

Universidade Estadual do Norte do Paraná

Repositório Institucional UENP

<https://repositorio.uenp.edu.br>

Programa de Pós-Graduação em Ensino

Dissertações

2021

Dificuldades de leitura: uma proposta de formação docente

Souza, Michele Costa de

Universidade Estadual do Norte do Paraná

<https://repositorio.uenp.edu.br/handle/123456789/648>

Baixado de Repositório Institucional UENP



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE
DO PARANÁ**

Campus Cornélio Procópio

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

MICHELE COSTA DE SOUZA

**DIFICULDADES DE LEITURA:
UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO DOCENTE**

MICHELE COSTA DE SOUZA

**DIFICULDADES DE LEITURA:
UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO DOCENTE**

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

CS729d Costa de Souza, Michele
Dificuldades de leitura: uma proposta de formação docente / Michele Costa de Souza; orientadora Marília Bazan Blanco - Cornélio Procópio, 2021.
140 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, 2021.

1. Dificuldades de leitura. 2. Formação docente. 3. Métodos de alfabetização. 4. Avaliação psicopedagógica. I. Bazan Blanco, Marília, orient. II. Título.

MICHELE COSTA DE SOUZA

**DIFICULDADES DE LEITURA:
UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO DOCENTE**

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
Universidade Estadual Paulista - UNESP

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

Cornélio Procópio, _____ de _____ de _____.

Dedico este trabalho ao meu Criador,
que me capacitou e sustentou nesse
período de grande aprendizado.

AGRADECIMENTOS

Sou muito grata à minha orientadora Marília Bazan Blanco pela constante dedicação ao me orientar neste trabalho. Seus conhecimentos, didática, paciência e respeito foram a minha estrutura durante o mestrado, além de sua amizade e incentivo em todos os momentos. Todos os professores deveriam aprender com você o que é verdadeiramente ensinar.

Agradeço a minha banca, professoras Jáima e Roberta, sempre tão atenciosas e dispostas. Não poderia ter professoras melhores do que vocês nesse mestrado.

Agradeço aos professores do PPGEN e o imenso prazer de ter sido representante discente deste programa; isto me proporcionou maior convivência com grandes exemplos que me inspiram a continuar estudando após a conclusão deste trabalho.

Aos colegas de turma, sobretudo as grandes amigas pedagogas que fiz, pois sem elas esse tempo teria sido muito mais difícil. O compartilhamento de momentos de estudo em sala de aula, os congressos e até mesmo as refeições foram experiências muito mais agradáveis na companhia delas.

Gostaria de agradecer meus familiares, que constituem minha base desde pequena nos estudos. Obrigada por torcerem por mim, por toda ajuda motivacional, financeira e por compreenderem minhas ausências em diversos momentos em família para me dedicar à esta pesquisa. Obrigada as minhas sobrinhas que sempre trouxeram alegria, distração e alívio para tantos momentos em que eu só conseguia ver as dificuldades.

Agradeço aqueles que se fizeram como família nesse tempo: meu namorado Henrique, com todo seu apoio, cuidado e carinho; sua família que sempre me incentivou a não desistir; amigos próximos; mestres e mestrandos de outras turmas; amigos de profissão e amigos que torceram por mim mesmo de longe.

Obrigada a todos que participaram de minha vida nesse tempo e que me encorajaram a ir até o fim.

SOUZA, Michele Costa de. **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.

RESUMO

A prática pedagógica passa por mudanças frequentes e novas estratégias e metodologias são criadas para proporcionar uma aprendizagem mais sólida. Mundialmente, o domínio da leitura e da linguagem escrita tem sido cada vez mais uma condição para a produção e acesso a informações e conhecimento, além da leitura também ser uma condição indispensável para o exercício da cidadania. Entretanto, as dificuldades de aprendizagem atingem muitas crianças nos primeiros seis anos de escolaridade e até 15% delas podem apresentar transtornos específicos de aprendizagem. Para diagnosticar e intervir nessas dificuldades, o atendimento multidisciplinar é necessário para avaliar e analisar as circunstâncias contextuais da criança, sendo a avaliação psicopedagógica fator de destaque nessa pesquisa. Fundamentando-se nestas questões e no aporte teórico estudado, o objetivo foi desenvolver um curso de capacitação para professores da rede básica sobre as dificuldades de leitura no município de Cornélio Procópio, Paraná. A análise de dados deu-se por meio da Análise Textual Discursiva - que estabeleceu categorias e unidades que permitiram avaliá-lo. A capacitação docente foi realizada em cinco encontros, utilizando-se do ensino *on-line* como adaptação em meio à pandemia de COVID-19. Analisou-se as percepções dos professores sobre quais as habilidades necessárias para a aquisição da leitura e os fatores que interferem nesse processo, foram discutidos os diferentes métodos de alfabetização, procedimentos de avaliação e intervenção direcionados para crianças com dificuldades de leitura. A partir dos resultados, identificou-se que o conteúdo abordado promoveu mudanças de percepção e contribuições positivas para a prática docente, fazendo com que a maioria dos professores passassem a considerar o método sintético com unidade de análise fonética e modalidade sensorial tradicional como mais adequado para o ensino da leitura.

Palavras-chave: Dificuldades de leitura. Formação docente. Métodos de alfabetização. Avaliação psicopedagógica.

SOUZA, Michele Costa de. **Reading difficulties**: a proposal for teacher training. 2021. 140 p. Dissertation (Professional Master In Teaching) – Universidade Estadual do Norte do Paraná, Cornélio Procópio, 2021.

ABSTRACT

The pedagogical practice goes through frequent changes and new strategies and methodologies are created to provide more solid learning. Worldwide, the mastery of reading and written language has increasingly been a condition for the production and access to information and knowledge, and reading is also an indispensable condition for the exercise of citizenship. However, learning difficulties affect many children in the first six years of schooling and up to 15% of them may have specific learning disorders. To diagnose and intervene in these difficulties, multidisciplinary care is necessary to evaluate and analyze the child's contextual circumstances, and psycho-pedagogical evaluation is a major factor in this research. Based on these issues and the theoretical input studied, this research aimed to develop a training course for teachers of the basic network on reading difficulties in the municipality of Cornélio Procópio, Paraná. The data analysis was done through the Discursive Textual Analysis - which established categories and units that allowed the evaluation of this course. The teacher training was carried out in five meetings, using online teaching as an adaptation in the midst of the COVID-19 pandemic. The teachers' perceptions about what skills are necessary to acquire reading and the factors that interfere in this process were analyzed, different literacy methods, evaluation procedures and intervention directed to children with reading difficulties were discussed. Based on the results, it was identified that the content approached promoted changes in perception and positive contributions to teaching practice, causing most teachers to consider the synthetic method with phonetic analysis unit and traditional sensory modality as more appropriate for the teaching of reading.

Keywords: Reading difficulties. Teacher training. Literacy methods. Psycho-pedagogical evaluation.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Áreas cerebrais envolvidas com a leitura.....	21
Figura 2 – Classificação geral das dificuldades de aprendizagem	30
Figura 3 – Três aspectos dos métodos de alfabetização	49
Figura 4 – Modelo RTI em camadas para intervenções acadêmicas e comportamentais	55
Figura 5 – Categorias e unidades estabelecidas para análise dos dados	78
Figura 6 – Categoria 1: conhecimentos prévios dos professores	82
Figura 7 – Categoria 2: atuação docente	91
Figura 8 – Categoria 3: produção técnico-tecnológica	100

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Tempo de Atuação Docente.....	80
Gráfico 2 – Formação Superior.....	81
Gráfico 3 – Pós-graduação.....	82

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Critérios diagnósticos de acordo com o DSM-5.....	28
Quadro 2 – Síntese dos critérios diagnósticos para transtorno de aprendizagem.....	32
Quadro 3 – Funções corticais na avaliação neuropsicológica.....	35
Quadro 4 – Teses e Dissertações da BDTD selecionadas para análise.....	57
Quadro 5 – Artigos do Portal de Periódicos da CAPES selecionados para análise.....	64
Quadro 6 – Resultados de Teses e Dissertações disponíveis na BDTD.....	72
Quadro 7 – Resultados de Artigos do Portal de Periódicos da CAPES.....	72
Quadro 8 – Inscrição no curso e inserção no ambiente virtual.....	74
Quadro 9 – Primeiro encontro do curso de capacitação.....	75
Quadro 10 – Segundo encontro do curso de capacitação.....	75
Quadro 11 – Terceiro encontro do curso de capacitação.....	75
Quadro 12 – Quarto encontro do curso de capacitação.....	76
Quadro 13 – Quinto encontro do curso de capacitação.....	76
Quadro 14 – Excertos da Unidade Habilidades para a aquisição da leitura.....	83
Quadro 15 – Excertos da Unidade Fatores relacionados às dificuldades de leitura.....	84
Quadro 16 – Fatores relacionados às dificuldades segundo os participantes.....	85
Quadro 17 – Excertos da Unidade Como é a atuação com crianças com dificuldades na leitura.....	87
Quadro 18 – Excertos da Unidade Métodos de alfabetização utilizados.....	88
Quadro 19 – Métodos de alfabetização utilizados segundo os participantes.....	89
Quadro 20 – Excertos da Unidade Propostas de intervenção.....	92
Quadro 21 – Caracterização das atividades de intervenção elaboradas pelos participantes.....	93
Quadro 22 – Excertos da Unidade Dificuldades.....	95
Quadro 23 – Excertos da Unidade Pontos positivos.....	100
Quadro 24 – Excertos da Unidade Pontos negativos.....	102
Quadro 25 – Excertos da unidade Contribuições para a formação e prática docente.....	104
Quadro 26 – Excertos da unidade Mudanças de Percepção sobre as habilidades necessárias para a aquisição da leitura.....	107
Quadro 27 - Excertos da unidade Mudanças de Percepção sobre a atuação com	

crianças com dificuldades de leitura.....	108
Quadro 28 – Excertos da unidade Mudanças de percepção referentes aos métodos de alfabetização.....	110

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABA	Associação Brasileira de Dislexia
ABD	Associação Brasileira de Dislexia
ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
AFLET	Avaliação da Fluência de Leitura Textual
ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
ATD	Análise Textual Discursiva
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BPA	Bateria Psicológica para Avaliação da Atenção
BTN	Bateria de Testes Neuropsicológicos
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CONFIAS	Instrumento de avaliação sequencial de Consciência Fonológica
CONTEXT	Avaliação da Compreensão de Leitura Textual
CPM-RAVEN	Matrizes Progressivas Coloridas de Raven
DE	Dificuldades escolares
DI	Deficiência Intelectual
DSM IV	Manual Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais
FAE	Ferramenta Alternativa do Educador
IDA	International Dyslexia Association
IAR	Instrumento de Avaliação do Repertório Básico para a Alfabetização
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPPL	Protocolo de identificação precoce dos problemas de leitura
MOF	Memória Operacional Fonológica
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMS	Organização Mundial da Saúde
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PRIPROF-T	Programa de Resposta a Intervenção Fonológica
PROALF	Programa de Alfabetização e Estimulação Cognitiva
PROCOMLE	Protocolo de Avaliação da Compreensão de Leitura
PROHFON	Protocolo de Avaliação das Habilidades Metafonológicas

PROHMELE	Provas de Habilidades Metalinguísticas e de Leitura
PROLEC	Prova de Avaliação dos Processos de Leitura
RTI	Modelo de Resposta a Intervenção
SNC	Sistema Nervoso Central
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEA	Sistema de Escrita Alfabética
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDAH	Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade
TDE	Teste de Desempenho Escolar
TEA	Transtorno do Espectro Autista
UENP/CP	Universidade Estadual do Norte do Paraná – Campus Cornélio Procópio
THCP	Teste de Habilidades e Conhecimento Pré-Alfabetização
WAIS III	Escala Wechsler de Inteligência para Adultos
WISC IV	Escala Wechsler de Inteligência para Crianças
WPPSI IV	Escala Wechsler de Inteligência para a Idade Pré-Escolar

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
2	A APRENDIZAGEM DA LEITURA	21
2.1	ROTAS DE LEITURA E HABILIDADES COGNITIVAS.....	21
2.2	HABILIDADES METALINGUÍSTICAS.....	23
2.3	DIFICULDADES DE LEITURA E TRANSTORNOS DE LEITURA: QUAIS AS DIFERENÇAS.....	27
3	AVALIAÇÃO DAS DIFICULDADES DE LEITURA	33
4	MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO E ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÕES	46
5	FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E SABERES DOCENTES	57
6	ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS	71
6.1	REVISÃO NARRATIVA DE LITERATURA.....	71
6.2	REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA.....	71
6.3	ELABORAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DA PRODUÇÃO TÉCNICO-TECNOLÓGICA.....	73
6.4	ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS PARA ANÁLISE DOS DADOS.....	76
7	ANÁLISE DOS RESULTADOS	8
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS	114
	REFERÊNCIAS	116
	APÊNDICES	128
	APÊNDICE A – Tutorial de como utilizar o <i>Google Classroom</i>	129

APÊNDICE B – Inscrição As dificuldades de leitura: curso de capacitação para professores.....	135
APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	136
APÊNDICE D – Avaliação inicial.....	138
APÊNDICE E – Avaliação final.....	139
APÊNDICE F – Avaliação da produção técnico-tecnológica.....	140

1 INTRODUÇÃO

O ensinar e o aprender tem se modificado ao longo da história, na tentativa de sempre transformar o que já existe em algo melhor. Com os novos estudos realizados pelas ciências em geral, a prática pedagógica frequentemente passa por mudanças e novas estratégias e metodologias são criadas a fim de proporcionar uma aprendizagem mais sólida.

No âmbito mundial, a demanda pela leitura e domínio da linguagem escrita é cada vez maior. Bräkling (2004) coloca o domínio da linguagem escrita como condição para a produção e acesso a informações e conhecimento, ampliação da participação social e exercício efetivo da cidadania. Sendo assim, ser usuário competente da linguagem escrita é uma condição fundamental.

Rotta e Pedroso (2015, p. 134) descrevem a leitura como a “interpretação de sinais gráficos que uma comunidade convencionou utilizar para substituir os sinais linguísticos da fala”. Ou seja, consiste num conjunto de sinais gráficos – palavras, que substituem a fala, e a leitura é o que dá sentido à escrita. Os autores definem a leitura como um processo que envolve a linguagem escrita, atenção, habilidade motora, os diferentes tipos de memória e a organização de texto e imagem mental (ROTTA; PEDROSO, 2015).

O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) é uma avaliação internacional que mede o nível educacional de jovens de 15 anos por meio de provas de Leitura, Matemática e Ciências. É realizada pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) a cada três anos, com o objetivo de produzir indicadores que contribuam para a discussão da qualidade da educação nos países participantes. Na última prova, em 2015, o Brasil ficou abaixo da média dos países da OCDE em ciências, matemática e leitura. Dados percentuais mostram que 51% dos estudantes brasileiros estão abaixo do nível 2 em Leitura – patamar estabelecido como necessário para que o estudante exerça plenamente sua cidadania (PISA, 2016).

Com o objetivo de avaliar as crianças brasileiras do terceiro ano do Ensino Fundamental quanto ao desempenho em leitura e escrita, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (BRASIL, 2015), por meio da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), em 2014, identificou

que 67% dos estudantes concentravam-se nos níveis 2 e 3 de Leitura e apenas 11% no Nível 4, considerado o nível proficiente (BRASIL, 2015). Dessa forma, entende-se que apenas 11% dos alunos brasileiros do terceiro ano do Ensino Fundamental apresentam as habilidades mais complexas de leitura, como inferir o sentido da palavra ou do texto, reconhecer os participantes de um diálogo ou a relação de tempo em texto verbal e identificar o referente de pronome possessivo e de advérbio de lugar (BRASIL, 2015).

A Prova Brasil é uma avaliação realizada nas escolas públicas das redes municipal, estadual e federal. Nesta prova, o desempenho do aluno é apresentado na Escala SAEB¹, que possui 4 níveis de proficiência: insuficiente, básico, proficiente e avançado, considerando-se que alunos com aprendizado adequado se encontram nos níveis proficiente e avançado.

Considerando a competência de leitura e interpretação de alunos do 5º ano, na penúltima prova realizada em 2015, 50% dos alunos foram considerados com aprendizado adequado, sendo que 17% estavam no nível avançado, 33% no nível proficiente, 35% no nível básico e 15% no nível insuficiente. Já na última prova de 2017 esse índice aumentou e 56% é a proporção de alunos que aprenderam adequadamente, com 21% no nível avançado, 35% no nível proficiente, 31% no nível básico e 13% de nível insuficiente (QEDU, 2019).

Já o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), é calculado com base no aprendizado dos alunos na Prova Brasil e na taxa de aprovação. No último IDEB, de 2017, os anos iniciais da rede pública atingiu a meta estabelecida e cresceu (QEDU, 2017). No entanto, mesmo alcançando a meta estabelecida, é muito significativo que metade das crianças do 5º ano não sejam proficientes e mais preocupante, ainda, ver que apenas 30% dos alunos que vão para o Ensino Médio aprenderam o esperado em leitura e escrita.

Ciasca, Lima e Ribeiro (2015), quando se referem ao processo de aquisição de leitura, explicam que este se dá de forma individual, com variações e sofre influências da idade, maturação, motivação, experiências culturais,

¹ O SAEB- Sistema de Avaliação da Educação Básica, utiliza-se da escala SAEB para verificar o percentual de alunos que já desenvolveu as habilidades e competências para cada ano, que ainda estão desenvolvendo e que estão abaixo do nível desejado para a série, além de verificar também quem está acima do nível esperado.

integridade do sistema nervoso central e periférico, além do desenvolvimento global do indivíduo.

No Art. 9º. da Deliberação 03/2018, consta que

O Ensino Fundamental deve assegurar, no primeiro e no segundo ano, a ação pedagógica com foco na alfabetização, para que se garanta aos estudantes a apropriação do sistema de escrita alfabética, a compreensão leitora e a escrita de textos com complexidade adequada à faixa etária, e o desenvolvimento da capacidade de ler e escrever números, compreender suas funções, bem como o significado e uso das quatro operações matemáticas (p. 5)

Ainda, afirma que “a sistematização da alfabetização deve ocorrer no 1º e no 2º ano” (PARANÁ, 2018, p. 532), já que a expectativa para o aluno de 3º ano é conseguir ler em voz alta com desenvoltura e que a leitura silenciosa tenha mais precisão.

Assim, alfabetizar é trabalhar com a apropriação pelo aluno da ortografia do português do Brasil escrito, compreendendo como se dá este processo (longo) de construção de um conjunto de conhecimentos sobre o funcionamento fonológico da língua pelo estudante. Para isso, é preciso conhecer as relações fono-ortográficas, isto é, as relações entre sons (fonemas) do português oral do Brasil em suas variedades e as letras (grafemas) do português brasileiro escrito (BRASIL, 2017, p. 88).

Dessa forma, faz-se importante conhecer a condução da escrita alfabética para ler e escrever, percebendo as relações um tanto complicadas entre fonemas e grafemas. A consciência fonológica, discernimento dos sons, separação e junção de novas palavras etc., não são relações tão simples quanto parecem ser nos materiais de alfabetização, já que não há uma regularidade nessas associações (BRASIL, 2017).

Na revisão sistemática de literatura realizada por Souza e Blanco (2020) sobre o que tem sido produzido no Brasil referente à formação docente para o trabalho com crianças com dificuldades de leitura, identificou-se poucos trabalhos a respeito de cursos de formação docente para as dificuldades de leitura. É importante salientar que, ao analisar esses trabalhos, os resultados evidenciaram que a formação de professores é insuficiente ou de nível inicial. Destarte, desenvolver um curso de formação continuada nessa temática faz-se necessário para a capacitação de docentes.

Dessa forma, essa pesquisa visa responder o seguinte problema: de que forma um curso de capacitação para docentes pode contribuir para o ensino de alunos com dificuldades de leitura? Logo, o objetivo geral consiste em

desenvolver um curso de capacitação para professores da rede básica sobre as dificuldades e transtornos de leitura no município de Cornélio Procópio. Essa proposta de produção técnico-tecnológica está definida na categoria cinco da plataforma Sucupira, pois se enquadra em “Cursos de curta duração e atividades de extensão, como cursos, oficinas, ciclo de palestras, exposições diversas, olimpíadas, expedições, atividades de divulgação científica e outras” (BRASIL, 2016, p. 19).

Apresenta ainda, como objetivos específicos, discutir como se dá a aprendizagem da leitura e quais os fatores que influenciam esse processo, examinar os conhecimentos prévios dos docentes quanto às habilidades metalinguísticas e as dificuldades enfrentadas no trabalho com crianças com dificuldades na leitura, apresentar e discutir alguns modelos de avaliação e intervenção nas dificuldades e transtornos de leitura assim como avaliar a contribuição do curso de capacitação na prática pedagógica.

A partir dos objetivos supracitados, essa pesquisa foi organizada em seis capítulos, sendo que o primeiro tem por título “**A aprendizagem da leitura**”, que explica o que é a leitura e como se dá sua aprendizagem, quais as rotas de leitura e as habilidades cognitivas e metalinguísticas necessárias, além da diferenciação entre dificuldade e transtorno de leitura. No segundo capítulo, “**Avaliação das dificuldades de leitura**” são expostos os diferentes tipos de avaliação, a fim de identificar dificuldades e transtornos, com enfoque na avaliação psicopedagógica. No terceiro capítulo “**Métodos de alfabetização e estratégias de intervenções**” são abordadas as metodologias mais utilizadas na alfabetização, ressaltando aquelas com melhores resultados na intervenção de crianças com dificuldades. No quarto capítulo “**Formação continuada de professores e Saberes Docentes**” evidencia-se a importância da formação do professor, tanto a inicial como a continuada para o sucesso na aprendizagem do aluno. No quinto capítulo são apresentados os “**Encaminhamentos Metodológicos**”, que descrevem o desenvolvimento da pesquisa, que se inicia com a revisão narrativa de literatura, revisão sistemática de literatura, o desenvolvimento e a implementação do curso de capacitação. No sexto capítulo, “**Análise dos resultados**” é descrita a análise dos dados coletados antes, durante e ao final do curso de capacitação. E para concluir, apresentam-se as **Considerações Finais** da pesquisa.

2 A APRENDIZAGEM DA LEITURA

A leitura é uma condição indispensável para o exercício da cidadania, já que é por meio dela que a formação de cidadãos críticos se torna possível (BRITTO, 2010). Para que um indivíduo seja considerado alfabetizado, assinar seu nome ou ler notícias nos jornais não é suficiente. De acordo com Flôres (2011), para ser considerado linguisticamente competente, o indivíduo deve ir além das habilidades básicas de leitura e escrita, tendo também competência social e linguística ao lidar com ações intelectuais específicas e possuir linguagem acadêmica que lhe permite maior acesso ao conhecimento.

Para Kleiman (1989, p. 10), a “leitura é um ato social, entre dois sujeitos – leitor e autor – que interagem entre si, obedecendo a objetivos e necessidades socialmente determinados”. Coltheart (2013, p. 24) diz que “ler é processar informações: transformar escrita em fala, ou escrita em significado”.

A partir de Rotta e Pedroso (2016), a leitura é a compreensão de qualquer sinal que, ao chegar aos órgãos dos sentidos, leva o pensamento a uma outra situação além dele mesmo. De forma limitada, a leitura é a interpretação de sinais gráficos de uma comunidade que substitui os sinais linguísticos da fala, ou seja, um conjunto de sinais gráficos que formam palavras. Assim, a leitura consiste na forma de dar sentido ao que está escrito e não só de decodificar palavras em sons.

Ler é uma atividade linguística formal e sua aprendizagem exige que o indivíduo desenvolva um conhecimento claro das estruturas linguísticas, que devem ser manipuladas de maneira intencional (MALUF, ZANELLA, PAGNEZ, 2006; GOMBERT, 2003). A leitura é adquirida por meio da alfabetização escolar enquanto processo de instrução formal. É uma habilidade complexa que envolve informações visuais, ortográficas, fonológicas e semânticas (CAPELLINI; CÉSAR; GERMANO, 2017), além de atenção, memória auditiva e visual e consciência fonológica (CUNHA; CAPELLINI, 2010).

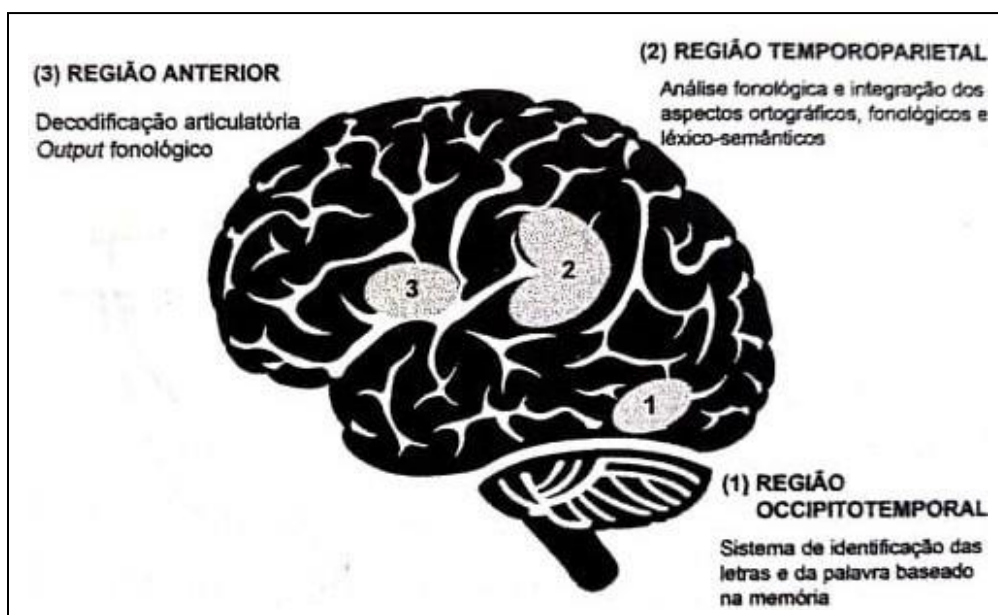
2.1 Rotas de leitura e habilidades cognitivas

Cosenza e Guerra (2011) explicam que a linguagem escrita não dispõe de aparato neurológico pré-estabelecido assim como a linguagem oral,

sendo necessária sua aprendizagem por meio de dedicação e prática para formar circuitos cerebrais. Dessa forma, aprender a ler modifica permanentemente o cérebro, que reage diferente aos estímulos linguísticos visuais e no processamento da linguagem falada.

Pesquisas que utilizaram neuroimagem funcional ou registros elétricos mostraram a existência de três centros importantes para a leitura, localizados no lobo frontal (em parte com a área de Broca), na junção parieto-temporal (com parte na área de Wernicke) e na junção occipito-temporal (COSENZA; GUERRA, 2011, p. 101).

Figura 1 – Áreas cerebrais envolvidas com a leitura



Fonte: Lima e Ciasca (2015, p. 224).

Inicialmente, a identificação e discriminação visual das letras ativam o córtex extraestriado na região occipital. Em seguida, essas informações são enviadas para a região temporoparietal (Área de Wernicke), onde ocorre o processamento fonológico e a conversão das letras (grafemas) em sons (fonemas) e o acesso ao significado da palavra. Posteriormente, estas informações são enviadas para o sistema frontal (Área de Broca), que possui os esquemas motores para a realização do output fonológico (expressão) que ocorrerá por meio das vias descendentes do giro pré-central (área motora voluntária) (LIMA; CIASCA, 2015).

A teoria que melhor explica a ativação dessas áreas durante a leitura é o modelo de dupla via ou dupla rota (COSENZA; GUERRA, 2011). A concepção da dupla rota para leitura foi articulada primeiramente por De Saussure (1922, p. 34 *apud* COLTHEART, 2013, p. 24)

Lemos de duas maneiras; a palavra nova ou desconhecida é decomposta letra por letra, mas uma palavra comum ou familiar é vista em um único vislumbre, sem preocupação com as letras individuais: sua forma visual funciona como um ideograma.

O uso dos termos “lexical” e “não lexical”, referentes às duas rotas de leitura, possivelmente se originou com Coltheart, em 1980. Em Capovilla *et al.* (2004) esses dois processos de aquisição da leitura e escrita são descritos como processo fonológico (ou perilexical) e processo lexical (ou ideovisual).

Na rota fonológica, Capovilla *et al.* (2004) explicam que a pronúncia de uma palavra é construída por partes, aplicando regras de correspondência grafo-fonêmica, sendo que o significado da palavra se dá posteriormente, quando a pronúncia ativa o sistema semântico. Dessa maneira, nessa rota de leitura pode não existir acesso ao significado da palavra, pois a pronúncia é construída por meio da transformação de segmentos ortográficos em fonológicos. O acesso ao significado poderá ou não acontecer mais tarde. Conforme a leitura for se tornando mais familiar, converter os segmentos ortográficos em fonológicos será cada vez mais automático. Essa descrição está em consenso com Coltheart (2013), que também esclareceu que a leitura ocorrida por meio da rota não lexical envolve o uso de regras que relacionam a ortografia com a fonologia, não fazendo referência ao léxico existente.

Na rota lexical, Capovilla *et al.* (2004) descrevem que a pronúncia é resgatada como um todo e não se constrói segmento por segmento. Desse modo, ela pode ser usada apenas quando o item a ser lido já possui uma representação ortográfica armazenada anteriormente no léxico mental ortográfico, pois “nesta rota a pronúncia é obtida a partir do reconhecimento visual do item escrito, e o leitor tem acesso ao significado daquilo que está sendo lido antes de emitir a pronúncia propriamente dita” (CAPOVILLA *et al.*, 2004, p. 192). Essa definição também está em consonância com Coltheart (2013), que expõe de forma mais resumida que a leitura por meio da rota lexical envolve identificar uma palavra no léxico mental por meio do reconhecimento das grafias e pronúncias de sequências de letras de

palavras reais, já presentes no léxico.

Assim, a rota fonológica é indispensável para começar a ler, já que a leitura de palavras novas se dá por meio da decodificação fonológica (decodificação e integração de características ortográficas, fonológica e léxico-semântica). Ao se criar uma representação ortográfica dessas palavras, elas podem ser lidas pela rota lexical (reconhecimento rápido da palavra). Assim, o processo fonológico possibilita a posterior leitura lexical, sendo que o indivíduo terá predominância de uso de uma das duas (CAPOVILLA *et al.*, 2004; LIMA; CIASCA, 2015).

Dehaene (2012) também está de acordo com esta hipótese ao expor que para ler se faz necessário o uso dessas duas vias, que colaboram uma com a outra. O autor também discorre que somente depois de muitos anos de aprendizagem que as duas rotas de leitura se integram uma a outra e passam a ter “... a aparência de um sistema único e integrado de leitura” (DEHAENE, 2012, p. 55).

Dessa maneira, o processo de aquisição da leitura exige que o leitor compreenda os traços que distinguem as letras entre si, bem como a automatização dos valores sonoros dos grafemas, e para tal faz-se necessário que sejam memorizados para a aquisição da fluência e habilidade leitora (SCLIAR-CABRAL, 2013a).

2.2 Habilidades metalinguísticas

Entende-se que a aprendizagem da leitura é uma construção que tem início antes da vida escolar, por meio do desenvolvimento da linguagem oral. Compreender que a língua falada pode ser dividida em unidades distintas e identificáveis como frases, palavras, sílabas e fonemas e que também podem se apresentar com diferentes significados e várias palavras, consiste em um processo importante na construção de um léxico fonológico consciente, necessário para o desenvolvimento da leitura e da escrita (SOARES, 2012).

Soares (2016) esclarece que a consciência metalinguística não consiste apenas na capacidade de ouvir a língua, analisar seus sons e relacioná-los com marcas gráficas, mas também como a capacidade de refletir sobre o texto

escrito, sua estrutura e organização, suas características sintáticas e contextuais.

Gombert (2003) diz que

[...] dominar a correspondência entre os grafemas e os fonemas requer a capacidade de reconhecer, oralmente, no interior das palavras, as unidades linguísticas sonoras que são os fonemas. A atividade de leitura supõe então um domínio metalinguístico de certos aspectos fonológicos da linguagem oral (i.e. um domínio metafonológico) em geral inútil fora dela. Esse domínio parece surgir na ocasião da atividade que o necessita (p. 25).

Já Cunha e Capellini (2011) explicam que a habilidade metalinguística e os processos cognitivos básicos envolvidos na leitura e na escrita estão relacionados ao processamento fonológico, incluindo memória e consciência fonológica.

A memória operacional fonológica (MOF) consiste num sistema que retém e manipula as informações temporariamente, podendo ser mantidas apenas pela repetição ou por transferência para a memória de longo prazo. De maneira resumida, a MOF é responsável pelo armazenamento das informações por um curto período (SOARES; JACINTO; CÁRNIO, 2012).

Soares, Jacinto e Cárnio (2012) descreveram vários estudos que demonstram que a habilidade de MOF está fortemente relacionada à aquisição da leitura e da escrita, pois atua como um sistema que retém e manipula informações linguísticas temporariamente.

Se a memória é a capacidade que permite armazenar e processar a informação, é também a responsável por manter a atenção mesmo quando há fatores que causam distração durante a leitura. Dessa forma, Siqueira e Zimmer (2006) descrevem que o papel da atenção é fundamental para decifrar letras e chegar à compreensão global do texto, sendo que quanto mais fluente for a decodificação, mais rápido será o processamento das palavras e mais fácil será a compreensão do texto.

Juntamente com as funções da memória e da atenção, as funções executivas são importantes para a aprendizagem devido às evidências de sua relação com o desempenho escolar, inclusive nas competências de leitura e matemática. Dias e Seabra (2013) definem as funções executivas como o conjunto de habilidades responsáveis pelo controle “*top-down*” do comportamento: habilidades que atuam no controle e regulação de processos comportamentais,

incluindo a cognição e a emoção. São requeridas quando o indivíduo se envolve em tarefas ou situações novas, para as quais não possui um esquema comportamental prévio ou automatizado, assim como na resolução de problemas e no estabelecimento de objetivos, sendo fundamentais para sua adaptação no dia a dia. Dessa forma, considera-se as funções executivas essenciais para o aprendizado, sobretudo na aquisição da leitura.

Considerando a habilidade metalinguística como a capacidade de pensar a própria língua, Cunha e Capellini (2011) incluem as habilidades sintática, semântica e fonológica. Já Mota (2009), dentre as habilidades metalinguísticas, destaca que consciência sintática, a consciência morfológica e a consciência fonológica são as principais habilidades que auxiliam na aquisição da leitura.

Mota *et al.* (2006) descrevem a consciência sintática como a capacidade de refletir os aspectos sintáticos das sentenças, envolvendo o controle determinado da aplicação dos aspectos sintático-semânticos da língua, que também pode ser chamada de informação contextual. Dessa forma, a consciência sintática contribui para a compreensão da leitura e sua decodificação.

O estudo de Capovilla, Capovilla e Soares (2004) argumenta que a consciência sintática é importante para a aquisição da linguagem escrita por permitir ao leitor ler palavras que ele não consegue decodificar, seja em decorrência de uma dificuldade pessoal ou da própria palavra. Ao estar diante de textos com palavras que não podem ser decodificadas facilmente, a consciência sintática permite recorrer às pistas sintáticas do texto para conseguir entender seu significado.

