigos são o Método das Boquinhos (Método Fonovisuarticulatório - trabalha os sons das letras e as articulações da boca), Estratégias Fonológicas subsidiadas no Método Fônico (percepção dos fonemas e sonoridade das palavras) e Modelo RTI – Resposta à Intervenção.

Feitas as análises, foi certificado do total de artigos descritos que 22% (2 trabalhos) utilizaram o Método das Boquinhos nas intervenções. Outros 33% (3 trabalhos) fizeram uso de estratégias fonológicas respaldadas no Método Fônico. O modelo RTI - Resposta à Intervenção foi citado em 44% (4 trabalhos) das pesquisas como sendo a metodologia eficaz de monitoramento da leitura e escrita durante o desenvolvimento dos estudos em evidência. Enquadrado nessa última categoria ainda o trabalho de revisão bibliográfica de Rodrigues e Ciasca (2016), que apesar de não ter aplicado o modelo RTI – Respostas à Intervenção no estudo em análise, arguíram ressaltando que as metodologias utilizadas pelos professores em sala de aula interferem na aprendizagem do aluno, por isso, o monitoramento e o feedback das atividades propostas aplicadas tornam-se fundamentais durante a aprendizagem dos alunos com dislexia.

Dentre os modelos interventivos expostos, o Método Fonovisuarticulatório (Método das Boquinhos) é descrito como principal estratégia de aprendizagem da leitura para os disléxicos em 22% dos trabalhos (2 trabalhos), Jardini e Souza (2006), Heinemann e Salgado-Azoni (2012).

As estratégias de intervenção embasadas na abordagem fonológica representam 33% (3 trabalhos) das intervenções, descritas pelos autores Capellini et al. (2010), Machado e Capellini (2014), Silva e Capellini, (2015), que avaliaram habilidades de leitura por meio de uma sequência de testes de consciência fonológica com características semelhantes, com enfoque no método fônico em crianças de risco para dislexia.

A intervenção contínua por intermédio da metodologia monitorada não participante, o modelo RTI, representou 44% (4 trabalhos) dos artigos que explanaram as metodologias interventivas em suas pesquisas. Os estudos de Andrade et al. (2014), Machado e Almeida (2014), Machado e Capellini (2014), Rodrigues e Ciasca (2016), especificaram que é uma abordagem internacional, RTI - Response To Intervention, no Brasil conhecida como Resposta a Intervenção. As atividades são desenvolvidas pelos pesquisadores e aplicadas pelos professores durante um determinado período na qual é feito o monitoramento da aprendizagem dos alunos. Esse modelo consiste na instrução adequada de atividades aplicadas pelos professores com a utilização de estratégias variadas. Nos estudos mencionados, evidencia-se que a orientação dos pesquisadores repassada aos professores se fundou em propostas de base fonológica com a intenção de reduzir as dificuldades de leitura e escrita dos alunos.

De acordo com as pesquisas, constatou-se que para as avaliações dos alunos com sinais de dislexia houve a aferição de testes padronizados com utilização de instrumentos diferenciados, conforme apresentado no Quadro 7.

Quadro 7 - Testes avaliativos utilizados durante as intervenções

| Testes avaliativos | Autores das pesquisas |
|---|--------------------------|
| BALE – Bateria de Teste de Leitura e Escrita | Andrade et al (2014) |
| PROLEC – Provas de Avaliação dos Processos de Leitura | Machado; Almeida, (2014) |
| TDE - Teste de Desempenho Escolar | Guimarães (2004) |
| | Machado; Almeida, (2014) |
| Teste de Desempenho Cognitivo – Linguístico (versão individual e coletiva adaptada para o Brasil) | Capellini et al (2010) |
| Teste de Linguagem Infantil que verifica a PCC – Porcentagem de Consoantes Corretas | Silva; Capellini (2015) |
| Teste das Matrizes Progressivas Coloridas de J. C. Raven (Escala individual e coletiva) | Guimarães (2004) |

Fonte: A autora, 2019

Mediante os trabalhos analisados, o instrumento mais utilizado para avaliar as dificuldades de leitura foi o TDE – Teste de Desempenho Escolar. Destaca-se também que o Teste Matrizes Progressivas de Raven não é para avaliação de leitura, mas sim para avaliação geral de inteligência.

Os resultados das pesquisas mostraram que a defasagem da consciência fonológica nos disléxicos é o cerne das dificuldades apresentadas pelos mesmos durante o processo de aprendizagem. Posto isto, evidencia-se a necessidade de realizar intervenções direcionadas com atividades específicas de leitura para o desenvolvimento das habilidades fonológicas, além do acompanhamento contínuo desses alunos ofertando-lhes subsídios para manutenção de fluência na leitura.

Todas as pesquisas demonstraram a importância do diagnóstico precoce, os autores enfatizaram a importância da intervenção e as maneiras corretas de intervir em sala de aula nos momentos de avaliar os processos de leitura dos disléxicos e alunos com distúrbio de aprendizagem.

A seguir é apresentada a análise das dissertações; tem-se o Quadro 8 com as dissertações analisadas e posterior a descrição e análise dos estudos.

Quadro 8 - Dissertações de Mestrado com foco na intervenção

| TÍTULO | AUTOR/ ANO | PROGRAMA/ INSTITUIÇÃO | MATERIAL |
|---|----------------|---|-------------------------|
| O labirinto da dislexia: definições, diagnósticos e consequências na vida escolar | BARADEL (2010) | Programa de Pós-Graduação em Linguística da Unversidade Estadual de Campinas/SP. | Dissertação de Mestrado |
| Elaboração de programa de intervenção com as habilidades percepto-viso-motoras em escolares com dislexia do desenvolvimento | FUSCO (2013) | Programa de Pós-Graduação em Fonoaudiologia - Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília/SP | Dissertação de Mestrado |
| Elaboração e aplicação de um programa de intervenção de decodificação fonológica em crianças com risco para dificuldade de leitura. | SILVA (2015) | Mestrado em Ciências, Programa de Fonoaudiologia. Universidade de São Paulo- Faculdade de Odontologia de Bauru. | Dissertação de Mestrado |

Fonte: A autora, 2019

Baradel (2010), em sua dissertação **“O labirinto da dislexia: definições, diagnósticos e consequências na vida escolar”** realizou um estudo de caso com dois alunos de escolas públicas, com idades de 11 e 12 anos e laudos clínicos de dislexia, nomeados de BR e LH; as intervenções aconteceram durante um semestre com propósito de acompanhar as limitações e desafios dos participantes em sala de aula.

As intervenções desse estudo foram feitas por fonoaudiólogas distintas, uma para cada aluno. A pesquisadora relatou ser professora dos dois participantes da pesquisa. Na intervenção de ambos foram aplicadas atividades para desenvolver a consciência fonológica, identificação da letra/som, atividades para falta de ritmo, dificuldade para seguir instruções, lentidão na assimilação e pouca abstração, erros na fala, troca de fonemas, dispersão, falta de segmentação das letras e entendimento das palavras.

Durante as intervenções com o BR foram trabalhadas a leitura, interpretação e produção textual com temas de interesse dos participantes por meio da progressão lógica e sequenciada de imagens e frases para auxiliar a produção textual. O ditado e correção das palavras escritas também foram fundamentais nas intervenções, os alunos autocorrigiam a escrita por meio da repetição dos erros ortográficos identificados durante a leitura. Foi trabalhada, também, a falsa contextualização e capacidade de análise e síntese por meio de histórias em quadrinhos, tirinhas de jornais e textos curtos, visando a interpretação das respostas orais e escritas.

A pesquisadora ressalta a importância do acompanhamento contínuo com disléxicos e relata que notou a dependência do apoio pedagógico do aluno BR durante a realização das atividades propostas, pois quando não havia sistematização por outrem as tarefas não eram finalizadas, principalmente as tarefas de casa devido à ausência da família para motivá-los na aprendizagem.

O acompanhamento com LH focou-se na consciência fonológica. O garoto apresentava muita dificuldade na fala e atraso no desenvolvimento motor, os conceitos básicos eram abstratos demais para ele, não demonstrava raciocínio lógico e sequência de ideias, a segmentação de palavras, o reconhecimento dos símbolos gráficos e sons das letras eram defasados na aprendizagem dele. Durante as intervenções, o principal instrumento de mediação foi CD com gravações de áudio, vídeo, imagens, representação e sons das letras. O objetivo era fortalecer a memorização e desenvolver a leitura e escrita por meio da associação entre os grafemas e fonemas. As atividades exigiam o relato da sequência das cenas vistas no CD e a transcrição reduzida de tudo que lembrasse. Após o registro de LH, a fonoaudióloga ajudou o aluno organizar as ideias, reestruturando a capacidade da organização fonológica por meio da leitura em voz alta.

Outra atividade semelhante foi aplicada: a fonoaudióloga realizou a leitura de uma história, em seguida disponibilizou uma folha em branco e um lápis para LH resumir as ideias principais da história lida, pediu para não apagar nada do que fosse escrito e reforçou que antes de entregar a folha deveria reler, então saiu da sala e o deixou sozinho. Da sala ao lado, a pesquisadora e a fonoaudióloga flagraram o momento em que LH iniciou a leitura em voz alta, e rapidamente ao observar os erros, apagava as palavras e substituía-as por outras que completavam o sentido da frase. Apesar de escrita falha, LH conseguiu arguir os pontos principais da história narrada. Novamente a pesquisadora ressalta a importância da mediação do outro como suporte sustentador do processo de desenvolvimento da leitura e escrita do disléxico, indica que a falha fonológica está no processamento sonoro e gráfico, que os interlocutores, professores, pais, profissionais afins, são os incentivadores das crianças disléxicas e que o apoio inicial é o início do caminho para autonomia e fluência leitora.

As dificuldades apresentadas por BR e LH são características de disléxicos. A autora sugere a proposta de intervenção direcionada, sem expor o disléxico a situações de leitura coletiva, demonstração da letra, sem prejudicar o desenvolvimento acadêmico da criança. Alega ainda que citar a dislexia como barreira escolar tornou-se discurso comum frequente nas escolas. Os educadores esquecem, por vezes, que os disléxicos encaram vários obstáculos nos processos da leitura, pois as zonas cerebrais deles são alteradas em decorrência de um déficit da própria estrutura biológica. Segundo a autora, a alfabetização torna-se para eles um labirinto e a intervenção sistematizada busca caminhos para aprender a sobreviver nessa gama de aprendizagens implementadas nas técnicas de leituras.

Argumenta que justificar a dislexia como patologia por meio de testes psicométricos não é a solução e que apontar os índices de alunos que apresentam dificuldade de aprendizagem e dislexia, além de outros distúrbios, que tem sido foco de pesquisas nacionais, não tem mudado a realidade das salas de aula e os alunos continuam sofrendo as consequências decorrentes da falta de intervenção adequada.

A pesquisadora escreve que uma forma de avaliação que pode ser feita com o disléxico é a oral. No entanto, os professores relatam a dificuldade de um trabalho individualizado mediante as salas superlotadas, então o aluno se obriga realizar as mesmas avaliações, com os mesmos critérios dos alunos com bom desempenho escolar. Nesse sentido, a pesquisadora chama atenção para intervenção

especializada em sala de aula, indicando que atender as necessidades de todos com metodologias variadas, é a função do professor.

Ainda, segundo ela, equipes interdisciplinares têm fechado o diagnóstico mediante as dificuldades apresentadas em sala, e geralmente essa dificuldade tem sido sanada com intervenções medicamentosas e esse não é o caminho.

A dissertação **“Elaboração de programa de intervenção com as habilidades percepto-viso-motoras em escolares com dislexia do desenvolvimento”**, de Fusco (2013), é um relato dialogado de vários estudos desenvolvidos na área, no qual foram descritos métodos interventivos por meio do trabalho com a percepção visual e motora.

A autora apresenta uma proposta de intervenção direcionada apoiando-se nas habilidades descritas que fundamentam o tema do trabalho. O trabalho foi dividido em duas fases: a primeira fase foi de elaboração das atividades para intervenção mediante uma revisão de literatura, contemplando atividades que continham estímulos linguísticos visuais. A segunda fase foi de intervenção e validação da eficácia terapêutica focada nos disléxicos.

A pesquisa foi realizada em uma escola pública de Marília- SP, com 20 alunos de 3º a 5º ano, idade entre 8 a 11 anos. A intenção, ao elaborar um Programa de intervenção composto por figuras e palavras por meio da discriminação visual, figura fundo e memória sequencial, foi de auxiliar a aprendizagem dos disléxicos.

A primeira fase da pesquisa, denominado Estudo I, sucedeu da revisão de literatura na qual foram elaboradas oito atividades que compuseram o programa de intervenção. Um exercício referente à coordenação viso-motora e sete relacionados as habilidades de percepção visual. Os sete exercícios elaborados tiveram embasamento no Teste de Habilidades Perceptivas Visuais (TVPS-3) (MARTIN, 2006 *apud* FUSCO, 2013).

O programa interventivo foi composto por figuras e palavras; Fusco (2013) salienta que as propostas trazidas no programa são aplicáveis para professores em sala de aula e outros profissionais da saúde em suas clínicas.

Durante o estudo, elaborou-se dois cadernos para organizar as intervenções. O “caderno de aplicação” que continha as instruções das atividades a serem aplicadas e o “caderno de exercícios” que abrangia as sessões trabalhadas;

este caderno reservava um espaço em branco para o desenvolvimento da estratégia utilizada no momento interventivo. Para realização das atividades foi solicitado que os participantes não utilizassem a borracha para apagar o registro gráfico, se houvesse necessidade de correção, a instrução era remarcar alternativa ou refazer traçado sem apagar a incorreta.

As atividades elaboradas para compor as 12 sessões interventivas focaram no tracejado de letras maiúsculas e minúsculas, numerais do zero até o nove, movimento, contorno e direcionamento da grafia das letras, números, formas geométricas e o espaçamento entre as linhas. Também na discriminação de figuras, letras, palavras estímulos entre as frases, sequência alfabética, dias da semana, direcionamento direita e esquerda, posicionamento em cima, embaixo, na frente e atrás, memorização de figuras, memorização de cores, memorização de uma letra em fonte específica. A realização de desenhos no “ar”, movimento da escrita das letras também desenhadas no “ar”, montagem de quebra-cabeça, e situações estímulo-resposta que exigiam de atenção, concentração e relato dos fatos sequenciados.

Ainda no Estudo I houve a realização de um estudo piloto com apenas 5 escolares; foi o momento de contextualização das atividades elaboradas pela pesquisadora. Com duração de um mês e duas semanas, 12 sessões foram realizadas e durante a aplicação de algumas atividades houve a percepção de incoerências entre as tarefas, mediante o mau desempenho dos alunos nas mesmas tarefas selecionadas para serem aplicadas no programa, então as mudanças foram feitas e a ordem foi modificada.

O Estudo II foi a fase da aplicação efetiva do programa. Os alunos foram divididos em dois grupos, GI (10 alunos com dislexia) e GII (10 alunos com bom desempenho acadêmico). O programa foi realizado no segundo semestre de 2012, aplicado na escola em horário oposto de aula, duas vezes semanais, composto por 12 sessões de 50 minutos. Os alunos dos dois grupos foram submetidos às tarefas já descritas aplicadas nas 12 sessões interventivas e todos participaram dos momentos de pré e pós testagem de validação do programa.

Como resultado, todos os escolares apresentaram melhoria na qualidade da leitura e da escrita após a aplicação do programa de intervenção, principalmente os alunos com dislexia.

Silva (2015), em sua dissertação **“Elaboração e aplicação de um programa de intervenção de decodificação fonológica em crianças com risco**

para dificuldade de leitura” realizou uma pesquisa experimental com 30 crianças de idade entre 6 a 7 anos, na qual foi aplicado um Programa de Intervenção e Decodificação Fonológica mediante a proposta de Rivers, Lombardino e Thompson (1996 apud SILVA, 2015), uma proposta que visa o treino da leitura de 12 a 14 letras em pseudopalavras monossilábicas relacionando grafemas e fonemas. O programa foi aplicado com crianças com diagnóstico de distúrbio fonológico e atraso de linguagem, totalizando 24 sessões de 50 minutos, duas vezes semanais, sendo as 12 primeiras sessões em grupos de 2 e 3 alunos e o restante individualmente, realizados em clínicas

As 30 crianças foram subdivididas em três grupos para possibilitar as comparações finais após as intervenções. No Grupo 1 encontravam-se as crianças com dificuldades em leitura, consideradas de risco, com atraso na linguagem e dificuldade no processamento fonológico, composto por 10 alunos. No Grupo 2, crianças classificadas com risco, mas sem atraso na linguagem, com quantidade de indivíduos iguais ao do Grupo 1. Estes dois primeiros receberam intervenção por meio do programa. O Grupo 3, também com 10 alunos, descritos como grupo controle, não tiveram atividades interventivas.

Durante as intervenções, trabalhou-se com sons das letras, ditado de palavras, segmentação frasal, transposição fonêmica, atividades de fixação e sequência silábica, estimulação e interpretação da leitura das palavras, associação de imagens e jogos de memória. Todas as atividades do programa foram desenvolvidas de forma lúdica almejando a fixação da aprendizagem. Durante as sessões foram trabalhadas 18 histórias de livros infantis que fazem parte da Coleção Estrelinha (JUNQUEIRA, 2007 *apud* SILVA, 2015). O objetivo central era o de desenvolver e estimular as habilidades de leitura por meio das atividades práticas interventivas propostas no programa.

Os resultados demonstraram que o programa foi um instrumento benéfico para estimular as habilidades de leitura, a consciência fonológica, os nomes das letras do alfabeto, a identificação dos fonemas e grafemas e a identificação da letra-som. As crianças com dificuldades na linguagem oral obtiveram desempenho nivelado aos alunos considerados leitores fluentes que compuseram o grupo controle na pesquisa.

Diante das dissertações analisadas, a intervenção é caracterizada como programa instrucional de monitoramento da aprendizagem mediante o

desenvolvimento das atividades aplicadas. Os apontamentos dos autores dialogam demonstrando que as crianças, na etapa da alfabetização, apresentam sim quantidades de erros frequentes na leitura, no entanto é necessário saber e conhecer o limite dos erros apresentados pelos escolares em vários momentos da aprendizagem.

A postura do professor não pode ser passiva em relação metodologias e as tarefas propostas em sala, a adaptação e inclusão do disléxico na sala de aula durante o desenvolvimento das atividades é muito importante para desenvolver as habilidades de leitura.

Durante a investigação dos artigos e dissertações referentes à dislexia e dificuldades na leitura explanados nessa revisão de literatura, tornou-se compreensível a descrição das intervenções realizadas, assim como a aplicação dos métodos e instrumentos utilizados durante as intervenções. Os resultados positivos expostos pelos pesquisadores e o percurso das atividades interventivas aplicadas nos estudos referidos, atentam olhares para novas pesquisas de interesse na área.

Em suma, as propostas de intervenção apresentadas nas pesquisas foram o Método das Boquinhas (Método Fonovisuarticulatório), Atividades com estratégias fonológicas de acordo com Método Fônico e Modelo RTI – Resposta à Intervenção. As propostas em evidência confirmaram a necessidade das estratégias no ensino e a importância de um método direcionado, principalmente àqueles alunos que apresentam dificuldade na leitura.

Os estudos discutidos revelaram que a dislexia é um distúrbio caracterizado pela dificuldade de reconhecer o som das letras, a defasagem interfere diretamente no processamento da consciência fonêmica, sendo assim a limitação da leitura torna-se frequente. A inserção de técnicas direcionadas auxiliam os alunos na decodificação das letras, mas é necessário que haja atenção e treino para atingir desenvolvimento das habilidades fonológicas nos momentos da leitura de palavras, sílabas, frases e textos.

Evidenciou-se em alguns trabalhos, que mesmo após a aplicação dos programas de intervenção e estudos experimentais comparativos realizados, não foram todos os alunos que conseguiram atingir os resultados esperados; alguns, mesmo após a aplicação de sequência de atividades simples que exigiam domínio de consciência fonológica, permaneceram nos mesmos níveis de compreensão. Isso

demonstra que as dificuldades dos disléxicos advêm de fatores neurobiológicos, podendo permanecer mesmo após intervenções dirigidas.

Os relatos adensados dos autores durante as sessões interventivas evidenciaram as limitações que subjazem a aprendizagem do disléxico no ambiente escolar. Desta forma, os estudos apontaram caminhos para desenvolvimento de novas pesquisas acerca das dificuldades de leitura e escrita, e ressaltam de forma unânime a necessidade do acompanhamento contínuo da prática de leitura dos disléxicos.

6 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS

As etapas que constituem os encaminhamentos metodológicos da pesquisa demarcam os momentos de estudo e investigação apresentados neste capítulo. O delineamento ocorreu por fases subsequentes: a priori, uma Revisão Narrativa de Literatura, sequencialmente, a Revisão Sistemática de Literatura a fim de investigar os estudos já realizados na área até o momento.

Após as etapas aludidas, foram descritos os encaminhamentos para a elaboração e implementação da PTT, que aconteceu por meio de um curso online, na qual a pesquisadora apresentou as atividades elaboradas para professores que atuam em turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Por fim, as análises foram feitas a partir dos resultados obtidos na implementação do curso, por meio do qual as propostas de atividades interventivas do Manual Didático foram apresentadas pela pesquisadora e avaliadas pelos professores participantes do curso.

Este trabalho foi aprovado pelo parecer consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa nº 3.420.139.

6.1 REVISÃO NARRATIVA DE LITERATURA

A revisão narrativa de literatura, segundo Cordeiro *et al.* (2007), é um estudo abrangente acerca do tema da pesquisa, sem exigência de regras e protocolos específicos como acontece na revisão sistemática de literatura.

Cordeiro *et al.* (2007) explicam que a revisão de literatura possibilita ao pesquisador ampliar as buscas por meio de fontes variadas, elencando artigos e referências que tangem os assuntos relacionados à proposta da pesquisa, dando-lhe ainda a possibilidade de organizar as ideias e conteúdos selecionados de forma arbitrária e subjetiva.

Embasada nessa perspectiva de revisão emergiram os primeiros estudos que fundamentaram essa pesquisa. A produção bibliográfica inicial sustentou as buscas sistematizadas sobre artigos que demonstram estudos sobre as dificuldades de aprendizagem relacionadas a leitura e ao transtorno de leitura (dislexia).

Após a investigação de produções científicas na área, foi feito um levantamento dos dados teóricos obtidos. Esses dados definiram os principais conceitos apresentados nesse estudo: dificuldades de aprendizagem relacionadas à leitura, dislexia e intervenção.

6.2 REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA

A revisão sistemática “[...] tem por objetivo reunir, avaliar criticamente e conduzir uma síntese dos resultados de múltiplos estudos primários” (CORDEIRO *et al*, 2007. p. 429).

