



Instituto Federal Catarinense  
Programa de Pós-Graduação em Educação | PPGE  
Mestrado Acadêmico em Educação  
*Campus Camboriú*

**ELIANE COSTA KRETZER**

**A UTILIZAÇÃO DE RECURSOS TECNOLÓGICOS DIGITAIS NA INTERVENÇÃO  
PSICOPEDAGÓGICA PARA A MELHORA DA FLUÊNCIA LEITORA COM  
ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA NA PERSPECTIVA DE PROCESSOS  
EDUCATIVOS INCLUSIVOS**

Camboriú

2021



**ELIANE COSTA KRETZER**

**A UTILIZAÇÃO DE RECURSOS TECNOLÓGICOS DIGITAIS NA INTERVENÇÃO  
PSICOPEDAGÓGICA PARA A MELHORA DA FLUÊNCIA LEITORA COM  
ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA NA PERSPECTIVA DE PROCESSOS  
EDUCATIVOS INCLUSIVOS**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* do Instituto Federal Catarinense – *Campus* Camboriú para a obtenção do título de Mestre em Educação.  
Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Chris Royes Schardosim, Doutora

Camboriú

2021

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,  
através do Programa de Geração Automática do ICMC/USP, cedido ao IFC e  
adaptado pela CTI - Araquari e pelas bibliotecas do Campus de Araquari e Concórdia.

K92u Kretzer, Eliane Costa  
A utilização de recursos tecnológicos digitais na  
intervenção psicopedagógica para a melhora da fluência  
leitora com estudantes da educação básica na  
perspectiva de processos educativos inclusivos /  
Eliane Costa Kretzer; orientadora Chris Royes  
Schardosim. -- Camboriú, 2021.  
193 p.

Dissertação (mestrado) - Instituto Federal  
Catarinense, campus Camboriú, Programa de Pós-Graduação  
Stricto Sensu em Educação, Camboriú, 2021.

Inclui referências.

1. Educação. 2. Psicopedagogia. 3. Aprendizagem. 4.  
Leitura. 5. Tecnologia Educacional. I. Schardosim,  
Chris Royes. II. Instituto Federal Catarinense.  
Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação.  
III. Título.

**ELIANE COSTA KRETZER**

**A UTILIZAÇÃO DE RECURSOS TECNOLÓGICOS DIGITAIS NA INTERVENÇÃO  
PSICOPEDAGÓGICA PARA A MELHORA DA FLUÊNCIA LEITORA COM  
ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA NA PERSPECTIVA DE PROCESSOS  
EDUCATIVOS INCLUSIVOS**

Esta Dissertação foi julgada adequada para a obtenção do título de Mestre em Educação e aprovada em sua forma final pelo curso de Mestrado em Educação do Instituto Federal Catarinense – *Campus Camboriú*.

Camboriú (SC), 21 de setembro de 2021.

*autenticação eletrônica na folha de assinaturas*

Prof.<sup>a</sup> Chris Royes Schardosim, Dr.<sup>a</sup>

Orientadora e presidente da banca examinadora

Instituto Federal Catarinense - *campus Ibirama*

**BANCA EXAMINADORA**

*autenticação eletrônica na folha de assinaturas*

Prof.<sup>a</sup> Cyntia Bailer, Dr.<sup>a</sup>

Universidade Regional de Blumenau

*autenticação eletrônica na folha de assinaturas*

Prof.<sup>a</sup> Idorlene da Silva Hoepers, Dr.<sup>a</sup>

Instituto Federal Catarinense - *campus Camboriú*

*autenticação eletrônica na folha de assinaturas*

Prof.<sup>a</sup> Iara Salete Caierão, Dr.<sup>a</sup>

Universidade Regional Integrada Campus Frederico Westphalen e Erechim

*autenticação eletrônica na folha de assinaturas*

Prof. Airton Zancanaro, Dr.

Instituto Federal Catarinense - *campus Camboriú*

Camboriú

2021



Emitido em 21/09/2021

**DECLARAÇÃO Nº 92/2021 - CCPGE (11.01.03.47)**

**(Nº do Protocolo: NÃO PROTOCOLADO)**

*(Assinado digitalmente em 28/09/2021 08:49 )*

**AIRTON ZANCANARO**

*PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO*

*CGE/SBS (11.01.14.33)*

*Matrícula: 2322799*

*(Assinado digitalmente em 28/09/2021 09:50 )*

**CHRIS ROYES SCHARDOSIM**

*PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO*

*CGE/IBI (11.01.10.01.03.03)*

*Matrícula: 1860229*

*(Assinado digitalmente em 05/10/2021 17:42 )*

**IDORLENE DA SILVA HOEPERS**

*PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO*

*CGES/CAM (11.01.03.56)*

*Matrícula: 2773007*

*(Assinado digitalmente em 28/09/2021 12:05 )*

**CYNTIA BAILER**

*ASSINANTE EXTERNO*

*CPF: 009.827.409-05*

*(Assinado digitalmente em 06/10/2021 15:12 )*

**IARA SALETE CAIERAO**

*ASSINANTE EXTERNO CPF: 144.508.790-15*

Para verificar a autenticidade deste documento entre em <https://sig.ifc.edu.br/documentos/> informando seu número:  
**92**, ano: **2021**, tipo: **DECLARAÇÃO**, data de emissão: **28/09/2021** e o código de verificação: **98a04ab95d**

Este trabalho é dedicado especialmente aos/às estudantes que participaram desta pesquisa e muitos/as outros/as estudantes que participaram indiretamente. Também, não poderia deixar de dedicar este trabalho a todos/as os/as estudantes que em sua vida acadêmica passam por dificuldades e muitas vezes não recebem a motivação e o auxílio necessários para superarem as adversidades e transformarem o seu destino.





## AGRADECIMENTOS

Os meus agradecimentos são em primeiro lugar a Deus por me permitir a vida. Vida que, em muitos momentos se revelou dura e em outros, delicada e macia. Nesses momentos, é que se revelam a verdadeira pessoa que somos. Por isso, agradeço cada tropeço e cada vez que consegui me reerguer. Quero lembrar aqui não apenas nomes, mas presenças especiais, que me auxiliaram, que me ajudam, que compartilharam e partilham cada um dos momentos em que passei até chegar aqui.

Inicialmente, congratulo minha família que do seu jeito simples sempre me apoiou e me acolhe com as minhas ambições. A cada um de vocês o meu coração pulsa com a alegria de poder compartilhar mais esta etapa da minha vida. Vocês são o meu porto seguro e a minha catapulta que me impulsiona para mais desafios.

Quero registrar ao meu filho, Odirlei Júnior, o meu maior agradecimento por ter me suportado nestes, para ele, longos meses de estudo. Um sábado, quando estava trabalhando no texto desta dissertação ele me disse, após tomarmos um café: “Mãe, eu sei que seu trabalho te espera, o escritório tem sido o seu cantinho, eu sei que você precisa, não precisa ficar aqui comigo, eu entendo”. Para este menino que me apoiou sem pedir nada em troca e que me entendia mais do que eu mesma, todo o meu maior carinho e gratidão. E através dele estendo minha gratidão ao meu companheiro e pai do meu filho, obrigada meus amores.

Também, não poderia deixar de mencionar minhas amigas, meus amigos e meus/minhas colegas de trabalho, que sempre teceram elogios ao meu esforço e me deram inspiração para me manter firme no meu propósito. Não podendo esquecer as palavras de incentivo quando o desespero batia, ou um pequeno gesto que me dizia: - siga, você consegue, nós estamos te apoiando. Cada um/a de vocês foi essencial nesta caminhada.

Aos/as professores/as do mestrado, só tenho a me alegrar com o conhecimento e práticas que compartilharam comigo. Em especial para a minha orientadora que foi em cada etapa, desde o dia em que fiz a minha inscrição para o mestrado, sem nem mesmo conhecê-la pessoalmente, minha luz neste caminho. Você soube clarear as minhas dúvidas e aplacar a minha angústia.

Enfim, poderia tecer uma lista de agradecimentos e congratulações, porém quero apenas registrar que a vida é feita dos momentos e das pessoas que nos cercam e hoje posso dizer que sou cercada de grandes e maravilhosas pessoas, por isso cheguei até aqui.

Gratidão!



“Ler e conhecer são atos indissociáveis, que aumentam o leque de opções e decisões do cidadão” (SILVA, 1998, p. 89).



## RESUMO

Apresentamos a pesquisa de Mestrado realizada no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação (PPGE) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense (IFC). É um estudo desenvolvido dentro da linha de pesquisa Processos Educativos e Inclusão, cujo tema se insere na utilização de Recursos Tecnológicos Digitais (RTD) em Sessões de Intervenção Psicopedagógica (SIPp) para a melhora da fluência leitora, com estudantes da educação básica que apresentam Dificuldades de Aprendizagem (DA) na perspectiva de processos educativos inclusivos (FREIRE, 1998; 2002; 2011; MITTLER, 2003; GLAT; PLETSCHE; FONTES, 2007; PACHECO; EGGERTSDÓTTIR; MARINÓSSON, 2007; CUNHA, 2011). O tema e o objeto de estudo foram problematizados a partir da necessidade de se encontrar alternativas de intervenção psicopedagógicas (WEISS, 2004; FERNÁNDEZ, 1991; 2001; PAÍN, 1992; CAIERÃO, 2013; CAIERÃO; HICKEL; KORTMANN, 2016; LEAL, 2017) que possam auxiliar os/as estudantes com DA a desenvolverem os processos cognitivos que envolvem a aprendizagem da leitura (SCLIAR-CABRAL, 2003a; 2003b; 2004; 2019; 2020; DEHAENE, 2012; SNOWLING; HULME, 2013) e conseqüentemente a melhora na fluência de leitura (LEFFA, 1996; SOLÉ, 1998; KLEIMAN, 2002; CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2004; ZORZI, 2008; 2010; SCHARDOSIM, 2010; 2015), buscando, sobretudo a constituição histórica, social e ativa dos/as estudantes. Como hipótese, o uso de RTD pode auxiliar a romper barreiras físicas, atitudinais e culturais, promovendo a autonomia e a inclusão (SANCHO, 2006; KENSKI, 2010; 2012; MORAN, 2013; MARTINO, 2015; KRETZER; VIEIRA, 2019). Metodologicamente, foi um estudo qualitativo e quantitativo em educação, com bases da psicopedagogia, da psicolinguística e das neurociências. A hipótese foi testada através de pesquisa experimental (GIL, 2008a; 2008b; PRODANOV; FREITAS, 2013), com Grupo Experimental (GE) e Controle (GC), compostos por estudantes da educação básica com DA que participaram de intervenções psicopedagógicas, sendo que apenas no GE essas foram mediadas por RTD. Foram aplicados testes psicopedagógicos de leitura de palavras (TLP) e de texto (TLT) com base em Kretzer e Vieira (2019), em ambos os grupos. O objetivo foi investigar a utilização de RTD na intervenção psicopedagógica para a melhora da fluência leitora dos/as estudantes com DA, na perspectiva de processos educativos inclusivos, atendidos/as na psicopedagogia do Serviço de Fonoaudiologia, Psicopedagogia e Psicologia Escolar – Gaspar/SC (SEFOPPE). Utilizamos como RTD jogos *online*, aplicativos (App), vídeos, *softwares* de edição de texto e apresentação de *slides* e uma ferramenta de busca. Os achados revelam que os estudantes do GE apresentaram resultados positivos na melhora da

fluência leitora de texto e nos processos de decodificação em comparação aos resultados do GC, medidos pelo TLT. Quanto à fluência leitora de textos nossa hipótese foi confirmada sobre o uso dos RTD na intervenção psicopedagógica. Em relação aos dados do TLP sobre a leitura de palavras, nossa hipótese foi refutada porque não houve diferença significativa entre os escores do GC e do GE. Dessa forma, atingimos o objetivo proposto parcialmente, ou seja, nossos resultados apresentam melhoras mais significativas na fluência leitora de textos do que de palavras. Como resultados secundários, podemos apontar que práticas psicopedagógicas específicas que desenvolvam habilidades de consciência fonológica e treino de leitura contribuíram para a aprendizagem da leitura em ambos os grupos, com intervenção e sem a intervenção dos RTD. Outro aspecto apontado, pela análise qualitativa dos dados das observações das SIPP, foi a melhora no engajamento, persistência, disposição e iniciativa dos/as estudantes do GE, que receberam intervenção mediadas pelos RTD, na relação com a aprendizagem da leitura e as suas dificuldades, comparado ao GC. Na perspectiva de processos educativos inclusivos e inovadores, a utilização de RTD na intervenção psicopedagógica foram importantes tanto do ponto de vista quantitativo como qualitativo para os processos de envolvem a aprendizagem da leitura e a melhora da fluência leitora.

**Palavras-chave:** Dificuldades de Aprendizagem. Fluência Leitora. Recursos Tecnológicos Digitais. Psicopedagogia. Processos Educativos Inclusivos.

## ABSTRACT

This Master's Degree research study was carried out in the *Stricto Sensu* Post-Graduate Program in Education (PPGE) from the Federal Institute of Education, Science and Technology of Santa Catarina (IFC), Brazil. It was developed within the Educational Processes and Inclusion research line, whose theme is inserted in the use of Digital Technological Resources (DTR) in Psychopedagogical Intervention Sessions (PpIS) to improve reading fluency among basic education students who have Learning Difficulties (LD), considering the perspective of inclusive educational processes (FREIRE, 1998; 2002; 2011; MITTLER, 2003; GLAT; PLETSCHE; FONTES, 2007; PACHECO; EGGERTSDÓTTIR; MARINÓSSON, 2007; CUNHA, 2011). The theme and object of study were problematized from the need to find psychopedagogical intervention alternatives (WEISS, 2004; FERNÁNDEZ, 1991; 2001; PAÍN, 1992; CAIERÃO, 2013; CAIERÃO; HICKEL; KORTMANN, 2016; LEAL, 2017) that can help students with LD to develop cognitive processes that involve learning to read (SCLAR-CABRAL, 2003a; 2003b; 2004; 2019; 2020; DEHAENE, 2012; SNOWLING; HULME, 2013) and as a consequence, to improve reading fluency (LEFFA, 1996; SOLÉ, 1998; KLEIMAN, 2002; CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2004; ZORZI, 2008; 2010; SCHARDOSIM, 2010; 2015), seeking, above all, the historical, social and active constitution of the subjects. As a hypothesis, the use of DTR may help break physical, attitudinal, and cultural barriers promoting autonomy and inclusion (SANCHO, 2006; KENSKI, 2010; 2012; MORAN, 2013; MARTINO, 2015; KRETZER; VIEIRA, 2019). Methodologically, this qualitative and quantitative study in Education has its bases on psychopedagogy, psycholinguistics, and neuroscience. Our hypothesis was tested through an experimental research study (GIL, 2008a; 2008b; PRODANOV; FREITAS, 2013), with an Experimental Group (EG) and a Control Group (CG) composed by basic education students with LD who were submitted to psychopedagogical interventions. Only in the EG the interventions were mediated by DTR. Psychopedagogical tests of word reading (TLP) and text reading (TLT) based on Kretzer and Vieira (2019) were applied to both groups. The objective was to investigate the use of DTR in psychopedagogical interventions to improve reading fluency of students with LD, from the perspective of inclusive educational processes, who were assisted in psychopedagogy at the Speech Therapy, Psychopedagogy and School Psychology Service (SEFOPPE) in Gaspar, state of Santa Catarina. We used online games, applications (App), videos, text editing and slideshow software as well as a search engine as DTR. Findings reveal that EG students presented positive

results in the improvement of text reading fluency and in the decoding processes compared to the CG results, measured by the TLT. As for text reading fluency, our hypothesis was confirmed in relation to the use of DTR in psychopedagogical intervention. In relation to TLP data on word reading, our hypothesis was refuted because there was no significant difference between the CG and EG scores. This way, we partially achieved the proposed objective, that is, our results present a more significant improvement in text reading fluency than in word reading fluency. As secondary results, specific psychopedagogical practices that develop phonological awareness skills and reading training contributed to learning to read in both groups, with and without the intervention of DTR. Another aspect raised by the qualitative analysis of the data from the PpIS observations was the improvement in engagement, persistence, willingness, and initiative of the EG students, who received intervention mediated by DTR, in relation to learning to read and its difficulties, compared to the CG. From the perspective of inclusive and innovative educational processes, the use of DTR in psychopedagogical intervention was important both from a quantitative and qualitative point of view for processes involving learning to read and reading fluency improvement.

**Keywords:** Learning Difficulties. Reading Fluency. Digital Technological Resources. Psychopedagogy. Inclusive Educational Processes.



## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Processos das Rotas de Leitura conforme Dehaene (2012) .....	39
Figura 2 – Tela do jogo Arruma Fonemas do App Rimas e Sons Iniciais .....	75
Figura 3 – Tela do App Lele Sílabas .....	76
Figura 4 – Tela do App Domlexia .....	77
Figura 5 – <i>Slide</i> – identificação de letra e/ou fonema inicial .....	79
Figura 6 – Tela do vídeo As letras falam.....	80
Figura 7 – Tela do vídeo O som de cada letra .....	80
Figura 8 – Jogo Que letra faz? .....	81
Figura 9 – Jogo Fábrica de Palavras .....	82



## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – RTD utilizados no GE .....	64
Quadro 2 – Descrição do Design da Pesquisa .....	65
Quadro 3 – Cronograma Executado em 2020 .....	67
Quadro 4 – Etapa dos Testes Iniciais do GC .....	84
Quadro 5 – Etapa do 1º Bloco de Intervenções do GC .....	85
Quadro 6 – Etapa dos Testes Intermediários do GC .....	87
Quadro 7 – Etapa do 2º Bloco de Intervenções do GC .....	88
Quadro 8 – Etapa dos Testes Finais do GC .....	90
Quadro 9 – Etapa dos Testes Iniciais do GE .....	92
Quadro 10 – Etapa do 1º Bloco de Intervenções do GE .....	93
Quadro 11 – Etapa dos Testes Intermediários do GE .....	96
Quadro 12 – Etapa do 2º Bloco de Intervenções do GE .....	97
Quadro 13 – Etapa dos Testes Finais do GE .....	102
Quadro 14 – TLP – Processo de Decodificação do GC .....	112
Quadro 15 – TLP – Processo de Decodificação do GE.....	113
Quadro 16 – TLT – Processo de Decodificação do GC .....	120
Quadro 17 – TLT – Processo de Decodificação do GE .....	120



## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – TLP – Número de Palavras Lidas Adequadamente - GC .....	105
Tabela 2 - TLP - Número de Palavras Lidas Adequadamente - GE .....	108
Tabela 3 – TLP – Número de Palavras Lidas Adequadamente – GC – Percentual .....	110
Tabela 4 – TLP –Número de Palavras Lidas Adequadamente – GE – Percentual .....	111
Tabela 5 – TLT – Média de Velocidade de Leitura Silenciosa – GC .....	115
Tabela 6 – TLT – Média de Velocidade de Leitura Silenciosa – GE .....	117
Tabela 7 – TLT – Média de Velocidade de Leitura Silenciosa – GC - Percentual .....	118
Tabela 8 – TLT – Média de Velocidade de Leitura Silenciosa – GE – Percentual.....	119



## **LISTA DE GRÁFICOS**

Gráfico 1 – TLP – Número de Palavras Lidas Adequadamente - GC.....	<b>107</b>
Gráfico 2 – TLP – Número de Palavras Lidas Adequadamente – GE .....	<b>109</b>
Gráfico 3 – TLT – Média de Velocidade de Leitura Silenciosa – GC .....	<b>116</b>
Gráfico 4 – TLT – Média de Velocidade de Leitura Silenciosa – GE .....	<b>117</b>





## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas
- ABPp – Associação Brasileira de Psicopedagogia
- AEE -Atendimento Educacional Especializado
- APA – *American Psychiatric Association*
- App – Aplicativos para *Android* ou IOS
- CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CEPSH – Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos
- CG – *Control Group*
- DA – Dificuldades de Aprendizagem
- DSM-V – Manual Diagnóstico Estatístico de Transtornos Mentais
- DTR – *Digital Technological Resources*
- EG - *Experimental Group*
- GC – Grupo Controle
- GE – Grupo Experimental
- IFC – Instituto Federal Catarinense
- IOS – *Iphone Operating System*
- LD – *Learning Difficulties*
- MD – Mídias Digitais
- MI – Mídias Impressas
- PB – Português Brasileiro
- PMG – Prefeitura Municipal de Gaspar
- PPGE - Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação
- PpIS – *Psychopedagogical Intervention Sessions*
- RAN - Nomenclatura Automática Rápida
- RTD – Recursos Tecnológicos Digitais
- SEFOPPE – Serviço de Fonoaudiologia, Psicopedagogia e Psicologia Escolar – Gaspar/SC
- SEMED – Secretaria Municipal de Educação de Gaspar
- SIPp – Sessão de Intervenção Psicopedagógica
- TA - Termo de Anuência
- TAE – Termo de Assentimento para o/a Estudante
- TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
- TIC – Tecnologias da Informação e da Comunicação

TIDC – Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação

TLP – Teste de Leitura de Palavras

TLT – Teste de Leitura de Texto

UNESCO – *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>29</b>
<b>2</b>	<b>OS PROCESSOS INERENTES À APRENDIZAGEM DA LEITURA.....</b>	<b>37</b>
<b>3</b>	<b>OS RTD NA INTERVENÇÃO PSICOPEDAGÓGICA.....</b>	<b>51</b>
<b>4</b>	<b>METODOLOGIA.....</b>	<b>59</b>
	4.1 CRONOGRAMA DA PESQUISA .....	66
	4.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS NOS TESTES PSICOPEDAGÓGICOS.....	68
	4.3 SOBRE OS RECURSOS TECNOLÓGICOS DIGITAIS (RTD) UTILIZADOS.....	73
<b>5</b>	<b>DESCRIÇÃO E ANÁLISE DE DADOS .....</b>	<b>83</b>
	5.1 ANÁLISE DOS DADOS DAS SIPp.....	84
	5.2 ANÁLISES DOS DADOS DOS TESTES PSICOPEDAGÓGICOS: TLP e TLT.....	103
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES ESSENCIAIS.....</b>	<b>123</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>127</b>
	<b>APÊNDICE A – TESTE DE LEITURA DE PALAVRAS (TLP): FOLHA DO PROTOCOLO DE RESULTADOS DA LEITURA (FOLHA 01).....</b>	<b>137</b>
	<b>APÊNDICE B – TESTE DE LEITURA DE PALAVRAS (TLP): FOLHA DO PROTOCOLO DE RESULTADOS DA LEITURA (FOLHA 02).....</b>	<b>139</b>
	<b>APÊNDICE C – TESTE DE LEITURA DE TEXTOS (TLT): FOLHA DE APLICAÇÃO COM O TEXTO UTILIZADO PARA A LEITURA.....</b>	<b>141</b>
	<b>APÊNDICE D – TESTE DE LEITURA DE TEXTOS (TLT): MODELO DA FOLHA DE COLETA DE RESULTADOS DO TLT .....</b>	<b>143</b>
	<b>APÊNDICE E – PLANILHA GERAL DE COLETA DE DADOS: GRUPO CONTROLE .....</b>	<b>145</b>
	<b>APÊNDICE F – PLANILHA GERAL DE COLETA DE DADOS: GRUPO EXPERIMENTAL.....</b>	<b>151</b>
	<b>ANEXO A - FICHAS DE ENCAMINHAMENTO PARA O SERVIÇO DE PSICOPEDAGOGIA DO SEFOPPE DOS/AS ESTUDANTES.....</b>	<b>157</b>
	<b>ANEXO B - TERMO DE ANUÊNCIA (TA) PARA A SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO</b>	<b>175</b>
	<b>ANEXO C - TERMO DE ANUÊNCIA (TA) PARA A COORDENAÇÃO DO SEFOPPE .....</b>	<b>177</b>
	<b>ANEXO D - TERMO DE ASSENTIMENTO PARA O/A ESTUDANTE (TAE).....</b>	<b>179</b>
	<b>ANEXO E - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)....</b>	<b>183</b>
	<b>ANEXO F – PARECER DO CONSUBSTANCIADO DO CEPESH-IFC DE APROVAÇÃO DA PESQUISA.....</b>	<b>189</b>



## 1 INTRODUÇÃO

Uma das dificuldades de aprendizagem que estudantes enfrentam, em fase escolar, está relacionada com a fluência leitora que compreendemos como os processos que envolvem a decodificação, a acurácia e o ritmo, com o uso integrado das duas rotas: fonológica e lexical, na leitura (MORTON, 1968; 1969; 1989; LEFFA, 1996; 1999; SOLÉ, 1998; KLEIMAN, 2002; McGUINNESS, 2006; SHAYWITZ, 2006; ZORZI, 2008; 2010; DEHAENE, 2012; SNOWLING; HULME, 2013; SCHARDOSIM, 2010; 2015; SCLIAR-CABRAL, 2003a; 2003b; 2004; 2019; 2020). Entendemos que as dificuldades de aprendizagem na leitura podem acarretar para estudantes muitos outros comprometimentos, tanto no que diz respeito à escolarização, como na vida pessoal. Segundo Cunha (2011, p. 108) os problemas de aprendizagem “[...] deixam o aluno fragilizado, com baixa autoestima, sem confiança, trazendo-lhe angústias e outros transtornos emocionais.”; uma visão que concordamos.

Se atentarmos para os obstáculos de aprendizagem, que envolvem a leitura, vamos encontrar pesquisas em diversas áreas do conhecimento. Elencamos aqui os estudos que fazem intersecção com a educação, principalmente na área da psicopedagogia, mas também da neurociência, da psicologia cognitiva, da fonoaudiologia, da saúde e inclusive da linguística e da psicolinguística, por entendermos que todas essas áreas podem contribuir. Sendo eu, uma Psicopedagoga formada em Pedagogia e a orientadora, uma Linguista formada em Letras com especialização em Psicopedagogia, esta pesquisa situa-se dentro do vasto campo da educação, fazendo intersecções com outras áreas do saber, sendo interdisciplinar (FAZENDA, 2002).

Algumas dessas pesquisas nos trazem intervenções com resultados positivos, em relação às práticas psicopedagógicas com intervenção nas habilidades de consciência fonológica, dos processos de decodificação, do treino de leitura e da velocidade de leitura, (LOPES, 2004; CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2004; ALVES; MOUSINHO; CAPELLINI, 2011; MOUSINHO; CORREA, 2013; WOLF, 2014; SOARES; CÁRNIO; WERTZNER, 2015; PEREIRA; TABAQUIM, 2017; KRETZER; VIEIRA, 2019), com impactos na fluência leitora, objeto de estudo da nossa pesquisa. Trazemos um estudo de Mousinho e Correa (2013), que relatam um acompanhamento longitudinal sobre o desenvolvimento da velocidade de leitura em estudantes do ensino fundamental, nas correlações com as habilidades fonológicas. Os dados revelaram conexão dos aspectos relacionados às habilidades fonológicas e à velocidade de leitura, entre outros, com indicações, conforme:

A habilidade fonológica estudada que apresentou maior correlação com a velocidade de leitura foi a consciência fonológica, o que envolveu todos os níveis de segmentos analisados: rimas, sílaba e fonema. A nomeação automatizada rápida revelou

correlação significativa apenas para os estímulos alfanuméricos. (MOUSINHO; CORREA, 2013, p. 224-225)

Portanto, consideramos relevantes os aspectos que envolvem a estimulação da consciência fonológica para a melhora da fluência leitora. Outra habilidade inerente à fluência leitora envolve a acurácia. Uma pesquisa na área da linguagem com foco na leitura, conduzida por Soares, Cárnio e Wertzner (2015), na qual pesquisaram o perfil de acurácia trazendo dados de parâmetros da acurácia e da relação com a fluência, considerando a extensão e a estrutura silábica da palavra no desempenho da leitura. O estudo indicou que estes fatores são importantes e precisam ser levados em consideração no processo de desenvolvimento da fluência leitora.

Pereira e Tabaquim (2017) investigaram, sob a perspectiva da área da linguagem, educação e ciências médicas, sobre as habilidades iniciais para a aprendizagem da leitura e escrita apontando para além de verificar as habilidades, mas também a relação com as funções cognitivas envolvidas. A investigação nos permite perceber as capacidades e as dificuldades no processo que envolve a aquisição da leitura em estudantes com dificuldades de aprendizagem, nesse caso, especificamente, crianças com e sem fissura labiopalatal. Em relação à área da linguagem, a investigação revela aspectos relacionados com o desenvolvimento da fluência leitora, citando:

A área da Linguagem não surge num fator independente, mas revela forte associação à maturidade da criança, e saturação em dois fatores, o que está de acordo com modelos teóricos que analisam a linguagem como um produto de diferentes componentes cognitivos, como os mais perceptivos – a análise sensorial, a análise acústica e fonológica, a integração, a compreensão – e processos mais eferentes, como a evocação do vocabulário, a construção sintática, a sequenciação fonológica e encadeamento lógico, e a produção articulatória e locutória. (PEREIRA; TABAQUIM, 2017, p. 14)

Ruivo (2013), dentro da área da linguagem, pesquisou sobre as habilidades de consciência fonológica e a iniciação da leitura, constatando que é fundamental a estimulação da consciência fonológica para o desenvolvimento dos processos de leitura. Corrobora o que pesquisadores como, Capovilla, Gutschow e Capovilla (2004), da área da fonologia e da psicologia, trazem em sua pesquisa sobre as contribuições das habilidades da criança, antes de se tornar competente em leitura. Estas envolvem as habilidades metafonológicas, especialmente o desenvolvimento da consciência fonológica e o desenvolvimento da habilidade de decodificação. Wolff (2014), uma pesquisadora da área da educação, apresenta resultados importantes de sua pesquisa sobre a relação da nomeação rápida, consciência fonêmica e a velocidade de leitura. A autora trabalhou com consciência fonêmica, as relações da

Nomenclatura Automática Rápida (RAN) e a velocidade de leitura, compreensão leitora e inclusive ortografia, em estudantes com dificuldade de leitura. Wolff (2014, p. 151 - tradução da autora)<sup>1</sup>, em sua pesquisa, ressalta nos resultados que “[...] tanto a consciência fonêmica quanto a RAN influenciam de forma independente as fases iniciais da leitura, e que ambas podem ser aprimoradas com o treinamento.”.

Como vimos, brevemente, há estudos e pesquisas em áreas diversificadas do conhecimento sobre a importância de se trabalhar com intervenções nas habilidades de consciência fonológica e de decodificação, para melhorar a fluência leitora. Sendo assim, a pesquisa na área interdisciplinar (FAZENDA, 2002) da aprendizagem da leitura é necessária e importante, principalmente quando pensamos em processos educativos inclusivos, dentro de uma perspectiva de educação para todos (UNESCO, 1990; 1994), na qual as diferenças individuais são respeitadas, as potencialidades são ampliadas e o/a estudante aprende não só a ler, mas a compreender o que lê e estimulando assim a sua capacidade crítica. Partimos do princípio de que todos têm direito à aprendizagem e cada qual dentro das suas potencialidades. Concordamos com o texto da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994, p. VII) quando proclama que “[...] cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias [...]”. O que nos leva à premissa de que todos/as os/as estudantes aprendem e têm o direito de aprender, mesmo com suas dificuldades, que precisam de oportunidades, práticas e estratégias educativas inclusivas viabilizando o aprender dentro de suas características e potencialidades. Em todos esses aspectos nos encontramos com a Psicopedagogia como área do conhecimento que estuda os processos de aprendizagem e busca compreender as possíveis causas de dificuldades neste caminho. Conforme Cunha (2011, p. 104) propõe que a Psicopedagogia “[...] possibilita novas formas de ver a educação, onde se observa mais os movimentos do aluno diante da tarefa do que a tarefa em si.”, buscando sempre alternativas para melhorar a aprendizagem, olhando para a pessoa que aprende e dentro da premissa de que todos aprendem. Caierão (2013, p. 49), pesquisadora da área da educação e da psicopedagogia reforça sobre a função da psicopedagogia como de “[...] mediar o processo de aprendizagem de quem se encontra impossibilitado de fazê-lo e resgatar o prazer de aprender, fazendo-se autor do seu próprio aprender [...]”.

Portanto, neste estudo, nosso objetivo é investigar a utilização de Recursos Tecnológicos Digitais (RTD) em Sessões de Intervenção Psicopedagógica (SIPp) para a

---

<sup>1</sup>Texto original: “[...] that both phonemic awareness and RAN independently influence early phases of reading, and that both are possible to enhance by training.”.

melhora da fluência leitora em estudantes da educação básica com Dificuldades de Aprendizagem (DA), na perspectiva de processos educativos inclusivos. Para isso, documentamos, analisamos dados de testes de leitura de palavras e textos realizados com estudantes com DA antes, durante e após realizarem atividades psicopedagógicas mediadas por RTD que desenvolvem as habilidades de consciência fonológica, de decodificação (SCLIAR-CABRAL, 2003a; 2003b; 2004; 2019; 2020; CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2004; DEHAENE, 2012; MOUSINHO; CORREA, 2013) e de treino de leitura de palavras e textos que auxiliem no desenvolvimento da fluência leitora (SHAYWITZ, 2006; McGUINNESS, 2006; ZORZI, 2008; 2010), no contexto psicopedagógico (FERNÁNDEZ, 1991; 2001; PAÍN, 1992; WEISS, 2004; CUNHA, 2011; CAIERÃO, 2013). Tendo isso em mente, e considerando a necessidade de encontrar alternativas terapêuticas e práticas educativas inclusivas que possam contribuir para o desenvolvimento da fluência leitora de estudantes da educação básica com DA, apresentamos a investigação desenvolvida, desde 2019, durante o Mestrado Acadêmico em Educação pelo Instituto Federal Catarinense (IFC) *Campus* Camboriú, vinculado à linha de pesquisa: Processos Educativos e Inclusão. Este trabalho também faz parte do projeto de pesquisa: Estratégias para compreensão leitora: processos formativos e educativos, desenvolvido no *Campus* Ibirama, e, as pesquisadoras estão vinculadas ao Grupo de pesquisa: Processos Educativos.