[...] além de contribuir para o reconhecimento de palavras, a reflexão sobre a sintaxe é essencial para a extração do significado do texto, uma vez que tal significado depende não somente da soma dos significados dos elementos lexicais individuais, mas também da forma pela qual tais elementos se articulam, o que é evidenciado por índices gramaticais como a ordem dos elementos na frase, a presença de palavras de função (e.g., preposições e artigos), a presença de morfemas gramaticais e a pontuação (CAPOVILLA; CAPOVILLA; SOARES, 2004, p. 40).

Já a consciência semântica, de acordo com Pereira (2013), abrange o léxico mental, o significado e o sentido, sendo que o léxico mental está vinculado à memória lexical. O sentido vai sendo construído e é visto como a parte mais ativa no processo de leitura, mas que depende da intersecção entre texto, conhecimentos prévios e significação básica, associada à capacidade de inferências do leitor.

A consciência morfológica, habilidade com menos estudos desenvolvidos, consiste na reflexão das unidades morfológicas, ou seja, as menores unidades linguísticas com significado próprio (MOTA, 2009). Como a ortografia de muitas palavras depende da sua origem, os significados delas podem ser inferidos na leitura se se souber o significado da palavra que as originou. Mota (2009) defende que consciência morfológica é derivada do conhecimento fonológico e contribui para a leitura de forma secundária, chegando a citar um estudo sobre o desempenho das crianças nos testes de consciência morfológica que concluiu que quanto melhor o desempenho em testes de consciência morfológica, melhor o desempenho em testes de leitura e escrita.

A consciência fonológica, habilidade mais estudada e explorada, é definida por Cunha e Capellini (2011), como a

[...] habilidade de refletir e manipular os segmentos da fala, abrangendo, além da capacidade de reflexão (consultar e comparar), a capacidade de operar com rimas, aliteração, sílabas e fonemas (contar, segmentar, unir, adicionar, suprimir, substituir e transpor) (CUNHA; CAPELLINI, 2011, p. 87).

Este conceito está de acordo com Costa (2012, p. 16), que também define a consciência fonológica “[...] como a capacidade que o ser humano possui de refletir e manipular as unidades fonológicas (sílabas, as unidades intrassilábicas e os fonemas)”.

Há um consenso entre os pesquisadores de que a habilidade fonológica é a que mais se destaca na aquisição da leitura e a habilidade com maior número de pesquisas desenvolvidas, já que a maioria dos indivíduos com atraso em leitura, dislexia ou transtorno de aprendizagem apresenta alterações nessa habilidade (CUNHA; CAPELLINI, 2011). Segundo Capellini, César e Germano (2017), as habilidades metafonológicas são as principais habilidades preditoras de leitura, e dificuldades com essas habilidades comprometem a sua aprendizagem.

A criança precisa de algumas habilidades básicas para ler, como decodificar palavras e compreendê-las (SEABRA, 2018). Para isso, Capellini *et al.* (2009) em acordo com pesquisas nacionais e internacionais, expõem as habilidades e competências pré-requisitadas para as aprendizagens que ocorrerão no processo de escolarização e que possibilitam uma leitura fluente e a compreensão de textos.

Para ler, a criança deve adquirir certo número de habilidades cognitivas e

perceptivo-linguísticas, que incluem habilidade de focalizar a atenção, a concentração e o seguimento de instruções; habilidade para entender e interpretar a língua falada no cotidiano; memória auditiva e ordenação; memória visual e ordenação; habilidade no processamento das palavras; análise estrutural e contextual da língua; síntese lógica e interpretação da língua; desenvolvimento e expansão do vocabulário e fluência na leitura (CAPELLINI *et al.*, 2009, p. 368).

Para a aquisição da leitura no sistema de escrita alfabético é necessário compreender que as letras correspondem a segmentos sonoros (fonemas) e visuais (gráficos), que em associação correspondem a regra grafonômica. Dessa maneira, o princípio alfabético compreende três fatores: 1) conscientização da possibilidade de dividir a língua falada em unidades distintas; 2) noção de que essas unidades se repetem em diversas palavras faladas; 3) conhecimento das regras de correspondência entre grafemas e fonemas. Capellini *et al.* (2009) destacam que os dois primeiros fatores fazem parte da consciência fonológica, indispensáveis para o desenvolvimento da leitura e escrita.

Um estudo da linguagem, que é uma função cortical superior e que exerce papel importante na aquisição da leitura, foi mencionado por Azoni, Ferreira e Crenitte (2015) por concordar que crianças com dificuldades na linguagem oral denotam risco na aprendizagem da leitura e escrita. Essas dificuldades estão ligadas às alterações da compreensão, integração de significados e ação de inferências, que influenciam a capacidade de compreensão leitora ou escrita.

2.3 Dificuldades de leitura e transtornos de leitura: quais as diferenças

A aprendizagem, a partir da perspectiva neurobiológica apresentada por Rotta (2016), consiste nas mudanças mais ou menos permanentes que acontecem no sistema nervoso central. Essas são produzidas por meio de alterações funcionais e neuroquímicas. A partir desta definição, a autora diferencia as dificuldades de aprendizagem dos transtornos de aprendizagem, importantes para compreensão desta pesquisa.

As dificuldades de aprendizagem são problemas que modificam as possibilidades da criança de aprender, que não dependem de suas condições neurológicas. Incluem as dificuldades comuns nos diagnósticos de alterações das funções sensoriais, doenças crônicas, transtornos psiquiátricos, deficiência

intelectual e doenças neurológicas (paralisia cerebral, Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade-TDAH, Transtorno do Espectro Autista- TEA e epilepsia). A causa das dificuldades de aprendizagem é derivada de alterações biológicas específicas e de alterações comportamentais e emocionais, podendo apresentar prevalência de até 50% nos primeiros seis anos de escolaridade (ROTTA, 2016).

Já os transtornos de aprendizagem, de acordo com o Manual Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais- DSM V (AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION, 2014) são descritos como transtorno específico da aprendizagem, diagnosticados como déficits específicos na capacidade individual para entender ou processar informações com eficiência. Manifestam-se durante os anos iniciais de escolaridade, caracterizando-se por dificuldades persistentes e que prejudicam as habilidades acadêmicas básicas de leitura, escrita e/ou matemática. O desempenho nas habilidades afetadas se encontra abaixo da média para a faixa etária ideal ou quando esses níveis ideais são atingidos ocorrem apenas com muito esforço. O transtorno específico da aprendizagem também pode afetar indivíduos com altas habilidades e para todos que o possuem podem causar prejuízos permanentes em atividades que necessitam dessas habilidades, sobretudo no desempenho profissional.

Quadro 1- Critérios diagnósticos de acordo com DSM-5

<p>A. Dificuldades no aprendizado e no uso das habilidades escolares, indicadas pela presença de pelo menos um dos sintomas a seguir, e que tenham persistido por pelo menos seis meses, a despeito de intervenções específicas para estas dificuldades.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Leitura incorreta ou lenta de palavras e feita sob esforço 2. Dificuldade de compreender o significado do que é lido 3. Dificuldades com a ortografia 4. Dificuldades de expressão escrita 5. Dificuldades com o domínio da noção de número, dos fatos numéricos ou de cálculos 6. Dificuldades no raciocínio matemático <p>B. As habilidades acadêmicas afetadas estão substancial e quantitativamente abaixo do esperado para a idade cronológica do indivíduo e causam interferência significativa no desempenho escolar ou profissional ou nas atividades da vida diária, confirmado por medidas de desempenho padronizado administradas individualmente e avaliação clínica completa. Para indivíduos de 17 anos ou mais, uma história documentada de dificuldades prejudiciais à aprendizagem pode ser substituída pela avaliação clínica abrangente</p> <p>C. As dificuldades na aprendizagem iniciam-se na idade escolar, mas podem não se manifestar plenamente até que as exigências daquelas habilidades escolares excedam as capacidades limitadas do indivíduo (p. ex.: avaliações com limite de tempo, leitura ou produção de textos longos e complexos com prazo curto, sobrecarga acadêmica)</p> <p>D. As dificuldades de aprendizagem não podem ser explicadas por deficiências intelectuais, déficits visuais ou auditivos não corrigidos, por outros transtornos mentais ou neurológicos, pela adversidade psicossocial, pela falta de proficiência na língua utilizada para o aprendizado acadêmico ou por instrução educacional inadequada</p>
--

Fonte: Moojen; Costa, 2016, p. 88

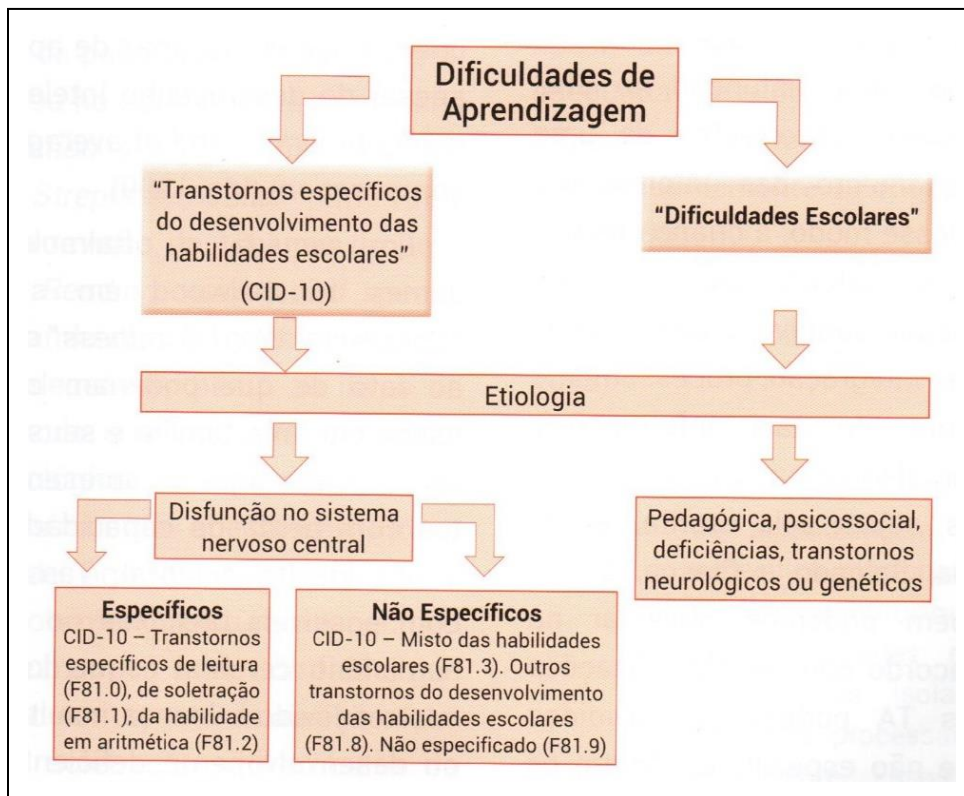
Rotta (2016) define os transtornos de aprendizagem como

dificuldades específicas, decorrentes de alterações no sistema nervoso central e que comprometem o desenvolvimento. Acredita-se que a causa dos transtornos está na interligação de informações em várias regiões do cérebro, que são totais ou parcialmente irreversíveis. Para Ohlweiler (2016), os transtornos consistem na falta de habilidade específica para ler, escrever ou em matemática, em crianças com resultados abaixo do esperado para seu nível de desenvolvimento, escolaridade e capacidade intelectual.

Os transtornos atingem de 5 a 15% das crianças, sendo que para ser caracterizado como transtorno são necessárias características como ter inteligência média ou acima da média, a dificuldade persistir mesmo após atendimento específico e estar presente desde os primeiros anos escolares (OHLWEILER, 2016).

De acordo com a Figura 2, de Lima e Ciasca (2015, p. 215), as dificuldades de aprendizagem estão divididas em dois grupos: as dificuldades escolares e os transtornos de aprendizagem.

Figura 2 - Classificação geral das dificuldades de aprendizagem



Fonte: Lima e Ciasca (2015).

As dificuldades escolares (DE) são causadas por falhas na

alfabetização, metodologia de ensino inadequada à aprendizagem do aluno, mudanças frequentes de escola, problemas escolares diversos. Resultam também de condições neurológicas e/ou genéticas como epilepsia, encefalopatia crônica não progressiva e deficiências em geral e por fatores psicossociais, como problemas familiares e sociais e estimulação inadequada. Lima e Ciasca (2015) ressaltam que essas condições não são determinantes para as dificuldades de aprendizagem, mas influenciam a aprendizagem escolar.

Em relação às dificuldades de aprendizagem, Rotta (2016) descreve três fatores, sendo eles: (1) escola: condições físicas do ambiente escolar, materiais, métodos de ensino, motivação e qualificação dos professores; (2) família: escolaridade dos pais, hábitos de leitura, condições socioeconômicas, uso de álcool ou outras drogas, desemprego, pais separados; (3) própria criança: problemas físicos como dificuldades sensoriais, doenças crônicas e imunoalérgicas; problemas psicológicos: timidez, insegurança, ansiedade, baixa autoestima, pouca motivação, necessidade de afirmação ou os transtornos evolutivos como depressão, fobias, transtornos de humor, transtorno opositor desafiante e conduta antissocial e problemas neurológicos, como deficiência mental, paralisia cerebral e epilepsia.

Os transtornos de aprendizagem (TA) também são considerados por Lima e Ciasca (2015) como uma disfunção no SNC e decorrentes de falha no processamento das informações. Assim, a criança recebe adequadamente a informação (*input*), mas existem falhas na integração, processamento e armazenamento, fazendo com que a saída (*output*) dessas informações por meio da leitura, escrita ou cálculo apresentem dificuldades.

Ohlweiler (2016) explica que indivíduos com transtornos caracterizam-se por apresentar perturbações na aquisição de habilidades desde os estágios iniciais do desenvolvimento, possuem resultados significativamente abaixo do esperado para seu nível de desenvolvimento, escolaridade e capacidade intelectual, conservam inteligência normal e ausência de alterações motoras ou sensoriais, possuem bom ajuste emocional, nível socioeconômico e cultural aceitável, persistência de dificuldades apesar do atendimento específico adequado e antecedentes familiares com dificuldades de aprendizagem.

Moojen e França (2016) também estão de acordo com os autores mencionados anteriormente ao definirem que as dificuldades não são decorrentes

de comprometimentos neurológicos, emocionais ou sensoriais não corrigidos; mas são passageiras e estão relacionadas com uma metodologia de ensino inadequada, além da falta de assiduidade e problemas familiares ou pessoais temporários, sendo que essas dificuldades tendem a diminuir com o esforço do aluno ou ajuda pedagógica. Em outra instância, as dificuldades podem ter relação com o desenvolvimento cognitivo, emocional ou neurológico e também com o desempenho escolar de forma geral, contendo queixas voltadas para a falta de motivação, desatenção, entre outras, mas há remissão das dificuldades quando realizada intervenção. Já no transtorno da leitura ou dislexia, as dificuldades persistem ao longo da vida mesmo com intervenções adequadas.

Quadro 2 - Síntese dos critérios diagnósticos para transtorno de aprendizagem.

<ol style="list-style-type: none"> 1. Grau clinicamente significativo de comprometimento na habilidade escolar especificada, medido por testes padronizados, apropriados à cultura e ao sistema educacional 2. Nível de realização substancialmente abaixo do esperado para uma criança com a mesma idade, nível mental e escolarização 3. Comprometimento de desenvolvimento: presença do transtorno nos primeiros anos de escolaridade e não posteriormente no processo educacional. Muitas vezes, somente após um ou dois anos de escolaridade esses transtornos são passíveis de diagnóstico 4. Persistência e não evolução dos problemas nas crianças, apesar de um trabalho pedagógico individualizado 5. Não vencimento de etapas evolutivas anteriores (particularmente, a aquisição e o desenvolvimento da fala e linguagem) 6. Entendimento dos transtornos não como consequência de uma falta de oportunidade de aprender, de descontinuidades educacionais resultantes de mudanças de/na escola, ou de qualquer forma de traumatismo; de doença cerebral adquirida ou de comprometimentos na inteligência global 7. Não entendimento dos transtornos como decorrência de comprometimentos visuais ou auditivos não corrigidos 8. Condições substancialmente mais comuns em meninos do que em meninas 9. Presença em muitos casos, de traços desses transtornos durante a adolescência e a idade adulta 10. Fatores etiológicos originados de "anormalidades no processo cognitivo, que derivam em grande parte de algum tipo de disfunção biológica"
--

Fonte: Moojen e Costa (2016, p. 88)

De acordo com a Associação Brasileira de Dislexia (ABD, 2003), com base na definição adotada pela International Dyslexia Association (IDA, 2002), a dislexia do desenvolvimento é um transtorno específico de aprendizagem, com origem neurobiológica. Caracteriza-se pela dificuldade no reconhecimento preciso e/ou fluente da palavra, na habilidade de decodificação e em soletração. Essas dificuldades geralmente são resultantes de um déficit fonológico da linguagem, inesperado em relação a outras habilidades cognitivas e após efetiva instrução escolar.

Para Cunha e Capellini (2011) há consenso entre os pesquisadores da importância da habilidade fonológica na aquisição da leitura, já que a maioria

dos indivíduos com atraso em leitura, dislexia ou distúrbio de aprendizagem possuem alterações nessa habilidade.

É importante mencionar que, para diagnosticar e intervir nas dificuldades de aprendizagem, se faz necessário atendimento multidisciplinar para avaliar e analisar todas as circunstâncias ao redor da criança, a fim de orientar a elas e seus familiares de forma adequada (AZONI; FERREIRA; CRENITTE, 2015).

3 AVALIAÇÃO DAS DIFICULDADES DE LEITURA

A avaliação, de acordo com Kraemer (2006), vem do latim e significa atribuir valor e mérito ao objeto estudado. Dessa forma, “[...] avaliar é atribuir juízo de valor sobre a propriedade de um processo para a aferição da qualidade do seu resultado” (p. 3).

Hadji (1994) define avaliação como

[...] o acto pelo qual se formula um juízo de “valor” incidindo num objecto determinado (indivíduo, situação, acção, projecto, etc.) por meio de um confronto entre duas séries de dados que são postos em relação: dados que são da ordem do facto em si e que dizem respeito ao objeto real a avaliar; dados que são da ordem do ideal e que dizem respeito a expectativas, intenções ou a projectos que se aplicam ao mesmo objeto (p. 31).

Em concordância com Hadji, Luckesi (2005, p. 33) aponta que a definição mais comum encontrada em manuais foi definida por ele em 1978, ao afirmar “... que a avaliação é um julgamento de valor sobre manifestações relevantes da realidade, tendo em vista uma tomada de decisão”.

A avaliação da aprendizagem consiste na descrição de conhecimentos, atitudes ou aptidões que os alunos adquiriram, expondo os objetivos atingidos até aquele momento e também as dificuldades encontradas. Este conhecimento auxilia o professor na busca de meios e estratégias que possam ajudar os alunos em suas dificuldades (KRAMER, 2006). Tem seus princípios e características baseadas na Psicologia, marcadas inicialmente pelo desenvolvimento de testes padronizados que mediam habilidades e aptidões dos alunos.

A Resolução nº 9 de 25 de abril de 2018, do Conselho Federal de Psicologia, traz a definição da avaliação psicológica, que é um processo estruturado de investigação dos fenômenos psicológicos composto por métodos, técnicas e instrumentos, com a finalidade de prover informações para a tomada de decisão no âmbito individual, grupal ou institucional, baseado em demandas, condições e finalidades específicas. Os testes psicológicos incluem escalas, inventários, questionários e métodos projetivos/expressivos (BRASIL, 2018).

Na Resolução 002/2004 do Conselho Federal de Psicologia a avaliação neuropsicológica é considerada uma especialidade da Psicologia, que

consiste no diagnóstico, acompanhamento, tratamento e pesquisa da cognição, emoção, personalidade e comportamento, como foco na relação entre esses aspectos e o funcionamento cerebral. Utiliza-se de conhecimentos oriundos das neurociências e da prática clínica, além do uso de instrumentos padronizados para avaliação das funções neuropsicológicas que envolvem principalmente as habilidades de atenção, percepção, linguagem, raciocínio, abstração, memória, aprendizagem, habilidades acadêmicas, processamento da informação, visuoconstrução, afeto, funções motoras e executivas (BRASIL, 2004).

Ramos e Hamdan (2016) esclarecem que a avaliação neuropsicológica se diferencia da avaliação psicológica por estar focada nas relações cérebro-comportamento-cognição, ou seja, no estabelecimento de um diagnóstico neuropsicológico e não psicológico.

Dessa maneira, a avaliação neuropsicológica é um procedimento de investigação que se utiliza de entrevistas, observações, provas de rastreio e testes psicométricos que visam identificar o rendimento cognitivo funcional e investigar a integridade ou o comprometimento de uma função cognitiva específica. Essa avaliação é a base para a elaboração do diagnóstico clínico, do perfil cognitivo do indivíduo, do estabelecimento do prognóstico e também de programas de intervenção e sua responsividade (RAMOS; HAMDAN, 2016). Lima e Cisca (2015) complementam essa definição argumentando que a avaliação neuropsicológica verifica a organização e o funcionamento cerebral por meio de instrumentos neuropsicológicos e auxilia no entendimento das funções corticais necessárias na leitura e escrita e também no diagnóstico e intervenção.

As funções corticais superiores, avaliadas por meio da avaliação neuropsicológica, apresentam diferenças de autor para autor, mas é possível perceber que todos objetivam analisar o percurso das informações no SNC. Lima e Ciasca (2015) trazem um quadro das funções corticais definidas a partir de diversos autores.

Quadro 3 - Funções corticais na avaliação neuropsicológica

LURIA (1973)	KORKMAN (1999)
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Atenção (regulação da vigilância e nível de atividade; atenção seletiva; regulação verbal; atenção dirigida para objetivos; inibição de estímulos irrelevantes e impulsos). ▪ Linguagem (fala internalizada, articulação, análise acústica/ fonêmica da fala, memória acústica, recuperação léxico-semântica, nomeação, aspectos lógicos-gramaticais, sintaxe e conceitos). ▪ Movimento e ação (intenção e plano, organização motora de séries motoras, feedback aferentes, orientação de movimentos no espaço). ▪ Funções perceptuais (campo visual, percepção de sons no espaço e próprio corpo, análise e síntese visuais, coordenação especial, habilidade construtiva). ▪ Memória e aprendizagem (memória auditiva-verbal, visual e espacial, armazenamento de longo prazo, preservação versus inibição de traços de memória, memória ativa). ▪ Exemplo de performance complexa – resolução de problemas (análise de condições, formação de estratégias, execução de plano, avaliação). 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Atenção (atenção seletiva, span de atenção, nível de atividade, atenção sustentada). ▪ Linguagem (produção motora, expressão verbal, decodificação fonêmica, compreensão verbal, nomeação). ▪ Funções sensório-motoras (diferenciação sensório-motora, produção de séries motoras, percepção tátil, velocidade psicomotora). ▪ Funções visuoespaciais (percepção visual, julgamento visuoespacial, performance visuoconstrutiva, produção grafomotora). ▪ Memória e aprendizagem (memória de curto prazo visual, memória de curto prazo verbal, extensão da aprendizagem, aprendizagem de nomes, memória de longo prazo); ▪ Funções executivas (planejamento, estratégias, fluência, alternância de contexto, inibição).
LEZAK (1995)	LEFÈVRE (2004)
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Funções cognitivas (funções receptivas – habilidades de selecionar, adquirir, classificar e integrar informações; memória e aprendizagem – armazenamento e recuperação; pensamento – organização e reorganização mentais das informações; funções expressivas – fala, desenho, manipulação, gestos físicos, expressões faciais, movimentos). ▪ Variáveis da atividade mental (consciência e atenção). ▪ Personalidade/variáveis emocionais; ▪ Funções executivas. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Função motora. ▪ Percepção – gnosias. ▪ Função visual. ▪ Praxias oral e ideatória. ▪ Visuoconstrução. ▪ Linguagem – fala receptiva. ▪ Linguagem – fala expressiva. ▪ Atenção. ▪ Memória – visual e auditiva. ▪ Processo intelectual.

Fonte: Adaptado de Lima e Ciasca (2015, p. 229).

A avaliação neuropsicológica deve abordar, de forma ampla, seis aspectos (LIMA; CIASCA, 2015):

- (1) Entrevista com os pais, na qual serão coletados os dados como a queixa, história clínica, anamnese, dados gestacionais, antecedentes familiares, aspectos do desenvolvimento da criança, histórico escolar;
- (2) Resultados de exames já realizados ou que deverão ser solicitados, como exames de visão, audição, neurológico, entre outros;
- (3) Informações escolares referentes ao desempenho e conduta no ambiente

escolar;

- (4) Planejamento da avaliação: seleção dos instrumentos a serem utilizados levando em consideração as queixas, idade e hipóteses diagnósticas; realização da avaliação observando o desempenho e estratégias utilizadas pela criança, além dos dados quantitativos e qualitativos;
- (5) Interpretação dos resultados: integração dos dados coletados pelos diferentes instrumentos e análise estabelecida a partir da relação com as queixas e hipóteses formuladas pelo desempenho das funções avaliadas;
- (6) Perfil neuropsicológico, formulado a partir da interpretação dos resultados, indicando as áreas das funções corticais superiores que se apresentam comprometidas e preservadas.

Dentre os instrumentos utilizados para avaliar as diversas funções estão os testes psicológicos que, de acordo com a Resolução nº 9, de 25 de abril de 2018, no Art. 4º,

Um teste psicológico tem por objetivo identificar, descrever, qualificar e mensurar características psicológicas, por meio de procedimentos sistemáticos de observação e descrição do comportamento humano, nas suas diversas formas de expressão, acordados pela comunidade científica. (BRASIL, 2018, p. 4).

Ramos e Hamdan (2016) explicam que a avaliação neuropsicológica deve conter testes psicológicos com boas qualidades psicométricas, a fim de inferir o desempenho do indivíduo avaliado de forma mais precisa e com rigor metodológico, características fundamentais na prática clínica e de pesquisa.

De acordo com Kaefer (2016), dentre os principais testes neuropsicológicos, estão as Escalas Wechsler de Inteligência, que incluem as versões para adultos (Wais-III), para crianças e adolescentes (Wisc-IV) e para crianças em idade pré-escolar (Wppsi-IV), sendo que esta última não apresenta padronização brasileira. Elas identificam o nível intelectual do indivíduo e principalmente o nível de desenvolvimento das funções cognitivas específicas.

As Matrizes Progressivas Coloridas de Raven (CPM-RAVEN) é um teste que tem por objetivo mensurar a inteligência e fornecer informações sobre a habilidade de ir além da informação dada para perceber o que não está prontamente claro. É destinado para crianças de cinco a onze anos (ANGELINI, 1999).

Existem outros instrumentos que avaliam outras funções além da inteligência como o Neupsilin-Inf- Instrumento de Avaliação Neuropsicológica Breve para Crianças, que visa identificar e caracterizar o perfil de funcionamento dos processos neuropsicológicos. É destinado para crianças de seis a doze anos e descreve a cognição associada a diagnósticos em transtornos de neurodesenvolvimento e da aprendizagem, oferecendo um levantamento inicial de hipóteses diagnósticas (SALLES, 2015).

A Bateria Psicológica para Avaliação da Atenção (BPA) avalia a capacidade geral e individualizada dos tipos de atenção específicos: Atenção Concentrada, Atenção Dividida e Atenção Alternada, para indivíduos a partir de seis anos (RUEDA, 2013).

As Figuras Complexas de Rey (OLIVEIRA, 1999) são uma técnica psicológica que consiste na cópia de figuras com o objetivo de avaliar a atividade perceptiva e a memória visual nas fases de cópia e reprodução da memória. Verifica também o modo como o sujeito apreende os dados que lhe são apresentados e o que foi conservado espontaneamente em sua memória. É indicado para indivíduos a partir de quatro anos.

O Teste dos cinco dígitos ou FDT (SEDÓ; PAULA; MALLOY-DINIZ, 2015) é um teste neuropsicológico que avalia as funções cognitivas, essencialmente as funções executivas, com foco na atenção sustentada. Esse instrumento mede a velocidade de processamento cognitivo, a capacidade de focar e de reorientar a atenção e de lidar com interferências (controle inibitório e flexibilidade cognitiva). Pode ser aplicado em crianças a partir dos seis anos.

A Bateria de Testes Neuropsicológicos (BTN) é um conjunto de instrumentos não restrito a psicólogos e que proporciona informações sobre os aspectos neurofuncionais do indivíduo, incluindo a preferência lateral, a persistência motora e a discriminação direita-esquerda. É indicado para crianças e adolescentes de quatro a quinze anos (BRITO, 2006).

A Avaliação Neuropsicológica Cognitiva (SEABRA; DIAS, 2013; SEABRA; DIAS; CAPOVILLA, 2013; DIAS; MECCA, 2019) é composta de quatro volumes: 1- atenção e funções executivas, 2- linguagem oral, 3- leitura, escrita e aritmética, 4- memória de trabalho; e oferece subsídio para a avaliação neuropsicológica cognitiva a partir de explicações teóricas e disponibilização de

instrumentos avaliativos. Cada instrumento apresentado possui informações psicométricas e tabelas de normatização que possibilitam interpretar o desempenho do indivíduo em relação ao esperado para seu nível de desenvolvimento. Os testes dos quatro volumes são indicados para as idades de três a quatorze anos e não são de uso restrito do psicólogo.

As Tarefas para Avaliação Neuropsicológica: Avaliação de linguagem e funções executivas em crianças (FONSECA, PRANDO, ZIMMERMANN, 2016) consiste num conjunto de tarefas para avaliação neuropsicológica de componentes da linguagem oral, da linguagem escrita e das funções executivas. Visam auxiliar o processo de avaliação da cognição e da comunicação de crianças de seis a doze anos de idade. Existe também o volume dois, direcionado para a avaliação de adultos.

Riechi, Tabaquim e Guimarães (2015) afirmam que instrumentos informais também podem ser utilizados na avaliação neuropsicológica como jogos, atividades lúdicas, dramatização, avaliação acadêmica, questionários, entre outros.

Dessa forma, a avaliação neuropsicológica tem uma função relevante no diagnóstico interdisciplinar ao caracterizar o perfil do avaliado, ao planejar e monitorar sua intervenção. Lima e Ciasca (2015) ressaltam que a avaliação precoce auxilia na prevenção do aumento das dificuldades a nível cognitivo e suas comorbidades, como por exemplo, de transtornos emocionais.

Conhecer como o cérebro aprende, como se dá o processamento das informações em crianças com ou sem alterações cerebrais possibilita ao professor identificar alunos com dificuldades específicas de aprendizagem na própria sala de aula, já que muitas dificuldades só se tornam evidentes no período de escolarização, quando a produção acadêmica é insuficiente e pode ser confundida com desinteresse, indisciplina e preguiça (RIECHI; TABAQUIM; GUIMARÃES, 2015).

Entretanto, de acordo com Giffoni e Moura-Ribeiro (2015) o desenvolvimento primário do ser humano precisa de estímulos do ambiente e de nutrição. Esse início pode influenciar em outras etapas como no desenvolvimento infantil e na aprendizagem escolar, sendo que, quando este desenvolvimento ocorre de maneira inadequada, causa dificuldades. Dessa forma, a partir da visão neuropediátrica, a aprendizagem é "...quando um estímulo é conhecido do sistema

nervoso central (SNC), desencadeia uma lembrança; quando o estímulo é novo, desencadeia uma mudança” (ROTTA, OHLWEILER, RIESGO, p. 50, 2016).

Assim, quando se percebe dificuldades que alteram o processo de aprendizagem da criança, é importante que também seja encaminhada para avaliação neurológica, tanto por meio de exame como da observação de seu comportamento, utilizando escalas de desenvolvimento e/ou de inteligência (GIFFONI; MOURA-RIBEIRO, 2015).

Para Rotta, Ohlweiler e Riesgo (2016), a partir dos sete anos pode ser feito exame das funções corticais superiores e exames complementares. É importante ressaltar que os autores também decorrem sobre a visão multidisciplinar, que envolve profissionais da saúde e educação para se diagnosticar o que está dentro da aprendizagem esperada ou dos transtornos de aprendizagem. Isto está em consonância com Giffoni e Moura-Ribeiro (2015) que explicam que o diagnóstico e o tratamento de problemas de aprendizagem devem incluir avaliação neuropsicológica, pedagógica, fonoaudiológica e psicomotora, além das circunstâncias ambientais que a criança está inserida, como o meio social e familiar.

No exame neurológico, sabe-se que o desenvolvimento neuropsicomotor da criança está numa evolução ativa, dependente da plasticidade neuronal. Como a neuroplasticidade é maior no ser humano mais novo, elas vão se tornando mais lentas com o decorrer do tempo. Por isso, de acordo com os padrões neuropsicomotores, as etapas de desenvolvimento referentes a idade são verificadas a cada três meses no primeiro ano de vida, seis meses no segundo ano de vida e anualmente a partir do terceiro ano de vida. É avaliado o psiquismo, a linguagem, a atitude (disposição das diferentes partes do corpo, sua postura em repouso e em movimento), a expressão facial, o equilíbrio, a motricidade em todos os seus aspectos, as sensibilidades e exame da visão (ROTTA, OHLWEILER, RIESGO, 2016).

O exame neurológico evolutivo atual é resultado de estudos realizados desde 1947, que culminaram na pesquisa “Avaliação neurológica evolutiva, eletrencefalográfica e psicológica em crianças com rendimento escolar deficiente” realizada em 1975 por Newra Tellechea Rotta. Por meio dessa tese, foi possível verificar pela primeira vez que o exame neurológico evolutivo é útil para o diagnóstico e prognóstico das dificuldades para a aprendizagem.

Dentre as diversas escalas existentes que podem ser utilizadas na avaliação neurológica, as mais conhecidas são a Escala Bayley e a escala de triagem Denver. Entretanto, devido às dificuldades no acesso às escalas mais complexas como a Bayley, Godbole *et al.* (1997 *apud* GIFFONI E MOURA-RIBEIRO, 2015), elencam marcadores que dão indícios de problemas neurológicos futuros que devem ser observados em bebês de três a seis meses, como ausência de sorriso na interação social aos três meses, nenhuma firmeza quando é estimulada para passar para a posição sentada aos seis meses e também quando o bebê não transfere um objeto para outra mão de maneira voluntária, também aos seis meses. Essa observação não exige treinamento específico e pode ser realizada por profissionais que atuam na atenção primária ou em consultório.

Giffoni e Moura-Ribeiro (2015) também enfatizam que o médico neurologista deve ter conhecimento das etapas de desenvolvimento, conhecer as funções de coordenação, percepção, atenção e memória, além dos fatores biológicos como sono e alimentação. Dessa forma, uma boa anamnese, exame clínico geral e neurológico são indispensáveis na avaliação neurológica.

E por fim, a avaliação psicopedagógica que merece atenção especial. Rubinstein (1999) explica que o ponto de partida da psicopedagogia é a aprendizagem e a relação do indivíduo com esta, o que faz com que o psicopedagogo seja o profissional que compreenda os obstáculos do processo de aprendizagem e por meio da intervenção promova uma solução para as dificuldades.

A intervenção psicopedagógica focaliza o sujeito na sua relação com a aprendizagem. A meta do psicopedagogo é ajudar aquele que, por diferentes razões, não consegue aprender formal ou informalmente, para que consiga não apenas interessar-se por aprender, mas adquirir ou desenvolver habilidades necessárias para tanto (RUBINSTEIN, 1999, p. 25).