Os artigos de revisão sistemática, de acordo com Rother (2007, s/p), “são uma forma de pesquisa que utilizam fontes de informações bibliográficas ou eletrônicas para obtenção de resultados de pesquisa de outros autores” e “elaborados com rigor metodológico” (ROTHER, 2007, s/p). Para Sampaio e Mancini (2007), a revisão sistemática é um conjunto de estudos que demonstram resultados semelhantes ou conflitantes e é considerada “um resumo das evidências relacionadas a uma estratégia de intervenção específica, mediante a aplicação de métodos explícitos e sistematizados de busca, apreciação crítica e síntese da informação selecionada” (p.84).

As buscas ocorreram em quatro bases de dados científicos: Plataforma CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (disponível em: <http://www.periodicos.capes.gov.br/>), SciELO - Scientific Electronic Library Online (disponível em: <https://www.scielo.org/>), BIREME/LILACS - Biblioteca Virtual em Saúde (disponível em: <https://bvsalud.org/>) e BDTD – Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (disponível em: <http://bdttd.ibict.br/vufind/>). As palavras-chave utilizadas foram: Dificuldades de Leitura, Dislexia, Distúrbio de Leitura e Transtorno de Leitura, no título.

A padronização dessas palavras-chave foi um importante critério para limitar a quantidade de artigos e pesquisas na área. Muñoz *et al.* (2002) descrevem que “uma vez estabelecidas as bases de dados, são definidos os unitermos que podem ser palavras ou conjunto de palavras, os quais serão utilizados para a captação das pesquisas existentes” (p.3).

As buscas iniciaram em janeiro de 2019 e perduraram até abril de 2020. A seleção inicial totalizou 53 trabalhos científicos relacionados à temática.

Enquanto critérios de exclusão, utilizou-se a repetição de trabalhos nas diferentes bases de dados assim como o não direcionamento das produções para intervenções. Mediante tais critérios, 28 trabalhos foram desconsiderados, permanecendo a priori 25 para compor a discussão.

Após a leitura na íntegra dos vinte e cinco (25) trabalhos selecionados, foi constatado que apenas doze (12) discutiram sobre intervenção. Os trabalhos excluídos nessa etapa não demonstraram descrições de intervenções, apenas aplicaram testes padronizados para avaliar habilidades de leitura. Sampaio e Mancini (2007) descrevem a importância da seleção nesse momento, é preciso estabelecer [...] critérios de inclusão e exclusão dos artigos, definição dos desfechos de interesse, verificação da acurácia dos resultados, determinação da qualidade dos estudos e análise da estatística (p. 85).

As produções excluídas nessa etapa totalizaram treze (13), sendo dois (2) artigos de revisão bibliográfica que descreveram trabalhos recentes sobre a dislexia em contexto nacional e internacional, demonstrando dados estatísticos sobre o transtorno sem descrever intervenções, e onze (11) trabalhos, sendo nove (9) artigos e duas (2) teses que focaram na avaliação dos alunos disléxicos por meio do repertório de leitura, demonstrando a discrepância de fluência na leitura e defasagem na consciência fonológica dos disléxicos comparada aos alunos sem dislexia, sem apresentação das sessões interventivas.

Mediante estudo dos resultados, fomentou-se a elaboração de um Manual Didático com propostas de intervenção para leitura, direcionado aos alunos com transtorno e dificuldades de leitura. A necessidade de instrumentalizar e fundamentar essa pesquisa com aporte bibliográfico disponibilizará sugestões pedagógicas aos docentes, e, aos alunos, possibilidades de uma aprendizagem mais dinâmica na leitura, com caráter lúdico. Desta forma, acredita-se que as intervenções permeadas de atividades específicas para desenvolvimento da leitura na primeira etapa do Ensino Fundamental sustentarão o processo de alfabetização.

6.3 ELABORAÇÃO DA PRODUÇÃO TÉCNICA -TECNOLÓGICA: MANUAL DE ATIVIDADES PARA ALUNOS COM DIFICULDADES E TRANSTORNO DE LEITURA

De acordo com a CAPES (BRASIL, 2020) todos os pesquisadores pertencentes aos programas de Mestrado Profissional necessitam relacionar a

dissertação com uma produção técnica/tecnológica. Essa produção na área de Ensino é “entendida como produtos e processos educacionais que possam ser utilizados por professores e outros profissionais envolvidos com o ensino em espaços formais e não formais” (BRASIL, 2020, p.9). Seguindo os critérios estabelecidos na Plataforma Sucupira, esses produtos educacionais podem ser categorizados das seguintes maneiras

(i) desenvolvimento de material didático e instrucional (propostas de ensino tais como sugestões de experimentos e outras atividades práticas, sequências didáticas, propostas de intervenção, roteiros de oficinas; material textual tais como manuais, guias, textos de apoio, artigos em revistas técnicas de divulgação, livros didáticos e paradidáticos, histórias em quadrinhos e similares, dicionários, relatórios publicizados ou não, parciais ou finais de projetos encomendados sob demanda de órgãos públicos) (BRASIL, 2020, p.9).

A Produção Técnica-Tecnológica desta pesquisa foi elaborada em consonância com estudos já desenvolvidos na área. As atividades que compõem o material textual – Manual Didático intitulado “Manual de atividades para alunos com dificuldades e transtorno de leitura” foram elaboradas e/ou adaptadas pela pesquisadora de acordo com métodos de ensino de base fônica e multissensorial, visando favorecer o desenvolvimento das habilidades de leitura.

As atividades do Manual são práticas, lúdicas e dinâmicas, com baixo custo para confecção dos materiais de apoio sugeridos. Possui grande acervo de modelos de atividades, as quais foram pensadas para serem aplicadas em sala de aula, individualmente ou em grupo, seguindo um nível de complexidade correspondente à faixa etária de estudantes das séries iniciais do Ensino Fundamental,

O Manual segue uma sequência de atividades embasadas na proposta de Lemle (2009), a qual mantém uma relação de aprendizagem por intermédio da associação letra-som, começando pelas vogais, letras com correspondências biunívocas (p, b, f, v, d, t) e as demais letras do alfabeto. Fundou-se também nos métodos fônico e multissensorial, utilizando-se, em seu aporte teórico, de referenciais como Fukuda; Capellini (2011); Soares (2017); Jardini (2011); Oliveira (2008, 2010); Sampaio (2013); Zorzi (2003, 2017).

Sobre a estrutura, está organizada da seguinte forma: primeiramente são apresentadas as 25 atividades de consciência fonológica, que abarcam as atividades de rimas, aliterações, consciência de palavras e frases, consciência silábica e consciência dos fonemas; seguidas de práticas que focam na relação letra-som. Em seguida, tem-se as atividades com as vogais e com as consoantes; depois a sequência das letras de relação biunívoca caracterizada por Lemle (2009), como as letras do alfabeto que possuem fidelidade fonética fixa, e por fim as relações de poligamia e concorrência, que condizem as semelhanças sonoras das letras de acordo com o posicionamento nas palavras, ainda sob a concepção de Lemle (2009).

No Quadro 9 a seguir estão especificadas as subdivisões das atividades do Manual e a numeração 1 ao 55, seguida dos nomes das atividades.

Quadro 9 - Estrutura do Manual Didático

| ATIVIDADES DE CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA | |
|---|----------------------|
| Atividades para trabalhar rimas | |
| Ordem numérica | Nome da atividade |
| 1 | Vai virar o que? |
| 2 | Você escolhe! |
| 3 | Dois em dois |
| 4 | Rima com que? |
| 5 | Casa de quem? |
| Atividades para trabalhar aliteração | |
| 6 | Lado a lado |
| 7 | Descubra o som igual |
| Consciência de frases e palavras | |
| 8 | É palavra ou não é? |
| 9 | Bate bola |
| 10 | Pinte a frase |
| 11 | Você lembra? |
| 12 | Descubra o movimento |
| Atividades para trabalhar a consciência silábica | |
| 13 | Encaixe as peças |
| 14 | Palavra cantada |
| 15 | Pula sílabas |
| 16 | Pedacinhos |
| 17 | Qual é a palavra? |
| 18 | De olho no dado |

| Atividades para trabalhar a consciência dos fonemas | |
|--|-------------------------------------|
| 19 | O som das letras |
| 20 | Palavra oculta |
| 21 | Diga o som |
| 22 | Olho esperto |
| 23 | Escada das letras |
| 24 | Encontre a letra |
| 25 | Qual é a letra? |
| ATIVIDADES COM VOGAIS E CONSOANTES | |
| 26 | Reino das letras |
| 27 | De furinho em furinho faz o caminho |
| 28 | Azul ou vermelho, olhe no espelho! |
| 29 | Cada letra esconde uma palavrinha. |
| ATIVIDADES A PARTIR DA PROPOSTA DE LEMLE (2009) | |
| 30 | O som da letra P |
| 31 | De olho na letra |
| 32 | Dado do P |
| 33 | O que começa com /b/? |
| 34 | Os cinco vizinhos |
| 35 | Fique ligado |
| 36 | Bingo do P e B |
| 37 | Modelando |
| 38 | Dona formiga |
| 39 | Som diferente |
| 40 | F ou V |
| 41 | O toque |
| 42 | Some as letras |
| 43 | Qual é som das letras? |
| 44 | A família do D |
| 45 | Use T ou D |
| 46 | O detetive |
| 47 | Encontre as letras |
| 48 | Ditado inteligente |
| RELAÇÕES DE POLIGAMIA E CONCORRÊNCIA (LEMLE, 2009) | |
| 49 | O som da letra S |
| 50 | O som da letra Z |
| 51 | Os sons /s/ e /z/ |
| 52 | Cores e letras |
| 53 | Duas pontinhas |

A partir da Figura 3 é possível entender o desenvolvimento da atividade. Uma breve explicação geral sobre esta atividade: Primeiro a professora explica o que são rimas; na sequência espalha objetos variados sobre a carteira e pede para aluno dizer o nome dos objetos; em seguida a criança é orientada a pegar uma ficha de cada vez de dentro da caixa e ler a palavra em voz alta; por fim o aluno fará o pareamento das palavras com os objetos. É importante destacar que, em todas as atividades do Manual, há um passo a passo detalhado, que orienta o docente e durante as intervenções.

O Manual contempla atividades direcionadas para alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, com desdobramentos para outros níveis escolares conforme a dificuldade de leitura apresentada pelo aluno.

6.4 IMPLEMENTAÇÃO DA PRODUÇÃO TÉCNICA-TECNOLÓGICA: CURSO DE FORMAÇÃO PARA PROFESSORES

A implementação da Produção Técnica-Tecnológica aconteceu por meio de um curso de formação para professores, realizado no período de julho a agosto de 2021, no período noturno e contou com participação de treze docentes, atuantes em escolas de três municípios distintos: Cornélio Procópio, Sertaneja e São José dos Pinhais.

A pandemia do Covid 19, que se estende desde o início do ano de 2020 no nosso país e no mundo, afetou também a educação. Lordani e Blanco (2021) apontam que “a população precisou aderir ao distanciamento social como medida preventiva, provocando a necessidade de suspender as aulas presenciais no Brasil, sendo estas substituídas pelo ensino remoto emergencial” (p.447). Portanto, em decorrência da Pandemia de Covid 19, o curso foi ofertado de forma híbrida⁷, organizado em 10 encontros alternados, via Google Meet⁸ e Google Classroom⁹.

⁷ Entende-se por modelo híbrido a modalidade de ensino que alterna períodos online e presenciais. Para que isso aconteça, é necessário também propiciar condições de aprendizagem e disponibilizar recursos materiais que auxiliam todo o processo de ensino <<https://www2.ufjf.br/noticias/2021/04/30/ensino-hibrido-entenda-o-conceito/>>

⁸ Google Meet é uma plataforma online gratuita de comunicação por videoconferências desenvolvido pelo Google <<https://meet.google.com/>>.

⁹ Google Classroom é uma sala de aula online e gratuita criada pelos serviços do Google. Essa ferramenta é centrada no ensino e aprendizagem e prevê a interação entre professores e alunos <<https://classroom.google.com/>>.

O critério estabelecido para participar do curso foi a atuação em salas dos anos iniciais, pelo menos nos últimos dois anos. A implementação teve o objetivo de apresentar as propostas de atividades interventivas do Manual Didático e também propiciar uma discussão em torno do método fônico e multissensorial.

Para inscrição no curso (Apêndice A), assinaturas dos termos: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Apêndice C) e o Termo de Autorização de uso de imagens e depoimentos (Apêndice D); e a aplicação dos questionários inicial e final (Apêndices B e F), foi utilizada a plataforma online Google Forms¹⁰ para coleta de dados pessoais dos participantes, experiência profissional, saberes sobre as habilidades de leitura e métodos de ensino utilizados por eles em sala de aula.

A carga horária de 30 horas totalizou dez encontros, subdivididos da seguinte forma: dois encontros semanais, sendo um de forma síncrona via Google Meet; outro encontro de forma assíncrona, com atividades a serem realizadas na plataforma Google Classroom, uma proposta combinada ao ensino híbrido.

Os seis encontros via Google Meet, com duração semanal de duas horas, computaram um total de 12 horas da carga horária do curso. Os quatro encontros na plataforma Google Classroom complementaram mais 18 horas, destinadas à avaliação e preenchimento do formulário para sugestões e adaptações das atividades (Apêndice E), leitura de um artigo e a aplicação de uma atividade do Manual Didático com uma criança que cursa os anos iniciais do Ensino Fundamental. O intuito do curso foi apresentar as cinquenta e cinco atividades do Manual Didático para os docentes participantes, de modo que as propostas interventivas elaboradas pela pesquisadora pudessem ser analisadas pelos professores durante o curso de capacitação.

O Quadro 10 a seguir tem a descrição da estrutura organizacional do curso, e abaixo deste, os Quadros 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19 e 20, apresentam cada encontro de forma mais detalhada, com as especificações dos assuntos abordados em cada encontro.

¹⁰ Google Forms permite a criação de formulários diversos, com questionários personalizados para fins específicos: pesquisas, avaliações e outros feedbacks. É um serviço online e gratuito ofertado pelo Google. Para criar um formulário é necessário que o usuário tenha de uma conta gmail <<https://workspace.google.com/>>.

Quadro 10 - Estrutura organizacional do curso

| | | |
|---------------------------|-------------------------------------|--|
| Encontro 1 12/07/2021 | Síncrono – via Google Meet | Avaliação inicial; Exposição teórica sobre Linguagem; Leitura e habilidades necessárias. |
| Encontro 2 15/07/2021 | Síncrono – via Google Meet | Exposição teórica sobre Consciência Fonológica; Alfabetização; Transtornos e dificuldades de leitura. |
| Encontro 3 19/07/2021 | Assíncrono – Google Classroom | Análise das atividades do Manual Didático (atividades de 1 a 25); Preenchimento do Formulário (Apêndice D) para sugestões e adaptações das atividades, disponibilizado no Classroom. |
| Encontro 4 29/07/2021 | Síncrono – via Google Meet | Exposição teórica sobre Propostas de intervenção para dificuldades de leitura; Vogais e consoantes; Letras com correspondências biunívocas, Lemle (2009); Apresentação das atividades do Manual Didático analisadas pelos participantes no terceiro encontro. |
| Encontro 5 02/08/2021 | Assíncrono – Google Classroom | Análise das atividades do Manual Didático (atividades de 26 a 40); Preenchimento do Formulário (Apêndice D) para sugestões e adaptações das atividades, disponibilizado no Classroom. Leitura de um artigo disponibilizado no Classroom; |
| Encontro 6 05/08/2021 | Síncrono – via Google Meet | - Letras com correspondências biunívocas; relações poligamia e concorrência (LEMLE, 2009) Apresentação das atividades do Manual Didático analisadas pelos participantes no quinto encontro. |
| Encontro 7 09/08/2021 | Assíncrono – Google Classroom | Análise das atividades do Manual Didático (atividades de 41 a 55) Preenchimento do Formulário (Apêndice D) para sugestões e adaptações das atividades, disponibilizado no Classroom. |
| Encontro 8 12/08/2021 | Síncrono – via Google Meet | Apresentação das atividades do Manual Didático analisadas pelos participantes no sétimo encontro; Discussão geral das atividades da PTT |
| Encontro 9 16/08/2021 | Assíncrono – Google Classroom | Escolha de uma atividade do Manual Didático para aplicar com uma criança dos anos iniciais do Ensino Fundamental. |
| Encontro 10 19/08/2021 | Síncrono – via Google Meet | Apresentação da atividade implementada pelos participantes do curso; Discussão acerca das atividades apresentadas; Discussão geral do curso e PTT; Avaliação final. |

Fonte: A autora

A descrição da realização do curso, com os dez encontros supramencionados, apresentados a seguir, tem a especificação dos assuntos abordados durante cada encontro. Os objetivos atingidos e a sistematização aplicada são apresentadas nos Quadros 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19 e 20 abaixo:

Quadro 11 - Primeiro encontro do curso – Síncrono via Google Meet

| | |
|--------------------|--|
| Aspectos abordados | <ul style="list-style-type: none"> - Acolhida e instruções do curso; - Apresentação do cronograma e objetivos da pesquisa; - Avaliação inicial e assinatura dos termos: Termo Consentimento Livre e Esclarecido, Termo de autorização do uso de imagens; - Discussão acerca dos fundamentos teóricos que embasam a pesquisa; |
|--------------------|--|

| | |
|----------------|---|
| Objetivos | <ul style="list-style-type: none"> - Identificar, com os participantes, os conhecimentos prévios acerca das habilidades de leitura e as dificuldades encontradas para ensinar a leitura aos alunos. - Abordar os objetivos do curso; - Expor os aspectos teóricos da pesquisa: Linguagem; Leitura e as habilidades necessárias: consciência fonológica. - Demonstrar que a Consciência Fonológica é preditora dos processos de leitura e alfabetização; |
| Sistematização | <ul style="list-style-type: none"> - Inicialmente ocorreu uma conversa com os participantes para explicar os procedimentos, objetivos da aplicação do curso, das propostas de intervenção expostas nas atividades e da pesquisa em sua totalidade. - Na sequência, os participantes responderam o questionário inicial (Apêndice B); - Em seguida foi feita uma abordagem teórica sobre: Linguagem; Leitura e as habilidades necessárias. - Discussão acerca da consciência fonológica e suas subcategorias: consciência lexical, rimas e aliterações, consciência silábica e a consciência fonêmica. Na sequência, a pesquisadora explanou brevemente os componentes da leitura: decodificação, fluência e compreensão. - Por último, apresentação do vídeo: “Dislexia causa dificuldade para ler, escrever e entender textos” – ABD- Dislexia Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=HlvDPbsTjCc |

Fonte: A autora

Quadro 12 - Segundo encontro do curso –síncrono Via Google Meet

| | |
|--------------------|---|
| Aspectos abordados | -Discussão acerca dos fundamentos teóricos que embasam a pesquisa: Consciência Fonológica; Alfabetização; Transtornos e dificuldades de leitura; Estratégias de intervenção para Transtorno e dificuldades de leitura. |
| Objetivos | <ul style="list-style-type: none"> -Abordar teoricamente sobre Consciência Fonológica; Alfabetização; Transtornos e dificuldades de leitura; - Identificar quais são os métodos de ensino mais utilizados pelos participantes do curso em sala de aula; |
| Sistematização | <ul style="list-style-type: none"> - O segundo encontro iniciou com uma breve retomada dos assuntos abordados no primeiro dia do curso; - Em seguida, a pesquisadora explanou sobre Consciência Fonológica; - Na sequência, houve a visualização do vídeo: “A eficiência do método fônico para alfabetização” – João Batista Oliveira (Instituto Alfa e Beto) Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=u4E-Da1Yssl - Logo após, por meio da exposição de slides foram expostos os seguintes assuntos: Alfabetização, Transtornos e dificuldades de leitura; e realizada uma conversa com os participantes sobre os métodos de ensino que utilizam em sala de aula; - O encontro finalizou-se com a instrução da atividade a ser realizada no Google Classroom, na qual os participantes leram e analisaram as propostas interventivas do Manual referentes à Consciência Fonológica, e preencheram o Formulário para sugestões e adaptações das atividades (Apêndice D). |

Fonte: A autora

Quadro 13 - Terceiro encontro do curso – assíncrono no Google Classroom

| | |
|--------------------|---|
| Aspectos abordados | -Análise das atividades do Manual Didático: Consciência Fonológica; |
|--------------------|---|

| | |
|----------------|---|
| Objetivos | <ul style="list-style-type: none"> - Analisar as atividades do Manual Didático; - Preencher o Formulário (Apêndice D) para sugestões e adaptações das atividades, disponibilizado no Classroom. |
| Sistematização | <ul style="list-style-type: none"> - Os participantes entraram no ambiente virtual da sala de aula criada no Google Classroom e iniciaram as análises das primeiras 25 atividades do Manual Didático referentes a Consciência Fonológica; - Esta atividade de realização obrigatória, teve o objetivo de avaliar as Propostas interventivas do Manual Didático. - Após a leitura e análise de cada uma das atividades disponibilizadas em formulários e organizadas em tópicos distintos, os participantes preencheram o Formulário para sugestões e adaptações das atividades (Apêndice D). |

Fonte: A autora

Quadro 14 - Quarto encontro do curso – síncrono Via Google Meet

| | |
|--------------------|---|
| Aspectos abordados | <ul style="list-style-type: none"> - Alfabetização: métodos de ensino; - Estratégias de intervenção para dificuldades de leitura; - Vogais, consoantes e os sons das letras; - Letras com correspondências biunívocas (LEMLE, 2009) |
| Objetivos | <ul style="list-style-type: none"> - Expor sobre as Estratégias de intervenção para dificuldades de leitura; - Apresentar os sons das letras e discutir sobre vogais e consoantes; - Expor sobre as letras com correspondências biunívocas (LEMLE, 2009), e discutir sobre os sons dessas letras; - Apresentar as atividades da Produção Técnico - Tecnológica; |
| Sistematização | <ul style="list-style-type: none"> - O encontro iniciou com a apresentação dos métodos de ensino mais conhecidos no Brasil; - Depois, ocorreu uma discussão com os participantes acerca dos métodos de ensino mais conhecidos e os métodos mais utilizados em sala, apontando os métodos fônico e multissensorial como base das atividades do Manual Didático. - Exposição teórica sobre Estratégias de intervenção para dificuldades de leitura; - Em seguida a pesquisadora retomou sobre a importância dos sons das letras: vogais e consoantes; - Apresentação do vídeo: “As letras falam” – Jaime Zorzi. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=LsZImRgjB5Y - Discussão sobre a importância de aprendermos os sons das letras e os nomes das letras; - Na sequência, a exposição das letras com correspondências biunívocas, de acordo com a concepção de Lemle (2009); - Logo após a exposição das letras com correspondências biunívocas (LEMLE, 2009), decorreu o seguinte questionamento aos docentes: na concepção de vocês, existe uma sequência de letras específicas a serem ensinadas primeiro durante o processo de alfabetização? - Após o questionamento, aconteceu um momento de interação entre os participantes, relatando suas experiências profissionais dos últimos anos e processo de ensino e aprendizagem dos municípios que atuam; - Por último, a pesquisadora apresentou as vinte e cinco atividades do Manual Didático sobre a Consciência Fonológica, analisadas anteriormente pelos participantes no terceiro encontro do curso, por meio do Formulário (Apêndice D) para sugestões e adaptações das atividades, disponibilizado no Google Classroom. |