Compreendemos que a inserção da tecnologia (SANCHO, 2006; MORAN, 2013) – em especial os RTD – no contexto psicopedagógico (FOZ, 2013; CORBELLINI; REAL; SILVEIRA, 2016; KRETZER; VIEIRA, 2019) é um processo que pode trazer inúmeras possibilidades, como também, situações de preocupação e fragilidades que decorrem não só do acesso aos instrumentos tecnológicos, como o computador, o *tablet*, o celular, entre outros, mas também, da viabilização de tudo que se faz necessário para o uso informado e consciente das mídias digitais (MARTINO, 2015), para o trabalho psicopedagógico. Em outras palavras, é preciso uma gestão dos espaços, da demanda e oferta desses recursos tecnológicos, do acesso e velocidade de conexão com a internet, do domínio, da formação e da instrumentalização tecnológica dos profissionais; que as tecnologias digitais sejam aplicadas no favorecimento do trabalho psicopedagógico, pedagógico e de inclusão digital, na perspectiva da inclusão social e, conseqüentemente, na melhora da qualidade da aprendizagem e dos processos educativos que a permeiam.

Quando tratamos do assunto tecnologias, refletimos sobre a importância das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC), ou das Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDIC) e ainda sobre as Mídias Digitais (MD) que permeiam



inúmeras discussões políticas, culturais, éticas, educacionais e econômicas. Muitas dessas discussões são em torno da sua aplicação e inserção nas relações humanas e suas implicações (MARTINO, 2015). Entendemos que a evolução do ser humano esteve e está relacionada com a utilização e a manipulação de instrumentos pelo homem. Portanto, o uso do lápis como um instrumento tecnológico até os instrumentos digitais que dispomos temos vivenciado a relação do homem com as tecnologias (MANOVICH, 2001; MARTINO, 2015). Para nosso entendimento sobre os termos TIC e TDIC, utilizamos Fontana e Cordenonsi (2015, p. 108-109) que os explicam que os termos TIC e TDIC

[...] se diferenciam das TICs pela aplicação das tecnologias digitais, para exemplificar a diferença é possível fazer a analogia das diferentes lousas disponíveis atualmente, entre a lousa analógica e a digital. Um quadro negro ou lousa analógica é uma inovação tecnológica se comparada à pedra, portanto é uma TIC, já a lousa digital é uma TDIC, pois agrega em sua arquitetura a tecnologia digital, ao conectá-la a um computador, ou projetor é possível navegar na internet, além de acessar um banco de dados repletos de softwares educacionais, dependendo do modelo.

Para o nosso estudo, utilizamos o termo Recursos Tecnológicos Digitais (RTD), uma possibilidade de utilização intercambiável entre as tecnologias, em especial as digitais na intervenção psicopedagógica. Nesse sentido, concebemos que a aprendizagem da leitura mediada pelo uso de RTD visa, sobretudo, uma construção social e política dos/as estudantes envolvidos neste processo. Tais recursos podem romper barreiras físicas, já que emergem de uma relação entre sociedade e cultura digital (PRENSKY, 2001), potencializando conhecimento entre os/as estudantes e, auxiliando-os/as a se integrarem na sociedade. É dessa complexidade, desse intrincamento, que acreditamos ser possível construir práticas psicopedagógicas que envolvam atividades de remediação fonológica, de decodificação, de treino de leitura de palavras e textos, mediados pelos RTD, de forma a proporcionar um maior engajamento e, conseqüentemente melhora nos processos de leitura (DEHAENE, 2012). Como sugere Moran (2013, p. 13), um pesquisador da área da educação, a intervenção mediada pelas mídias digitais pode tornar-se “[...] muito mais flexível, integrado, empreendedor e inovador.”.

Assim, a partir da relação aprendizagem e tecnologias digitais, surge a necessidade de lidar com novas formas de ler, escrever, comunicar e compreender o conhecimento, novas maneiras de pensar e aprender, as quais exigem novas reflexões sobre os processos de ensinar. Deste modo, o papel de mediação pedagógica apresenta-se como de fundamental importância para o desenvolvimento e sucesso da aprendizagem mediada pelas mídias digitais (PREBIANCA *et al*, 2013), principalmente quando esses apresentam dificuldades com a leitura. Tudo isso como forma de articulação entre as abordagens epistemológicas da educação, da neurociência, da linguística, da fonologia e da psicopedagogia que pressupõem a aprendizagem

buscando práticas que “[...] estimulem diferentemente os sentidos, promovem outras formas de acesso ao conhecimento.” (CUNHA, 2011, p. 117).

No contexto da clínica psicopedagógica, os RTD podem ser ferramentas que complementam, auxiliam e apoiam o processo de aprendizagem, agindo de forma a facilitar a flexibilidade das atividades psicopedagógicas, no trabalho com as DA. Entendemos com base nos estudos de Corbellini, Real e Silveira (2016), da área da psicologia e de Kretzer e Vieira (2019), da área da psicopedagogia e educação, que nos apresentam pesquisas cujos dados apontam para um trabalho psicopedagógico, apoiado no uso de RTD para melhorar a aprendizagem de estudantes que possuem DA. As autoras das pesquisas citadas colocam que o trabalho com os RTD pode ocupar um lugar importante na estimulação e na assimilação de novos saberes com vista a uma aprendizagem mais significativa, emancipatória e promotora de novos tempos e espaços (FREIRE, 1998; 2002). Conforme reforçam Corbellini, Real e Silveira (2016, p. 1400) sobre a relação das tecnologias com o trabalho da psicopedagogia podemos dizer que:

O uso das tecnologias, quando aplicadas à área da psicopedagogia podem contribuir para o desenvolvimento da aprendizagem, minimizar dificuldades e proporcionar outros benefícios, tais como maior interesse dos sujeitos pelas atividades, elevação da autonomia, socialização, trabalhos em equipe etc.

Assim, nesta investigação, apresentamos a análise qualitativa e quantitativa da utilização dos RTD pensando nas contribuições que podem fornecer para o trabalho com as DA. Com a dinâmica de aprendizagem mediada pelas tecnologias, pretendemos colocar foco numa aprendizagem significativa (AUSUBEL; NOVAK; HANESIAN, 1980) para que o/a estudante possa construir e consolidar a sua aprendizagem com mais consciência. Isso foi o que nos instigou em nossa pergunta de pesquisa: quais as contribuições dos RTD na intervenção psicopedagógica para melhorar o desenvolvimento da fluência leitora em estudantes da educação básica com DA? Entendemos que as tecnologias podem trazer significativas melhoras no processo de aprendizagem, visto que sobre o uso e a integração das tecnologias num contexto de aprendizagem como demonstram os estudos de Moran (2013, p. 28):

Aprendemos melhor quando vivenciamos, experimentamos, sentimos. Aprendemos quando fazemos relação, estabelecemos vínculos, laços, entre o que estava solto, caótico, disperso, integrando-o em um novo contexto, dando-lhe significado, encontrando um novo sentido.

E foi por entender que o trabalho com os RTD podem, não apenas colaborar com o desenvolvimento da fluência de leitura, mas também, fomentar uma aprendizagem significativa na qual se leva em consideração a história da pessoa que aprende e o que já sabe, fazendo

relações, motivando-a e impulsionando o seu desejo para aprender, conforme nos apontam Ausubel e colegas (1980), bem como o patrono da educação brasileira, o educador, professor de língua portuguesa e filósofo Paulo Freire (2011). Não estamos com isso, dizendo que vamos mensurar a sua motivação ou seu desejo de aprender, mas pretendemos que a aprendizagem da leitura tenha sentido e significado para o/a estudante, a fim de que este/a possa utilizar-se da leitura, de maneira curiosa, como expôs Freire (2011, p. 26), “dinâmica e viva”. Entendemos o processo de aprendizagem como dinâmico, conforme nos aponta Paín (1992) e que os RTD podem possibilitar um melhor engajamento dos/as estudantes para superar suas dificuldades inerentes à aprendizagem da leitura.

Partindo do problema da dificuldade em fluência leitora, da hipótese de que os RTD possam colaborar na melhora da fluência leitora e da pergunta de pesquisa apresentada, elencamos como objetivo geral investigar a utilização de RTD na intervenção psicopedagógica para o desenvolvimento da fluência na leitura dos/as estudantes da educação básica com DA, atendidos/as na psicopedagogia do Serviço de Fonoaudiologia, Psicopedagogia e Psicologia Escolar – Gaspar/SC (SEFOPPE). Este é um serviço suplementar oferecido gratuitamente pela Secretaria Municipal de Educação de Gaspar (SEMED). Para a discussão teórica tivemos como objetivo específico discutir sobre os processos inerentes a aprendizagem da leitura e os RTD na intervenção psicopedagógica na perspectiva de processos educativos inclusivos. Utilizamos RTD nas intervenções psicopedagógicas com os objetivos específicos de: a) investigar se o uso de RTD pode auxiliar na melhora da fluência na leitura em estudantes da educação básica com DA; b) comparar os resultados dos escores dos testes psicopedagógicos de leitura de palavras e de textos nos grupos: controle e experimental, no que tange o desenvolvimento da fluência na leitura em estudantes da educação básica com DA.

Para uma melhor compreensão do nosso objeto de estudo, os processos cognitivos que envolvem a aprendizagem da leitura e a intervenção psicopedagógica com RTD, apresentamos nas seções 2 e 3, a seguir, os pressupostos que compõem a base teórica que norteou toda a nossa pesquisa. Esclarecemos ao/a leitor/a que a dissertação está composta de duas seções teóricas (2 e 3), de uma seção com todos os procedimentos metodológicos (4), depois de uma seção (5) dedicada aos resultados, às análises e à discussão dos dados e as nossas considerações essenciais (6) sobre a nossa pesquisa. A seguir, passamos para as duas seções teóricas.



## 2 OS PROCESSOS INERENTES À APRENDIZAGEM DA LEITURA

Iniciamos esta seção explicitando nossas conceituações acerca das concepções de leitura e sobre os processos cognitivos que envolvem a aprendizagem da leitura dentro da perspectiva de processos educativos inclusivos. Partimos de duas concepções: leitura enquanto construção social e política; leitura enquanto processo cognitivo.

Uma primeira posição sobre a qual entendemos a leitura é a de que esta faz parte da construção social e política, da qual nos aponta Freire (2011, p. 29) sobre a "[...] significação que tem para a compreensão crítica do ato de ler [...]". E também a leitura como libertadora e prática inclusiva, pois, como nos coloca Freire (2011, p. 31), não pensamos a leitura apenas como pura mecanização, mas como um processo desafiador na qual a "[...] importância do ato de ler, que implica sempre percepção crítica [...]". Portanto, nesta perspectiva, a leitura é "desvelamento do mundo" (FREIRE, 2011, p. 51), é contexto e não apenas reduzida à "leitura mecânica da palavra" (FREIRE, 2011, p. 51), pois a leitura nos traz reflexões, posicionamentos e sentidos. Com isso, destacamos um desdobramento que esta concepção de leitura nos leva: de que a aprendizagem da leitura é um processo educativo inclusivo, podendo proporcionar acesso à informação, conhecimentos e culturas diversas. Proporcionar aos/as estudantes que consigam ler sozinhos/as, com autonomia, para inferir sobre as suas escolhas e decisões não só na escola, mas na sua vida é fundamental para a formação cidadã. Temos, então, a leitura como prática social, como nos lança Silva (1998, p. 21):

Resulta desse esclarecimento que a leitura deve ser tomada como uma prática social a ser devidamente encarnada na vida cotidiana das pessoas, e cujo aprendizado se inicia na escola, mas que, de forma nenhuma, deve terminar nos limites da experiência acadêmica.

Na concepção de leitura como construção social e política, temos que pensá-la como forma de compreensão crítica da realidade social em que vivemos, na qual temos uma leitura reflexiva em todas as dimensões da vida, pois “Ler e conhecer são atos indissociáveis, que aumentam o leque de opções e decisões do cidadão.” (SILVA, 1998, p. 89).

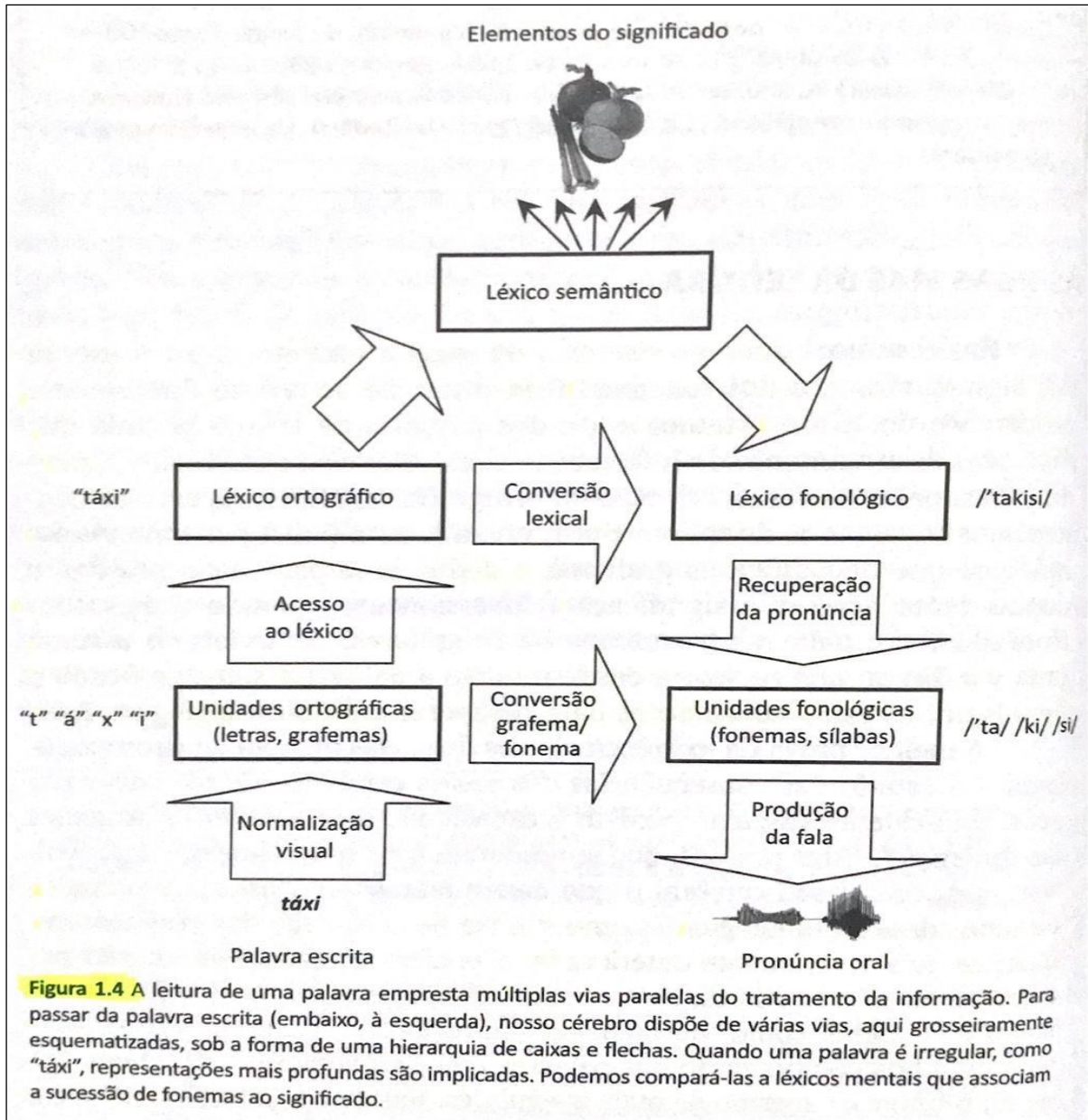
Reforçamos que nos guiaremos também a partir dos aspectos cognitivos e instrucionais da leitura (DEHAENE, 2012; BAILER; TOMITCH, 2020), assim, adentramos na segunda concepção, relacionada aos processos inerentes à aprendizagem da leitura, já que nossa pesquisa se apoia também nos processos cognitivos. Por isso, consideramos que a leitura é:

[...] um processo feito de múltiplos processos, que ocorrem tanto simultânea como sequencialmente; esses processos incluem desde habilidades de baixo nível, executadas de modo automático na leitura proficiente, até estratégias de alto nível, executadas de modo consciente. (LEFFA, 1996, p. 17-18)

Tomamos como base os estudos sobre a ciência da leitura de Stanislas Dehaene (2012). Para esse neurocientista francês, a leitura é um processo complexo, no qual o cérebro evoluiu e se adaptou para aprender a ler, o que “[...] possibilita a conversão das redes de neurônios, inicialmente dedicadas ao reconhecimento visual dos objetos [...]” (DEHAENE, 2012, p. 169). E a partir disso o cérebro se adaptou para reconhecer uma palavra escrita e decodificar. Com isso o pesquisador também compreende que acima de tudo a leitura é uma atividade cultural e humana. Poderíamos continuar a discorrer sobre as mais variadas conceituações acerca da leitura, no entanto, cabe delimitar que nossa pesquisa trata de estudantes com DA e que segundo Shaywitz (2006, p. 19) estes despendem mais esforços que estudantes que não apresentam dificuldades na leitura e assim “[...] a leitura, que parece ser algo que as outras crianças atingem sem esforço nenhum, é algo além do seu alcance [...] frustram-se e desapontam-se. Abrangendo todo contexto familiar [...]”. Assim, vamos colocar nossas conjecturas em relação à leitura na linha do entendimento dos processos educativos inclusivos que envolvem a aprendizagem da leitura para que possamos fundamentar mais adiante nossas escolhas metodológicas que envolvem as atividades que permearam as intervenções psicopedagógicas.

O processo de aprendizagem da leitura precisa ser considerado, pois envolve dimensões que necessitam de estratégias e conhecimentos específicos para que a intervenção seja efetiva. Compreendemos que uma leitura eficiente com fluência, considerando o modelo de processo duplo (MORTON, 1968; 1969; 1989, DEHAENE, 2012), no qual a aprendizagem da leitura passa pelo processo fonológico e lexical em seu desenvolvimento. Dehaene (2012, p. 53) nos situa sobre as vias da leitura, com a finalidade de que lemos novas palavras pela rota fonológica “[...] que decodifica os grafemas e deduz uma pronúncia possível e depois tenta acessar a significação” e palavras frequentes pela rota lexical, ou via direta “[...] que recupera desde o início a palavra e seu significado e depois utiliza estas informações para recuperar a pronúncia.”. Para melhor exemplificar este processo, apresentamos uma figura extraída de Dehaene (2012, p. 54), na qual o autor mostra as rotas de leitura e como elas acontecem tendo como exemplo a palavra táxi.

Figura 1 - O processo das Rotas de Leitura, conforme Dehaene (2012)



Fonte: Dehaene (2012, p. 54).

Sobre esses processos cognitivos e complexos que envolvem a aprendizagem da leitura, ou seja, os processos da decodificação fonológica e lexical, Dehaene (2012, p. 237) complementa sobre as vias da leitura, conforme citação:

[...] a conversão grafema-fonema é uma invenção única na história da escrita, que transforma radicalmente o cérebro da criança e sua forma de escutar os sons da fala. Ela não se desenvolve espontaneamente, é necessário, pois, ensiná-la. A leitura pela via direta, ou ortográfica, que coloca em paralelo as letras com o significado, não se torna eficaz senão depois de muitos anos de leitura pela via fonológica.

Aqui Dehaene (2012) exemplifica, ainda, que a intervenção apenas no nome das letras do alfabeto ou apenas na forma gráfica da letra não desenvolve a leitura competente. É

preciso que o/a estudante se aproprie conscientemente de que os grafemas representam sons distintivos da fala, ou seja, as unidades menores, os fonemas, decodificando-os. A questão de tentar intervir erroneamente pelo trabalho, apenas com nome das letras e sobre a importância dos processos de decodificação eficiente e a relação com a leitura, é reforçada pelos estudos da psicolinguista Scliar-Cabral (2003a; 2003b; 2019; 2020). Contudo, continua Scliar-Cabral (2003b, p. 34-35), precisamos entender que o processo de decodificação é uma das etapas importantes do processo de leitura, como escreve a autora:

Deve ficar bem claro que o reconhecimento das letras e os valores atribuídos aos grafemas para reconhecer a palavra escrita (descodificação) são apenas um passo, embora necessário, no processo da leitura, cujo objetivo é chegar à compreensão e interpretação do texto e consequente internalização dos conteúdos para ampliação e aprofundamento do conhecimento.

Dehaene (2012, p. 245) considera que “[...] a compreensão passa antes de tudo pela fluência da decodificação.”. É preciso que o/a estudante tenha bem desenvolvido o processo de decodificação para que assim possa compreender o que lê. Quando o/a leitor/a despende muito esforço para decodificar, o entendimento do que se lê fica prejudicado. Outro fator, já mencionado, é que a decodificação possibilita a compreensão da relação grafema e fonema, o que auxilia também no processo de escrita, quando o/a estudante precisa converter o fonema em um grafema. McGuinness (2006, p. 12), também traz suas pesquisas na área da leitura, complementa ao processo de decodificação a necessidade do significado na leitura, dizendo que o leitor deve “[...] ir muito além das letras, dos sons e das palavras; devem ser capazes de alcançar o significado e as imagens, a fim de ter uma compreensão completa do que os símbolos escritos representam”. Neste sentido, entendemos o quão importantes são os processos de decodificação para que o leitor possa ler com fluência e assim atingir a compreensão do que lê.

É fundamental entender o que caracterizamos como fluência leitora para as bases do nosso estudo. Quando falamos de uma leitura fluente e proficiente, podemos dizer que ela acontece pelas duas vias, fonológica e lexical, as quais precisam ser acessadas conforme a necessidade, o tipo de palavra ou objetivo da leitura; segundo nos apontam os estudos de Dehaene (2012, p. 55) que, “Conforme a palavra a ser lida - conhecida ou não, frequente ou rara, regular ou irregular - e conforme a tarefa submetida - leitura em voz alta ou compreensão de texto - a respectiva contribuição das duas vias será preponderante ou menor”.

No entanto, é preciso esclarecer que vamos nos ater às características mais básicas da fluência leitora que Zorzi (2010) considera como caracterizada pelos níveis de precisão e de velocidade, os quais estão diretamente ligados ao processo de decodificação eficiente, ou seja, ligados à rota fonológica. Sobre a questão da velocidade de leitura, McGuinness (2006)



esclarece que esta depende da decodificação, mas não só dela. Também, depende de habilidades linguísticas, de vocabulário rico e diversificado e de conhecimento do idioma a ser lido, o que nos leva às características relacionadas à rota lexical. Ou seja, a leitura fluente é a integração das duas vias de leitura conforme a necessidade no momento da leitura, seja oral ou silenciosa.

Para fins desta pesquisa, entendemos que a decodificação, ou seja, o reconhecimento e conversão grafema-fonema, um processo apresentado por Scliar-Cabral (2003b, p. 33): “[...] reconhecemos as letras que compõem os grafemas e a palavra escrita, convertendo-a ao vocábulo tal como estamos acostumados a ouvi-lo.”. E, para esclarecermos melhor o leitor, segundo Scliar-Cabral (2003b; 2020), cada letra ou um pequeno grupo de letras possui um som elementar e distintivo, ou seja, um fonema. E, seguindo os estudos da mesma autora, compreendemos como grafema “[...] uma ou mais letras que representam o fonema [...]” (SCLIAR-CABRAL, 2003b, p. 22).

Assim, uma leitura fluente leva o leitor para uma leitura acurada, na qual pronuncia a palavra como costuma ouvir, com entonação, imprimindo o seu ritmo e velocidade, dando condições de compreender o que leu, atribuindo significado ao que leu, é o que nos apontam autores e pesquisadores da linguística, como Leffa (1996), Solé (1998) e Kleiman (2002), sobre os aspectos que envolvem a competência leitora. Porém, em nosso estudo, vamos nos ater apenas ao aspecto da fluência leitora, dentro de todas as características apontadas em relação à competência leitora, pois percebemos muitas dificuldades na fluência, principalmente em problemas de decodificação, de reconhecimento rápido de palavras que prejudicam a leitura fluente (ZORZI, 2010; DEHAENE, 2012). Por consequência, entendemos que desta dificuldade na fluência, a aprendizagem de conhecimentos curriculares também pode ser prejudicada, uma vez que é necessário que o leitor, com dificuldades na leitura, dirija a sua atenção e esforços para a relação mecânica entre grafema e fonema, o que mostra que tal prática é insuficiente para o significado das palavras que lê (SCLIAR-CABRAL, 2003a; 2003b; 2004; 2019; 2020; SHAYWITZ, 2006; DEHAENE, 2012).

Todo o processo que implica o aprender a ler é complexo (DEHAENE, 2012; BAILER; TOMITCH, 2020). Leffa (1999, p. 19), esclarece sobre o que caracteriza a leitura é a linearidade

[...] representada por um movimento uniforme dos olhos, consumindo o texto da esquerda para a direita e de cima para baixo (em línguas como o português e o inglês), sem recuos e sem saltos para a frente. A capacidade de reconhecer as letras e as palavras é considerada essencial, enfatizando-se assim o processamento de baixo nível. Ler é basicamente decodificar, palavra que na teoria da leitura significa passar do código escrito para o código oral. Uma vez feita essa decodificação, chega-se supostamente sem problemas ao conteúdo.

Por isso, temos a clareza de que a aprendizagem da leitura não se dá de forma simples, o que nos gera um entendimento de que os/as estudantes encontram dificuldades para aprender a ler. A leitura, entendida não só como uma unidade biológica, mas como “atividade cultural” (DEHAENE, 2012, p. 19), a qual o cérebro humano se adaptou para a sua prática e como processo complexo, demanda esforços, pois segundo os estudos da neurociência que Dehaene (2012, p. 18) nos traz, “As delicadas engrenagens da mecânica cerebral que nos permitem ler são tão complexas quanto às de um relógio abandonado numa terra deserta. Toda sua organização se orienta em direção a um fim aparente: identificar palavras escritas com precisão e rapidez.”.

Com o entendimento de como ocorre o processo de aprendizagem da leitura, precisamos também definir que a leitura pode ser realizada de maneira silenciosa, “[...] sem que o leitor pronuncie o texto foneticamente” ou em voz alta “através da fala do leitor” (CAGLIARI, 2002, p. 318). Uma leitura competente em voz alta ou expressiva (SOLÉ, 1998; LEFFA, 1996; KLEIMAN, 2002; SCLiar-CABRAL, 2003b), e com fluência é uma das características de leitor proficiente (ZORZI, 2010; DEHAENE, 2012). No entanto, muitos/as estudantes têm dificuldades na fluência leitora, por conseguinte, dificuldades em entender o que leem, e assim, não conseguem assimilar novos conhecimentos curriculares que ocorrem por meio da leitura realizada, originando muitas vezes o insucesso escolar (FERNÁNDEZ, 1991; 2001; SCLiar-CABRAL, 2003b; WEISS, 2004; SHAYWITZ, 2006). É preciso entender sobre o contexto e as condições em que a aprendizagem da leitura ocorre.

Partindo do princípio de que a aprendizagem da leitura depende não só do/a estudante, mas também, de todo o seu contexto social e histórico, é preciso compreender o que é ler e quais aspectos são importantes considerar em relação à leitura e ao/a leitor/a, para que a leitura ocorra com mais motivação e interesse. Como afirma Schardosim (2015, p. 44), “[...] ler é muito mais do que codificar, embora essa etapa seja primordial e imprescindível.”. Nas palavras de Solé (1998, p. 44), ler é compreender, além disso

[...] é sobretudo um processo de construção de significados sobre o texto que pretendemos compreender. É um processo que envolve ativamente o leitor, à medida que a compreensão que realiza não deriva da recitação do conteúdo em questão. Por isso, é imprescindível o leitor encontrar sentido no fato de efetuar o esforço cognitivo que pressupõe a leitura, e para isso tem de conhecer o que vai ler e para que fará isso; também deve dispor de recursos – conhecimento prévio relevante, confiança nas próprias possibilidades como leitor, disponibilidade de ajudas necessárias, etc. - que permitam abordar a tarefa com garantias de êxito; exige também que ele se sinta motivado e que seu interesse seja mantido ao longo da leitura.

Outro apontamento sobre a leitura, trazido pela pesquisadora espanhola citada, confirma a ideia de que o/a estudante deve se sentir motivado/a ler. Não é apenas ler

eficientemente, é preciso compreender e encontrar significado na leitura para ter sentido para a vida. Pois, ainda segundo Solé (1998, p. 46), “A leitura nos aproxima da cultura, ou melhor, de múltiplas culturas e, neste sentido, sempre é uma contribuição essencial para a cultura própria do leitor.”. Como percebemos, a leitura não é só compreendida como essencial, mas como promotora de acesso ao conhecimento, atuando como fator de inclusão social.

A psicopedagogia, em seu olhar sobre os processos de aprendizagem (CUNHA, 2011; CAIERÃO, 2013; CAIERÃO; HICKEL; KORTMANN, 2016), entende a leitura como primordial para a aprendizagem como um todo. Através da leitura, o/a estudante pode se apropriar não só do conhecimento historicamente construído, mas também, em relação ao mundo (FREIRE, 1998; 2002; 2011), já que a leitura vai além das palavras. Leffa (1996, p. 10) declara que “Não se lê, portanto, apenas a palavra escrita, mas também o próprio mundo que nos cerca.”. Assim, a leitura se amplia, pois cada um/a lê conforme a sua posição, a sua perspectiva do objeto em questão. Podemos ter várias leituras de um mesmo objeto. Leffa (1996, p. 11), afirma que “Diferentes posições refletem diferentes segmentos da realidade.”. A leitura é a interação dos processos cognitivos que envolvem o ato de ler, mas também, a interação com o meio que o cerca. É preciso que o/a leitor/a, para compreender, tenha conhecimentos prévios de mundo e de generalidades, tenha capacidade cognitiva que possa ser acionada no processo de leitura, já que a leitura é um processo cognitivo complexo (NUNES; BUARQUE; BRYAN, 1992; DEHAENE, 2012; BAILER; TOMITCH, 2020). Portanto, sendo a aprendizagem um processo complexo e que exige do aprendente (FERNÁNDEZ, 1991; 2001), ou no caso, do/a leitor/a, percepções de como se aprende (CAIERÃO, 2013) e para que aprender, ou seja, ler tem que ter um sentido, uma motivação para que ocorra não só a consolidação de processos, mas também, a aprendizagem de novos conhecimentos. Como nos diz Freire (2011, p. 26) que “[...] a leitura de um texto, tomado como pura descrição de um objeto é feita no sentido de memorizá-la, nem é real leitura, nem dela resulta o conhecimento do objeto de que o texto fala.” Outro fator da aprendizagem que caminha concomitante com a motivação e a vontade de aprender é a necessidade de aprender algo. Paín (1992, p. 23), relata que “[...] a aprendizagem será tanto mais rápida quanto maior seja a necessidade do sujeito [...]”.

No entanto, apesar da motivação, o ato de ler não acontece espontaneamente. Por isso é preciso uma intervenção adequada e com bases científicas de como este processo se dá para o/a estudante. Dehaene (2012, p. 236) ao expor sobre intervenção na aprendizagem da leitura e a relação sobre os processos envolvidos, afirma:

O alvo da leitura é, pois, claro: é preciso colocar essa hierarquia no cérebro, a fim de

que a criança possa reconhecer as letras e os grafemas e os transformar facilmente em imagens acústicas de sua língua. Todos os outros aspectos essenciais do sistema escrito – a aprendizagem da ortografia, o enriquecimento do vocabulário, as nuances do sentido, o prazer do estilo – dependem disso diretamente.

Não se trata de desmerecer a escrita ou sobrepor a leitura, mas de que ponto de vista científico da neurociência, os demais processos dependem de uma leitura eficaz. A leitura efetiva o sentido para o vocabulário, para aspectos semânticos das palavras e para uma comunicação clara. Outro fator importante é a necessidade de uma proposta de intervenção contextualizada e que possibilite a aprendizagem de todos. A professora Leonor Scliar-Cabral (2003a, p. 41) destaca sobre a aprendizagem da leitura e da escrita que

Aprender a ler e escrever depende de muitos fatores tais como condições reais para que as crianças se tornem motivadas, experiência funcional prévia com material impresso, exposição a contextos narrativos e um contexto de aprendizagem inteligente, onde professores e crianças possam em conjunto construir o letramento.

Assim, entende-se a importância de trazer a leitura para todos os âmbitos da vida do/a estudante, seja no seu dia a dia, em atividades rotineiras e automáticas, seja no aspecto cultural ou da aprendizagem de novos conhecimentos. A leitura abre possibilidades para se compreender as funções sociais que se exerce em uma sociedade. Abre caminhos para a discussão e a reflexão (FREIRE, 1998; 2002; 2011; SILVA, 2008). No entanto, todos estes aspectos sociais da leitura ocorrem se o/a estudante dispuser de uma leitura eficiente que possibilite entender o que lê, deixando que a leitura possa fluir e trazer novas perspectivas.