Para intervir é necessário, antes de tudo, identificar as dificuldades. De acordo com Moojen e Costa (2016), é a avaliação psicopedagógica que verifica a compatibilidade entre o nível do desempenho acadêmico, a faixa etária e o ano escolar da criança, sobretudo nas áreas de leitura, escrita e matemática. Essa avaliação analisa os comportamentos do aluno no ambiente escolar e sua aprendizagem com a finalidade de identificar fatores, competências ou inabilidades que facilitam e interferem no processo de aprendizagem.

Rodrigues (2015) aponta que a avaliação psicopedagógica além de ser direcionada para a criança, também tem foco no contexto escolar e familiar para compreender o nível de influência desses dois sistemas na aprendizagem infantil. Sanchez-Cano (2008) diz que essa avaliação também permite dispor de informações relevantes das capacidades e potencialidades, [...] considerando o contexto escolar e familiar, a fim de tomar decisões que visam promover mudanças que tornem possível melhorar a situação colocada (SANCHEZ-CANO, 2008, p. 17)

A avaliação psicopedagógica inclui em seu processo alguns procedimentos, como a entrevista com os responsáveis para a coleta de dados da história pessoal e familiar da criança (anamnese) e também anamnese psicopedagógica, que consiste na pesquisa do histórico escolar dos familiares. Os fatores etiológicos (dados gestacionais, desenvolvimento da linguagem e motricidade, doenças) e sua interação com o ambiente familiar e escolar podem orientar na solicitação de avaliações complementares (MOOJEN; COSTA, 2016).

Após o contato com a família, é realizado contato com a escola, a fim de obter informações sobre as dificuldades e competências da criança, bem como o seu desempenho (letra, organização, erros ortográficos, produções textuais) (MOOJEN; COSTA, 2016).

Rodrigues (2015) aponta que a criança deve ser observada no ambiente escolar a fim de identificar o interesse dela em relação ao conteúdo abordado, aspectos atencionais, sua interação com o professor e os colegas, atitude diante de orientações e ordens do professor, a conduta do próprio professor e como a criança reage em situações fora da sala de aula (recreio e atividades extraclasse).

No que se refere à avaliação psicopedagógica sistemática, existem instrumentos direcionados ao psicopedagogo, que avalia o desempenho acadêmico e uma série de habilidades necessárias para a aprendizagem, como linguagem, memória, percepção, atenção, funções executivas, motivação, capacidade de entender e seguir regras, interação social. Também é por meio desses instrumentos que se investiga o desenvolvimento cognitivo e psicomotor, funções corticais, habilidades acadêmicas e estratégias de aprendizagem (RODRIGUES, 2015).

Esses instrumentos devem ser complementados por outros aspectos da conduta da criança, já descritos anteriormente. Destarte, a avaliação psicopedagógica abrange aspectos quantitativos e qualitativos. Os instrumentos

avaliativos devem ser selecionados e capazes de, num primeiro momento, identificar as habilidades iniciais de alfabetização e, posteriormente, leitura, escrita e matemática. A partir da queixa também pode ser feito o uso de testes de dominância manual, memória, fluência verbal, discurso narrativo, entre outros, de acordo com a faixa etária da criança e seu nível de escolaridade (RODRIGUES, 2015).

Dentre os instrumentos que podem ser utilizados na avaliação psicopedagógica, são citados alguns, especialmente aqueles relacionados à leitura.

O instrumento de avaliação sequencial de Consciência Fonológica (CONFIAS) tem como objetivo avaliar a consciência fonológica de forma abrangente e sequencial. Possibilita a investigação das capacidades fonológicas, considerando sua relação com a hipótese da fase da escrita que a criança se encontra, contribuindo assim para a prática da alfabetização. Sua faixa etária é a partir de 4 anos de idade (MOOJEN, 2016).

O Teste de Desempenho Escolar (TDE) é um instrumento que proporciona uma avaliação das capacidades fundamentais para o desempenho escolar. Fornece indicativos das áreas de aprendizagem escolar que estão conservadas ou prejudicadas, para crianças da 1ª a 6ª séries do Ensino Fundamental, podendo ser utilizado, também, para a 7ª e 8ª série, com algumas restrições (STEIN, 1994). Atualmente conta uma nova versão (TDE II) que ampliou sua abrangência para todos os nove anos do Ensino Fundamental.

O THCP (Teste de Habilidades e Conhecimento Pré-Alfabetização) tem por objetivo identificar as habilidades e o nível de conhecimento pré-alfabetização de crianças pequenas, dos quatro aos sete anos ou que estão no meio do processo de alfabetização (SILVA, FLORES-MENDOZA, SANTOS, 2013).

O Instrumento de Avaliação do Repertório Básico para a Alfabetização – IAR, (LEITE, 1984) é indicado para crianças da pré-escola (5-6 anos) e do primeiro ano do Ensino Fundamental. Seu objetivo é avaliar o repertório comportamental das crianças referente aos pré-requisitos fundamentais para a aprendizagem da leitura e escrita. Esse instrumento dá indicativos sobre quais habilidades devem ser treinadas e quais as crianças já dominam ou não.

A Prova de Avaliação dos Processos de Leitura² (PROLEC) (CAPELLINI; OLIVEIRA; CUETOS, 2015), é composto por diferentes tarefas que tratam de todos os processos que interferem na leitura, embasados pelo modelo da dupla rota de leitura. Com estas provas se obtém uma pontuação da capacidade de leitura da criança, tornando possível a compreensão das dificuldades de leitura. Pode ser aplicado em escolares do 2º ao 5º ano do Ensino Fundamental.

As Provas de Habilidades Metalinguísticas e de Leitura (PROHMELE) (CUNHA, CAPELLINI, 2009), indicado para avaliação de estudantes de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental, objetiva avaliar o desempenho de habilidades metalinguísticas e de decodificação, necessárias para o desenvolvimento da leitura.

A Avaliação da Compreensão Leitora de Textos Expositivos (SARAIVA, MOOJEN, MUNARSKI, 2006) é um material que apresenta textos expositivos com organizações diferenciadas, que visa auxiliar na avaliação da compreensão leitora de alunos com queixa de dificuldades de aprendizagem e leitura. É indicado para crianças e adultos com escolaridade a partir da 2ª série do Ensino Fundamental.

O Protocolo de Avaliação da Compreensão de Leitura (PROCOMLE) (CUNHA; CAPELLINI, 2019) é indicado para escolares do 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental com a finalidade de identificar o tipo de dificuldade de escolares que, mesmo tendo leitura proficiente, não conseguem responder a perguntas sobre o texto ao final da leitura, como também verificar em quais níveis da estrutura do texto encontram-se estas dificuldades, caracterizando o perfil e classificando o desempenho do escolar em compreensão de leitura.

O Protocolo de identificação precoce dos problemas de leitura (IPPL) (CAPELLINI; CÉSAR; GERMANO, 2017) é um instrumento de avaliação utilizado no rastreio universal do modelo de resposta à intervenção (RTI) para a identificação precoce das crianças de risco para problemas de leitura como dislexia. Destinado para os 1º e 2º anos do Ensino Fundamental I, pode ser utilizado por profissionais das áreas da saúde e da educação, tanto no contexto clínico quanto

² Esse instrumento e muitos outros são desenvolvidos e utilizados por fonoaudiólogos, já que esses profissionais também avaliam a leitura.

no contexto educacional.

O Protocolo de Avaliação das Habilidades Metafonológicas (PROHFON) (GERMANO; CAPELLINI, 2016) avalia as habilidades metafonológicas que são preditoras da aprendizagem da leitura e escrita. É composto por doze provas (silábicas, fonêmicas e supra-segmentais) e além de avaliar, também pode ser utilizado na intervenção de escolares com queixas de problemas de aprendizagem nos contextos clínico e educacional. Indicado para alunos do 2º ao 5º ano do Ensino Fundamental I, possui diferencial nos estudos de casos e comparação para crianças com Dislexia do Desenvolvimento ou Transtornos de Aprendizagem.

A coleção Anele é composta por cinco volumes³. O primeiro, “Avaliação de leitura de Palavras e Pseudopalavras” (SALLES; PICCOLO; MINÁ, 2017) destinado a crianças do 1º ao 7º ano do Ensino Fundamental, avalia a habilidade de leitura oral, mais especificamente a precisão no reconhecimento de palavras e pseudopalavras, além de investigar as estratégias de leitura preservadas e deficitárias. Esse instrumento auxilia na intervenção e no delineamento de estratégias de ensino. O volume dois, “CONTEXT- Avaliação da Compreensão de Leitura Textual” (CARSO *et al.*, 2017), avalia a compreensão de leitura em crianças de nove a doze anos, do 4º ao 6º ano do Ensino Fundamental. O volume 5, AFLET- Avaliação da Fluência de Leitura Textual (BASSO; MINÁ; PICCOLO; SALLES, 2018), avalia a fluência de leitura textual de um texto narrativo e identifica as habilidades e possíveis dificuldades de fluência de leitura oral. Também verifica pontos fortes e fracos na fluência de leitura e possibilita o monitoramento da evolução do desempenho. Destina-se a crianças de sete a dez anos, estudantes de 2º ao 4º ano do Ensino Fundamental.

Sampaio (2016b), no livro ***Manual prático do diagnóstico psicopedagógico clínico***, apresenta propostas de avaliação e intervenção psicopedagógica nas dificuldades de aprendizagem por meio de provas operatórias (pensamento operatório concreto, pensamento formal, entre outros), técnicas projetivas e outros testes (coordenação motora fina, coordenação viso-motora,

³ Os volumes três e quatro não foram abordados por serem destinados à adultos e idosos ou para alunos de escolas particulares.

lateralidade, esquema corporal, sequência lógica, avaliação da consciência fonológica, manipulação dos fonemas, entre outros).

Rodrigues (2015) aponta que o diagnóstico psicopedagógico também implica na avaliação da estrutura cognitiva e que esta é avaliada com destaque pela teoria de desenvolvimento cognitivo de Jean Piaget.

[...] a preocupação central de Piaget foi entender e explicar como o conhecimento humano nasce, desenvolve e se amplia. [...] Piaget conseguiu demonstrar que as estruturas cognitivas não são inatas ou pré-formadas, ao contrário, elas se formam gradativamente, desde o nascimento até a adolescência, à medida que o sujeito interage com o seu meio (físico, social e cultural) (RODRIGUES, 2015, p. 189).

A avaliação cognitiva por meio dessa teoria utiliza-se de provas operatórias que analisam conceitos de número, tempo, espaço, velocidade, entre outros. Rodrigues (2015) ressalta que os estágios possuem certa variabilidade em relação às idades e que estão relacionados às experiências das crianças com o ambiente social. Além de investigar as estruturas cognitivas, a teoria do desenvolvimento de Piaget também é considerada base para a intervenção psicopedagógica.

Diante do exposto, a avaliação psicopedagógica é uma ferramenta eficaz para a tomada de decisões que aperfeiçoam a resposta educacional do aluno, devendo ser sempre orientada para uma melhor compreensão do processo de ensino e aprendizagem (SANCHEZ-CANO, 2008).

No Brasil, “[...] o trabalho psicopedagógico está mais relacionado ao diagnóstico e tratamento do que à prevenção” (RODRIGUES, 2015, p. 193). O ideal seria que a atuação do profissional de psicopedagogia fosse direcionada para a identificação de necessidades educacionais, além da sugestão e implementação de métodos de intervenção que prevenissem dificuldades ainda não manifestadas.

4 MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO E POSSÍVEIS INTERVENÇÕES

A alfabetização consiste no processo de aquisição do código escrito das habilidades de leitura e escrita. A partir dessa definição, a autora Soares (2018) traz dois pontos de vista, sendo o primeiro: “alfabetizar significa adquirir a habilidade de codificar a língua oral em língua escrita (escrever) e de decodificar a língua escrita em língua oral (ler)”; e o segundo: “alfabetização seria um processo de compreensão/expressão de significados” (SOARES, 2018, p. 17).

O termo alfabetização, segundo Soares e Batista (2005, p. 24), “[...] designa o ensino e o aprendizado de uma tecnologia de representação da linguagem humana, a escrita alfabético-ortográfica”. Os autores explicam que para dominar essa tecnologia se faz necessário um conjunto de conhecimentos e procedimentos que se relacionem ao funcionamento desse sistema representativo e às capacidades motoras e cognitivas, a fim de manejar instrumentos e equipamentos de escrita.

Soares (2018) deixa claro que o letramento e a alfabetização são dois processos distintos, mas que devem ser trabalhados simultaneamente. A autora esclarece que o letramento se relaciona ao entendimento da leitura e escrita como práticas sociais, privilegiando a prática da língua portuguesa no dia-a-dia. Já a alfabetização está relacionada às regras gramaticais ou da relação da escrita como código, sendo necessário decifrar. Dessa forma, a escola deve trabalhar ao mesmo tempo com o letramento e a alfabetização para obter maior sucesso na aprendizagem dos alunos.

De maneira resumida, as capacidades/habilidades envolvidas na alfabetização, consideradas como capacidades de (de)codificação, envolvem:

- Compreender diferenças entre escrita e outras formas gráficas (outros sistemas de representação);
- Dominar as convenções gráficas (letras maiúsculas e minúsculas, cursiva e script);
- Conhecer o alfabeto;
- Compreender a natureza alfabética do nosso sistema de escrita;
- Dominar as relações entre grafemas e fonemas;
- Saber decodificar palavras e textos escritos;
- Saber ler, reconhecendo globalmente as palavras;
- Ampliar a sacada do olhar para porções maiores de texto que meras palavras, desenvolvendo assim fluência e rapidez de leitura (fatiamento) (BRASIL, 2017, p. 93).

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017), é nos anos iniciais (1º e 2º anos) do Ensino Fundamental que se

espera que a criança seja alfabetizada.

Assim, alfabetizar é trabalhar com a apropriação pelo aluno da ortografia do português do Brasil escrito, compreendendo como se dá este processo (longo) de construção de um conjunto de conhecimentos sobre o funcionamento fonológico da língua pelo estudante. Para isso, é preciso conhecer as relações fono-ortográficas, isto é, as relações entre sons (fonemas) do português oral do Brasil em suas variedades e as letras (grafemas) do português brasileiro escrito. Dito de outro modo, conhecer a “mecânica” ou o funcionamento da escrita alfabética para ler e escrever significa, principalmente, perceber as relações bastante complexas que se estabelecem entre os sons da fala (fonemas) e as letras da escrita (grafemas), o que envolve consciência fonológica da linguagem: perceber seus sons, como se separam e se juntam em novas palavras etc (BRASIL, 2017, p. 90).

Lemle (2009) apresenta duas ideias principais: a necessidade de compreender os princípios da representação ortográfica oficial no Brasil e os muitos efeitos na alfabetização devido a multiplicidade de variedades de línguas faladas. A autora expõe que a questão dos sons e letras e suas diferentes relações é metodologicamente importante para esclarecer a tecnologia da escrita, mas também diz que

[...] por outro, lado também é verdade que quanto mais a criança tiver acesso a livros desde bem pequena, ganhando o gosto de ler e adquirindo familiaridade no mundo dos livros, tanto menos importante será a metodologia do ensino das letras, pois a natureza, com a mesma desordem com que faz acontecer a aprendizagem da fala, cuidará sozinha de quase tudo isso (LEMLE, 2009, p. 42).

Em Frade (2005, p. 15), o método de alfabetização é uma expressão que pode designar:

1- um método específico, como o silábico, o fônico, o global; 2- um livro didático de alfabetização proposto por algum autor; 3- um conjunto de princípios teórico-procedimentais que organizam o trabalho pedagógico em torno da alfabetização, nem sempre filiado a uma vertente teórica explícita ou única; 4- um conjunto de saberes práticos ou de princípios organizadores do processo de alfabetização, (re)criados pelo professor em seu trabalho pedagógico.

Dessa forma, os professores não se adequam da mesma forma às imposições existentes de um determinado método, mas utilizam de “... competências, de conhecimento e de intuição, advindos de suas práticas de sucesso” (FRADE, 2005, p. 16). Os termos “metodologias” e/ou “didáticas da alfabetização” se referem às decisões relacionadas com a ação e essas decisões são tomadas de acordo com os conteúdos de alfabetização que se pretende ensinar e do conhecimento que o docente possui sobre os processos cognitivos dos seus

alunos.

Em um estudo realizado por Capellini *et al.* (2009), os resultados trazem uma reflexão sobre as metodologias de ensino utilizadas na alfabetização, deixando claro que a falta de instrução formal sobre as regras de conversão letra-som (grafemas e fonemas), em séries iniciais, pode causar problemas na aquisição alfabética. Argumenta-se, então, que independentemente da metodologia de ensino utilizada, é indispensável o uso de atividades que desenvolvam a “consciência fonológica, memória de trabalho fonológica, nomeação rápida e leitura em voz alta nos primeiros anos de escolarização” (CAPELLINI *et al.*, 2009, p. 373).

Os dois principais métodos alfabetização abordados aqui são originados das abordagens analítica e sintética. Na primeira, o ponto de partida ocorre do todo para as partes, se caracterizando pela utilização de unidades como a palavra (palavração), a sentença (sentenciação) e o texto (global). O objetivo é que, por meio do reconhecimento do todo, ocorra posteriormente uma reflexão das análises menores da língua, em privilégio do significado da escrita e seu uso social.

Já os métodos oriundos da abordagem sintética fazem um caminho inverso, partindo de unidades menores que a palavra para posteriormente chegar ao todo. Utiliza letras (alfabético), fonemas (fônico) ou sílabas (silábico) para promover estratégias de análise do sistema de escrita (LEITE; MARTINS; PINHEIRO, 2018).

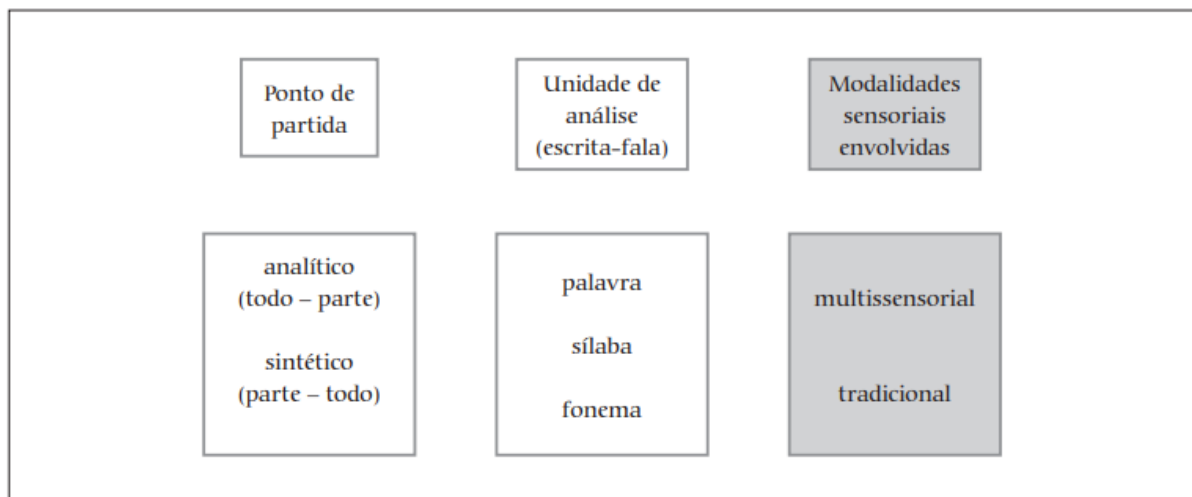
Seabra e Dias (2011) também fazem uma descrição desses dois métodos: nos analíticos as unidades apresentadas inicialmente contêm significado, consistindo de palavras, frases ou textos, partindo de unidades maiores. De modo inverso, nos métodos sintéticos

[...] as unidades ensinadas são menores que as unidades de significado da língua em questão. Logo, podem ser apresentadas inicialmente as letras, os sons das letras ou as sílabas. Tal apresentação pode ocorrer conforme uma ordem específica ou sem uma sequência previamente determinada. Após a introdução das unidades mínimas, ensina-se a sua síntese em unidades maiores, formando sílabas, palavras, frases e, finalmente, textos (SEABRA; DIAS, 2011, p. 307).

A partir da definição desses dois métodos, Seabra e Dias (2011) discorrem sobre a unidade mínima de análise na relação entre fala e escrita, sendo que, no método global, a unidade mínima é a palavra; no silábico, a unidade mínima é a sílaba e no fônico ou fonético, a unidade mínima é o fonema.

Em relação ao tipo de estimulação utilizada, diferem-se o método multissensorial e o método tradicional. No primeiro, a linguagem escrita é ensinada basicamente por meio do uso da visão (ver o item escrito) e a audição (ouvir seu correspondente oral). Já no método multissensorial utiliza-se de outras modalidades sensoriais como a tátil (sentir a textura de uma letra desenhada com material específico), a cinestésica (movimentar-se sobre uma letra desenhada no chão) e a fonoarticulatória (atenta-se aos movimentos e posições de lábios e língua na pronúncia de determinado som de forma intencional) (SEABRA; DIAS, 2011).

Figura 3 - Três aspectos dos métodos de alfabetização



Fonte: Seabra e Dias (2011, p. 308).

A Figura 3 sintetiza os três critérios possíveis para a classificação dos métodos de alfabetização, sendo que, a partir daí, podem ser feitas diferentes combinações, como por exemplo um método analítico que utiliza o fonema como unidade mínima e que seja multissensorial (SEABRA; DIAS, 2011).

Apesar do surgimento de diversos métodos de alfabetização, os métodos global e fônico têm sido debatidos tanto a nível internacional como nacional nos últimos anos. De forma mais detalhada, Seabra e Dias (2011) explicam que o método fônico é uma proposta de alfabetização que possui dois objetivos principais, sendo o primeiro o ensino das correspondências grafofonêmicas (letras e sons) e o segundo o desenvolvimento das habilidades metafonológicas, sobretudo a consciência fonológica (habilidade de manipular e refletir os sons da fala). Esse método tem base nos resultados positivos de estudos realizados com crianças com

dificuldades na alfabetização, sobretudo na discriminação, segmentação e manipulação consciente dos sons da fala. Essas crianças tiveram diminuição dessas dificuldades com a introdução de atividades de consciência fonológica durante ou antes da alfabetização. Percebeu-se que, quando as instruções de consciência fonológica são associadas ao ensino das correspondências entre letras e sons, os efeitos são ainda maiores na aquisição da leitura e escrita (SEABRA; DIAS, 2011).

Já o método global (ou ideovisual) é uma proposta de alfabetização em que a aprendizagem da linguagem escrita se dá por meio da identificação visual da palavra, pressupondo que é mais fácil ensinar a palavra como um todo, sem focar em unidades menores. Ensina-se diretamente as associações entre palavras e seus significados, sendo que, após o estabelecimento do reconhecimento total da palavra, o conhecimento das correspondências letra-som é adquirido naturalmente. Por ser um método analítico, o contexto é muito relevante para a leitura de uma palavra, pois a aprendizagem da leitura e da escrita ocorre a partir de unidades que são significativas à criança. É a partir de unidades maiores como palavras, textos, parágrafos, sentenças ou palavras-chave, consideradas significativas, que posteriormente se chegará à compreensão das unidades menores que compõem as palavras, sem a necessidade de instrução sistemática e explícita (SEABRA; DIAS, 2011).

Kenneth S. Goodman, professor americano e um dos maiores pesquisadores do método global, é citado por Seabra e Dias (2011) por apoiar a visão de que as ideias do método global são progressistas e sensíveis às necessidades das crianças, buscam desenvolver a criatividade e permitem que descubram os princípios subentendidos à leitura e escrita. A autoras também argumentam sobre os resultados de alguns estudos que utilizaram o método global, segundo os quais nem todas as crianças conseguiram aprender seus princípios por não serem explícitos e sistemáticos como no método fônico. As dificuldades foram ainda maiores nos casos de crianças com risco de atraso de leitura ou com desvantagens socioculturais, aumentando a discrepância dos métodos em detrimento do global.

Diante do exposto, Seabra e Dias (2011) consideram o método fônico mais adequado para o ensino regular de crianças sem transtornos de leitura

e escrita e também eficaz na alfabetização de crianças disléxicas, já que o domínio da habilidade de decodificação é um pré-requisito necessário no desenvolvimento das habilidades de leitura. Outro método também empregado no ensino de crianças com dislexia ou com dificuldades de leitura e escrita é o multissensorial, por promover a aprendizagem por meio da conexão entre aspectos visuais, auditivos, táteis e cinestésicos da grafia e da articulação. Maria Montessori (MONTESSORI, 1948) foi uma das precursoras desse método que, apesar de demandar mais tempo na intervenção, é um dos procedimentos mais eficazes para crianças maiores, que apresentam dificuldades na leitura e escrita há vários anos e que possuem histórico de fracasso escolar. Dentre os métodos multissensoriais, dois deles estão citados abaixo.

O Facilitando a Alfabetização Multissensorial, Fônica e Articulatória (NICO; GONÇALVES, 2016) é um material pedagógico-clínico que visa suprir as inabilidades e dificuldades dos estudantes que, por vezes, são excluídos do ensino formal por apresentarem alguma dificuldade específica no aprendizado escolar. Consiste em um kit composto por três volumes, sendo um caderno multissensorial com o alfabeto em relevo e mais um DVD autoexplicativo de todo o material. O segundo método multissensorial é o Novo Alfabetização com as Boquinhas (JARDINI; GUIMARÃES, 2015), que consiste em seis volumes direcionados para a aquisição da leitura e escrita, de abordagem do Sistema de Escrita Alfabética (SEA), viabilizado pela ferramenta articulatória (boquinhas), que favorece a conversão grafofonêmica de maneira concreta e acessível. Essa coleção contempla os conteúdos para alfabetização no início do Ensino Fundamental.

Seabra e Dias (2011) explicam que diversas pesquisas que compararam os métodos de alfabetização se limitaram principalmente ao fônico e global, sendo que terminaram por identificar que o método fônico teve melhores resultados, sobretudo com crianças com desvantagem sociocultural ou cognitiva. Ainda assim, no Brasil, o método global é dominante nos contextos clínico e educacional.

Mortatti (2008) expõe que após de mais de cem anos da implantação do modelo republicano de escola, o Brasil conta com o fracasso escolar que exige soluções urgentes e tem mobilizado administradores públicos, legisladores do ensino, intelectuais de diferentes áreas do conhecimento,

educadores e professores. Isso tem provocado acirradas discussões em torno do ensino inicial da leitura e escrita. O método fônico é um método de alfabetização conhecido no Brasil desde pelo menos o século XIX e por isso não consiste em uma metodologia nova. Destarte, as escolhas políticas interferem sobremaneira e os métodos de alfabetização não podem ser considerados como a única solução para o fracasso escolar atual.

Cunha e Capellini (2011) explicam que, para a aquisição da leitura, a conversão de grafemas para fonemas é o início de tudo. Ter conhecimento do princípio de que as palavras são formadas por unidades menores que a sílaba e que estas unidades são representadas por signos gráficos é decisivo para o domínio da ortografia alfabética. Mendes e Brunoni (2015) explicam que, para a aquisição da leitura, é necessário ter por estrutura o reconhecimento das letras/grafemas, pois estas representam as unidades que formam as palavras. A partir daí é possível entender que cada unidade escrita corresponde a uma unidade sonora (fonema).

Portanto, o sistema de leitura é construído progressivamente com base na capacidade de transformar letras (grafemas) em sons (fonemas), bem como na habilidade de refletir sobre a linguagem (habilidades metalinguísticas, tais como a consciência fonológica e a consciência sintática) até chegar à compreensão textual (MENDES; BRUNONI, 2015, p. 16).

Lembramos que o professor precisa sim dominar os métodos clássicos de alfabetização, mas também uma série de outros procedimentos relacionados à organização do tempo e espaço na sala de aula, à escolha dos melhores materiais e situações de ensino, à definição de conteúdos e do ambiente de uso da cultura escrita na sala de aula. Ele precisa também pesquisar o desenvolvimento dos alunos e o conhecimento que estes e suas famílias têm sobre as práticas de escrita. Além disso, precisa observar como os alunos estão compreendendo os conteúdos ensinados, para avaliar as alterações que deve fazer em seu trabalho e no trabalho de alfabetização da escola (FRADE, 2005, p. 19).

Além dos diferentes métodos, e partindo destes, há diferentes metodologias e instrumentos desenvolvidos para auxiliar no processo de alfabetização, também utilizados na intervenção com crianças que apresentam dificuldades, sejam na escola ou clínica psicopedagógica.

Zorzi (2018) apresenta duas propostas metodológicas que

objetivam desenvolver competências e habilidades⁴ fundamentais para a aprendizagem da leitura. A primeira, intitulada de “Pensando em imagens, sons, palavras e letras: atividades para desenvolver competências para o aprendizado da linguagem escrita”, consiste numa publicação dividida em dois volumes que visa desenvolver habilidades preditoras da leitura e da escrita. Esse programa é destinado a crianças que ainda não alcançaram a fase alfabética de escrita ou que necessitam solidificar habilidades básicas, que geralmente frequentam o último ano da Educação Infantil ou o início do Fundamental, além daquelas que evidenciam dificuldades escolares ou que possuem transtornos de aprendizagem.

A segunda proposta, “As letras falam: metodologia para alfabetização”, está publicada em dois volumes e objetiva promover a alfabetização. É destinada à etapa inicial do Fundamental, procurando atender crianças e jovens que ainda não alcançaram o nível alfabético esperado e apresentam defasagem no aprendizado da leitura e da escrita. Embora tenha sido direcionado num primeiro momento para atender crianças com problemas de alfabetização em situações extraescolares, essa metodologia tem sido empregada na alfabetização de crianças do ensino regular e servido de referência em projetos de alfabetização de jovens e adultos.

O Programa de Alfabetização e Estimulação Cognitiva (PROALF) (MENDES, 2018) é um material de intervenção em alfabetização, com embasamento nas neurociências. Envolve a estimulação de habilidades cognitivas intrincadas na aprendizagem da leitura e da escrita como letras e fonemas, consciência fonológica, memória auditiva, percepção visual e atenção. O PROALF é direcionado a crianças em processos de alfabetização e a alunos com dificuldades na aquisição da leitura e da escrita.

O Programa de Resposta a Intervenção Fonológica (PRIPROF-T), de Fukuda e Capellini (2018), orienta o trabalho do professor quanto ao desenvolvimento de habilidades de leitura nos escolares em fase inicial de alfabetização, contribuindo para a prevenção e identificação de alunos com

⁴ Na BNCC (BRASIL, 2017), competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.

problemas de aprendizagem.

O Sistema Scliar de Alfabetização (SCLiar-CABRAL, 2013b) utiliza-se de conhecimentos advindos da neurociência, linguística e psicolinguística, com o objetivo de prevenir o analfabetismo funcional. O material desenvolvido contém um livro com os fundamentos teóricos, dois volumes que consistem em roteiros para o professor e um livro para o aluno, com o título “Aventuras de Vivi”. Essa proposta procura ser uma base para o desenvolvimento da linguagem verbal oral e escrita e seu processamento, além da alfabetização e letramento.

O Programa de Intervenção Fonológica para Escolares, de Silva e Capellini (2019) é direcionado para escolares no início do processo de alfabetização, direcionado para o desenvolvimento de habilidades metafonológicas. São dois volumes contendo quinze sessões cumulativas e podem ser utilizados por fonoaudiólogos clínico e/ou educacional, pedagogos e psicopedagogos.

Além do material direcionado para avaliação, citado anteriormente, Sampaio também desenvolveu quatro volumes com atividades corretivas de leitura e escrita para disléxicos e pré-escolares (SAMPAIO, 2018b); leitura, escrita, grafia e ortografia (SAMPAIO, 2016a); compreensão leitora, produção textual e escrita (SAMPAIO, 2018a) e atividades neuropsicopedagógicas de intervenção e reabilitação em atenção, memória visual e auditiva, memória de trabalho, raciocínio lógico, planejamento, linguagem (SAMPAIO, 2018c).

O RTI- Modelo de Resposta a Intervenção: como identificar e intervir com crianças de risco para os transtornos de aprendizagem (ANDRADE; ANDRADE; CAPELLINI, 2014), é uma proposta com base em atividades pedagógicas coletivas de fácil aplicação pelos professores em sala de aula, que avaliam habilidades preditoras de leitura e escrita. Pode ser utilizado para identificação precoce dos problemas de aprendizagem e para o levantamento dos riscos para os transtornos de aprendizagem, sendo a intervenção a forma de confirmar ou não a sua existência.

A abordagem RTI, denominada “resposta à intervenção” (FLETCHER; VAUGHN, 2009), inicialmente é utilizada com todas as crianças e o progresso de cada uma delas é monitorado pelo professor. Aqueles que não avançarem como o esperado, apresentando baixa ou não responsividade (ausência de melhora ou melhora insignificante) receberão intervenções cada vez mais

intensas. Deste modo, de maneira sucinta, o RTI baseia-se em três etapas gerais: 1- identificação de problemas acadêmicos e comportamentais em todas as crianças; 2- monitoramento do progresso das crianças identificadas com dificuldades; 3- intervenções mais intensas baseadas nas respostas às avaliações de seu progresso.

Figura 4 – Modelo RTI em camadas para intervenções acadêmicas e comportamentais



Fonte: Batista e Pestun (2019).

Andrade, Andrade e Capellini (2014) sugerem um modelo para ser utilizado no Brasil, que segue as seguintes etapas:

- a) Camada 1: objetiva diminuir a incidência de dificuldades iniciais de leitura e intervir de forma precoce e preventiva, além de consistir na intervenção primária e na identificação de dois estágios. Deve-se, no primeiro estágio, utilizar tarefas coletivas FAE (Ferramentas Alternativas do Educador) e o subteste de escrita de palavras e pseudopalavras de Capellini, Smythe e Silva (2012) e posteriormente realizar intervenção com atividades coletivas de estimulação fonológica e recursos gráficos. Após um mês de intervenção primária, o segundo estágio consiste na reaplicação das tarefas coletivas, com atenção especial para os alunos que apresentaram risco no primeiro estágio (ANDRADE; ANDRADE, CAPELLINI, 2014, p. 242).
- b) Camada 2: consiste na intervenção secundária, realizada apenas com os alunos de risco que necessitam de instrução adicional. Geralmente, abrange de 20 a 30% do total de alunos e é caracterizada por conter instruções mais

específicas e intensivas. Os modelos mais comuns apresentam intervenções diárias com grupos de três a cinco estudantes, com média de duração de trinta minutos, por um período de dez a vinte semanas. De acordo com pesquisas nacionais e internacionais, as práticas pedagógicas mais efetivas abrangem o desenvolvimento da consciência fonêmica, fônica, escrita e ortografia, fluência, vocabulário e compreensão. (ANDRADE; ANDRADE, CAPELLINI, 2014, p. 250).

- c) Camada 3: consiste na intervenção terciária, mais intensiva e com maior monitoramento do progresso, destinada para os alunos que ainda não alcançaram o desenvolvimento esperado após a intervenção da segunda camada. Aqui, a intervenção é individual e remediativa, e possivelmente o aluno se enquadra para atendimento na Educação Especial (ANDRADE; ANDRADE, CAPELLINI, 2014, p. 252).

Para concluir este capítulo, ressalta-se que a apresentação dos diferentes métodos de alfabetização e também de possíveis instrumentos para intervenção objetivam auxiliar os docentes em seu trabalho diário com alunos que estão aprendendo a ler e a escrever, sendo ainda de maior importância para as crianças que apresentam dificuldades durante esse processo.