Fonte: A autora

Quadro 15 - Quinto encontro do curso - assíncrono no Google Classroom

| | |
|--------------------|---|
| Aspectos abordados | -Análise das atividades do Manual Didático: vogais e consoantes; letras com correspondências biunívocas, Lemle (2009). |
| Objetivos | - Analisar as atividades do Manual Didático; - Preencher o Formulário (Apêndice D) para sugestões e adaptações das atividades, disponibilizado no Classroom. |
| Sistematização | - Os participantes do curso entraram na sala de aula e realizaram a atividade no Google Classroom: análise das atividades 26 a 40 do Manual Didático. - Esta atividade foi obrigatória, pois corresponde a avaliação das Propostas interventivas do Manual Didático, na qual os participantes preencheram o Formulário para sugestões e adaptações das atividades (Apêndice D). - Leitura de um artigo que abordou os assuntos da pesquisa. |

Fonte: A autora

Quadro 16 - Sexto encontro do curso - síncrono Via Google Meet

| | |
|--------------------|--|
| Aspectos abordados | - Vogais e consoantes e os sons das letras; - Letras com correspondências biunívocas; relações poligamia e concorrência (LEMLE, 2009). |
| Objetivos | -Explanar sobre: letras biunívocas; relações poligamia e concorrência (LEMLE, 2009) e discutir sobre os sons dessas letras; - Apresentar as atividades da Produção Técnico- Tecnológica; |
| Sistematização | - O encontro iniciou com a discussão do artigo disponibilizado previamente para estudo no Google Classroom; - Logo após foi apresentado o vídeo: “Desafios da educação” – Magda Soares. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=zptWYK3tz6A - Na sequência, uma breve retomada dos conceitos de letras com correspondências biunívocas (LEMLE, 2009); - A seguir, foram explanados os conceitos de poligamia e concorrência de acordo com os apontamentos de Lemle (2009); - Apresentação das propostas interventivas do Manual Didático: vogais e consoantes; letras com correspondências biunívocas a partir da concepção de Lemle (2009). - Por último, a realização de uma atividade no Google Classroom referente ao artigo discutido durante este encontro. |

Fonte: A autora

Quadro 17 - Sétimo encontro do curso - assíncrono no Google Classroom

| | |
|--------------------|--|
| Aspectos abordados | -Análise das atividades do Manual Didático: Letras com correspondências biunívocas; relações poligamia e concorrência (LEMLE, 2009) |
| Objetivos | - Analisar as atividades do Manual Didático; - Preencher o Formulário (Apêndice D) para sugestões e adaptações das atividades, disponibilizado no Classroom. |
| Sistematização | - Os participantes do curso entraram na sala de aula e realizaram a atividade no Google Classroom: análise das atividades 41 a 55 do Manual Didático. - Esta atividade foi obrigatória, pois corresponde a avaliação das Propostas interventivas do Manual Didático, na qual os participantes preencheram o Formulário para sugestões e adaptações das atividades (Apêndice D). |

Fonte: A autora

Quadro 18 - Oitavo encontro do curso – síncrono Via Google Meet

| | |
|--------------------|---|
| Aspectos abordados | - Letras com correspondências biunívocas; relações poligamia e concorrência (LEMLE, 2009); - Adequações das atividades interventivas do Manual Didático. |
| Objetivos | - Apresentar as atividades da Produção Técnico- Tecnológica sobre as letras com correspondências biunívocas; relações poligamia e concorrência (LEMLE, 2009); - Discutir sobre as atividades contidas no Manual Didático: adaptações e sugestões dos participantes. |
| Sistematização | - O encontro iniciou com uma conversa sobre os tipos de atividades apresentados no Manual; - Na sequência, foram apresentadas as propostas interventivas do Manual Didático: letras com correspondências biunívocas; relações poligamia e concorrência a partir da concepção de Lemle (2009). -Essas atividades foram analisadas anteriormente pelos participantes no Google Classroom, no sétimo encontro. - Momento de discussão geral sobre as atividades do Manual Didático; - O encontro finalizou com a orientação da tarefa proposta para o nono encontro no Google Classroom: os professores teriam que escolher uma atividade do Manual Didático e aplicar com uma criança de idade concomitante aos alunos da primeira etapa do Ensino Fundamental. |

Fonte: A autora

Quadro 19 - Nono encontro do curso - assíncrono no Google Classroom

| | |
|--------------------|--|
| Aspectos abordados | - Propostas de intervenção contidas no Manual Didático. |
| Objetivos | - Selecionar uma atividade do Manual Didático; - Aplicar a atividade escolhida com uma criança dos anos iniciais do Ensino Fundamental. |
| Sistematização | - Os participantes do curso entraram na sala de aula e selecionaram uma atividade do Manual Didático para aplicar com uma criança que cursa os anos iniciais do Ensino Fundamental; - Esse momento de intervenção com a criança foi fotografado (por alguns participantes) e relatado posteriormente no nono encontro; - Os aplicadores também descreveram como foi o desenvolvimento da criança durante a aplicação da atividade: facilidades e dificuldades encontradas. |

Fonte: A autora

Quadro 20 - Décimo encontro do curso - síncrono Via Google Meet

| | |
|--------------------|--|
| Aspectos abordados | - Apresentação dos participantes de uma intervenção aplicada com uma criança, a partir das propostas de atividades do Manual Didático; -Retomada de pontos relevantes do curso; - Avaliação final |
| Objetivos | - Identificar, nos participantes, a mudança de concepção acerca das habilidades de leitura, dificuldades apresentadas, métodos de ensino e intervenção direcionada, abordados durante o curso; - Compartilhar ideias de propostas interventivas entre os professores participantes; - Avaliar o Manual Didático e o curso de formação. |
| Sistematização | - O encontro iniciou com as apresentações dos participantes, mostrando fotos (alguns vídeos curtos) e relatando suas |

| | |
|--|--|
| | <p>intervenções aplicadas a partir de uma atividade do Manual Didático. Relataram sobre as dificuldades e facilidades da criança e do próprio docente.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Após as apresentações, realizou-se uma breve retomada dos pontos relevantes do curso: conceitos discutidos; métodos trabalhados; propostas de Intervenção do Manual Didático; atividades aplicadas; mudança de percepção dos participantes; - Em seguida os apontamentos dos participantes: sugestões e adequações das atividades do Manual Didático e também do curso de forma geral; - Os participantes realizaram a avaliação final. O link foi disponibilizado durante o Google Meet, mas estava disponível também na sala de aula Google Classroom e grupo de WhatsApp. O tempo disponibilizado para os participantes responderem a avaliação final foi de aproximadamente 20 minutos. O questionário abrangeu todos os conteúdos discutidos durante o curso (Apêndice E); -Agradecimentos; -Finalização do curso. |
|--|--|

Fonte: A autora

A descrição da realização do curso encontra-se no item 8 dos resultados.

6.5 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS PARA ANÁLISE DOS RESULTADOS

Essa pesquisa desenvolveu-se sob a abordagem qualitativa e os dados foram analisados de acordo com a Análise Textual Discursiva – ATD (MORAES; GALIAZZI, 2016), que tem a intenção de compreender e reconstruir os conhecimentos sobre os assuntos investigados, afirmam Moraes e Galiuzzi (2016). Os autores destacam ainda que,

A opção por uma Análise Textual Discursiva requer que o pesquisador se defina em relação a conjuntos de pressupostos que fundamentarão seu trabalho. Dependendo dos pressupostos assumidos, a análise pode ter diferentes encaminhamentos e resultados. Esses pressupostos podem ser de natureza ontológica, epistemológica e axiológica, correspondendo a modos de entender a realidade, a produção de conhecimentos e a valores (p.157).

Na ATD os materiais analisados formam um conjunto de informações que permitem a organização do todo em partes, e vice-versa. Esses materiais são constituídos por significados, cabe ao pesquisador, atribuir os devidos significados durante as análises, e ainda manter um rigor metodológico para obter qualidade na pesquisa (MORAES, GALIAZZI, 2016).

O *Corpus* caracteriza as produções textuais da pesquisa, inclui as entrevistas, relatórios, interpretações, descrições, tempo e contexto, “representa as informações da pesquisa e para resultados válidos e confiáveis requer uma seleção e delimitação rigorosa” (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 38). Moraes e Galiazzi (2016) ressaltam que o *corpus* desestabiliza e desorganiza o conhecimento existente, esse movimento de desorganização e desconstrução possibilita novas compreensões durante a pesquisa.

Os dados analisados na presente pesquisa foram oriundos de: 1) Questionário Inicial anexado ao Google Classroom e respondido durante o primeiro encontro do curso, via Google Meet; 2) Gravações dos encontros síncronos; 3) Atividades no Google Classroom; 4) Questionário final. Essas análises foram feitas sob abordagem da ATD.

A seguir encontram-se a descrição e análise dos resultados da pesquisa.

7 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

7.1 DESCRIÇÃO DO CURSO DE FORMAÇÃO

O convite do curso, a princípio, foi enviado para Secretaria de Educação do Município de Cornélio Procópio – PR, que se encarregou de divulgar nas escolas locais. As inscrições aconteceram de 5 a 8 de julho de 2021.

No dia 9 de julho de 2021 os 13 participantes foram inseridos na sala de aula Google Classroom criada pela pesquisadora. Esse ambiente virtual foi essencial para as postagens e realização das atividades propostas durante o curso e continua ativa para livre acesso dos participantes. As primeiras postagens da sala de aula virtual foram a Inscrição (Apêndice A) e a Assinatura dos Termos: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice C) e Termo de Autorização de imagens e Depoimentos (Apêndice D). O formulário da Inscrição foi disponibilizado em formulário único, com termos de aceite assinalados. A partir deste, foi possível identificar se os participantes se encaixavam nos critérios pré-estabelecidos: tempo de atuação profissional e tipo de atuação: classe comum; atendimento educacional especializado, atendimento psicopedagógico/clínico.

A seguir, tem-se a descrição de cada um dos encontros.

No dia 12 de julho de 2021 aconteceu o primeiro encontro do curso de formação. Neste dia, os participantes responderam o Questionário Inicial (Apêndice B), se apresentaram brevemente, relatando sobre a formação profissional e interesse no curso. A seguir, a pesquisadora expôs detalhadamente o delineamento do curso, programação e atividades propostas, caracterizando toda a implementação da Produção Técnica-Tecnológica, assim como o compromisso das análises das atividades do Manual Didático: Propostas de ensino para alunos com dificuldades de leitura nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Os encontros síncronos foram gravados para escutas posteriores, comprovação da implementação e também para suporte de transcrição *ipsis litteris*¹¹ das falas dos participantes. Na sequência tem-se os registros do encontro inicial.

¹¹ *Ipsis litteris* significa nos mesmos termos; tal como está escrito. Ou seja, transcrição das respostas dos participantes sem correções ortográficas.

Figura 4 - Questionário inicial

QUESTIONÁRIO INICIAL - 12/07/2021

Este questionário deve ser respondido sem consultas

lorenacarnelossi@gmail.com [Alternar conta](#)

*Obrigatório

E-mail *

Seu e-mail

Nome completo: *

Sua resposta

1 - Qual a definição de leitura para você? *

Fonte: A autora

Figura 5 - Registro do primeiro dia do curso

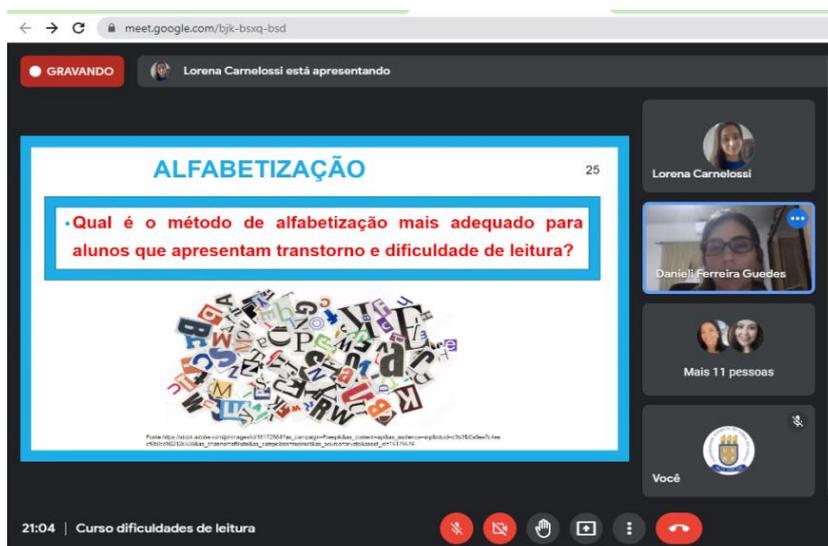


Fonte: A autora

No dia 15 de julho de 2021 aconteceu o segundo encontro do curso de formação via Google Meet, que se iniciou as 19h e finalizou as 21h. Neste dia a pesquisadora abordou teoricamente sobre Consciência Fonológica; Alfabetização; Transtornos e dificuldades de leitura. Foi um encontro rico em trocas de conhecimento e experiências entre os participantes, expuseram pontos de vista convergentes sobre a Consciência fonológica no processo de alfabetização, assim como a importância de reconhecer os nomes e sons das letras. Relataram também a forma de ensino durante a pandemia de Covid 19, que se estende há cerca de 1 ano e seis meses e ressaltaram que essa falta de contato diário tem causado grande impacto na educação do país. O

encontro finalizou com a instrução da atividade no Google Classroom, prevista para realizar dia 19 de julho.

Figura 6 - Registro do segundo encontro síncrono do curso



Fonte: A autora

No dia 19 de julho de 2021 os participantes iniciaram a leitura e análise das primeiras 25 atividades do Manual Didático. Essas atividades foram organizadas em formulários e elencadas no terceiro encontro do curso (assíncrono); os participantes tinham livre acesso para entrar a qualquer momento no Classroom e responder em horário disponível. A data prevista para entrega foi até dia 29 de julho de 2021, o objetivo era analisar, discutir e adaptar as atividades durante o encontro síncrono.

Figura 7 - Formulário disponível no Classroom para análises das atividades 1 a 25 do Manual Didático

Fonte: A autora

O quarto encontro aconteceu no dia 29 de julho de 2021. A discussão inicial de suma relevância para a pesquisa e atividades do Manual Didático confeccionado, surtiu mediante o seguinte questionamento da pesquisadora feita aos participantes: Na concepção de vocês, existe uma sequência de letras específicas a serem ensinadas primeiro durante o processo de alfabetização? Esse foi o momento em que os participantes puderam expressar sobre suas angústias e contentamentos em torno da forma de ensinar, ou a falta de direcionamento e método a ser seguido para alfabetizar as crianças da primeira etapa do Ensino Fundamental. Mediante o exposto, a pesquisadora explicou que o Manual confeccionado, segue uma sequência de letras a partir da concepção de Lemle (2009). Foram apresentadas as 25 atividades analisadas anteriormente pelos participantes. Ao final, teve uma nova orientação para seguir no quinto encontro (assíncrono), na qual os participantes teriam que entrar na sala de aula online e analisar as atividades de número 26 até 40 do Manual.

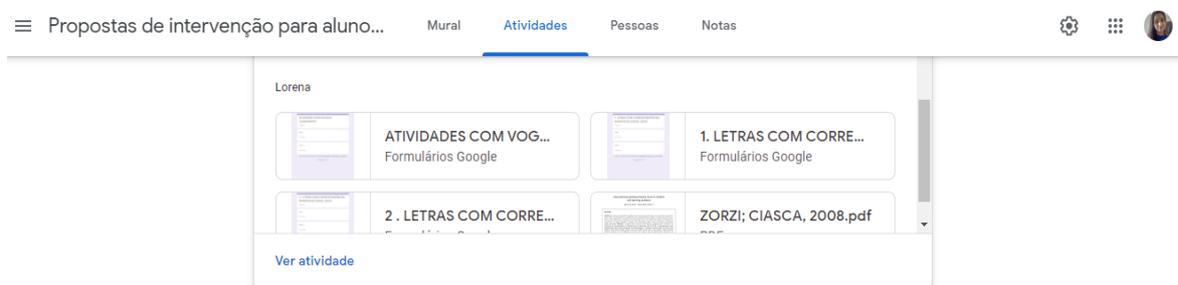
Figura 8 - Registro do quarto encontro do curso



Fonte: A autora

O quinto encontro, dia 02 de agosto de 2021, foi programado para segunda análise das atividades do Manual Didático. Desta vez, além da leitura e apontamentos das 15 atividades avaliadas (atividade de 26 a 40), foi estabelecida a leitura de um artigo, ambas contabilizaram como tarefas obrigatórias para contagem de horas do curso, uma proposta combinada ao ensino híbrido.

Figura 9 - Formulários disponíveis no Classroom para análises das atividades 26 a 40 do Manual Didático



Fonte: A autora

O sexto encontro, realizado no dia 05 de agosto de 2021, iniciou com a discussão do artigo de Zorzi e Ciasca (2008) intitulado Caracterização dos erros ortográficos em crianças com Transtorno de aprendizagem. Apesar do artigo caracterizar os principais erros de escrita e apontar que os erros são os mesmos, nas mesmas etapas de ensino, os autores contextualizaram a importância da leitura, principalmente na compreensão das letras e seus sons. Desta forma os participantes do curso também destacaram que se a criança não entende a leitura, não consegue decifrar as letras e interpretar o que está escrito, dificilmente conseguirá escrever corretamente. Após as discussões em torno do artigo, a pesquisadora apresentou mais quinze atividades do Manual Didático (atividades de 26 a 40). Por último, foi disponibilizado no Classroom um questionário referente ao artigo.

O sétimo encontro do curso, de forma assíncrona, aconteceu no dia 9 de agosto de 2021. A programação para este dia requereu dos participantes a análise das últimas quinze atividades do Manual Didático (atividades de 41 a 55) sobre poligamia e concorrência, de acordo com a concepção de Lemle (2009). Ao final deste encontro foram passadas algumas orientações antecipadas do nono encontro, no qual os participantes, após terem analisado as 55 atividades do Manual Didático, teriam que entrar na sala de aula Classroom, escolher uma atividade do Manual Didático, aplicar com uma criança de idade concomitante a dos alunos do primeiro ao quarto ano (público alvo das propostas interventivas contidas no Manual) e apresentar a atividade aplicada no último encontro do curso.

Figura 10 - Formulários disponíveis no Classroom para análises das atividades 41 a 55 do Manual Didático



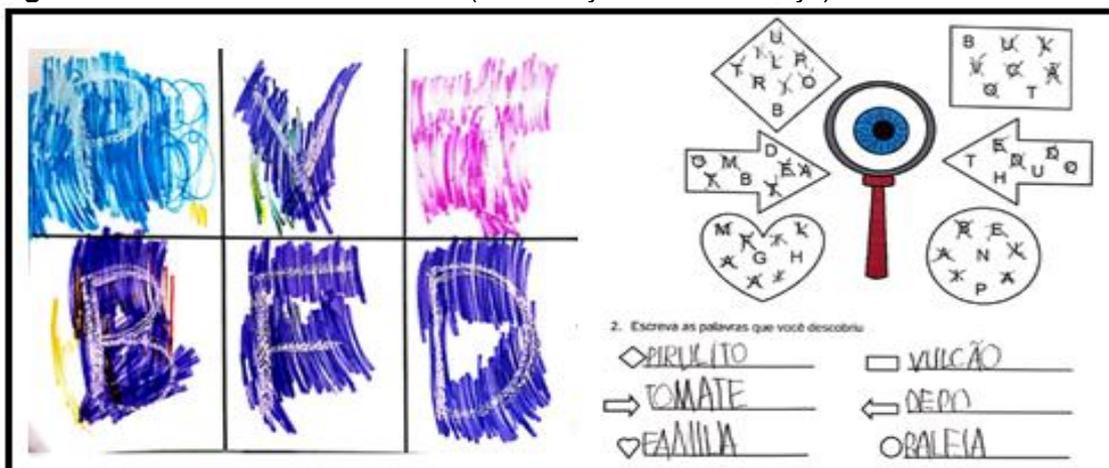
Fonte: A autora

O dia 12 de agosto de 2021 contabilizou o oitavo encontro do curso de formação de professores. A pesquisadora iniciou retomando os aspectos relevantes do curso, enfatizando os conceitos de Consciência Fonológica e suas subcategorias: rimas, aliterações, consciência de palavras e frases e consciência fonêmica; as letras com correspondências biunívocas categorizadas por Lemle (2009), assim como as relações de poligamia e concorrência, citadas pela autora. Em seguida, foram apresentadas as últimas quinze atividades do Manual Didático (atividades de 41 a 55).

Neste dia, ainda, cinco participantes apresentaram as atividades que já haviam aplicado com as crianças (conforme a orientação dada ao final do sétimo encontro). As atividades escolhidas por eles foram as de números, 7, 8, 10, 42 e 46 do Manual Didático. Novamente, assim como no sétimo encontro, foram repassadas as orientações para o nono encontro: selecionar uma atividade entre as 55 analisadas, aplicar com uma criança, escrever, fotografar ou filmar o momento da intervenção para os relatos posteriores no último dia do curso.

A seguir, nas Figuras 11, 12, 13, e 14 tem-se as fotos tiradas pelos participantes das atividades aplicadas a partir do Manual Didático. As figuras contêm o número e nome tal qual estão especificadas no Manual. Cabe destacar que um dos participantes não conseguiu tirar fotos ou filmar a criança durante a aplicação da Atividade 10: Pinte a frase, mas relatou a intervenção com clareza e riqueza de detalhes durante o encontro via Google Meet deste dia.

Figura 14 - Atividade 46:O detetive (Intervenção com a criança)



Fonte: Participante do curso de formação

O nono encontro aconteceu de forma assíncrona no dia 16 de agosto, esta data foi reservada para os participantes do curso entrarem na sala de aula e selecionarem uma atividade do Manual Didático para aplicar com uma criança que cursa os anos iniciais do Ensino Fundamental.