A dificuldade em aprender e fazer a conversão grafema-fonema, ou seja, associar o grafema ao seu respectivo fonema, construir a sílaba e então produzir uma palavra reconhecível, o que incide diretamente na capacidade de ler, é uma das causas das dificuldades de aprendizagem na leitura (SCLIAR-CABRAL, 2003a; 2003b; 2020; SHAYWITZ, 2006; ZORZI, 2008; 2010; DEHAENE, 2012). Os/As estudantes com dificuldades na aprendizagem da leitura necessitam de instrução explícita sobre as normas e questões ortográficas da língua escrita (SCLIAR-CABRAL, 2003a; 2003b; 2004; 2019; 2020), treino em habilidades fonológicas (CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2004; ZORZI, 2008; 2010; SANTOS; CAPELLINI, 2020) e estratégias de identificação rápida de palavras (CAPELLINI; ALVES, MOUSINHO, 2013), para que possam desenvolver sua habilidade de leitura. As habilidades fonológicas envolvem a consciência de rima, da sílaba e do fonema. Entendemos, segundo os estudos de Moojen (2011, p. 9), que a consciência fonológica é “[...] a capacidade de refletir sobre os sons da fala e manipulá-los, englobando a consciência de sílabas, rimas, aliterações, unidades intrassilábicas (ataque e rima) e fonemas [...]”. Ainda sobre a consciência fonológica

é necessário compreender que esta faz parte tanto do processo de aprendizagem da escrita como da leitura, principalmente em sistemas de escrita alfabética (SCLIAR-CABRAL, 2003a). Ainda, segundo Scliar-Cabral (2020, p. 354) sobre a aprendizagem da leitura e as relações com o sistema de escrita alfabética, principalmente o Português Brasileiro (PB) podemos dizer que aprender a ler

[...] no contexto do processamento da leitura no PB escrito, significa automatizar o reconhecimento dos traços e letras invariantes que foram convencionados no alfabeto latino (o que requer a reciclagem dos neurônios da leitura); a partir do que foi convencionado pela comunidade linguística do português escrito, automatizar o reconhecimento dos grafemas e seus respectivos valores os fonemas (o que requer a aprendizagem dos princípios do sistema alfabético do PB e o desenvolvimento da consciência fonêmica), bem como a atribuição do acento de intensidade maior, nos vocábulos que o possuem; automatizar a delimitação dos vocábulos átonos que, no PB escrito, se terminarem por vogais orais átonas, só podem ser registradas pelas letras ‘a’, ‘e’, ‘o’, seguidas ou não por ‘s’ e, por fim, automatizar o reconhecimento dos padrões de entoação (o que exige o desenvolvimento da consciência fonológica).

Neste contexto, destacamos que, para a fluência na leitura se desenvolver, os/as leitores/as necessitam realizar a decodificação (conversão grafema-fonema) de forma eficaz (SCLIAR-CABRAL, 2003a; 2003b; 2004; 2019; 2020; DEHAENE, 2012; SNOWLING; HULME, 2013; VIANA; SUCENA, 2018) e manter um repositório lexical na memória de trabalho (DEHAENE, 2012; MASCARELLO, 2018, 2019; MASCARELLO; MOTTA, 2019) para que possam realizar o reconhecimento rápido das palavras, dando mais fluidez e ritmo à leitura. O fonoaudiólogo Jaime Zorzi (2008) complementa sobre este ponto, do processo de leitura, que a experiência que a criança adquire com a decodificação eficiente influencia na velocidade de leitura e consequentemente trazendo resultados na fluência, o que corrobora com nosso entendimento sobre a necessidade de intervenção nesses processos. Assim, o autor pontua sobre a decodificação e a relação com a velocidade e fluência leitora, esclarecendo que:

Na medida em que a criança ganha experiência nestes procedimentos de decodificação, ela pode também começar a reconhecer aquelas partes de palavras mais frequentes, de modo que sua leitura começa a se tornar mais rápida e mais fluente. Com a identificação de partes cada vez maiores de palavras, e isso se dá quando a criança adquire hábito bastante sistemático de leitura, também passa a reconhecer palavras como um todo, principalmente aquelas que são mais presentes nos textos que ela lê. Ou seja, há palavras que se repetem muito e que passam a ser rapidamente reconhecidas, facilitando a velocidade e a fluência da leitura. Esta é uma etapa mais avançada do ato de ler, denominada fase ortográfica. (ZORZI, 2008, p. 49)

Constatamos que a decodificação eficiente e o treino de leitura podem levar à fluência na leitura e consequentemente levam o/a estudante a desenvolver habilidades metacognitivas, na qual consegue ter consciência do que está realizando. Estas habilidades envolvidas no momento da leitura de palavras, frases e textos fazem com que o/a estudante passe a ter maiores condições de construir significado a partir do que leu, identificando o

assunto principal e a finalidade do texto, bem como, localizando informações específicas, fazendo inferências e contrapondo o que leu com seu conhecimento de mundo e suas opiniões (KRETZER; VIEIRA, 2019; SCHARDOSIM, 2015; ROYES SCHARDOSIM; LAZZAROTTO-VOLCÃO, 2018).

Todos estes aspectos fazem parte da competência leitora e possibilitam ao/a estudante a apropriação de conhecimentos de maneira mais autônoma. Autores como Leffa (1996), Solé (1998), Kleiman (2002), Schardosim (2015; 2019) e Royes Schardosim e Lazzarotto-Volcão (2018), tratam a questão da competência leitora trazendo também o aspecto da compreensão leitora como um diferencial para se construir sentidos ao que se lê e para que se lê. E especialmente Solé (1998), Schardosim (2015; 2019) e Royes Schardosim e Lazzarotto-Volcão (2018) focam nas estratégias de leitura para contribuir com a melhoria da compreensão leitora.

Entendemos neste estudo que é primordial trabalhar a fluência na leitura para que o/a estudante possa atingir a compreensão ao ler. Porém, deixamos claro que não conseguimos chegar neste ponto em nossas intervenções na leitura. No entanto, é imprescindível que este ponto seja apreciado neste aporte teórico, no qual a leitura é entendida como um processo cognitivo. É preciso reafirmar, entretanto, a importância da leitura, que ao final, tenha um significado. Compreendemos assim, nas palavras dos autores, que: “A leitura é um processo cognitivo que pressupõe a associação entre um símbolo visual, o material escrito graficamente e um símbolo auditivo, atribuindo-lhe significado.” (PEREIRA; TABAQUIM, 2017, p. 4)

A leitura desse ponto de vista de um processo cognitivo é uma tarefa complexa (NUNES, BUARQUE; BRYANT, 1992; DEHAENE, 2012; BAILER; TOMITCH, 2020) exigindo do/a estudante o desenvolvimento de habilidades na correspondência entre grafemas e fonemas. O/A estudante, para isso, necessita ter consciência do fonema, que é a menor unidade sonora da palavra (SCLIAR-CABRAL, 2003b; 2020). Nesse processo, o/a estudante precisa compreender ainda que a palavra é composta por sílabas e as sílabas em fonemas. E, todo este processo, entendemos como parte da consciência fonológica. Segundo autores da área da fonologia e linguagem, como Capovilla e Capovilla (2004, p. 35) “[...] o desenvolvimento da consciência fonológica pode ser uma forma de facilitar o processamento (temporal ou fonológico) necessário para o domínio da fala e da escrita”, um processo cognitivo complexo, que demanda de instruções explícitas (NUNES; BUARQUE; BRYAN, 1992; DEHAENE, 2012; SCHARDOSIM, 2015; ROYES SCHARDOSIM; LAZZAROTTO-VOLCÃO, 2018; BAILER; TOMITCH, 2020); para que o/a estudante tome consciência de que necessita de procedimentos de operacionalização para que isso aconteça. Sendo assim, é preciso identificar

os processos que estão falhos ou pouco desenvolvidos e propor alternativas, como propostas de reabilitação fonológicas (SANTOS; CAPELLINI, 2020) e estratégias terapêuticas adequadas para desenvolver os processos de leitura de estudantes com DA. Os estudos de Capovilla, Gutschow e Capovilla (2004, p. 23), reforçam que:

Os presentes achados fornecem subsídios para derivar diretrizes de avaliação e intervenção com propósitos remediativos e preventivos nos contextos educacional e clínico. Já que as habilidades fonológicas, de vocabulário, consciência fonológica, memória e sequenciamento são boas preditoras da aquisição de leitura e escrita, é preciso que o currículo escolar enfoque o desenvolvimento dessas competências.

Retomando o que foi dito na introdução, percebemos em nossa trajetória no atendimento psicopedagógico, no SEFOPPE, muitas dificuldades na fluência leitora dos/as estudantes da educação básica da rede pública de ensino de Gaspar, principalmente nos anos iniciais (SILVA, 2008), e, por conseguinte, dificuldades na aprendizagem de conhecimentos curriculares, originando insucesso escolar (FERNÁNDEZ, 1991; 2001; PAÍN, 1992; WEISS, 2004; SHAYWITZ, 2006). A pesquisadora Scliar-Cabral (2003b, p. 33) reforça esta posição que tomamos, quando cita que:

[...] uma das causas mais importantes do insucesso escolar está nas dificuldades que os alunos enfrentam para se tornarem eficientes em leitura, espinha dorsal não só para o êxito nas demais disciplinas, quanto para sua integração numa sociedade letrada: quem não sabe, pelo menos, ler, se sente marginalizado.

Para um melhor entendimento dos caminhos desta pesquisa, é preciso reforçar a fluência leitora como uma leitura competente, como Capovilla e Capovilla (2004, p. 12), escrevem o seu entendimento sobre uma leitura competente, com base nos estudos de John Morton (1968; 1969; 1989), sobre os processos cognitivos envolvidos na aprendizagem, reconhecimento e desenvolvimento da leitura e que só reforçam toda nossa trajetória teórica, entendendo que:

A leitura competente desenvolve-se de acordo com um modelo de processo duplo. O acesso à pronúncia e ao significado pode ser obtido por meio de duas estratégias ou processos, um direto e outro indireto. A estratégia indireta envolve mediação fonológica e é chamada processo fonológico; enquanto que a direta não a envolve e é chamada processo visual-lexical.

É preciso que esses dois processos aconteçam simultaneamente e em parceria, no momento da leitura, para que esta seja uma leitura fluente. A fluência leitora, por sua vez, também pode referir-se à frequência com que um/a estudante lê. A periodicidade pode ajudar a compilar o léxico fonológico e quanto maior for o léxico fonológico armazenado, mais fluentemente ocorrerá à leitura (SCLIAR-CABRAL, 2003a; 2003b; 2004; 2019; 2020; ZORZI, 2008; 2010; DEHAENE, 2012). Portanto, numa leitura fluente o/a leitor/a faz uso da dupla rota

(DEHAENE, 2012). Capovilla e Capovilla (2004, p. 22), também trazem apontamentos sobre a relação dos processos de automatização e a fluência leitora:

[...] à medida que o leitor se torna mais competente, o processo de conversão de segmentos ortográficos em fonológicos torna-se progressivamente mais automático e usa maiores sequências de letras como unidades de processamento.

Com a automatização do processo de decodificação, o/a estudante ganha velocidade na leitura e conseqüentemente, consegue dar mais expressividade na sua leitura, principalmente na leitura oral, não precisando mais se esforçar tanto para decodificar palavra por palavra no momento da leitura (SCLIAR-CABRAL, 2003b; SHAYWITZ, 2006; DEHAENE, 2012), como no caso dos/as estudantes com DA. Compreendemos assim, que a fluência leitora se desenvolve a partir da automatização dos processos de decodificação (SCLIAR-CABRAL, 2003b; ZORZI, 2008; 2010; DEHAENE, 2012), com treino e boas intervenções nos processos de aprendizagem da leitura, ou mesmo remediação, como é o caso dos/as estudantes com DA. Kretzer e Vieira (2019, p. 43) reforçam que “É preciso que o leitor realize a decodificação e a compreensão do significado da palavra, simultaneamente, resultando numa leitura fluente e conseqüentemente competente.”. Ou seja, também corroboram com a ideia de que o/a leitor/a precisa automatizar processos para uma leitura fluente. Com isso, não estamos dizendo que entendemos a leitura apenas como decodificação, mas que não podemos deixar de destacar a importante função de toda uma hierarquia (DEHAENE, 2012), para se desenvolver uma leitura competente. Também, não deixaremos de perceber a leitura como um ato cognitivo e como uma prática social. Segundo Mascarello (2020), existem tanto processos cognitivos, como de prática social, envolvidos na concepção de leitura. Partindo do ponto de vista psicológico, nos aspectos cognitivos “[...] são enfatizados o processamento e a compreensão da informação [...]” (MASCARELLO, 2020, p. 17). Para tanto, é necessária a “[...] aquisição de habilidades de codificação e decodificação [...] [bem como] [...] habilidades de integração fonêmica, conhecer o código ortográfico, constituir um léxico ortográfico [...]” (MASCARELLO, 2020, p. 18). Já, se considerada a leitura, como prática social, tem-se como premissa principal toda a bagagem de conhecimentos do sujeito. Sobre a função social da leitura, Mascarello (2020, p. 19) coloca que “Pela leitura, o ser humano não só absorve conhecimento, como pode transformá-lo em um processo de aperfeiçoamento contínuo. A aprendizagem da leitura possibilita a emancipação da criança e a assimilação dos valores da sociedade.”.

Com base nestes aspectos mais conceituais que envolvem a aprendizagem da leitura, é preciso refletir também como ela se insere na vida do/a estudante, enquanto algo significativo, que compreenda e que o/a faz continuar aprendendo (CAIERÃO, 2013),



envolvendo-se em uma aprendizagem significativa da leitura, de uma perspectiva na qual Solé (1998, p. 46, grifos do original) afirma que:

[...] quando aprendemos significativamente ocorre a *memorização compreensiva* pelo processo de integração da nova informação à rede de esquemas de conhecimentos antes mencionada. Essa memorização - diferente da memória mecânica - faz com que a possibilidade de utilizar o conhecimento integrado – sua *funcionalidade* - para a resolução de problemas práticos (entre eles cabe ressaltar o fato de continuar aprendendo) seja muito elevada.

Deste modo, é perceptível o olhar psicopedagógico e inclusivo que temos nesta pesquisa, em relação à leitura e sua intersecção com o/a estudante aprendiz, (FERNÁNDEZ, 1991; 2001) e a sua aprendizagem da leitura. Segundo o psicólogo Vigotski (2007, p. 94), “[...] o aprendizado das crianças começa muito antes de elas frequentarem a escola.”, ou seja, é preciso considerar no processo de aprendizagem a história da pessoa que aprende e suas relações subjetivas a todo o processo. O que Weiss (2004, p. 26, grifos do original) complementa que a aprendizagem pode ser entendida “[...] como um processo de *construção* que se dá na *interação* permanente do sujeito com o meio que o cerca.”. Tal oposição vem ao encontro do pensamento do psicólogo bielorrusso, que tanto contribuiu para as teorias da educação. Vigotski (2007) considera a aprendizagem como de natureza social e que a pessoa que aprende interage estabelecendo relações entre o objeto de aprendizagem, o contexto e o que lhe foi proporcionado, em forma de experiência ou trocas com este objeto, no nosso caso a leitura.

Para além de aprender a ler é preciso ter contato e interagir com diversificadas formas de leitura, através de uma mediação que se projete para ampliar e aprimorar (SILVA, 2008). Porém, é necessário aprender a ler bem e para isso é preciso intervenções eficazes nos processos de leitura. Até aqui apontamos para os processos de aprendizagem da leitura com base nos estudos da ciência da leitura (MORTON, 1968, 1969, 1989; McGUINNESS, 2006; DEHAENE, 2012; SNOWLING; HULME, 2013), dos estudos linguísticos sobre a aprendizagem da leitura (LEFFA, 1996; 1999; KLEIMAN, 2002), dos princípios do sistema alfabético, da psicolinguística (SCLIAR-CABRAL, 2003a; 2003b; 2004; 2019; 2020; SCHARDOSIM, 2010; 2015; 2019; ROYES SCHARDOSIM; LAZZAROTTO-VOLCÃO, 2018), da psicologia (SOLÉ, 1998) e da fonologia (CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2004; ZORZI, 2008, 2010; CAPELLINI; ALVES; MOUSINHO, 2013; SANTOS; CAPELLINI, 2020) da importância e da necessidade do/a estudante passar pelos processos de consciência fonológica, decodificação eficiente, treino de leitura, reconhecimento rápido de palavras para se ter sucesso na leitura, sem nos esquecer da influência da psicopedagogia e de seu olhar

apurado sobre o todo que cerca cada aprendiz (FERNÁNDEZ, 1991; 2001; PAÍN, 1992; WEISS, 2004, CAIERÃO, 2013).

Ao apontarmos nosso norte teórico, em relação aos aspectos cognitivos e psicopedagógicos que envolvem o processo de aprendizagem da leitura, deixamos claro que entendemos que ao aprender a ler também é uma forma do/a estudante se inserir na sociedade, como um processo educativo inclusivo.

A aprendizagem da leitura e da escrita está entre as aprendizagens necessárias para o contexto de uma educação inclusiva, envolvendo “[...] a compreensão de diferenças e o direito de cada criança de aprender dentro do contexto social da sala de aula, tendo acesso ao currículo, e de se dedicar a atividades de aprendizagem, que reforçam sua autoimagem e autonomia.” (PACHECO; EGGERTSDÓTTIR; MARINÓSSON, 2007, p. 43). Nesta perspectiva, nossa pesquisa trabalhou com processos inclusivos, cooperativos e compartilhados para possibilitar o desenvolvimento da autonomia, estimular o relacionamento e integração social, trabalhar com e estimular as potencialidades dos/as estudantes, na relação com a aprendizagem da leitura e as dificuldades deste percurso. Bem como, pensamos nas diferenças e, para isto, implicou em diversificar e flexibilizar as intervenções, com um planejamento de atividades dentro das possibilidades de cada estudante contribuindo para o avanço de uma aprendizagem significativa (AUSUBEL; NOVAK; HANESIAN, 1980) e como um processo inclusivo (FREIRE, 1998; 2002; 2011).

Assim, realizamos intervenções psicopedagógicas mediadas com RTD com estudantes da educação básica com DA na leitura para desenvolver a fluência leitora, o que trataremos a seguir, na seção 3, sobre as possibilidades de aplicabilidade de RTD, na intervenção psicopedagógica, numa perspectiva inclusiva.

### 3 OS RTD NA INTERVENÇÃO PSICOPEDAGÓGICA

Como anunciado na introdução, partimos da hipótese que o uso de Recursos Tecnológicos Digitais (RTD) pode colaborar na melhora da fluência leitora. Por isso, aqui nesta seção discutiremos teoricamente sobre os RTD e na subseção 4.3 apresentamos e descrevemos os RTD utilizados nesta pesquisa.

A educação, na perspectiva de processos educativos inclusivos, requer mudanças de postura e percepções importantes nos sistemas político, social, econômico e ergonômico nos modelos de gestão e principalmente na prática e na postura que assumimos como profissionais da educação. Isto pode causar certa instabilidade e desconforto num primeiro momento. Do ponto de vista da educação, é preciso que a perspectiva inclusiva seja considerada como um ponto de apoio e um facilitador para que todos/as os/as envolvidos com a inclusão reconheçam a necessidade da mudança e estabeleçam em suas práticas a equidade.

A escola gerida dentro da perspectiva de processos educativos inclusivos torna-se instrumento de inclusão e não só mais um espaço de integração (GLAT; PLETSCHE; FONTES, 2007), acolhendo e dando condições de aprendizagem para o/a estudante na sua totalidade e nas suas diferenças. Nossa pesquisa apoia estudos de pesquisadores como Pacheco, Eggertsdóttir e Marinósson (2007, p. 15), que em seus estudos sobre processos educativos em inclusão apontam em seus pressupostos que “As práticas pedagógicas em uma escola inclusiva precisam refletir uma abordagem mais diversificada, flexível e colaborativa, do que uma escola tradicional. A inclusão pressupõe que a escola se ajuste a todas as crianças [...]” e ousamos acrescentar que os processos educativos inclusivos proporcionam para todos/as os/as estudantes aprendizagem e cada um/a na sua potencialidade cognitiva, historicidade e conjectura cultural, social e econômica.

Tendo como base as palavras de Stainback e Stainback (1999, p. 21), entendemos nesta pesquisa, que a educação inclusiva pode ser percebida como: “[...] a prática da inclusão de todos – independente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou cultural – em escolas e salas de aula provedoras, onde as necessidades desses alunos sejam satisfeitas.”. Para Mittler (2003, p. 138), a inclusão deve ser compreendida como o “potencial humano” e que experiências de aprendizagem possam ser colaborativas, acessíveis e significativas para todos/as os/as estudantes, num contexto de inclusão. A partir desses pressupostos, podemos analisar como a questão da acessibilidade perpassa pela busca e organização de recursos, entre os quais, encontram-se as tecnologias, cuja utilização no meio educacional inclusivo tem demonstrado contribuições significativas, no processo de aprendizagem, além de promover um

ambiente equitativo para os/as estudantes em suas diversas especificidades na aprendizagem, conforme os estudos desenvolvidos por Bersch e Sartoretto (2015), Souza e Souza (2010), Kretzer e Vieira (2019) e Vieira e Cirino (2021) na área da educação e tecnologias.

Quando tratamos desse assunto, em relação às tecnologias, à aprendizagem da leitura e ao aprendente, podemos dizer, segundo as pesquisadoras Isabel Souza e Luciana Souza (2010, p. 129) que as tecnologias, nesta relação, além de facilitar a aprendizagem da leitura como temos colocado em nossa hipótese:

[...] cria certa criatividade, juízo de valor, aumento da autoestima dos usuários, além de permitir que adquiram novos valores e modifiquem o comportamento transformando tarefas árduas, negativas e difíceis, em algo dinâmico, positivo e fácil.

Ao pensarmos em acessibilidade e em dinamicidade da aprendizagem, inferimos que é necessária a organização de estratégias e recursos com o intuito de remover as barreiras que inibem a evolução da aprendizagem (MITTLER, 2003). Assim, o uso de RTD, tanto nas salas de recursos multifuncionais, como nas salas de ensino regular, como na intervenção psicopedagógica (KRETZER; VIEIRA, 2019), pode favorecer os/as estudantes nos mais variados aspectos, pois as adequações precisam ser realizadas considerando as peculiaridades de cada uma/a.

Conectando os saberes, trabalhamos nesta pesquisa entendendo que várias áreas do conhecimento se entrelaçam com a Educação e essa interdisciplinaridade (FAZENDA, 2002) é necessária para estabelecermos uma perspectiva inclusiva na aprendizagem. Por este motivo, trazemos o uso de RTD na intervenção psicopedagógica. Compreendemos que as tecnologias, principalmente as digitais, utilizam os dados e os convertem em “sequências numéricas ou de dígitos” que são processados, ou seja, os dados são interpretados por dispositivos, como os computadores, *tablets* e *smartphones* (MARTINO, 2015). Quando tratamos de dados, Martino (2015, p. 11) esclarece que “[...] todos os dados, sejam eles sons, imagens, letras ou qualquer outro elemento, são, na verdade, sequências de números. Esta característica permite o compartilhamento, armazenamento e conversão de dados.”. São, portanto, características importantes a serem esclarecidas para que os/as leitores/as percebam quais fundamentos sobre os RTD foram utilizados em nossa pesquisa.

Outra consideração é que as tecnologias se encontram no nosso cotidiano e na relação com os processos educativos. Não podemos negar ou nos omitir a sua presença e relação com nossos/as estudantes que já nasceram na era digital (PRENSKI, 2001). A partir desse pressuposto e por entender que a educação e os processos educativos inclusivos precisam interagir com as tecnologias, pensamos nisto sempre, como “[...] um movimento educativo e

cultural que busca a completude do ser humano, dentro dos moldes do pensamento equânime, bem diferente do processo de exclusão presente na história da humanidade.” (SANTOS; PEQUENO, 2011, p. 76). No entanto, também percebemos que ainda utilizamos muito timidamente as ferramentas tecnológicas nos processos educativos para o desenvolvimento das aprendizagens. Concordamos com as pesquisas apresentadas por Souza e Souza (2010, p. 142), pois podemos ter resultados positivos com a inserção das tecnologias em nossas práticas. Nossos/as estudantes estão inseridos/as neste mundo e podemos propiciar aos/as mesmos/as, a conquista de novos saberes e o rompimento ou superação de barreiras. Na perspectiva da aprendizagem mediada por tecnologias digitais, iremos de um simples vídeo ou áudio, um *slide* em um *software* de apresentação a um aplicativo (App) educacional, ou a um aplicativo funcional que possa auxiliar os/as estudantes nos mais variados níveis e situações de aprendizagem, tanto escolar como de vida diária. Também, colaborando com nosso pensamento, Frade e colegas (2018, p. 9) defendem que “[...] ambientes digitais com seus programas, aplicativos e interfaces interativas nos levam a esperar uma boa contribuição para a educação”.

A partir das conceituações que tecemos nesta seção, inicialmente sobre os RTD, e o que alinhamos na seção anterior sobre os processos de leitura, entendendo a leitura como uma aprendizagem extremamente essencial para que estudantes possam acessar o conhecimento e se tornarem pessoas ativas da sua aprendizagem (FERNÁNDEZ, 1991; 2001; CAIERÃO, 2013), utilizamos os RTD como meios, não só para que a aprendizagem da leitura aconteça, mas que se desenvolva com mais engajamento, flexibilidade, acessibilidade e se torne mais significativa.

O objetivo da nossa pesquisa foi utilizar os RTD como meio para melhorar a aprendizagem da leitura na perspectiva de processos educativos inclusivos. Neste sentido, é importante deixar claro para o/a leitor/a quais os pressupostos que nos fazem trilhar por processos educativos inclusivos e com quais bases utilizamos os RTD nas intervenções psicopedagógicas. Foi isto que nos fez discutir inicialmente. Apesar das tecnologias se constituírem uma ideia motivadora e atraente, elas requerem, entre outras coisas, que profissionais da educação e estudantes estejam preparados/as criticamente para tal inserção no contexto escolar (MORAN, 2013; PREBIANCA; CARDOSO; FINARDI, 2014). Contribuindo para esse entendimento, trazemos as palavras de Moran (2013, p. 57), alertando-nos da importância de se prestar atenção nos critérios e materiais a serem utilizados no trabalho pedagógico com as tecnologias, pois:

Ensinar utilizando as tecnologias traz uma série de desafios cada vez mais complexos. De um lado, temos mais informação, variedade de materiais, canais, aplicativos, recursos. Essa variedade exige capacidade de escolha, avaliação e concentração. As tecnologias digitais, principalmente as redes sociais, podem nos ajudar ou nos atrapalhar. É muito fácil nos distrair, passear pelas telas, pelas imagens, sem que haja tempo para focar o essencial, para ler com atenção, para compreender com profundidade.

Portanto, entendemos que, tanto do contexto da sala de aula, como da intervenção psicopedagógica voltada ao trabalho com estudantes da educação básica com DA, a utilização de tecnologias pode melhorar o processo de identificação dos grafemas e de seus respectivos fonemas e auxiliar no treino de leitura com a possibilidade de melhorar a fluência leitora. Porém, a intervenção psicopedagógica com os RTD precisa ser bem estruturada e concebida a partir de objetivos e princípios claros, para que os resultados sejam eficientes. Como exemplo da aplicabilidade dos RTD, podemos pensar em aplicativos que trabalham com rimas e aliterações<sup>2</sup>, com propostas de identificação através da relação visual e auditiva, visando acessibilidade por mais de uma via sensorial; propostas de literaturas em PDF ou no editor de *slides* podem ser acessadas de dispositivos móveis ou em computadores, nas quais o/a estudante pode ampliar a fonte, facilitando a acuidade visual ou em apresentação de *slides* para a nomeação rápida de palavras, identificação do fonema ou letra inicial. Esse tipo de interação com os mais diversificados RTD, entre eles aplicativos, *softwares* e outras ferramentas tecnológicas digitais podem auxiliar no desenvolvimento de sentidos, significados, no engajamento de estudantes e na ampliação das habilidades fonológicas. Estas, já discutidas, na seção 2, como imprescindíveis para o processo de aprendizagem da leitura. Além destas características mais linguísticas, podemos citar que a utilização do computador também pode proporcionar o desenvolvimento de habilidades percepto motoras e visuais, tais como o movimento do *mouse* em relação à tela, do clique nas teclas do teclado alfanumérico e à tela. Estas são habilidades inerentes à inserção das tecnologias na vida cotidiana (PRENSKI, 2001; MORAN, 2013; MARTINO, 2015; BAILER; TOMITCH, 2016; KRETZER; VIEIRA, 2019).

A utilização, por exemplo, de uma gravação de áudio, de um texto ou lista de palavras lidas pelo/a estudante pode colaborar tanto na formação e memorização do repertório lexical, como auxiliar no *feedback* auditivo, como suporte e alcance de melhor entendimento de uma leitura mais longa. Isto, porque há necessidade de um trabalho exaustivo de decodificação, por parte do/a leitor/a com dificuldade na leitura (SHAYWITZ, 2006). Assim,

---

<sup>2</sup> Aliteração é uma figura de linguagem que consiste na repetição de sons de consoantes iguais ou semelhantes. Geralmente, ocorre no início das palavras, que compõem versos ou frases e estão presentes em ditados populares, versos folclóricos e cantigas e brincadeiras infantis. (CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2004)

o/a estudante pode ouvir o que leu e ter parâmetros mais claros e precisos para a construção do sentido e do conteúdo do texto lido, ou seja, receber um retorno e com condições mais adequadas as suas necessidades (KRETZER; VIEIRA, 2019). Quando se fala da importância do *feedback* auditivo, principalmente quando se trata da leitura realizada pelo/a próprio/a estudante, Zorzi (2008, p. 22) argumenta que "[...] a maior parte dos conhecimentos deve ser constantemente retomada, em diferentes níveis de profundidade, de acordo com as possibilidades de assimilação dos alunos". Em diversos contextos, tanto de sala de aula, como de intervenção psicopedagógica, os/as estudantes têm necessidade de ferramentas que flexibilizem e facilitem a sua aprendizagem. O mesmo estudo de caso de Kretzer e Vieira (2019) cita a utilização de editores de *slides* e/ou editor de textos como ferramenta, para auxiliar quanto a erros de ordem ortográfica ou apenas de grafia e de ordem fonológica (traço fonético), cometidos pelos/as estudantes com dificuldades de aprendizagem. Já os aplicativos, como o Rimas e Sons Iniciais<sup>3</sup>, podem colaborar para o desenvolvimento de habilidades fonológicas como o reconhecimento de rimas, fonema inicial e a correspondência fonema e grafema, através de atividades interativas, dinâmicas e atrativas. Vieira e Cirino (2021, p. 3), em estudo recente sobre o uso das tecnologias digitais, na prática pedagógica, afirmam que "É inegável, que na educação, as mídias digitais também encontram espaço: notebooks educacionais, computadores, lousa digital, celulares, tablets, [...]" que estas ferramentas encontram-se no contexto dos/as estudantes. Os RTD podem apresentar com suas interfaces intuitivas, interativas, com níveis diferenciados que despertam a atenção, concentração e percepções em uma dinâmica mais autônoma por parte do/a estudante (BERSCH; SARTORETTO, 2015; KRETZER; VIERA, 2019). Precisamos repensar as formas de utilização dos RTD e colocá-los como aliados da aprendizagem para todos/as, com estratégias que tornem mais flexível o acesso ao conhecimento como meios de inclusão social.

Estudantes com dificuldades na leitura necessitam de meios e de estratégias como a de um *feedback* auditivo, visual ou de propostas intuitivas para que possam modular a pronúncia (acurácia) do que leram, conseqüentemente, possam melhorar a fluência e assim se apropriar do conhecimento através da leitura, pois se considerarmos a utilização de tecnologias para a aprendizagem, podemos dizer com base em Bailer e Tomitch (2016, p. 407) que

Não obstante, ferramentas tecnológicas de mídia têm um grande potencial para reforçar a aprendizagem, se usadas apropriadamente. Portanto, é relevante se discutir no campo educacional como ajudar os alunos a se tornarem letrados em mídia (do inglês *media literate*, que é aquele capaz de acessar, analisar, avaliar e criar mídia), e também como ajudá-los a lidar com situações multitarefa.

---

<sup>3</sup> Rimas e Sons Iniciais é um aplicativo gratuito, desenvolvido por Sónia Sousa, disponibilizado tanto na App Store como no Google Play para download para sistema IOS ou Android.

Podemos dizer que, ao possibilitar todo este processo de aprendizagem significativo (AUSUBEL; NOVAK; HANESIAN, 1980) da leitura utilizando de RTD, estamos conduzindo os/as estudantes para uma consciência de seu próprio desenvolvimento. Conseqüentemente, melhorando sua perspectiva de como aprende, ou seja, “[...] adicionará propósito e aumentará sua metacognição.” (PACHECO; EGGERTSDÓTTIR; MERINÓSSON, 2007, p. 150). Tudo isso dentro da perspectiva de processos educativos inclusivos, visando à aprendizagem da leitura em seus contextos e potencialidades.

A partir desses pressupostos de articulação das tecnologias com o mundo, com o contexto e com a aprendizagem, compreendemos com mais clareza as contribuições dos RTD no ambiente das intervenções psicopedagógicas. Estas, voltadas aos processos de leitura, como possibilidades de flexibilização e diversificação de estratégias (BERSCH; SARTORETTO, 2015) para auxiliar estudantes com DA na leitura como proposta para o desenvolvimento de processos educativos inclusivos. As tecnologias podem ser grandes aliadas e mediadoras da aprendizagem, conforme Sancho e colegas (2006, p. 74):

A contribuição mais significativa das tecnologias da informação e comunicação, com um caráter geral, é a capacidade para intervir como mediadoras nos processos de aprendizagem e, inclusive, modificar a interatividade gerada, de tal maneira que, no campo educativo, a qualidade vinculada ao uso das tecnologias, na realidade, une-se à qualidade da interatividade, como fator-chave nos processos de aprendizagem.