5 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E SABERES DOCENTES

A fim de verificar o que foi produzido em âmbito nacional sobre a formação docente para o trabalho com crianças com dificuldades de leitura, foi realizada uma revisão sistemática de literatura⁵, destacando os principais resultados encontrados (SOUZA; BLANCO, 2020).

Foram utilizados como fontes de dados para as buscas a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e o Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Como descritores, foram utilizadas as palavras-chave: Dificuldade de leitura; Transtorno de leitura; Distúrbio de leitura; Dificuldade de aprendizagem; Transtorno de aprendizagem; Distúrbio de aprendizagem; e Dislexia. Foram encontrados quarenta artigos, duzentas e trinta e uma teses e cinquenta e três dissertações, dos quais foram selecionados dezesseis trabalhos, sendo duas teses, nove dissertações e cinco artigos.

A pesquisa na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), com foco em produções que tratam da formação docente, obteve o seguinte resultado demonstrado no Quadro 4.

Quadro 4 – Teses e dissertações da BDTD selecionadas para análise

TÍTULO	AUTOR/ANO	PROGRAMA
Formação de professores com utilização de tecnologia no transtorno de déficit de atenção/hiperatividade nos processos de ensino aprendizagem	BASZTABIN, 2007	Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Dislexia: estudo correlacional de docentes da língua portuguesa do ensino fundamental público e particular	DARUIZ, 2008	Pós-Graduação em Saúde Coletiva da Universidade Sagrado Coração
Instrumentalização pedagógica para avaliação de crianças com risco de dislexia	ANDRADE, 2010	Mestrado em Educação da Universidade Estadual Paulista de Marília
Dislexia e escola: um olhar crítico sobre a equipe multidisciplinar e sua relação com as práticas pedagógicas tendo como foco o professor.	VASCONCELOS, 2011	Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba

⁵ O artigo foi aceito para publicação com algumas modificações (SOUZA, M. C.; BLANCO, M. B. Dificuldades de leitura e formação de professores: uma revisão sistemática de literatura. **Revista Eixo**, Brasília: DF v. 9, n. 3, p. 24-34, 2020).

Queixas escolares: memórias e narrativas: a relação dos professores com as dificuldades de aprendizagem dos alunos no contexto de um projeto de formação continuada no Município de Guarujá-SP	SANTOS, 2012	Mestrado em Educação da Universidade Católica de Santos
Educação e linguagem: proposta de instrumentalização docente para a identificação de dificuldades no desenvolvimento das habilidades de leitura, no ensino fundamental	SENGIK, 2013	Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul
Saberes dos concludentes do curso de Pedagogia UFC (2013.2) sobre dislexia	SANTANA, 2014	Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará
Práticas pedagógicas de leitura e escrita direcionadas a estudantes com diagnóstico de dislexia: o olhar de professores do ensino fundamental I	GÓES, 2015	Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia
Um estudo das representações de professores do ensino fundamental I de escolas públicas e privadas sobre dislexia: entre os saberes teóricos e os desafios da ação pedagógica	PEREZ, 2016	Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
Educação humanizadora e dificuldades de aprendizagem: o que nos revelam os discursos de professores dos anos iniciais do ensino fundamental?	BISPO, 2016	Pós-Graduação em Letras da Universidade Presbiteriana Mackenzie
Formação docente: programa de atualização voltado para ações com alunos com distúrbios específicos de aprendizagem	COSTA, 2016	Pós-Graduação em Fonoaudiologia da Universidade de São Paulo

Fonte: As autoras (2019)

O trabalho intitulado **“Formação de professores com utilização de tecnologia no transtorno de déficit de atenção/hiperatividade nos processos de ensino aprendizagem”**, do autor Basztabin (2007), objetiva verificar o oferecimento de formação aos docentes do ensino básico por meio de recurso de acesso à tecnologia que auxilie na atuação com alunos que possuem Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDA/H). Com este trabalho, o autor pretendeu capacitar professores em metodologias que facilitam o ensino, a aprendizagem e o convívio com alunos que apresentam TDA/H, que, segundo ele, está relacionado a dificuldades de aprendizagem, inclusive de leitura (BASZTABIN, 2007).

Os recursos de busca na internet e a aprendizagem colaborativa foram consideradas essenciais para o autor e possibilitaram aos professores a ampliação do conhecimento que possuíam sobre TDA/H (BASZTABIN, 2007).

O trabalho **“Dislexia: estudo correlacional de docentes da língua portuguesa do ensino fundamental público e particular”**, da autora Daruiz (2008), tem por objetivo investigar os níveis de informação sobre dislexia de docentes em Língua Portuguesa das redes pública e particular do Ensino Fundamental, por meio de um questionário com questões objetivas sobre a dislexia. Os resultados revelaram desconhecimento sobre os aspectos etiológico-causais da dislexia, já que nem todos os professores têm a percepção desses sinais. O nível de informação dos docentes participantes foi insuficiente no campo do ensino da leitura, o que dificulta a identificação dos sinais de risco para o transtorno (DARUIZ, 2008).

A dissertação **“Instrumentalização pedagógica para avaliação de crianças com risco de dislexia”**, de Andrade (2010), consiste em dois estudos, sendo que o primeiro tem por objetivo proporcionar a professores/educadores elementos científicos que permitem uma postura mais crítica e reflexiva sobre a aprendizagem da leitura e escrita e distúrbios de aprendizagem que comprometem a aquisição das mesmas. A autora traz, também, evidências da psicolinguística experimental dos últimos 40 anos, que concorda que a leitura e a escrita dependem da relação letra-som e das habilidades fonológicas, cujos déficits indicam os principais fatores de risco para a dislexia.

O segundo estudo teve por objetivo capacitar docentes com atividades pedagógicas preditivas de leitura, no intuito de auxiliar o professor na identificação de crianças com dificuldades ou em grupo de risco de dislexia. Foi disponibilizada, para os professores, uma revisão da literatura detalhada em psicolinguística e neuropsicolinguística, a fim de proporcionar maior compreensão da escrita, dos processos cognitivos e neurocognitivos. Posteriormente, foram estudados instrumentos pedagógicos para identificação ou pré-diagnóstico que podem ser utilizados em sala de aula (coletivos), que auxiliam o professor que possui conhecimento e treinamento na diferenciação entre dificuldades e transtornos, além da identificação de crianças com possível risco de dislexia (ANDRADE, 2010, p. 159).

Foram desenvolvidas e testadas atividades pedagógicas aplicadas em sala de aula, com base no protocolo de Capellini e Smythe (2008 apud ANDRADE, 2010), eficaz na identificação de fatores de risco em crianças brasileiras, e também a Ferramenta Alternativa do Educador (FAE), cujas tarefas envolvem as principais habilidades associadas com a dislexia (consciência fonológica, nomeação rápida e memória de trabalho verbal). Os instrumentos foram aplicados pelo pesquisador, com a participação dos professores, com o objetivo de serem treinadas para aplicação nos anos posteriores. Como resultado, concluiu-se que escolares com risco para dislexia podem ser identificados por meio de ferramentas pedagógicas científicas, testadas e adaptadas para a realidade educacional brasileira (ANDRADE, 2010).

A dissertação **“Dislexia e escola: um olhar crítico sobre a equipe multidisciplinar e sua relação com as práticas pedagógicas tendo como foco o professor”**, de Vasconcelos (2012), tem por objetivo identificar o nível de conhecimento entre docentes do 5º ano, de escolas particulares e públicas municipais, de João Pessoa, acerca da dislexia. A autora argumenta que mesmo que estudos cognitivos mostrem a importância da mediação docente na superação de problemas no processo de aquisição da leitura e escrita, há pouquíssimas pesquisas sobre a importância da atuação do professor no acompanhamento de alunos disléxicos. O estudo concluiu que o conhecimento docente sobre dislexia possui nível deficitário, causado por inadequação curricular nos cursos de formação acadêmica e continuada.

O trabalho intitulado **“Queixas escolares: memórias e narrativas: a relação dos professores com as dificuldades de aprendizagem dos alunos no contexto de um projeto de formação continuada no Município de Guarujá-SP”**, de Santos (2012), tem por objetivo o estudo das vivências de formação continuada de professores, mais precisamente o processo subjetivo desses profissionais, que está em constante construção. Os participantes desse estudo fazem parte do Projeto de Formação continuada de professores, que atendem alunos do 2º ao 5º ano do Ensino Fundamental I que apresentam dificuldades de aprendizagem.

Para realizar este estudo, o autor levantou a hipótese de que as dificuldades do professor perante situações difíceis com seus alunos nos processos

de ensino e aprendizagem, as reações de intolerância, rispidez e angústias apresentadas diante de alunos considerados difíceis se ligavam às relações que os educadores estabeleciam com a ideia de aprender ou não de seus alunos (SANTOS, 2012). Ao se entender a história e a subjetividade dos professores, levando em conta sua formação continuada, elaborou-se a seguinte questão: “que efeitos mobilizadores o processo de formação continuada tem produzido na relação que os professores estabelecem com os saberes trabalhados neste espaço formativo?” (SANTOS, 2012, p. 19).

Com este estudo, concluiu-se que os sentidos atribuídos pelos professores ao longo dos encontros de formação tiveram um valor significativo, já que estes foram capazes de construir sentidos subjetivos constituintes para a sua transformação profissional e pessoal (SANTOS, 2012).

A dissertação **“Educação e linguagem: proposta de instrumentalização docente para a identificação de dificuldades no desenvolvimento das habilidades de leitura, no ensino fundamental”**, da autora Sengik (2013), tem por objetivo propor diretrizes para uma instrumentalização docente que ajude na identificação das dificuldades de leitura (decodificação e compreensão) de alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Sengik (2013) defende que o docente bem informado sobre processos de alfabetização, letramento e as operações da leitura proficiente, conseguirá avaliar o nível de leitura do aluno de maneira mais adequada e intervir quando necessário.

Este trabalho teve por conclusão que o professor bem instrumentalizado pode mediar o processo de ensino das habilidades necessárias para a leitura, identificando com maior propriedade as dificuldades que possam surgir, promovendo condições mais favoráveis para uma aprendizagem significativa (AUSUBEL, 2013 apud SENGIK, 2013).

A dissertação **“Saberes dos concludentes do curso de Pedagogia UFC (2013.2) sobre dislexia”**, de Santana (2014) tem por objetivo investigar os saberes sobre dislexia das concludentes em Pedagogia diurno - UFC (2013.2). A autora defende que a escola é decisiva na identificação das dificuldades de aprendizagem e que é indispensável o acompanhamento pedagógico e, em casos necessários, encaminhamento ao profissional especializado. Para isso, o professor deve possuir saberes específicos sobre o processo de alfabetização e

dificuldades de aprendizagem (SANTANA, 2014, p.19). A pesquisa concluiu que os saberes dos formandos sobre dislexia encontram-se num nível iniciante e com inconsistência em seus conhecimentos, o que pode dificultar a prática docente inclusiva.

A dissertação **“Práticas pedagógicas de leitura e escrita direcionadas a estudantes com diagnóstico de dislexia: o olhar de professores do ensino fundamental I”**, de Góes (2015), tem por objetivo analisar os sentidos que professoras do Ensino Fundamental I atribuem as práticas pedagógicas de leitura e escrita desenvolvidas com estudantes diagnosticados com dislexia.

Os resultados demonstraram que a maioria das professoras apresenta experiências significativas nas práticas de leitura e escrita com estudantes disléxicos, por já terem experiência nessa área. Contudo, as docentes apontaram como dificuldades: formação específica insuficiente, falta de conhecimento sobre o transtorno e políticas inclusivas da escola.

As docentes entrevistadas mencionaram que o professor precisa ter um olhar inclusivo e ajudar no processo de acolhimento da turma com relação ao estudante com dislexia. Ressaltaram, também, que a consciência fonológica, fluência e compreensão leitora e ortografia são habilidades importantes para o desenvolvimento da leitura e escrita para disléxicos (GÓES, 2015).

O trabalho de Perez (2016), intitulado **“Um estudo das representações de professores do ensino fundamental I de escolas públicas e privadas sobre dislexia: entre os saberes teóricos e os desafios da ação pedagógica”**, teve como objetivo investigar as representações de professores do Ensino Fundamental I, da rede privada e pública, sobre Dislexia e como estas representações norteiam suas práticas. Participaram desse estudo professores que atuam nos primeiros anos do Ensino Fundamental I, momento esse em que as dificuldades na aquisição da leitura são notadas de maneira mais acentuada.

O estudo concluiu que os professores participantes possuem conceitos variados sobre a dislexia, sendo que alguns se encontram mais próximos e outros mais distantes das referências teóricas e documentos legais utilizados como base. A pesquisa mostrou, também, os obstáculos e preocupações dos docentes em agir de forma adequada diante de alunos disléxicos, sendo que muitos

professores tiveram opiniões diversas e demonstraram insegurança nas adaptações que podem ser realizadas com alunos com dislexia.

A tese intitulada **“Educação humanizadora e dificuldades de aprendizagem: o que nos revelam os discursos de professores dos anos iniciais do ensino fundamental?”**, da autora Bispo (2016), tem por objetivo contribuir para a formação inicial e continuada de professores, afastando-os de julgamentos preconceituosos e equivocados sobre dificuldades de aprendizagem. Os professores que contribuíram para esta pesquisa participaram do projeto de extensão “Formação Continuada de Professores: reflexão e ação a respeito da ampliação do ensino fundamental e prevenção/intervenção às dificuldades de aprendizagem”.

Por meio dos discursos analisados, Bispo (2016) constatou que os professores tiveram formação inicial incompleta ou com discordâncias entre teoria e prática. Houve também ausência da família no acompanhamento das crianças, falta ou poucas ações institucionais que garantissem profissionais especializados para atenderem os alunos com dificuldades de aprendizagem. Outra informação importante é que mesmo conhecendo as definições técnicas de “dificuldade” e “distúrbio”, os participantes não têm domínio desses conceitos nem noção do problema em situações concretas de ensino. Desta forma, a autora argumenta que são necessárias formação e prática docente humanizadoras, que deem conta de pensar as dificuldades de aprendizagem por outro viés que não seja o da patologização.

A tese de Costa (2016), que tem por título **“Formação docente: programa de atualização voltado para ações com alunos com distúrbios específicos de aprendizagem”**, consistiu na elaboração e aplicação de um programa de formação profissional sobre distúrbios específicos de aprendizagem para professores do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, com o objetivo de aprofundar os conhecimentos teóricos e práticos. Foi realizado um curso de capacitação para esses professores, com carga horária de 58 horas, distribuídas em dez semanas, com encontros presenciais e não-presenciais, com atividades em grupos de estudos *on-line*. Inicialmente, foi aplicado um questionário com o objetivo de descrever o perfil do professor, suas impressões sobre sua formação inicial e

atuação docente e por fim os conhecimentos que possuíam sobre dificuldades e distúrbios específicos de aprendizagem.

A partir das impressões dos professores, foram analisadas como as dificuldades apresentadas estão sendo abordadas em sua formação inicial, já que 97% dos professores participantes consideraram a formação inicial insuficiente para atuação com alunos com distúrbios específicos de aprendizagem. As maiores dificuldades e falhas na formação referentes aos distúrbios de aprendizagem foram a base para estruturar o programa de formação por meio de palestras e grupos de estudos. O curso foi organizado pela pesquisadora e as aulas foram ministradas por docentes e profissionais da área de transtornos de aprendizagem. Foi possível perceber, por meio desse curso de formação continuada, mudança significativa no discurso dos professores referente aos conhecimentos e práticas em sala de aula, evidenciando a importância da formação profissional, especificamente sobre os distúrbios específicos de aprendizagem.

Analisando os onze trabalhos selecionados, todos consistem em pesquisas direcionadas para os anos iniciais do Ensino Fundamental e somente 25% (quatro deles) tratam da formação de professores direcionados para as dificuldades de leitura (ANDRADE, 2010; SENGIK, 2013; BISPO, 2016; COSTA, 2016).

Na busca no Portal de Periódicos da CAPES foram encontrados 40 artigos, mas nenhum deles abordam diretamente a temática formação de professores. Contudo, foram selecionados cinco trabalhos que trazem discussões importantes sobre o assunto.

Quadro 5 – Artigos do Portal de Periódicos da CAPES selecionados para análise

TÍTULO	AUTOR/ ANO	REVISTA
Dislexia nas séries iniciais do ensino fundamental: como facilitar o aprendizado	PETRONILO; OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2010	Revista Holos
Estudo investigativo sobre o conhecimento da dislexia em educadores da rede pública e privada dos municípios de Belo Horizonte e de Nova Lima	PEREIRA et al., 2011	Revista Tecer
Dificuldades de aprendizagem em cena: O que o cinema e a psicologia histórico-cultural têm a dizer sobre a dislexia	SILVA; TULESKI, 2014	Revista Interfaces da Educação

Abordagem da dislexia na região de Vitória da Conquista na Bahia: uma análise sob a perspectiva neurocientífica	GUARESI; SANTOS; MANGUEIRA, 2015	Revista Letras de Hoje: Estudos e debates de assuntos de linguística, literatura e língua portuguesa,
A dificuldade de aprendizagem e o fracasso escolar	NAVARRO et al., 2016	Journal of Research in Special Educational Needs

Fonte: As autoras (2019)

O artigo intitulado “**Dislexia nas séries iniciais do ensino fundamental: como facilitar o aprendizado**”, dos autores Petronilo, Oliveira e Oliveira (2010), tem por objetivo descrever métodos que, em sala de aula, podem contribuir para o processo de ensino/aprendizagem da criança com dislexia nas séries iniciais do Ensino Fundamental. A metodologia utilizada foi a da pesquisa bibliográfica, sendo utilizados conceitos de lanhez e Nico (2002, apud PETRONILO; OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2010) e Lima, Cameirão e Meireles (2005, apud PETRONILO; OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2010).

[...]nos propomos a mostrar que é possível ajudar um aluno disléxico a compreender e assimilar bem as matérias desde que haja preparação por parte do educador e escolha adequada de métodos para a exposição das matérias em sala de aula. Saber como lidar com um aluno disléxico e como incluí-lo no sistema educacional é primordial[...] (PETRONILO; OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2010).

Os autores descrevem alguns métodos de lanhez e Nico (2002, apud PETRONILO; OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2010), dentre eles: conversa individual com o aluno, esquema de aula, variedade de recursos em sala de aula, evitar ditados, evitar dar instruções orais e escritas ao mesmo tempo, estimular o aluno a olhar as palavras, dar aulas de revisão, permitir o uso de tabuadas e calculadoras simples, fazer avaliações orais, permitir que o aluno erre, dar prazos maiores para entrega de trabalhos, não forçar a leitura em voz alta, não chamar a criança de preguiçosa ou desleixada.

Ao mostrar características comuns de uma criança disléxica, falar da importância do diagnóstico em sala de aula e apresentar métodos de apoio para dificuldades específicas, os autores esperam que este estudo desperte o interesse da inclusão escolar de crianças com dislexia.

O artigo “**Estudo investigativo sobre o conhecimento da dislexia em educadores da rede pública e privada dos municípios de Belo Horizonte e**

de Nova Lima”, de Pereira et al. (2011), teve por objetivo investigar o conhecimento prático-teórico sobre dislexia em educadores das redes pública e privada.

A pesquisa foi desenvolvida com a participação de 103 professores, sendo que uma porcentagem não determinada se recusou a participar, por julgar não ter conhecimento suficiente sobre dislexia.

Como resultado, metade dos docentes soube conceituar dislexia e 98% identificaram corretamente suas causas. Os educadores que participaram desse estudo possuem conhecimento formativo sobre a dislexia e buscam aprimorar esses conhecimentos. Devido a isso, se faz necessário que programas de orientações nas escolas e formação continuada para professores continuem a acontecer, pois mesmo tendo um resultado positivo, outros professores julgaram não ter conhecimento necessário e por isso não participaram da pesquisa.

O artigo **“Dificuldades de aprendizagem em cena: O que o cinema e a Psicologia Histórico-Cultural têm a dizer sobre a dislexia”**, de Silva e Tuleski (2014), trata-se de um estudo teórico com base na Psicologia Histórico-Cultural, com o objetivo de analisar as dificuldades de aprendizagem no debate de explicações biologizantes e na explicação do processo de aprendizagem e desenvolvimento. Os autores utilizaram o cinema como recurso mediador para a discussão, com filmes com tema de dislexia e suas implicações no contexto escolar. Através disso, trazem exemplos de como deve ser a postura da escola e do professor diante de alunos com dificuldades na leitura e escrita.

[...] os conteúdos escolares precisam ser dirigidos ao que ainda não está formado na criança e que ela tem possibilidades de aprender e, conseqüentemente, se desenvolver. Trata-se da prática educativa que contribui para que a escola cumpra seu papel, o de ensinar seus alunos por meio da transmissão dos conhecimentos elaborados, humanizando-os (SILVA; TULESKI, 2014, p. 192).

A conclusão do trabalho defende que o processo de aprendizagem e o papel do professor devem ganhar destaque, de maneira a substituir o fracasso escolar pelo ensino sistematizado.

O artigo **“Abordagem da dislexia na região de Vitória da Conquista na Bahia: uma análise sob a perspectiva neurocientífica”**, de Guaresi, Santos e Manguiera (2015), diz respeito a um estudo que analisou as

condições estruturais e humanas na região de Vitória da Conquista na Bahia, que abrangeu a dificuldade de aprendizagem, mais especificamente, a dislexia.

Por meio de entrevistas realizadas com docentes atuantes no Ensino Fundamental I e estudantes do curso de Pedagogia e levantamento da matriz curricular desse curso na universidade, o estudo constatou que as escolas não possuem estrutura e aparato físico ideais, não contam com profissionais especializados para dar suporte aos professores nos casos de suspeita de dislexia e os docentes não possuem conhecimento suficiente sobre essa dificuldade para desenvolverem ações adequadas. Também não há formação apropriada, em nível de graduação, para os futuros profissionais da área de Pedagogia; mesmo que na matriz curricular conste a disciplina “Dificuldades de aprendizagem”, os estudantes não se julgam capacitados para lidarem com essa dificuldade de aprendizado.

Na visão de Guaresi, Santos e Manguiera (2015), se faz necessário o estabelecimento de políticas específicas que garantam que conhecimentos científicos cheguem à sala de aula, a fim de que haja conhecimento e preparação suficientes para ações direcionadas às dificuldades de aprendizagem de leitura e escrita.

O artigo intitulado “**A dificuldade de aprendizagem e o fracasso escolar**”, de Navarro *et al.* (2016), consiste numa discussão das frequentes queixas escolares apresentadas aos alunos do curso de Pedagogia, de uma universidade do interior de São Paulo. Foi desenvolvido um trabalho de acompanhamento de alunos das escolas da microrregião, com uma demanda de mais de 1000 solicitações de atendimento de alunos com idade entre 10 e 15 anos, sendo que mais da metade não dominava o sistema de leitura e escrita alfabética. Os autores nortearam essa pesquisa com a seguinte questão: “Qual a influência da escola no fracasso escolar do aluno?” (NAVARRO *et al.*, 2016).

Os autores abordam a importância de o professor acompanhar seu aluno, promovendo seu desenvolvimento ao atuar na Zona de Desenvolvimento Proximal (VIGOTSKI, 1988 apud NAVARRO *et al.*, 2016) onde a criança é capaz de realizar atividades contando com apoio. Desta maneira, o aluno pode avançar e acreditar em seu potencial. Se isso ocorresse de fato, o encaminhamento dos educandos aos setores de apoio educacional seria ocasional, pois acredita-se que a maioria dos alunos seria capaz de aprender e avançar.

Navarro *et al.* (2016) aponta que o ensino tem acabado por patologizar a criança, colocando nela a responsabilidade pela sua dificuldade. Por isso, acreditam que o processo de escolarização deve ser revisto, já que a pesquisa realizada apontou que as escolas possuem uma força significativa na construção do fracasso e evasão escolar devido à falta de estrutura adequada e consciência dos profissionais.

Assim, mesmo tendo sido selecionados para análise, nenhum dos artigos aborda, especificamente, capacitação docente ou propostas de ensino. Entretanto, os conteúdos apresentados fornecem uma base mais sólida, deixando claro a escassez de pesquisas na área de formação docente referente à atuação com crianças com dificuldades de leitura.

Pela análise dos trabalhos, apenas quatro deles relacionam-se, especificamente, às propostas de formação docente para a atuação com crianças com dificuldades de leitura (ANDRADE, 2010; SENGIK, 2013; BISPO, 2016; COSTA, 2016), e nove concluem que o nível de informação ou conhecimento dos professores sobre dificuldades específicas de aprendizagem, sobretudo da dislexia, é insuficiente, deficitário ou de nível iniciante. Atribuem, como possíveis causas, a formação inicial incompleta ou insuficiente (DARUIZ, 2008; VASCONCELOS, 2012; SANTANA, 2014; GÓES, 2015; GUARESI; SANTOS; MANGUEIRA, 2015; BISPO, 2016; PÉREZ, 2016; COSTA, 2016; PEREIRA *et al.*, 2016).

Ficou em evidência que a formação de professores é insuficiente ou de nível inicial no que tange às dificuldades e transtornos de leitura. Os relatos dos professores apontam dificuldades no trabalho em sala de aula, já que na maioria das vezes não conseguem identificar os alunos com dificuldades de aprendizagem ou indícios de dislexia, mesmo aqueles que alegaram ter uma boa formação inicial ou que realizaram curso de formação continuada ainda apresentam dúvidas sobre como identificar alunos com dificuldades ou como ensiná-los de maneira mais adequada.

Grande parte dos professores que participaram das pesquisas analisadas são a favor de cursos de formação complementar, sobretudo quando se trata das dificuldades de leitura.

Em se tratando dos saberes docentes que devem fazer parte da formação do professor e que direcionam sua prática, Tardif (2010) elenca quatro

tipos de saberes que são necessários ao ofício do ensino: saberes da formação profissional, saberes das disciplinas, saberes curriculares e saberes da experiência.

O primeiro fio condutor dos saberes docentes é que o saber dos professores devem ser compreendidos numa relação com o trabalho realizado em sala de aula e essa ideia abrange duas funções conceituais: o contato da atividade de ensinar e a modelagem do professor a partir de seu trabalho, chegando à conclusão de que o professor é formado por sua experiência.

O segundo fio condutor dos saberes é a ideia de diversidade ou pluralismo do saber, pois “Em suma, o saber dos professores é plural, compósito, heterogêneo, porque envolve, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber-fazer bastante diversos, provenientes de fontes variadas e, provavelmente, de natureza diferente” (TARDIF, 2010, p. 18).

O terceiro fio condutor dos saberes docentes abrange a ideia de trabalho interativo, no qual o trabalhador se relaciona com seu objeto de trabalho, interagindo humanamente. Destarte, o professor interage com seus alunos em sala de aula.

Por último, o quarto fio condutor relatado por Tardif (2010) é decorrente dos outros três ao considerar que o trabalho do professor e seus saberes do cotidiano possibilitam renovar a concepção a respeito de sua formação e identidade, contribuições e papéis profissionais.

Isto posto, pode-se concluir que a formação docente decorre de todos os saberes docentes, visto a necessidade de unir os conhecimentos teóricos auferidos em instituições de ensino às experiências vivenciadas tanto por meio do trabalho - prática docente, quanto das experiências familiares e vivenciadas enquanto aluno.

[...]o saber dos professores não é um conjunto de conteúdos cognitivos definidos de uma vez por todas, mas um processo em construção ao longo de uma carreira profissional na qual o professor aprende progressivamente a dominar seu ambiente de trabalho, ao mesmo tempo em que se insere nele e o interioriza por meio de regras de ação que se tornam parte integrante de sua “consciência prática” (TARDIF, 2010, p. 14).

Dessa forma, compreende-se que a formação do professor não se constitui apenas no seu início, durante a graduação, mas é constituída por um processo constante, o que inclui, então, a formação continuada, que deve acontecer

de maneira interligada

Conclui-se, então, a importância da formação de professores, tanto inicial quanto continuada, voltada para o entendimento das dificuldades e transtornos de leitura, para que esses profissionais se sintam preparados e sejam capacitados para atenderem essas crianças no ensino regular. Destaca-se então a necessidade de realizar novas pesquisas práticas/aplicadas, que apresentem propostas de estratégias/atividades para formação de docentes que atuam com alunos com dificuldades ou transtornos de leitura.

6 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo apresenta-se as etapas que compõem os encaminhamentos metodológicos, abordando as fases de ocorrência da pesquisa: revisão narrativa de literatura, revisão sistemática de literatura, elaboração e implementação da Produção Técnico-Tecnológica e, por fim, a análise dos resultados obtidos.

6.1 Revisão narrativa de literatura

A revisão da literatura narrativa ou tradicional, a partir de Cordeiro *et al.* (2007), é mais ampla quando comparada à revisão sistemática, por se iniciar de uma questão específica bem definida, mas que não exige um protocolo rígido em sua elaboração. Sua busca se dá a partir de fontes não determinadas e específicas, é menos abrangente e a seleção dos estudos contém interferência subjetiva do autor.

Esse tipo de revisão foi o procedimento inicial para a produção bibliográfica desta pesquisa, sendo que os estudos e dados teóricos encontrados foram a base para o questionamento sobre os cursos de formação continuada para docentes que lidam com dificuldades de leitura no contexto escolar.

Dentre os principais autores utilizados no referencial teórico dessa pesquisa estão Rotta (2016), Ohlweiler (2016), Lima e Ciasca (2015), Moojen e França (2016), Cunha e Capellini (2010/2011), Rotta e Pedroso (2016), Capellini, César e Germano (2017), Cosenza e Guerra (2011), Capovilla *et al.* (2004), Coltheart (2013), Dehaene (2012), Soares (2016/2018), entre outros.

6.2 Revisão Sistemática de literatura

A revisão sistemática de literatura “é um tipo de investigação científica que tem por objetivo reunir, avaliar criticamente e conduzir uma síntese dos resultados de múltiplos estudos primários” (CORDEIRO *et al.*, 2007, p.429). Ainda segundo Cordeiro *et al.* (2007, p.429), esse tipo de pesquisa procura responder a uma questão clara, que “utiliza métodos sistemáticos e explícitos para

identificar, selecionar e avaliar as pesquisas relevantes, coletar e analisar dados de estudos incluídos na revisão”.

Dessa forma, foi realizado um estudo no período de agosto a novembro de 2018 com o título “Dificuldades de leitura e formação de professores: uma revisão sistemática de literatura” (SOUZA; BLANCO, 2020), que visou identificar o que tem sido produzido no Brasil referente a formação docente para o trabalho com crianças com dificuldades de leitura. A partir da busca na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações obteve-se o seguinte resultado:

Quadro 6 - Resultados de Teses e dissertações disponíveis na BDTD

DESCRITOR	PALAVRA-CHAVE	DISPONÍVEIS	SELECIONADOS
D1	Dificuldade de leitura	32	1
D2	Transtorno de leitura	17	0
D3	Distúrbio de leitura	7	0
D4	Dificuldade de aprendizagem	156	2
D5	Transtorno de aprendizagem	22	1
D6	Distúrbio de aprendizagem	9	1
D7	Dislexia	72	6
TOTAL		284	11

Fonte: As autoras (2019)

Já a partir da busca no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) obteve-se o seguinte resultado:

Quadro 7 – Resultados dos Artigos do Portal de Periódicos da CAPES

DESCRITOR	PALAVRA-CHAVE	DISPONÍVEIS	SELECIONADOS
D1	Dificuldade de leitura	2	0
D2	Transtorno de leitura	2	0
D3	Distúrbio de leitura	3	0
D4	Dificuldade de aprendizagem	7	2
D5	Transtorno de aprendizagem	3	0
D6	Distúrbio de aprendizagem	2	0
D7	Dislexia	21	3
TOTAL		40	5

Fonte: As autoras (2019)

Desta maneira, dentre os trabalhos encontrados, apenas dezesseis foram selecionados, sendo que 37,5% (seis trabalhos) dizem respeito a cursos de formação docente e apenas 25% (quatro trabalhos) relacionam-se, especificamente, a formação docente para as dificuldades de leitura. A partir da análise das pesquisas, evidenciou-se que a formação de professores é insuficiente

ou de nível inicial, fazendo com que cursos de formação continuada sejam necessários na capacitação dos docentes.

6.3 Elaboração e implementação da Produção Técnico-tecnológica

A tecnologia pode ser vista como “o campo do conhecimento relativo ao projeto de artefatos e ao planejamento de sua realização, operação, ajuste, manutenção e monitoramento, à luz do conhecimento científico” (BUNGE, 1985, p. 231). Freitas Junior *et al.* (2014) explicam que a pesquisa tecnológica vem ganhando cada vez mais espaço na academia, principalmente em áreas de engenharia e computação, campos que se ocupam sobretudo com o desenvolvimento de novos artefatos que nem sempre têm base no conhecimento científico clássico.

Nesse contexto da pesquisa tecnológica, a tecnologia não pode ser considerada apenas como a aplicação do conhecimento científico, pois muitos dos seus resultados não sucederam da ciência clássica (CUPANI, 2006). Dessa maneira,

[...] a pesquisa tecnológica objetiva a solução de problemas específicos e pontuais, tendo foco no artefato a ser desenvolvido, lembrando-se de que este artefato não necessariamente será algo material, mas um projeto ou uma intervenção artificial sobre um sistema (FREITAS JUNIOR *et al.*, 2017, p. 27).

Assim, a elaboração da produção técnico-tecnológica se deu por meio da pesquisa tecnológica e consiste em um curso de capacitação para professores da Educação Básica, séries iniciais, do município de Cornélio Procópio, Paraná.

O curso foi composto por cinco encontros, com um primeiro encontro realizado nas dependências da Universidade Estadual do Norte do Paraná – Campus Cornélio Procópio (UENP/CP) e os demais por meio de atividade síncrona pelo Google Meet⁶, compreendida como a interação que acontece em tempo real com todos os participantes por meio do ambiente virtual (KENSKI, 2005),

⁶ Google Meet é um serviço de comunicação por vídeo desenvolvido pelo Google (<https://meet.google.com/>).

pois caracteriza-se como “interações realizadas sem atraso entre ação e reação” (TORI, 2009, p. 125).

Foi estabelecida a realização de atividades presenciais e *on-line* por meio do link <https://classroom.google.com/c/MzczNDMxMzAzNzJa>, caracterizando-se como ensino híbrido, que

[...] é um programa de educação formal no qual um aluno aprende, pelo menos em parte, por meio do ensino online, com algum elemento de controle do estudante sobre o tempo, lugar, modo e/ou ritmo do estudo, e pelo menos em parte em uma localidade física supervisionada, fora de sua residência (CHRISTENSEN, HORN, STAKER, 2013).

A descrição detalhada da elaboração e implementação do seguinte curso de capacitação encontram-se disponíveis na Produção Técnica e Tecnológica <http://www.uenp.edu.br/mestrado-ensino>.

Atentando-se para o registro de informações que pudessem contribuir com a pesquisa, uma assistente ficou responsável por realizar anotações e gravar os áudios dos encontros presenciais. Quanto ao material utilizado no decorrer do curso, fez-se uso do conteúdo teórico dessa dissertação, produzido pela pesquisadora e sua orientadora.