No dia 19 de agosto aconteceu o último encontro do curso. Este dia foi reservado para os participantes apresentarem as atividades aplicadas. Oito professores relataram como foram suas intervenções, expuseram as facilidades e dificuldades que as crianças tiveram no momento de realizar as tarefas propostas e alguns fotografaram e filmaram o momento junto com a criança. As atividades escolhidas foram as de número: 19, 21, 39, 40, 41, 42, 46, 47 e 54 do Manual Didático; cabe destacar que uma professora aplicou duas atividades com a mesma criança. Foi um momento de trocas de experiências entre os participantes, pois no decorrer das apresentações conseguimos identificar erros de escrita comuns dos alunos em fase de alfabetização. O participante que escolheu a atividade número 40 do Manual Didático não conseguiu tirar fotos ou filmar o aluno, no entanto relatou o passo a passo da intervenção, assim como as dificuldades apresentadas pelo aluno.

A seguir, fotos tiradas pelos participantes das intervenções aplicadas a partir de uma atividade do Manual Didático.

Figura 15 - Atividade 19: O som das letras (Intervenção com a criança)



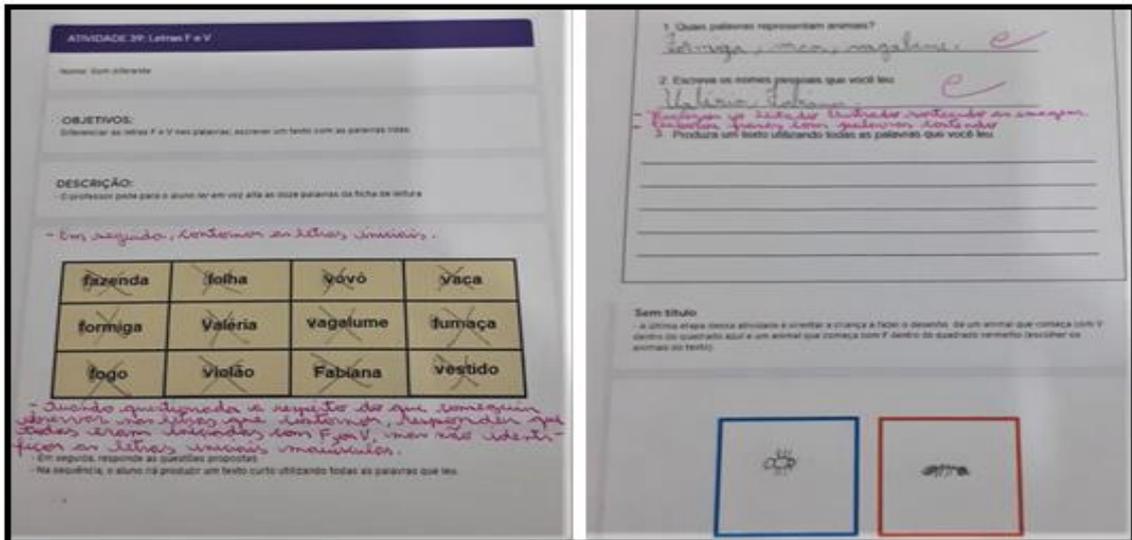
Fonte: Participante do curso de formação

Figura 16 - Atividade 21: Diga o som (Intervenção com a criança)



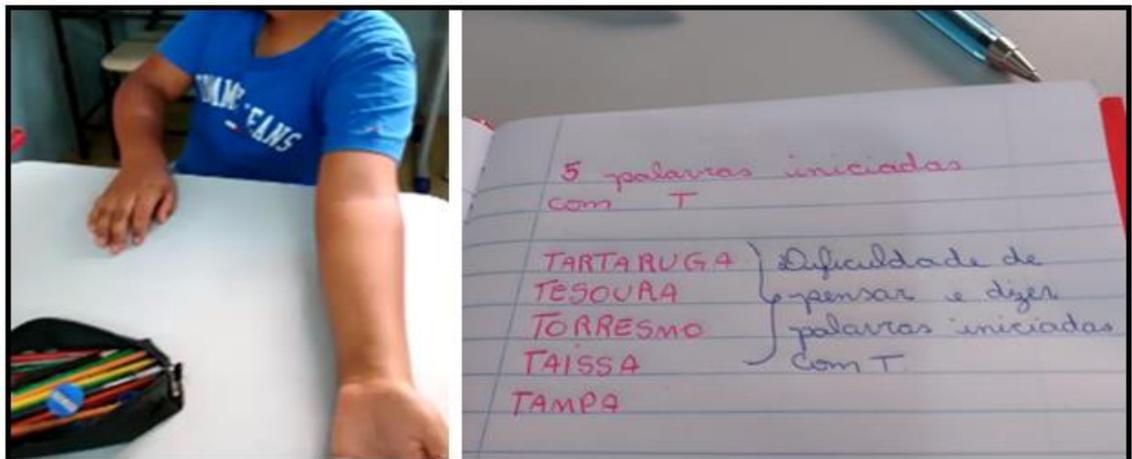
Fonte: Participante do curso de formação

Figura 17 - Atividade 39: F ou V (Intervenção com a criança)



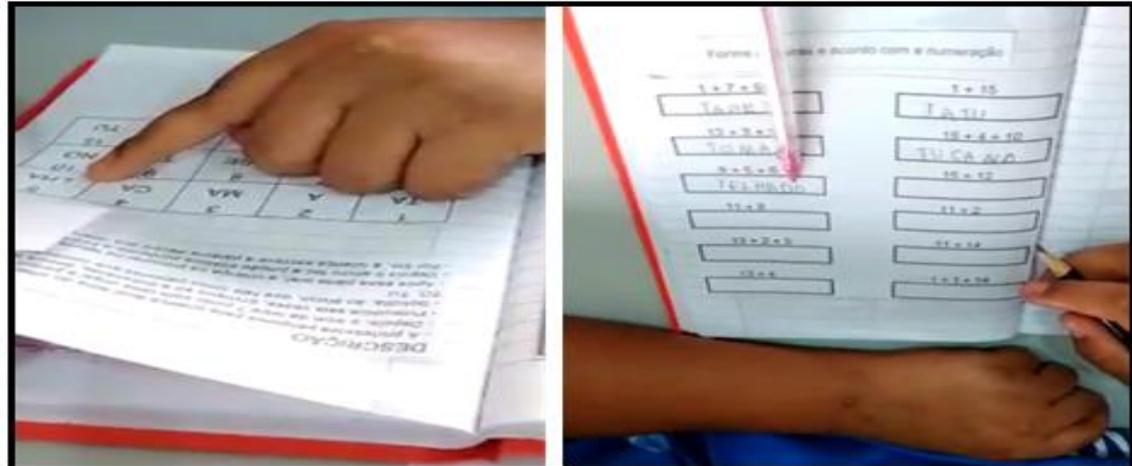
Fonte: Participante do curso de formação

Figura 18 - Atividade 41: O toque (Intervenção com a criança)



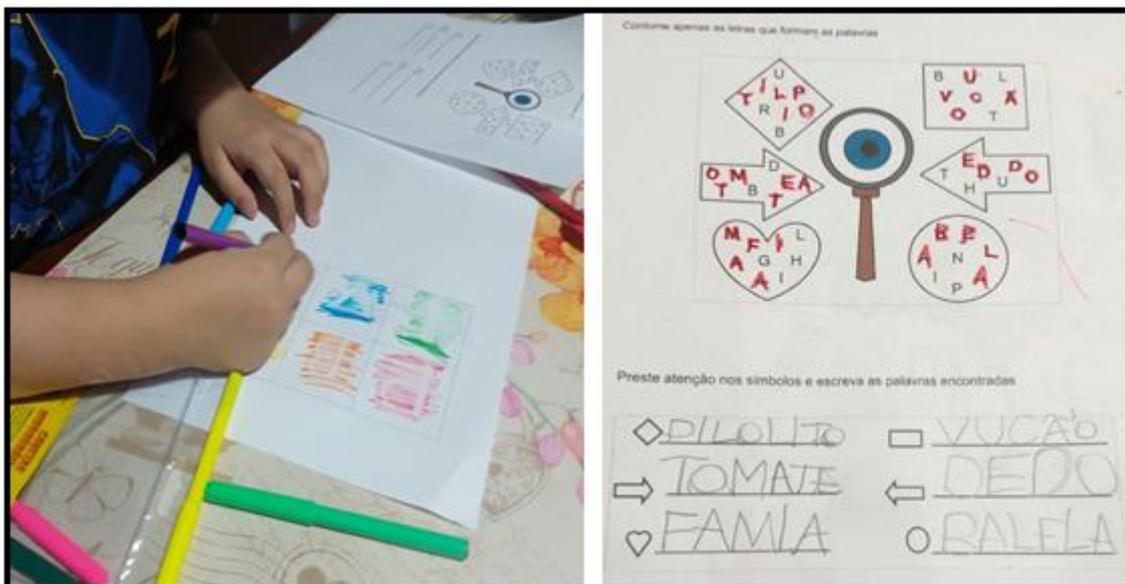
Fonte: Participante do curso de formação

Figura 19 - Atividade 42: Some as letras (Intervenção com a criança)



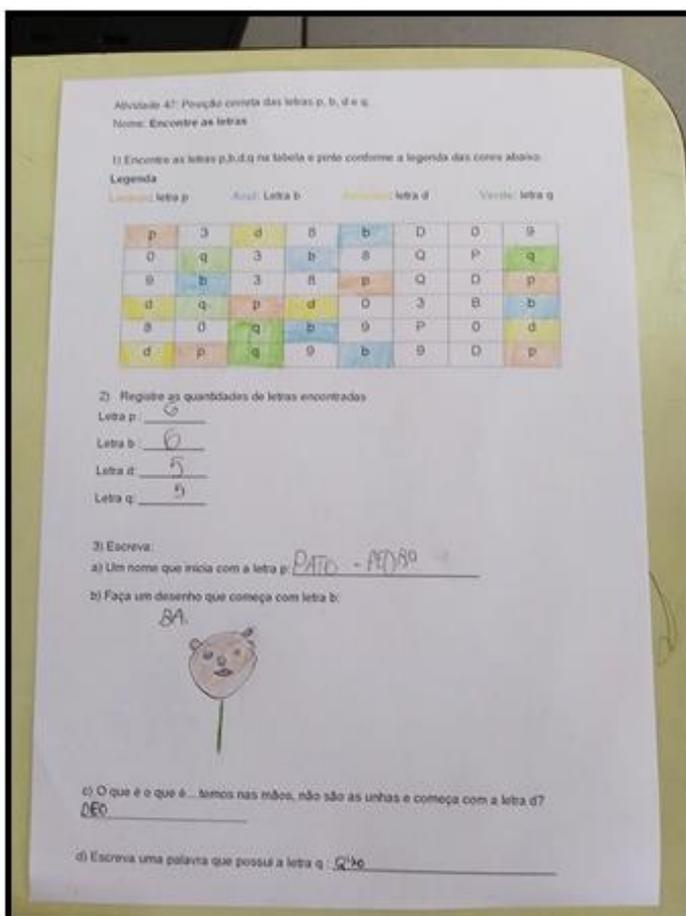
Fonte: Participante do curso de formação

Figura 20 - Atividade 46: O detetive (Intervenção com a criança)



Fonte: Participante do curso de formação

Figura 21 - Atividade 47: Encontre as letras (Intervenção com a criança)



Fonte: Participante do curso de formação

Antes de finalizar o curso, os participantes tiveram um tempo reservado para responderem o Questionário final (Apêndice F), de suma importância para categorizar as análises finais da relevância do curso, das atividades que compõem o Manual, a mudança de percepção em relação aos métodos discutidos e também as possibilidades de inserção das propostas interventivas em suas práticas pedagógicas cotidianas.

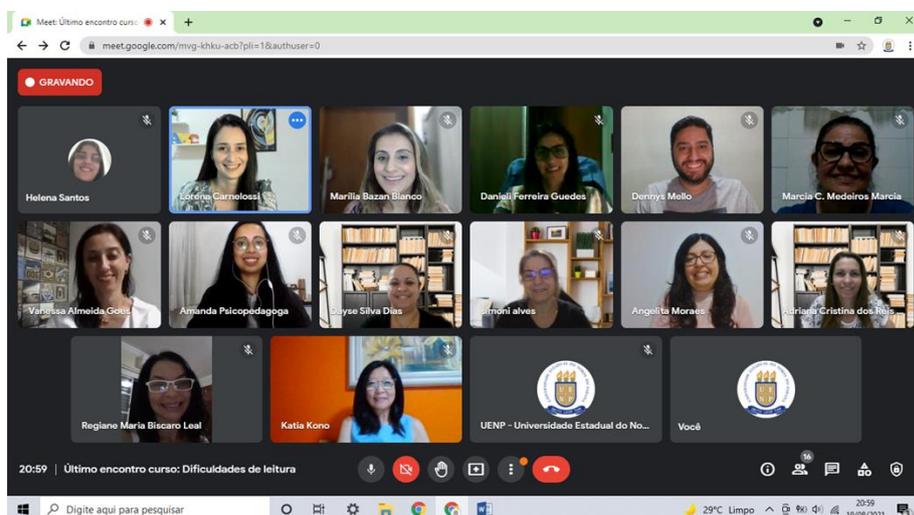
Figura 23 - Questionário final disponibilizado no Classroom

The image shows a Google Forms interface for a final questionnaire. The title is "QUESTIONÁRIO FINAL - 19/08/2021". Below the title, it states "Este questionário deve ser respondido sem consultas". The form is owned by "lorenacarnelossi@gmail.com" and is marked as "Obrigatório" (Mandatory). There are two input fields: "E-mail *" with the placeholder "Seu e-mail" and "Nome: *" with the placeholder "Sua resposta". Below these fields, there is a question: "1 - A partir das discussões do curso de formação, quais são as habilidades necessárias que os alunos precisam desenvolver para aprender a leitura? *". The answer field for this question is also labeled "Sua resposta". A Windows watermark is visible in the bottom right corner.

Fonte: A autora

Abaixo, tem-se a foto final do curso de capacitação intitulado: Propostas de intervenção para alunos com dificuldades de leitura nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Figura 24 - Registro do último encontro do curso



Fonte: A autora

Os registros acima demonstram que as atividades que compõem o Manual Didático, foram analisadas, avaliadas e aplicadas pelos professores participantes do curso.

7.2 RESULTADOS DA IMPLEMENTAÇÃO DA PRODUÇÃO TÉCNICA-TECNOLÓGICA: CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Os dados caracterizados nesta seção demonstram os resultados da implementação da Produção Técnica-Tecnológica intitulado Propostas de ensino para alunos com dificuldades de leitura nos anos iniciais do Ensino Fundamental. As 55 atividades do Manual Didático foram apresentadas durante os encontros do curso de formação.

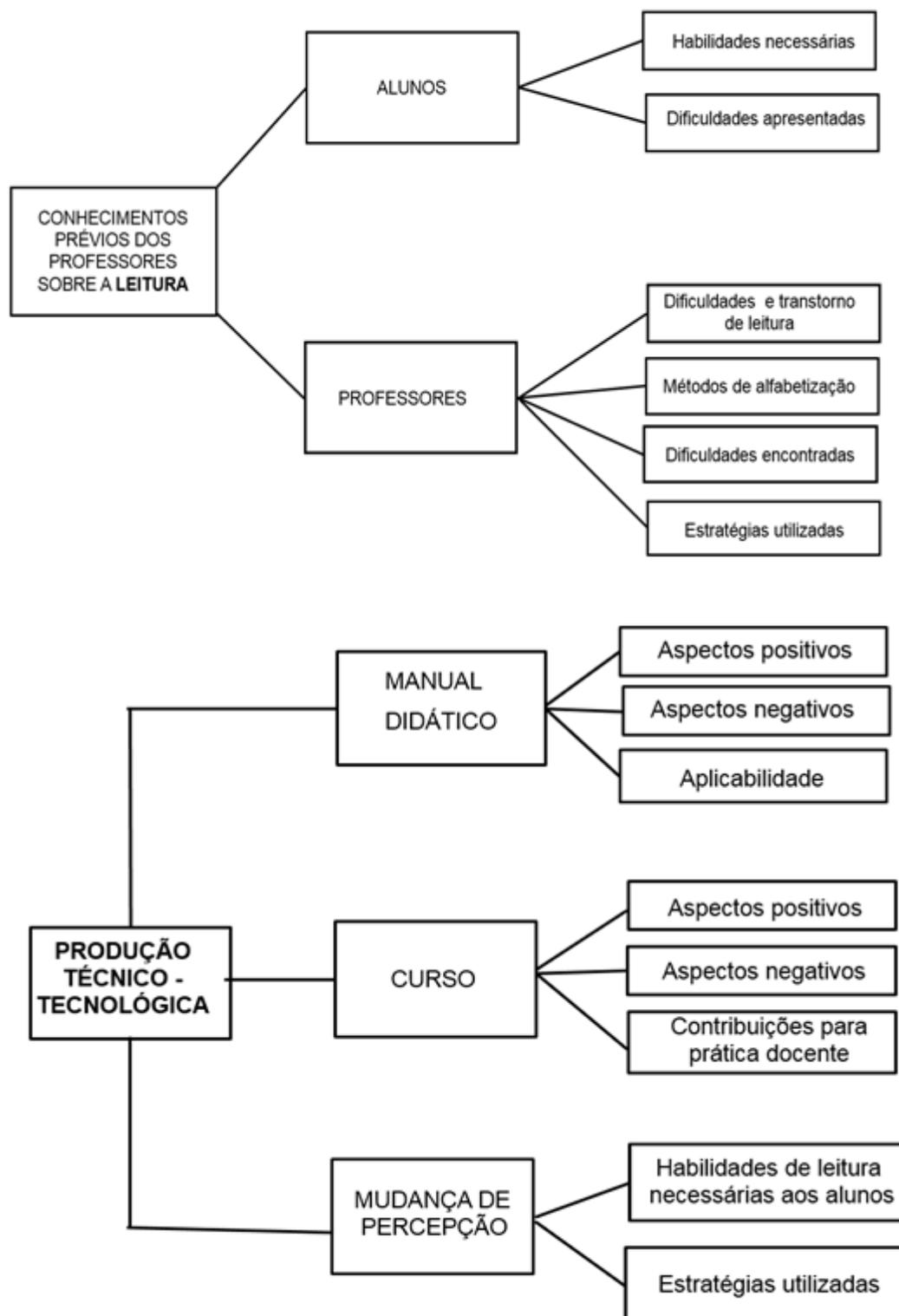
Desde a aceitação na pesquisa e assinatura dos Termos de compromisso, os participantes foram informados sobre a divulgação dos resultados. Desta forma, estão cientes de seus registros escritos nos questionários inicial e final do curso de capacitação, assim como a transcrição da fala dos encontros, gravados via Google Meet. Por este motivo, cabe destacar que os excertos foram transcritos na íntegra, sem correções ortográficas. As suas identidades foram mantidas em sigilo e, portanto, os treze participantes foram codificados por uma letra e um número, da seguinte forma: P (participantes) com numeração do 1 ao 13: P1, P2, P3 ... P13, seguindo a ordem de respostas do questionário inicial, sendo P1 para o primeiro participante que respondeu o questionário inicial na plataforma Google Classroom e P13 para o último participante.

Mediante os objetivos desta pesquisa e a partir do referencial teórico caracterizado nas seções anteriores, após a implementação da Produção Técnica-Tecnológica, as duas categorias de análise apresentadas a seguir, na Figura 25, permaneceram as mesmas, isto é, não surgiram categorias emergentes.

As categorias *a priori* elencadas para sustentar as análises deste trabalho foram caracterizadas também por subcategorias e unidades. Esta divisão detalhada permite a compreensão do desenvolvimento da pesquisa, além de detalhar a aplicação da Produção Técnica-Tecnológica e todos os aspectos positivos e negativos envolvidos.

Na Figura 25 abaixo, foram especificadas as categorias, subcategorias e unidades para análise.

Figura 25 - Categorias, Subcategorias e Unidade de análise



Fonte: A autora

A Categoria 1: **Conhecimentos prévios dos professores sobre a leitura**, objetiva identificar o entendimento dos participantes acerca dos aspectos

envolvidos no processo de ler; as subcategorias designadas são: **Alunos** e **Professores**. Na subcategoria **Alunos** tem-se duas unidades, **Habilidades necessárias** e **Dificuldades envolvidas**. O intuito foi de diagnosticar quais habilidades os docentes julgam como necessárias o aluno ter para aprender e desenvolver a leitura, e quais são as dificuldades das crianças durante o processo de aprendizagem da leitura. A subcategoria **Professores** dividiu-se em quatro unidades: **Dificuldades e transtorno de leitura**; **Métodos de alfabetização**; **Dificuldades encontradas** e **Estratégias utilizadas**, todas com o propósito de identificar o conhecimento prévio dos professores em torno da sua experiência profissional. A unidade **Dificuldades e transtorno de leitura** busca a diferenciação entre os termos, na visão dos participantes. Na unidade **Métodos de alfabetização**, a discussão é sobre quais métodos as professoras utilizam em sala de aula e qual/quais elas julgam ser o mais apropriado de acordo com seus conhecimentos. A unidade **Dificuldades encontradas** visa o relato pessoal das limitações pedagógicas mais comuns ao trabalhar com alunos que apresentam dificuldades de leitura. A unidade **Estratégias utilizadas** busca identificar as percepções sobre os tipos de intervenções direcionadas, ou seja o delineamento da prática. Os apontamentos feitos nessa etapa são fundamentais para a reestruturação de ideias obtidas durante a implementação do curso.

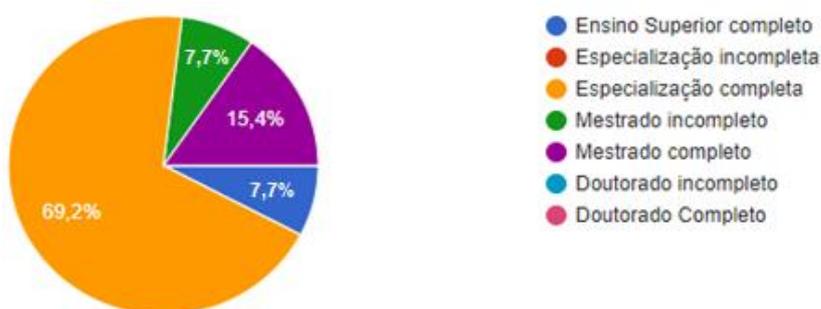
A Categoria 2 corresponde a **Produção Técnica-Tecnológica** e abarca três subcategorias – **Manual didático**, **Curso** e **Mudança de percepção**. As unidades contidas nas subcategorias visam analisar o aproveitamento da pesquisa de forma geral. Na subcategoria **Manual didático**, as unidades definidas foram: aspectos positivos, aspectos negativos e aplicabilidade, na qual os professores irão validar as propostas de atividade contidas do Manual Didático. Na subcategoria **Curso**, as unidades estabelecidas foram: aspectos positivos, aspectos negativos e contribuições para prática docente; a análise é acerca dos aspectos metodológicos de forma geral, visa diagnosticar o que foi mais significativo para usufruir em sala de aula, a partir do curso. Na subcategoria **Mudança de percepção**, as unidades determinadas foram: **Habilidades de leitura necessárias aos alunos** e **Estratégias utilizadas**. A unidade **Habilidades de leitura necessárias aos alunos** visa analisar o que o docente determinou como sendo necessário o aluno desenvolver para aprender a ler. A unidade **Estratégias utilizadas** é voltada para a prática do docente, enfatiza a importância de aplicar atividades bem elaboradas em consonância com os métodos

apropriados para alunos com dificuldades, relacionando suas práticas diárias às propostas do Manual Didático, apresentadas durante o curso.