Então, sobre essas características das tecnologias na melhora da aprendizagem, em termos de educação, vem se discutindo sobre a inovação nas práticas educativas por longos anos e, no entanto, ainda não aconteceram mudanças efetivamente significativas, principalmente do ponto de vista de tornar muito mais fácil a aprendizagem para o/a estudante. Bailer e Tomitch (2016, p. 404) argumentam que em todas as relações do/a estudante com a tecnologia e com a inovação que emerge da vida moderna, precisamos lidar com tudo e ao mesmo tempo, e como “[...] a tecnologia se desenvolve, as pessoas têm ao seu dispor novos equipamentos de comunicação, multiplicando a quantidade de informação disponível que temos para processar.”. Não podemos fugir ao que está ao nosso redor. Por isso, pensando o contexto e a realidade do ponto de partida de cada estudante para aprender, podemos considerar amplamente a mediação pedagógica e psicopedagógica a partir dos recursos tecnológicos (SANCHO, 2006; KENSKI, 2010; 2012; MORAN, 2013) e podemos ter uma aprendizagem que atenda às expectativas dos/as estudantes e com isso possa se constituir em um processo educativo que se desenvolva de maneira autônoma, intuitiva e inclusiva. Sobre as tecnologias e a possibilidade de uma aprendizagem significativa, Moran (2013, p. 31) assim se expressa:



Com as tecnologias atuais, a escola pode transformar-se em um conjunto de espaços ricos de aprendizagens significativas, presenciais e digitais, que motivem os alunos a aprender ativamente, a pesquisar o tempo todo, a serem proativos, a saber tomar iniciativas e interagir.

Quando incorporamos as transformações na educação de uma maneira geral e pensamos propostas de intervenção com RTD para melhorar os processos de aprendizagem da leitura, dentro da perspectiva de aprendizagem significativa e inclusiva, consideramos a vivência das pessoas que aprendem, já que estas estão inseridas na cultura digital (PRENSKY, 2001). Estamos com isso, alinhando tanto as expectativas dos/as estudantes como estimulando aprendizagens essenciais para a vida com autonomia, o que Kretzer e Vieira (2019, p. 47) lembram que “[...] a aprendizagem mediada pelo uso das mídias digitais busca sobretudo uma construção social e política dos sujeitos envolvidos neste processo, uma vez que tais recursos podem romper barreiras físicas [...]”. Mantovani e Santos (2011, p. 298) dizem que através de ambientes tecnológicos “[...] dinâmicos e interativos, cujo enfoque é a aprendizagem, a construção do conhecimento por meio da participação ativa do sujeito em seu viver e conviver.”, o aprender se torna significativo. Podemos dizer, ainda, nas palavras de Mantovani e Santos (2011, p. 303) quanto à aprendizagem com autonomia e vínculos que:

[...] nesse novo contexto de aprendizagem, permeado pelo uso de tais tecnologias, o aluno e/ou paciente torna-se o protagonista de sua própria aprendizagem, desenvolvendo suas potencialidades, buscando soluções para seus problemas, participando de forma autônoma desse processo, na medida em que convive e estabelece novos vínculos em diferentes cotidianos, quer sejam físicos-presenciais ou digitais-virtuais.

As tecnologias digitais estão e estarão cada vez mais presentes em nosso cotidiano (MARTINO, 2015; BAILER; TOMITCH, 2016; KRETZER; VIEIRA, 2019). Prova disso são as experiências que vivenciamos em 2020, que propiciaram reflexões acerca de nossas práticas educativas, manejos e até a convivência, que foram cada vez mais mediadas pelas tecnologias (MORAN, 2013). Portanto, acreditamos que os RTD são diferenciais para proporcionar uma dinâmica colaborativa, estimulante e significativa para a aprendizagem da leitura. Entendemos que não só para a aprendizagem da leitura, as tecnologias podem ser facilitadoras, mas também como nos apresentam as pesquisadoras Souza e Souza (2010, p. 142), as tecnologias “facilitam a vida acadêmica” de estudantes e professores/as, que envoltos/as com os mais diversificados RTD podem utilizar esses recursos ampliando conceitos e experiências. As tecnologias, em especial os RTD, podem colaborar cada vez mais para os/as estudantes “[...] desenvolverem competências e habilidades que possibilitem o exercício da sua criatividade, pautado pelos seus

anseios e necessidades.” (COUTINHO; LISBOA, 2011, p. 11).

Na seção 4, a seguir, apresentamos o percurso metodológico que guiou nossa pesquisa, apresentando o *design*, o cronograma (subseção 4.1) e os RTD utilizados com descrição de suas características técnicas e pedagógicas (subseção 4.3). Trazemos também, na subseção 4.2, importantes contribuições para a psicopedagogia, apresentando detalhadamente instrumentos para uma avaliação da leitura de palavras, da velocidade de leitura silenciosa e expressiva, bem como dos processos de decodificação. Estes testes já foram, em partes, aplicados por Kretzer e Vieira (2019) no estudo de caso e vêm compor as ferramentas de avaliação desta pesquisa com algumas alterações e adaptações, podendo ser utilizados em pesquisas futuras.

#### 4 METODOLOGIA

Em linhas gerais, a investigação constituiu-se numa pesquisa em educação, tendo como abordagem a análise qualitativa e quantitativa dos dados. A pesquisa seguiu a metodologia com base nos princípios da pesquisa experimental (PRODANOV; FREITAS, 2013; GIL, 2008b). Foram constituídos dois grupos: Grupo Controle (CG) e Grupo Experimental (GE) com 5 (cinco) estudantes em cada grupo, com DA nos processos de decodificação na leitura (SCLIAR-CABRAL, 2003a; 2003b; 2004; 2019; 2020; DEHAENE, 2012) e na leitura expressiva (SOLÉ, 1998; KLEIMAN, 2002). Os/As estudantes foram encaminhados/as pelas escolas públicas (municipal, estadual e federal) do município de Gaspar, com queixa geral de DA, geralmente não específicas. Esses/as estudantes são atendidos/as pelos/as profissionais especializados/as vinculados/as à Secretaria Municipal de Educação de Gaspar (SEMED). Toda a documentação foi apresentada aos/às estudantes e aos responsáveis para obter o Termo de Assentimento para o/a Estudante (TAE), no Anexo D, e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), documento no Anexo E. O projeto de dissertação foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH) do IFC, sob o parecer número 3.637.819, em 22 de outubro de 2019, disponível no Anexo F.

Tomando por base os procedimentos técnicos adotados na metodologia e na execução desta investigação, apresentamos as características de uma pesquisa de abordagem experimental (GIL, 2008b; PRODANOV; FREITAS, 2013), na qual se determina um objeto de estudo (GIL, 2008a), no caso o uso dos RTD na intervenção psicopedagógica dos processos de leitura. Definimos como variável a relação entre intervenções psicopedagógicas mediadas por RTD e intervenções psicopedagógicas não mediadas por RTD que propiciem atividades para o desenvolvimento da leitura fluente. Para tanto, o experimento se organizou numa proposta de divisão em grupos, sendo um Experimental (GE) e outro Controle (GC), esses constituídos para a observação do efeito da variável sobre o objeto de estudo.

As considerações metodológicas adotadas estão alicerçadas conforme nos aponta Gil (2008a, p. 16), quanto à caracterização do método experimental que consiste em: “[...] submeter os objetos de estudo à influência de certas variáveis, em condições controladas e conhecidas pelo investigador, para observar os resultados que a variável produz no objeto”. Quanto às etapas da pesquisa, Gil (2008a, p. 31) nos orienta que: “[...] todo processo de pesquisa social envolve: planejamento, coleta de dados, análise e interpretação e redação do relatório.”. Portanto, todo o processo de coleta de dados, tanto na etapa dos testes como na etapa dos registros e observações das Sessões de Intervenção Psicopedagógicas (SIPp), foi devidamente

registrado em protocolos próprios da psicopedagogia, bem como as análises seguiram todo o rigor científico que uma pesquisa experimental na área da Educação requer (GIL, 2008b).

A investigação, contudo, situou-se no campo teórico-metodológico da aprendizagem com foco na leitura (SOLÉ, 1998; LEFFA, 1996; 1999; KLEIMAN, 2002; SCLiar-CABRAL, 2003a; 2003b; McGUINNESS, 2006; DEHAENE, 2012), numa tentativa de perceber a relação da utilização de RTD (KRETZER; VIEIRA, 2019) para a melhora da fluência na leitura (ZORZI, 2010; DEHAENE, 2012) em estudantes com DA. Ademais, nosso estudo propôs uma análise qualitativa dos dados das observações em relação à aprendizagem da leitura dos/as estudantes do GC e do GE, a partir das intervenções com e sem o uso dos RTD, bem como uma análise quantitativa dos dados dos escores dos testes de leitura realizados em ambos os grupos de pesquisa.

Considerando os aspectos gerais que permearam o trabalho de composição da pesquisa em questão, precisamos salientar que sua construção se deu a partir do ano de 2019 e sua aplicação em 2020. No entanto, o ano de 2020 se caracterizou por um momento atípico, o que provocou algumas adaptações quanto ao cronograma de execução da nossa pesquisa, devido à Pandemia da COVID-19. No decorrer da descrição das etapas executadas, em relação às datas e aos procedimentos adotados, em cada momento para amenizar os impactos no cronograma, vamos discorrendo sobre nossas medidas e adaptações, conforme vamos apresentando a pesquisa quanto à metodologia adotada, como também na apresentação e discussão dos resultados. Deixamos claro que a pesquisa foi executada, porém sofreu algumas alterações, principalmente quanto às datas, devido às restrições e aos períodos de suspensão de atendimentos presenciais, o que vamos explicar conforme apresentamos a execução da pesquisa.

A aplicação da pesquisa foi executada longitudinalmente, nos meses de janeiro a março e de maio a agosto de 2020, totalizando 16 (dezesesseis) encontros com cada estudante. O estudo abrangeu dez estudantes na faixa etária de 7 a 13 anos, sendo que desses/as 02 (dois) eram estudantes do Fundamental II (6º ano) e oito eram estudantes do Fundamental I (1º ao 5º ano), distribuídos aleatoriamente em dois grupos de cinco estudantes. Quanto ao gênero, tivemos uma prevalência de meninos, sendo que no GE tivemos três meninos e duas meninas, no GC tivemos cinco meninos. A conjectura na qual se formou os grupos não foi considerada como uma variável a ser controlada, pois os grupos se formaram aleatoriamente conforme a disponibilidade das famílias, para o horário de atendimento e conseqüente a participação na pesquisa.

Esclarecemos que do total de encontros, 8 (oito) foram para a realização dos testes

psicopedagógicos de Leitura de Palavras (TLP) que consta nos Apêndices A e B e de Leitura de Textos (TLT) que está nos Apêndices C e D, ambos não mediados por RTD, que demandaram mais tempo disponibilizado para os/as estudantes, devido à complexidade na realização dos testes e para evitar a sobrecarga cognitiva. Cada estudante necessita de cuidados tanto éticos como subjetivos no processo de aprendizagem. Ressaltamos nossa perspectiva inclusiva nesse estudo, com os apontamentos de Stainback e Stainback (1999, p. 22) sobre a necessidade de se adequar as propostas a necessidade de cada estudante para que a inclusão possa realmente acontecer, pois

Quando existem programas adequados, a inclusão funciona para todos os alunos com e sem deficiências, em termos de atitudes positivas, mutuamente desenvolvidas, de ganhos de habilidades acadêmicas e sociais e de preparação para a vida na comunidade.

Cada estudante realizou três testes de leitura de palavras e três testes de leitura de texto, sendo Teste Inicial, Teste Intermediário e Teste Final. Os outros oito encontros foram denominados como Sessões de Intervenção Psicopedagógica (SIPp), na qual foram realizadas as atividades psicopedagógicas. As SIPp foram alocadas em dois blocos intercalados com a aplicação dos testes. Em cada SIPp foram realizadas atividades mediadas por RTD no GE e sem mediação de RTD no GC. As atividades realizadas nas SIPp variaram entre atividades relacionadas as habilidades de decodificação, treino de leitura de palavras ou de texto, ou de remediação fonológica (CAPELLINI; ALVES; MOUSINHO, 2013; SANTOS; CAPELLINI, 2020), tanto no GE como no GC.

As atividades se diferenciavam pelos materiais utilizados para a mediação. No caso do GE foram utilizados RTD em todas as SIPp para mediar as intervenções, tais como: aplicativos (App) instalados previamente no *tablet* ou *smartphone*, livros digitalizados em PDF ou textos no editor de textos e apresentados no computador e atividades com imagens/figuras para trabalhar a identificação da sílaba e fonema inicial em *slides*, vídeos do *Youtube* e o buscador do *Google*. Para estes foi utilizado o computador. No GC foram utilizados materiais impressos em folha ofício branca como atividades para identificação da sílaba e fonema inicial, folha com o nome do/a estudante impresso, lista de palavras para leitura, os livros utilizados foram livros físicos e alfabeto móvel de material físico/tátil. Cada sessão teve um tempo mínimo de 45 (quarenta e cinco) minutos de duração, com intervalo de uma semana entre as sessões e sempre respeitando os/as estudantes e evitando a sobrecarga, conforme preconiza o Código de Ética do Psicopedagogo (ABPp, 2011).

Quanto à demanda de entrada de estudantes no atendimento psicopedagógico, esta é condicionada aos encaminhamentos recebidos, os quais são enviados pelas escolas da rede pública de Gaspar. Quanto às DA, são inicialmente apontadas pelos/as profissionais da escola em ficha de encaminhamento específica para o serviço de psicopedagogia do SEFOPPE. As fichas de encaminhamento de todos/as os/as estudantes que participaram da pesquisa estão no Anexo A *in anonimato*. Quando o/a estudante inicia o atendimento, a Psicopedagoga faz uma avaliação inicial, a fim de verificar como se encontram os processos de leitura e escrita, relacionados a uma investigação inicial dos processos de aprendizagem. A avaliação inicial, que consiste em uma entrevista com a família e uma com o/a estudante, na qual é solicitado que tente ler algumas palavras e/ou um texto, depois é realizado um ditado de palavras e se necessário alguns outros testes psicopedagógicos padronizados. A partir desses dados iniciais, que ressaltamos que não serão utilizados para fins de análise neste estudo, realizamos uma pré-seleção dos/as possíveis estudantes para fazerem parte deste estudo. Adiante, colocaremos mais detalhes sobre os critérios de escolha dos/as estudantes para comporem a amostra desta pesquisa.

Utilizamos, como base, os seguintes critérios, na seleção dos/as estudantes: (i) características de dificuldades de leitura: quanto ao tipo de sílaba que a palavra é composta: simples (consoante + vogal) ou complexa (dígrafos e encontros consonantais); quanto ao processo de decodificação (KRETZER; VIEIRA, 2019): de soletração, silabação ou alfabético e sua gravidade (leve, moderado e grave) apontados na avaliação inicial para iniciar o atendimento psicopedagógico, como descrito no parágrafo anterior; (ii) o grau de comprometimento da sua vida acadêmica: segundo as informações apresentadas pela escola, na ficha de encaminhamento específica e na entrevista com a família; (iii) possibilidade de participar do estudo com o comprometimento da família com a frequência nos atendimentos. Este último critério deve-se à questão de que o serviço oferecido no SEFOPPE não é de frequência obrigatória e sim suplementar.

Elucidamos que nesta investigação não mensuramos dados quanto ao nível de alfabetização dos/as estudantes, apenas considerando as características de como se encontram quanto ao nível de leitura inicial para que depois das SIPp possamos coletar os dados quantitativos e qualitativos desses/as estudantes, em relação às contribuições que a intervenção com RTD podem trazer ou não em decorrência do uso ou não das RTD para a melhora da fluência leitora (ZORZI, 2010; DEHAENE, 2012).

Trabalhamos na pesquisa com estudantes da escola pública em atendimentos gratuitos. Sobre a característica dos atendimentos prestados no SEFOPPE, explicamos que os/as

profissionais que lá atuam atendem a uma determinada parcela de estudantes da rede pública, como estudantes que, segundo a percepção dos/as profissionais da escola apresentam DA. Outra característica fundamental do serviço é que a frequência aos atendimentos não é obrigatória e não se enquadra em uma política pública de educação com bases em legislações e sim, uma proposta de suplementação pedagógica para o contra turno escolar no âmbito municipal da SEMED, a fim de minimizar as dificuldades inerentes aos processos de aprendizagem, através de alternativas terapêuticas e especializadas. O serviço é composto por uma equipe de profissionais que podem atuar tanto na área da saúde como da educação, como no caso das especialidades: Psicopedagogia, Fonoaudiologia e Psicologia. É significativo resguardar que cada atendimento é individual, com periodicidade semanal, com duração aproximada de 45 (quarenta e cinco) minutos, para todas as especialidades oferecidas no SEFOPPE.

Todas as considerações expostas nesta seção sobre as características relacionadas ao atendimento no SEFOPPE e os procedimentos metodológicos foram necessários, devido à amostragem desta pesquisa não atingir grandes populações em termos de proporções e sim atingir um público específico e limitado. Além disso, reforçamos que nosso estudo segue dentro da proposta de processos educativos inclusivos para todos e neste entendimento de que cada estudante possui características muito peculiares que envolvem a situação de aprendiz (FERNÁNDEZ, 1991; 2001), ou seja, estão em constante desenvolvimento, aprendizagem e superação de suas dificuldades (PAÍN, 1992). Todas as relações que se estabelecem no atendimento clínico psicopedagógico (FERNÁNDEZ, 1991; 2001; WEISS, 2004; CAIERÃO, 2013) são consideradas essenciais para o processo de aprendizagem e para o desenvolvimento do/a estudante como um todo. Tentamos através da intervenção, entender o/a estudante por si mesmo/a e nas suas características, e possibilitar uma metodologia sempre com vistas ao/à estudante (PAÍN, 1992) e seu bem-estar, durante todas as etapas da pesquisa.

O foco das SIPp em ambos os grupos, Experimental e Controle, foram em propostas de atividades de remediação fonológica (SANTOS; CAPELLINI, 2020) que trabalhavam com algumas das habilidades de consciência fonológica, decodificação (SCLIAR-CABRAL, 2003a; 2003b; 2004; 2019; 2020; CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2004; LOPES, 2004); atividades de treino de leitura de palavras e de textos em diversificados suportes e contextos (CAPELLINI; ALVES; MOUSINHO, 2013) para o desenvolvimento da fluência na leitura (ZORZI, 2010; DEHAENE, 2012).

Os RTD utilizados para trabalhar com o GE abrangeram *softwares*, aplicativos, jogos e vídeos que apresentamos no quadro 1, a seguir:

Quadro 1 – RTD utilizados no GE

RECURSOS TECNOLÓGICOS DIGITAIS (RTD)				
1	App (no <i>smartphone</i> ; <i>Tablet</i> )	Rimas e Sons Iniciais	Lele Sílabas	Domlexia
2	JOGOS ( <i>On e Offline</i> no computador)	Fábrica de Palavras (site Escola Games)	Que letra faz esse som (site Bebelê)	-
3	VÍDEOS (na plataforma <i>Youtube</i> no computador)	Repita e Aprenda o Som de Cada Letra (canal Bebelê)	As letras falam (canal CEFAC)	-
4	<i>SOFTWARES</i> (no computador)	Editor de Textos	Apresentação e Edição de <i>Slides</i>	<i>Adobe Acrobat Reader</i> PDF

Fonte: A autora

Além desses quatro tipos de RTD, esporadicamente também utilizamos o buscador do *Google* para pesquisar com os/as estudantes sobre o significado, a ortografia ou o sinônimo de uma palavra quando surgiam dúvidas e com o objetivo psicopedagógico de sempre ampliar e melhorar o seu vocabulário. Já no GC utilizamos mídias impressas (em folha ofício branca e impressão em preto e branco) com as atividades de consciência fonológica, jogos comerciais manipuláveis (físicos/táteis), como um alfabeto móvel, livros de literatura com rimas. O trabalho com a oralidade também foi explorado em ambos os grupos. Na subseção 4.3 apresentamos com mais detalhamento os RTD utilizados.

A investigação foi realizada longitudinalmente ao longo de seis meses, conforme já exposto no início desta seção e que também será apresentada mais detalhadamente nos Quadros 2 e 3. Propomos um *design* da pesquisa nos seguintes termos: composição de dois grupos (GC e GE) com cinco estudantes em cada grupo, Aplicação do Teste Inicial, aplicação do 1º bloco de Sessões de Intervenções Psicopedagógicas, Aplicação de Teste Intermediário, Aplicação do 2º bloco de Sessões de Intervenção Psicopedagógicas, Aplicação do Teste Final e Análise dos Dados, tanto no tratamento estatístico em relação à análise e discussão dos resultados dos testes, como no tratamento qualitativo das informações coletadas através dos registros das observações das SIPp sobre como os/as estudantes realizaram as atividades e como se desenvolveram em relação ao objetivo da atividade. Na psicopedagogia se entende que a pessoa aprende num processo contínuo (FERNÁNDEZ, 1991; 2001; WEISS, 2004; CAIERÃO, 2013), por isso a importância de se registrar as observações das sessões e cada processo de aprendizagem desenvolvido pelo/a estudante. No quadro 2 a seguir, apresentamos o *design* da pesquisa com as etapas e procedimentos realizados:



Quadro 2 – Descrição do *design* da pesquisa

	1ª Etapa Janeiro 2020	2ª Etapa Fevereiro 2020	3ª Etapa Fevereiro e Março 2020	4ª Etapa Maio 2020	5ª Etapa Maio e Julho 2020	6ª Etapa Julho e Agosto 2020	7ª Etapa 2021
<b>A Ç Õ E S</b>	Constituição dos Grupos GC GE	Diagnóstico Inicial	Intervenção	Diagnóstico Intermediário	Intervenção	Diagnóstico Final	Compilação e Análise dos Dados coletados na Pesquisa
		TLP		TLP		TLP	
		TLT	Aplicação do 1º Bloco de SIPp	TLT	Aplicação do 2º Bloco de SIPp	TLT	

Fonte: A autora

A partir dessas definições sobre o *design*, é importante lembrar que o GE recebeu intervenção apoiada em RTD e o GC recebeu intervenção sem o apoio de RTD. A relação de quantidade de estudantes e de atividades foi sempre pensada considerando a demanda, o tipo de serviço e as especificidades do atendimento psicopedagógico clínico que não se dá em larga escala, já expostos em vários momentos do texto e embasados nas relações psicopedagógicas pautadas nos estudos psicopedagógicos de Fernández (1991; 2001), Caierão (2013) e de Weiss (2004).

Quanto aos mecanismos de coleta de dados, a etapa dos testes de TLP e de TLT, (KRETZER; VIEIRA, 2019) foi realizada a fim de analisar os dados quantitativos do nível de fluência leitora dos/as estudantes dos dois grupos. Foram utilizados o TLP (Apêndices A e B) e o TLT (Apêndices C e D), que já foram utilizados no estudo de caso realizado em 2018 e publicado por Kretzer e Vieira (2019). Os testes foram adaptados e reelaborados com mais especificidade e detalhamento para a pesquisa atual. Os dados obtidos na etapa dos testes foram utilizados na análise de dados como base para verificar a decodificação e a velocidade de leitura para uma reflexão sobre o desenvolvimento da fluência leitora (SCLiar-CABRAL, 2003a; 2003b; 2019; 2020; ZORZI, 2008; 2010; DEHAENE, 2012).

A partir dos dados coletados, analisamos os resultados dos grupos GE e GC da pesquisa, através dos resultados dos escores brutos totais obtidos nos testes aplicados. Elucidamos na análise os aspectos quantitativos com base nos dados coletados a partir dos testes e tentando apontar a eficácia ou não da intervenção com RTD em relação à melhora da fluência leitora. Cabe destacar que os testes seguiram o cronograma (Quadro 3) intercalando com os blocos de intervenção.

Para a complementação na coleta de dados qualitativos realizamos a etapa das intervenções psicopedagógicas nos grupos GE e GC. As intervenções aconteceram conforme o cronograma que apresentamos a seguir, e em conformidade com o *design* já apresentado no quadro 2, desta seção. Consideramos importante, contudo, explicitar que a análise qualitativa

das observações das SIPp foi realizada com base nos registros escritos, ou fotográficos e/ou de áudio dos atendimentos com os/as estudantes, nos quais foram descritos os RTD utilizados, o tipo de habilidade fonológica ou de treino de leitura desenvolvida que foram compilados em quadros que estão na seção 5, de análise de dados. Como também, algumas descrições relacionadas aos seus comportamentos perante as atividades propostas, suas evoluções ou dificuldades no tocante aos processos envolvidos foram registrados pela psicopedagoga em prontuário próprio da psicopedagogia e não podem ser colocados aqui, por questões de sigilo (ABPp, 2011). A partir das observações de cada intervenção, foram registrados apontamentos importantes relacionados ao progresso qualitativo da aprendizagem dos/as estudantes em relação a sua fluência leitora, bem como, a partir desses escritos, analisamos questões comportamentais, tais como a relação com a autonomia em executar a atividade de leitura, resistência, frustração e autoestima do/a estudante com o seu processo de aprendizagem e relação com a leitura. Em outras palavras, a análise qualitativa verificou o progresso na aprendizagem da habilidade de leitura do/a estudante durante as sessões de intervenção, estabelecendo relações entre as suas dificuldades, os objetivos da atividade e os RTD utilizados. A seguir, apresentamos mais detalhadamente o cronograma executado no processo de pesquisa.

#### 4.1 CRONOGRAMA DA PESQUISA

Ressaltamos que conseguimos um número limitado de 16 (dezesseis) encontros (entre SIPp e aplicação dos testes), diferente do que havíamos planejado no projeto inicial no qual pretendíamos pelo menos três blocos de intervenção e a aplicação de quatro etapas de teste. No entanto, devido à situação de Pandemia da COVID-19 que assolou o mundo todo e de uma maneira brusca e inesperada nos levou a novos rumos para a nossa pesquisa. Tivemos, então, que nos adaptar e diminuir o número de encontros e conseqüentemente o tempo de aplicação da pesquisa. As restrições de atendimento presencial no SEFOPPE foram muito severas devido à situação grave causada pela COVID-19 em nosso município.

Em 17 de Março de 2020, através do Decreto nº 9.310 (GASPAR, 2020a), o município de Gaspar anunciou a suspensão de diversos serviços, afetando diretamente o serviço do SEFOPPE, que iniciou os serviços na modalidade de trabalho remoto suspendendo assim o atendimento presencial, perdurando até dia 31 de março de 2020. No entanto, o Decreto nº 9.321, de 31 de março de 2020 (GASPAR, 2020b), concedeu férias coletivas aos servidores de Gaspar e o serviço do SEFOPPE manteve-se suspenso.

Retornamos às atividades presenciais em maio de 2020. Em julho de 2020, novamente assolados pelo avanço dos casos da COVID-19, nosso atendimento presencial foi totalmente suspenso pela Portaria nº 01, de 13 de julho de 2020 (GASPAR, 2020c), da Secretaria Municipal de Gaspar e iniciamos trabalho remoto (*Home Office*), sem previsão de retorno. Com este cenário posto, em julho de 2020, nossa coleta de dados ainda não estava completa, sendo necessária a finalização da etapa de testes com quatro estudantes da pesquisa. Tomamos a medida de adaptar os testes para a forma de videoconferência e assim, em agosto de 2020, concluímos toda a coleta de dados para a pesquisa.

O quadro 3, a seguir, refere-se ao cronograma que foi possível ser executado em 2020 devido às restrições provocadas pela COVID-19. O cronograma sofreu alterações em relação ao cronograma original apenas quanto à quantidade de sessões, mas manteve a constituição quanto às etapas, ou seja, todas as etapas foram executadas.

Quadro 3 – Cronograma executado em 2020

Etapa	Período/Data	Atividade/Ação	Observações
Constituição dos Grupos	jan./2020	Seleção dos/as estudantes do GE e do GC.	
Assinatura dos Termos	3 a 7 de fev./2020	Apresentação e consentimento dos responsáveis TCLE e do/a estudante para participar da pesquisa TAE.	Encontros individuais com cada família: 10 sessões.
Diagnóstico Inicial	10 a 14 de fev./2020	Aplicação do Teste Inicial: TLP e TLT com GC e GE.	Cada estudante realizou 2 testes, sendo executados em 3 sessões.
Intervenção	17 de fev. a 13 de mar./2020	Aplicação do 1º Bloco de SIPp com GC e GE.	Cada estudante teve 4 sessões, sendo 2 atividades em cada sessão.
Diagnóstico Intermediário A	4 a 8 de maio/2020	Aplicação do Teste Intermediário A: TLP e TLT com GC e GE.	Aplicação no GE e no GC: cada estudante realizou 2 testes, sendo executados em 3 sessões.
Intervenção	11 de maio a 10 jul./2020	Aplicação do 2º Bloco de SIPp com GC e GE.	Cada estudante teve 4 sessões, sendo 2 atividades em cada sessão.
Diagnóstico Final	13 a 24 de jul./2020	Aplicação do Teste Final: TLP e TLT com GC e GE.	Cada estudante realizou 2 testes, sendo executados em 3 ou mais sessões.
	27 jul. a 31 ago./2020	Ajustes para a aplicação do Teste Final: TLP e TLT com GC e GE.	Via videoconferência.
Análise dos Dados	set., out. e nov. /2020	Compilação dos dados coletados com GC e GE.	
	jan./2021	Análise quantitativa e qualitativa dos dados coletados. Discussão dos dados, correções e escrita do texto da dissertação.	

Fonte: A autora

Houve uma redução drástica na quantidade de semanas de intervenção realizadas e consequentemente nos encontros com os/as estudantes da pesquisa. Porém, cabe destacar que em cada sessão foram realizadas de uma a duas atividades com cada estudante. Lembrando que com os/as estudantes do GE as atividades nas SIPp foram sempre mediadas com o uso de RTD e com o GC as atividades nas SIPp foram desenvolvidas com outros recursos como atividade

em folhas impressas, livros impressos, jogos físicos e manipuláveis, entre outros materiais manipuláveis que dispúnhamos no SEFOPPE. Elucidamos que quando nos referimos que houve uma redução, esta se deve ao fato de que quando pensamos o cronograma, antes da pandemia, tínhamos disponibilizado um cronograma com um tempo de execução mais amplo. No decorrer da metodologia, com as colocações mais detalhadas de cada etapa, como também nas explicações dos quadros de coleta de dados, vamos informando ao/à leitor/a como nos adaptamos na questão de período de execução ou readequamos propostas de intervenção devido às restrições impostas pela pandemia da COVID-19.

Para fins de esclarecimentos para o/a leitor/a deste texto, é importante explicar que os blocos de intervenção foram inicialmente pensados para que ocorressem num período de aproximadamente 10 (dez) semanas, sendo uma sessão por semana e contabilizando 10 (dez) encontros em cada bloco. Já a aplicação de testes intermediários TLP e TLT, A e B (inicialmente denominados assim), serviriam para dar uma visão mais consistente para um possível replanejamento e reavaliação das atividades que seriam propostas nas intervenções seguintes, pois o período de execução da pesquisa seria longo. Já os testes Iniciais e Finais foram os utilizados para fins de análise quanto à evolução de cada estudante em relação à variável intervenção com o uso de RTD e intervenção sem o uso de RTD, ou seja, apenas com o uso de mídias impressas e outros materiais. No entanto, devido à pandemia e como já explicamos, às reduções quanto ao período de aplicação e execução da pesquisa foram drásticas e tivemos que nos adaptar, principalmente em relação ao número de encontros para intervenção.

O cronograma foi pensado sempre em conformidade com as características metodológicas, no entanto, sempre levando em consideração as possíveis necessidades particulares referentes aos cuidados éticos com os/as estudantes desta pesquisa, a fim de não sobrecarregar ou causar danos aos/as mesmos/as. No entanto, como explicado, o cronograma necessitou sofrer alterações e precisou ser reformulado, reduzindo o tempo e a quantidade de sessões de intervenção destinadas às atividades, como apresentado detalhadamente no Quadro 3, anteriormente.

#### 4.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS NOS TESTES PSICOPEDAGÓGICOS

Para se ter mais clareza de como os testes TLP e TLT foram elaborados para a pesquisa atual é importante ressaltar que em 2018, em um estudo de caso, realizado também pela psicopedagoga e pesquisadora (KRETZER; VIEIRA, 2019), já foram aplicados testes com objetivos semelhantes, ou seja: avaliar a leitura expressiva, o processo de decodificação

utilizado e a velocidade de leitura silenciosa. Porém, para aquele estudo de caso, os testes não foram totalmente elaborados pela pesquisadora e sim foram adaptados alguns testes, como o de leitura de texto (SAMPAIO, 2014) e utilizadas partes de testes psicopedagógicos padronizados como o de leitura de palavras (STEIN, 2011), que avaliavam leitura expressiva de palavras e leitura silenciosa de texto.

Estamos dando continuidade ao estudo de caso de 2018, porém, neste momento, a pesquisadora elaborou um teste para verificar a leitura no nível da palavra (TLP) e outro teste para verificar a leitura no nível do texto (TLT), tanto na forma silenciosa como na forma expressiva. Para tanto, foram utilizados alguns dos critérios do estudo de caso (KRETZER; VIEIRA, 2019) como parâmetros.