A carga horária total do curso foi de 30h, realizados de acordo com a disponibilidade do público alvo. Todos participantes assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido (apêndice A), responderam um questionário de avaliação inicial (apêndice B) e participaram dos encontros com a seguinte estrutura:

Quadro 8 - Inscrição no curso e inserção no ambiente virtual

Objetivos: A partir do interesse em participar do curso “As dificuldades de leitura: curso de capacitação para professores”, o indivíduo deverá ser capaz de efetuar a inscrição e aceitar o convite para ter acesso ao ambiente virtual.

Encaminhamentos Metodológicos:

- Acesso ao link <https://forms.gle/rz6t1qL83C8e26FP7> para a efetivação da inscrição no curso “As dificuldades de leitura: curso de capacitação para professores”.
- Convite, via e-mail, para participação do ambiente virtual por meio do link: <https://classroom.google.com/c/MzczNDMxMzAzNzJa>.
- Liberação, gradativa, dos tópicos com as atividades a serem desenvolvidas.

Fonte: A autora

Quadro 9 - Primeiro encontro do curso de capacitação

Objetivos: Analisar os conhecimentos prévios dos docentes, anteriores ao curso de capacitação.

Encaminhamentos Metodológicos:

- Socialização e boas-vindas aos participantes.

<ul style="list-style-type: none"> ● Apresentação dos participantes: nome, formação, área de atuação, e o que o(a) mobilizou a participar deste curso. ● Afirmação do compromisso por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). ● Avaliação inicial: Questionário aberto sobre os conhecimentos prévios dos professores acerca dos conteúdos que serão abordados durante o curso. ● Lanche. ● Orientações sobre a utilização do ambiente virtual. ● Apresentação do conteúdo programático do curso e instruções. ● Aviso sobre as atividades disponibilizadas no ambiente virtual no tópico “1º encontro”: <p>- material para leitura prévia para o próximo encontro sobre as habilidades necessárias para a aquisição da leitura; Após a leitura do material disponibilizado, responder à questão: quais as habilidades necessárias para a aquisição da leitura?”.</p>

Fonte: A autora

Quadro 10 - Segundo encontro do curso de capacitação

<p>Objetivos: Possibilitar que o participante conheça as habilidades necessárias para a aquisição da leitura e que seja capaz de entender as diferenças entre as dificuldades e os transtornos específicos da aprendizagem.</p>
<p>Encaminhamentos Metodológicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Discussão do material e da atividade <i>on-line</i> sobre as habilidades necessárias para a aquisição da leitura, disponíveis no tópico 1. ● Exposição do conteúdo do material: Dificuldades de leitura e transtornos de leitura: quais as diferenças. ● Visionamento dos vídeos: <ul style="list-style-type: none"> - Dificuldade ou transtorno de aprendizagem: https://www.youtube.com/watch?v=d6i-z6oZmFU&list=LL6LTKPIfy2ZdrihE_TdgoyA&index=5&t=2s - Crianças com dificuldades de aprendizagem: https://www.youtube.com/watch?v=1E73Sbisndc&list=LL6LTKPIfy2ZdrihE_TdgoyA&index=3 - Dislexia, Discalculia e Disortografia: o que é Transtorno de Aprendizagem: https://www.youtube.com/watch?v=mZUrJm_Z0_w&list=LL6LTKPIfy2ZdrihE_TdgoyA&index=2 - Transtornos de aprendizagem: https://www.youtube.com/watch?v=7811SyZlWMs&list=LL6LTKPIfy2ZdrihE_TdgoyA&index=2 ● Aviso sobre as atividades disponibilizadas no ambiente virtual tópico “2º encontro”: <p>- Leituras complementares (ROTTA, 2016); - Após o desenvolvimento das atividades no encontro presencial, informe o que difere as dificuldades dos transtornos de aprendizagem. - Leitura prévia do material sobre Avaliação da leitura, disponível no tópico “3º encontro”.</p>

Fonte: A autora

Quadro 11 - Terceiro encontro do curso de capacitação

<p>Objetivos: Possibilitar que os participantes entendam os objetivos da Avaliação da leitura e sua importância para o trabalho pedagógico.</p>
<p>Encaminhamentos Metodológicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Discussão sobre os diferentes tipos de avaliação da leitura. ● Exposição de alguns instrumentos utilizados na Avaliação da leitura. ● Atividade: elaboração e apresentação de uma atividade avaliativa com objetivo de identificar possíveis dificuldades de leitura. ● Disponibilização do conteúdo para leitura prévia para o próximo encontro: disponível no tópico “4º encontro”.

Fonte: A autora

Quadro 12 - Quarto Encontro do curso de capacitação

Objetivos: Possibilitar que os participantes conheçam diferentes métodos de alfabetização, sobretudo aqueles mais indicados para o ensino de crianças com dificuldades na aquisição da leitura.

Encaminhamentos Metodológicos:

- Discussão do conteúdo sobre os métodos de alfabetização e estratégias de intervenção.
- Compartilhamento de experiências sobre qual método utiliza ou já utilizou para alfabetizar.
- Exposição de materiais que auxiliam na alfabetização de crianças com dificuldades.
- Exemplo de metodologia: As letras falam: metodologia para alfabetização: https://www.youtube.com/watch?v=v0X_JF0P4GE&list=UUGFPtRd_koJyOej9N0YO44w&index=32
- Vídeo clipe “As letras falam”: <https://www.youtube.com/watch?v=pBsfpU9zWNI>.
- Atividade para o último encontro: Elaboração de uma estratégia de intervenção para a aquisição da leitura, voltada para crianças com dificuldades de aprendizagem.

Fonte: A autora

Quadro 13 - Quinto encontro do curso de capacitação

Objetivos: Capacitar os participantes para que consigam elaborar estratégias de intervenções para auxiliar crianças com dificuldades de aprendizagem na aquisição da leitura.

Encaminhamentos Metodológicos:

- Apresentação de uma estratégia de intervenção para a aquisição da leitura, voltada para crianças com dificuldades de aprendizagem.
- Questionário de avaliação dos conteúdos abordados durante o curso de capacitação.
- Questionário de avaliação sobre o curso em si.
- Encerramento com discussão final sobre dúvidas e agradecimentos.

Fonte: A autora

6.4 Encaminhamentos metodológicos para análise dos resultados

A coleta de dados empíricos ocorreu por meio de questionário *on-line* de inscrição e de “Avaliação Inicial”, da participação no decorrer do curso de formação presencial, atividade síncrona e da realização das atividades no *Google Classroom*, dos questionários “Avaliação Final” e “Avaliação da Produção Técnico-tecnológica”. Destaca-se que os encontros contaram com a participação de uma pesquisadora auxiliar, que ajudou no registro de comentários relevantes.

A análise dos dados coletados por meio de questionários e atividades realizadas no decorrer curso de capacitação foi realizada a partir dos pressupostos da Análise Textual Discursiva (ATD), que

[...] é um processo integrado de análise e de síntese que se propõe a fazer uma leitura rigorosa e aprofundada de conjuntos de materiais textuais, com o objetivo de descrevê-los e interpretá-los no sentido de atingir uma compreensão mais complexa dos fenômenos e dos discursos a partir dos quais foram produzidos (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 136).

Para Moraes (2003, p. 192), a ATD é, portanto, “[...] um processo

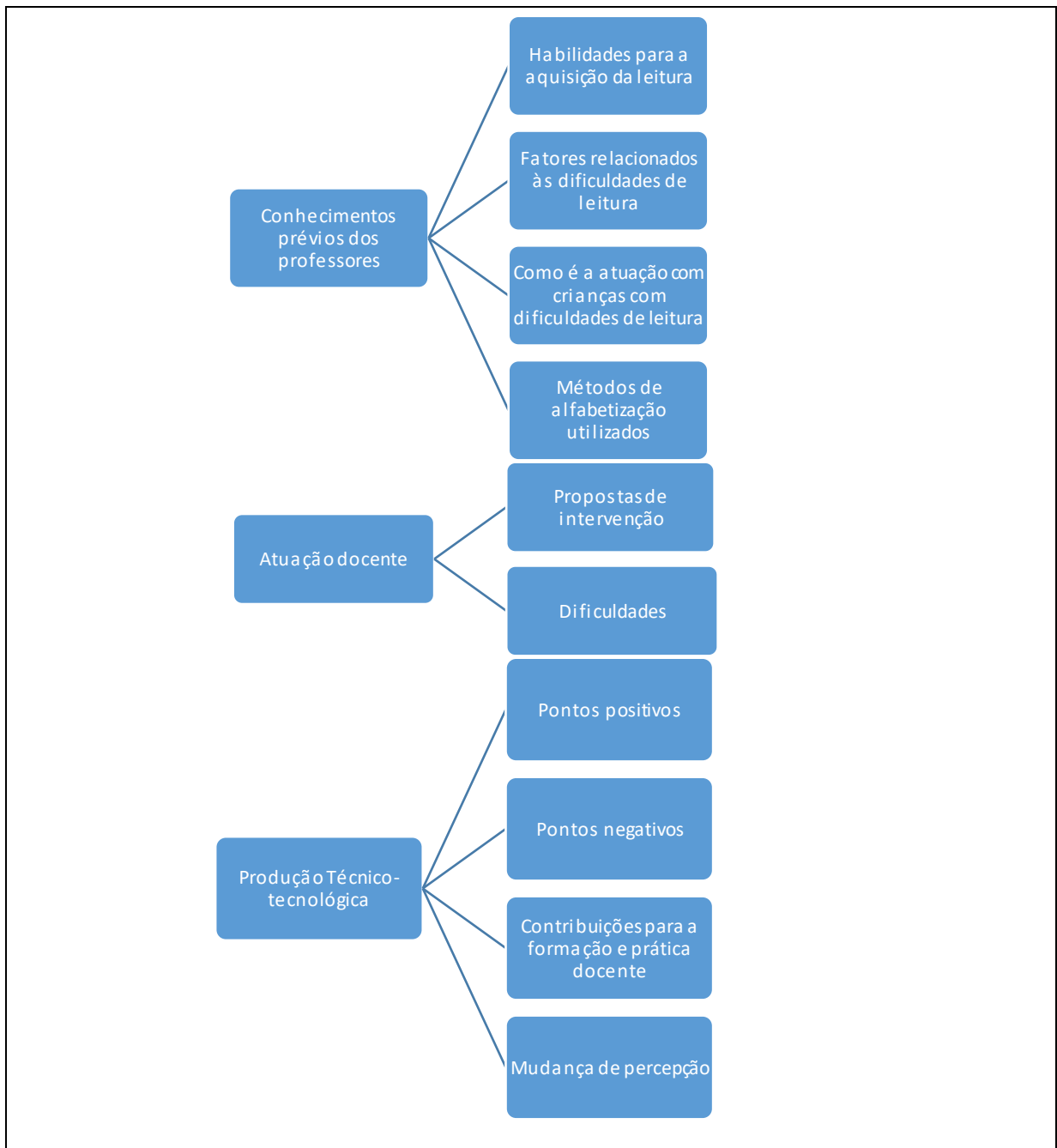
auto-organizado de construção de compreensão em que novos entendimentos emergem de uma sequência recursiva de três componentes [...]", sendo eles: a unitarização; a categorização; e a captação do novo emergente. Na ATD, as categorias a priori estão relacionadas ao método dedutivo, uma vez que correspondem às categorias de análise estabelecidas pelo pesquisador previamente ao estudo do fenômeno e as categorias emergentes ou posteriori são aquelas advindas do método indutivo ou intuitivo, pois são construídas a partir do corpus (MORAES; GALIAZZI, 2007).

Com base em Lakatos e Marconi (2003), entende-se que a análise textual parte de um conjunto de pressupostos em relação à leitura do conteúdo examinado, sendo que esse material constitui um conjunto de significantes. O pesquisador atribui a eles significados sobre seus conhecimentos e teorias, fazendo com que a interlocução de novos sentidos e significados sejam o objetivo da análise.

Segundo Lakatos e Marconi (2003), uma variedade de procedimentos de coleta de dados pode ser utilizada, como entrevista, observação participante, análise de conteúdo etc., para um estudo intensivo de um pequeno número de unidades, mas sem o emprego de técnicas probabilísticas de amostragem. Nesta pesquisa, a coleta de dados se deu a partir das atividades realizadas pelos professores participantes do curso de capacitação, sendo que esses dados oferecem conexão entre as percepções dos professores, suas dificuldades e práticas pedagógicas, levando em consideração os pontos positivos e negativos.

A partir das atividades propostas para a coleta dessas informações, elaborou-se categorias e unidades de análise a priori, apresentadas a seguir:

Figura 5 - Categorias e unidades estabelecidas para análise dos dados



Fonte: a autora

A primeira categoria, **Conhecimentos prévios dos professores**, abarca as unidades de Habilidades para a aquisição da leitura, Fatores relacionados às dificuldades de leitura, Como é a atuação com crianças com dificuldades de leitura e Métodos de alfabetização utilizados.

A segunda categoria, **Atuação docente**, traz como unidades:

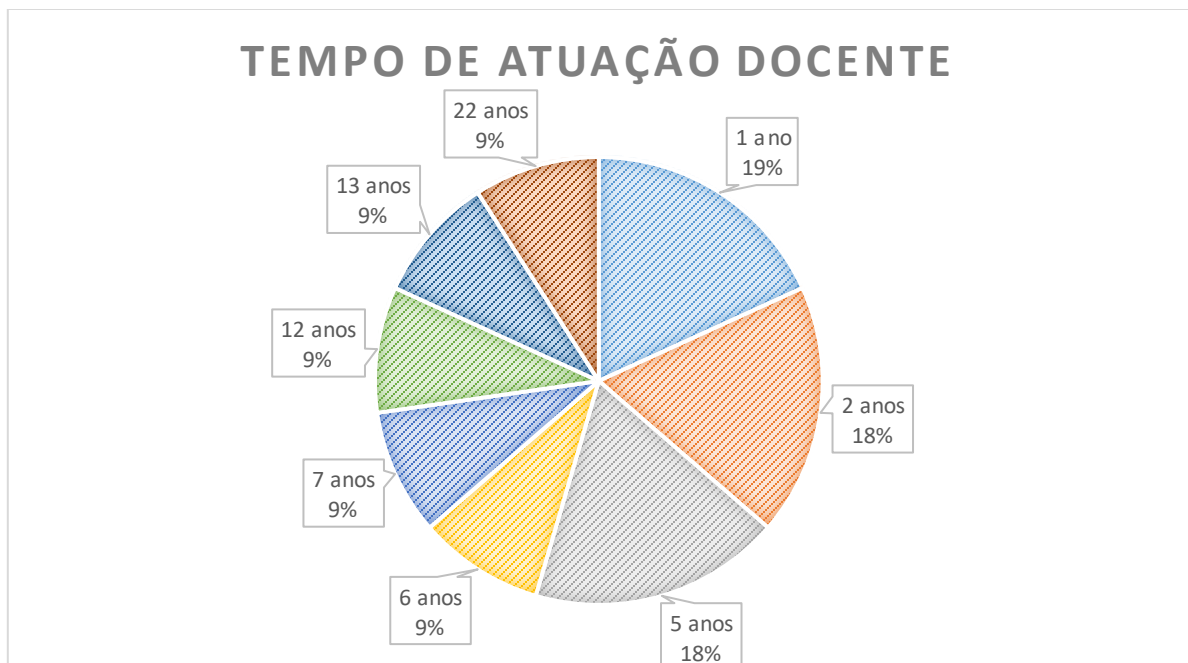
Propostas de intervenção e Dificuldades. A terceira e última categoria: **Produção Técnico-Tecnológica**, engloba as unidades de Pontos positivos, Pontos negativos, Contribuições para a formação e prática docente e Mudança de percepção.

7 ANÁLISE DE DADOS

Com o objetivo de analisar as percepções dos professores quanto às dificuldades de leitura na Educação Básica, a coleta de dados empíricos foi realizada com participantes do curso de Capacitação docente: As dificuldades de leitura, os quais já atuaram ou atuam nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Embora tenham sido ofertadas doze vagas, apenas onze participantes concluíram efetivamente a inscrição e participaram do curso. Todos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e o perfil foi traçado por meio da média de atuação informada no ato da inscrição, gênero e grau de escolaridade. Dessa forma, a média de atuação é de aproximadamente 6,9 anos (mínimo de 1 ano; máximo de 22 anos). Do total de onze (11) participantes, todos eram do gênero feminino.

Gráfico 1: Tempo de Atuação Docente

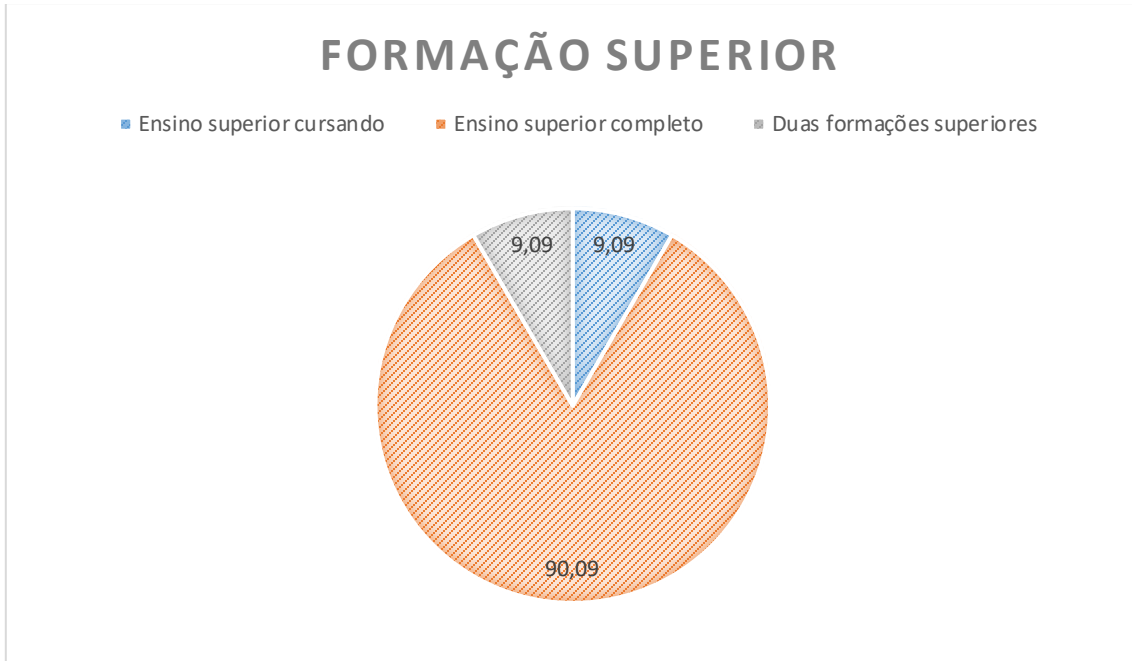


Fonte: a autora.

No que diz respeito ao grau de escolaridade, uma (1) participante (9%) estava cursando o Ensino Superior e dez (10) participantes tinham Ensino Superior completo (90,9%). Entre as graduadas, duas (18%) possuíam mais de um curso. Evidenciou-se que: uma (1) estava cursando Pedagogia; nove (9) cursaram

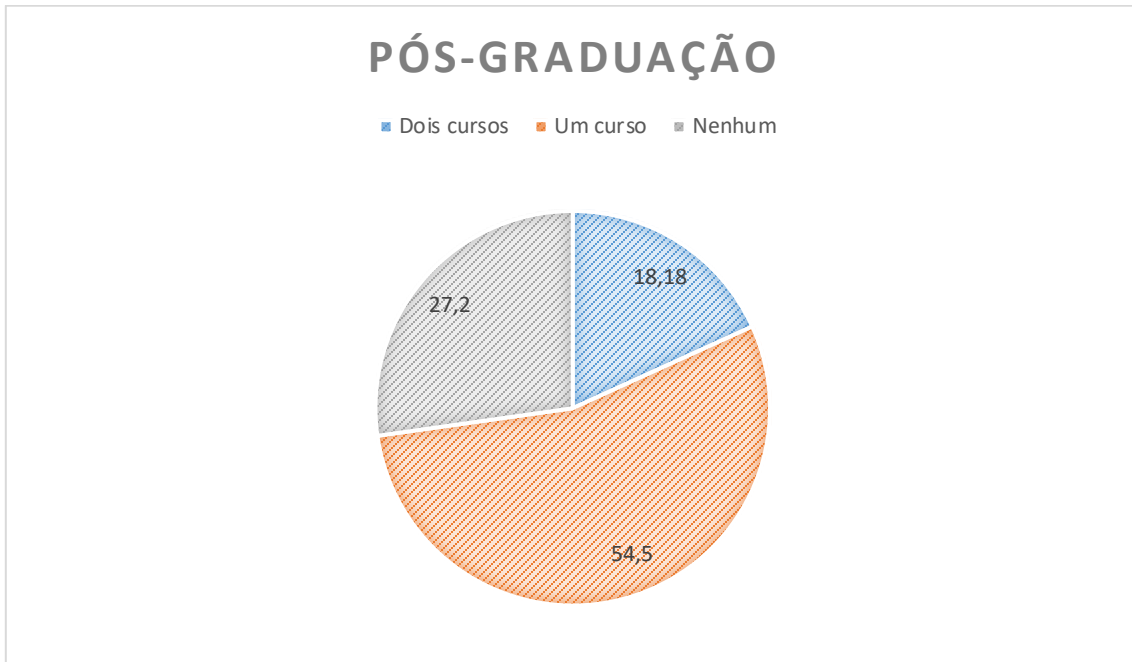
Pedagogia; uma (01) Letras Português/Inglês; um (1) Secretariado Executivo; uma (1) Psicologia.

Gráfico 2: Formação Superior

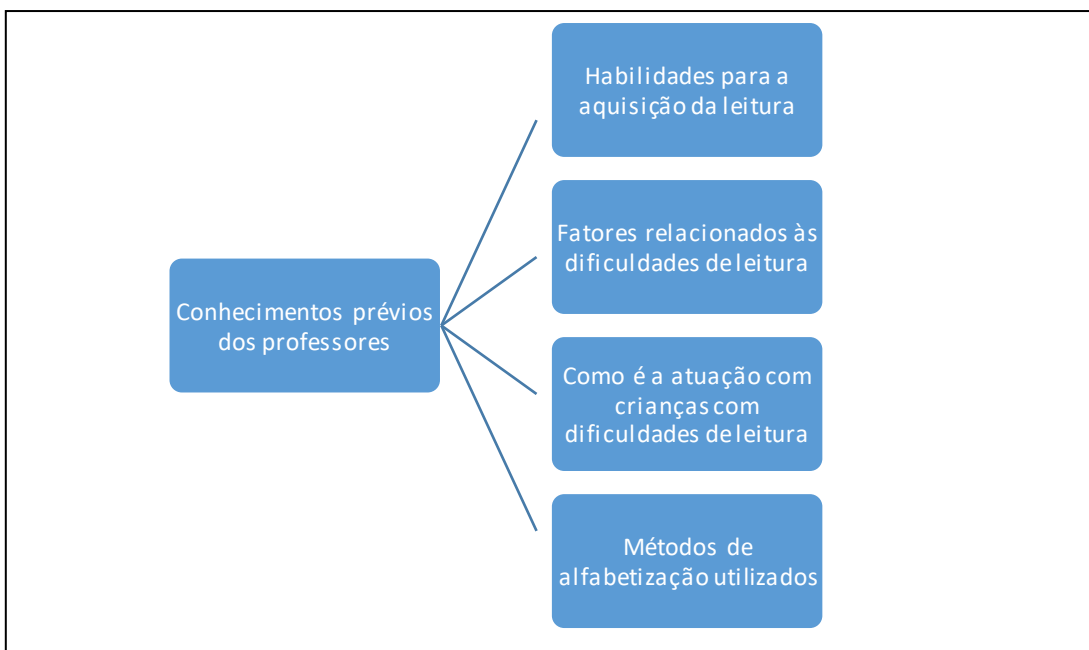


Fonte: a autora.

Do total, 72,7% das participantes possuem Pós-Graduação, sendo que duas (2) possuem mais de um curso de Pós-Graduação, a saber: duas (2) cursaram Educação Especial e Inclusiva; duas (2) Psicopedagogia Clínica e Institucional; uma (1) Neuropsicopedagogia Clínica; uma (1) Ensino Profissional na educação de Jovens e Adultos; uma (1) Educação Infantil Práticas em sala de aula; uma (1) Políticas Públicas para a Educação; uma (1) Psicopedagogia incompleta; uma (1) Alfabetização e Letramento; uma (1) Metodologia e Didática do Ensino. Destaca-se que duas (2) estão cursando Mestrado Profissional em Ensino.

Gráfico 3: Pós-Graduação

Fonte: a autora.

Figura 6 - CATEGORIA 1: conhecimentos prévios dos professores

Fonte: a autora.

A primeira categoria contempla os conhecimentos prévios dos professores sobre as dificuldades de leitura, destacando, na primeira unidade de

análise, as habilidades para a aquisição da leitura, na segunda unidade se trata dos fatores relacionados às dificuldades de leitura, na terceira unidade sobre como se dá a atuação do professor com crianças com dificuldades de leitura e a quarta e última unidade sobre os métodos de alfabetização que eles utilizam em sala de aula.

O Quadro 14 representa a categoria Conhecimentos prévios dos professores, serão apresentados os excertos da unidade Habilidades para a aquisição da leitura.

Quadro 14 - Excertos da Unidade Habilidades para a aquisição da leitura

Categoria	Unidade	Excertos
Conhecimentos prévios dos professores	Habilidades para a aquisição da leitura	<p><i>“Habilidades como: atenção, conhecer o alfabeto (vogais e consoantes), ter interesse pela leitura e também por ouvir histórias, etc” (P2).</i></p> <p><i>“Conhecer os grafemas/ fonemas, consciência fonológica, interpretação” (P3).</i></p> <p><i>“A leitura envolve processos de reconhecimento e sons das letras, junção de sílabas, palavras e textos, aspectos relacionados ao desenvolvimento da consciência fonológica” (P4).</i></p> <p><i>“O processo de leitura envolve o processo de decodificação das letras, a compreensão dos seus significados” (P6).</i></p> <p><i>“O domínio sobre o som das letras” (P7).</i></p>

Fonte: a autora.

Foram analisadas as respostas dos 11 participantes que afirmaram ter uma concepção sobre as habilidades necessárias para a aquisição da leitura e aproximadamente 36% (04 participantes) citaram a consciência fonológica como a habilidade mais fundamental. Os conceitos: interesse, sons das letras, concentração e lateralidade foram citados por um percentual aproximado de 16% (02 participantes) cada.

Assim, observa-se que a maioria dos participantes considera que a consciência fonológica é a habilidade mais essencial na aprendizagem da leitura, o

que está de acordo com Cunha e Capellini (2011) quando ressaltam que a consciência fonológica é a habilidade mais estudada e explorada pois, a maioria dos indivíduos que possui atraso na leitura, dislexia ou transtorno de aprendizagem apresenta alterações nessa habilidade.

Esta unidade permitiu observar a necessidade de abordar com os professores quais são as habilidades necessárias para que o aluno seja capaz de ler, que vão além da consciência fonológica, incluindo outras habilidades como focalizar a atenção, a concentração e o seguimento de instruções; capacidade para entender e interpretar a língua falada no dia-a-dia; memória auditiva e ordenação; memória visual e ordenação; habilidade no processamento de palavras; análise de estrutura e contexto da língua; síntese lógica e interpretação da língua; desenvolvimento e ampliação do vocabulário, inclusive de fluência na leitura (CAPELLINI et al., 2009).

Destarte, a análise desta unidade assinala que a maior parte dos participantes considera que a consciência fonológica é a habilidade mais fundamental na aquisição da leitura, mesmo não descrevendo conceitos sólidos e completos sobre o que seria consciência fonológica de fato.

No Quadro 15 estão organizadas as principais informações da segunda unidade, sobre os fatores relacionados às dificuldades de leitura, com o objetivo de identificar o que os professores consideram como condições que prejudicam o processo de aquisição da leitura das crianças.

Quadro 15 - Excertos da Unidade Fatores relacionados às dificuldades de leitura

Categoria	Unidade	Excertos
Conhecimentos dos professores	Fatores relacionados às dificuldades de leitura	<p><i>“Cognitivo, afetivo, nutrição, ambiente” (P1).</i></p> <p><i>“Pode estar ligado às dificuldades cognitivas, ao contexto social em que a criança está inserida” (P3).</i></p> <p><i>“A maior dificuldade encontrada na leitura é o processo de fluência com a junção das letras para a formação da palavra” (P6).</i></p> <p><i>“Dificuldades cognitivas, falta de ser trabalhados as habilidades acima citadas” (P8).</i></p> <p><i>Falta de concentração e de compreensão” (P9).</i></p>

Fonte: a autora.

Como foram apresentadas respostas bastante heterogêneas, contendo diversos tipos de dificuldade, estes foram listados e apresentados no Quadro 16.

Quadro 16 – Fatores relacionados às dificuldades segundo os participantes

Dificuldades	Participantes
Influência do ambiente social e contexto familiar	P1, P2, P3, P5, P11
Dificuldades cognitivas	P1, P3, P8
Compreensão	P5, P7, P9
Fluência	P4, P6
Concentração	P5, P9
Afetiva	P1
Nutrição	P1
Desatenção	P2
Imaturidade	P2
Transtornos psicológicos	P2
Decodificação	P4
Sons	P7
Interesse	P10

Fonte: a autora.

Do total de 11 participantes, cerca de 45% (05 participantes) mencionaram o ambiente social ou o contexto familiar em que a criança está inserida como fator contribuinte para as dificuldades de leitura, conforme transcrito nos excertos:

“... falta de estímulo à leitura, família que não cultua o hábito de ler” (P2).

“Falta de prática de leitura, ambiente alfabetizador quando criança” (P5).

Lima e Ciasca (2015) dizem que as condições ambientais não são determinantes para as dificuldades de aprendizagem, mas que influenciam a aprendizagem escolar, assim como Rotta (2016), quando descreve diversos fatores presentes nos ambientes escolar e familiar que contribuem para a permanência das dificuldades que a criança já possui.

Outra dificuldade que esteve presente em torno de 27% das respostas (03 participantes) foi sobre as dificuldades cognitivas, fator que de acordo com Moojen e França (2016), numa classificação secundária, seriam dificuldades de aprendizagem de “Repercussão primeiramente no desenvolvimento humano, em geral, de ordem cognitiva, emocional e/ou neurológica e secundariamente no desempenho escolar global” (p. 149).

E assim como dificuldades cognitivas, foram citadas também por cerca de 27% (03 participantes) as dificuldades relacionadas à capacidade de compreensão da criança, conforme o excerto:

“Dificuldade na compreensão das palavras” (P7).

Seabra (2018) argumenta que para a criança ler, ela precisa decodificar palavras e compreendê-las, o que possibilita uma leitura fluente e a compreensão de textos.

[...] a criança deve adquirir certo número de habilidades cognitivas e perceptivo-linguísticas, que incluem habilidade de focalizar a atenção, a concentração e o seguimento de instruções; habilidade para entender e interpretar a língua falada no cotidiano (CAPELLINI *et al.*, 2009, p. 368).

Identificar os conhecimentos prévios dos professores sobre as dificuldades presentes no processo de alfabetização foi relevante para averiguar se o que ocorre em sala de aula está realmente de acordo com os referenciais teóricos que tratam desse assunto. Retoma-se aqui o que foi abordado no Capítulo dois. Rotta (2016) descreve três fatores envolvidos na aprendizagem, sendo o primeiro, a escola (condições físicas do ambiente escolar, materiais, métodos de ensino, motivação e qualificação dos professores), o segundo a família (escolaridade dos pais, hábitos de leitura, condições socioeconômicas, uso de álcool ou outras drogas, desemprego, pais separados) e o terceiro que é a própria criança (problemas físicos em geral, transtornos psiquiátricos, deficiência intelectual, patologias neurológicas).

Dessa forma, foi possível constatar que a literatura não só esclarece todas as dificuldades que podem estar presentes, mas também contextualiza e complementa esses saberes de forma técnica e científica.

Já na terceira unidade, que trata da atuação com crianças com dificuldades na leitura, o Quadro 17 traz os seguintes excertos:

Quadro 17 - Excertos da Unidade Como é a atuação com crianças com dificuldades na leitura

Categoria	Unidade	Excertos
Conhecimento prévio dos professores	Como é a atuação com crianças com dificuldades na leitura	<i>“Atuo estimulando o gosto pela leitura, depois de observar a principal dificuldade, procuro elaborar metodologias direcionadas ao “problema” de cada criança, desde que esteja ao meu alcance” (P2).</i>

		<p><i>“Procuro oferecer atendimento individual, por meio de diferentes tipos de textos, jogos pedagógicos, materiais concretos e outros” (P3).</i></p> <p><i>“Conhecimento da realidade da família, metodologia diferenciada, auxílio individualizado, atividades significativas, aula de reforço” (P5).</i></p> <p><i>“Busco retornar onde o aluno consegue assimilar, a partir disso faço um trabalho diferenciado com ele, concomitante as atividades de sala” (P8).</i></p> <p><i>“Eu realizava rodas de leitura, contação de histórias (P10).</i></p>
--	--	--

Fonte: a autora.

Nesta unidade, foi possível verificar que em média 36% (04 participantes) relataram fazer uso de atividades diferenciadas e de práticas de leitura (diárias, individual, compartilhada, contação de histórias) e 27% (03 participantes) oferecem auxílio individualizado, como mostram os excertos:

“Auxílio individualizado, atividades diferenciadas, aula de reforço” (P9).

“Leituras individuais e compartilhadas em sala; interpretação de texto” (P11).

O ensino individualizado nos casos de dificuldades é muito importante, já que quando se refere ao processo de aquisição de leitura, este se dá de forma individual (CIASCA, LIMA E RIBEIRO, 2015).

Ao proporcionar contato com atividades e práticas que incentivem a leitura, “[...] quanto mais a criança tiver acesso a livros desde bem pequena, ganhando o gosto de ler e adquirindo familiaridade no mundo dos livros [...]” (LEMLE, 2009, p. 42), maior será o auxílio no processo de aquisição da leitura.

Contudo, aproximadamente 18% (02 participantes) relataram não saber como atuar com crianças que apresentam dificuldades para aprender a ler. Isso é preocupante e está em concordância com os dados da pesquisa de Vasconcelos (2012), que identificou que o nível de conhecimento entre docentes sobre dislexia possui nível deficitário, além de existirem poucas pesquisas sobre a importância da atuação do professor no acompanhamento de alunos disléxicos.

Mesmo todos os participantes apresentando o requisito de serem professores atuantes ou que já atuaram nas séries iniciais (1º ao 5º ano do Ensino Fundamental) da Educação Básica, nem todos estão devidamente capacitados para atuarem com crianças com dificuldades de leitura.

E por fim, a quarta e última unidade dessa categoria, referente aos métodos de alfabetização que os professores utilizam, segue Quadro 18 com alguns excertos.

Quadro 18 - Excertos da Unidade Métodos de alfabetização utilizados

Categoria	Unidade	Excertos
Conhecimentos prévios dos professores	Métodos de alfabetização utilizados	<p><i>“Analíticos, a partir de textos” (P3).</i></p> <p><i>“Na escola onde trabalho, procuro utilizar vários métodos quando necessário, Ex: Método fonético, método das boquinhas, método A, BA, CA, DA, por meio da oralidade” (P5).</i></p> <p><i>“O método utilizado é o método fônico pelo qual atribui um som para cada letra do alfabeto” (P6).</i></p> <p><i>Trabalho com o estímulo da consciência fonológica atrelado ao uso dos gêneros textuais” (P8).</i></p> <p><i>“Método fônico” (P7).</i></p>

Fonte: a autora.