Em consonância com os requisitos estabelecidos para participar do curso de formação, por meio da qual sucedeu a implementação da Produção Técnico-Tecnológica, é importante caracterizar também o perfil dos treze professores envolvidos. Dentre todos, apenas um participante do sexo masculino, as outras doze participantes, do sexo feminino.

A partir do Formulário de Inscrição no curso (Apêndice A), os dados sobre nível de escolaridade; área de formação (graduação); tempo atuação profissional; tipo de instituição que atua: pública, privada ou clínicas; tipo de atuação: Classe comum, Atendimento Educacional Especializado, Atendimento psicopedagógico/clínico ou outros, estão presentes nos gráficos 1, 2, 3 e 4 a seguir:

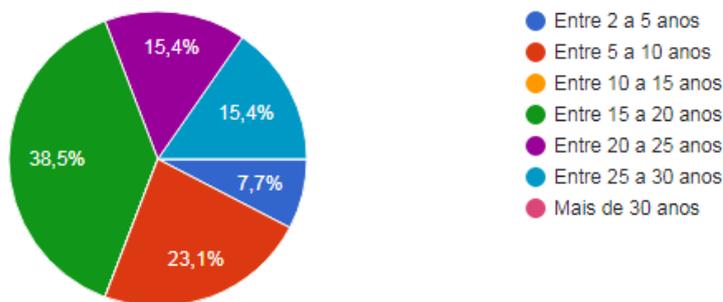
Gráfico 1 - Nível de escolaridade dos participantes do curso



Fonte: A autora

O Gráfico 1 demonstra que 69,2% (9 professores) assinalaram formulário de inscrição que possuem especialização completa, 15,4% deles (2 professores) já são mestres, 7,7% (1 professor) estão cursando mestrado e 7,7% (1 professor) tem ensino superior completo.

Em relação a área de formação, 92,2% dos participantes são Pedagogos (12 participantes) e 7,7% possui Licenciatura em ciências -Habilitação em Química (1 participante). Do total de pedagogos, nove possuem Pedagogia como primeira e única graduação; dentre os outros três participantes, 7,7% (um cursista) possui como primeira graduação Administração de empresas, e 15,4% possuem Licenciatura Plena em Letras (2 cursistas) como primeira graduação. O gráfico a seguir especifica o tempo de atuação profissional dos cursistas.

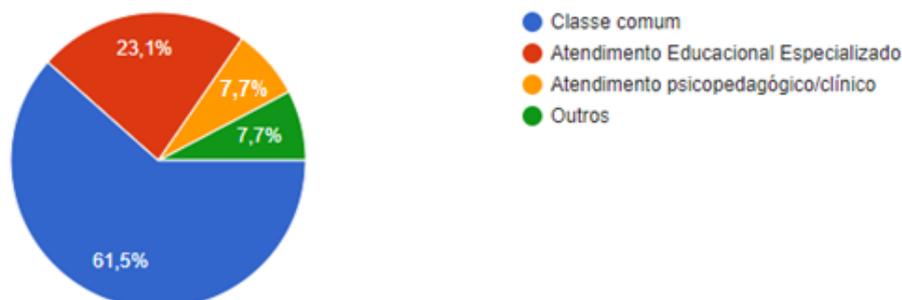
Gráfico 2 - Tempo de atuação no Ensino Fundamental, como professor (a)

Fonte: A autora

O Gráfico 2 demonstra a atuação profissional dos professores. A partir dele evidenciou-se que 38,5% dos participantes do curso de formação (5 participantes) atuam no como professores no Ensino Fundamental entre quinze e vinte anos. Outros 23,1% (3 professores) assinalaram cinco a dez anos de experiência profissional; a porcentagem dos professores entre vinte a vinte e cinco anos de docência e também dos entre vinte e cinco e trinta anos de trabalho, foram as mesmas, referentes a 15,4% do total do gráfico (2 professores cada); e apenas um professor assinalou o campo do questionário dois a cinco anos de experiência profissional, representando 7,7% do total.

Sobre os tipos de instituições em que os professores trabalham, foram elencadas as seguintes possibilidades: escolas públicas, escolas privadas ou clínica/outros. Constatou-se que 86,6% dos participantes do curso atuam em escolas públicas (11 professores); 15,4% atuam em clínicas psicopedagógicas ou outros (2 professores), e nenhum cursista atua em instituição privada.

O gráfico a seguir especifica melhor a atuação profissional dos participantes.

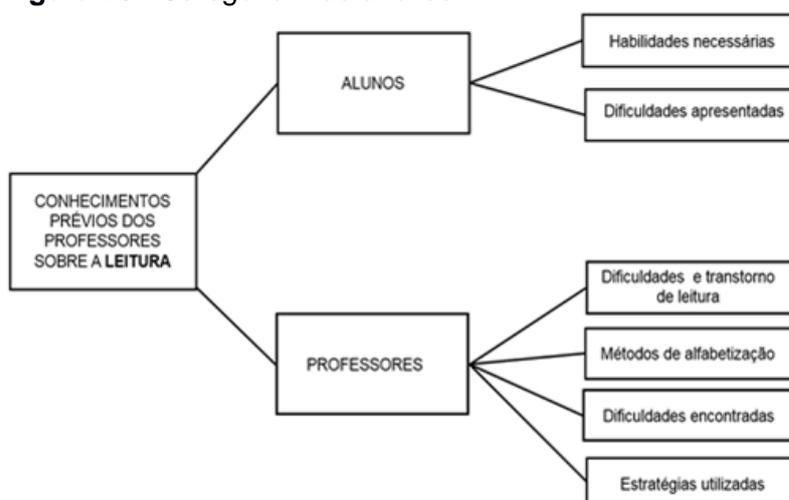
Gráfico 3 - Tipo de atuação

Fonte: A autora

Mediante as respostas dos cursistas nota-se que 61,5% dos professores (8 participantes) atuam em classe comum, 23,1% (3 participantes) são professores de Atendimento Educacional Especializado, 7,7% (1 professor) atua em clínica com atendimento psicopedagógico, e 7,7% (1 professor) marcou a opção outros, este último explicou durante o curso que trabalha em um espaço pedagógico unificado a uma clínica psicopedagógica. Pensando nos tipos de atuações descritos acima, percebe-se que a maioria dos profissionais atuam em salas comuns. Em segundo lugar, os professores que atuam na escola em Atendimentos Educacionais Especializados, ou seja, as dificuldades de leitura dos alunos são presenciadas com mais frequência por esses últimos docentes.

A seguir, serão analisados os dados da Categoria 1, suas respectivas subcategorias e unidades, conforme a Figura 26. Os dados analisados nessa categoria foram obtidos por meio do questionário inicial.

Figura 26 - Categoria 1 de análise



Fonte: a autora

Em relação à análise da Categoria 1, subcategoria **Alunos** e unidade **Habilidades necessárias**, o intuito foi de diagnosticar quais habilidades os docentes julgam como necessárias o aluno ter para aprender e desenvolver a leitura. Os excertos representativos dessa unidade seguem apresentados no Quadro 21.

A subcategoria **Alunos** e as duas unidades interligadas **Habilidades Necessárias** e **Dificuldades apresentadas**, foram estruturadas com intuito de identificar as percepções dos docentes sobre a aprendizagem das crianças, assim como as limitações envolvidas.

Na subcategoria **Alunos**, unidade **Habilidades necessárias**, ao responderem sobre o que entendiam por habilidades de leitura e quais são as habilidades necessárias que os alunos precisam desenvolver para aprender a leitura; os cursistas demonstram entendimento acerca dos fatores subjacentes ao ensino da leitura, comentaram tanto sobre o que é preciso os alunos adquirirem para aprendizagem da leitura, quanto sobre o que os leitores devem conseguir fazer para melhorar a competência leitora.

Nos Quadros 21 e 22 estão os excertos, nas dependências de suas subcategorias alunos e suas respectivas unidades de análises: habilidades necessárias; dificuldades e transtorno de leitura.

Os excertos que constam no Quadro 21 a seguir, explanam algumas das respostas obtidas pelos professores integrantes do curso.

Quadro 21 - Conhecimentos prévios dos professores sobre a leitura dos alunos: habilidades necessárias

| Categoria | Subcategoria | Unidade | Excertos |
|---|---------------------|-------------------------|--|
| Conhecimentos prévios dos professores sobre a leitura | Alunos | Habilidades necessárias | <p><i>“Habilidade de leitura: ler e interpretar textos verbais, imagens, gêneros textuais entre outros. Identificação das letras e seus respectivos sons (fonemas), construção de sequência lógica (desenvolvimento da memória de trabalho), percepção auditiva, entre outros” (P2)</i></p> <p><i>“O ato de ler. Eu acredito que o aluno precisa conhecer as letras e os sons de cada uma delas para conseguir aprender a ler” (P3).</i></p> <p><i>“A competência leitora engloba diferentes habilidades. Precisamos adquirir ao longo da escolaridade diferentes habilidades a fim de que sejamos leitores competentes. Localização espacial: direções, lateralidade; Discriminação visual; Raciocínio; Atenção; Memória; Relação grafema-fonema” (P7).</i></p> <p><i>“Acredito que seja decodificar as palavras/informações do texto, localizar as informações explícitas (compreensão) e implícitas (interpretação) do texto e guardar/reter tais informações lidas” (P11).</i></p> |

| | | | |
|--|--|--|---|
| | | | <p><i>“É uma habilidade bastante complexa, pois quando se aprende a ler é que aprende a decifrar a escrita. Penso que para o aluno desenvolver a leitura e estar alfabetizada, deve ter a habilidade da consciência fonológica, no qual, está interligado a rima, a aliteração, como também, deve ter orientação espacial e lateralidade” (P12)</i></p> |
|--|--|--|---|

Fonte: A autora.

As descrições do P2, P3 e P12 demonstram-nos quão importante é para o aluno a aprendizagem das habilidades preditoras de leitura. Os participantes indicaram a relevância do reconhecimento das letras e seus respectivos sons, que englobam todos aspectos da consciência fonológica, atenção, memorização, discriminação visual e auditiva entre outros, assim como a compreensão, junção e interpretação dos grafemas-fonemas para a aprendizagem da leitura.

Mousinho e Alves (2016) citam que essas habilidades preditoras decorrem da consciência fonológica, pois é ela que respalda todo o processo de alfabetização. Oliveira (2008) reafirma que a consciência fonológica sustenta a alfabetização e discorre que a partir dela o aluno é capaz de discriminar os fonemas das palavras em atividades lúdicas orais, aguçando a capacidade de perceber aos sons a sua volta em músicas e brincadeiras, sons variados: de animais, objetos, rimas, parlendas e outros. Essa preparação sonora lúdica com músicas e jogos sensibiliza a criança e auxilia a aprendizagem da leitura, principalmente durante as correspondências entre as letras e os sons que as representam, ao decodificar as palavras durante a leitura (MOUSINHO; ALVES, 2016).

Sobre a competência leitora, os excertos do P7 e P11 vão ao encontro com a concepção de Oliveira (2008) e Soares (2017). Ao descrever sobre as habilidades necessárias para tornar-se um leitor fluente, o P7 cita *“Localização espacial: direções, lateralidade; Discriminação visual; Raciocínio; Atenção; Memória; Relação grafema-fonema”* e o P11 discorre sobre *“informações explícitas (compreensão) e implícitas (interpretação)”* aspectos fundamentais para a leitura. Oliveira (2008) e Soares (2017) validam os trechos expostos do P7 e P11; os autores esclarecem que apesar do foco não ser na ortografia e sim nos sons das letras, o desenvolvimento da leitura acontece por intermédio de práticas variadas. É por meio dos registros gráficos que conseguimos direcionar a leitura e isso inclui as operações

mentais que compõem e decompõem as palavras por meio de segmentação metalinguística, pois é a habilidade e agilidade de decodificação e compreensão que nos torna leitores competentes.

Mediante as análises dos excertos do Quadro 21, verificou-se que os professores compreendem quais são os mecanismos necessários para ensinar a leitura; exemplificaram ainda os conceitos base que os alunos necessitam apreender, como por exemplo

“Aprender fonemas, saber os sons das letras, conhecer as sílabas” (P4)

“Decodificar os símbolos, conhecer os fonemas, ter fluência nas palavras” (P9)

Os conceitos descritos pelo P4 e P9 coincidem com as práticas de leitura contidas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), “Ler e compreender, silenciosamente e, em seguida, em voz alta, com autonomia e fluência, textos curtos com nível de textualidade adequado” (BRASIL, 2018, p.113). O P10 respondeu que ter habilidade de leitura é “compreender o que se lê, compreendendo informações contidas e utilizando-as no cotidiano”, esta arguição corrobora com os aspectos relacionados à oralidade da BNCC, para os alunos do 3º, 4º e 5º ano: “Identificar a ideia central do texto, demonstrando compreensão global” (BRASIL, 2018, p.113). Subtende-se, portanto, que os docentes sabem por quais caminhos devem percorrer para sustentar o processo de alfabetização e as formas de ensinar a leitura.

Ao responder sobre as principais dificuldades apresentadas pelos alunos durante a aprendizagem da leitura, os participantes demonstraram conhecimento sobre os fatores limitantes envolvidos.

Quadro 22 - Conhecimentos prévios dos professores sobre a leitura: dificuldades apresentadas pelos alunos

| Categoria | Subcategoria | Unidade | Excertos |
|---|---------------------|---------------------------|--|
| Conhecimentos prévios dos professores sobre a leitura | Alunos | Dificuldades apresentadas | <p><i>“Em reconhecer os fonemas das letras e agrupa-los em palavras” (P1).</i></p> <p><i>“Acredito que é a troca de letras com fonemas parecido” (P4).</i></p> |

| | | | |
|--|--|--|---|
| | | | <p><i>“Entender o que se lê, o aluno decifra o código, mas não consegue interpretar” (P6).</i></p> <p><i>“Não conhecer o som das letras, ler silabado, fazendo a junção sem conseguir interpretar o que leu, devido a falta de compreensão” (P9).</i></p> <p><i>“Em algumas situações, o aluno apresenta dificuldades em reconhecer letras ou sílabas já trabalhadas, troca de letra (muito comum) entre /f/ /v/ - /b/ /p/ - /d/ /t/ - /c/ /g/” (P12).</i></p> <p><i>“A discriminação e diferenciação entre o nome das letras e seus sons” (P13).</i></p> |
|--|--|--|---|

Fonte: A autora.

No Quadro 22 foram elencadas as principais causas das dificuldades de leitura apresentadas pelos alunos. Dentre as respostas dos participantes, algumas repetiram-se, no entanto, as mais relevantes e citadas foram a falta de reconhecimento dos fonemas, nomes das letras, junção de letras e interpretação da palavra que leu.

Lemle (2009) esclarece os momentos da aprendizagem e explana sobre os motivos das possíveis dificuldades na aprendizagem da leitura. A autora cita a questão dos símbolos gráficos; os alunos precisam entender que cada sinal gráfico representa um fonema e este fonema pode ser pronunciado. Depois, o aluno aprende também que existem letras parecidas graficamente e sonoramente, isto inclui a percepção visual e auditiva; por fim acontece as junções desses fonemas para formação e compreensão das palavras. No entanto, essas discriminações são adquiridas com treino e nível de aprendizado em que o aluno se encontra.

Quando pensamos em dificuldades de leitura e nas reais limitações diárias encontradas em sala de aula, conforme os relatos dos cursistas no quadro 22, Zorzi (2009) afirma que a questão das confusões dos sons e trocas de letras, é comum nos primeiros anos escolares, desta forma a consciência fonológica torna-se a mola propulsora de todo esse processo de avanços e retomadas dos sons das letras.

O Quadro 23 demonstra quais são as habilidades e as dificuldades que os alunos apresentam durante a aprendizagem da leitura.

Quadro 23 - Visão dos professores sobre as habilidades necessárias e as dificuldades apresentadas dos alunos na leitura

| Habilidades necessárias para leitura | Dificuldades apresentadas durante a leitura |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> - Identificar as letras e seus sons; - Desenvolvimento da consciência fonológica: rimas, aliterações, consciência de palavras e frases; - Compreensão de que cada letra representa um fonema, e a junção dos fonemas formam sílabas e as sílabas formam as palavras. - Direcionamento e agrupamento das letras: da esquerda para a direita, de cima para baixo e conseguir fazer as junções dos fonemas. | <ul style="list-style-type: none"> - Confusão entre nome da letra e som da letra; - Falta de reconhecimento dos fonemas; - Trocas de fonemas parecidos; - Impedimentos na associação de rimas, aliterações, consciência de palavras e frases; - Dificuldades no agrupamento das letras (sílabas) e pouco entendimento daquilo que leu (palavras e frases); - Não conseguem interpretar devido a leitura silabada. - Desatenção e confusão na organização das letras (inversão de letras e sílabas, palavras com sílabas fragmentadas ou emendadas) |

Fonte: a autora

A partir do Quadro 23, nota-se que as dificuldades são inversas às habilidades. Desta forma, quando os alunos conseguem compreender os mecanismos da leitura e associam com a escrita, as dificuldades aos poucos vão sendo superadas, e as habilidades aperfeiçoam-se por meio das atividades variadas propostas pelos docentes em sala de aula. Por isso, cabe ressaltar aqui a proeminência dos professores, tanto nos tipos de tarefas direcionadas àqueles que demonstram dificuldades quanto no momento de avançar de nível e propor novos desafios para as crianças.

A seguir, os Quadros 24, 25, 26 e 27 explanam sobre o conhecimento prévio dos docentes em torno das Dificuldades e transtornos de leitura; Métodos de alfabetização; Dificuldades encontradas e Estratégias utilizadas.

Quando questionados sobre a caracterização e diferenciação das terminologias dificuldades de leitura e transtornos de leitura, os participantes do curso responderam de forma bem ampla, sem especificar os conceitos chave entre as terminologias referidas.

Quadro 24 - Conhecimentos prévios dos professores sobre a leitura: Dificuldades e Transtorno de leitura

| Categoria | Subcategoria | Unidade | Excertos |
|-----------|--------------|---------|----------|
|-----------|--------------|---------|----------|

| | | | |
|--|--------------------|---|--|
| <p>Conhecimentos prévios dos professores sobre a leitura</p> | <p>Professores</p> | <p>Dificuldades e Transtorno de leitura</p> | <p><i>“A dificuldade em reconhecer as letras e seus fonemas” (P1)</i></p> <p><i>“Eu acredito que seja aquele aluno que mesmo tendo diversos estímulos, não consiga entender o sistema de leitura, não lembre o nome de cada letra (símbolo) e também não relacione a letra ao som” (P3)</i></p> <p><i>“Não sei” (P5).</i></p> <p><i>“eu tenho dificuldades de diferenciar” (P6)</i></p> <p><i>“As dificuldades são transitórias” (P7)</i></p> <p><i>“Falta de concentração, de atenção, dislexia, dificuldade na fala” (P8)</i></p> <p><i>“dificuldades de associação entre fonemas e grafemas, problemas na coordenação motora, leitura pausada e silabada” (P10)</i></p> <p><i>“Não, mas eu penso que deve ser dificuldade específica no reconhecimento da palavra, da letra, na habilidade de decodificação, lentidão na hora da leitura, acredito que seja uma dificuldade mesmo no processamento de Consciência Fonológica” (P12)</i></p> <p><i>“Talvez com clareza não, porém penso q as dificuldades irão por um meio ou outro sendo “acomodadas” e a leitura estimulada. Enquanto q transtornos têm outros fundamentais: memória, visual, processamento auditivo...” (P13)</i></p> |
|--|--------------------|---|--|

Fonte: A autora.

Ao analisarmos os excertos do Quadro 24, verificou-se que os professores ainda sentem-se inseguros para diferenciar as terminologias Dificuldades de leitura e Transtorno de leitura. Do total, 23,1% compreendem que os aspectos limitantes envolvidos são diferentes

“Transtorno é quando a criança apresenta por exemplo dislexia” (P2)

“Transtorno é quando foram esgotadas todas as possibilidades de trabalho e a criança ainda não conseguiu aprender. A partir daí, é necessário procurar auxílio especializado” (P5)

“Dificuldade é a que ainda não teve o treino suficiente para aperfeiçoar, a com transtorno é a que tem dificuldade de compreensão” (P9)

Ao responder sobre a diferença entre as terminologias dificuldade e transtorno, os professores mostraram-se confusos e não especificaram as características principais. Acerca desse entendimento, remetemo-nos a visão de Capellini e Salgado (2003), ambas destacam que é preciso observarmos o desempenho das crianças em momentos distintos, com tarefas variadas, assim será possível também analisarmos o que pode ser classificado como dificuldade e o que é derivante de um transtorno de leitura. No entanto, o aspecto mais gritante nesse cenário é a falta de conhecimento dos docentes, destarte, a incerteza na diferenciação dos fatores envolvidos.

Apenas 7,7% (1 participante) definiu com clareza a origem dos fatores limitantes de acordo com as terminologias Dificuldades e Transtorno

“Acredito que a dificuldade de leitura está mais associada à fatores externos, enquanto o transtorno está associado à fatores internos (biológicos) do aluno” (P11)

Ciasca (2003) e Rotta (2016) destacam que saber diferenciar os termos é fundamental. As dificuldades são advindas do meio em que a criança está inserida, decorrente de múltiplos fatores externos ao indivíduo (CIASCA, 2003). Já os Transtornos são oriundos de alterações do sistema nervoso central, dependentes de condições intrínsecas do indivíduo (ROTTA, 2016).

No que diz respeito a unidade **Métodos de alfabetização**, tendo em vista que os participantes do curso atuam em Municípios distintos, cabe-nos uma reflexão acerca do posicionamento de Mortatti (2006); no Brasil não há ainda um método de alfabetização específico para ensinar os alunos, é importante destacar que os municípios têm autonomia para escolherem a forma de alfabetizar os alunos.