A seguir, apresentamos as bases para a elaboração, a organização, a formatação, a estética e as etapas para a aplicação dos testes. Sobre o TLP (Apêndices A e B), as palavras foram selecionadas pela psicopedagoga e pesquisadora a partir das seguintes bases psicopedagógicas:

a. CRITÉRIOS PARA A SELEÇÃO DAS PALAVRAS UTILIZADAS NO TLP:

- I. Quanto à seleção de palavras foram selecionadas palavras reais, ou seja, não foram utilizadas pseudopalavras.
- II. Quanto à frequência de uso no vocabulário comum, tanto oral como escrito, foram utilizadas palavras de alta e de baixa frequência em índice variável, quanto à quantidade.
- III. Quanto à composição silábica, foram selecionadas palavras compostas por sílabas simples (exemplo: consoante + vogal) e por sílabas complexas (exemplo: consoante + consoante + vogal (dígrafos e encontros consonantais) e variações), tudo isso, levando-se em conta o processo de decodificação (relação grafema-fonema).
- IV. Quanto ao número de sílabas, foram selecionadas palavras monossílabas, dissílabas, trissílabas e polissílabas.

O TLP tem um total de 60 palavras, constituído por 30 palavras compostas por sílabas simples e 30 palavras compostas por sílabas complexas.

b. CRITÉRIOS ELABORADOS RELATIVOS À AVALIAÇÃO DA LEITURA NA EXECUÇÃO DO TLP QUE SÃO COLETADOS NO PROTOCOLO DE RESULTADOS (Apêndice A - folha 1 e Apêndice B - folha 2):

- I. Quanto ao processo de decodificação predominante de leitura: soletração (leitura letra a letra), silabação (leitura sílaba a sílaba) e alfabético (leitura da palavra toda, sem espaçamentos longos).

- II. Quanto à acurácia, sendo esta entendida como a pronúncia adequada da palavra, sem modificações de nenhuma sílaba ou letra, ou seja, a precisão.

Ao final da aplicação do teste, foi contabilizado o número de palavras lidas adequadamente pelo/a estudante. Conforme os critérios acima, a partir destes escores é que foram analisados os dados quantitativos da pesquisa em relação ao número de palavras lidas adequadamente.

Elucidamos que o processo de decodificação alinhados no TLP decorrem das formas como o/a estudante realizou a decodificação da palavra, ou seja, a conversão das relações grafema-fonema, apontadas também no estudo de caso de Kretzer e Vieira (2019). Um aspecto considerado foi a relação com o processo de decodificação e a composição silábica das palavras lidas pelo/a estudante que também são elucidadas, tanto no estudo de caso de Kretzer e Vieira (2019), quanto na análise qualitativa e quantitativa da pesquisa atual, para verificação da evolução quanto aos processos de leitura (DEHAENE, 2012).

#### c. CRITÉRIOS RELATIVOS À FORMATAÇÃO E APRESENTAÇÃO ESTÉTICA DA FOLHA DE APLICAÇÃO DO TLP:

- I. O/A estudante recebe uma folha mestre timbrada contendo apenas o título do teste e as palavras para serem lidas. As palavras estão impressas em folha branca, com tinta preta, alinhadas em 12 linhas e 5 colunas.
- II. As palavras estão escritas com letra fonte Calibri, tamanho 20, medidas tomadas a fim de que fatores relativos à acuidade visual não interferissem nos resultados.
- III. As palavras estão escritas em letra minúscula, salvo alguma exceção, devido à necessidade especial de algum/a estudante.

A pesquisadora tem uma folha com todas as palavras e que é denominada de Protocolo de Resultados, na qual faz os apontamentos em relação à quantidade de palavras lidas adequadamente, o processo de decodificação e contabiliza o escore total do teste. Além de outras observações necessárias para a análise posterior.

Nenhuma folha de teste tem o nome do/a estudante, participante da pesquisa, apenas uma identificação por número, letra ou código, a fim de salvaguardar a privacidade e não expor nenhum/a estudante desta pesquisa.

Sobre o TLT, que consta por completo nos Apêndices C - texto utilizado - e D - protocolo de resultados, a pesquisadora optou por utilizar o mesmo texto retirado de Sampaio (2014) e que foi utilizado no estudo de caso (KRETZER; VIEIRA, 2019). No entanto, algumas decisões, reorganizações e reformulações foram tomadas a partir das seguintes bases:

- a. QUANTO AOS ASPECTOS QUALITATIVOS, DE FORMATAÇÃO E

ESTÉTICA DO TEXTO QUE COMPÕE A FOLHA DE APLICAÇÃO DO TLT (Apêndice C):

- I. O texto: Os Três Irmãos, foi retirado de Sampaio (2014, p. 130-131).
- II. Contém 755 palavras no total. Contém 19 parágrafos. Ressaltamos que no caso do teste de leitura de texto não nos atemos a uma análise quanto ao tipo de palavra lida e sim à análise quanto à quantidade de palavras lidas no tempo estipulado de 5 minutos.
- III. O texto foi apresentado em folha branca impressa com tinta preta, com fonte Calibri, tamanho 20, a fim de evitar possíveis dificuldades de cunho visual.

b. QUANTO ÀS CONSIDERAÇÕES E CUIDADOS NAS ETAPAS DE APLICAÇÃO DO TLT:

- I. O teste é composto por 3 etapas, porém para esta pesquisa só aplicamos as etapas 1 e 2.
- II. Etapa 1 - leitura silenciosa pelo/a estudante, num tempo de 5 minutos. Procedimentos: o/a estudante recebe a folha com o texto impresso e faz a leitura silenciosa no tempo correspondente de 5 minutos. É instruído oralmente a iniciar a leitura pelo título. A pesquisadora cronometra o tempo, amparada com *timer* ou cronômetro. Após o término do tempo, a pesquisadora solicita que o/a estudante aponte no texto a palavra, ou que diga a palavra que estava lendo no momento que terminou o tempo. Posteriormente, a pesquisadora conta no texto quantas palavras o/a estudante leu e anota o número de palavras lidas no Protocolo de Resultados. Depois, faz o cálculo através de uma média aritmética simples: quantidade de palavras lidas divididas por 5 (cinco), para obter a média de palavras lidas, o que é o escore deste teste, em relação à velocidade de leitura.
- III. Etapa 2 - leitura expressiva, sem tempo limite. A pesquisadora explica para o/a estudante que pode continuar a leitura de onde parou, quando completou os 5 minutos de leitura silenciosa, só que nesse momento, precisa continuar em voz alta. Nesta etapa é registrado no Protocolo de Resultados sobre o processo de decodificação que o/a estudante apresentou no momento da leitura em voz alta do texto.

c. QUANTO À ELABORAÇÃO DO PROTOCOLO DE RESULTADOS DO TLT RELACIONADOS ÀS ETAPAS 1 E 2 (Apêndice D):

- I. O protocolo da Etapa 1 foi elaborado com base em Sampaio (2014, p. 130), para a análise quantitativa dos resultados de velocidade de leitura silenciosa de cada estudante.
- II. Um Quadro Síntese dos resultados foi elaborado pela própria pesquisadora para fins desta pesquisa.
- III. Cada estudante foi classificado/a, com base na Escala de Leitura (idade e quantidade de

palavras lidas) e o seu escore no teste, nos seguintes níveis: acima da média, na média e abaixo da média, como parâmetros de comparação qualitativa entre os testes.

- IV. Para a análise quantitativa, foi contabilizado o escore da média do número de palavras lidas em 5 minutos em cada teste, a fim de se refletir sobre os resultados da pesquisa.
- V. Para fins de realizar a análise qualitativa, quanto ao processo de decodificação na etapa 2, de leitura expressiva, a pesquisadora elaborou um Quadro de Observação de Leitura Expressiva, utilizando a seguinte classificação de leitura, quanto ao processo de decodificação: soletração, silabação e alfabético.

O TLT também pode ser utilizado para se verificar o nível da velocidade de leitura silenciosa, numa análise comparativa, em relação à faixa etária do/a estudante. Os dados obtidos com o teste foram colocados no Quadro Síntese, elaborado pela pesquisadora. Para isso foi utilizado uma escala retirada de Sampaio (2014). No entanto, para esta pesquisa não iremos realizar esta análise em cada estudante, como compilação de dado quantitativo, e sim, tomaremos apenas como um parâmetro geral na análise qualitativa.

Caso fosse necessário, a pesquisadora poderia interromper qualquer das etapas do teste, a fim de evitar esgotamento cognitivo, desconforto, ou outra situação constrangedora para o/a estudante. O/A estudante também poderia, em qualquer etapa, interromper o teste caso se sentisse desconfortável. Tivemos essa situação de interromper o teste em todos os TLT executados devido à grave dificuldade na leitura dos/as estudantes participantes.

É importante ter clareza, como já expomos ao longo do texto, de que os/as estudantes submetidos/as a esta pesquisa, apresentam DA e outros comprometimentos emocionais e comportamentais inerentes a sua condição de vulnerabilidade na aprendizagem (PAÍN, 1992); bem como, na intervenção psicopedagógica, é preciso sempre ter em mente que “Em toda intervenção, é preciso que o psicopedagogo esteja consciente das possibilidades educacionais do seu educando, mesmo diante de qualquer inadaptação inicial.” (CUNHA, 2011, p. 107) para que não prejudique seu desenvolvimento e vínculo com a aprendizagem. Medida essa que segue nossa perspectiva de um processo educativo que seja inclusivo para todos.

Na subseção seguinte, apresentamos mais detalhes técnicos e pedagógicos dos RTD utilizados nas SIPp do GE.



### 4.3 SOBRE OS RECURSOS TECNOLÓGICOS DIGITAIS (RTD) UTILIZADOS

Os RTD que podem auxiliar na educação são diversos e variados, cuja escolha depende dos objetivos das atividades propostas, como no caso da nossa pesquisa são atividades de consciência fonológica e treino de leitura, do público-alvo, do tempo que se dispõe para se trabalhar com o RTD, pois temos que considerar se o/a estudante está ou não adaptado com a ferramenta. Outro aspecto é sempre pensar no contexto em que a atividade com RTD será proposta e na relação com as possibilidades de cada estudante em desenvolver a atividade. Por isso, para esta pesquisa selecionamos os App Rimas e Sons Iniciais, Lele Sílabas e o Domlexia que trabalham com atividades de desenvolvimento da consciência fonológica e que possibilitem o treino de leitura de palavras. Os *softwares* utilizados foram um editor de textos para que os/as estudantes pudessem escrever e ler o que escreviam, um de apresentação e edição de *slides* e um de visualização de textos. Os jogos *online* escolhidos foram o Que letra faz? e o Fábrica de Palavras, pois ambos possibilitam a leitura rápida de palavras e a relação grafema-fonema. Também utilizamos a plataforma do *Youtube* para assistirmos vídeos e o *Google*, como ferramenta de busca. Para trabalhar com estes RTD utilizamos o *Ipad* e o Computador. Esclarecemos que os App que foram utilizados na pesquisa estavam instalados no *Ipad* da própria pesquisadora, visto que o SEFOPPE não tem *tablet* ou *smartphone* para este tipo de trabalho, apenas o computador. No entanto, todos os App utilizados estavam acessíveis, na época da aplicação da pesquisa, para o sistema operacional *Android* e *IOS*, ou seja, poderiam ser instalados em outros tipos de equipamentos, *tablets* e *smartphones*, não necessariamente precisavam ser utilizados em um *Ipad*. No final da pesquisa alguns dos App, a pedido de alguns/as estudantes, foram instalados nos seus *smartphones* ou *tablets*, o que nos surpreendeu positivamente que quase todos/as os/as estudantes quiseram instalar os App para poderem usar em casa também, o que mostra a relevância dos jogos educativos e a possibilidade de aprender brincando, como analisado por Alves (2021).

É importante ressaltar sobre os RTD elencados para esta pesquisa que os App Rimas e Sons Iniciais e Lele Sílabas, os *softwares* de edição de *slides*, de edição e visualização de textos, assim como a plataforma *Youtube* e a ferramenta de busca *Google* já foram utilizados e explorados no estudo de caso de Kretzer e Vieira (2019), o mesmo estudo de caso que deu origem aos testes psicopedagógicos utilizados nesta pesquisa. Vamos nesta subseção apresentar as características técnicas e pedagógicas dos RTD utilizando as pesquisas realizadas pela pesquisadora no estudo anterior como também vamos apresentar outros RTD que complementaram a pesquisa atual.

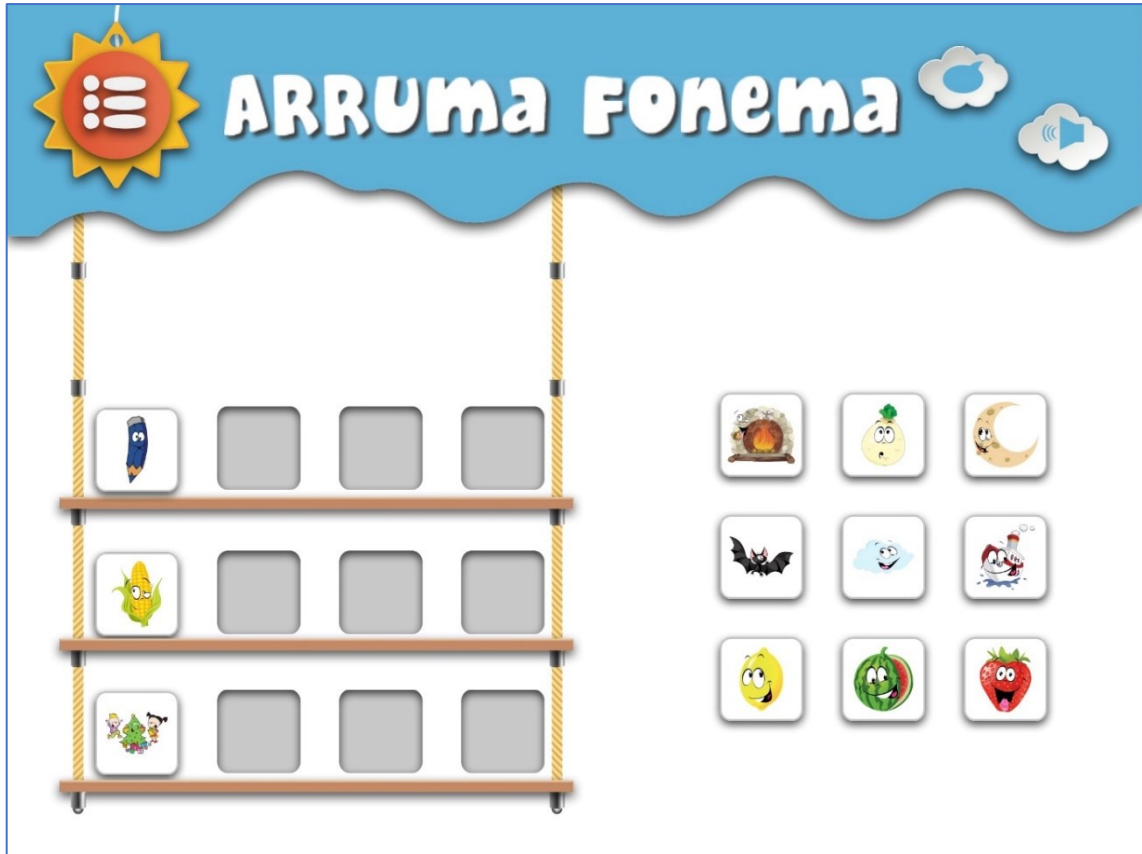
Quanto às características, apresentamos alguns indicativos das possibilidades pedagógicas de utilização dos RTD, mais especificamente em nossa pesquisa e apresentamos as características mais técnicas dos RTD quanto à disponibilidade para *download*, o desenvolvedor, à compatibilidade e à descrição do recurso. Ressaltamos que na subseção 5.1 na qual realizamos uma descrição e análise dos dados das SIPP, também explanamos um pouco mais sobre as possibilidades de trabalho psicopedagógico com os RTD colocando sobre os objetivos que foram elencados para o desenvolvimento das atividades.

Sobre o App Rimas e Sons Iniciais, este foi escolhido por apresentar atividades que desenvolvem as habilidades de consciência fonológica como rimas, fonema inicial e aliterações. Foi utilizado nas SIPP 2 e quatro com os/as estudantes do GE. As pesquisadoras Kretzer e Vieira (2019, p. 54) colocam sobre o App, que este se mostrou eficaz “[...] no que diz respeito à possibilidade de repetição do áudio da palavra quantas vezes forem necessárias para que o indivíduo possa se apropriar do fonema em questão [...]” e que o aplicativo ainda “[...] disponibiliza um recurso de associação da palavra ou sílaba a um estímulo visual e auditivo a fim de facilitar o desenvolvimento da consciência fonológica do indivíduo.” (KRETZER; VIEIRA, 2019, p. 56).

O App Rimas e Sons Iniciais é um aplicativo que apresenta versão gratuita e uma versão mais avançada paga, mas utilizamos a versão gratuita porque não dispomos no SEFOPPE de recursos financeiros para a utilização de App ou *softwares* pagos ou que precisem de compra de licença, então optamos sempre por aqueles RTD que tem acesso livre e gratuito. Atualmente encontra-se disponível para *download* no sistema operacional *IOS*, requer compatibilidade para o *iPadOS* 6.0 ou posterior e o desenvolvedor é a EMS - *SOFTWARE*, UNIPESSOAL, LDA. Cabe destacar que no período de aplicação da nossa pesquisa, esse App foi escolhido porque também estava disponível para o sistema operacional *Android*, no entanto, depois que passou para a desenvolvedora EMS não ofereceu mais essa possibilidade. É um App que atende o objetivo da proposta de trabalhar com atividades de consciência fonológica, bem como traz etapas bastante instigantes possibilitando um trabalho divertido e lúdico possibilitando que os/as estudantes trabalhem com fonemas e rimas. O *layout* é atrativo, fácil de manipular e bem intuitivo. Segundo informações disponibilizadas na loja de aplicativos, o Rimas e Sons Iniciais é um App que tem como foco desenvolver a capacidade de reconhecimento de rimas, de sílabas e fonemas iniciais. Traz jogos com níveis de dificuldade crescente e que geram pontuação, mas sempre dando a possibilidade para novas tentativas. Depois de realizado o *download* não é necessário estar conectado na *internet* para jogar. A

seguir apresentamos um *print* de uma das telas do App Rimas e Sons Iniciais num dos jogos denominados Arruma Fonema.

Figura 2 – Tela do jogo Arruma Fonemas do App Rimas e Sons Iniciais



Fonte: Acervo da autora

Na figura 2, da tela do jogo Arruma Fonemas, as imagens são relacionadas a determinados fonemas e precisam ser organizadas conforme o fonema inicial, no caso dessa tela os fonemas são: /l/, /m/ e /n/. O App dispõe de uma função de áudio para que os/as estudantes possam repetir a palavra referente à imagem para poderem identificar adequadamente o fonema. Além, é claro, de telas coloridas e em diferentes e divertidos contextos.

Já o App Lele Sílabas é um aplicativo que auxilia no desenvolvimento da leitura e da escrita trabalhando também com a consciência silábica, uma das habilidades relacionadas à consciência fonológica. Este App foi utilizado no estudo de caso de Kretzer e Vieira (2019). Ele trabalha com a junção de sílabas para formar as palavras, utilizando a integração entre imagens e áudio, uma característica que consideramos importante para a estimulação via multimeios, facilitando a memorização e a aprendizagem da leitura das sílabas compostas por dígrafos e encontros consonantais que se tornam mais complexas para os/as estudantes. O Lele Sílabas está disponível para *download* para sistema operacional *Android* e *IOS*, foi

desenvolvido por Marcelo Cortizo. Segundo o desenvolvedor, é possível fazer a combinação de sílabas e chegar a aproximadamente um conjunto de 90 palavras. O App dá a possibilidade de trabalhar mais especificamente a leitura e a construção de palavras, trabalhando a escrita. As palavras que podem ser formadas são na sua maioria comuns ao repertório cultural e vocabulário dos/as estudantes. A figura 3 a seguir é um *print* da tela do App Lele Sílabas na qual os/as estudantes necessitam ler a palavra CANETA e relacionar com a imagem da caneta. Conforme os/as estudantes vão conseguindo ler a palavra e relacionar com a imagem adequada vão recebendo estrelas e completando fases. Em todas as etapas existe a possibilidade de refazer e não há prejuízos para completar as fases do jogo.

Figura 3 – Tela do App Lele Sílabas



Fonte: Acervo da autora

O outro aplicativo utilizado foi o Domlexia, que também trabalha com consciência fonológica. É um App que apresenta as letras e faz relações com imagens e sons para identificação do fonema inicial. Domlexia foi desenvolvido por um grupo de profissionais que teve como mentora a educadora Nadine Heisler, que fundou a Comunidade Domlexia, com origem na cidade de Florianópolis em Santa Catarina. Também tem um site<sup>4</sup> com outros materiais e parcerias para o desenvolvimento da aprendizagem que auxiliam principalmente

<sup>4</sup> Disponível em: <https://www.domlexia.com.br/>. Acesso em: 2 jun. 2019.

estudantes com Dislexia. Agora mais especificamente sobre o aplicativo ele tem um mascote o dragão Dom que auxilia de maneira interativa os/as estudantes nos jogos. O App auxilia a desenvolver a consciência fonológica em cenários divertidos e que fazem com que o/a estudante trabalhe conceitos fonológicos de uma maneira leve e lúdica. Pode-se fazer o *download* para o sistema operacional *Android* e *IOS*, gratuitamente e existe uma versão paga com um *upgrade*. Na figura 4 aparece a tela do App Domlexia após um/a estudante ter conseguido passar todas as fases e assim como prêmio teve a possibilidade de pintar um desenho, disponibilizado pelo App com as ferramentas para colorir no próprio aplicativo. Uma dinâmica que incentiva os/as estudantes a evoluírem nas fases e auxilia desenvolvendo habilidades motoras e a criatividade.

Figura 4 – Tela do App Domlexia



Fonte: Acervo da autora

Quanto aos *softwares* foram utilizados os que tínhamos previamente instalados no computador da pesquisadora na sua sala no SEFOPPE. Então, usamos o livro: *Você Troca*, de autoria da escritora e ilustradora Eva Furnari – no formato PDF para o treino de leitura. O livro estava disponível neste formato e acessível para *download* na *internet*. Já o editor de textos foi utilizado para a escrita e leitura do nome pelos/as estudantes. Usando o editor de texto os/as estudantes tiveram a oportunidade de, ao mesmo tempo que pensavam sobre a escrita, ler os seus nomes na tela do computador, além do que o editor marcava as possíveis trocas ortográficas. Com essa perspectiva podemos trabalhar com ortografia, no editor de textos, de

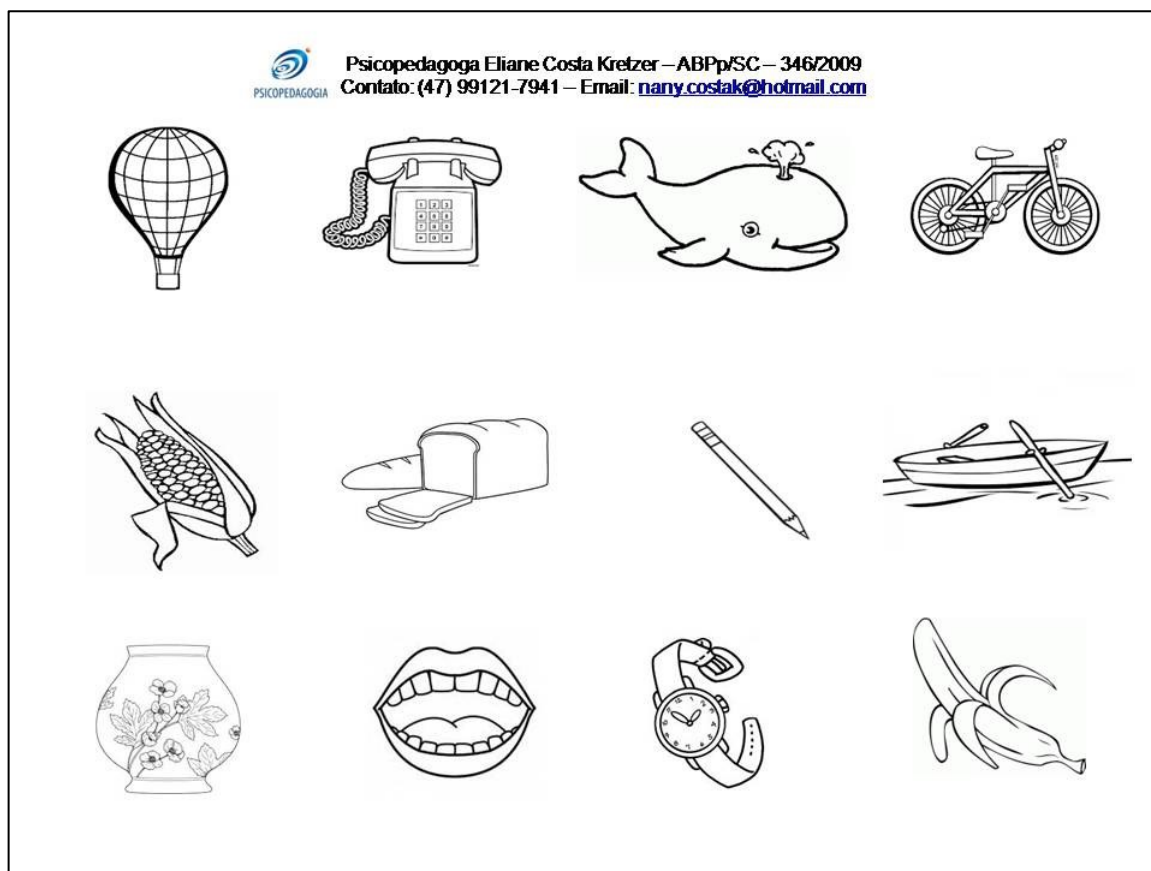
uma forma que possibilite para os/as estudantes a revisão da sua própria escrita instantaneamente.

Com o editor de apresentações e *slides* a psicopedagoga e pesquisadora criou atividades em *slides* para desenvolver habilidades de consciência fonológica. As atividades trabalharam com a identificação da letra inicial, relacionando o fonema inicial através do apoio de imagens e depois com a possibilidade para completar com a letra inicial. Os/as estudantes podiam trabalhar nos *slides* utilizando a ferramenta marcador de texto ou lápis, disponibilizado no *software*, para marcar quando acertavam e podiam voltar ou revisar aquelas atividades que porventura tivessem dúvidas, ou mesmo, apagar e refazer tudo de novo.

A criação dos *slides* pela psicopedagoga possibilitou que o léxico disponibilizado para trabalhar as habilidades de consciência fonológica fosse acessível e dentro do contexto cultural dos/as estudantes. Inclusive alguns dos *slides* podiam ser diferenciados pelo nível de complexidade, dada a construção silábica da palavra. Com isso dando acesso à novas e diversificadas palavras para os/as estudantes conforme a evolução de cada um/a na atividade. Outra característica importante é a dinâmica olho e mão simultaneamente no trabalho com o teclado, tela e *mouse*, trazendo para os/as estudantes uma perspectiva diferente do trabalho com a ferramenta *tablet* ou *smartphone*, desenvolvendo outras habilidades percepto motoras e visuais.

Apresentamos na figura 5 a seguir um dos *slides* que trabalhamos com a identificação da letra inicial, no caso B. Também trabalhamos com a relação grafema e fonema com este *slide*. No *slide* aparecem além das palavras que iniciam com a letra B outras palavras possibilitando que os/as estudantes possam ir diferenciando os fonemas iniciais. Neste *slide* não foram utilizadas imagens coloridas, apenas por opção da pesquisadora.

Figura 5 – *Slide* – identificação de letra e/ou fonema inicial



Fonte: Acervo da autora

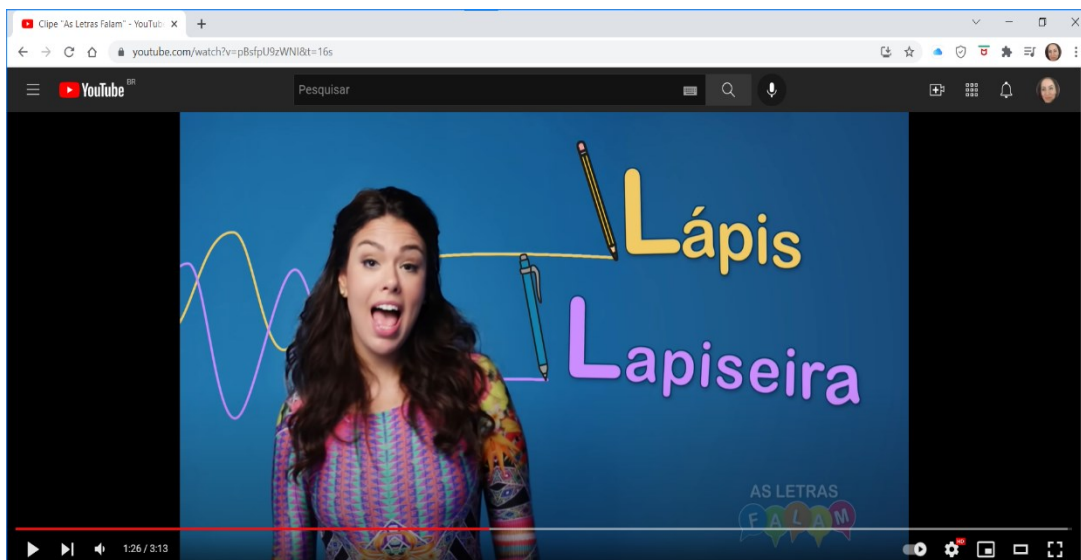
Na plataforma do *Youtube* disponibilizamos para os/as estudantes os vídeos: As letras falam – CEFAC<sup>5</sup>. O clipe é animado apresenta a letra, a imagem, a palavra e a vocalização do fonema inicial correspondente em uma espécie de musical pela apresentadora. O ritmo, a música e a animação do vídeo apresentam-se como um atrativo para os/as estudantes, além de serem estímulos que facilitam a memorização. Outro vídeo que apresentamos foi do canal Bebelê Aprenda Brincando – Som de Cada Letra<sup>6</sup>. Neste vídeo as letras passeiam na tela e tem o som individualizado da letra de uma maneira que os/as estudantes possam associar a letra ao seu valor sonoro. O interessante é que a primeira etapa apresenta as letras alinhando-as em pequenos grupos e depois o faz na ordem alfabética. Na base da tela do vídeo tem o alfabeto completo e é desse ponto que as letras saem flutuando pela tela. Vejamos os *prints* das telas dos vídeos trabalhados, a seguir, nas figuras 6 e 7, que mostram partes dos vídeos que trabalhamos com os/as estudantes do GE para desenvolver, além do reconhecimento e identificação das

<sup>5</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=pBsfU9zWNI>. Acesso em: 2 jun. 2019.

<sup>6</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=cN15E-m33Sg&t=326s>. Acesso em: 2 jun. 2019.

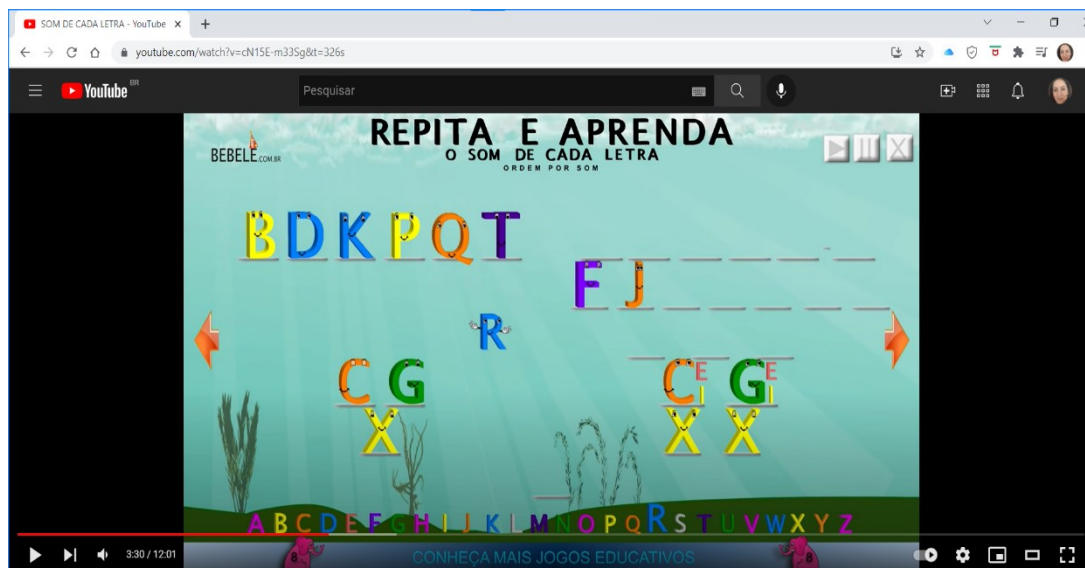
letras, a relação com o fonema. Os dois vídeos estão disponíveis na plataforma do *Youtube* e são de fácil acesso e compreensão.