A partir dos relatos dos participantes, foi elaborado um quadro com os métodos de alfabetização que os professores utilizam:

Quadro 19 – Métodos de alfabetização utilizados segundo os participantes

Métodos	Participantes
Fônico	P5, P6, P7
Tem sua maneira própria de ensino	P2, P4, P8
Não utiliza nenhum método	P1
Não respondeu	P9, P10
Analítico	P3
Utiliza diferentes métodos	P5
Não conhece nenhum método	P11

Fonte: a autora.

A maioria dos professores, aproximadamente 27% (03 participantes) respondeu que utiliza o método fônico, que é um dos métodos mais debatidos no mundo nos últimos anos. Contudo, no Brasil, até hoje o método global

é predominante no contexto clínico e educacional (SEABRA; DIAS, 2011), mesmo que o método fônico seja baseado

[...] na constatação experimental de que as crianças com dificuldades na alfabetização têm 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. Quando associadas ao ensino das correspondências entre letras e sons, as instruções de consciência fonológica têm efeito ainda maior sobre a aquisição de leitura e escrita. Além de ser um procedimento bastante eficaz para a alfabetização de crianças disléxicas, o método fônico também tem se mostrado o mais adequado ao ensino regular de crianças sem distúrbios de leitura e escrita (SEABRA; DIAS, 2011, p. 311).

Em média 18% (02 participantes) relataram ter sua própria forma de alfabetizar, o que não deixa de ser considerada uma metodologia, oriunda de suas práticas e que provavelmente foram bem-sucedidas. Frade (2005) explica que essa ação é adotada a partir dos conteúdos de alfabetização que se pretende ensinar e do conhecimento que o professor tem dos processos cognitivos dos alunos. Existem diversas discussões sobre os métodos de alfabetização: se é preciso utilizar um método com cada criança, se é possível trabalhar com um único método com a sala toda, se é viável utilizar diversos métodos, se ao utilizar diversas metodologias as crianças podem ficar confusas, entre outros. Por mais que o contato com a linguagem de maneira diversificada e contextualizada seja importante para que a alfabetização tenha mais sentido, em determinado momento do processo será necessário apresentar a relação entre sons e letras para as crianças. A nova fundamentação teórica e conceitual trazida pelo construtivismo tem seu foco na prática pedagógica de estímulo, acompanhamento e orientação da aprendizagem, considerando as particularidades de cada criança, “... o que torna inadmissível um método único e predefinido” (SOARES, 2016, p. 22). Vemos alguns excertos sobre esse assunto abaixo:

“Depende, cada turma pede um método diferente e cada criança pede uma abordagem diferente” (P2).

“Não utilizo métodos padronizados, procuro ensinar o nome das letras e sons que possuem (P4).

Se considerarmos os participantes que responderam não utilizar nenhum método (01 participante), que não conhecem nenhum método (01 participante) e que não responderam (02 participantes), equivalem a um total de

aproximadamente 36%. Essa porcentagem é preocupante quando relacionada aos estudos realizados por Capellini *et al.* (2009), que evidenciaram que a falta de instrução formal nas séries iniciais pode causar problemas na aquisição alfabética. Dessa forma, independentemente da metodologia de ensino utilizada, o uso de atividades que promovam o desenvolvimento da consciência fonológica, memória de trabalho, nomeação rápida e leitura em voz alta são indispensáveis nos primeiros anos escolares.

A conclusão desta categoria possibilitou levantar dados sobre os conhecimentos iniciais de todos os participantes relacionados às dificuldades de leitura. Identificou-se que os conhecimentos sobre as habilidades necessárias para a aquisição da leitura, as dificuldades que podem interferir no ensino, o como atuar com alunos que apresentam dificuldades e quais os métodos utilizados, são, de forma geral, parciais. Os professores não apresentaram conceitos teóricos estruturados para ensinar crianças com dificuldades na aprendizagem da leitura e justificaram que essas dificuldades são responsabilidade maior da família da criança e que isso não possui relação com a falta de conhecimento apropriado dos métodos de alfabetização por parte deles. Essa discussão reforça a importância desse curso de formação.

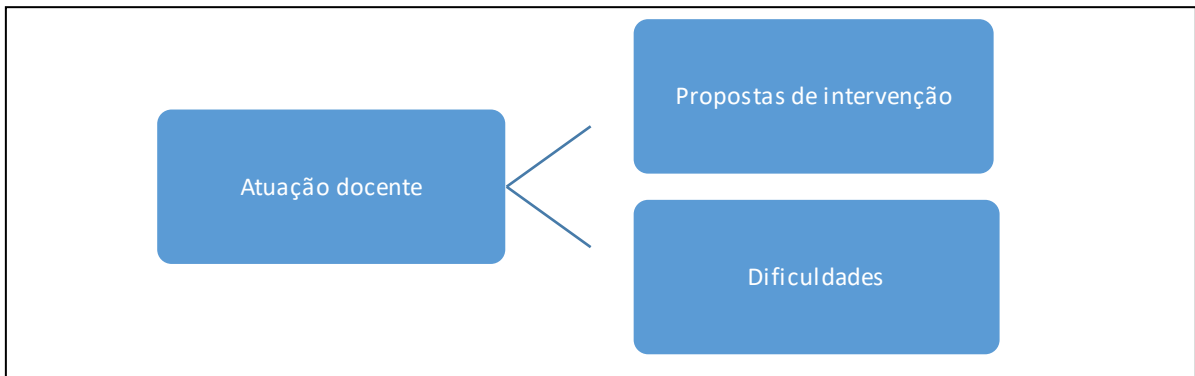
A segunda categoria Atuação docente tem por objetivo expor as propostas de intervenção que os professores utilizam com os alunos que possuem dificuldades de leitura e as dificuldades que eles próprios enfrentam nessa atuação, inclusive pela interferência das mudanças ocasionadas pela pandemia de COVID-19, uma doença respiratória causada pelo agente etiológico denominado SARS-CoV-2.

Esta enfermidade surgiu na China em dezembro de 2019 e se espalhou pelo mundo, fazendo com que em 11 de março de 2020, a OMS (Organização Mundial da Saúde, 2020) declarasse a COVID-19 uma pandemia. Neste cenário mundial, o Brasil tomou medidas de distanciamento social para prevenção e atenuação da transmissão da doença. Dentre estas medidas, ocorreu o fechamento das instituições de ensino, suspendendo as aulas e atividades presenciais. O Ministério da Educação estabeleceu a Portaria nº 343, de 17 de março de 2020, que dispõe sobre a troca das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia (BRASIL, 2020). Dessa forma, o

ensino passou a ser realizado à distância, assim como os encontros do curso de capacitação.

A Figura 7 apresenta a segunda categoria de análise, com o objetivo de explanar os dados referentes à atuação docente, ressaltando suas propostas de intervenção e possíveis dificuldades por meio das unidades estabelecidas.

Figura 7- CATEGORIA 2: Atuação docente



Fonte: a autora.

Segue, no Quadro 20, alguns excertos da primeira unidade desta segunda categoria, que mostra algumas propostas e estratégias de intervenção que os professores compartilharam.

Quadro 20 - Excertos da Unidade Propostas de intervenção

Categoria	Unidade	Excertos
Atuação docente	Propostas de intervenção	<p>[...] sentados em círculo a professora disponibiliza um pedaço de papel e um lápis, pede para todos escreverem o nome de um animal e deixar a folha virada. Então inicia a música.... Seu Lobato tinha um sítio, ia ia ô... No seu sítio tinha uma VACA, ia ia ô... (ao invés de falar VACA, o aluno mostra o papel com o nome do animal que ele escreveu, e os demais alunos lêem). Era múmumu, pra lá, era mumumu pra cá, (todos fazem os som do animal). Era mumumu para todo lado...ia ia ô. Após a música, a professora inicia as perguntas [...]: Quais são os fonemas existentes na palavra VACA? Resposta: Os fonemas [...] são quatro: /v/a/c/a/. Pergunta: Fale quais são as sílabas que compõem a palavra VACA? Resposta: As sílabas [...] são duas: /va/ca/. Objetivos: Associar a estrutura da palavra á fonética da fala; compreender que os fonemas são os sons isolados das letras; separar as sílabas da palavra escrita (P4).</p> <p>[...] uma lata lúdica contendo as letras do alfabeto. A lata passa pela roda dos alunos</p>

		<p><i>enquanto cantam uma música. Quando parar o aluno pega a letra e tenta reconhecer e dizer uma palavra que começa. A intervenção vem na medida da necessidade de se reconhecer a letra e seu som. Num outro momento, a lata pode conter sílabas [...] e num outro momento em que a apropriação de sílabas estiver consolidada, palavras inteiras e ao tentar identificá-la, pode-se pedir uma outro que rime com ela. A intervenção será feita a cada dificuldade apresentada, podendo ter o auxílio de ilustrações também (P9).</i></p> <p><i>[...] após as crianças serem apresentadas aos fonemas e grafemas do alfabeto, é aplicado um BINGO DE LETRAS [...] a professora distribui cartelas contendo várias letras do alfabeto. Ela sorteia e faz o 'som' da letra por três vezes. A criança deve assinalar a letra correspondente em sua cartela. As crianças que apresentarem dificuldades deverão repetir a atividade após uma aula de revisão dos sons. Para aqueles que tiverem apreendido pode ser aplicado o bingo de palavras, seguindo a mesma dinâmica do bingo de letras. Através da atividade é possível identificar aqueles com maior dificuldade e retomar os sons necessários (P11).</i></p>
--	--	--

Fonte: a autora.

Ao analisar as atividades que foram apresentadas, foi possível perceber algumas características em comum, expostas no quadro abaixo:

Quadro 21 – Caracterização das atividades de intervenção elaboradas pelos participantes

Atividades	Participantes
Identificação de letras e palavras	P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9, P11
Proposta de jogo ou brincadeira	P1, P4, P6, P7, P9, P11
Consciência fonológica	P4, P5, P6, P8, P9
Relação grafema/fonema	P4, P5, P8, P9
Multissensorial	P4, P5, P6
Escrita	P3, P5, P8

Fonte: a autora.

A partir da análise das atividades propostas, 100% (todos os participantes) dos professores sugeriram atividades que envolvem a leitura, sendo que aproximadamente 90% (10 participantes) tiveram, como um dos objetivos, a identificação de letras e palavras. Isso vai ao encontro do que está proposto na Base Nacional Comum Curricular- BNCC (BRASIL, 2017), quando expõe as capacidades de codificação e decodificação, que incluem o domínio da relação grafema-fonema,

decodificação de palavras, saber ler (reconhecer as palavras integralmente), entre outros.

É interessante ressaltar que aproximadamente 54% (6 participantes) propuseram atividades que envolvem jogos ou brincadeiras, numa intenção de provocar maior interesse dos alunos e conseqüentemente um aprendizado mais robusto.

[...] o brincar e o jogar constituem-se como importantes fontes de desenvolvimento e aprendizagem, possibilitando ao aluno apropriar-se de conhecimentos e habilidades no âmbito da linguagem, da cognição, dos valores e da sociabilidade. Ou seja, é no brincar e no jogar que as crianças vão se constituindo como agentes de sua experiência social, organizando com autonomia suas ações e interações, elaborando planos e formas de ações conjuntas, criando regras de convivência social e de participação (VIEIRA; OLIVEIRA, 2010, p. 9).

Aproximadamente 45% (5 participantes) buscaram desenvolver a consciência fonológica, estando de acordo com o que Seabra e Dias (2011) orientam ao dizer que

[...] a introdução de atividades explícitas e sistemáticas de consciência fonológica [...]. Quando associadas ao ensino das correspondências entre letras e sons, as instruções de consciência fonológica têm efeito ainda maior sobre a aquisição de leitura e escrita (p. 311).

Já em relação ao ensino de grafemas e fonemas, esse objetivo esteve presente em aproximadamente 36% (4 participantes) das atividades, além do exposto sobre como esse conteúdo está sendo trabalhado no período de aulas remotas, visto no seguinte excerto:

“eu percebi que era mais fácil pelo som das letras [...] estou colocando as famílias silábicas nas atividades [...] com a foto da boquinha para que eles consigam reproduzir o som pra conseguir juntar” (P8).

Em torno de 27% (3 participantes) apresentaram propostas de atividades multissensoriais, por combinarem diferentes modalidades sensoriais. Uma delas foi realmente elaborada com base no método Novo Alfabetização com as Boquinhas (JARDINI; GUIMARÃES, 2015), por ser um recurso já utilizado pela participante em sua atuação docente.

Também por volta de 27% (3 participantes) das atividades tiveram como um de seus objetivos a habilidade de escrita, que de acordo com Mendes e Brunoni (2015), é a base para o reconhecimento dos símbolos letras/grafemas, para

compreensão das unidades que formam as palavras. A partir daí é possível distinguir que cada unidade escrita corresponde a uma unidade sonora (fonema).

No final da discussão sobre as intervenções, as participantes comentaram sobre o RTI, do inglês *Response to intervention*, apresentado na obra RTI- Modelo de Resposta a Intervenção: como identificar e intervir com crianças de risco para os transtornos de aprendizagem (ANDRADE; ANDRADE; CAPELLINI, 2014), que é a proposta explanada anteriormente no capítulo 4, que se utiliza de atividades pedagógicas coletivas aplicadas por professores com o objetivo de avaliar as habilidades preditoras de leitura e escrita, para identificação precoce dos problemas de aprendizagem e para identificar possíveis riscos de transtornos de aprendizagem, tendo a intervenção como forma de confirmar esse prognóstico. Aproximadamente 36% (P2, P8, P9, P10) disseram que nunca haviam escutado falar dessa proposta e, após conhecerem, passaram a considerá-la como um recurso importante; além de terem denotado interesse em utilizar esse material na prática docente.

Ao discutir as propostas de intervenção, foi possível perceber que a maioria das atividades compartilhadas não foi criada exclusivamente pelas participantes e que estas não traziam suas devidas referências. Os conteúdos que foram explorados tiveram como base o próprio material teórico disponibilizado no curso, já que as participantes informaram não possuírem conhecimentos suficientes sobre materiais e atividades cujo objetivo é intervir especificamente nas dificuldades de leitura.

Para a análise da segunda unidade referente às dificuldades, segue o Quadro 22 com alguns excertos:

Quadro 22 - Excertos da Unidade Dificuldades

Categoria	Unidade	Excertos
Atuação docente	Dificuldades	<p>“... eu trabalhei com uma turma de alfabetização e realmente era muito grande e fora as condições sociais das crianças. É muito difícil trabalhar sozinha, junto com eles, de atender todos os alunos com suas dificuldades...” (P3).</p> <p>“... muitas vezes os pré-requisitos para a alfabetização não são trabalhados na educação infantil de forma adequada” (P5).</p> <p>“... no município já é uma realidade bem diferente [...] tirando a questão de pandemia, o meu primeiro ano chegou sem saber o que era a letra “A”, a letra “E”, eles</p>

		<p><i>não sabiam e também não sabiam os números [...]. Se eles tivessem pelo menos noção, sabe, questão de rima, aliterações [...] tem uma turminha que são 26 alunos num primeiro aninho pra alfabetizar e a professora sozinha (P8).</i></p> <p><i>“... coisas que são simples, mas que você não tem a parceria dos pais [...]. Realmente são pouquíssimos aqueles que trabalham junto com a escola (P9).</i></p> <p><i>“... os professores não têm suporte [...] Quando eu não coloco meu filho na escola pública, o meu receio é mais social mesmo, porque eu confio nos professores nos professores que estão lá, eu sei como é que é, só que eu sei que ali tem um contexto social que vai impedir essa professora de fazer mais... (P11).</i></p>
--	--	--

Fonte: a autora.

A discussão sobre as dificuldades na atuação docente com crianças com dificuldades de leitura girou em torno de três aspectos: fatores relacionados à família, pré-requisitos para a alfabetização e a pandemia de Covid-19.

Sobre os fatores relacionados à família, algumas participantes (P3, P5, P8, P9, P11) compartilharam situações específicas, relatando vivências que exemplificavam as dificuldades enfrentadas, como mostram os seguintes excertos:

[...] eu vejo que a gente não tem muito a parceria dos pais [...] não tem muito comprometimento... (P9).

[...] quando eu ouço depoimentos de pais e mães que realmente são semi analfabetos, que não sabem ajudar ou as vezes sabe e não quer fazer o esforço, é triste saber que essas crianças tão assim, nessas circunstâncias... (P11)

A escolaridade dos pais, o hábito da leitura, as condições socioeconômicas e a desagregação familiar são fatores que Rotta (2016) destaca ao discorrer sobre os fatores relacionados com a família ao esclarecer que

[...] a escolaridade dos pais [...] desempenha um papel fundamental na estimulação da criança para um melhor envolvimento com os estudos. O hábito da leitura na família, sem dúvida, constitui um diferencial na estimulação pedagógica do escolar. Nesse contexto, as condições socioeconômicas, na maioria das vezes com renda familiar insuficiente, são relevantes e, com frequência, estão implicadas no fracasso escolar (ROTTA, 2016, p. 99)

Dessa forma, pode-se entender que as dificuldades relacionadas com a família foram mais exploradas, sendo que também existem outros fatores como aqueles que estão relacionados à escola e a própria criança, que pode ter algum transtorno de aprendizagem não diagnosticado.

Em relação aos pré-requisitos para a alfabetização, definidos por Capellini et al. (2009), ao exporem as habilidades e competências necessárias para a aprendizagem de leitura fluente e compreensão de textos, destacam-se as habilidades: cognitivas e perceptivo-linguísticas (atenção, concentração e seguimento de instruções); para entender e interpretar a língua falada no dia-a-dia; memória auditiva, memória visual e ordenação; processamento das palavras; análise estrutural e contextual da língua; síntese lógica e interpretação da língua; desenvolvimento e ampliação do vocabulário; fluência na leitura.

Capellini, César e Germano (2017) também apontaram cinco componentes essenciais para a aprendizagem da leitura em crianças da pré-escola: a consciência fonológica, conhecimento dos fonemas, fluência, vocabulário e compreensão. Assim, o processamento fonológico é um elo necessário para a aquisição da leitura, já que a consciência fonológica - habilidade de identificar e manipular mentalmente os sons constituintes da fala - é um importante preditor da capacidade da criança desenvolver a leitura.

Os professores julgaram que o desenvolvimento dessas habilidades deveria ser realizado na Educação Infantil, já que nas séries iniciais a preocupação é com o ensino da leitura, como observamos nos excertos:

[...] a minha preocupação era que os alunos aprendessem as letras, a letra A, o alfabeto, enfim, e eu deixava de explorar mais a parte do desenvolvimento, da psicomotricidade, orientação espacial, temporal, a lateralidade [...] tanta coisa que são pré-requisitos para que a criança possa se alfabetizar de uma forma mais adequada lá na frente [...] eu já cometi esse erro, quando eu fui professora lá da educação infantil (P5).

[...] coisas que já eram para ter noção, ainda que lúdica na educação infantil, eu penso, a questão da consciência fonológica é muito importante e eu vi que não foi trabalhado com eles (P8).

Em Seabra (2018) é esclarecido que a intervenção em pré-escolares promove efeitos significativos, tanto na linguagem oral quanto na linguagem escrita. Após expor resultados de diversos estudos realizados, a autora conclui que é fundamental que os professores se atentem e se capacitem para identificar possíveis dificuldades em idades precoces (na Educação Infantil) para introduzir intervenções adequadas.

Ao relacionarmos as dificuldades do contexto social/familiar que as crianças podem estar inseridas e a ausência ou a pouca estimulação das

habilidades preditoras de leitura durante a Educação Infantil ao período inusitado de pandemia durante o ano letivo de 2020, em que o ensino passou a ser realizado de forma remota, a aprendizagem sofreu influências negativas, que poderão dificultar ainda mais a aquisição da leitura. Podemos ver algumas dificuldades nos excertos seguintes:

[...] o método fônico funciona muito e esse tem sido meu principal desafio na pandemia com meu primeiro aninho, porque método fônico à distância não funciona (P8)

A minha melhor aluninha não quer fazer atividade [...] então pensa como que tá a situação deles na casa, né? Se na sala já era difícil, né? Imagina agora com eles em casa e os pais não tendo essa estrutura, não tendo paciência, porque elas relatam que eles não têm paciência (P9).

[[...] não é a escola e a mãe não é a professora... então a gente não tá num ambiente que promove isso, da criança querer sentar e estudar; ela tá em casa, quer ficar brincando, correr, etc. Então é bem difícil e olha que eu sou professora, sou alfabetizada, tenho consciência, fico pegando no pé, sento com meu computador do lado dela, fico chamando a atenção, fico aquela chata, mas eu sei que isso é importante porque ela já está fazendo isso remotamente e se eu deixar ela largada na frente do computador ela começa a desenhar, começa a brincar com o urso, pega um gibizinho e vai ler sendo que está tendo aula de matemática... é um desafio mesmo (P11).

Se tratando da qualidade da aprendizagem, Fonseca, Sganzerla e Enéas (2020) discutem que alguns estudos insinuam que o ensino à distância, como o que tem ocorrido durante a pandemia de COVID-19, tem menor eficácia com crianças e que devido a essa defasagem o acompanhamento dos pais é imprescindível. Os autores também discorrem sobre a saúde mental dos estudantes, que por passarem a maior parte do tempo em casa estão sujeitos a possível aumento de peso, maior uso do tempo em telas e alterações na qualidade de sono. O processo de aprendizagem passou a acontecer de maneira digital, com “... limitações de atenção, motivação e memorização da aprendizagem na ausência de uma mediação docente presencial e da modelagem dos pares em um grupo com sensação de universalidade” (p. 32).

Se por um lado o isolamento social foi uma medida necessária para a prevenção de colapso no sistema de saúde, por outro lado caracterizou-se por gerar fatores de estresse para as crianças,

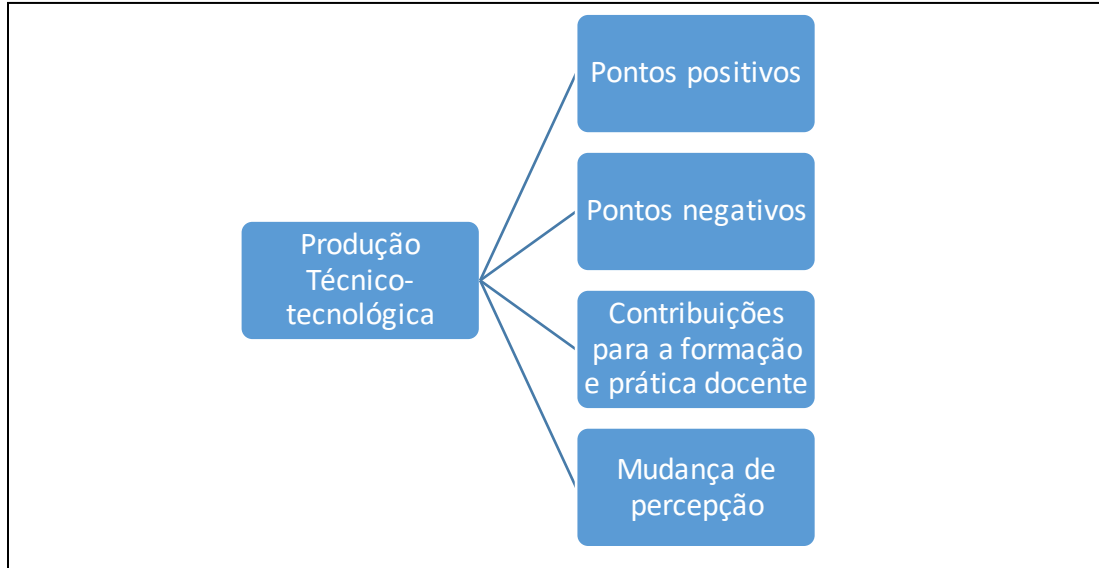
[...] tais como manejo do tédio ou da monotonia, desapontamento, falta de contato face a face com colegas, amigos e professores, espaço eventualmente mais reduzido em casa, com diminuição do gasto energético físico-motor, além da maior demanda de gerenciamento e de

autorregulação de novos sentimentos delas mesmas e de seus pais [...] (FONSECA; SGANZERLA; ENÉAS, p. 32, 2020)

Considerando, então, as inúmeras dificuldades apontadas, os professores enfatizaram que os maiores desafios enfrentados giram em torno dos fatores relacionados à família, dos pré-requisitos para a alfabetização que deveriam ser melhor trabalhados na Educação Infantil e os prejuízos na aprendizagem por meio do ensino digital decorrente das medidas de isolamento social da pandemia de Covid-19. Essa discussão também permitiu que os professores percebessem que essas dificuldades não são individuais, mas sim problemas que intefereem no desempenho e resultado do trabalho dos profissionais de ensino. No entanto, destaca-se que, também nesta categoria, os professores pouco apresentam as suas próprias dificuldades ou limitações enquanto profissionais do ensino como relacionadas às possíveis dificuldades de aprendizagem dos alunos.

Essa segunda categoria, ao apresentar informações sobre a atuação docente com suas propostas de intervenção e as dificuldades enfrentadas, somadas ao inesperado contexto de pandemia, permite compreender melhor os desafios que os professores encontram e as muitas limitações que dificultam o ensino.

A terceira categoria Produção Técnico-tecnológica tem por objetivo expor os pontos positivos e pontos negativos do curso de capacitação docente, além de suas contribuições e mudanças de percepção ao comparar os resultados das avaliações iniciais e finais. Segue, na Figura 8, a terceira e última categoria:

Figura 8 - CATEGORIA 3: Produção Técnico-Tecnológica

Fonte: a autora.

A primeira unidade corresponde aos pontos positivos referentes ao curso de capacitação realizado, sendo que o Quadro 23 mostra alguns dos excertos das participantes.

Quadro 23 – Excertos da Unidade Pontos positivos

Categoria	Unidade	Excertos
Produção Técnico-Tecnológica	Pontos positivos	<p><i>Por meio do curso de capacitação podemos explorar conteúdos muito debatidos nas escolas, além de preparar o profissional para desenvolver suas habilidades e exercer sua profissão com mais autonomia. Teve domínio do assunto o que facilitou a compreensão do assunto (P1).</i></p> <p><i>O curso contribuiu qualitativamente, pois retomou e abordou fatores essenciais no processo de aprendizagem (P3).</i></p> <p><i>As dificuldades de leitura é foco de discussões entre as professoras alfabetizadoras, o assunto foi bem abordado no curso, demonstrando novos métodos para melhorar o ensino por meio da intervenção direcionada em sala de aula (P4).</i></p> <p><i>A fundamentação teórica contribuiu muito com o meu aprendizado. Em diversos momentos tive a oportunidade de refletir sobre a minha prática, como professora alfabetizadora. A mediadora do curso foi clara em sua explanação e sempre possibilitou a discussão dos temas estudados (P8).</i></p>

		<i>Contribuiu para identificar, conhecer e poder intervir no processo de aquisição de leitura para meus alunos (P11).</i>
--	--	---

Fonte: a autora.

Dentre as contribuições que foram apresentadas, em torno de 36% (4 participantes) ressaltaram que o curso proporcionou uma reflexão da prática docente num aspecto positivo e capaz de melhorar o trabalho realizado em sala de aula, identificados nos excertos abaixo:

Foi muito gratificante poder participar do curso. Repensar alguns aspectos da prática e aprender sobre outros aspectos muitas vezes desconhecidos ou que eu julgava não tão importantes (P2).

Contribuiu muito para direcionar a minha prática de uma forma mais específica e efetiva (P9).

Esses relatos vão ao encontro do que Tardif (2010) expõe quando discorre sobre a prática docente, quando afirma que

Ensinar é mobilizar uma ampla variedade de saberes, reutilizando-os no trabalho para adaptá-los e transformá-los pelo e para o trabalho. A experiência de trabalho, portanto, é apenas um espaço onde o professor aplica saberes, sendo ela mesma saber do trabalho sobre saberes, em suma: reflexividade, retomada, reprodução, reiteração daquilo que se sabe naquilo que se sabe fazer, a fim de produzir sua própria prática profissional (TARDIF, 2010, p. 21).

Assim, pode-se considerar que o curso de capacitação cumpriu com seu objetivo definido no início desta pesquisa pois, ao avaliar a sua contribuição para prática pedagógica, é possível identificar pontos positivos que poderão contribuir para uma melhor atuação dos docentes participantes.

Outro ponto positivo que foi citado por aproximadamente 18% (2 participantes) das docentes se refere aos métodos de alfabetização que foram discutidos no curso. Segue excerto sobre esse tema:

O curso possibilitou maior conhecimento referente aos métodos de alfabetização [...] (P5).

Esse aumento do conhecimento em relação aos métodos de alfabetização que foram apresentados contribui para que a atuação docente seja mais dinâmica, flexível e capaz de atender as necessidades que emanem no cotidiano. Considerando a discussão sobre os métodos de alfabetização, Frade (2005) coloca que os métodos podem ser: um método específico, um livro didático de alfabetização, um conjunto de princípios que organizam o trabalho pedagógico

para a alfabetização, um conjunto de saberes práticos ou de princípios organizadores do processo de alfabetização que podem ser criados ou recriados pelo professor em seu trabalho pedagógico. Assim, os professores não precisam adequar-se do mesmo modo às imposições de um determinado método, mas podem valer-se de competências, conhecimento e intuição oriundos de suas práticas que foram bem-sucedidas.

Em sequência, a segunda unidade Pontos Negativos, é representada pelo Quadro 24 a seguir e objetiva encontrar fatores negativos para aperfeiçoar o curso de capacitação.

Quadro 24 – Excertos da Unidade Pontos negativos

Categoria	Unidade	Excertos
Produção Técnico-Tecnológica	Pontos negativos	<p><i>O tempo foi curto e de forma remota (P1).</i></p> <p><i>A única coisa que senti falta, foi o contato presencial. Faz parte (P2).</i></p> <p><i>Não houve fatores negativos, infelizmente o momento atual que estamos passando, por uma pandemia mundial, não possibilitou que o curso fosse totalmente presencial (P4).</i></p> <p><i>Acredito que se o curso tivesse sido presencial teríamos aprendido e participado muito mais (P5).</i></p> <p><i>[...] fator negativo é o fato de não podermos realizar presencialmente (P8).</i></p> <p><i>Apesar de todo o acontecimento que ocorreu (pandemia) foi um curso muito bom, mais com certeza se ele tivesse acontecido de forma presencial seria melhor (10).</i></p>

Fonte: a autora.

Aproximadamente 27% (3 participantes) apontaram não terem identificado fatores negativos, como podemos ver nos seguintes excertos:

Não mudaria nada. Ao meu ver foi perfeito, no que diz respeito aos conteúdos (P2).

Não houve fator negativo (P9).

Contudo, em torno de 72% (8 participantes) compartilharam que o curso teria melhor proveito se tivesse ocorrido de maneira presencial, pois possibilitaria maior troca de experiências, discussões e contato com os materiais de avaliação e intervenção apresentados. Os seguintes excertos mostram essa opinião:

Um dos fatores negativos do curso é a perda das aulas presenciais em virtude dos acontecimentos globais (P3).

Creio que a forma remota não impediu, mas diminuiu a troca de experiências, a qual poderia ter sido mais rica (P11).

As atividades síncronas (KENSKI, 2005) realizadas foram a melhor estratégia para que o curso de capacitação pudesse acontecer durante o período de pandemia de COVID-19, em que foram implementadas medidas de distanciamento social (OPAS, 2020). Entretanto, por ser uma forma de ensino que as participantes não estão tão familiarizadas ou acostumadas, como o modelo presencial, os apontamentos realizados como pontos negativos já eram esperados.

Muitas vezes, ainda que uma ação de aprendizagem seja planejada para propiciar interações entre os participantes, e que todos os recursos de comunicação necessários sejam disponibilizados, pode ocorrer que as interações não ocorram no nível desejado. Isso porque há outros fatores, sociais, conjunturais e psicológicos, que influem na capacidade e na vontade de os alunos se engajarem nas atividades propostas (TORI, 2009, p. 125).

Sobre o tempo de duração do curso, aproximadamente 18% (2 participantes) consideraram como curto e que poderia ter tido uma duração maior. Isso evidencia a necessidade dos professores de conhecerem mais sobre as dificuldades de leitura a fim de aperfeiçoarem sua prática em sala de aula, tanto na identificação das dificuldades quanto em sua intervenção. Vemos esse apontamento no seguinte excerto:

Outro fator é a duração do curso, penso poderia ter uma duração maior, devido a necessidade de estudos nesta área (P8).

Destarte, pode-se concluir que o curso de capacitação docente realizado pode ser atualizado, utilizando os pontos negativos analisados para melhorar sua aplicabilidade e conseqüentemente, aumentar a satisfação e o aprendizado dos participantes.

Em se tratando da terceira unidade de análise sobre as Contribuições que o curso proporcionou para a formação e prática docente, segue Quadro 25 com alguns excertos.

Quadro 25 – Excertos da unidade Contribuições para a formação e prática docente

Categoria	Unidade	Excertos
Produção Técnico-tecnológica	Contribuições para a formação e prática docente	<p><i>Por meio do curso, vou poder melhorar minha metodologia de ensino quando for atuar, utilizando de recursos apresentados no curso de capacitação, como os testes e as atividades que o professor pode utilizar (P1).</i></p> <p><i>Aquisição da leitura, pois foram abordadas informações importantes e pertinentes sobre esse processo na criança. Por meio do curso, pude rever algumas informações pertinentes no que diz respeito às dificuldades de aprendizagem e adquirir novos saberes por meio de todas as contribuições da mestranda e das participantes (P3).</i></p> <p><i>As discussões sobre as metodologias de ensino, o olhar diferenciado dos docentes participantes do curso. O curso abrangeu aspectos sobre a alfabetização e as maneiras de alfabetizar, englobou as dificuldades de leitura e transtornos de leitura, apontando as principais diferenças entre os termos. O curso agregou conhecimentos acerca dos assuntos diretamente relacionados à minha prática diária de ensino (P4).</i></p> <p><i>O curso contribuiu para um aprofundamento teórico poder analisar melhor minha própria prática, principalmente no que se refere ao processo de alfabetização. (P5).</i></p> <p><i>O curso possibilitou a reflexão de minha prática como professora alfabetizadora, principalmente na fundamentação teórica. A nossa prática em sala de aula passa a ter mais eficácia quando de fato estamos embasados teoricamente e compreendemos o processo como um todo (P8).</i></p> <p><i>As experiências que foram trocadas (P10).</i></p> <p><i>Conhecer os métodos de alfabetização, diferenciar dificuldade de transtorno de aprendizagem e conhecer alguns métodos de avaliação e intervenção para sanar problemas de aquisição de leitura (P11).</i></p>

Fonte: a autora.

Dentre as contribuições citadas, em torno de 36% (4 participantes) foram referentes ao conteúdo de métodos de alfabetização e metodologias de ensino que podem ser utilizadas nas dificuldades de leitura. Essa discussão sobre os métodos de alfabetização também foi apontada na primeira unidade desta categoria, nos Pontos Positivos, ressaltando ainda mais a importância de se estudar

os métodos e conhecer os materiais existentes que proporcionam uma aprendizagem mais rica e dinâmica. Os seguintes excertos exemplificam o valor da aquisição desses saberes:

Dentro todos os conteúdos abordados os que mais contribuiu foram os métodos de alfabetização (P5).