De acordo com as atuações profissionais dos docentes cursistas, 77% (10 professores) atuam em escolas da cidade de Cornélio Procópio - PR; 15,4% (2 professores) atuam em escolas do município de Sertaneja - PR, e 7,7% (1 professor) atua em uma escola de São José dos Pinhais – PR.

A partir da pergunta número cinco do Questionário inicial – O município em que trabalha adotou um método específico para ensinar a leitura aos

alunos?, identificou-se que 69,3% (9 participantes) responderam que o Município em que trabalham não adotou um método; os outros 30,8% (4 participantes) responderam que sim e citaram os nomes dos métodos utilizados em sala de aula. Os excertos estão descritos no Quadro 25 abaixo.

Quadro 25 - Métodos de alfabetização utilizados pelos professores

| Categoria | Subcategoria | Unidade | Excertos |
|---|--------------|--------------------------|---|
| Conhecimentos prévios dos professores sobre a leitura | Professores | Métodos de alfabetização | <p><i>“Método fonoarticulatório” (P1).</i></p> <p><i>“Não há uma exigência mas o trabalho é desenvolvido baseado pelo método analítico onde partimos de um todo maior para partes específicas” (P10).</i></p> <p><i>“O município indica o trabalho com a sequência didática, mas o professor está sempre adequando esse método ou incorporando outros no seu trabalho em sala de aula” (P11)</i></p> <p><i>“O método fônico, utiliza para alfabetização Renata Jardim (método das boquinhos)” (P12)</i></p> |

Fonte: A autora.

Ao analisar os excertos do Quadro 25, é válido ressaltar que P1 e P12 atuam no mesmo município e citaram o mesmo método de ensino. O inverso acontece com P10 e P11, a partir do trecho descrito pelo P10 *“Não há uma exigência”* e também no registro do P11 *“O município indica”*, evidencia-se que não há um método estabelecido no município que atuam, pois P10 e P11 trabalham na mesma cidade. Se pensarmos ainda na possibilidade de haver distinção de métodos utilizados dentro do mesmo município, de acordo com as concepções estabelecidas nas escolas, é importante destacar também a divergência de respostas entre P3, P5, P6, P8 e P13, sobre os métodos de alfabetização utilizados em suas práticas cotidianas:

“Método alfabético (mas não me sinto segura em dizer, pois as vezes, vou por outros caminhos), o curso me interessou justamente pq me sinto insegura com a forma que tenho feito” (P3)

“Procuro diferenciar os métodos de acordo com a necessidade da turma. Trabalho a partir de textos, buscando palavras para fazermos “referência”, depois as sílabas e sons de cada letra” (fonema)(P5)

“Método fônico, silábico” (P6)

“Leitura diária em sala de aula” (P8)

“Sempre fiz um pouco de cada” (P13)

Mediante os excertos aludidos dos sete professores que trabalham no mesmo município, P3, P5, P6, P8, P10, P11 e P13, identificou-se que não há definição de método para ensinar a leitura e subentende-se que o P13 reforça os cenários expostos, ao mencionar que faz *“um pouco de cada”*. Já o P7 cita o método fônico e também atua no município com maior número de participantes; o método fônico é utilizado também pelo P2 que representa os 7,7% (1 município) dentre os três municípios revelados anteriormente. Portanto, num total de 13 cursistas, o método fônico representou 15,4% de utilização (P7 e P2 – que atuam em municípios distintos) e o método fonovisuarticulatório outros 15,4% (P1 e P12 – que atuam no mesmo município), ou seja, 30,8% dos professores (4 professores) enfatizam o ensino no som das letras; os outros 69,2% (9 professores) relataram que buscam formas variadas para ensinar a leitura em suas práticas pedagógicas diárias, cientes da falta de embasamento teórico-prático estabelecido pelo município em que atuam.

Quando pensamos em métodos de alfabetização, conseqüentemente estamos pensando na adequada orientação para criança aprender o sistema alfabético-ortográfico (SOARES, 2017). É sabido que os alunos apreendem os conteúdos de formas variadas, com mais ou menos facilidade, mediante o método que a ela é proposto, afirma Soares (2017).

Apesar de alguns cursistas descreverem os métodos utilizados por eles em sala de aula, percebe-se que ainda há uma indecisão sobre a adequada orientação, conforme explicita Soares (2017). Os participantes alegaram que em alguns momentos é necessário alternarmos entre um método e outro, e buscar novos caminhos para propiciar aos alunos a aprendizagem da leitura; esta argumentação ratifica a percepção de Seabra e Capovilla (2010), os autores expõem que aos educadores e pesquisadores, cabe a função de investigar e aplicar práticas de intervenção baseadas em pesquisas e adequá-las em suas realidades.

Para entendermos melhor as bases metodológicas e suas concepções de ensino, Seabra e Dias (2011) enfatizam que o ponto de partida da alfabetização baseia-se em dois métodos: os sintéticos e os analíticos; a diferença entre eles está na forma de ensinar. Nos métodos sintéticos a unidade estudada parte dos sons das letras, ou seja, da menor unidade que são os fonemas; já nos métodos

analíticos acontece o inverso, partem da maior unidade, que são as palavras, até chegar a menor, que são os fonemas, afirmam Oliveira (2008), Seabra; Dias (2011) e Soares (2017).

Seabra e Capovilla (2010) reforçam a questão da multiplicidade de métodos utilizados no Brasil, atestam ainda que todos são válidos, e auxiliam o desenvolvimento da leitura. No entanto, várias pesquisas na área educacional apontaram que os métodos fônico e multissensorial, obtiveram melhores resultados em intervenções com crianças que apresentam dificuldades de leitura (OLIVEIRA, 2008; SOARES, 2017). Mediante as afirmações supracitadas, o Manual Didático foi estruturado a partir dos métodos fônico e multissensorial, e segue a proposta de Lemle (2009), ambos com foco no som das letras.

Os excertos presentes no Quadro 26 expõem as dificuldades dos professores para trabalhar com alunos que apresentam dificuldades de leitura.

Quadro 26 - Dificuldades encontradas pelos professores

| Categoria | Subcategoria | Unidade | Excertos |
|---|---------------------|--------------------------|--|
| Conhecimentos prévios dos professores sobre a leitura | Professores | Dificuldades encontradas | <p><i>“A falta de tempo para se trabalhar a oralidade (leitura) em sala de aula” (P1).</i></p> <p><i>“Me sinto confusa qto ao método a ser usado, visto que o município não tem um” (P3).</i></p> <p><i>“Maiores dificuldades: Falta de assiduidade dos estudantes. Memória. É comum a repetição sem a continuidade, ou seja, partir de onde se parou na última aula devido aos atendimentos serem uma ou duas vezes na semana” (P7)</i></p> <p><i>“Não conhecerem o som das letras e a falta de treino” (P9)</i></p> <p><i>“Desinteresse e falta de estímulos quanto a formação de hábitos de leitura” (P10)</i></p> <p><i>“Inúmeras, pois além de mais de um ano com os alunos só no ensino remoto, a dificuldade aumenta por contar com leituras impressas e com os familiares a ensinar as letras, seus nomes e seus sons” (P13)</i></p> |

Fonte: A autora.

Perante as dificuldades descritas, observa-se alguns impedimentos no processo de ensino. Segundo P1, P3, P7, P9 e P13, nota-se que além de ensinar a leitura, diagnosticar o nível de aprendizagem também tem se tornado tarefa difícil. O P7, que atua em sala de recursos deixa claro que a repetição é necessária, ou seja, “partir de onde se parou na última aula” e continuar o trabalho, puxando um gancho da aula anterior. Já P1 e P9 citam a questão do próprio tempo do ensino da leitura. Os professores P3, P5 e P13, argumentam sobre a própria forma de ensinar, sem um método específico, também citam a dificuldade dos alunos para aprenderem os sons das letras.

De acordo com o P13 um fator agravante foi o ensino remoto, que segundo Lordani e Blanco (2021) esta modalidade perdura desde o início de 2020 até os dias atuais, pois estamos passando por um período desafiador que “ficará marcado na história da educação brasileira” (p.449)

O P6 também destacou que a Pandemia de Covid 19 tem influenciado diretamente no ensino e na aprendizagem dos alunos, pois é sabido que algumas crianças recebem apenas o apoio do professor na escola. Para clarear o exposto explicou,

“Trabalhei muitos anos em uma escola com alunos de um bairro carente e com famílias desestruturadas e as crianças tinham muita dificuldade de aprendizagem no geral e agora a distância somente os alunos que as famílias acompanham as tarefas estão apresentando alguma evolução” (P6)

À vista das dificuldades encontradas no ensino da leitura, o P6 e P13 relataram sobre a aprendizagem e as limitações dos alunos nesse momento de pandemia (Covid 19) que estamos vivenciando desde o início do ano 2020, pois o distanciamento social também impossibilitou professor de detectar o nível em que as crianças se encontram, e as reais dificuldades na leitura e escrita dos alunos.

Sobre as estratégias utilizadas, foi feito o seguinte questionamento: *Quais intervenções você tem realizado para ajudar as crianças com dificuldades de leitura e dislexia em sala de aula?* No Quadro 27 tem-se a descrição das estratégias citadas pelos participantes do curso.

Quadro 27 - Estratégias utilizadas pelos professores

| Categoria | Subcategoria | Unidade | Excertos |
|-----------|--------------|---------|----------|
|-----------|--------------|---------|----------|

| | | | |
|--|--------------------|-------------------------------|--|
| <p>Conhecimentos prévios dos professores sobre a leitura</p> | <p>Professores</p> | <p>Estratégias utilizadas</p> | <p><i>“Técnicas de leitura e apresentação das letras através dos fonemas e suas articulações” (P1).</i></p> <p><i>“Jogos e brincadeiras que trabalham os sons das letras, rima, sequência entre outros” (P2).</i></p> <p><i>“Atividades de apoio, muita estímulo a leitura, através de histórias contadas, e tb usando o método tradicional” (P3).</i></p> <p><i>“Trabalhar o som das letras e articulação. Textos curtos, que se sabe de memória. Alfabeto móvel. Jogos e desafios de leitura” (P7).</i></p> <p><i>“Trabalhando o som das letras, depois as dificuldade ortográficas, treino de fluência” (P9).</i></p> <p><i>“Tento utilizar a Sequência Didática e utilização de recursos variados: tecnológicos, jogos, atividade variadas, atendimento individualizado, sempre que necessário, etc.” (P11).</i></p> <p><i>“Primeiramente observo qual a necessidade do aluno, e a partir daí uso recursos diferenciados, pois a metodologia utilizada é o fônico, então trabalho bastante a consciência fonológica, a percepção e discriminação auditiva, ritmo, atividades que possui rimas, atividades com materiais manipuláveis, prancha de leitura” (P12).</i></p> |
|--|--------------------|-------------------------------|--|

Fonte: A autora.

Ao pensarmos em estratégias de ensino, cogitamos as diversas formas de ensinar o aluno. Pensando também nos alunos e na aprendizagem da leitura, Pantano e Assencio-Ferreira (2009) enfatizam que cada pessoa aprende melhor de uma forma, e destacam ainda que a entrada das informações pelas vias sensoriais deve acontecer de múltiplas formas, pois assim nosso cérebro é ativado pelos receptores de forma contínua e o acúmulo constante dessas informações promove a aprendizagem.

Um dos participantes do curso explicitou

“(...) procuro diferenciar os métodos, pois cada um precisa de uma intervenção ao apresentar dificuldade” (P5)

Em consonância com os excertos do Quadro 27 e a descrição do P5 constatou-se que os docentes têm buscado mecanismos distintos para ensinar a leitura e ainda variam, por vezes, os métodos e as metodologias em sala de aula para auxiliar as crianças com dificuldades de leitura e dislexia. Os métodos em que os cursistas comentaram utilizar em sala e adequar conforme as necessidades dos alunos, foram citados anteriormente na subcategoria: professores, unidade: métodos de alfabetização; em tais variações enquadram-se os métodos: fônico, fonovisuoarticulatório (Método das boquinhos de Renata Jardim), método analítico, método tradicional.

A subcategoria **Professores**, vinculada a **Categoria 1: conhecimentos prévios dos professores sobre a leitura**, refere-se as estratégias utilizadas em sala de aula. As práticas descritas pelos cursistas no Quadro 27 demonstram-nos que as tentativas de ensino são diversificadas; percebe-se também que a busca pelo lúdico é constante: contações de histórias, músicas com rimas e ritmos, alfabetos móveis, ensino dos sons das letras por meio de brincadeiras individuais e coletivas, entre outras formas de prender a atenção da criança para obter uma aprendizagem mais dinâmica.

Soares (2017) e Oliveira (2008) explanam sobre a aprendizagem oral, enfatizam que as brincadeiras da infância, como as músicas que envolvem ritmos e brincadeiras com rimas e parlendas, fortalecem, ainda que de forma implícita, a consciência fonológica e amenizam problemas de leitura posteriores. Barrera (2003) reforça ainda que essas aprendizagens acontecem até mesmo antes da entrada na escola; sendo assim, cabe ao professor associar as melhores estratégias teóricas e práticas para alavancar o ensino da leitura.

Em suma, a Categoria 1 de análise, que abarcou os conhecimentos prévios dos professores sobre a leitura, foi subdividida em **Alunos** e **Professores**. Pertencem a subcategoria **Alunos** os aspectos: **Habilidades necessárias** e **Dificuldades apresentadas**, em ambos aspectos os participantes do curso caracterizaram pontos convergentes sobre as limitações existentes e as expectativas futuras para os alunos obterem as habilidades leitoras. Já a subcategoria **Professores** focou nas limitações do trabalho docente em sala de aula; abarcou, portanto, quatro aspectos principais: **Dificuldades e transtorno de leitura; Método de alfabetização; Dificuldades encontradas** e por fim, **Estratégias utilizadas**. A contento, as respostas partiram das realidades cotidianas dos professores, com respostas bem

semelhantes; desta forma, todos os registros coletados e excertos descritos enriqueceram a discussão.

No que concerne às habilidades necessárias e dificuldades apresentadas, destacam-se que as dificuldades dos alunos se concentram na identificação sonora das letras, nomeação das mesmas e associação entre os dois fatores; já o quesito habilidades, tornam-se perceptíveis quando os alunos demonstram domínio e compreensão dos fonemas e grafemas, assim como a junção de sílabas, palavras, frases e textos, conseqüentemente estão aptos para ler. Os professores apresentaram dificuldades na diferenciação entre transtornos e dificuldades, indicando pouco domínio sobre as terminologias. Quanto aos métodos utilizados, a maioria indicou, a princípio, não seguir um método específico de alfabetização, mas após o curso, mediante os conceitos explanados, principalmente sobre a consciência fonológica, sinalizaram a pretensão de utilizar o método fônico em suas práticas de ensino. Finalizando, ao indicarem as dificuldades e estratégias utilizadas, partem da mesma concepção: métodos de ensino. De acordo com os professores, as dificuldades são constantes, driblar as adversidades e adaptar as atividades em sala nem sempre se tornam possíveis, isto acontece devido ao tempo e quantidade de alunos em diferentes níveis de dificuldades na leitura. Sendo assim, sobre as estratégias utilizadas, elencaram o uso futuro do manual didático, pois as atividades contemplam tanto os alunos que já apresentam certo domínio na leitura, quanto os alunos com dificuldades na leitura.

A Categoria 2, **Produção Técnico -Tecnológica**, está organizada em três subcategorias e suas respectivas unidades de análises. As subcategorias são: **Manual Didático; Curso; Mudança de percepção**. A subcategoria **Manual didático** abarcou 3 unidades: **Aspectos positivos, Aspectos negativos e Aplicabilidade**, presentes no Quadro 27. No Quadro 30, na qual está presente a subcategoria **Curso** e suas unidades subsequentes: **Aspectos positivos, Aspectos negativos e Contribuições para a prática docente**, todos os excertos descritos remetem exclusivamente ao delineamento do curso de formação para professores. O último Quadro da Categoria 2 é o Quadro 31, nele está contida a visão dos docentes após o curso, sendo assim, a subcategoria **Curso** dividiu-se em duas unidades: **Habilidades de leitura necessárias aos alunos e Estratégias utilizadas**. No Quadro 28 abaixo, está organizada a primeira subcategoria supramencionada, juntamente com suas unidades pertencentes.

Quadro 28 - Categoria 2: Produção Técnica-Tecnológica: Manual Didático

| Categoria | Subcategoria | Unidade | Excertos |
|------------------------------|---------------------|--------------------|--|
| Produção Técnico-Tecnológica | Manual Didático | Aspectos positivos | <p><i>“Achei excelente os materiais que trabalhar desde as rimas até a construção de palavras e frases. O material é de grande utilidade principalmente para quem não sabe por onde começar a alfabetização ou mesmo não tem experiência em alfabetizar, porque proporciona um direcionamento funcional para o docente” (P2)</i></p> <p><i>“Atividades interessantes, lúdicas, criativas, que envolvem todos os sentidos sensitivos da criança e despertam um novo olhar sobre a leitura” (P4)</i></p> <p><i>“Atividades bem lúdicas, com muitas ilustrações utilizando materiais manipuláveis diversos. Materiais fáceis de serem confeccionados e adaptados” (P7)</i></p> <p><i>“Todo conteúdo do manual foi positivo. Tudo muito simples de aplicar e todas propostas com certeza trará resultados positivos para o estudante com dificuldades de leitura” (P8)</i></p> |
| | | Aspectos negativos | <p><i>“Não identifiquei nenhum ponto negativo nas atividades do manual” (P1)</i></p> <p><i>“nenhum, as atividades são ótimas e podem ser trabalhadas com várias turmas com simples adaptações de acordo com o nível do aluno” (P6)</i></p> <p><i>“Não tem, material muito bem elaborado” (P12)</i></p> |
| | | Aplicabilidade | <p><i>“A disposição de atividades variadas que nos auxiliam no trabalho de alfabetização, atividades que se utilizam de material variado para promover a atenção do aluno na preposição daquele conteúdo” (P1)</i></p> <p><i>“são atividades lúdicas, de fácil aplicação, que trabalham todas as etapas do ensino” (P6)</i></p> <p><i>“As atividades são criativas; são possíveis de implementar; estão bem detalhadas, o que favorece a compreensão delas; apresentam</i></p> |

| | | | |
|--|--|--|---|
| | | | <p><i>materiais simples que favorecem a sua produção; e explora muito bem a consciência fonêmica e lexical” (P11)</i></p> <p><i>“O material foi bem amplo, com muitas atividades para ser trabalhadas com os alunos, sendo os objetivos adequados com cada atividade, com diversas estratégias, que chama atenção dos alunos e fácil para ser impressos e ser aplicado em sala de aula” (p12)</i></p> |
|--|--|--|---|

Fonte: A autora.

A partir dos excertos do Quadro 28, é possível afirmarmos que o Manual Didático elaborado contém atividades teóricas e lúdicas, adaptáveis para níveis de ensino conforme as necessidades apresentadas pelos alunos.

Sobre os aspectos positivos relacionados ao Manual Didático todos elogiaram, citaram que a produção foi bem elaborada, possui uma estrutura adequada e está organizado de forma sequenciada, de modo que facilita a compreensão do aplicador.

Oliveira (2019), em sua produção de mestrado, destacou a relevância do desenvolvimento de um manual de atividades para consciência fonológica com crianças pequenas. Os resultados de Oliveira (2019) indicam que a elaboração de um Manual com atividades sobre consciência fonológica e sua implementação por meio de um curso de capacitação contribuiu para a formação de professores. As respostas evidenciadas na produção de Oliveira (2019) se assemelham com as deste trabalho. Desta forma, evidenciou-se em ambas produções, que os cursistas ressaltaram que as propostas de atividades elaboradas nos manuais abrem um leque de possibilidades para serem aplicadas e adaptadas em estudos posteriores, portanto, podem ser caracterizadas como facilitadoras do processo de alfabetização; para os docentes: torna-se um norte a seguir, para os alunos: uma maneira dinâmica de aprender a leitura.

Leite (2013) afirma que os manuais didáticos são muito antigos, surgiram no século XVIII com propósito de organizar o ensino, foram elaborados com intuito de serem um instrumento norteador para o professor que garante “a veiculação de conteúdo e método de acordo com as prescrições do poder estabelecido”. Destaca-se aqui a relevância dos tipos de atividades que se pretende trabalhar em sala, como um norte a seguir. Sendo assim, o manual elaborado a partir da Produção Técnica-

Tecnológica estruturou-se no método fônico e multissensorial, e permite ao docente a adaptação das atividades propostas.

Quando questionados sobre os aspectos negativos do curso, 100% dos participantes responderam que não houve.

A unidade aplicabilidade indicou que as propostas de atividades contidas no Manual Didático são simples, fáceis de confeccionar e adaptáveis a níveis distintos de aprendizagens e anos escolares, de acordo com as necessidades dos alunos, ou seja, tangível a realidade das escolas públicas.

As orientações metodológicas apresentadas nos manuais didáticos precisam estar correlacionadas com a realidade da sala de aula, com atividades expressivas e detalhadas, pois o que define e classifica um manual é a sua estruturação, o conjunto de conteúdos a serem ensinados precisa estar descrito forma muito clara (LEITE, 2013).

Em suma, o Manual Didático atingiu os objetivos propostos: auxiliar os docentes em suas práticas pedagógicas com alunos que apresentam dificuldades de leitura e propiciar aos alunos atividades variadas a partir dos sons das letras.

Sobre a estruturação e elaboração da Produção Técnica-Tecnológica, de forma resumida, foram elencados os aspectos positivos e a aplicabilidade no Quadro 29 abaixo.

Quadro 29 - Aspectos positivos e aplicabilidade das atividades do Manual Didático: concepção dos professores.

| Manual Didático | |
|---|---|
| Aspectos positivos | Aplicabilidade das atividades |
| <ul style="list-style-type: none"> - Atividades simples e criativas, de baixo custo, possíveis de serem confeccionadas com materiais encontrados nas escolas; - Os encaminhamentos metodológicos são bem detalhados e fáceis de serem seguidos e adaptados; - O material explora a consciência fonológica e enfatiza o método fônico que parte do ensino do nome das letras e o som das letras (fonemas), conseqüentemente trabalha as junções fonêmicas e por fim formação de palavras, leitura e interpretação das mesmas. | <ul style="list-style-type: none"> - As atividades são dinâmicas e envolventes com várias opções metodológicas e práticas a serem seguidas e adaptadas de acordo com os níveis de aprendizagem e dificuldades dos alunos. - Objetivos adequados e estratégias variadas que enfatizam a aprendizagem da leitura de forma lúdica e contextualizada. - Um manual que serve de suporte até mesmo para professores iniciantes, pois segue uma seqüência descritiva detalhada com o passo a passo para aplicação das atividades propostas. |

| | |
|--|--|
| - Apresenta brincadeiras, jogos e materiais que podem ser reaproveitados várias vezes. | |
|--|--|

Fonte: a autora

Segundo a concepção dos professores, o Quadro 29 aponta-nos que as propostas interventivas contidas no Manual Didático poderão ser utilizadas futuramente nas escolas, pois as atividades modelo apresentadas suprem e atendem as necessidades de leitura dos alunos, de fato seguem uma sequência lógica baseada na concepção de Lemle (2009), como foco no método fônico, isto é, relação da letra e seu som. Partindo do delineamento do Manual Didático elaborado, aconselha-se que os professores retomem conceitos da consciência fonológica e posteriormente acrescentem com o treino da leitura, de forma gradativa com retomadas e avanços, conforme orientações do manual, e assim sucessivamente até que o aluno consiga compreender os mecanismos da leitura e obter fluência leitora, além de compreender e interpretar aquilo que leu, em situações e contextos distintos.