Figura 6 – Tela do vídeo As Letras Falam



Fonte: Acervo da autora

Figura 7 – Tela do vídeo O som de cada letra



Fonte: Acervo da autora

Um dos jogos *online* que trabalhamos fazem parte do site Bebele.com.br, o qual também tem disponível o vídeo apresentado na figura 7, anteriormente. Trabalhamos com o jogo *Que letra faz?*, disponível no *site* da Bebelé<sup>7</sup>, que dá continuidade ao trabalho do vídeo *O som de cada letra*. No jogo *o/a* estudante tem a possibilidade de identificar a letra e relacionar

<sup>7</sup> Disponível em: <https://bebele.com.br/brincando-de-ler.php>. Acesso em: 5 jun. 2019.



com o fonema com apoio de imagens e áudio. Já no jogo Fábrica de Palavras<sup>8</sup>, trabalhamos a relação dos grafemas e a diferenciação de fonemas, como no caso do fonema /x/ que também é usado para o grafema CH. No jogo o/a estudante vai completando a palavra dada com o grafema adequado e ao final dessa etapa tem um *game* que dá mais um *feedback* dos grafemas trabalhados em cada palavra de maneira lúdica e engajadora para os/as estudantes. Os dois jogos são gratuitos e estão disponíveis *online*, ou seja, precisam de acesso à *internet* no momento de jogar. Abaixo, exibimos uma foto do momento do jogo Que letra faz?, na figura 8 e, em seguida, na figura 9 um *print* da tela do jogo Fábrica de Palavras. Esses jogos podem ser utilizados para explorar além das habilidades de consciência fonológica algumas das características da ortografia do Português Brasileiro (PB), como no caso do Jogo Fábrica de Palavras que traz a palavra e o/a estudante precisa tomar uma decisão quanto a qual letra utilizar adequadamente.

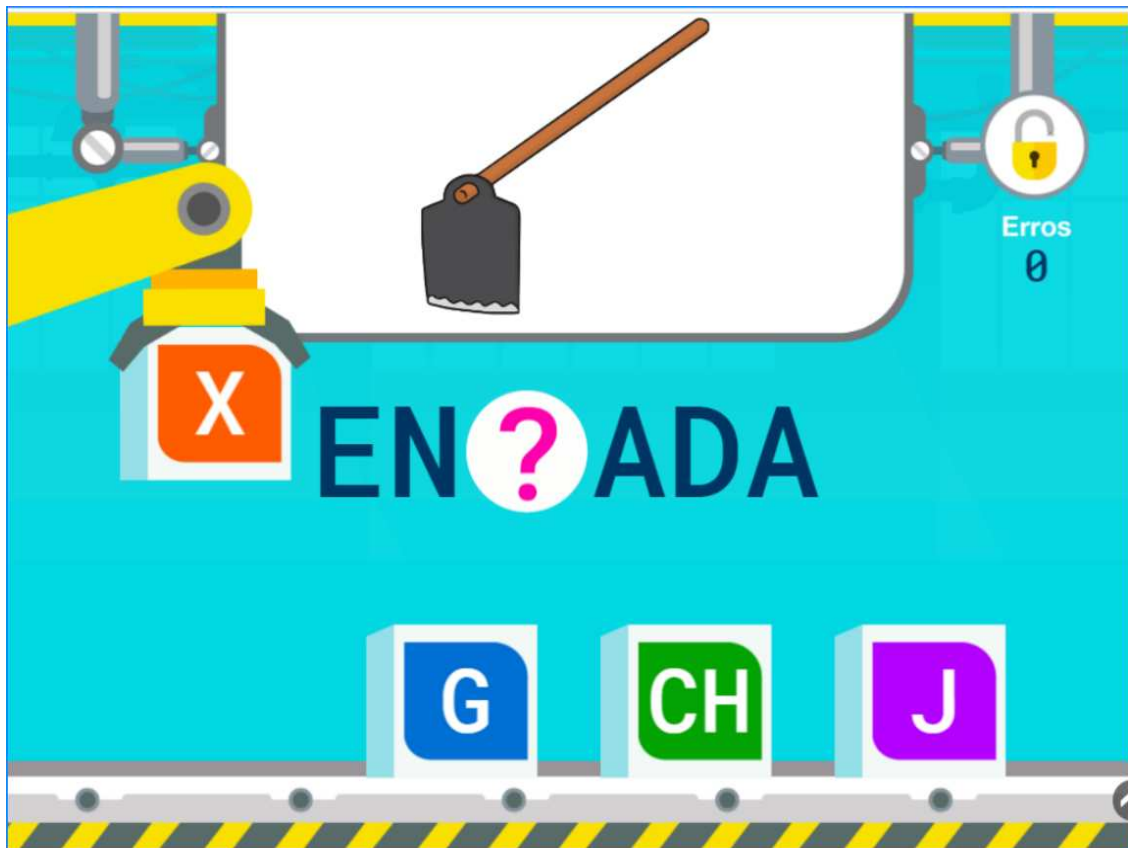
Figura 8 – Jogo Que letra faz?



Fonte: Acervo da autora

<sup>8</sup> Disponível em: <https://www.escolagames.com.br/jogos/fabricaPalavras/>. Acesso em: 5 jun. 2019.

Figura 9 – Jogo Fábrica de Palavras



Fonte: Acervo da autora

A seguir, apresentamos na seção 5 da descrição e análise dos dados sobre o desenvolvimento das SIPp, dos instrumentos de avaliação utilizados e sobre os avanços e dificuldades dos/as estudantes, em uma perspectiva qualitativa e quantitativa à luz de nossas discussões teóricas que formam o escopo da nossa pesquisa. Trazemos os dados coletados sobre a fluência leitora, os processos envolvidos na aprendizagem e nossas discussões acerca da hipótese levantada sobre as possíveis contribuições da utilização dos RTD para a melhora da fluência leitora.

## 5 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

A coleta de dados encerrou com os últimos testes psicopedagógicos e a partir disso iniciamos a compilação. Os dados foram alocados inicialmente em planilhas com dados e anotações gerais, que se encontram nos Apêndices A e B, para a planificação e melhor organização dos dados em relação aos grupos Controle e Experimental. A partir desse ponto realizamos mais uma reorganização aperfeiçoando as planilhas em quadros de cada etapa com o nome da atividade, o objetivo, a situação em relação à execução da atividade com as observações acerca dos dados. É importante a apresentação desses quadros com os dados qualitativos, para que os/as leitores/as desta pesquisa possam analisar tanto do seu ponto de vista particular e de uma maneira geral, para acompanhar e entender o raciocínio tomado para a análise mais detalhada e refinada que realizamos, ao escrever esta dissertação. Uma pesquisa que se propõe qualitativa e quantitativa, como é o caso, não pode ser entendida apenas pela sua análise, mas dentro de todo o seu universo, por isso consideramos importante um vislumbre desta etapa que nos aponta informações qualitativas dos dados. Depois dos quadros com os dados das observações de todas as SIPp executadas na pesquisa tanto com o GC, como com o GE, etapa da qual temos a descrição e análise dos dados, podemos perceber a relação entre os progressos e dificuldades enfrentadas pelos/as estudantes no decorrer das intervenções.

Para começarmos a estruturação da análise relacionada à pesquisa, apresentamos os quadros que elaboramos a partir da coleta dos dados, com o tratamento de uma observação relacionada com o objetivo de cada SIPp e de cada teste. Por motivos éticos e de sigilo, os/as participantes da pesquisa foram identificados apenas como estudantes e para a coleta de dados nos quadros utilizamos a seguinte codificação: E para estudante, número para qual estávamos nos referindo e grupo, se pertencia ao Controle ou Experimental. Assim, identificamos os/as estudantes do GC como E1GC, por exemplo; os/as estudantes do GE como E1GE, por exemplo, e assim sucessivamente, apenas com alteração quanto ao número de identificação, que nos dois grupos seguiu a sequência de 1 até o 5, que foi a quantidade de estudantes em cada grupo. Todo esse cuidado foi tomado na apresentação dos quadros, tabelas e gráficos de toda a pesquisa e foram expostos na análise de dados desta dissertação. Assim, decidimos subdividir a seção 5 em duas subseções organizadas conforme nossa compilação de dados: subseção 5.1 – Análises dos dados das SIPp e subseção 5.2 – Análise dos dados dos Testes Psicopedagógicos. Ressaltamos que em toda a análise tivemos a perspectiva de cada estudante sobre os dados

coletados, sejam estes das observações das SIPp ou os escores dos testes aplicados.

Antes de partirmos para a discussão e análise quantitativa dos dados obtidos com a aplicação dos testes, apresentamos, na subseção 5.1, os quadros de 4 a 13 com os dados coletados e compilados na pesquisa, de cada grupo, GC e GE, em ordem cronológica dos acontecimentos e etapas nas quais a pesquisa se desenvolveu, para que se possa perceber o seu desenvolvimento e com isso também apresentamos nossa análise qualitativa dos dados das sessões de intervenção. Para fins de esclarecimentos e para um melhor posicionamento em relação às etapas e as posteriores tabelas, quadros e gráficos, que serão apresentados na subseção 5.2 – com a análise dos dados dos testes psicopedagógicos, a seguir, nominamos as etapas de testes, como: Inicial, Intermediário e Final. Já para as etapas de intervenção, nomeamos de 1º Bloco de Intervenções e de 2º Bloco de Intervenções. As SIPp foram numeradas sequencialmente do 1 ao 8 em cada grupo, GC e GE.

### 5.1 ANÁLISE DOS DADOS DAS SIPp

Realizamos nossa análise com bases qualitativas principalmente quanto às observações compiladas nas SIPp. Já os resultados dos escores dos testes serão analisados quantitativamente, também, e mais especificamente na subseção 5.2 da análise de dados, na qual o texto trará os dados dos testes em gráficos, quadros e tabelas com nossa análise. Porém, para que se possa ter uma visão geral em todo o processo de análise, seja ela qualitativa ou quantitativa optamos por trazer os quadros que deram origem às tabelas e gráficos da subseção 5.2, aqui na análise das SIPp.

Expomos os quadros elaborados a seguir: do quadro 4 ao 8, referem-se ao GC e os quadros do 9 ao 13 ao GE. O quadro 4 abaixo mostra a etapa dos Testes Iniciais executada no GC para dar início à pesquisa.

Quadro 4 – Etapa dos Testes Iniciais do GC

ETAPA	OBJETIVO	DADOS COLETADOS do GC
<b>TLP</b> TESTE INICIAL	Avaliar a leitura em relação à quantidade de palavras lidas adequadamente. Avaliar a leitura de palavras em relação ao processo de decodificação.	<b>E1GC</b> = 19 palavras – silabação <b>E2GC</b> = 04 palavras – soletração <b>E3GC</b> = 0 palavras – soletração <b>E4GC</b> = 44 palavras – silabação <b>E5GC</b> = 44 palavras – silabação
<b>TLT</b> TESTE INICIAL	Avaliar a leitura de texto em relação à velocidade de leitura silenciosa. Avaliar a leitura de texto em relação ao processo de decodificação.	<b>E1GC</b> = 9 palavras/minuto – leitura oral interrompida – silabação <b>E2GC</b> = 0 palavra/minuto – não conseguiu executar – soletração <b>E3GC</b> = 0 palavra/minuto – não conseguiu executar – soletração <b>E4GC</b> = 15,2 palavras/minuto – leitura oral interrompida – silabação <b>E5GC</b> = 10 palavras/minuto – leitura oral interrompida – silabação

Fonte: A autora

Na etapa dos testes iniciais, percebemos que três estudantes do GC no processo de silabação e dois na soletração e nenhum/a no processo alfabético de decodificação de palavras no TLP. No TLT a mesma situação, os/as mesmos/as três estudantes demonstraram estar no processo de silabação e os/as mesmos/as dois estudantes de soletração. Em relação ao TLP e ao TLT, os/as estudantes não tiveram variação quanto ao processo de decodificação nos testes iniciais.

O quadro 5, na sequência, mostra a etapa do 1º Bloco de Intervenções realizado com o GC. Nele consta o tipo de atividade realizada, o tipo de material, o objetivo e os dados coletados através da observação da pesquisadora. O quadro destaca descritivamente como foi o desempenho de cada estudante em relação à/s atividade/s e o/s objetivo/s a ser/em alcançado/s em cada sessão de intervenção. Os objetivos de cada SIPp do GC são compatíveis com os objetivos de cada SIPp do GE. Já os materiais de mediação se diferenciam justamente pelo GE utilizar RTD e o GC utilizar materiais em folhas com atividades impressas, jogos e ou materiais táteis/manipuláveis.

Quadro 5 – Etapa do 1º Bloco de Intervenções do GC

ETAPA	ATIVIDADE/MATERIAL/OBJETIVO	DADOS COLETADOS do GC
1º BLOCO DE INTERVENÇÃO <b>SIPp 1</b>	<p><b>Alfabeto:</b> vogais e consoantes <b>Linguagem Oral:</b> vocabulário</p> <p><b>Material: alfabeto tátil e manipulável em plástico</b></p> <p>Identificar/reconhecer as letras do alfabeto: vogais e consoantes. Perceber a relação da letra ao seu valor sonoro na palavra, oralmente. Estimular o desenvolvimento do vocabulário.</p>	<p><b>E1GC</b> = não reconhece todas as letras do alfabeto; distingue as vogais; dificuldades em reconhecer as consoantes; dificuldades na relação fonema e grafema; vocabulário restrito. <b>E2GC</b> = reconhece as letras do alfabeto; distingue vogais e consoantes; conseguiu identificar os fonemas e as letras; conseguiu produzir várias palavras. <b>E3GC</b> = não reconhece todas as letras do alfabeto; não distingue vogais e consoantes; dificuldades de perceber o som inicial ou a letra inicial; vocabulário restrito. <b>E4GC</b> = reconhece todas as letras do alfabeto; conseguiu perceber os fonemas e relacionar com a letra; bom vocabulário. <b>E5GC</b> = reconhece todas as letras do alfabeto; dificuldades em perceber/diferenciar os fonemas /p/-/b/.</p>
1º BLOCO DE INTERVENÇÃO <b>SIPp 2</b>	<p><b>Relação Grafema-Fonema:</b> fonema inicial e letra inicial</p> <p><b>Material: Atividades em folhas impressas</b></p> <p>Identificar o fonema e relacionar a letra inicial da palavra (pela imagem ou oralmente).</p>	<p><b>E1GC</b> = dificuldades para identificar o fonema inicial; dificuldades para relacionar o fonema inicial; vocabulário restrito. <b>E2GC</b> = dificuldades na identificação e relacionar com a letra inicial. <b>E3GC</b> = dificuldades de identificar o fonema inicial; não relaciona a letra inicial ao fonema. <b>E4GC</b> = identificou os fonemas iniciais; relaciona o fonema a letra. <b>E5GC</b> = conseguiu identificar os fonemas e relacionar com a letra inicial.</p>

Fonte: A autora

Quadro 5 – Etapa do 1º Bloco de Intervenções do GC

(continua)

ETAPA	ATIVIDADE/MATERIAL/OBJETIVO	DADOS COLETADOS do GC
1º BLOCO DE INTERVENÇÃO  <b>SIPp 3</b>	<b>Leitura e escrita:</b> nome completo. <b>Material: Folha A4 branca e folha impressa com o nome.</b> Reconhecer o nome completo em diferentes fontes. Ler e escrever o nome completo.	<b>E1GC</b> = não escreve o nome completo com autonomia; reconheceu seu nome em materiais impressos, utilizando da memória visual. <b>E2GC</b> = escreve, lê e reconhece o nome completo. <b>E3GC</b> = não escreve e não lê o seu nome completo com autonomia; só reconhece o primeiro nome entre outros nomes. <b>E4GC</b> = escreve o nome completo com autonomia; dificuldades na leitura do nome. <b>E5GC</b> = escreve, lê e reconhece seu nome completo.
1º BLOCO DE INTERVENÇÃO  <b>SIPp 4</b>	<b>Relação Grafema-Fonema:</b> fonema inicial e letra inicial. <b>Material: Atividades em folhas Impressas</b> Identificar o fonema e relacionar a letra inicial da palavra (pela imagem ou oralmente).	<b>E1GC</b> = identificou o fonema inicial e relacionou com a letra inicial; dificuldades de vocabulário. <b>E2GC</b> = conseguiu identificar os fonemas e reconhecer a letra inicial. <b>E3GC</b> = dificuldades em relacionar letra ao fonema inicial nos casos de /p/-/b/, /c/-/g/; vocabulário restrito. <b>E4GC</b> = identificou os fonemas e as letras iniciais, relacionando. <b>E5GC</b> = conseguiu identificar e relacionar fonemas e o grafema.

Fonte: A autora

Trabalhamos no GC sem a mediação de RTD, no entanto, as propostas de atividades seguiram o objetivo de trabalhar habilidades de consciência fonológica, reconhecimento e treino de leitura de palavras/textos. Na SIPp 1 iniciamos com o reconhecimento das letras do alfabeto, utilizando de um alfabeto móvel manipulável. Trabalhamos também com a identificação da relação grafema-fonema através da nomeação de palavras, algumas do vocabulário dos/as estudantes e em alguns momentos trazendo outras palavras e ampliando o repertório dos/as estudantes. Nessa sessão identificamos que dois dos/as estudantes (E1GC e E3GC) não reconheciam todas as letras do alfabeto. Obtivemos bom desempenho na identificação da relação grafema-fonema com dois estudantes (E2GC e E4GC). Já o/a estudante E5GC apresentou dificuldades mais pontuais em identificar a diferença nas palavras que iniciam com os fonemas /p/ e /b/.

Na atividade da SIPp 2 utilizamos para a mediação folhas impressas em preto e branco com imagens, palavras e letras para que o/a estudante relacionasse ou a letra ou o fonema inicial. Conseguimos êxito apenas com dois estudantes (E4GC e E5GC). Registramos que mesmo com todo o cuidado em iniciar a atividade com incentivo oral e até algumas brincadeiras, ou seja, tentando instigar a motivação dos/as estudantes, estes/as se dispersavam com facilidade e apresentavam baixa resistência à frustração. Destacamos que esses aspectos

comportamentais não foram percebidos no GE, que recebeu mediação com RTD.

A SIPp 4 se desenvolveu mais como um reforço da SIPp 2, devido à dificuldade de três estudantes (E1GC, E2GC e E3GC) e trabalhamos com mais vocabulário com dois estudantes (E4GC e E5GC), desenvolvendo ainda mais as habilidades de consciência fonológica. Tivemos um resultado positivo na SIPp 4 em dois (E1GC e E2GC) dos/as três estudantes que haviam apresentado dificuldades na identificação do fonema inicial. Já o/a estudante E5GC superou suas dificuldades com os fonemas /p/ e /b/ que foi identificada na SIPp 1. Com relação a estes dados do GC, de que houve melhora na identificação do fonema inicial com um trabalho mais intenso e voltado às habilidades fonológicas que envolvem a relação fonema e grafema, inferimos o quanto é importante um trabalho com atividades que possibilitem o desenvolvimento da consciência fonológica para a melhora da fluência leitora, conforme apontado nos estudos de pesquisadores/as como Scliar-Cabral (2003a; 2003b; 2020), Capovilla e Capovilla (2004), Santos e Capellini (2020) e na pesquisa de Kretzer e Vieira (2019).

No quadro 6, na sequência, temos os dados da etapa dos Testes Intermediários do GC que foram realizados no retorno do atendimento presencial, após um período de suspensão devido à Pandemia da COVID-19. Neste período de suspensão dos atendimentos presenciais não foi realizada intervenção com os/as estudantes, devido às restrições. Por isso, foi importante verificar através dos Testes Intermediários como os/as estudantes se encontravam em relação ao processo de leitura, tanto de palavras e como textos.

Quadro 6 – Etapa dos Testes Intermediários do GC

ETAPA	OBJETIVO	DADOS COLETADOS do GC
<b>TLP</b> TESTE INTERME DIÁRIO	Avaliar a leitura em relação à quantidade de palavras lidas adequadamente. Avaliar a leitura de palavras em relação ao processo de decodificação.	<b>E1GC</b> = 23 palavras – silabação <b>E2GC</b> = 13 palavras – silabação <b>E3GC</b> = 0 palavra – soletração <b>E4GC</b> = 41 palavras – silabação e alfabético <b>E5GC</b> = 54 palavras – alfabético
<b>TLT</b> TESTE INTERME DIÁRIO	Avaliar a leitura de texto em relação à velocidade de leitura silenciosa. Avaliar a leitura de texto em relação ao processo de decodificação.	<b>E1GC</b> = 9,2 palavras/minuto – leitura oral interrompida – silabação <b>E2GC</b> = 0 palavra/minuto – não executado <b>E3GC</b> = 0 palavra/minuto – não executado <b>E4GC</b> = 22 palavras/minuto – leitura oral interrompida – silabação <b>E5GC</b> = 10 palavras/minuto – leitura oral interrompida – silabação

Fonte: A autora.

Nesta etapa dos Testes Intermediários, tomamos um cuidado especial no TLT com dois estudantes (E2GC e E3GC) e não executamos o TLT. Todo esse cuidado se deu porque no TLT inicial esses/as estudantes estavam no processo de soletração e pelo fato do atendimento ter sido interrompido devido à Pandemia. No TLT não tivemos alterações no processo de

decodificação dos/as estudantes. Porém, no TLP intermediário o/a estudante E2GC passou do processo de soletração para silabação, um progresso. Assim como o/a estudante E5GC evoluiu para o processo alfabético de decodificação, um resultado bem positivo em relação à leitura de palavras.

O 2º Bloco de Intervenções, que está exposto logo em seguida, trouxe atividades que reforçaram as atividades que foram realizadas no 1º Bloco, antes da suspensão dos atendimentos, como também ampliou para um trabalho com rimas e treino de leitura rápida de palavras e de texto com a utilização de uma literatura. O quadro 7 apresenta as informações coletadas sobre o 2º Bloco de Intervenções realizadas com o GC, com as observações sobre o desenvolvimento de cada atividade realizada, lembrando que neste grupo as atividades não foram mediadas por RTD e sim materiais impressos com as atividades, o alfabeto com letras manipuláveis, palavras com apoio de imagens e livros físicos.

Quadro 7 – Etapa do 2º Bloco de Intervenções do GC

ETAPA	ATIVIDADE/ MATERIAL/OBJETIVO	DADOS COLETADOS do GC
2º BLOCO DE INTERVENÇÃO <b>SIPp5</b>	<p><b>Consciência Fonológica:</b> Alfabeto maiúsculo e minúsculo (relembrar).</p> <p><b>Material: Folhas Impressas com o alfabeto</b></p> <p>Relembrar as letras do alfabeto: vogais e consoantes.</p> <p>Relacionar grafema e fonema usando o alfabeto impresso como suporte.</p> <p>Diferenciar os fonemas e as suas variações (exemplo do /C/ e /G/ que tem fonema diferente dependendo da vogal) na relação fonema e grafema tendo como base palavras na oralidade/vocabulário do/a estudante.</p>	<p><b>E1GC</b> = dificuldades em reconhecer todas as letras do alfabeto; dificuldades em diferenciar os fonemas e suas variações; dificuldades nos fonemas /b/-/d/; vocabulário restrito.</p> <p><b>E2GC</b> = reconhece todas as letras do alfabeto; com algumas dificuldades conseguiu reconhecer os fonemas; dificuldades com as variações fonema em relação ao grafema.</p> <p><b>E3GC</b> = dificuldades em relacionar a letra inicial ao som inicial; vocabulário restrito.</p> <p><b>E4GC</b> = reconhece as letras do alfabeto; dificuldades em distinguir vogais e consoantes; conseguiu diferenciar a variação dos fonemas /c/ e /g/.</p> <p><b>E5GC</b> = reconhece todas as letras do alfabeto; conseguiu diferenciar as variações nos casos dos fonemas /c/ e /g/.</p>
2º BLOCO DE INTERVENÇÃO <b>SIPp6</b>	<p><b>Previsão textual.</b></p> <p><b>Treino de Leitura Expressiva.</b></p> <p><b>Consciência da Rima.</b></p> <p><b>Produção de Rima.</b></p> <p><b>Material: Livro Físico, Você Troca,</b> autora Eva Furnari.</p> <p>Treinar a leitura oral com o apoio de texto simples a partir de frases rimadas.</p> <p>Motivar o/a estudante para a leitura através da previsão textual sobre o tema e características da narrativa no texto.</p> <p>Identificar as palavras que rimam nas expressões apresentadas no texto.</p> <p>Produzir rimas a partir das rimas apresentadas no texto.</p>	<p><b>E1GC</b> = leitura por silabação; dificuldades em identificar as rimas; dificuldades em produzir rimas.</p> <p><b>E2GC</b> = leitura por silabação; conseguiu identificar as rimas; dificuldades na produção de rimas.</p> <p><b>E3GC</b> = leitura por soletração; necessitou de ajuda em toda leitura; não identificou as rimas; não conseguiu produzir rimas.</p> <p><b>E4GC</b> = leitura alfabético; identificou as rimas; dificuldades na produção de rimas.</p> <p><b>E5GC</b> = leitura alfabético; conseguiu identificar rimas; dificuldades na produção de rimas.</p>

Fonte: A autora



Quadro 7 – Etapa do 2º Bloco de Intervenções do GC

(conclusão)

ETAPA	ATIVIDADE/ MATERIAL/OBJETIVO	DADOS COLETADOS do GC
2º BLOCO DE INTERVENÇÃO  SIPp7	<p><b>Consciência Fonêmica:</b> grafema e/ou fonema inicial.</p> <p><b>Material: Folhas Impressas com atividades</b></p> <p>Identificar o fonema inicial com auxílio da nomeação (oral) da imagem dada. Diferenciar os grafemas b-d, p-q, bem como os seus fonemas iniciais com auxílio da nomeação (oral) da imagem dada.</p>	<p><b>E1GC</b> = dificuldades em identificar o fonema inicial; dificuldades em diferenciar os fonemas /d/-/t/ e /b/-/p/.</p> <p><b>E2GC</b> = conseguiu identificar o fonema inicial; dificuldades com a diferenciação dos grafemas /b/, /d/; dificuldades na identificação dos fonemas /p/-/t/ e /d/-/b/.</p> <p><b>E3GC</b> = identificou os fonemas com vogais e algumas consoantes; dificuldades na diferenciação.</p> <p><b>E4GC</b> = identificou os fonemas iniciais e relacionar com a letra inicial; dificuldades em identificar os grafemas b-d, p-q.</p> <p><b>E5GC</b> = identifica o fonema inicial; dificuldades em diferenciar os fonemas /b/-/d/, /p/-/b/.</p>
2º BLOCO DE INTERVENÇÃO  SIPp8	<p><b>Reconhecimento rápido de palavras.</b> Treino de leitura de palavras.</p> <p><b>Material: Folhas Impressas com palavras</b></p> <p>Treinar a leitura oral de palavras. Estimular a memorização de vocabulário. Ampliar repertório de palavras (léxico).</p>	<p><b>E1GC</b> = leitura alfabético em palavras simples e silabação em palavras complexas; vocabulário ainda bem restrito.</p> <p><b>E2GC</b> = dificuldades na decodificação de sílabas complexas;</p> <p><b>E3GC</b> = leitura por soletração; conseguiu perceber a repetição da sílaba simples TO nas palavras.</p> <p><b>E4GC</b> = leitura alfabético em palavras simples e silabação em palavras complexas.</p> <p><b>E5GC</b> = leitura alfabético nas palavras simples e silabação nas palavras complexas.</p>

Fonte: A autora

A SIPp 5, que inicia este bloco, foi uma intervenção mais voltada para um reforço e para que os/as estudantes pudessem visitar tanto as suas habilidades como as suas dificuldades na relação grafema-fonema. Utilizamos folha impressa em preto e branco com o alfabeto em letra maiúscula e minúscula para que os/as estudantes pudessem consultar. Os dados das observações mostraram apenas os/as estudantes E4GC e E5GC que não apresentaram dificuldades em reconhecer e diferenciar os fonemas, os demais ainda continuam com dificuldades.

Para trabalhar as rimas e treinar a leitura, utilizamos o livro “Você Troca?” da autora e ilustradora Eva Furnari, na SIPp 6. Primeiro realizamos a leitura em voz alta com cada estudante e depois brincamos de encontrar as rimas que apareceram no texto e de produzir novas rimas. Nos dados observados, a maior dificuldade foi na produção de rimas. No treino de leitura, tivemos os três processos de decodificação presentes, soletração com o/a estudante E3GC que necessitou de várias intervenções. Tivemos o processo de silabação (E1GC e E2GC) e alfabético (E4GC e E5GC). No quadro 7, na SIPp 6, verificamos que o/a estudante E4GC

avançou quanto ao processo de decodificação utilizado na leitura do livro, que passou a ser alfabético. Na SIPP 7 reforçamos a identificação do fonema inicial e trabalhamos com a diferenciação de grafemas como os pares B-D e P-Q. Os/as estudantes não conseguiram superar a dificuldade em diferenciar os grafemas trabalhados. O/A estudante E1GC apresentou dificuldades em identificar os fonemas e o/a estudante E3GC conseguiu fazer a relação fonema e grafema sempre com a mediação da psicopedagoga colocando em evidência a sílaba inicial na oralização das palavras trabalhadas.

Na SIPP 8, trabalhamos com o reconhecimento rápido e leitura de palavras. Nesta sessão percebemos que o/a estudante E3GC permaneceu utilizando o processo de soletração para a decodificação, porém conseguiu perceber sílabas iguais em palavras diferentes, o que consideramos um progresso em seu processo de aprendizagem. Outro dado importante em nossa análise foi que mesmo os/as estudantes E4GC e E5GC estarem no processo alfabético, recorreram ao processo de decodificação por silabação para a leitura de palavras com sílabas compostas por dígrafos e encontros consonantais, ou seja, com um grau de complexidade maior na decodificação. Estes dados demonstram que a rota fonológica ainda é a predominante e, conforme os estudos de Morton (1968; 1969; 1989) e Dehaene (2012), para a leitura eficiente ocorrer é necessário que as duas rotas fonológica e lexical possam ser acessadas, o que não está acontecendo com os/as estudantes do GC.

Dando sequência, no quadro 8, abaixo, apresentamos a etapa dos Testes Finais executado com o GC.

Quadro 8 – Etapa dos Testes Finais do GC

ETAPA	OBJETIVO	DADOS COLETADOS do GC
<b>TLP</b> TESTE FINAL	Avaliar a leitura em relação à quantidade de palavras lidas adequadamente. Avaliar a leitura de palavras em relação ao processo de decodificação.	<b>E1GC</b> = 39 palavras – alfabético (com silabação) <b>E2GC</b> = 26 palavras – silabação <b>E3GC</b> = 02 palavras – soletração <b>E4GC</b> = 50 palavras – alfabético <b>E5GC</b> = 54 palavras – alfabético
<b>TLT</b> TESTE FINAL	Avaliar a leitura de texto em relação à velocidade de leitura silenciosa. Avaliar a leitura de texto em relação ao processo de decodificação.	<b>E1GC</b> = 10 palavras/minuto – leitura oral interrompida – silabação <b>E2GC</b> = 0 palavra/minuto – teste foi interrompido – silabação <b>E3GC</b> = 0 palavra/minuto – não executado – soletração <b>E4GC</b> = 40 palavras/minuto – leitura oral interrompida – alfabético <b>E5GC</b> = 16,6 palavras/minuto – leitura oral interrompida – alfabético

Fonte: A autora

Nos Testes Finais do GC, os dados apresentados no quadro 8 demonstram que no TLP, tivemos dois estudantes (E1GC e E4GC) que atingiram o processo alfabético de decodificação, sendo um dado positivo em relação à evolução dos processos de decodificação, primordiais para o avanço para uma leitura fluente. No TLT o/a estudante E4GC também

conseguiu ler pelo processo alfabético de decodificação demonstrando evolução (CAPOVILLA; GUTSCHOW; CAPOVILLA, 2004). Os dados dos testes psicopedagógicos foram analisados mais adiante no texto, na subseção 5.2 com mais detalhes e inferências sobre os escores na perspectiva quantitativa de nossa análise.

Com a exposição dos quadros da coleta de dados do GC podemos notar algumas diferenças sutis tanto nos dados apontados pelos testes, como na informação demonstrada nas observações coletadas a partir das SIPp. Os/As estudantes do GC apresentaram dificuldades ainda não superadas quanto aos processos de aprendizagem da leitura, no entanto consideramos que houve vitórias importantes do ponto de vista de cada estudante em relação às suas possibilidades. Quando destacamos que um/a estudante avança do processo de soletração para silabação, como aconteceu com o/a estudante E2GC, podemos dizer que temos progressos. Na perspectiva inclusiva e do olhar atento da psicopedagogia podemos dizer que todo o processo de aprendizagem tem que ser “[...] percebido sempre a partir do indivíduo e por ele mesmo, nas suas características e caminhos de aprendizagem.” (SCHARDOSIM; KRETZER, 2021, p. 786). Para esta pesquisa destacamos principalmente que foram realizadas nas SIPp com o GC atividades com o mesmo objetivo do GE, porém a diferença é que no GC as atividades não envolviam a mediação por RTD.

Um outro dado importante das observações das SIPp do GC que podemos relacionar com a intervenção ou não com RTD foi a questão motivacional e o engajamento dos/as estudantes nas atividades. No GC os/as estudantes foram mais relutantes e tivemos momentos de inconstâncias ou negação em algumas atividades propostas diante das dificuldades, mesmo com todo um trabalho motivacional. Já no GE os/as estudantes, mesmo com suas dificuldades, demonstram estar mais instigados/as e animados/as com as atividades de leitura mediadas por RTD, destacando a importância de práticas educativas mais dinâmicas. Segundo Kretzer e Vieira (2019, p. 46) as tecnologias na intervenção psicopedagógica “[...] articuladas a partir do uso de mídias digitais como ferramentas que possibilitam a sistematização e estimulação de habilidades de leitura [...]” podem ajudar a superar as adversidades encontradas pelos/as estudantes. Queremos explicitar que este dado, sobre a relação atividade com e sem a mediação com RTD, trouxe impactos no comportamento dos/as estudantes. Nos/as estudantes do GE os impactos comportamentais em relação às suas dificuldades foram amenizados pela intervenção com o uso de RTD.