Em relação aos métodos de alfabetização, serão muito úteis em minha prática (P9).

Aproveitando ainda os excertos acima, que também tratam da melhoria e do aperfeiçoamento da prática docente, por volta de 63% (7 participantes) comentaram sobre essa contribuição, abordada também por outras participantes:

Contribuiu muito positivamente para a minha formação. Pude aprender mais e esclarecer algumas dúvidas em relação à abordagem face às dificuldades de aprendizagem. Em alguns aspectos, mudou muito a minha maneira de pensar as ações pedagógicas (P2)!

Com maior conhecimento, acredito que entenderei mais a minha prática pedagógica (P5).

Senti-me mais capacitada para intervir diante de tantas dificuldades de leitura e escrita que os alunos têm apresentado (P11).

Dessa forma, o curso de capacitação realizado é mais uma vez considerado necessário e capaz de contribuir para a atuação dos professores no contexto de dificuldades na aquisição da leitura, assim como fora anteriormente exposto na unidade de Pontos Positivos.

Outra contribuição citada por aproximadamente 27% (3 participantes) se refere a capacidade de diferenciar dificuldade de transtorno de aprendizagem. Estudados no segundo capítulo, as dificuldades de aprendizagem foram definidas como problemas que podem modificar as formas da criança de aprender e que não dependem de suas condições neurológicas, tendo como causa alterações biológicas, comportamentais e emocionais (ROTTA, 2016). Já os transtornos de aprendizagem, entendidos por transtorno específico da aprendizagem, são decorrentes de déficits específicos na capacidade individual para processar informações com eficácia e concisão, caracterizando-se por dificuldades persistentes e prejudiciais na leitura, escrita e/ou matemática (AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION, 2014).

O excerto da P1 mostra a importância de ter percebido essa diferenciação e conseqüentemente sua influência na atuação docente:

Consegui diferenciar as dificuldades de aprendizagem do transtorno. Quando compreendemos essa diferença, é possível organizar atividades que busquem melhorar a prática docente, com a finalidade de evidenciar a aprendizagem do aluno (P1).

No que diz respeito a como se dá a aquisição da leitura e seu processamento a nível biológico, em torno de 18% (2 participantes) referiram-se a esse conteúdo estudado como contribuição importante para a atuação, já que a aprendizagem da leitura modifica permanentemente o cérebro, fazendo com que ele reaja aos estímulos linguísticos visuais e no processamento da linguagem falada. Cosenza e Guerra (2011) discutiram sobre pesquisas que utilizaram neuroimagem funcional ou registros elétricos para mostrar a existência de três centros importantes para a leitura, localizados no lobo frontal, na junção parieto-temporal e na junção occipito-temporal, descrita de forma mais efetiva pela teoria de dupla via ou dupla rota.

O excerto da P8 exemplifica essa contribuição:

A parte que relacionamos a neurociência com a alfabetização. Compreender como tudo acontece foi fundamental para embasar a minha prática (P8).

Se o professor possui esse conhecimento, ele será capaz de promover um ensino mais adequado aos seus alunos, pois compreende o verdadeiro processo de aquisição da leitura, que exige do leitor entendimento dos traços que distinguem as letras entre si, bem como a automatização dos valores sonoros dos grafemas, e, dessa forma, a necessidade de memorizá-los para finalmente chegar à aquisição da fluência e habilidade leitora (SCLiar-CABRAL, 2013a).

Isso está em consonância com Riechi, Tabaquim e Guimarães (2015), que afirmam que o conhecimento de como o cérebro aprende, como ocorre o processamento das informações em crianças com ou sem alterações cerebrais permite que professor identifique alunos com dificuldades específicas de aprendizagem na própria sala de aula, pois muitas dificuldades só se tornam evidentes no período de escolarização.

E por fim, a quarta e última unidade de análise desta categoria diz respeito às mudanças de percepção referente a três aspectos: habilidades necessárias para a aquisição da leitura, atuação com crianças com dificuldades de leitura e métodos de alfabetização mais adequados, por meio da comparação das avaliações inicial e final dos conhecimentos dos professores.

O Quadro 26 mostra alguns excertos da unidade Mudanças de percepção, referentes às habilidades necessárias para a aquisição da leitura:

Quadro 26 – Excertos da unidade Mudanças de Percepção sobre as habilidades necessárias para a aquisição da leitura

Categoria	Unidade	Excertos
Produção Técnico-Tecnológica	Mudanças de percepção: Habilidades para a aquisição da leitura	<p><i>Atenção, memória fonológica, conhecimento das formas e sons das letras, conhecimento da própria língua, consciência linguística (P2)</i></p> <p><i>Conhecimento das letras, nome e sons das mesmas; Consciência fonológica (P4).</i></p> <p><i>Ler com fluência, ter prazer em ler, decodificar; compreender; interpretar, e retenção (P5).</i></p> <p><i>Memória, atenção, consciência fonológica, lateralidade, entre outros (P8).</i></p> <p><i>Saber reconhecer o som da letra, fazer sua relação com a escrita e depois a interpretação (P9).</i></p> <p><i>Lateralidade, coordenação motora, consciência fonológica (P11).</i></p>

Fonte: a autora.

Ao comparar as respostas das participantes, utilizando os questionários aplicados antes e após o curso (Apêndices D e E), foi possível perceber que aproximadamente 63% (7 participantes) apresentaram mudanças na definição das habilidades que julgavam ser necessárias para a aquisição da leitura, sendo que após o curso suas respostas foram mais robustas, contendo habilidades que não haviam sido citadas anteriormente.

Essa mudança ficou clara nos seguintes excertos:

Existem diversas habilidades, como a memória para manter a atenção, consciência fonológica, consciência morfológica, consciência semântica, entre outras (P1).

De acordo com as aulas do curso, basicamente a criança necessita distinguir os fonemas, grafemas, precisa das rotas lexicais e as rotas fonológicas (P3).

Os demais participantes, em torno de 36% (4 participantes) não denotaram mudanças significativas nos excertos apresentados, o que pode ser relacionado aos fatores negativos discutidos na segunda unidade desta categoria. Essa percepção é importante e esses dados podem ser considerados numa nova aplicação deste curso de capacitação, a fim de esclarecer se o modelo de ensino à distância apresenta diferença nos resultados quando o mesmo é aplicado de forma presencial.

O segundo conteúdo que foi analisado, a fim de perceber se houve mudanças ou não na percepção, refere-se à atuação com crianças com dificuldades de leitura, para o qual o Quadro 27 apresenta alguns excertos:

Quadro 27- Excertos da unidade Mudanças de Percepção sobre a atuação com crianças com dificuldades de leitura

Categoria	Unidade	Excertos
Produção Técnico-tecnológica	Mudanças de percepção: atuação com crianças com dificuldades de leitura	<p><i>Que são vários fatores que interferem neste processo. É necessário um trabalho complexo e atento para as crianças com dificuldades na leitura e assim contribuir para aquisição da leitura (P3).</i></p> <p><i>As dificuldades de leitura sempre existiram, no entanto nos últimos anos mediante estudos e pesquisas científicas o assunto expandiu, hoje é tema de discussão na área educacional. No curso foram exemplificadas maneiras de amenizar as dificuldades em sala de aula, um trabalho intenso com aluno, que parte do empenho e sensibilidade do professor (P4).</i></p> <p><i>Apreendi mais sobre alguns tipos de métodos, a diferença entre dificuldade e transtorno de aprendizagem. Formas de intervenção (P9).</i></p> <p><i>O principal é que a identificação e intervenção devem acontecer o mais cedo possível, os profissionais devem ser melhor capacitados para isso. Existem muitos instrumentos de apoio aos professores para intervir, mas infelizmente são pouco conhecidos e tem preço elevado. Entretanto, todo indivíduo, descartadas as possibilidades de transtorno, tem condições de ter leitura proficiente quando recebe as orientações necessárias (P11).</i></p>

Fonte: a autora.

Por meio da análise dos excertos, é possível afirmar que aproximadamente 81% (9 participantes) apresentaram mudanças na percepção referente à atuação com crianças com dificuldades de leitura, sendo que adicionaram às suas respostas conteúdos que foram adquiridos por meio do curso de capacitação. Vemos isso nos seguintes excertos:

Sinceramente, estou muito feliz com as contribuições do curso. O meu olhar para as dificuldades está muito mais amplo e atento. E como pedagoga, me sinto mais preparada para lidar com as dificuldades que surgirem (P2).

Através do curso tive mais clareza de qual método usar e como devo trabalhar com crianças que possuem a dificuldade de leitura (P7).

Antes de planejar uma intervenção com uma criança que tenha dificuldades de leitura, é importante fazermos uma avaliação para mensurar quais as possíveis origens desta dificuldade. É importante distinguir transtornos e dificuldades para atuar de forma correta (P8).

Seguindo a concepção de Rodrigues (2015), a atuação ideal do professor deve ser direcionada para a identificação de necessidades educacionais e implementação de métodos de intervenção capazes de prevenir dificuldades em vez de acontecerem como medidas de remediação. Assim, a realização do curso de capacitação também proporcionou a identificação das possíveis dificuldades de leitura no início do processo de alfabetização, nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Quadro 28 – Excertos da unidade Mudanças de percepção referentes aos métodos de alfabetização

Categoria	Unidade	Excertos
Produção Técnico-Tecnológica	Mudança de percepção: método de alfabetização mais adequados	<p><i>P1: Método fônico, pois assim consegue fazer associações entre fonema e grafema (P1).</i></p> <p><i>De acordo com as aulas do curso, o método mais adequado é o fônico, pois por meio a criança consegue identificar melhor as informações e assimilar com mais facilidade (P3).</i></p> <p><i>Como trabalho com crianças especiais, com o auxílio de fonoaudiólogas, pretendo continuar com o método fônico e utilizando também os métodos das boquinhinhas (P5).</i></p> <p><i>Após o curso pude constatar a importância do método fônico, o qual já vinha utilizando com meus alunos. Porém, conhecer demais métodos foi fundamental para enriquecer a prática e possibilitar as intervenções necessárias para as crianças (P8).</i></p>

	<p><i>O método sintético (partes menores, sílabas). Acredito que começando das pequenas partes o aluno entenderá melhor o mundo da leitura (P10).</i></p> <p><i>O método fono-articular (P11).</i></p>
--	--

Fonte: a autora.

Ao comparar os excertos referentes aos métodos de alfabetização que as participantes faziam uso antes do curso de capacitação e quais métodos passaram a considerar como mais adequados na atuação com crianças com dificuldades de leitura após a realização do curso, aproximadamente 90% (10 participantes) das professoras afirmaram que o método sintético é o mais adequado.

Aproximadamente 81% (9 participantes) consideram o fonema a unidade de análise mais adequada, sendo que em torno de 45% (5 participantes) argumentaram que a modalidade sensorial a ser utilizada deve ser a tradicional. Vemos isso nos seguintes excertos:

Acredito que para crianças com dificuldades de aprendizagem, o método fônico seja mais adequado (P2).

O método fônico, pois ele trabalha individualmente o som de cada letra (P7).

Seabra e Dias (2011) descrevem o método fônico como sendo uma proposta de alfabetização com base em estudos com resultados satisfatórios realizados com crianças com dificuldades na alfabetização, sobretudo na discriminação, segmentação e manipulação consciente dos sons da fala. Essas crianças tiveram diminuição de suas dificuldades quando foram introduzidas atividades de consciência fonológica durante ou antes da alfabetização. Dessa forma, ao associar as instruções de consciência fonológica ao ensino das correspondências entre letras e sons, os resultados são ainda melhores na aquisição da leitura e escrita.

Aproximadamente 36% (4 participantes) compartilharam que a modalidade sensorial mais adequada seria a multissensorial, conforme vemos nos excertos abaixo:

Método fonovisuoarticulatório é o mais adequado, trabalha o som, o fonema e grafema das letras, além da articulação da fala e imagem das letras (P4).

Acredito que o multissensorial, pois trabalha de várias formas com as crianças (P9).

O método multissensorial é caracterizado por sua eficácia no ensino de crianças com dislexia ou com dificuldades de leitura e escrita, por promover a aprendizagem por meio da conexão entre aspectos visuais, auditivos, táteis e cinestésicos da grafia e da articulação. Apesar de demandar um tempo maior nas intervenções, é um dos procedimentos mais satisfatórios para crianças maiores que apresentam dificuldades na leitura e escrita há vários anos e que possuem histórico de reprova escolar (SEABRA; DIAS, 2011).

Destarte, é possível afirmar que os professores participantes se aproximam dos referenciais teóricos que julgam os métodos de base fônica como mais adequados no ensino da leitura, sejam eles de caráter tradicional ou multissensorial. Espera-se que este conhecimento seja capaz de influenciar as práticas em sala de aula, de forma que possa prevenir possíveis dificuldades e também seja eficaz nas intervenções.

Por meio da análise desta terceira categoria foi possível identificar que o curso de capacitação cumpriu com o objetivo estabelecido inicialmente, apontando como pontos positivos a contribuição para uma melhor atuação dos participantes e as discussões sobre os métodos de alfabetização, fornecendo embasamento para a prática. Os pontos negativos abrangeram a preferência de que o curso fosse realizado de forma presencial e que tivesse maior duração; essas queixas podem ser atualizações para novas oportunidades de aplicação do curso.

A respeito das contribuições, a maioria dos participantes apresentou indicativos de mudança de percepção quanto às habilidades necessárias para a aquisição da leitura, pois no final do curso suas respostas foram mais robustas, contendo habilidades que não haviam sido citadas anteriormente.

Finalmente, no que diz respeito a alfabetização, a maioria dos participantes passou a considerar o método sintético com unidade de análise fonética e modalidade sensorial tradicional como mais adequados para a atuação com crianças com dificuldades de leitura. Assim, espera-se que o conhecimento adquirido pelas participantes nesse curso de capacitação passe a fazer parte do cotidiano escolar, contribuindo para que as crianças com dificuldades de leitura leiam com mais fluência e compreensão.

Portanto, enquanto análise geral, a partir dos dados da primeira categoria, referente aos conhecimentos prévios dos professores, foi possível

identificar que os participantes consideram a consciência fonológica a habilidade mais fundamental na aquisição da leitura, mesmo não sabendo explicar o que é a consciência fonológica de fato; apesar de todos serem docentes, nem todos se consideravam capacitados para ensinar crianças com dificuldades de leitura e apontaram que a família e a própria criança eram as maiores dificuldades no processo de aprendizagem, não incluindo a sua prática pedagógica como um fator de impacto nessas dificuldades. Por fim, constatou-se que uma porcentagem importante dos docentes denotou não conhecer nenhum método de alfabetização.

Na segunda categoria analisada, referente a atuação docente, os participantes denotaram conhecimentos insuficientes sobre materiais e atividades para identificação e intervenção nas dificuldades relacionadas à leitura. Também apontaram que os maiores desafios e limitações que encontram atualmente estão relacionados à família da criança, à falta de estímulo dos pré-requisitos para a leitura durante a Educação Infantil e ao ensino realizado à distância nesse período de pandemia da COVID-19. Mais uma vez, não incluíram as suas próprias limitações, enquanto docentes, nesses fatores.

Na terceira e última categoria, referente a produção técnico-tecnológica, após a conclusão dos conteúdos estudados durante o curso de capacitação, foi possível identificar mudanças no conhecimento adquirido sobre os métodos de alfabetização, sendo que os docentes relataram que poderiam ter tido um melhor proveito se os encontros fossem presenciais. Eles também consideraram o curso necessário e capaz de contribuir para sua atuação, além de possibilitar uma maior aptidão para diferenciar as dificuldades de leitura dos transtornos de leitura. Finalizou-se com a mudança de percepção dos professores, que passaram a se sentir mais preparados para lidarem com crianças com dificuldades para aprender a ler.

Dessa forma, conclui-se que na avaliação inicial, anterior ao curso de capacitação, os professores denotaram pouco domínio teórico sobre o assunto e relataram diversas dificuldades que interferem na aprendizagem das crianças durante os encontros. No final do curso eles tiveram mudança de percepção sobre as habilidades necessárias para a aquisição da leitura e sobre os métodos de alfabetização mais indicados para lidar com as dificuldades discutidas, contribuindo para a prática docente. Foi notável a necessidade desses professores de conhecer

meios que pudessem auxiliar seu trabalho em sala de aula e a satisfação ao final do curso por terem conhecido melhor os conteúdos que podem facilitar sua atuação quando se depararem com crianças com dificuldades de leitura.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A aquisição da leitura tornou-se uma habilidade imprescindível para produzir e acessar conhecimentos, além de ser uma condição para o exercício da cidadania. Essa aprendizagem nem sempre se dá de maneira simplificada, pois há uma parte significativa de crianças que apresenta dificuldades na leitura nos primeiros anos do Ensino Fundamental.

Essas dificuldades já vêm decorrentes de uma Educação Infantil que pode não ter priorizado o ensino das habilidades preditoras de leitura, acrescidas de contextos familiares e sociais com pouca estrutura, de fatores intrínsecos da própria criança, de falhas no ensino, além do ano letivo de 2020 em que o ensino se deu por meio digital devido à pandemia de COVID-19. Ainda se tratando das dificuldades para a aquisição da leitura, pode-se detalhar com o fato de que há professores atuantes nos anos iniciais que não estão devidamente preparados e capacitados para atenderem essas crianças no ensino regular.

Ao perceber a necessidade de realizar novas pesquisas práticas/aplicadas, que apresentem propostas de estratégias/atividades para formação de docentes que atuam com alunos com dificuldades ou transtornos de leitura, esse trabalho teve como objetivo geral o desenvolvimento e aplicação de um curso de capacitação para professores da rede básica sobre as dificuldades de leitura no município de Cornélio Procópio, no ano de 2020.

Foram estabelecidos, ainda, como objetivos específicos, discutir como se dá a aprendizagem da leitura e quais os fatores que influenciam esse processo, examinar os conhecimentos prévios dos docentes quanto às habilidades metalinguísticas e as dificuldades enfrentadas no trabalho com crianças com dificuldades na leitura, apresentar e discutir alguns modelos de avaliação e intervenção nas dificuldades e transtornos de leitura assim como avaliar a contribuição do curso de capacitação na prática pedagógica.

Quanto aos objetivos específicos, no que diz respeito a aprendizagem da leitura e os fatores que influenciam esse processo, discutiu-se que a leitura é um conjunto de habilidades complexas que requer estudos de suas rotas cerebrais, habilidades metalinguísticas, levando em consideração a escola, a família e a própria criança, fatores que influenciam nesse processo. Como segundo

objetivo, examinar os conhecimentos prévios dos docentes quanto às habilidades metalinguísticas e as dificuldades enfrentadas no trabalho com crianças com dificuldades na leitura, os participantes mostraram que a consciência fonológica é a habilidade mais fundamental na aquisição da leitura, mesmo não descrevendo o que seria consciência fonológica de fato, e as dificuldades enfrentadas giram em torno de influências do ambiente social e familiar e dificuldades cognitivas da própria criança. Como terceiro objetivo, apresentar e discutir alguns modelos de avaliação e intervenção nas dificuldades e transtornos de leitura, estes conteúdos foram abordados no terceiro e no quarto encontro do curso e os participantes tiveram a oportunidade de elaborarem atividades de avaliação e intervenção. E por fim, como último objetivo específico, avaliar a contribuição do curso de capacitação na prática pedagógica, que apresentou mudanças na definição das habilidades necessárias para a aquisição da leitura por meio de respostas mais completas, contendo habilidades que não haviam sido citadas no início do curso.

Tanto o objetivo geral como os específicos foram alcançados com sucesso, sendo que a análise dos resultados realizada por meio da análise textual discursiva revelou os pontos positivos do curso de capacitação, que contribuiu para a mudança de percepção dos professores e aquisição de novos conhecimentos para uma prática pedagógica mais adequada.

Como perspectivas futuras, o curso poderá ser oferecido novamente com as adaptações apontadas pelos participantes, sendo aplicado de maneira presencial e ter um tempo maior de duração. Poderá também ser oferecido como conteúdo na formação inicial em cursos de Licenciatura em Pedagogia, Letras, entre outros, ser base para o desenvolvimento de materiais e atividades práticas de avaliação e intervenção de leitura, dentre outras possibilidades.

REFERÊNCIAS

- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**: DSM-5. 5.ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- ANDRADE, O. V. C. A.; ANDRADE, P. E.; CAPELLINI, S. **RTI- Modelo de Resposta a Intervenção: como identificar e intervir com crianças de risco para os transtornos de aprendizagem**. São José dos Campos: Pulso, 2014.
- ANDRADE, O. V. C. A. **Instrumentalização pedagógica para avaliação de crianças com risco de dislexia**. 2010. 235 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2010. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/91227>. Acesso em: 27 set. 2018.
- ANGELINI, A. L. et al. **Matrizes progressivas coloridas de Raven: escala especial: manual [Raven's coloured progressive matrices]**. São Paulo: CETEPP, 1999.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE DISLEXIA (ABD). Definição de dislexia elaborada em 2003 pela International Dyslexia Association. Disponível em: <http://www.dislexia.org.br/>
- AZONI, C. A. S.; FERREIRA, T. D.; CRENITTE, P. A. P. Linguagem. In: CIASCA, S. M.; RODRIGUES, S. D.; AZONI, C. A. S.; LIMA, R. F. (Orgs.). **Transtornos de Aprendizagem: Neurociências e Interdisciplinaridade**. 1ed. Ribeirão Preto: Booktoy, 2015, p. 67-74.
- BASSO, F. P.; MINÁ, C. S.; PICCOLO, L. R.; SALLES, J. F. **Coleção Anele Vol. 5 AFLeT: Avaliação da Fluência de Leitura Textual**. São Paulo: Vetor, 2018.
- BASZTABIN, R. **Formação de professores com utilização de tecnologia no transtorno de déficit de atenção/hiperatividade nos processos de ensino aprendizagem**. Dissertação (mestrado) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2007.
- BATISTA, M.; PESTUN, M. S. V. O Modelo RTI como estratégia de prevenção aos transtornos de aprendizagem. **Psicol. Esc. Educ.**, Maringá, v. 23, ed. 205929, 2019. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572019000100320&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 26 fev. 2020.
- BDTD. **Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações**. 2017. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/Search/Advanced>. Acesso em ago. 2018.
- BURGEMEISTER, B. B.; BLUM, L. H.; LORGE, I. **Colúmbia - Escala de Maturidade Mental**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 3 ed., 2001.
- BISPO, S. A. S. **Educação humanizadora e dificuldades de aprendizagem: o que nos revelam os discursos de professores dos anos iniciais do Ensino**

Fundamental, 2016. 163 f. Tese (Letras) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo.

BRÄKLING, K. L. **Sobre a leitura e a formação de leitores**: qual é a chave que se espera? São Paulo: SEE: Fundação Vanzolini, 2004.

BRASIL. Conselho Federal de Psicologia. **Resolução nº 002 de 18 de fevereiro de 2004**. DF: Conselho Federal de Psicologia, 2004.

BRASIL. Conselho Federal de Psicologia. **Resolução nº 9 de 25 de abril de 2018**. Brasília, DF: Conselho Federal de Psicologia, 2018.

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 (BNCC)**. Brasília: MEC, SEB, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal em Nível Superior. **Requisitos para a Apresentação de Propostas de Cursos Novos (APCN)**, 2016.

BRASIL. Ministério da educação. Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. Disponível em: <https://www.mec.gov.br/>. Acesso em 25 out. 2020.

BRITTO, D. S. **A importância da leitura na formação social do indivíduo**. REVELA, n.VIII, p.1-35, 2010.

BRITO, G. N. O. **BTN**: Bateria de Testes Neuropsicológicos: manual. 1ª ed. São Paulo: Vetor, 2006.

BUNGE, M. **Seudociência e Ideología**. Madrid: Alianza, 1985.

CAPELLINI, S. A.; CESAR, A. B.; GERMANO, G. D. **Protocolo de identificação precoce dos problemas de leitura- IPPL**. Ribeirão Preto: Booktoy, 2017.

CAPELLINI, S. A. et al. Protocolo de identificação precoce dos problemas de leitura: estudo preliminar com escolares de 1º ano escolar. **Revista psicopedagogia**, São Paulo, v.26, n.81, p.367-375, 2009. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010384862009000300004&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 14 mai. 2019.

CAPELLINI, S. A.; OLIVEIRA, A. M.; & CUETOS, F. **PROLEC**: Provas de Avaliação dos Processos de Leitura. 2. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2015.

CAPELLINI, S. A.; SMYTHE, I.; SILVA, C. **Protocolo de avaliação de habilidades cognitivo-linguísticas**: livro do profissional e do professor. Ribeirão Preto: Booktoy, 2012.

CAPOVILLA, A. G. S. *et al.* Estratégias de leitura e desempenho em escrita no início da alfabetização. **Psicol. esc. educ.**, Campinas, v. 8, n. 2, p. 189-197, dez. 2004. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572004000200007&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 12 jun. 2019.

CAPOVILLA, A. G. S.; CAPOVILLA, F. C.; SOARES, J. V. T. Consciência sintática no ensino fundamental: correlações com consciência fonológica, vocabulário, leitura e escrita. **PsicoUSF**, Itatiba, v. 9, n. 1, p. 39-47, jun. 2004. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-82712004000000006&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 14 jun. 2019.

CARSO, *et al.* **Coleção Anele Vol. 2- Avaliação da Compreensão de Leitura**. São Paulo: Vetor, 2017.

CARVALHO, A. M. GUERRA, L. B. Avaliação Neuropsicológica na Educação. In MALLOY-DINIZ, L. F. [et al]. **Avaliação Neuropsicológica**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CHRISTENSEN, C. M.; HORN, M. B.; STAKER, H. Ensino Híbrido: uma Inovação Disruptiva?: Uma introdução à teoria dos híbridos. 2013. **E-Book**. Disponível em: http://porvir.org/wpcontent/uploads/2014/08/PT_Is-K-12-blended-learning-disruptive-Final.pdf. Acesso em: 01 ago. 2019.

COLTHEART, M. Modelando a leitura: a abordagem da dupla rota. In: SNOWLING, M. J. HULME, C. (Orgs.) **A ciência da leitura**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 24-41. 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/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-69912007000600012&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 10 out. 2018.

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

COSTA, A. L. A. **Formação docente**: programa de atualização voltado para ações com alunos com distúrbios específicos de aprendizagem. Tese (Doutorado em Fonoaudiologia) - Faculdade de Odontologia de Bauru, Universidade de São Paulo, Bauru, 2016.

COSTA, R. G. **Consciência fonológica em adultos da EJA**. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal da Bahia, Instituto de Letras, Salvador, 2012.

CUNHA, V. L. O.; CAPELLINI, S. A. Habilidades metalinguísticas no processo de alfabetização de escolares com transtornos de aprendizagem. **Revista psicopedagogia**, São Paulo, v. 28, n. 85, p. 85-96, 2011. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862011000100009&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 12 jun. 2019.

CUNHA, V. L. O.; CAPELLINI, S. A. **PROCOMLE** - Protocolo de avaliação da compreensão de leitura. Ribeirão Preto: BookToy, 2019.

CUNHA, V. L. O.; CAPELLINI, S. A. **PROHMELE** - Provas de habilidade metalinguísticas de leitura. Marília: Revinter, 2009.

CUPANI, A. La peculiaridad del conocimiento tecnológico. **Scientiae Studia**, v. 4, nº 3, p. 353-371, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ss/v4n3/a01v4n3.pdf>. Acesso em 08 ago. 2019.

DARUIZ, S. **A dislexia**: estudo correlacional de docentes da língua portuguesa do ensino fundamental público e particular. Dissertação (Mestrado em Odontologia) - Universidade do Sagrado Coração, Bauru, 2008.

DEHAENE, S. **Os neurônios da leitura**: como a ciência explica a nossa capacidade de ler, Porto Alegre: Penso, 2012.

DIAS, N. M. MECCA, T. P. **Avaliação Neuropsicológica Cognitiva**: memória de trabalho. São Paulo: Memnon, vol. 4, 2019.

DIAS, N.M.; SEABRA, A. G. Funções executivas: desenvolvimento e intervenção. **Temas sobre Desenvolvimento**, v. 19, n.107, p. 206-212, 2013. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Natalia_Dias/publication/281177320_funcoes_executivas_desenvolvimento_e_intervencao/links/5604497408ae8e08c089ac7f/funcoes-executivas-desenvolvimento-e-intervencao.pdf. Acesso em: 24 jun. 2019.

FLETCHER, J. M.; VAUGHN, S. Response to intervention: preventing and remediating academic difficulties. **Child Development Perspectives**, v. 3, p. 30-37. 2009. Disponível em: <https://srcd.onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1111/j.1750-8606.2008.00072.x>. Acesso em 10 fev. 2020.

FLÔRES, O. C. **(Re) discutindo o conceito de alfabetização e a formação dos alfabetizadores**. In: TREVISAN, A; MOSQUERA, J. J. M.; PEREIRA, V. W. (Orgs). Alfabetização e Cognição. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2011, p. 235-246.

FONSECA, R. P. PRANDO, M. L. ZIMMERMANN. N. **Tarefas para Avaliação Neuropsicológica**: Avaliação de linguagem e funções executivas em crianças. São Paulo: Memnon, v. 1, 2016.

FONSECA, R. P.; SGANZERLA, G. C.; ENÉAS, L. V. Fechamento das escolas na pandemia de COVID-19: impacto socioemocional, cognitivo e de aprendizagem. **Debates em psiquiatria**, v. 10, nº 4, p. 28-37, ed. out-dez 2020. Disponível em: https://d494f813-3c95-463a-898c-ea1519530871.filesusr.com/ugd/c37608_b58db686b0624d57a76716e941f2f60f.pdf. Acesso em: 05 jan 2021.

FONSECA, R. P.; ZIMMERMANN, N.; KOCHHANN, R. Avaliação neuropsicológica: bases para a interpretação quantitativa e qualitativa de desempenho. In: SANTOS,

F. H.; ANDRADE, V. M.; BUENO, O. F. A. (Org.). **Neuropsicologia hoje**. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2015.

FRADE, I. C. A. S. **Métodos e didáticas de alfabetização**: história, características e modos de fazer de professores: caderno do professor. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

FREITAS JUNIOR *et al.* A pesquisa científica e tecnológica. **Revista Espacios**, v. 35, nº 9, 2014. Disponível em: <http://www.revistaespacios.com/a14v35n09/14350913.html>. Acesso em: 08 ago. 2019.

FREITAS JUNIOR *et al.* Design Science Research Methodology Enquanto Estratégia Metodológica para a Pesquisa Tecnológica. **Revista Espacios**, v. 38, nº 6, 2017. Disponível em: <http://www.revistaespacios.com/a17v38n06/a17v38n06p25.pdf>. Acesso em: 08 ago. 2019.

FUKUDA, M. T.; CAPELLINI, S. A. **PRIPROF-T**: Programa de Resposta a Intervenção Fonológica. Ribeirão Preto: Book Toy, 2018.

GATTI, B. A. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Internacional de Formação de Professores (RIFP)**, v. 1, n. 2, p. 161-171, Itapetininga, 2016.

GENNARI, A. P. G. A. **O Ensino de Psicologia Comportamental nos cursos de Formação de Professores**. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino) – Universidade Estadual do Norte do Paraná, Cornélio Procópio, 2019.

GERMANO, G. D.; CAPELLINI, S. A. **PROHFON**: Protocolo das habilidades metafonológicas. Ribeirão Preto: Book Toy, 2016.

GIFFONI, S. D. A.; MOURA-RIBEIRO, M. V. L. Avaliação Neurológica nas dificuldades de Aprendizagem. In: CIASCA, S. M.; RODRIGUES, S. D.; AZONI, C. A. S.; LIMA, R. F. (Orgs.). **Transtornos de Aprendizagem**: Neurociências e Interdisciplinaridade. 1ed. Ribeirão Preto: Booktoy, 2015, p. 161-172.

GÓES, C. B. **Práticas Pedagógicas de Leitura e Escrita direcionadas a estudantes com diagnóstico de dislexia**: o olhar de professoras do ensino fundamental I. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Salvador, 2015.

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. 19-64.

GOOGLE CLASSROOM. Disponível em: <https://classroom.google.com/>. Acesso em: 05 jan. 2019.

GUARESÍ, R. SANTOS, C. MANGUEIRA, M. Abordagem da dislexia na região de Vitória da Conquista na Bahia: uma análise sob a perspectiva neurocientífica. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 50, n. 1, p. 49-56, jan-mar, 2015.

HADJI, C. **A avaliação, regras do jogo**: das intenções aos instrumentos. 4. ed. Portugal: Porto Editora, 1994.

JARDINI, R. S. R.; GUIMARÃES, V. A. **Novo Alfabetização com as Boquinhas**: vogais. Bauru: Boquinhas Aprendizagem e Assessoria, 2015.

KAEFER, H. Semiologia psicológica. In: Rotta N. T. Ohlweiler, L.; Riesgo, R. S. **Transtornos da aprendizagem**: abordagem neurobiológica e interdisciplinar. 2 ed. Porto Alegre: Artmed; 2016.

KENSKI, V. M. Das salas de aula aos ambientes virtuais de aprendizagem. In: CONGRESSO NACIONAL DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 12., 2005, Florianópolis. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2005/por/pdf/030tcc5.pdf>. Acesso em 18 ago. 2020.

KLEIMAN, A. **Texto e leitor**. Campinas: Pontes, 1989.

KRAEMER, M. E. P. Avaliação da aprendizagem como construção do saber. **Revista Educación Superior**. Investigaciones y Debates, 2006. Disponível em: <http://integral.objectis.net/avaliarsaberes>. Acesso em: 12 jul. 2019.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LEITE, R. C. D.; MARTINS, P. S. R. PINHEIRO, A. M. V. Alfabetização no Brasil: caminhos a seguir para o ensino efetivo da leitura. **Paidéia - revista do curso de pedagogia da Faculdade de Ciência Humanas, Sociais e da Saúde**, Universidade Fumec: Belo Horizonte, ano 13, n. 19, p. 69-82, jan./jun. 2018. Disponível em: <http://fumec.br/revistas/paideia/article/view/6317/3130>. Acesso em: 18 jun. 2019.

LEITE, S. A. S. **IAR** – Instrumento de Avaliação do Repertório Básico para a Alfabetização. São Paulo: Edicon, 1984.

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

LIMA, R. F.; CIASCA, S. M. Neuropsicologia da dislexia do desenvolvimento. In: CIASCA, S. M.; RODRIGUES, S. D.; AZONI, S. C. S.; LIMA, R. F. (Orgs). **Transtornos de aprendizagem**: neurociência e interdisciplinaridade. São Paulo: BookToy; 2015.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem na escola**: reelaborando conceitos e criando a prática. Salvador: Malabares Comunicações e eventos, 2 ed, 2005.

MACHADO, A. C.; ALMEIDA, M. A. O modelo RTI - Resposta à intervenção como

proposta inclusiva para escolares com dificuldades em leitura e escrita. **Rev. Psicopedagogia**, São Paulo, v. 31, n. 95, p. 130-143, 2014. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862014000200006&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 11 out. 2019.

MALUF, M. R.; ZANELLA, M. S.; PAGNEZ, K. S. M. M. Habilidades metalinguísticas e linguagem escrita nas pesquisas brasileiras. **Boletim de Psicologia**, v. 56, nº 124, p. 67-92, 2006. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/bolpsi/v56n124/v56n124a06.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2018.