Após a leitura e validação das atividades que compõem o Manual Didático, os professores participantes do curso elencaram os aspectos positivos:

O Quadro 30 explicita sobre a implementação da Produção Técnico-Tecnológica. Nas unidades referentes aos aspectos positivos e negativos, foi solicitado aos cursistas que apontassem os aspectos relevantes. Sobre unidade que concerne as contribuições, a pergunta do questionário final foi a seguinte: *O curso contribuiu para sua prática profissional? De que forma?* A seguir os excertos correlacionados a cada uma das unidades mencionadas.

Quadro 30 - Produção Técnica-Tecnológica: Curso

| Categoria | Subcategoria | Unidade | Excertos |
|------------------------------|---------------------|--------------------|---|
| Produção Técnico-Tecnológica | Curso | Aspectos positivos | <p><i>“que excelente contribuição para o nosso trabalho. tenho 18 anos de rede municipal e posso dizer com toda a honestidade que acrescentou e muito para mim, na minha forma de ver a alfabetização. Só elogios” (P3).</i></p> <p><i>“o curso foi ótimo, pois sempre precisamos rever os nossos métodos de ensino e procurar novas formas de ensinar , realmente a sequência das letras a serem ensinadas e isso me fez pesquisar mais sobre o método fônico que eu achava que trabalhava</i></p> |

| | | |
|--|--------------------------------------|---|
| | | <p><i>corretamente, mas pude encontrar erros e maneiras de melhorar no meu modo de trabalhar com os alunos” (P6).</i></p> <p><i>“Tudo foi positivo. A maneira como a professora conduziu e acolheu com simplicidade, tolerância e motivação todas as participantes foi muito gratificante” (P8).</i></p> <p><i>“Riqueza dos conteúdos e materiais apresentados, possibilidade de trocas de experiências e principalmente o direcionamento realizado pela mestranda” (P10)</i></p> <p><i>“Foi muito bom, muito bem explicado na questão da teoria e no desenvolvimento das atividades. Sua fala é bem clara e próxima da sala de aula” (P2)</i></p> <p><i>“O curso ampliou meu conhecimento sobre a consciência fonológica, mostrando diversas formas de desenvolver a habilidade trabalhada, troca de experiência com discussões importantes para o crescimento profissional” (P12)</i></p> |
| | Aspectos negativos | <p><i>“Não encontrei nenhum, somente o primeiro bloco que era composto com 25 atividades de uma forma só” (P1).</i></p> <p><i>“Apenas o primeiro questionário que foi bastante extenso, e não podia ser salvo sem concluir no mesmo dia, mas depois foi readequado, possibilitando a realização dos demais” (P9)</i></p> <p><i>“Não houve, penso que a mestranda se empenhou muito para desenvolver seu produto, falando com propriedade sobre o tema abordado” (P12).</i></p> <p><i>“Não creio que algo tenha sido negativo, pena só que a pandemia não possibilitou o presencial” (P13)</i></p> |
| | Contribuições para a prática docente | <p><i>“Sim, trouxe novas idéias, ânimo novo e maior aprendizado” (P2)</i></p> <p><i>“Contribuiu ao mostrar como é importante ensinar o som das letras e que as crianças podem aprender de variadas formas ludicamente e prazerosamente” (P4)</i></p> |

| | | | |
|--|--|--|--|
| | | | <p><i>“Com certeza, existia teoria que eu nunca havia estudado, adorei a sequência biunívoca, a contribuição da experiência dos participantes, e é claro das atividades” (P9)</i></p> <p><i>“Sim, aumentou a percepção de estratégias para que possa ser utilizado com os alunos na alfabetização, como também a estratégia da Lemle da teoria da poligamia” (P12)</i></p> |
|--|--|--|--|

Fonte: A autora.

Ao pensarmos nos objetivos da pesquisa, os excertos do P5 e P11 sobre a unidade aspectos positivos comprovam que a proposta da implementação do curso para demonstrar as atividades elaboradas pela mestranda fora atendida.

“A grande contribuição teórica e as atividades prontas para serem colocadas em prática na sala de aula com alunos que apresentam dificuldade de leitura” (P5)

“O curso favoreceu a ampliação de conhecimentos sobre como trabalharmos com os alunos que apresentam dificuldades de leitura” (P11).

Ainda sobre os aspectos positivos, alguns participantes enfatizaram sobre o delineamento do curso em sua totalidade,

“A disposição de atividades e a explanação da apresentação das atividades” (P1).

“Curso muito bom, explicativo de fácil entendimento, linguagem adequada e acessível a todos” (P2)

“Ensino teórico didático, aulas muito interessantes, troca de experiências com outras professoras” (P4)

“De forma geral, foi bastante tranquilo, foi envolvente, textos em slides de leitura compreensível, possível de acompanhar, tempo de duração adequado” (P9)

Tori (2009) discute sobre o ensino híbrido e os cursos a distância. O autor destaca que essa modalidade já é uma tendência de ensino e aprendizagem pretendente a aumentar num futuro bem próximo, pois as técnicas e métodos virtuais tem se expandido muito. O curso de formação que aconteceu de forma híbrida, teve o intuito de demonstrar as atividades do Manual Didático e o propósito de que as

mesmas fossem avaliadas pelos participantes, o delineamento ocorreu conforme a programação estabelecida em cronograma.

Na unidade aspectos negativos do Quadro 30 os participantes P1 e P9 comentaram sobre a estrutura do primeiro formulário disponibilizado no *Google Classroom*, por meio do qual os cursistas avaliaram as atividades do Manual. O primeiro bloco de atividades a serem analisadas pelos professores era composto por 25 atividades de consciência fonológica, organizados com alternativas de múltipla escolha e também descrições sugestivas dos cursistas para avaliarem as atividades. No entanto, foi percebido que as respostas do *Google Forms* não salvavam, se, por ventura, fizessem aos poucos; sendo assim, só era possível passar essa etapa do curso após responder e analisar todas as 25 atividades de uma vez só. Entende-se, portanto, que na percepção do P1 e P9, responder o formulário 1 do primeiro bloco, foi cansativo. Já o excerto manifestado pelo P13, retrata alguns pormenores decorrentes da pandemia que cabem ser apontados: a dificuldade com a tecnologia de alguns docentes durante os encontros online, e também a impossibilidade de manusear os materiais confeccionados pela mestrandia durante os encontros síncronos programados.

Sobre as dificuldades com a tecnologia, Tori (2009) afirma que elas estão presentes no campo educacional, pois ao mesmo tempo em que pensamos nos avanços é preciso lembrarmos também da informalidade e das limitações existentes, inclusive para muitos professores, há ainda o “desafio de se envolver, acompanhar e interagir” (TORI, 2009, p.25); ou seja, ainda é uma limitação a ser superada. Esta falta de familiaridade com a tecnologia surgiu durante o curso de formação; 15% dos participantes (2 professores) contataram a pesquisadora e comunicaram o desejo de desistir do curso por falta de conhecimento e domínio nos ambientes virtuais pelos quais o mesmo seria aplicado, em momentos síncronos e assíncronos (*Google Meet* e *Google Classroom*). No entanto, em momento extra curso, a pesquisadora, através do ambiente virtual, orientou as duas participantes sobre como utilizar as plataformas, que enfim compreenderam e deram continuidade no curso.

Sobre as contribuições do curso, 100% dos professores expenderam que contribuiu para auxiliá-los em suas práticas pedagógicas. O P9 e o P12 citaram sobre as letras com correspondência biunívoca e as estratégias de ensino de Lemle (2009), anteriormente desconhecidas por eles; é importante destacar que o Manual Didático foi elaborado a partir da concepção da autora supramencionada.

Ainda sobre as contribuições o P5, P6 e P7 relataram que foi um aprendizado além, com técnicas sonoras diferentes dos outros métodos, tanto a sequência das letras e dos sons a serem ensinados, quanto na compreensão de como a criança aprende, porque troca os sons durante a leitura e por vezes essa incompreensão sonora reflete na escrita.

“O curso contribuiu sim e continuará contribuindo através das atividades e do embasamento teórico apresentado” (P5)

“muito, me ajudando a entender mais sobre o método que eu trabalho em sala de aula, em fazendo repensar e estudar mais sobre o assunto” (P6)

“Sim. Serviu de alerta para eu aprimorar a minha prática” (P7)

Os excertos descritos indicam que os conteúdos teóricos e práticos expostos no curso contribuíram para aperfeiçoar a prática pedagógica dos participantes.

Os cursos de capacitação, segundo Araujo (2020, s/p) estão diretamente relacionados à “melhoria do processo educativo ligada aos avanços tecnológicos, pois à medida que surgem novos avanços na sociedade, é preciso formação docente de qualidade frente a estas mudanças”, principalmente nos últimos dois anos mediante aos obstáculos da pandemia, na qual os professores tiveram que buscar novos mecanismos para ensinar seus alunos, por isso a importância de novas capacitações na área educacional.

A formação de professores é fundamental para o sucesso das novas tecnologias como ferramentas de apoio ao ensino e um repensar de suas práticas pedagógicas. Na preparação dos professores, torna-se fundamental que seja feito um trabalho de reflexão crítica, que leve o sujeito a repensar o processo do qual participa dentro da escola como docente. Assim, a formação continuada deve considerar a realidade em que o docente trabalha, suas necessidades, suas ansiedades, deficiências e dificuldades encontradas no trabalho, para que consiga visualizar a tecnologia como uma ferramenta necessária e vir, realmente, a utilizar-se dela de uma forma consistente, elevando os padrões de qualidade do ensino e da educação (ARAÚJO, 2020, s/p)

Oliveira (2019) e Souza (2021), durante a realização do Mestrado em Ensino, também desenvolveram cursos de formação voltados para os temas

consciência fonológica, alfabetização e dificuldades de leitura, apresentando resultados positivos.

Ao descrever sobre a implementação do seu curso de formação, decorrente da sua produção intelectual, Souza (2021) discute sobre a relevância de capacitar os professores para os enfrentamentos cotidianos no ensino de leitura. Segundo Souza (2021) os docentes elencaram como critérios relevantes do curso: explanação clara e próxima da realidade vivenciadas em sala; aprofundamento teórico da temática dificuldades de leitura; métodos de ensino mais utilizados e indicados para desenvolver a leitura; alfabetização e as maneiras de alfabetizar; importância de entender como acontece consciência fonológica; diferenciação entre as terminologias transtorno e dificuldades de leitura, e principalmente a troca de experiências entre os professores acerca de suas práticas de ensino, que aconteceu durante todo o curso.

Oliveira (2019) também enfatiza sobre as contribuições do curso aplicado; mediante os relatos dos participantes, foi possível evidenciar que obtiveram esclarecimento a respeito de questões pertinentes a alfabetização, dificuldades de leitura e maior compreensão sobre a consciência fonológica.

As análises acerca da Produção Técnica-Tecnológica, mais especificamente nas duas primeiras subcategorias supramencionadas no Quadro 28: Produção Técnica-Tecnológica: Manual Didático e no Quadro 30: Produção Técnica-Tecnológica: Curso, demonstraram a estruturação do manual didático elaborado pela pesquisadora assim como as abordagens metodológicas utilizadas em sua confecção e os objetivos propostos para aplicabilidade. Durante o curso, mediante exposição das 55 atividades, foi possível ampliar a visão dos docentes no que concerne o método fônico para a alfabetização. Segundo os cursistas, as propostas de atividades apresentadas e discutidas no curso demonstraram novas possibilidades para ensinar a leitura. Destarte, os objetivos almejados para esta da pesquisa foram compreendidos pelos professores.

No Quadro 31 abaixo tem-se os excertos referentes à mudança de percepção, isto é, o que os participantes aprenderam durante o curso em relação as habilidades de leitura necessárias aos alunos. A mesma pergunta, contida no questionário inicial, foi apresentada no Quadro 21, da categoria 1 de análise. Sobre as estratégias e método utilizado no Manual Didático, a pergunta do questionário final foi: *Qual método e estratégias você pretende utilizar em sua prática docente para*

trabalhar com os alunos com dificuldades de aprendizagem da leitura? No quadro a seguir, os excertos que comprovam a mudança de percepção.

Quadro 31 - Produção Técnica-Tecnológica: Mudança de percepção

| Categoria | Subcategoria | Unidade | Excertos |
|------------------------------|----------------------|---|--|
| Produção Técnico-Tecnológica | Mudança de percepção | Habilidades de leitura necessárias aos alunos | <p><i>“O reconhecimento do grafema, fonema e a exploração de materiais diversos para a aquisição do processo fônico” (P1).</i></p> <p><i>“É necessário o conhecimento dos fonemas, que tudo aquilo consciência de sílaba, palavra, frase, direcionalidade, que existe uma norma culta a ser seguida, por isso não escrevemos do jeito que achamos, aquilo que se escreve precisa ser compreendido pelo leitor” (P9).</i></p> <p><i>“As habilidades de reconhecimento dos símbolos da escrita e sua correspondência com os sons da linguagem, isto é, os fonemas” (P11).</i></p> <p><i>“Habilidade necessária para a leitura, é fundamental a consciência a fonológica, a rima, aliteração, também estimular o desenvolvimento de outras funções como atenção, memória, percepção, audição” (P12)</i></p> |
| | | Estratégias utilizadas | <p><i>“Depois do curso, com certeza usarei o método fônico” (P3)</i></p> <p><i>“Método fônico, ensinando as vogais, os sons das letras, letras com relação biunívoca, formação de sílabas e, depois palavras” (P4)</i></p> <p><i>“Método fônico, ensinando as vogais, os sons das letras, letras com relação biunívoca, formação de sílabas e, depois palavras” (P9)</i></p> <p><i>“Após a experiência com as atividades do manual e as experiências trocadas entre as participantes buscarei me aperfeiçoar no método fônico buscando inclui-lo nas minhas praticas pedagógicas” (P10)</i></p> <p><i>“Pretendo utilizar estratégias que atendam as especificidades dos alunos e que ajudem a descobrir as</i></p> |

| | | | |
|--|--|--|--|
| | | | <p><i>relações entre os fonemas e grafemas. No que se refere ao método, desejo aprofundar meus conhecimentos sobre o método fonovisuoarticulatório para que eu possa utilizá-lo com meus alunos com dificuldades de leitura” (P11)</i></p> <p><i>“Eu gostei de aprender sobre o método fônico, o fonarticulatório e devo tentar usá-lo” (P13).</i></p> |
|--|--|--|--|

Fonte: A autora.

Os excertos contidos no Quadro 31, na unidade Habilidades de leitura necessárias aos alunos, demonstrou-nos que os participantes compreenderam quais são as habilidades, 77% dos cursistas citaram a Consciência Fonológica como requisito para aprendizagem de fonemas e grafemas. Os outros 23% elencaram outros aspectos como a memória, atenção, relacionaram a aprendizagem com o método e a metodologia utilizada em sala, a linguagem, os símbolos da escrita e atividades dinâmicas para contextualizar a leitura e chamar atenção dos alunos.

Ao compararmos os excertos apresentados no Quadro 21: Conhecimentos prévios dos professores sobre a leitura dos alunos: habilidades necessárias, pertencente a categoria 1 de análise, e posteriormente os excertos do Quadro 31: Produção Técnica-Tecnológica: Mudança de percepção, da categoria 2 de análise, percebe-se que não houve divergência nos conceitos em torno das habilidades que os participantes julgaram como necessárias para aprendizagem da leitura. No entanto, nos excertos do Quadro 31 nota-se que os participantes especificaram mais sobre a importância do reconhecimento letra-som, associação grafema-fonema e consciência fonológica, enquanto que no Quadro 21, as respostas foram mais amplas. Olhando por este lado, não houve mudança de percepção e sim um entendimento mais afino sobre as habilidades necessárias para a leitura.

A unidade Estratégias utilizadas foi a mais significativa dentre as outras unidades categorizadas para as análises, pois por meio dos excertos do P3, P4, P9, P10, P11 e P12 detectou-se que as atividades do Manual Didático e a proposta de Lemle (2009) a partir de uma sequência de letras com correspondências biunívocas foram convincentes e aprovadas para aplicabilidade.

Um fator relevante identificado a partir dos excertos da unidade Estratégias utilizadas do Quadro 31: Produção Técnico -Tecnológica: Mudança de percepção, foi a intensidade de respostas positivando o uso futuro do método fônico,

que segundo Seabra e Capovilla (2010) é um método com técnicas que ajudam no desenvolvimento da consciência fonológica. Oliveira (2008), Seabra e Capovilla (2010), Zorzi (2009), Seabra e Dias (2011) enfatizam que o método fônico é sistematizado de forma gradual, pois a alfabetização e aprendizagem da leitura se consolida por meio de correspondências grafêmicas e fonêmicas.

Ainda sobre o Quadro 31, os excertos evidenciaram o anseio de pósteras utilizações do método fônico pelos professores P3, P4, P9, P10, P11 e P12, que são todos do mesmo município e tinham respondido no Quadro 25: Métodos de alfabetização utilizados pelos professores, que o Município em que trabalham não havia adotado um método específico para ensinar os alunos, sendo assim, cada professor ensina de uma forma, após identificar as necessidades de aprendizagem dos alunos e cria novas estratégias de ensino. Essa comparação entre as respostas diferentes para a mesma pergunta em momentos distintos da implementação do curso é o que fundamenta a pesquisa, pois essa nova percepção do que antes era comum e passa a ter um significado diferente para os envolvidos no estudo, sustenta o aprender e o ensinar, e, conseqüentemente essas trocas de conhecimentos são revertidas para a sociedade.

Sobre a subcategoria **mudança de percepção** e suas unidades: habilidades de leitura necessárias aos alunos; estratégias utilizadas, ambas descritas no Quadro 31, nota-se que os professores apreenderam os conceitos discutidos no curso sobre as habilidades necessárias; todos souberam relatar e descrever o que é necessário o aluno saber para ter sucesso na leitura. Isso sinaliza também os caminhos que os professores podem percorrer para alcançar resultados mais eficazes, pois elencaram, após o curso, o método fônico como o mais usual e propício para alunos com dificuldades na leitura, o que vai ao encontro do abordado por Oliveira (2008), Seabra e Capovilla (2010), Zorzi (2009), Seabra e Dias (2011).

Em análise geral dos dados da Categoria 1, é importante destacarmos a própria nomenclatura da subcategoria: conhecimentos prévios dos professores; a partir dela, foi possível identificar as concepções dos participantes acerca da temática desenvolvida nesta pesquisa. Mediante as perguntas do questionário inicial, no primeiro dia do curso e depois durante os seis encontros síncronos, foram revelados os entraves cotidianos mais comuns vivenciados dentro das salas de aulas, tanto das aprendizagens dos alunos quanto da forma em que os professores vem trabalhando

as limitações das crianças, alguns sem direcionamento de método a ser seguido, outros com método estabelecidos pelos municípios em que atuam.

A Categoria 2, em suma, abarcou toda a Produção Técnica-Tecnológica, na qual a visão dos professores acerca dos aspectos positivos e negativos foram de suma importância para validar este trabalho. No que tange ao Manual em si, a aplicabilidade foi destacada, os cursistas elogiaram toda a estrutura, o delineamento das atividades, as músicas, os jogos, as brincadeiras propostas, os materiais confeccionados e os modelos de atividades que podem ser facilmente adaptadas. Enfim, segundo os professores é um material contextualizado e de fácil utilização. Sobre o curso, 100% dos professores (13) alegaram que participaram do curso em busca de novos conhecimentos e obtiveram grandes contribuições para a prática docente. Destacaram que o aprendizado foi inovador, principalmente no que tange as propostas de atividades do Manual Didático, que seguiram a proposta de Lemle (2009), por meio das quais foram demonstradas o conceito de letras com correspondência biunívoca, embasadas no método fônico, que foca na relação letra-som. Elogiaram também a organização dos encontros, tempo destinado para discussões e explanação da pesquisadora.

Sobre a unidade mudança de percepção, percebeu-se que, ao comparar o questionário inicial e o questionário final, com os conhecimentos prévios e após o curso, referentes as habilidades de leitura necessárias aos alunos, as respostas dos cursistas foram mais específicas no último questionário, sem alterações de conceitos prévios. A mudança de percepção evidenciada por meio dos excertos, recaiu sobre as estratégias utilizadas, que estavam diretamente relacionadas aos métodos utilizados em sala. À vista desse conceito, a priori foi evidenciado que apenas 30,8% dos professores (4 professores) enfatizam o ensino da leitura no nome e no som das letras, sendo 15,4% método fônico e 15,4% método fonovisuarticulatório (método das boquinhas - criado por Renata Jardini), os outros 69,2% (9 professores – todos do mesmo município) descreveram na mudança de percepção, que, depois do curso, após lerem todas as 55 atividades do Manual e entenderem o método fônico, sem dúvidas, utilizariam em suas práticas pedagógicas futuras.

Os estudos aqui apresentados retratam o cenário educacional brasileiro que estamos vivenciando há alguns anos: crianças com dificuldades na leitura relacionadas às mais diversas causas. Causas neurobiológicas, como alunos que apresentam transtorno de leitura e são diagnosticados tardiamente, ou por

motivos socioeconômicos, ambientais ou falta de estimulações adequadas na idade prevista, entre outros que afetam a aprendizagem e acarretam prejuízos na vida escolar da criança. Sendo assim, estudar sobre a leitura não é tarefa simples; é fundamental entendermos mais sobre ela e compreendermos os processos envolvidos para tentarmos amenizar tais dificuldades; é necessário discutirmos sobre o assunto para conseguirmos alfabetizar com embasamento teórico, pois é sabido que as dificuldades e transtornos continuarão existindo. No tocante, buscam-se ainda novos estudos científicos para driblarmos essa adversidade.