Destacamos que todas as etapas foram executadas conforme apresentadas no quadro 3, do cronograma, e conseguimos 100% de frequência dos/as estudantes do GC e do GE. Na sequência, apresentamos os quadros elaborados com os dados relacionados ao GE.

Destacamos que, em relação às etapas, aparecem as mesmas interrupções esclarecidas acima, quando nos referimos aos quadros referentes às etapas do GC, como também, tomamos as mesmas medidas para não prejudicar ou estagnar cognitivamente os/as estudantes. Destacamos que no GE as intervenções utilizaram os RTD. A pesquisa foi executada nos dois grupos na mesma proposta cronológica e cuidados éticos. A seguir, com o quadro 9, apresentando os Testes Iniciais do GE, dando início aos dados e análises qualitativas do GE.

Quadro 9 – Etapa dos Testes Iniciais do GE

ETAPA	OBJETIVO	DADOS COLETADOS do GE
<b>TLP</b> TESTE INICIAL	Avaliar a leitura em relação à quantidade de palavras lidas adequadamente. Avaliar a leitura de palavras em relação ao processo de decodificação.	<b>E1GE</b> = 43 palavras – alfabético <b>E2GE</b> = 35 palavras – silabação <b>E3GE</b> = 3 palavras – soletração <b>E4GE</b> = 46 palavras – silabação <b>E5GE</b> = 31 palavras – silabação
<b>TLT</b> TESTE INICIAL	Avaliar a leitura de texto em relação à velocidade de leitura silenciosa. Avaliar a leitura de texto em relação ao processo de decodificação.	<b>E1GE</b> = 20,2 palavras/minuto – leitura oral interrompida – silabação <b>E2GE</b> = 13,8 palavras/minuto – leitura oral interrompida – silabação <b>E3GE</b> = 0 palavra/minuto – não conseguiu executar – soletração <b>E4GE</b> = 27 palavras/minuto – leitura oral interrompida – silabação <b>E5GE</b> = 25,4 palavras/minuto – leitura oral interrompida – silabação

Fonte: A autora

Verificando os dados do quadro acima, percebemos que 80% dos/as estudantes do GE encontram-se no processo de silabação em relação à leitura de texto. Em relação à leitura de palavras, 60% estão no processo de silabação, 20% no processo alfabético e 20% no processo de soletração. Na leitura de palavras aparecem os três processos de decodificação: soletração, silabação e alfabético. É importante destacar também que no TLT os/as estudantes E1GE e E4GE ficaram no processo de silabação. E todos/as os/as estudantes não conseguiram ler o texto até o final, o teste foi interrompido devido à estagnação ao tentar ler por silabação. Este dado apoia o que apontamos nas seções teóricas, principalmente por Dehaene (2012), Zorzi (2008), Capovilla, Gutschow e Capovilla (2004) e Scliar-Cabral (2003a; 2003b) sobre a importância dos processos cognitivos que envolvem a aprendizagem da leitura e um deles é uma decodificação consolidada e eficiente para que a fluência leitora se desenvolva e o/a leitor/a possa assim compreender o que lê e não apenas decodificar.

O quadro de número 10, abaixo, revela os dados da etapa relacionada ao 1º Bloco de Intervenções realizadas com o GE. Nele foram colocadas as informações das observações das SIPp e como foi o desenvolvimento de cada estudante, em relação à tarefa executada em relação direta com o objetivo, apontadas as dificuldades e em quais conseguiu atingir ou não os

objetivos propostos para este 1º Bloco de Intervenções.

Quadro 10 – Etapa do 1º Bloco de Intervenções do GE

ETAPA	ATIVIDADE/RTD/OBJETIVO	DADOS COLETADOS do GE
1º BLOCO DE INTERVENÇÃO  SIPp 1	<p><b>Consciência Fonêmica:</b> letras do alfabeto (vogais e consoantes).</p> <p><b>App: Domlexia (Tablet)</b></p> <p>Reconhecer as letras do alfabeto. Diferenciar as vogais e as consoantes. Identificar e relacionar letra e som. Estimular o desenvolvimento do vocabulário.</p>	<p><b>E1GE</b> = reconhece todas as letras do alfabeto; diferencia vogais e consoantes; dificuldades na identificação e relação letra e som.</p> <p><b>E2GE</b> = reconhece todas as letras do alfabeto; diferencia vogais e consoantes; bom desempenho na identificação e relação som e letra unívoca.</p> <p><b>E3GE</b> = não reconhece todas as letras do alfabeto; não distingue vogais de consoantes; dificuldades em relacionar o som a letra, nos sons mais nasalizados.</p> <p><b>E4GE</b> = reconhece todas as letras do alfabeto; diferencia vogais de consoantes; bom desempenho na identificação e relação som e letra unívoca.</p> <p><b>E5GE</b> = reconhece todas as letras do alfabeto; dificuldades em distinguir vogais e consoantes; dificuldades em relacionar o som à letra.</p>
1º BLOCO DE INTERVENÇÃO  SIPp2	<p><b>Consciência Fonêmica:</b> Relação Grafema e Fonema.</p> <p><b>App: Rimas e Sons Iniciais: Fonemas Iniciais (Intruso, Arruma, Prédio e Comboio). (Tablet)</b></p> <p>Relacionar o fonema inicial à letra inicial. Identificar o fonema inicial e reconhecer os fonemas iniciais iguais e diferentes, ou seja, que não combina (no caso do módulo intruso).</p>	<p><b>E1GE</b> = dificuldades em relacionar o fonema inicial à letra inicial; dificuldades em identificar e reconhecer os fonemas iniciais iguais e os diferentes nos casos de: /b/- /p/, /d/- /t/.</p> <p><b>E2GE</b> = dificuldades na identificação do fonema inicial; dificuldades em reconhecer os fonemas iguais e diferentes entre os pares /b/- /p/, /m/- /n/, /d/- /t/.</p> <p><b>E3GE</b> = dificuldades em relacionar o fonema inicial com a letra inicial; muita dificuldade em diferenciar fonemas iguais e diferentes.</p> <p><b>E4GE</b> = conseguiu relacionar o fonema à letra inicial; dificuldades em relacionar os fonemas iguais e diferentes nos casos: /b/-/d/-/t/.</p> <p><b>E5GE</b> = conseguiu relacionar o fonema inicial à letra inicial; dificuldades em relacionar os fonemas iguais e diferentes nos casos: /f/-/v/, /d/-/t/, /c/-/g/.</p>
1º BLOCO DE INTERVENÇÃO  SIPp 3	<p>Leitura e escrita do <b>nome completo.</b></p> <p><b>Software: Editor de Textos (Computador)</b></p> <p>Reconhecer o nome completo em diferentes fontes. Ler e escrever o nome completo.</p>	<p><b>E1GE</b> = dificuldades na escrita e reconhecimento do seu nome completo; leu e escreveu o seu nome completo (só no final da sessão).</p> <p><b>E2GE</b> = reconhece, lê e escreve seu nome completo.</p> <p><b>E3GE</b> = dificuldades na escrita e reconhecimento do nome completo; conseguiu ler o seu nome completo.</p> <p><b>E4GE</b> = reconhece, lê e escreve seu nome completo.</p> <p><b>E5GE</b> = reconhece, lê e escreve seu nome completo.</p>
1º BLOCO DE INTERVENÇÃO  SIPp 4	<p><b>Consciência Fonêmica:</b> Relação Grafema e Fonema.</p> <p><b>App: Rimas e Sons Iniciais: Fonemas Iniciais (Comboio). (Tablet)</b></p> <p>Identificar o fonema inicial a partir de palavras dadas (som e/ou imagens). Reconhecer os fonemas diferentes e iguais. Relacionar fonema ao grafema oralmente.</p>	<p><b>E1GE</b> = identificou os fonemas iguais e diferentes; identificou os fonemas iniciais; conseguiu relacionar o fonema ao grafema dado; ressalva apenas nos fonemas /b/, /p/, /d/, /t/, no que repetiu até conseguir;</p> <p><b>E2GE</b> = identificou os fonemas iniciais; dificuldades de vocabulário (de nomear as figuras); dificuldades em fonemas parecidos/semelhantes (/f/-/v/).</p> <p><b>E3GE</b> = dificuldades na identificação do fonema inicial e em relacionar com a letra; dificuldades em reconhecer os fonemas diferentes.</p> <p><b>E4GE</b> = identificou os fonemas iguais e diferentes; dificuldades em fonemas parecidos/semelhantes: /d/-/t/, /f/-/v/.</p> <p><b>E5GE</b> = identificou os fonemas iguais e diferentes; dificuldades apenas nos fonemas /t/, /d/.</p>

Fonte: A autora

Vejam os a SIPp 1, do 1º Bloco de Intervenções do GE, apresentada no quadro 10. Nesta SIPp utilizamos o App Domlexia que vai apresentando sonoramente e visualmente as vogais e as consoantes, sem limitador de tempo. Os/As estudantes têm que relacionar o fonema inicial, porém têm o auxílio de palavras associadas a imagens, o/a estudante E3GE não reconheceu todas as letras do alfabeto. Os/As demais estudantes reconheceram as letras do alfabeto. Os/As estudantes E1GE, E3GE e E5GE tiveram dificuldades em relacionar o fonema apresentado com a imagem da letra nas atividades com o aplicativo. Já os/as estudantes E2GE e E4GE tiveram um desempenho melhor, pois conseguiram discriminar adequadamente os fonemas trabalhados, percebendo as diferenças, principalmente em pares como /b/-/p/, /f/-/v/ e /t/-/d/. Nessa sessão trabalhamos com o App Domlexia que trabalha relacionando o grafema ao fonema de uma forma divertida, com telas coloridas e a interação do mascote: o dragão Dom. Esse RTD usa o recurso da imagem aliado ao som, bem como de uma maneira lúdica de interação com os/as estudantes, tanto no momento dos acertos como dos erros. O personagem do App, o dragão Dom, interage com o/a estudante explicando cada fase do jogo, solicitando para que o/a jogador/a refaça de forma agradável, oferecendo um reforço positivo para o/a estudante, ao contrário do que aconteceu no jogo analisado por Alves (2021, p. 73), que “[...] não dá outra tentativa para realizar o teste, prejudicando o *feedback* e, conseqüentemente, o processo educativo.”. Os/As estudantes se sentiam acolhidos em suas dificuldades, pois o aplicativo lhes dava a possibilidade de refazer a atividade e tempo para assimilação do que era para fazer, sem cobranças. Na SIPp 2 continuamos com o trabalho de identificação do fonema e/ou letra inicial, pois percebemos que esta consistia numa dificuldade para a maioria dos/as estudantes. Destacamos o RTD Rimas e Sons Iniciais que foi utilizado na SIPp 2 e na SIPp 4 como um reforço.

Já os/as estudantes do GC tinham o alfabeto móvel em plástico (letras manipuláveis) e apenas a oralidade da pesquisadora para relacionar o grafema ao fonema, conforme nos mostra o quadro 5. Nas SIPp 2, 3 e 4, do 1º Bloco de Intervenções do GC (Quadro 5), utilizamos atividades impressas em preto e branco. O GE utilizou o *tablet* e o computador para realizar as atividades (Quadro 10). Tanto o App como o *software* proporcionaram uma linguagem visual e auditiva mais flexível, adaptável, pois simultaneamente os/as estudantes puderam aprender por uma multiplicidade de meios e pela exploração das tecnologias a seu favor, reforçando o que Bersch e Sartoretto (2015) apontaram em seus estudos que os RTD podem diversificar e flexibilizar tarefas. Queremos ressaltar que essas propostas mais interativas, com o uso de RTD, são possíveis e podem proporcionar uma aprendizagem mais significativa e colaborativa (MORAN, 2013). Na SIPp 2 direcionamos mais os jogos que os/as

estudantes exploraram. Já na SIPp 4 deixamos um tempinho para que cada estudante escolhesse aquele que mais gostou para jogar mais vezes no App Rimas e Sons Iniciais. Foi muito gratificante na SIPp 4 quando percebemos a interação que os/as estudantes estavam demonstrando pela vontade de fazer mais e mais atividades com o App, mesmo que tivessem as suas dificuldades quanto à tarefa a ser executada. Esse é um dado que já pontuamos anteriormente na análise das SIPp do GC como um diferencial entre os grupos e que impactou no comportamento dos/as estudantes.

Destacamos também que o/a estudante E5GE na SIPp 2 estava com dificuldades de relacionar os fonemas iguais e diferentes em relação a três pares de fonemas: /f/-/v/, /d/-/t/, /c/-/g/. Já na SIPp 4 conseguiu superar sua dificuldade, ficando com dúvidas apenas em um par de fonemas: /d/-/t. Podemos inferir a efetividade do RTD Rimas e Sons Iniciais para o trabalho com consciência fonológica, pois compreendemos que a etapa de consolidação das habilidades de consciência fonológica são essenciais para o desenvolvimento da leitura (CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2004; ZORZI, 2008; 2010; CAPELLINI, 2020; SCHARDOSIM; KRETZER, 2021). Conforme nos colocam Capovilla e Capovilla (2004, p. 33) sobre a consciência fonológica e a relação com a leitura,

Os estágios iniciais da consciência fonológica (e.g., consciência de rimas e sílabas) contribuem para o desenvolvimento dos estágios iniciais do processo de leitura. Por sua vez, as habilidades desenvolvidas na leitura contribuem para o desenvolvimento de habilidades de consciência fonológica mais complexas, tais como as de manipulação e transposição fonêmicas.

Como vimos no quadro 10, o GE utilizou App (*tablet*) e *software* (computador) para realizar as atividades. Tanto o App como o *software* proporcionaram uma linguagem visual e auditiva numa proposta mais flexível, adaptável, pois simultaneamente os/as estudantes puderam aprender. Queremos ressaltar essas propostas mais interativas com o uso de RTD são possíveis e podem proporcionar uma aprendizagem mais significativa e colaborativa (MORAN, 2013; KRETZER; VIEIRA, 2019).

Após esse período e etapa, tivemos a suspensão brusca do atendimento presencial devido à pandemia da COVID-19, conforme descrito na seção 4, da metodologia. Por isso houve a necessidade de se realizar um teste intermediário. Na intervenção psicopedagógica é muito importante sempre partir do ponto de onde o/a estudante se encontra no seu processo de aprendizagem (CUNHA, 2011; CAIERÃO, 2013; CAIERÃO; HICKEL; KORTMANN, 2016).

Outra decisão importante para preservar os/as estudantes de possíveis constrangimentos ou sobrecarga cognitiva foi de não estressar o/a estudante com maiores dificuldades na leitura. Com isso tomamos a decisão de não executar o TLT Intermediário, com

um estudante do GE, pois a psicopedagoga percebeu que o/a estudante estava desconfortável e não estava conseguindo ler nenhuma palavra do TLT. Então, este foi interrompido e foi computado para os dados da pesquisa, como não executado, com resultado igual a zero. Isso não aconteceu apenas no GE, mas também no GC que teve dois estudantes que não conseguiram executar o TLT.

Na sequência, no quadro 11, apresentamos os Testes Intermediários realizados com o GE, quando retornamos ao atendimento presencial. Essa medida se fez importante para que pudessemos ter noção de como cada estudante retornou após o período que não tivemos atendimento e nem intervenção.

Quadro 11 – Etapa dos Testes Intermediários do GE

ETAPA	OBJETIVO	DADOS COLETADOS do GE
<b>TLP</b> TESTE INTERME DIÁRIO	Avaliar a leitura em relação à quantidade de palavras lidas adequadamente. Avaliar a leitura de palavras em relação ao processo de decodificação.	<b>E1GE</b> = 51 palavras – alfabético <b>E2GE</b> = 33 palavras – silabação <b>E3GE</b> = 06 palavras – silabação <b>E4GE</b> = 52 palavras – alfabético <b>E5GE</b> = 45 palavras – alfabético
<b>TLT</b> TESTE INTERME DIÁRIO	Avaliar a leitura de texto em relação à velocidade de leitura silenciosa. Avaliar a leitura de texto em relação ao processo de decodificação.	<b>E1GE</b> = 25 palavras/minuto – leitura oral interrompida – alfabético <b>E2GE</b> = 16,8 palavras/minuto – leitura oral interrompida – silabação <b>E3GE</b> = 0 palavra/minuto – não executado – silabação <b>E4GE</b> = 31,6 palavras/minuto – leitura oral interrompida – alfabético e silabação <b>E5GE</b> = 25 palavras/minuto – leitura oral interrompida – alfabético

Fonte: A autora

O quadro 11 acima, em comparação com o quadro 9 do GE (Etapa dos Testes Iniciais) anteriormente apresentado, nos mostra dados positivos quanto ao processo de decodificação. Observamos que no TLP apareceram os processos de silabação em dois estudantes, correspondendo a 40% e alfabético em três estudantes, correspondendo a 60%, ou seja, uma predominância do processo alfabético de decodificação na leitura de palavras nos/as estudantes do GE, o que demonstra uma progressão quanto ao processo de decodificação (SCLiar-CABRAL, 2003a; 2003b; DEHAENE, 2012).

Dando seguimento, o quadro 12 apresenta a etapa relacionada ao 2º Bloco de Intervenções realizadas com o GE. Nessa etapa, vivenciamos mais uma intempérie causada pela Pandemia da COVID-19. Tivemos que nos adaptar às regras sanitárias, e com isso, levamos duas semanas para atingir todos/as os/as estudantes para que realizassem o que era referente a uma SIPp. Outra medida, para corrigir os fluxos da pesquisa, no que tange ao bloco das intervenções, foi que na primeira sessão do retorno aos atendimentos presenciais fizemos um *feedback* do que fizemos na SIPp 1 do 1º Bloco de Intervenções, apenas para que os/as



estudantes se sentissem situados na sequência de atividades. Ressaltamos também, que a mesma medida foi tomada com os estudantes do GC.

No quadro 12, apresentamos os dados coletados neste 2º Bloco de Intervenções mediadas com RTD, no caso do GE.

Quadro 12 – Etapa do 2º Bloco de Intervenções do GE

ETAPA	ATIVIDADE/RTD/OBJETIVO	DADOS COLETADOS do GE
2º BLOCO DE INTERVENÇÃO  SIPp5	<p><b>Consciência Fonológica:</b> relação grafema e fonema.</p> <p><b>Vídeo no Youtube: Repita e Aprenda O Som de cada Letra:</b> ABC Maiúsculas e ABC Minúsculas (vídeo com a apresentação da letra e do valor sonoro das vogais e das consoantes) (Computador)</p> <p><b>Jogo Online: Que letra faz este som? E Fábrica de Palavras</b> (Computador)</p> <p>Memorizar os fonemas e relacionar com o grafema. Diferenciar os fonemas e as suas variações (exemplo do /C/ e /G/ que tem fonema diferente dependendo da vogal) na relação fonema e grafema tendo como base palavras na oralidade/vocabulário do/a estudante.</p>	<p><b>E1GE</b> = relacionou os fonemas e os respectivos grafemas, no jogo; identificou as variações; dificuldades apenas nos fonemas /b/, /p/, /d/, /t/; bom vocabulário.</p> <p><b>E2GE</b> = dificuldades em diferenciar os fonemas /b/-/p/ e /d/-/t/ no jogo; vocabulário restrito;</p> <p><b>E3GE</b> = dificuldades de identificação dos fonemas /w/, /y/ e diferenciação /ge/, /gi/, /ce/, /ci/; dificuldades no vocabulário com palavras que iniciem com a letra H</p> <p><b>E4GE</b> = relacionou os fonemas e os respectivos grafemas, no jogo; identificou as variações conforme a vogal nos casos de: /g/ e /c/; conseguiu ler (silabação) as palavras apresentadas.</p> <p><b>E5GE</b> =relacionou os fonemas e os respectivos grafemas; identificou variações (ex.: X; /c/ e /g/ acompanhados das vogais e-i); conseguiu ler (alfabético) as palavras apresentadas.</p>
2º BLOCO DE INTERVENÇÃO  SIPp6	<p><b>Treino de Leitura</b> com previsão textual Consciência e produção de <b>Rimas</b></p> <p><b>Software PDF: Livro Você troca? (Eva Furnari):</b> visualização do livro e leitura. (Computador)</p> <p>Desenvolver as habilidades de decodificação eficiente através do suporte de texto: livro. Utilizar livro digital para treinar a leitura oral com a etapa de previsão textual. Identificar as rimas nas expressões que o texto trouxe. Produzir rimas a partir de uma rima dada.</p>	<p><b>E1GE</b> = leitura alfabético; identificou todas as rimas dadas; dificuldades na produção de rimas.</p> <p><b>E2GE</b> = leitura por silabação e alfabético; dificuldades no reconhecimento da rima; dificuldades na produção de rimas.</p> <p><b>E3GE</b> = leitura por silabação; conseguiu identificar as rimas; dificuldades na produção de rimas.</p> <p><b>E4GE</b> = leitura alfabético e por silabação (palavras de baixa frequência); consegue identificar as rimas; dificuldades na produção de rimas.</p> <p><b>E5GE</b> =leitura alfabético (palavras com sílabas simples) e por silabação (palavras com sílabas complexas); dificuldades em identificar as rimas; dificuldades na produção de rimas.</p>

Fonte: A autora

Quadro 12 – Etapa do 2º Bloco de Intervenções do GE

(conclusão)

ETAPA	ATIVIDADE/RTD/OBJETIVO	DADOS COLETADOS do GE
2º BLOCO DE INTERVENÇÃO  SIPp7	<p><b>Consciência Fonêmica:</b> FONEMA INICIAL a partir de imagens e oralidade (/b/, /c/, /d/, /m/, /n/, /p/, /t/).</p> <p><b>Softwares:</b> Editor de <i>slides</i> ou PDF: visualização dos <i>slides</i> e interação oral. (Computador)</p> <p>Identificar a letra inicial e relacionar ao fonema inicial. Relacionar e identificar com o fonema inicial. Analisar o fonema da sílaba inicial. Ler as palavras apresentadas.</p>	<p><b>E1GE</b> = identificou e relacionou letra inicial e fonema; conseguiu analisar a sílaba inicial e seus fonemas; leu (silabação-alfabético) todas as palavras apresentadas.</p> <p><b>E2GE</b> = dificuldades na análise da sílaba inicial; dificuldades em ler (silabação-alfabético) as palavras apresentadas; dificuldades em diferenciar a vogal E com os fonemas /b/, /p/, /t/, /d/.</p> <p><b>E3GE</b> = dificuldades na identificação e relação letra inicial e som; não conseguiu ler (silabação) todas as palavras; dificuldades em analisar a sílaba e decompor em fonemas ou letras.</p> <p><b>E4GE</b> = identificou a letra inicial e relacionou ao fonema; conseguiu analisar a sílaba inicial e seus fonemas; leu (alfabético) todas as palavras.</p> <p><b>E5GE</b> = identificou a letra inicial e relacionou ao fonema; conseguiu analisar a sílaba inicial e seus fonemas; leu (alfabético) todas as palavras.</p>
2º BLOCO DE INTERVENÇÃO  SIPp8	<p><b>Reconhecimento rápido e treino de leitura</b> de palavras simples e complexas.</p> <p><b>App: Lele Sílabas:</b> módulo para trabalhar a leitura. (<i>tablet</i>)</p> <p>Treinar o reconhecimento rápido de palavras. Memorizar um léxico de diferentes tipos de palavras quanto à sua construção silábica. Desenvolver a rota fonológica e lexical concomitante.</p>	<p><b>E1GE</b> = leitura silabação e alfabético; dificuldades no reconhecimento rápido de palavras com sílabas complexas.</p> <p><b>E2GE</b> = leitura silabação e alfabético; dificuldades no reconhecimento rápido de palavras com sílabas complexas.</p> <p><b>E3GE</b> = leitura apenas de palavras simples e dissílabas; vocabulário restrito; leu por silabação e com ajuda.</p> <p><b>E4GE</b> = leitura silabação e alfabético; dificuldades no reconhecimento rápido de palavras com sílabas complexas.</p> <p><b>E5GE</b> = leitura silabação e alfabético; dificuldades no reconhecimento rápido de palavras com sílabas complexas;</p>

Fonte: A autora

Destacamos no quadro 12, que o/a estudante E5GE passou a ler as palavras simples e de alta frequência que surgiam nas atividades pelo processo de decodificação alfabético nas SIPp 5, 6 e 8, bem como, não apresentou dificuldades na identificação do fonema inicial na SIPp 7. Outra observação é que o/a estudante E3GE conseguiu na SIPp 8 reconhecer e ler por silabação palavras simples e dissílabas, apresentando uma evolução no seu processo de decodificação, ao se comparar com o seu resultado no quadro 9 (Testes Iniciais) na qual estava no processo de soletração. Ao analisarmos esse dado podemos concluir que mesmo os/as dois estudantes estando em processos diferentes de decodificação ambos/as apresentaram evolução significativas se comparadas as suas dificuldades iniciais.

Resumindo o quadro 12 acima, com o GE na etapa do 2º Bloco de Intervenções, foram realizadas quatro etapas, nomeadas como SIPp 5, 6, 7 e 8. Para o *feedback* do

reconhecimento das letras, utilizamos na SIPp 6 o vídeo O Som de Cada Letra, no canal do *Youtube* Bebelê Aprenda Brincando, para que os/as estudantes pudessem visualizar o grafema e relacionarem ao valor sonoro, fonema, no que em cada um exploramos a busca de palavras que iniciassem com o grafema que ia aparecendo no vídeo. O vídeo apresenta, em várias etapas, a imagem e o som das letras. As letras são coloridas e flutuam pela tela emitindo um som. As letras também estão disponíveis na base da tela em ordem alfabética, facilitando para o/a estudante o seu reconhecimento. As letras vão se reunindo aleatoriamente num primeiro momento e depois por ordem alfabética. Sempre que há a movimentação da letra, o/a estudante ouve um som que se aproxima do fonema e neste momento fizemos a intervenção com a busca de uma palavra que inicie com a letra apresentada para facilitar o reconhecimento e o aprendizado.

A outra atividade que destacamos, na SIPp 6, foi o jogo: “Que Letra Faz?”, que usa imagem, palavra (que comece com o fonema em questão) e som (fonema) na qual o/a estudante precisa relacionar o fonema inicial ao grafema. O interessante desse jogo é que se integra com o vídeo, assim os/as estudantes puderam reforçar o seu conhecimento das letras e ir relacionando com o valor sonoro destas de uma maneira divertida. O jogo pode ser encontrado no site da Bebelê, assim como o vídeo. Com essas duas atividades, vídeo e jogo, os/as estudantes tiveram a oportunidade de ampliar o seu vocabulário.

Na SIPp 7, além de trabalhar com o reconhecimento do fonema e sílaba inicial, trabalhamos com a leitura das palavras que foram apresentadas. Nessa SIPp tivemos os/as estudantes E2GE e E3GE com dificuldades no reconhecimento do fonema e da sílaba inicial, os/as demais estudantes obtiveram bom desempenho. A intervenção nessa SIPp utilizou de *slides*, com editor de apresentações, criados pela psicopedagoga e pesquisadora. Utilizando esse tipo de RTD, possibilitamos a apresentação de imagens e ilustrações coerentes com o contexto cultural dos/as estudantes respeitando as características sociolinguísticas (SCLIAR-CABRAL, 2003a). Utilizamos imagens relacionadas a um mesmo campo semântico de palavras para facilitar a assimilação, a memorização e ampliação do repertório lexical, pois, por meio da automação da conversão grafema-fonema, pode-se estimular o reconhecimento rápido de palavras ou partes delas e conseqüentemente promover a aprendizagem da leitura (SCLIAR-CABRAL, 2003a; 2003b; DEHAENE, 2012). Além disso, as palavras ou imagens apresentadas para os/as estudantes por meio dos *slides* como uma apresentação mostraram-se mais atrativas. Um dos fatores foi devido a alguns *slides* apresentarem figuras coloridas e por flutuarem na tela tornando as atividades mais dinâmicas e lúdicas, uma das contribuições dos RTD (FRADE *et*

*al.*, 2018; KRETZER; VIEIRA, 2019). Nessa SIPp apenas um estudante (E3GE) não conseguiu ler todas as palavras apresentadas nos *slides*. Os/As demais estudantes tiveram evoluções como os/as estudantes E1GE e E2GE que deram indícios de passar para o processo alfabético de decodificação, que depois foi comprovado no TLP Final.

Na SIPp 8, utilizamos o App Lele Sílabas para reconhecimento rápido e treino de leitura de palavras (CAPELLINI; ALVES; MOUSINHO, 2013). Este aplicativo permitiu que os/as estudantes identificassem sonoramente e visualmente as sílabas e completassem os desafios combinando-as e formando palavras. Este RTD apresenta níveis em cada modo de leitura e/ou escrita, que promovem desafios envolvendo fonemas e grafemas, apresentando no total 30 estágios podendo possibilitar o aprendizado de mais de 90 palavras e 60 fonemas. Destacamos que todos/as os/as estudantes conseguiram reconhecer e ler as palavras compostas por sílabas compostas por consoante + vogal, por exemplo, porém tiveram mais dificuldades nas palavras compostas por sílabas que continham encontros consonantais e dígrafos, por exemplo, o que se pôde verificar nas observações, apresentas anteriormente no quadro 12, nas demais SIPp desse bloco de intervenções. Entendemos com isso que necessitamos trabalhar mais com as palavras que contenham dígrafos e encontros consonantais na sua construção silábica, com as quais os/as estudantes apresentaram mais dificuldades no processo de decodificação (DEHAENE, 2012).

A utilização de RTD é reconhecida nas pesquisas de Capellini, Alves e Mousinho (2013) que sinalizam, no caso do uso do *software* de edição e apresentação de *slides*, como um recurso no qual se pode explorar a repetição e redundância através da seleção de palavras de um mesmo campo semântico, como fizemos na SIPp 7, com o GE. O *software* disponibiliza a utilização de apresentações com o uso concomitante de aspectos visuais como a figura e texto, bem como a possibilidade de inserção de som, ou seja, estímulo auditivo. Todos estes recursos podem ser utilizados quantas vezes forem necessários, o que Capellini *et al.* (2013) ressaltam como uma oportunidade para que a decodificação dê lugar à lexicalização no processo de leitura. A questão da ampliação do léxico para que o leitor possa ter mais subsídios para executar uma leitura fluente, acessando as duas rotas de leitura (MORTON, 1968; 1969; 1989; DEHAENE, 2012), é complementada pela contribuição da pesquisa de Schardosim (2010, p. 48):

A dificuldade ocorre quando o leitor possui um número reduzido de palavras no léxico mental e uma memória semântica pobre, impossibilitando a compreensão do texto. Novamente é um problema circular: somente mais leitura pode aumentar a quantidade de vocabulário e a ampliação da memória semântica, facilitando o processo de

compreensão.

Além da análise de resultados em relação às tarefas de consciência fonológica e treino de leitura executadas nas SIPP, foram percebidas mudanças comportamentais na relação dos/as estudantes da educação básica nas atividades que envolviam leitura mediadas com RTD (SANCHO, 2006; MORAN, 2013; FOZ, 2013; BERSCH; SARTORETTO, 2015; CORBELLINI; REAL; SILVEIRA, 2016; KRETZER; VIEIRA, 2019). Em momentos de dificuldade, ao realizar alguma parte da atividade proposta, presenciávamos a persistência dos/as estudantes em refazer até conseguir, ou mesmo antes de iniciar a atividade já colocavam suas expectativas positivas e destacavam que era muito bom trabalhar com o *tablet* e o computador, referindo-se aos jogos e App utilizados. Aspectos como esses sobre o uso de RTD na intervenção psicopedagógica são discutidos por autores como Corbellini, Real e Silveira (2016), Souza e Souza (2010), Bersch e Sartoretto (2015), Kretzer e Vieira (2019) e Vieira e Cirino (2021) como sendo possibilidades de romper barreiras, facilitar, acessar e aprender de maneira mais dinâmica e autônoma, sendo que todos esses processos contemplam a perspectiva de processos educativos cada vez mais inclusivos.

Ao final dessa etapa, voltamos a um período crítico da pandemia da COVID-19 e novamente os atendimentos presenciais foram suspensos. Conseguimos, no entanto, finalizar esta etapa com todos/as os/as estudantes, presencialmente, e iniciar a etapa seguinte. No entanto, não tivemos o mesmo sucesso para finalizar a etapa dos testes totalmente presencialmente, sendo que tivemos que realizar com alguns/as estudantes o teste via videoconferência. Apenas adaptamos o material impresso para a formatação em *slides*, no editor de apresentação para que o/a estudante pudesse realizar a leitura.

No quadro 13, a seguir, apresentamos os dados da etapa dos Testes Finais do GE, após a realização de dois blocos de intervenção mediadas por RTD.

Quadro 13 – Etapa dos Testes Finais do GE

ETAPA	OBJETIVO	DADOS COLETADOS do GE
<b>TLP</b> TESTE FINAL	Avaliar a leitura em relação à quantidade de palavras lidas adequadamente. Avaliar a leitura de palavras em relação ao processo de decodificação.	<b>E1GE</b> = 57 palavras – alfabético <b>E2GE</b> = 49 – alfabético <b>E3GE</b> = 08 palavras – silabação <b>E4GE</b> = 56 palavras – alfabético <b>E5GE</b> = 47 palavras – alfabético
<b>TLT</b> TESTE FINAL	Avaliar a leitura de texto em relação à velocidade de leitura silenciosa. Avaliar a leitura de texto em relação ao processo de decodificação.	<b>E1GE</b> = 51,6 palavras/minuto – leitura oral interrompida – alfabético <b>E2GE</b> = 25,2 palavras/minutos – leitura oral interrompida – alfabético <b>E3GE</b> = 00 palavra/minuto – não executado – silabação <b>E4GE</b> = 40,2 palavras/minuto – leitura oral interrompida – alfabético <b>E5GE</b> = 29 palavras/minuto – leitura oral interrompida – alfabético

Fonte: A autora

No quadro 13, acima, percebemos que no TLP tivemos mais um avanço quanto ao processo de decodificação: o/a estudante E2GE que na etapa dos Testes Intermediários (quadro 11) estava no processo de silabação passou para o processo alfabético. Assim tivemos quatro estudantes de cinco que ao finalizar a pesquisa atingiram o processo alfabético de decodificação na leitura de palavras, correspondendo a 80% dos participantes, o que consideramos um dado muito positivo reforçando a confirmação nossa hipótese em relação a utilização dos RTD para a melhora da fluência leitora. No que se refere ao TLT tivemos quatro de cinco estudantes que atingiram o processo de decodificação alfabético, melhorando também seus índices de velocidade de leitura em texto. Os índices e escores dos testes são mais bem explorados na subseção 5.2 seguinte.