MENDES, E. C. C. S.; BRUNONI, D. **Competência em leitura**: interface entre contextos psicossocial, familiar e escolar. São Paulo: Editora Mackenzie, 2015.

MENDES, G. G. **Proalf**- Programa de Alfabetização e Estimulação Cognitiva. Ribeirão Preto: Book Toy, 2018.

MONTESSORI, M. **The discovery of the child**. Madras: Kalakshetra, 1948.

MOOJEN, S. **Diagnósticos em Psicopedagogia**. In: Rev. Psicopedagogia, v. 21, ed. 66, p. 245-255, 2004. Disponível em: <http://www.revistapsicopedagogia.com.br/detalhes/390/diagnosticos-em-psicopedagogia>. Acesso em 26 jun. 2018.

MOOJEN, S.; COSTA, A. C. Semiologia psicopedagógica. In: Rotta N. T. Ohlweiler, L.; Riesgo, R. S. **Transtornos da aprendizagem**: abordagem neurobiológica e interdisciplinar. 2 ed. Porto Alegre: Artmed; 2016, p. 85-93.

MOOJEN, S.; FRANÇA, M. P. Dislexia: visão fonoaudiológica e psicopedagógica. In: Rotta N. T. Ohlweiler, L.; Riesgo, R. S. **Transtornos da aprendizagem**: abordagem neurobiológica e interdisciplinar. 2 ed. Porto Alegre: Artmed; 2016, p. 148-161.

MORAES, R. **Uma tempestade de luz**: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. Ciênc. educ. (Bauru), Bauru, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151673132003000200004&lng=en&nrm=iso. Acesso em 25/06/2018.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. A “querela dos métodos” de alfabetização no Brasil: contribuições para metodizar o debate. **Revista ACOALFA**: Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua portuguesa, São Paulo, ano 3, n. 5, 2008. Disponível em: <http://www.acoalfaplp.net>. Acesso em 05 de out. 2019.

MOTA, M.; MANSUR, S.; CALVAZARA, A.; ANÍBAL, L.; LIMA, S. A.; COTTA, J.; et al. O papel das habilidades metalinguísticas na alfabetização. **Revista Eletrônica do ICHL/UFJF**, v. 4, p. 1-8, 2006. Disponível em: <http://www.ufjf.br/virtu/files/2010/05/artigo4a8.pdf>. Acesso em 14 de jun. 2019.

MOTA, M. P. E. O papel da consciência morfológica para a alfabetização em leitura. **Psicologia em Estudo**, vol. 14, n. 1, p. 159-166, 2009. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=287122120019>. Acesso em: 11 jul. 2019.

NAVARRO, L. et al. A dificuldade de aprendizagem e o fracasso escolar. **Journal of Research in Special Educational Needs**, v. 16, n. s1, p. 46-50, ago. 2016.

NICO, M. A. N.; GONÇALVES, A. M. S. **Facilitando a Alfabetização Multissensorial, Fônica e Articulatória**. Ribeirão Preto: Book Toy, 2016.

OLIVEIRA, M. (org.) **Figuras Complexas de Rey** - Teste de Cópia e Reprodução de Memória de Figuras Geométricas Complexas - Adaptação Brasileira. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

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

OMS (Organização Mundial da Saúde). **Coronavirus disease 2019 (COVID-19)**: Situation Report – 51. OMS, 2020. Disponível em: https://www.who.int/docs/default-source/coronaviruse/situation-reports/20200311-sitrep-51-covid-19.pdf?sfvrsn=1ba62e57_10. Acesso em 25 out. 2020.

OPAS (Organização Pan-Americana de Saúde). Considerations on social distancing and travel related measures in the context of the response to COVID-19 pandemic. PAHO, 03 ab. 2020, Disponível em: <https://www.paho.org/en/documents/considerations-social-distancing-and-travel-related-measures>. Acesso em 20 de abril de 2020.

PARANÁ. Deliberação nº 03, de 22 de novembro de 2018. CEE – Paraná, 2018.

PEREIRA, L. V. et al. Estudo investigativo sobre o conhecimento da dislexia em educadores da rede pública e privada dos municípios de Belo Horizonte e de Nova Lima. **Revista Tecer**, Belo Horizonte, vol. 4, n. 6, mai. 2011.

PEREIRA, V. W. Compreensão da leitura e consciência textual nos anos iniciais. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 38, p. 29-43, mar. 2013. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/4554>. Acesso em: 10 jul. 2019.

PEREZ, S. C. B. **Um estudo das representações de professores do ensino fundamental I de escolas públicas e privadas sobre dislexia**: entre os saberes teóricos e os desafios da ação pedagógica. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

PETRONILO, A. B. OLIVEIRA, D. L. OLIVEIRA, L. P. T. Dislexia nas séries iniciais do ensino fundamental: como facilitar o aprendizado. **Holos**, v. 5, p. 184-193 mar. 2011.

PISA, OECD. **Programme for international student assessment (PISA) Results from Pisa 2015**. 2016. Disponível em: <http://www.oecd.org/pisa/PISA-2015-BrazilPRT.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2019.

QEDU. **Use dados e transforme a educação**. 2017. Disponível em: <https://www.qedu.org.br/>. Acesso em 30 out. 2018.

RAMOS, A. A.; HAMDAN, A. C. O crescimento da avaliação neuropsicológica no Brasil: uma revisão sistemática. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 36, nº2, p. 471-485, abr/jun. 2016.

RIECHI, T. I. J. S.; TABAQUIM, M. L. M.; GUIMARÃES, I. E. Avaliação neuropsicológica. In: CIASCA, S. M.; RODRIGUES, S. D.; AZONI, S. C. S.; LIMA, R. F. (Orgs). **Transtornos de aprendizagem: neurociência e interdisciplinaridade**. São Paulo: BookToy; 2015.

RODRIGUES, S. D. Avaliação psicopedagógica. In: CIASCA, S. M.; RODRIGUES, S. D.; AZONI, S. C. S.; LIMA, R. F. (Orgs). **Transtornos de aprendizagem: neurociência e interdisciplinaridade**. São Paulo: BookToy; 2015.

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.94-106.

ROTTA, N. T.; OHLWEILER, L.; RIESGO, R. S. Semiologia neuropediátrica. In: Rotta N. T. Ohlweiler, L.; Riesgo, R. S. **Transtornos da aprendizagem: abordagem neurobiológica e interdisciplinar**. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, p. 49-68, 2016.

ROTTA, N. T.; PEDROSO, F. S. Transtornos da linguagem escrita: dislexia. In: ROTTA, N. T.; OHLWEILER, L.; RIESGO, R. S. (Orgs). **Transtornos de aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar**. Porto Alegre: Artmed, p.133-147, 2015.

RUBINSTEIN, E. **Uma prática, diferentes estilos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

RUEDA, F. J. M. **Bateria Psicológica para Avaliação da Atenção – BPA**. São Paulo: Vetor, 2013.

SALLES, J. F. et al. **NEUPSILIN-Inf** - Instrumento de Avaliação Neuropsicológica Breve para Crianças. São Paulo: Vetor Editora; 2015.

SALLES, J. F.; PICCOLO, L. R.; MINÁ, C. S. **Coleção Anele vol. 1** - Avaliação de leitura de palavras. São Paulo: Vetor, 2017.

SAMPAIO, S. **Atividades Corretivas de Compreensão Leitora, Produção Textual e Escrita**. v. 3. Rido de Janeiro: Wak, 2018a.

SAMPAIO, S. **Atividades Corretivas de Leitura Escrita**: Guia prático para Disléxicos e Pré-Escolares. v.1. Rio de Janeiro: Wak, 2018b.

SAMPAIO, S. **Atividades Corretivas de Leitura e Escrita, Grafia e Ortografia**. v. 2. Rio de Janeiro: Wak, 2016a.

SAMPAIO, S. **Atividades Neuropsicopedagógicas de Intervenção e Reabilitação**: Atenção, Memória Visual e Auditiva, Memória de Trabalho, Raciocínio Lógico, Planejamento, Linguagem. v.4. Rio de Janeiro: Wak, 2018c.

SAMPAIO, S. **Manual prático do diagnóstico psicopedagógico clínico**. 6 ed. Rio de Janeiro: Wak, 2016b.

SÁNCHEZ-CANO, J. B.; (Orgs.) **Avaliação Psicopedagógica**. Tradução Fátima Murad – Porto Alegre: Artmed, 2008.

SANTANA, J. S. **Saberes dos concludentes do curso de Pedagogia UFC (2013.2) sobre dislexia**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2014.

SANTOS, M. E. **Queixas escolares**: memórias e narrativas: a relação dos professores com as dificuldades de aprendizagem dos alunos no contexto de um projeto de formação continuada no Município de Guarujá-SP. Dissertação (Mestrado em Educação e Formação) - Universidade Católica de Santos, Santos, 2012.

SARAVA, R. A.; MOOJEN, S. M. P.; MUNARSKI, R. **Avaliação da compreensão leitora de textos expositivos para fonoaudiólogos e psicopedagogos**. 2ª ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

SCLIAR-CABRAL, L. A desmistificação do Método Global. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 48, n. 1, p. 6-11, jan./mar. 2013a.

SCLIAR-CABRAL, L. **Sistema Scliar de alfabetização**: fundamentos. Florianópolis: Lili, 2013b.

SEABRA, A.G.; DIAS N.M. (Orgs.) **Avaliação neuropsicológica cognitiva**: atenção e funções executivas. São Paulo: Memnon, v. 1, 2013.

SEABRA, A.G.; DIAS N.M. (Orgs.) **Avaliação neuropsicológica cognitiva**: linguagem oral. São Paulo: Memnon, v. 2, 2013.

SEBRA, A. G.; DIAS, N. M.; CAPOVILLA, F. C. (Orgs.) **Avaliação neuropsicológica cognitiva**: leitura, escrita e aritmética. São Paulo: Memnon, v. 3, 2013.

SEBRA, A. G.; DIAS, N. M. Métodos de alfabetização: delimitação de procedimentos e considerações para uma prática eficaz. **Revista psicopedagogia**, São Paulo, v. 28, n. 87, p. 306-320, 2011. Disponível em:

http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010384862011000300011&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 17 jun. 2019.

SEABRA, A. G. Promoção de habilidades linguísticas. In: DIAS, N.M.; SEABRA, A. G. (Orgs.) **Neuropsicologia com pré-escolares: avaliação e intervenção**. São Paulo: Person, p. 259-273, 2018.

SEDÓ, M.; PAULA, J. J.; MALLOY-DINIZ, L. F. **O Teste dos Cinco Dígitos**. São Paulo: Hogrefe, 2015.

SENGIK, A. S. **Educação e Linguagem: proposta de instrumentalização docente para a identificação de dificuldades no desenvolvimento das habilidades de leitura, no ensino fundamental**. Dissertação (Mestrado acadêmico em Educação) - Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2013.

SILVA, C.; CAPELLINI, S. A. **Programa de Intervenção Fonológica para Escolares**. Ribeirão Preto: Book Toy, 2019.

SILVA, M. A. S. TULESKI, S. C. Dificuldades de aprendizagem em cena: o que o cinema e a psicologia histórico-cultural têm a dizer sobre a dislexia. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v.5, n.14, p.177-199, 2014.

SILVA, R. S.; FLORES-MENDOZA, C.; SANTOS, M. T. **Teste de Habilidades e Conhecimento Pré-Alfabetização (THCP)**. 1 ed. São Paulo: Vetor; 2013.

SIQUEIRA, M.; ZIMMER, M. C. Aspectos linguísticos e cognitivos da leitura. **Revista de Letras**, Fortaleza, vol. 28, n. 1/2, p. 33-38, jan./dez. 2006. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/185167>. Acesso em: 24 jun. 2019.

SOARES, A. M. N. C. **Habilidades cognitivas e competências de leitura em crianças do 1º ano**. Dissertação (Mestrado em ciência da educação) - Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa, 2012.

SOARES, M. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2016.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. 7 ed. São Paulo: Contexto, 2018.

SOARES, M. B.; BATISTA, A. A. G. **Alfabetização e letramento: caderno do professor**. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005. Disponível em: http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/files/uploads/Col.%20Alfabetiza%C3%A7%C3%A3o%20e%20Letramento/Col%20Alf.Let.%2001%20Alfabetizacao_Letramento.pdf. Acesso em: 17 jun. 2019.

SOARES, A. J. C.; JACINTO, L. A.; CÁRNIO, M. S. Memória operacional fonológica e consciência fonológica em escolares ao final do ciclo I do ensino fundamental. **Revista da sociedade brasileira de fonoaudiologia**, São Paulo, v. 17, n. 4, p. 447-453, 2012. Disponível em: <http://observatorio.fm.usp.br/handle/OPI/12986>. Acesso em: 24 jun. 2019.

STEIN, L. M. **TDE** - Teste de desempenho escolar: Manual para aplicação e interpretação. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

SOUZA, M. C.; BLANCO, M. B. Dificuldades de leitura e formação de professores: uma revisão sistemática de literatura. **Revista Eixo**, Brasília: DF, v. 9, n. 3, p. 24-34, 2020.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 11 ed, 2010.

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.

VASCONCELOS, D. H. F. **Dislexia e escola**: um olhar crítico sobre a equipe multidisciplinar e sua relação com as práticas pedagógicas tendo como foco o professor. Dissertação (Mestrado em Linguística e ensino) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.

VIEIRA, S. L.; OLIVEIRA, V. de X. A importância dos jogos e brincadeiras para o processo de alfabetização e letramento. **Encontro de Produção Científica e Tecnológica–EPTC**, v. 5, p. 1-11, 2010.

OHLWEILER, L. Introdução aos transtornos de 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.

ZORZI, J. Programas para o desenvolvimento de habilidades cognitivas e linguísticas envolvidas na alfabetização e no aprendizado da ortografia: propostas metodológicas. **Rev. Psicopedagogia**, São Paulo, v. 35, ed.108, p. 340-347, 2018.

APÊNDICES

APÊNDICE A

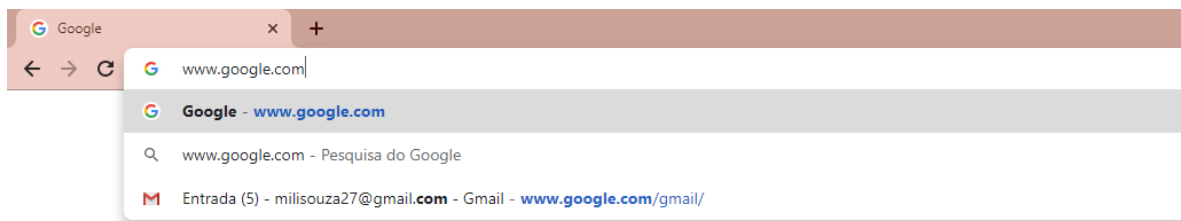
Tutorial de como utilizar o Google Classroom

O presente tutorial, elaborado com base em Gennari (2019), apresentará as instruções de como acessar o *Google Classroom*, mais especificamente, o ambiente “As dificuldades de leitura: curso de capacitação para professores”. Além disso, haverá instruções de como realizar as atividades, interagir no mural e acessar os materiais.

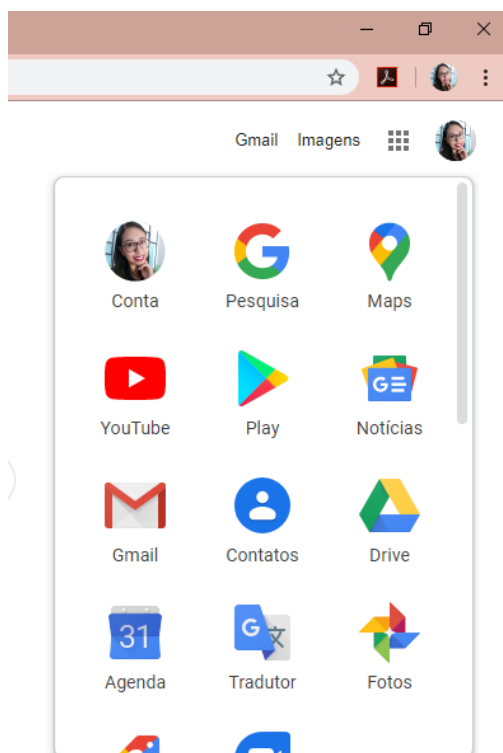
COMO ACESSAR O GOOGLE CLASSROOM (GOOGLE SALA DE AULA)

O *Google Classroom* (*Google Sala de Aula*) pode ser acessado pelo navegador ou pelo aplicativo. Em ambas as formas, tem como pré-requisito a utilização de uma conta pessoal *Google* ativa. Para uma melhor experiência, aconselha-se o uso do navegador *Google Chrome*. Entretanto, pode-se usar outros navegadores: *Firefox*, *Explorer*, *Safari*.

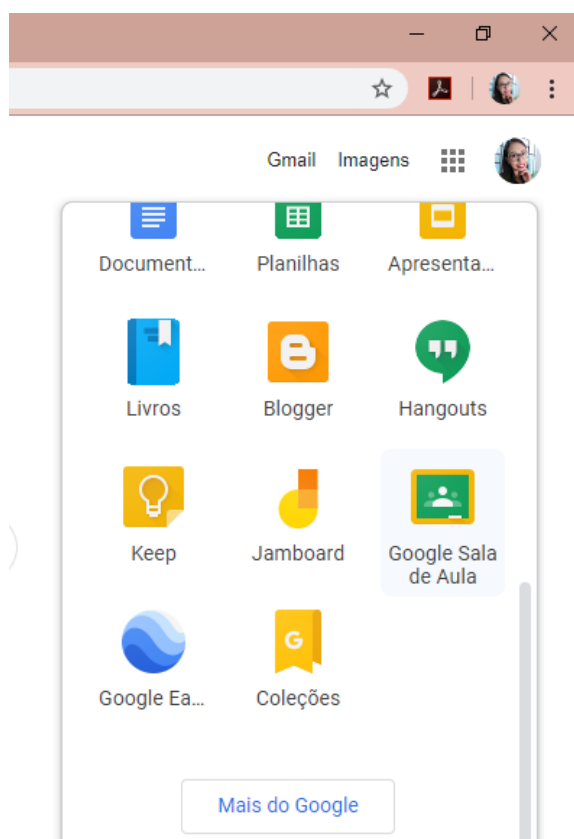
- 1) Acessar a URL do *Google*:



- 2) Buscar no *Google Apps*:



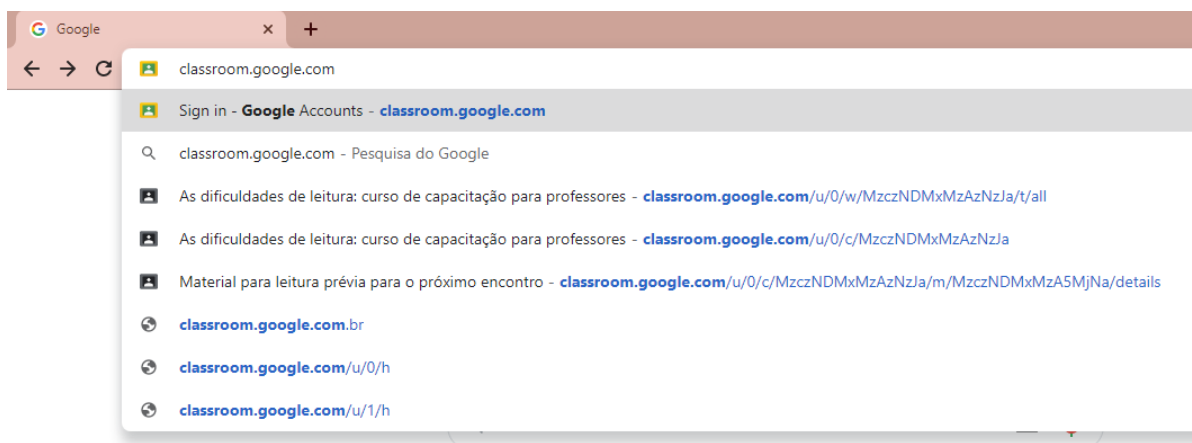
3) Selecione o ícone “Google sala de aula”:



Ou então:

4) Abra o navegador e digite a URL:

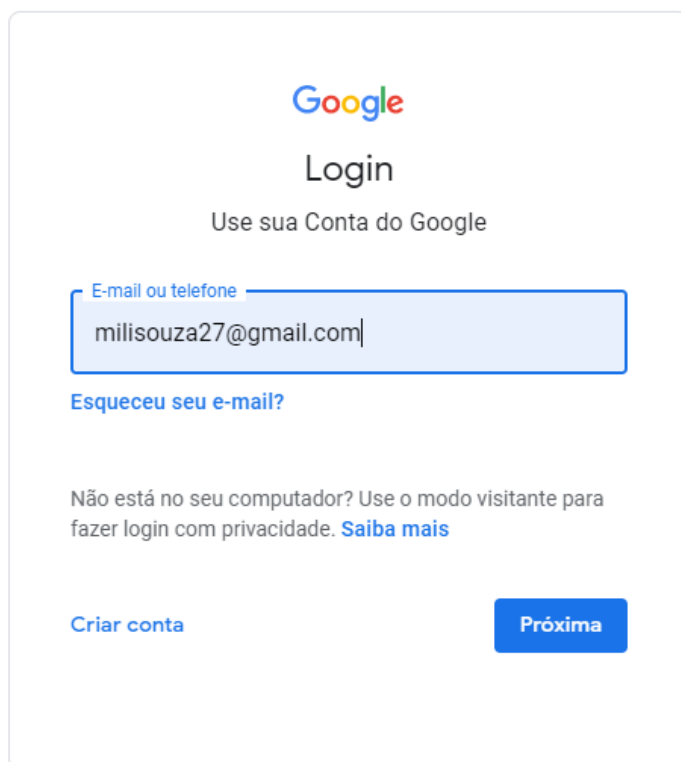
<https://classroom.google.com>



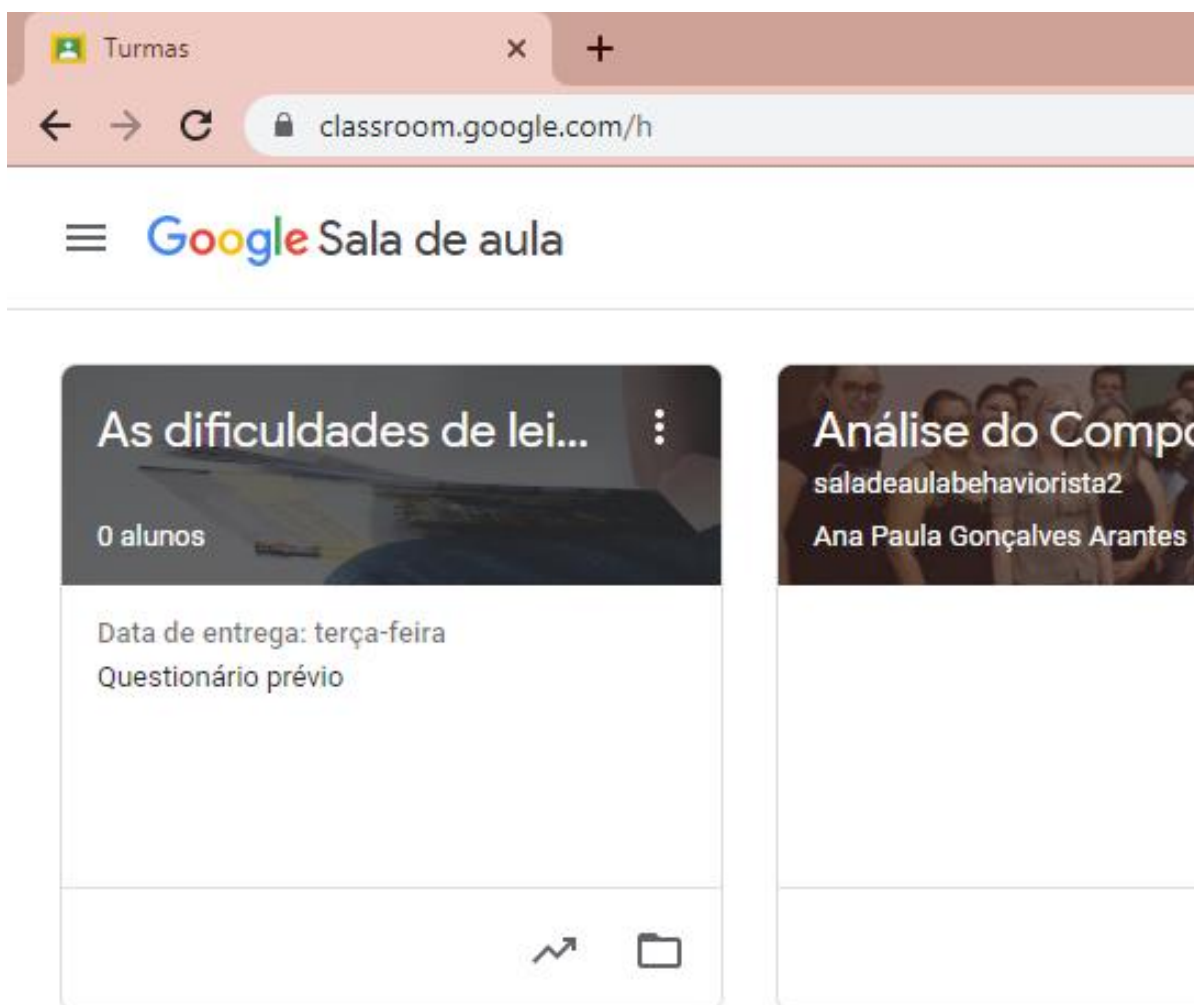
5) Acesse sua com sua conta pessoal do

Google.

fier?service=classroom&passive=1209600&continue=https%3A%2F%2Fclassroom.google.co

A screenshot of the Google Login page. At the top, the Google logo is displayed. Below it, the word 'Login' is centered, followed by the text 'Use sua Conta do Google'. There is a text input field with the placeholder 'E-mail ou telefone' and the email address 'milisouza27@gmail.com' entered. Below the input field, there is a link 'Esqueceu seu e-mail?'. At the bottom, there are two buttons: 'Criar conta' on the left and 'Próxima' on the right.

6) Após fazer o acesso, você verá a turma “As dificuldades de leitura: curso de capacitação para professores”.



7) Ao clicar no Mural, verá a mensagem de “Boas Vindas!”

As dificuldades de leitura: curso de capacitação para pr...

Código da turma: p2e2srw

Próximas atividades

Data de entrega: terça-feira
Questionário prévio

Visualizar tudo

Compartilhe algo com sua turma...

Michele Souza
28 de set. de 2019

Olá professores e professoras! Sejam bem-vindo(a)s à Sala de Aula Dificuldades de Leitura do curso de capacitação docente: As dificuldades de leitura. Este ambiente virtual tem por objetivo proporcionar interação, pesquisas, compartilhamento de conhecimentos e tirar eventuais dúvidas de forma coletiva e/ou individual. Este é nosso espaço para comunicação on-line e também onde serão disponibilizados materiais e solicitações de alumnas

8) No menu superior, ao clicar em “ATIVIDADES”, gradativamente, aparecerá o tópico que deve ser acessado e suas respectivas atividades, que você deverá realizar.

Atividades de As dificuldades de leitura: curso de cap...

+ Criar

Google Agenda Pasta da turma no Google Drive

Todos os tópicos

1º encontro: 10/03

1º encontro: 10/03

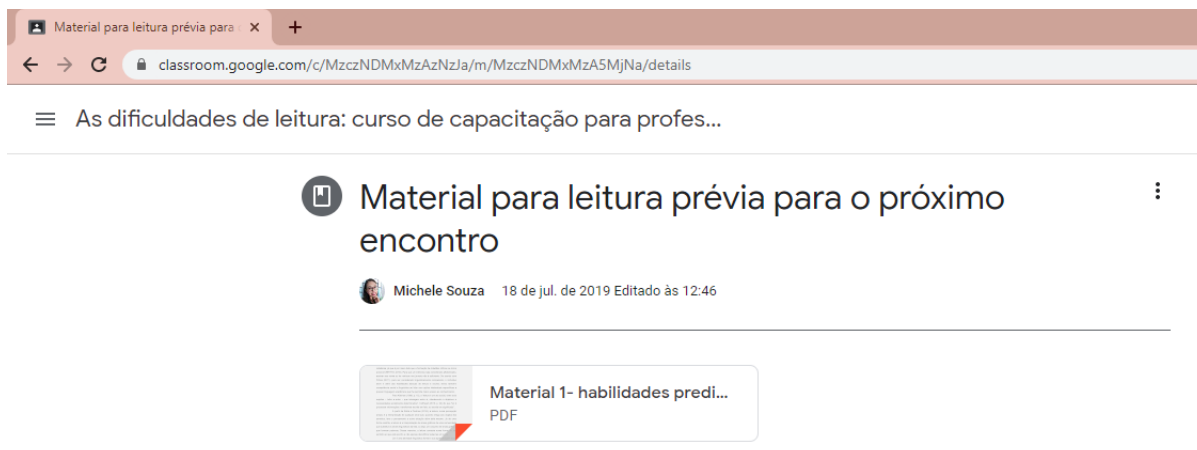
2º encontro: 17/03

3º encontro: 24/03

TCLE Programado para 10 de mar. ...

Questionário prévio Data de entrega: 10 de mar.

9) Preste atenção, pois sempre haverá uma pergunta, um aviso ou uma atividade a ser realizada. Assim como serão disponibilizados os materiais referentes às leituras prévias, vídeos, materiais complementares.



Material para leitura prévia para o próximo encontro

Michele Souza 18 de jul. de 2019 Editado às 12:46

Material 1- habilidades predi...
PDF

Qualquer dúvida, estou à disposição!

Bons estudos!

Michele Costa de Souza

APÊNDICE B
INSCRIÇÃO AS DIFICULDADES DE LEITURA: CURSO DE
CAPACITAÇÃO PARA PROFESSORES

*Obrigatório

Nome completo *

Sua resposta

E-mail (obrigatório se *Gmail*) *

Sua resposta

Endereço *

Sua resposta

Cidade *

Sua resposta

RG *

Sua resposta

Celular *

Sua resposta

Instituição escolar na qual trabalha *

Sua resposta

Cargo *

Sua resposta

Total de anos de atuação no magistério *

Sua resposta

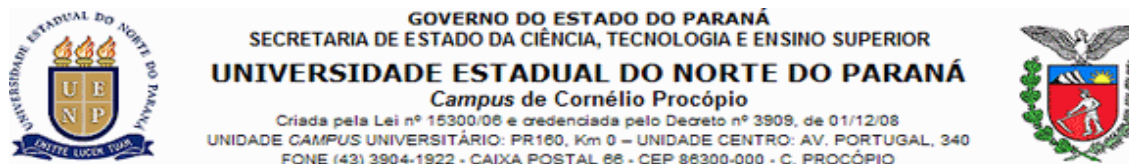
Área principal de formação *

Sua resposta

- () Grau de escolaridade *
- () Ensino superior completo
- () Pós-graduação incompleta
- () Pós-graduação completa
- () Mestrado incompleto
- () Mestrado completo
- () Doutorado incompleto
- () Doutorado completo

APÊNDICE C

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos

_____ para participar do curso de capacitação intitulado *As dificuldades de leitura: curso de capacitação para professores*, conduzido pela pesquisadora *Michele Costa de Souza*, sob orientação da professora Dr^a. *Marília Bazan Blanco*, desenvolvido no Programa *Stricto Sensu* de Pós-Graduação em Ensino (PPGEN), Mestrado Profissional em Ensino. Tem por objetivo oferecer capacitação aos professores da Educação Básica, séries iniciais, acerca das dificuldades e transtornos de leitura, esclarecendo como se dá a aprendizagem da leitura e os fatores que influenciam esse processo, quais as habilidades metalinguísticas necessárias para a alfabetização, bem como as avaliações e intervenções adequadas na superação e melhoria das dificuldades.

Sua participação será voluntária e se dará por meio de avaliações e questionários, leitura prévia de material teórico, resolução de atividades presenciais e no ambiente virtual, entre outros, e não implicará em riscos de qualquer natureza. Caso aceite participar, estará contribuindo para o desenvolvimento desta pesquisa e concordando com a utilização dos dados nela coletados, para futuras publicações. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, contudo, sua identidade será preservada e mantida em sigilo.

Se depois de consentir em participar da pesquisa, você opte por desistir, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa.

Em caso de dúvidas ou informações, entre em contato com a pesquisadora no endereço eletrônico milisouza27@gmail.com ou pelo telefone (43) 98483-9472.

Considerando que fui informado (a) dos objetivos e da relevância do estudo proposto e de como será minha participação, ao decorrer deste estudo, declaro o meu consentimento em participar da pesquisa, como também concordo que os dados obtidos na investigação sejam utilizados para fins científicos (divulgação em eventos e publicações). Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim, pela pesquisadora e pela orientadora, ficando uma via com cada uma das partes.

Cornélio Procópio, ____ de _____ de 2020.

Assinatura do(a) participante: _____

RG: _____

Assinatura da Pesquisadora e da Orientadora Responsável:

Michele Costa de Souza

Pesquisadora

Prof^a. Dr^a. Marília Bazan Blanco

Orientadora

APÊNDICE D

AVALIAÇÃO INICIAL

Termo de compromisso

A presente avaliação deverá ser respondida sem consulta a qualquer tipo de material, seja impresso ou *on-line*.

Você concorda com o termo? Concordo ()

Identificação

Nome completo:

Gênero:

() Masculino

() Feminino

Graduação:

Pós-graduação:

Tempo de atuação:

Questionário:

- 1- Quais habilidades são necessárias para a aprendizagem da leitura?
- 2- Quais fatores estão relacionados às dificuldades de leitura?
- 3- Como é sua atuação com crianças que possuem dificuldades na leitura?
- 4- Qual método de alfabetização você utiliza? Justifique.

APÊNDICE E

Avaliação final

Termo de compromisso

A presente avaliação deverá ser respondida sem consulta a qualquer tipo de material, seja impresso ou *on-line*.

Você concorda com o termo? Concordo ()

Identificação

Nome completo:

Gênero:

() Masculino

() Feminino

Graduação:

Pós-graduação:

Tempo de atuação:

Questionário:

- 1- Quais as habilidades necessárias para a aprendizagem da leitura?
- 2- Quais os fatores relacionados às dificuldades de leitura?
- 3- Como você pretende atuar com crianças que possuem dificuldades na leitura?
- 4- Qual método de alfabetização você julga ser o mais adequado para crianças com dificuldades de aprendizagem? Justifique.
- 5- A partir do curso de capacitação, o que mudou no seu entendimento sobre as dificuldades de leitura?

APÊNDICE F
AVALIAÇÃO DA PRODUÇÃO TÉCNICO-TECNOLÓGICA

- 1- O conteúdo abordado durante o curso atendeu suas expectativas? Justifique.
- 2- Nos encontros presenciais, o desenvolvimento das atividades ocorreu de forma articulada aos recursos tecnológicos? Justifique.
- 3- O ambiente virtual possibilitou pesquisar, interagir e trocar conhecimentos de forma coletiva e individual? Justifique.
- 4- Comente sobre as contribuições positivas do curso de capacitação.
- 5- Aponte os fatores negativos do curso de capacitação. O que você mudaria ou sugere para melhorá-lo?
- 6- Dentre os conteúdos abordados, o que mais contribuiu para a sua formação e prática docente? Justifique.
- 7- Qual a contribuição do curso para sua formação profissional?