Por fim, espera-se que esta pesquisa contribua para estudos posteriores, auxilie as práticas do ensino da leitura daqueles professores que se mostram comprometidos com a aprendizagem de seus alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para a leitura, mais do que aprender a decifrar cada uma das letras, é preciso compreender o significado do conjunto de letras e ainda unificar esse processo de forma oral e gráfica. Ler significa conseguir comunicar-se; para tanto, a aprendizagem da leitura não é inata e exige do indivíduo o entendimento de regras sistematizadas por meio do ensino formal, o que acontece é que há pessoas que apresentam dificuldades nesse processo, tais limitações são advindas de fatores biológicos e/ou ambientais.

Esse trabalho visou uma abordagem acerca de propostas interventivas e de ensino para alunos que apresentam dificuldades e Transtorno de leitura (dislexia). Acredita-se que as intervenções direcionadas auxiliam as crianças melhorarem as limitações na leitura, para isso foi necessário embasamento científico, fundamentado em métodos e metodologias adequadas, principalmente para elaboração da Produção Técnica-Tecnológica: Manual de atividades para alunos com dificuldades e transtorno de leitura.

Foi possível constatar a escassez de estudos relacionados aos métodos interventivos, sendo que os mais utilizados na aprendizagem de alunos com dificuldades e transtorno são o Método Fônico e Método Fonovisuarticulatório porque enfatizam os sons das letras e embasam o processo de ler, de acordo com os estudos já desenvolvidos na área. No entanto, hoje, no Brasil, as pesquisas focam mais na quantidade de alunos que apresentam dificuldades do que na qualidade do ensino, essa qualidade refere-se também ao preparo acadêmico do professor para desempenhar um bom trabalho em sala e, conseqüentemente, propiciar aos alunos diversas estratégias de aprendizagens.

Em relação aos objetivos da pesquisa, após a implementação da Produção Técnico -Tecnológica em curso online, foi possível analisar a visão dos professores sobre os assuntos abordados neste trabalho, sobretudo a questão dos métodos e metodologias a serem utilizadas em sala de aula e os tipos de atividades adequadas para cada faixa etária, tendo em vista que o foco é aperfeiçoar a leitura de crianças que passaram pela etapa inicial de alfabetização, mas ainda apresentam dificuldades de leitura.

As perspectivas futuras deste trabalho são de que o Manual Didático elaborado durante a pesquisa seja utilizado nas escolas; espera-se que sirva como

suporte para os professores na elaboração de suas aulas, e, seja compartilhado entre os professores todo conhecimento obtido e explicitado aqui nesta produção, sobre o trabalho com alunos que apresentam dificuldades de leitura. A partir dos dados de sua aplicação, poderão ser sugeridas adaptações, e, avaliados os resultados de sua implementação mediante a aprendizagem da leitura dos alunos.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. 5.ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

ARAUJO, A.N. et al. **A importância da formação continuada em meio a pandemia da COVID-19**. In: Anais VII CONEDU - Edição Online. Campina Grande: Realize Editora, 2020. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/67671>. Acesso em: 29 nov.2021

ÁVILA, C.R.B; LIMA, V.L.C.C. Intervenção para o pré-escolar com distúrbio específico da linguagem. In: DIAS, N.M; SEABRA, A.G (Orgs). **Neuropsicologia com pré-escolares: Avaliação e intervenção**. São Paulo: Pearson Clinical Brasil, 2018. (Coleção Neuropsicologia na Prática Clínica). p. 293-305.

BARRERA, S.D. O papel facilitador das habilidades metalinguísticas na aprendizagem da linguagem escrita. In: MALUF, M.R (org). **Metalinguagem e aquisição da escrita: contribuições da pesquisa para a prática da alfabetização**. São Paulo: Casa do Psicológico, 2003, p. 65-86.

BATISTA, A. O.; CUNHA, V.L.O.; GERMANO, G.D. Relação Linguagem Escrita, Fonologia e Problemas de Aprendizagem. In: CAPELLINI, S.A.; SILVA, C.; PINHEIRO, F.H. (Orgs). **Tópicos em Transtornos de Aprendizagem**. São José dos Campos, SP: Pulso Editorial, 2011, p. 40-52.

BECKER, N; SALLES, J.F. Indicadores de risco para dificuldade/transtorno de aprendizagem da leitura em crianças pré-escolares. In: DIAS, N.M; SEABRA, A.G (Orgs). **Neuropsicologia com pré-escolares: Avaliação e intervenção**. São Paulo: Pearson Clinical Brasil, 2018. (Coleção Neuropsicologia na Prática Clínica). p.205 - 220.

BRASIL. **Decreto n. 9765**. De 11 de abril de 2019. Institui a Política Nacional de Alfabetização. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/d9765.htm. Acesso em: 03 mar. 2022.

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Avaliação Nacional da Alfabetização: relatório 2013-2014: volume 2: análise dos resultados. – Brasília, DF: Inep, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit e.pdf. Acesso em: 19 mar.2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento Orientador de APCN: Área 46: Ensino**. 2020.

BRASIL. **Relatório de resultados do Saeb 2019**: volume 2: 2º ano do Ensino Fundamental [recurso eletrônico] – Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb>. Acesso em: 02 jan. 2022.

CAPELLINI, S.A; CUNHA, V.L.O; GERMANO, G.D. Processo de intervenção com os transtornos da leitura e da escrita: diretrizes para identificação precoce e a remediação fonoaudiológica. In LAMÔNICA, D.A.C.; BRITTO, D.B.O. **Tratado de linguagem**: perspectivas contemporâneas. Ribeirão Preto, SP: Book Toy. 2016, p. 233-242.

CAPELLINI, S. A; OLIVEIRA, K. T. Problemas de aprendizagem relacionados às alterações de linguagem. In: CIASCA, S. M (Org). **Distúrbios de aprendizagem**: Proposta de avaliação interdisciplinar. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003, p.113 - 139.

CAPELLINI, S.A; SALGADO, C.A. Avaliação fonoaudiológica do distúrbio específico da leitura e distúrbio de aprendizagem: critérios diagnósticos, diagnóstico diferencial, e manifestações clínicas. In: CIASCA, S. M (Org). **Distúrbios de aprendizagem**: Proposta de avaliação interdisciplinar. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003, p.141 - 163.

CAPOVILLA, F. C (Org). **Transtorno de aprendizagem**: progressos em avaliação e intervenção preventiva e remediativa. 2.ed. - São Paulo: Memnon, 2011.

CERON, M.I.; KESKE-SOARES, M. Desenvolvimento fonológico. In LAMÔNICA, D.A.C.; BRITTO, D.B.O **Tratado de linguagem**: perspectivas contemporâneas. Ribeirão Preto, SP: Book Toy. 2016, p. 39-47.

CIASCA, S.M.; CAPELLINI, S.A.; TONELOTTO, J.M.F. Distúrbios específicos de aprendizagem. In: CIASCA, S. M (Org). **Distúrbios de aprendizagem**: Proposta de avaliação interdisciplinar. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003, p.55-65.

CIASCA, S. M. Distúrbios e dificuldades de aprendizagem: questão de nomenclatura. In: CIASCA, S. M (Org). **Distúrbios de aprendizagem**: Proposta de avaliação interdisciplinar. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003, p. 19-31.

CORDEIRO A. M. *et al.* Revisão sistemática: Uma revisão narrativa. **Revista do Colégio Brasileiro de Cirurgiões**. Rio de Janeiro, v. 34, n. 6, p. 428-431, dez. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rcbc/v34n6/11.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2020.

COSENZA, R. M; GUERRA, L.B. **Neurociência e educação**: como o cérebro aprende. Porto Alegre: Artmed, 2011.

GOMBERT, J. E. Atividades metalinguísticas e aprendizagem da leitura. In: MALUF, M.R (org). **Metalinguagem e aquisição da escrita**: contribuições da pesquisa para a prática da alfabetização. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003, p. 19-59.

GUIMARÃES, I.E; RODRIGUES, S.D; CIASCA, S.M. Diagnóstico do distúrbio de aprendizagem. In: CIASCA, S. M (Org). **Distúrbios de aprendizagem**: Proposta de avaliação interdisciplinar. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003, p. 67-89.

HAGE, S.R.V; PINHEIRO, L.A.C. Desenvolvimento típico de linguagem e a importância para a identificação de suas alterações na infância. In: LAMÔNICA, D.A.C.; BRITTO, D.B.O **Tratado de linguagem**: perspectivas contemporâneas. Ribeirão Preto, SP: Book Toy. 2016, p.31-37.

HENNEMANN, Ana L. **Consciência Fonológica** – O que é? Como desenvolvê-la? Novo Hamburgo, 05/ jul/ 2017. Disponível online em: <http://neuropsicopedagogianasaladeaula.blogspot.com.br/2017/07/consciencia-fonologica-o-que-e-como.html>. Acesso em: 30 ago. 2020.

HENNEMANN, A.L. **Processamento Léxico e fonológico** – modelo cognitivo de “dupla rota”. Novo Hamburgo, 15 de julho/ 2017. Disponível online em: <http://neuropsicopedagogianasaladeaula.blogspot.com.br/2017/07/processamento-lexico-e-fonologico.html>. Acesso em: 23 set. 2020.

JARDINI, R. S.R; GOMES, P.T.S. **Alfabetização com boquinhos**: método fonovísuo-articulatório: livro do aluno. Bauru, SP: Boquinhos Aprendizagem e Assessoria, 2011.

LAMÔNICA, D. A. C.; BRITTO, D. B. O. (Orgs). **Tratado de Linguagem**: perspectivas contemporâneas. Ribeirão Preto, SP: Book Toy. 2016.

LEITE, M.A.C. **Práticas Pedagógicas nos Manuais Didáticos (1938 - 1945)**. 2013. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFPB-2_81cd87c777dbe611761f864d418a2dbc. Acesso em: 12 dez.2021

LEMLE, M. **Guia teórico do alfabetizador**. 17 ed. São Paulo: Ática, 2009.

LORDANI, S.F.S; BLANCO, M.B; COELHO NETO, J. **Psicomotricidade na Educação Infantil**: os desafios do ensino remoto emergencial na percepção dos pais e do professor de Educação Física. Uberlândia: Olhares & Trilhas. Vol 23, n.2. Abr-jun, 2021. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/olhasesetrilhas/article/view/60023>. Acesso em: 23 nov.2021.

MORTATTI, M.R.L. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf. Acesso em: 20 ago. 2020.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise Textual Discursiva**. 3. ed. rev. e. ampl. - Ijuí: Editora Unijuí, 2016.

MOUSINHO, R. ALVES, L.M. Promoção e prevenção da linguagem na infância. In LAMÔNICA, D.A.C.; BRITTO, D.B.O. **Tratado de linguagem**: perspectivas contemporâneas. Ribeirão Preto, SP: Book Toy. 2016, p.73-81

NICO, M.A.N; GONÇALVES, A.M.S. **Facilitando a alfabetização**: multissensorial, fônica e articulatória. 2. ed. Ribeirão Preto, SP: Book Toy, 2016.

OHLWEILER, L. Introdução aos transtornos da aprendizagem. In: ROTTA, N. T.; OHLWEILER, L.; RIESGO, R. S. **Transtornos de aprendizagem**: abordagem neurobiológica e multidisciplinar. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2016, p. 107-111.

OLIVEIRA, A. A. **Proposta de Estimulação da Consciência Fonológica**. 2019. 118 p. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade Estadual do Norte do Paraná. Cornélio Procópio, 2019.

OLIVEIRA, C.M.C. Fluência e seus distúrbios. In: CAPELLINI, S.A.; SILVA, C.; PINHEIRO, F.H. (Orgs). **Tópicos em Transtornos de Aprendizagem**. São José dos Campos, SP: Pulso Editorial, 2011, p.27-40.

OLIVEIRA, J.B.A. **ABC do Alfabetizador**. Brasília: Instituto Alfa e Beto, 2008.

PANTANO, T; ASSENCIO- FERREIRA, V. J. Introdução às Neurociências. In: PANTANO. T; ZORZI. J.L. (Orgs). **Neurociência aplicada á aprendizagem**. São José dos Campos: Pulso, 2009.p 11-22.

PANTANO, T. Linguagem e Cognição. In: PANTANO. T; ZORZI. J.L.(Orgs). **Neurociência aplicada á aprendizagem**. São José dos Campos: Pulso, 2009. p.105-111.

PANTANO. T; ZORZI. J.L. (Orgs). **Neurociência aplicada á aprendizagem**. São José dos Campos: Pulso, 2009.

ROTTA, N. T. Dificuldades para aprendizagem. In: ROTTA, N. T.; OHLWEILER, L.; RIESGO, R. S. **Transtornos de aprendizagem**: abordagem neurobiológica e multidisciplinar. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2016. p.94-104.

SAMPAIO. A. A.S; *et al.* **Uma Introdução aos Delineamentos Experimentais de Sujeito Único**. Interação em Psicologia, v. 12(1), p. 151-164, 2008.Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/psicologia/article/view/9537/9218>. Acesso em: 10. maio.2020.

SAMPAIO, R. F., MANCINI, M. C. Estudos de revisão sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica. **Revista Brasileira de Fisioterapia**. São Carlos, v. 11, n. 1, p. 83-89, fev. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbfis/v11n1/12.pdf>. Acesso em: 22 jan.2020.

SAMPAIO, M.N.; PINHEIRO, F.H.; SILVA, C. Intervenção para escolares com dificuldade de aprendizagem. In: CAPELLINI, S.A.; SILVA, C.; PINHEIRO, F.H. (Orgs). **Tópicos em Transtornos de Aprendizagem**. São José dos Campos, SP: Pulso Editorial, 2011, p. 103-115.

SEABRA, A.G. Promoção de habilidades linguísticas. In: DIAS, N.M; SEABRA, A.G (Orgs). **Neuropsicologia com pré-escolares**: Avaliação e intervenção. São Paulo:

Pearson Clinical Brasil, 2018. (Coleção Neuropsicologia na Prática Clínica). p.259-273.

SEABRA, A.G; CAPOVILLA, F.C. Porque a educação brasileira precisa do Método Fônico. In: SEABRA, A.G; CAPOVILLA, F.C. **Alfabetização: Método fônico**. São Paulo: Memnon, 2010, p.70-128.

SEABRA, A.G; DIAS, N.M. Métodos de alfabetização: delimitação de procedimentos e considerações para uma prática eficaz. **Revista Psicopedagogia**, 28 (87), p. 306-320, 2011. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v28n87/11.pdf>. Acesso em: 01 set. 2020.

SILVA, C; FUKUDA, M.T.M; CAPELLINI, S.A. Intervenção precoce em escolares de risco para dislexia. In: CAPELLINI, S.A.; SILVA, C.; PINHEIRO, F.H. (Orgs). **Tópicos em Transtornos de Aprendizagem**. São José dos Campos, SP: Pulso Editorial, 2011. p. 90-102.

SOARES, M. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2017.

SOUZA, M. C. **Dificuldades de leitura: uma proposta de formação docente**. 2021. 140 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino) – Universidade Estadual do Norte do Paraná. Cornélio Procópio, 2021.

TABAQUIM, M.L.M. Avaliação Neuropsicológica nos distúrbios de aprendizagem. In: CIASCA, S. M (Org). **Distúrbios de aprendizagem: Proposta de avaliação interdisciplinar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003, p. 91-111.

TABAQUIM, M.L.M. Perfil Neuropsicológico da criança com dislexia. In: CAPOVILLA, F.C. **Transtorno de aprendizagem: progressos em avaliação e intervenção preventiva e remediativa**. 2.ed. - São Paulo: Memnon, 2011, p. 198-203.

TEIXEIRA, S.R.O; MARTINS, S. **Dislexia na educação infantil: intervenção com jogos, brinquedos e brincadeiras**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.

TORI, R. C. Cursos Híbridos ou Blended Learning. In: LITTO; FORMIGA (org). **Educação a Distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

ZORZI, J.L. **As letras falam: metodologia para alfabetização – Manual de aplicação**. São Paulo: Phonics Editora, 2017.

ZORZI, J.L. Processamento fonológico o ortográfico e suas implicações no diagnóstico dos transtornos de aprendizagem. In: PANTANO.T; ZORZI.J.L. **Neurociência aplicada á aprendizagem**. São José dos Campos: Pulso, 2009, p. 141-155.

APÊNDICES

APÊNDICE A

Inscrição no curso: Propostas de intervenção para alunos com dificuldades de leitura nos anos iniciais do Ensino Fundamental

Seção 1 de 4

INSCRIÇÃO E ASSINATURA DOS TERMOS

Preencha todos os campos abaixo

Após a seção 1 Continuar para a próxima seção

Seção 2 de 4

Inscrição

Descrição (opcional)

Nome completo *

Texto de resposta curta

E-mail: *

Texto de resposta curta

Celular: *

Texto de resposta curta

Área de formação: *

Texto de resposta curta

⋮

Tempo de atuação no Ensino Fundamental, como professora: *

Entre 2 a 5 anos

Entre 5 a 10 anos

Entre 10 a 15 anos

Entre 15 a 20 anos

Entre 20 a 25 anos

Entre 25 a 30 anos

Mais de 30 anos

Atua em escola *

Pública

Privada

Clínica e outros

Tipo de atuação: *

Classe comum

Atendimento Educacional Especializado

Atendimento psicopedagógico/clínico

Outros

Qual sua experiência com alunos com dificuldades de leitura? Relate. *

Texto de resposta longa

Nível de escolaridade: *

Ensino Superior completo

Especialização incompleta

Especialização completa

Mestrado incompleto

Mestrado completo

Doutorado incompleto

Doutorado Completo

APÊNDICE B
Questionário inicial

1 - Qual a definição de leitura para você?

2 - O que você entende por habilidades de leitura? Quais são as habilidades necessárias que os alunos precisam desenvolver para aprender a leitura?

3 - Quais são as principais dificuldades apresentadas pelos alunos durante a aprendizagem da leitura?

4 - Você sabe quais são as principais características de uma criança com dificuldade de leitura e de uma criança com transtorno de leitura?

5 - O município em que trabalha adotou um método específico para ensinar a leitura aos alunos? () não () sim

a) Se sim, qual nome do método? _____

b) Se não, qual método você utiliza? _____

6 - Quais intervenções você tem realizado para ajudar as crianças com dificuldade de leitura e dislexia em sala de aula? (Metodologia, recursos)

7 - Quais são as suas dificuldades para trabalhar com alunos que apresentam dificuldade de leitura? Comente sua experiência profissional:

APÊNDICE C
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO



GOVERNO DO ESTADO DO PARANÁ
 SECRETARIA DE ESTADO DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA E ENSINO SUPERIOR
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ
Campus de Cornélio Procópio
 Criada pela Lei nº 15300/06 e credenciada pelo Decreto nº 3908, de 01/12/08
 UNIDADE CAMPUS UNIVERSITÁRIO: PR160, Km 0 – UNIDADE CENTRO: AV. PORTUGAL, 340
 FONE (43) 3904-1922 - CAIXA POSTAL 68 - CEP 88300-000 - C. PROCÓPIO



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Eu _____,

RG _____, aceito participar da pesquisa intitulada “Propostas de ensino para alunos com dificuldades e transtorno de leitura” sob a responsabilidade da pesquisadora Lorena Carnelossi Araujo, aluna do programa de Mestrado Profissional em Ensino da Universidade Estadual do Norte do Paraná. Estou ciente de que os resultados da pesquisa serão analisados e divulgados em sites de estudos científicos a serem publicados. Fui informado que os dados de identificação pessoal serão preservados; posso ter acesso aos resultados registrados; assim como retirar o consentimento a qualquer momento da pesquisa.

Mediante a natureza da pesquisa e as afirmações cordialmente supracitadas, autorizo a utilização das informações por mim consentidas.

Em caso de dúvidas, sugestões ou informações, entre em contato com Lorena Carnelossi Araujo, no endereço eletrônico <lorenacarnelossi@gmail.com>, pelo telefone: +55 43 99683-1721. Este documento é feito em duas vias assinadas e rubricadas, sendo uma do participante e outra da pesquisadora.

Data: ___/___/___

Assinatura do(a) participante

Lorena Carnelossi Araujo
 Mestranda PPGEN UENP-CCP

Marília Bazan Blanco
 Orientadora PPGEN UENP-CCP

APÊNDICE D**TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGENS E DEPOIMENTOS**

Depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso de minha imagem e/ou depoimento, especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), AUTORIZO, através do presente termo, as pesquisadoras Lorena Carnelossi Araujo e Marília Bazan Blanco do projeto de pesquisa intitulado “PROPOSTAS DE ENSINO PARA ALUNOS COM DIFICULDADES E TRANSTORNO DE LEITURA” a realizar as fotos e vídeos que se façam necessárias e/ou colher meu depoimento sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes. Ao mesmo tempo, libero a utilização destas fotos (seus respectivos negativos), vídeos e/ou depoimentos para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides e transparências), em favor dos pesquisadores acima especificados, obedecendo ao que está previsto nas Leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei N.º 8.069/ 1990), dos idosos (Estatuto do Idoso, Lei n.º 10.741/2003) e das pessoas com deficiência (Decreto Nº 3.298/1999, alterado pelo Decreto Nº 5.296/2004).

Assinatura do(a) participante

Data: ___/___/_____

Lorena Carnelossi Araujo
Mestranda PPGEN UENP-CCP

Marília Bazan Blanco
Orientadora PPGEN UENP-CCP

APÊNDICE E
Formulário para sugestões e adaptações das atividades

| |
|---|
| <p>Atividade</p> <hr/> |
| <p>Nome da atividade:</p> |
| <p>Aplicabilidade em sala de aula:</p> <p>() viável</p> <p>() necessita de adaptações</p> |
| <p>Para qual idade ou série você sugere sua utilização?</p> <hr/> |
| <p>Escreva as adaptações necessárias para melhorar essa atividade.</p> <hr/> <hr/> <hr/> |
| <p>Aponte os aspectos positivos dessa atividade:</p> <hr/> <hr/> <hr/> |
| <p>Aponte os aspectos negativos dessa atividade:</p> <hr/> <hr/> <hr/> |

APÊNDICE F
Questionário final

1 - A partir das discussões do curso de formação, quais são as habilidades necessárias que os alunos precisam desenvolver para aprender a leitura?

2 - Qual método e estratégias você pretende utilizar em sua prática docente para trabalhar com os alunos com dificuldades de aprendizagem da leitura?

3 - Os métodos fônico e multissensorial, no seu ponto de vista, contribuem na aprendizagem e desenvolvimento da leitura? De que forma? Comente.

4 - Aponte os aspectos positivos e negativos das atividades com propostas interventivas do Manual Didático.

Positivos: _____

Negativos: _____

5 - Aponte os aspectos positivos e negativos do curso.

Positivos: _____

Negativos: _____

O curso contribuiu para sua prática profissional? De que forma?

6 - A partir do curso, como pretende aperfeiçoar as habilidades de leitura dos seus alunos?