Analisando de maneira geral a relação das atividades tanto do GE como do GC e tomando, por exemplo a SIPp 1, do 1º Bloco de Intervenções do GE, apresentada no quadro 10, nesta SIPp utilizamos o App Domlexia que vai apresentando sonoramente e visualmente as vogais e as consoantes, sem limitador de tempo. Os/As estudantes têm que relacionar o fonema inicial, porém têm o auxílio de palavras associadas a imagens. Já os/as estudantes do GC, na SIPp 1 (Quadro 5) tinham o alfabeto móvel em plástico (letras manipuláveis) e apenas a oralidade da pesquisadora para relacionar o grafema ao fonema sem os multimeios proporcionados pelos RTD. As diferenças na evolução da aprendizagem da leitura foram sutis nos aspectos quantitativos entre os grupos, no entanto, quanto aos aspectos comportamentais tivemos mais empenho e menos frustração nos/as estudantes do GE, o que nos indica uma das contribuições do uso de RTD na intervenção psicopedagógica. Já quanto às habilidades de consciência fonológica e a relação com os processos de leitura tivemos nos dois grupos melhoras que consideramos importantes, pois em ambos os grupos tínhamos estudantes com

dificuldades muito graves nos processos de decodificação e conseguimos evolução em todos/as estudantes, cada qual na sua possibilidade. Não estamos nos referindo a evoluções em proporções comparativas entre estudantes, mas evoluções comparando o/a estudante por ele/a mesmo/a. Podemos considerar qualquer um/a dos/as estudantes, tanto do GC como do GE, que iniciaram a pesquisa no processo de soletração e com dificuldades de reconhecer todas as letras do alfabeto passando para o processo de silabação em seu processo de decodificação e ampliando o reconhecimento das letras tiveram progresso quanto às habilidades de consciência fonológica.

Quanto às questões comportamentais de atenção, engajamento e emoções dos/as estudantes do GE em relação ao GC consideramos que nossa análise apresentou subsídios para compreender que os/as estudantes do GE amplificaram suas aprendizagens não só em relação à leitura, mas de se considerarem capazes de aprender, atitude fundamental para superar as dificuldades. Dehaene (2012, p. 274-275) reforça sobre a capacidade que as tecnologias digitais inseridas no contexto de possibilitar aprendizagem são meios muito importantes para estudantes com dificuldades, colocando que “A informática fascina as crianças. Ela apresenta o interesse de gerar milhares de exercícios, sem lassitude e com o mínimo custo. Enfim, sobretudo, o *software* pode se adaptar a cada criança.”. O que reforçamos em toda nossa análise quando apresentamos as possibilidades de interação que os RTD puderam propiciar para os/as estudantes do GE.

Os dados dos testes, também expostos nesta subseção 5.1 foram explorados e analisados com mais refinamento na subseção 5.2. A seguir organizamos os dados dos testes de leitura de palavras e de texto em gráficos, quadros e tabelas. Reforçamos que todas as etapas foram executadas conforme o planejado no cronograma apresentado anteriormente (Quadro 3) e com 100% de frequência dos/as estudantes de ambos os grupos.

## 5.2 ANÁLISES DOS DADOS DOS TESTES PSICOPEDAGÓGICOS: TLP e TLT

Os mecanismos de coleta de dados, descritos na seção 4 da metodologia, foram os testes TLP e TLT que nos proporcionaram tanto dados quantitativos quanto qualitativos. Porém, em toda nossa análise, as observações das SIPp que se encontram nos quadros 5 e 7 do GC e nos quadros 10 e 12 do GE que se referem aos Blocos de Intervenção são entrelaçadas em nossa análise dos testes, a fim de que possamos relacionar tanto os dados mais especificamente quantitativos, mas também, refletir quanto aos dados qualitativos que foram coletados nesta

pesquisa.

Para a análise utilizamos os quadros 4, 6 e 8 relativos aos testes aplicados no GC e os quadros 9, 11 e 13 dos testes aplicados no GE, que foram apresentados detalhadamente na subseção 5.1, e a partir deles construímos outros quadros, tabelas e gráficos com base nas categorias de análise, conforme o teste, e que originaram os nomes das tabelas, quadros e gráficos: TLP-Número de Palavras Lidas Adequadamente; TLP-Processo de Decodificação; TLT-Média de Velocidade de Leitura Silenciosa; TLT-Processo de Decodificação, tanto do GC como do GE. As tabelas foram organizadas em três tipos: uma que nominamos como numérica na qual apresentamos os dados em quantidade numérica e uma que nominamos de percentual que mostra os dados em percentuais. Os quadros foram organizados para demonstrar os dados textuais relativos ao processo de decodificação. Construímos duas tabelas numéricas, duas tabelas percentuais e dois quadros referentes aos dados do GC e duas tabelas numéricas, duas tabelas percentuais e dois quadros referentes aos dados do GE. Nesta pesquisa, temos o total de oito tabelas que deram origem a dois gráficos de cada grupo: GC e GE, ou seja, quatro gráficos no total.

A seguir expomos as tabelas, quadros e gráficos e nossa análise sobre os dados dos testes psicopedagógicos tendo como foco nosso objeto de estudo – fluência leitora – e a hipótese de que os RTD podem contribuir na melhora da fluência leitora em estudantes da educação básica com DA. Analisamos para isso os dados entre o GC e o GE numa análise quantitativa e qualitativa, tendo sempre como base a intersecção das teorias psicopedagógicas, educacionais, psicolinguísticas e das neurociências em uma perspectiva inclusiva.

Explicitamos que realizamos inicialmente uma análise de cada tabela em que comparamos o/a estudante e o resultado de cada teste que este realizou em relação ao seu próprio avanço. Categorizamos os dados em três cores: amarelo significa estagnação, ou seja, consideramos sem alteração significativa, quanto ao resultado entre um escore de teste e outro; vermelho, usamos para os resultados zero no escore ou que mostraram decréscimo entre um teste e outro; verde para os resultados iniciais e depois os que consideramos positivos ou como avanço. Essa categorização foi utilizada para compararmos entre os testes Inicial, Intermediário e Final em ambos os grupos.

Compreendemos necessárias essas comparações e análises do/a estudante, sempre em relação a si mesmo/a, pois entendemos que a aprendizagem é um processo e que precisa ser pensado a partir da pessoa que aprende na perspectiva dela mesma, já que estamos trabalhando na perspectiva da inclusão de todos nos processos que envolvem a aprendizagem, na qual cada caso é um caso. Uma perspectiva que abordamos do ponto de vista de Paín (1992, p. 33) que



nos coloca sobre isso: “O problema de aprendizagem que se apresenta em cada caso, terá um significado diferente porque é diferente a norma contra a qual atenta e a expectativa que desqualifica.”. É preciso situar cada estudante, seu ponto de partida e sua chegada, sem desconsiderar a sua condição e não apenas a expectativa quanto à sua aprendizagem ou seu fracasso. Isso não significa que não realizamos algumas comparações entre os grupos para perceber a relação de uma maneira mais ampla entre o uso de RTD na intervenção psicopedagógica e a melhora na fluência leitora, mas sim, que nosso cuidado na análise da pesquisa não se deteve apenas a comparar e sim em olhar cada estudante na sua expectativa e possibilidade de aprendizagem.

Iniciamos nossa análise com os dados das tabelas e dos gráficos TLP quanto ao Número de Palavras Lidas Adequadamente, que mostram a quantidade de palavras lidas por estudante e o quadro sobre o processo de decodificação do GC nos testes Inicial, Intermediário e Final. Explicamos que apresentaremos sempre primeiro os dados do GC e em seguida o do GE com nossas análises intercaladas e /ou subsequentes as tabelas, quadros e gráficos. Com isso, o/a leitor/a poderá fazer a sua reflexão do mesmo ponto de vista que nós nos detivemos na análise das tabelas, quadros e gráficos. Esclarecemos que utilizamos nas tabelas e quadros a cor verde para demonstrar evolução e dados positivos de cada estudante em cada etapa de testes, a cor amarela para demonstrar quando os dados apontaram estagnação, ou seja, não teve aumento e nem diminuição dos resultados, apenas obteve a mesma pontuação. Já a cor vermelha foi utilizada para dados que não demonstraram evolução ou que apresentaram decréscimo. Acrescentamos que como estamos analisando cada estudante por ele/a mesmo/a, existe a possibilidade de que em algum momento algum/a estudante não evoluir, ou até mesmo ter um resultado decrescente em algum teste. Iniciamos com a análise da tabela 1, a seguir que nos mostra os dados do GC quanto ao número de palavras lidas adequadamente em cada teste.

Tabela 1 – TLP – Número de Palavras Lidas Adequadamente – GC

Tabela 1	TLP-Inicial	TLP-Intermediário	TLP-Final
E1GC	19	23	39
E2GC	4	13	26
E3GC	0	0	2

Fonte: A autora

Tabela 1 – TLP – Número de Palavras Lidas Adequadamente – GC

(conclusão)

Tabela 1	TLP-Inicial	TLP-Intermediário	TLP-Final
E4GC	44	41	50
E5GC	44	54	54
MÉDIA	22,2	26,2	34,2

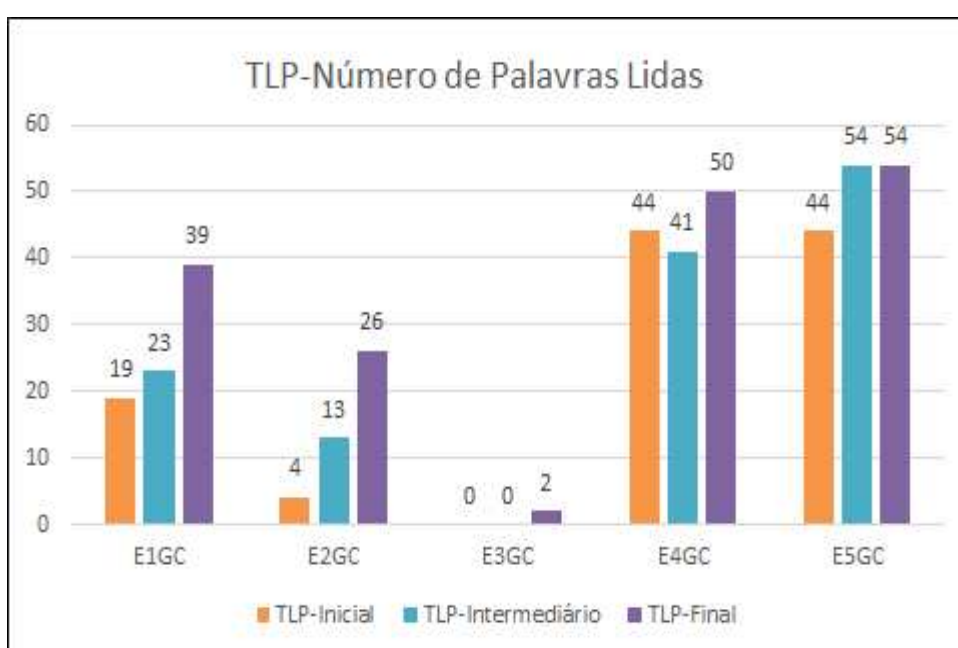
Fonte: A autora

Percebemos nesta tabela ao analisarmos cada estudante do GC, conforme o que pontuamos sobre a sua própria potencialidade de aprendizagem, que todos/as tiveram crescimento, cada um/a na sua possibilidade. Exemplificamos com o/a estudante E3GC que iniciou não conseguindo ler nenhuma palavra (resultado 0 no Teste Inicial e no Teste Intermediário) e no Teste Final conseguiu ler pelo menos duas palavras, obtendo assim evolução entre os TLP quanto ao número de palavras lidas adequadamente. Também tivemos o/a estudante E4GC que apresentou um decréscimo no Teste Intermediário (41 palavras) em relação ao Teste Inicial (44 palavras), mas apresentou avanço no Teste Final (50 palavras). Não podemos deixar de destacar o grande avanço do/a estudante E2GC, que no Teste Inicial conseguiu ler quatro palavras e no Teste Final leu adequadamente 26, um salto de 22 palavras lidas a mais que no Teste Inicial. Um dado que não aponta para a confirmação da nossa hipótese, mas que nos dá parâmetros para inferir sobre a importância de propostas de intervenção com atividades que estimulem a consciência fonológica, visto que ambos os grupos as atividades tiveram este objetivo. O/A estudante E1GC conseguiu uma boa evolução entre os testes, passou do Teste Inicial para o Intermediário com uma diferença de quatro palavras lidas a mais e depois do Teste Intermediário para o Final com uma diferença de 16 palavras lidas a mais, estes dados mostram o seu avanço. É inegável a evolução desses/as estudantes, porém é um dado que demonstra que mesmo não tendo a interferência pela mediação dos RTD na intervenção, os/as estudantes do GC também evoluíram. Já o/a estudante E5GC apresentou estagnação entre o TLP-Intermediário (54 palavras) e o TLP-Final, manteve o mesmo número de palavras lidas. Aqui, sim inferimos que se este/a estudante estivesse recebendo intervenção pela mediação dos RTD, poderia ter avançado e não estagnado. Destacamos essa análise por entender em nossa pesquisa que a utilização dos RTD não apenas como mediação para o desenvolvimento do processo cognitivo de aprendizagem da leitura (DEHAENE, 2012), mas da perspectiva de que os RTD podem motivar, engajar e flexibilizar este processo para os/as estudantes (SANCHO,

2006; MORAN, 2013; KRETZER; VIEIRA, 2019). Continuamos nossa análise com os demais dados e nossa discussão sobre a nossa hipótese no decorrer dessa subseção.

Nos gráficos a seguir apresentamos os dados de cada estudante em cada um dos testes Inicial, Intermediário e Final. Utilizamos para os gráficos a cor laranja para representar os dados dos Testes Iniciais. Já a cor verde-água representa os resultados dos Testes Intermediários e a cor violeta os dados dos Testes Finais. Usamos a mesma codificação de cores para os gráficos que apontam os dados do GE. Abaixo apresentamos o gráfico relativo à Tabela 1 do GC sobre o número de palavras lidas no TLP.

Gráfico 1 – TLP – Número de Palavras Lidas Adequadamente – GC



Fonte: A autora

O Gráfico 1 apresenta sob outra perspectiva os dados da Tabela 1 do GC sobre o TLP. Continuando nossa análise dos dados com o gráfico 1, verificamos que a melhora mais significativa foi realmente do/a estudante E2GC que passou de quatro palavras lidas no TLP Inicial para 26 no TLP Final, melhorando o seu desempenho na leitura de palavras em uma proporção de 22 palavras a mais de diferença entre os testes. O/A estudante E1GC também apresentou evolução significativa numa diferença de 20 palavras a mais, lidas no TLP Final (39 palavras) em comparação com o resultado do TLP Inicial (19 palavras).

Para continuarmos nossa análise, na sequência temos a tabela 2 e o gráfico 2 do GE da mesma categoria: número de palavras lidas no TLP. A mesma codificação de cores foi mantida nas tabelas do GE e nos gráficos do GE, para que possamos ter mais clareza e os mesmos elementos visuais. Apenas os dados é que se alteram, conforme o que cada estudante apresentou nos testes. Vejamos, em seguida, a tabela referente ao GE, com nossa análise e na

sequência o gráfico do GE referente ao número de palavras lidas no TLP, também com a análise.

Tabela 2 – TLP – Número de Palavras Lidas Adequadamente – GE

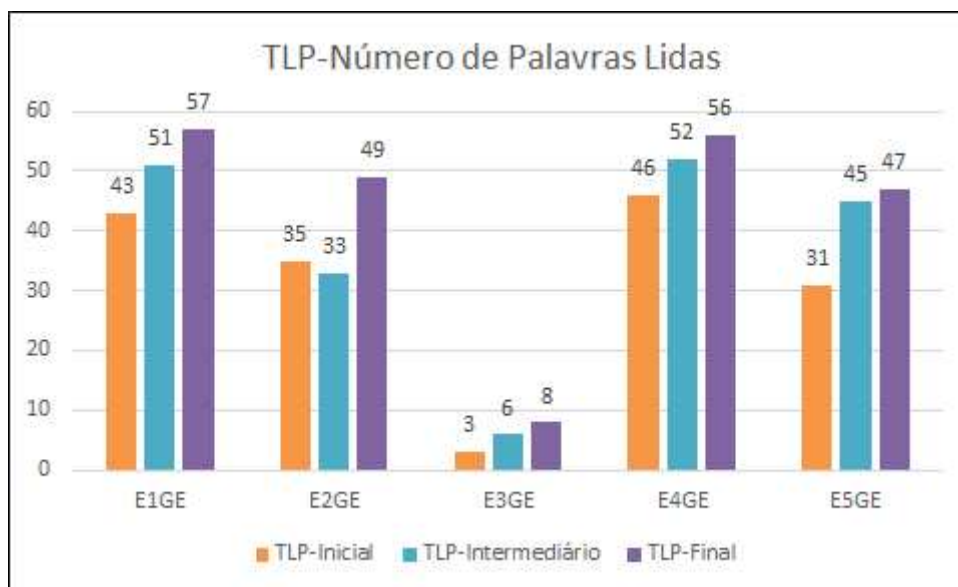
Tabela 2	TLP-Inicial	TLP-Intermediário	TLP-Final
E1GE	43	51	57
E2GE	35	33	49
E3GE	3	6	8
E4GE	46	52	56
E5GE	31	45	47
MÉDIA	31,6	37,4	43,4

Fonte: A autora

Se observarmos a tabela 2 do GE acima, percebemos evolução entre o TLP Inicial e Final em todos/as os/as estudantes, o que a tabela ilustra com sua cor verde predominante no TLP Inicial e Final, que indica como sendo dados analisados como positivos, demonstrando avanço e efeitos positivos da mediação com RTD. Os dados da tabela 2 reforçam nossa hipótese em relação aos RTD. No entanto, não podemos deixar de mencionar que o/a estudante E2GE na sua trajetória nos testes teve uma pequena queda no Teste Intermediário, numa proporção de duas palavras a menos lidas, o que está demonstrado pela cor vermelha que indica estagnação ou decréscimo. Ao comparar os resultados entre o Teste Inicial e Final do E2GE tivemos um salto de 35 para 49 palavras lidas, ou seja, são 14 palavras a mais que este/a estudante conseguiu ler adequadamente.

Dados como os do/a estudante E2GE nos dão indícios de que nossa hipótese de que os RTD podem auxiliar na melhora da fluência leitora. Os dados mostram diferenças sutis entre os escores de um teste e outro, porém denotam melhora nos cinco estudantes do GE que em comparação com o GC teve melhora em quatro estudantes. Na análise por média de palavras lidas pelo GE os dados indicam uma média no teste Inicial de 31,6 palavras lidas adequadamente para 43,4 palavras lidas adequadamente no teste Final. Com isso temos uma diferença percentual de 11,8 palavras lidas a mais nos/as estudantes do GE. Estes dados afirmam nossa hipótese de que os RTD podem contribuir com a melhora da fluência leitora. A seguir, veremos estes dados sob a perspectiva do gráfico 2, e em seguida continuamos com nossas considerações.

Gráfico 2 – TLP – Número de Palavras Lidas Adequadamente – GE



Fonte: A autora

Se observarmos os gráficos 1 e 2, respectivamente do GC e do GE, podemos perceber que quanto ao número de palavras lidas em ambos os grupos, tivemos um aumento significativo que culminou acima de 50%. Se analisada a média em pontos percentuais no Gráfico 1, do GC, temos uma média inicial de 37% para uma média final de 57%, sendo uma diferença de aumento de 20 pontos percentuais de maneira geral no GC. Já no Gráfico 2, do GE, a média inicial é de 52,6% e uma média final de 72,3%, que nos dá uma diferença de 19,6 pontos percentuais de maneira geral no GE. Esses dados indicam que o GC teve melhoras mais significativas do que o GE na categoria leitura de palavras. Outro destaque quantitativo no GC foi o estudante, E2GC, que apresentou um dos avanços mais significativos, de 33,3 pontos percentuais, ou seja, saiu de um índice de quatro palavras lidas adequadamente no TLP-Inicial para 26 palavras lidas adequadamente no TLP-Final.

Inferimos com esses dados que nossa hipótese de que a intervenção com RTD pode contribuir na melhora da fluência leitora, neste caso de leitura de palavras, não se confirma. Isso porque não obtivemos resultados diretos que relacionam a melhora com os RTD, já que os/as estudantes do GC não receberam intervenção com RTD e obtiveram inclusive uma média em pontos percentuais de 0,34% a mais do que os/as estudantes do GE. Podemos dizer que em relação à leitura de palavras o que mais incidiu sobre os resultados sugere mais sobre a interferência das atividades em consciência fonológica e treino de leitura, como já demonstraram estudos, como o de Mousinho e Correa (2013) e Wolff (2014).

Para que o/a leitor/a possa perceber a análise que fizemos a partir dos Gráficos 1 e 2, calculamos também os dados quanto ao número de palavras lidas pelos/as estudantes, tanto

do GC como do GE em percentual, o que apresentamos nas tabelas 3 e 4 a seguir.

Tabela 3 – TLP-Número de Palavras Lidas – GC – Percentual

Tabela 3	TLP-Inicial	TLP-Intermediário	TLP-Final
E1GC	31,6%	38,3%	65%
E2GC	6,6%	21,6%	43,3%
E3GC	0%	0%	3,3%
E4GC	73,3%	68,3%	83,3%
E5GC	73,3%	90%	90%
MÉDIA	37%	43,6%	57%

Fonte: A autora

A tabela 3 do GC, acima, e a tabela 4 do GE, a seguir, mostram dados percentuais em relação ao número de palavras lidas adequadamente por estudante. Se considerarmos que 100% seria atingir a leitura de todas as 60 palavras do teste, ao compararmos as tabelas podemos perceber que os/as estudantes do GE (Tabela 4) obtiveram melhores percentuais. De cinco estudantes do GE, quatro estudantes ficaram com percentuais acima de 70%, conforme nos mostra a tabela abaixo. Já a tabela 3 (acima) do GC apresenta o dado que apenas dois dos/as cinco estudantes atingiram percentuais acima de 70%, uma diferença de dois estudantes a mais no GE que obtiveram progresso em relação ao número de palavras lidas adequadamente em relação ao GC, o que consideramos como sendo um dado positivo para o GE, que recebeu intervenção com RTD, confirmando nossa hipótese.

Tabela 4 – TLP-Número de Palavras Lidas – GE – Percentual

Tabela 4	TLP-Inicial	TLP-Intermediário	TLP-Final
E1GE	71,6%	85%	95%
E2GE	58,3%	55%	81,6%
E3GE	5%	10%	13,3%
E4GE	76,6%	86,6%	93,3%
E5GE	51,6%	75%	78,3%
MÉDIA	52,6%	62,3%	72,3%

Fonte: A autora

Os dados do percentil quanto ao TLP-Número de Palavras Lidas (Tabela 4) mostram que mesmo os percentuais do GE não terem mostrado um salto entre os resultados dos testes tão expressivo em nenhum/a estudante, mais especificamente, atingimos percentuais acima de 70% em quatro estudantes (E1GE, E2GE, E4GE e E5GE), sendo que destes/as dois estudantes ultrapassaram 90% (E1GE e E4GE). Já no GC atingimos apenas dois estudantes (E4GC e E5GC) com percentuais acima de 70%. Os dados apontam uma melhora no número de palavras lidas em mais estudantes do GE, que receberam intervenção com o uso de RTD do que do GC que não recebeu intervenção com os RTD.

Ao analisarmos do ponto de vista quantitativo, não atingimos escores expressivos no GE que possam justificar ou confirmar totalmente nossa hipótese de que a intervenção com RTD melhore a fluência leitora de palavras. As diferenças entre os dados dos grupos nos mostram que neste teste, em especial, não obtivemos intensidade nos resultados, em relação aos/às estudantes que possam justificar o uso de RTD, o que nos faz concluir que no que tange à leitura (SOLÉ, 1998; KLEIMAN, 2012) de palavras em relação à acurácia (ZORZI, 2008; 2010) os dois grupos progrediram independente da intervenção, ou não, com RTD. Podemos dizer, então, que a intervenção, ou seja, fazer atividades específicas, focadas em consciência fonológica e treino de leitura, contribui mais em relação aos processos cognitivos de aprendizagem da leitura que a variável RTD. Capovilla, Gustchow e Capovilla (2004, p. 14) reforçam que um trabalho de intervenção com atividades para desenvolvimento da consciência fonológica auxiliam nos problemas relacionados à leitura, colocando que

[...] os problemas de leitura ocorrem devido a dificuldades de decodificação e não de compreensão, mostrando a importância da rota fonológica para a leitura competente e

apontando para a necessidade de desenvolver instrumentos de avaliação e procedimentos de intervenção remediativa e preventiva relacionados às habilidades metafonológicas.

Essas colocações acerca da melhora na leitura em ambos os grupos ter sido possível pelo desenvolvimento de atividades que trabalhem consciência fonológica trazem à tona um resultado secundário da nossa pesquisa. Não estava previsto, mas os dados mostram que além de investigar as contribuições dos RTD para a melhora da fluência leitora, as intervenções realizadas trouxeram subsídios sobre os processos de decodificação, consciência fonológica e a relação com a competência leitora, jogando luz para a importância de trabalhar a consciência fonológica.

Quanto ao processo de decodificação utilizado na leitura de palavras nos testes, apresentamos os quadros 14, 15, 16 e 17, visto que no início de nossa análise na qual apresentamos os quadros 4, 6, 8, 9, 11 e 13, com os resultados dos testes, pontuamos nossa análise qualitativamente em relação ao processo de decodificação utilizado. Da mesma forma, como analisamos qualitativamente os dados das observações das SIPp que foram apresentados nos quadros 5, 7, 10 e 12, clareamos que nossa análise nesta categoria não foi quantitativa e sim qualitativa, a fim de perceber a evolução dos/as estudantes quanto aos processos de decodificação (DEHAENE, 2012). Iniciamos abaixo com o quadro construído com os dados coletados no TLP do GC.

Quadro 14 – TLP-Processo de Decodificação – GC

Quadro 14	TLP-Inicial	TLP-Intermediário	TLP-Final
E1GC	SILABAÇÃO	SILABAÇÃO	ALFABÉTICO
E2GC	SOLETRAÇÃO	SILABAÇÃO	SILABAÇÃO
E3GC	SOLETRAÇÃO	SOLETRAÇÃO	SOLETRAÇÃO
E4GC	SILABAÇÃO	SILABAÇÃO	ALFABÉTICO
E5GC	SILABAÇÃO	ALFABÉTICO	ALFABÉTICO

Fonte: A autora

Acima, temos a composição do quadro correspondente ao TLP-Processo de Decodificação do GC. Tivemos três estudantes (E1GC, E4GC e E5GC) que atingiram o processo alfabético, o que é um resultado muito bom, considerando as dificuldades e possibilidades desses/as estudantes. No entanto, o/a estudante E3GC não apresentou nenhuma



evolução quanto ao processo utilizado na decodificação de palavras, o que analisamos a partir do quadro 14 e representado pela cor vermelha, não teve progressos em relação ao teste Inicial e Final. Percebemos, também, que no Teste Final houve todos os processos de decodificação. Se observarmos mais atentamente o quadro 14 do GC percebemos que a variação incidiu mais entre a soletração e a silabação, se analisarmos o Teste Inicial e o Teste Intermediário, não avançando para o processo alfabético de decodificação. Ainda no quadro 14, os dados do GC não mostraram relevantes alterações e sim a presença dos três processos de decodificação: soletração com um estudante não evoluindo (E3GC), ou seja, iniciou na pesquisa neste processo e permaneceu, tivemos um estudante que estagnou no processo de silabação (E2GC) e três estudantes (E1GC, E4GC, E5GC) que atingiram o processo alfabético em estágios diferentes da pesquisa. Na nossa análise, esses dados demonstram que não tivemos resultados positivos quanto ao processo de decodificação no GC. Agora, seguindo nossa análise com o GE, temos o quadro 15 que nos mostra os dados quanto ao processo de decodificação.

Quadro 15 – TLP-Processo de Decodificação – GE

Quadro 15	TLP-Inicial	TLP-Intermediário	TLP-Final
E1GE	ALFABÉTICO	ALFABÉTICO	ALFABÉTICO
E2GE	SILABAÇÃO	SILABAÇÃO	ALFABÉTICO
E3GE	SOLETRAÇÃO	SILABAÇÃO	SILABAÇÃO
E4GE	SILABAÇÃO	ALFABÉTICO	ALFABÉTICO
E5GE	SILABAÇÃO	ALFABÉTICO	ALFABÉTICO

Fonte: A autora

Ao analisar os quadros 14 (GC) e 15 (GE) percebemos visualmente na codificação das cores alguns contrastes, entre eles o destaque da cor verde, favorável ao avanço nos/as estudantes do GE. A predominância da cor verde nos indica um progresso mais significativo no GE em relação ao GC. Consideramos que no GE os dados revelam uma evolução com mais constância e avanços quanto aos processos de decodificação alcançados, que no Teste Final foi o processo alfabético o mais expressivo – quatro de cinco estudantes. O desenvolvimento dos/as estudantes do GE em relação aos/as do GC, podem nos apontar para uma melhora na fluência leitora em decorrência do uso dos RTD, em relação à decodificação, já que mais estudantes do GE atingiram o processo alfabético de decodificação. Se analisarmos o processo de decodificação (SCLIAR-CABRAL, 2003b; 2004; 2020; DEHAENE, 2012) utilizado pelos/as

estudantes do GC e do GE, os dados do TLP nos expõe que mais estudantes do GE atingiram o processo de decodificação alfabético: 4; e, no GC, tivemos três que leram utilizando o processo alfabético de decodificação no Teste-Final.

De maneira mais geral, os dados do quadro 15, que se refere ao GE, mostram progresso em todos/as os/as estudantes. Já o Quadro 14, que representa os dados do GC, expõe que tivemos mais inconstâncias do que constâncias na evolução e que 1 estudante (E3GC) não conseguiu avançar em nenhum dos três testes executados, ficando na soletração e 1 estudante, E2GC, estagnou entre o Teste-Intermediário e o Teste-Final, ficando na silabação.

Os dados não são tão expressivos quanto à diferença entre o GC e o GE considerando a variável do uso de RTD. No entanto, não se pode negar que em quantidade de estudantes com mais avanços entre os grupos, obtivemos mais estudantes com progresso no GE do que no GC; na leitura de palavras, os resultados foram mais discretos e quanto ao processo de decodificação, os resultados foram mais significativos para os/as estudantes do GE. Podemos destacar que a melhora na eficiência quanto à decodificação de palavras, atingindo o processo alfabético, o uso de RTD teve impactos positivos nos/as estudantes quanto à melhora na fluência leitora (ZORZI, 2008; 2010; DEHAENE, 2012). Não se trata apenas de decodificar na leitura (SCHARDOSIM, 2010; 2015), mas também de que no processo alfabético de decodificação o/a estudante começa a compreender o que leu, dando a palavra lida sentido e assim constituindo e ampliando o seu léxico. O estudo de Dehaene (2012, p. 236-237) nos diz que é preciso prestar atenção e trabalhar com a via fonológica, ou seja, os processos de decodificação com intervenção eficaz na relação grafema-fonema, assim ele nos deixou, que:

A decodificação fonológica das palavras é a etapa chave da leitura. Todas as pesquisas sobre as crianças e os analfabetos [...] o testemunham: a conversão grafema-fonema é uma invenção única na história da escrita, que transforma radicalmente o cérebro da criança e sua forma de escutar os sons da fala. Ela não se desenvolve espontaneamente, é necessário, pois, ensiná-la. A leitura pela via direta, ou ortográfica, que coloca em paralelo as letras com o significado, não se torna eficaz senão depois de muitos anos de leitura pela via fonológica.

Nossa pesquisa não confirmou quantitativamente a hipótese de que os RTD possam colaborar na melhora da fluência leitora, mas incidiu, sim, qualitativamente, na melhoria dos processos de decodificação dos/as estudantes, o que pode incidir diretamente tanto na melhora da fluência como do sentido do que se lê (SOLÉ, 1998; McGUINNESS, 2006; ZORZI, 2008; 2010; SCHARDOSIM, 2010; 2015; DEHAENE, 2012). Entendemos que os avanços ou as estagnações, no sentido de que a melhora nas habilidades na consciência fonológica e consequentemente na leitura (CAPOVILLA; GUSTCHOW; CAPOVILLA, 2004; SANTOS; CAPELLINI, 2020) são diferenciados e dependem de outros fatores que vão além dos RTD,

mas de um processo educativo que possa ampliar as potencialidades dos/as estudantes e cada qual no seu tempo e na sua potencialidade de aprendizagem (FERNÁNDEZ, 1991; 2001; CUNHA, 2011; CAIERÃO, 2013).

Continuando nossa análise, apresentamos os dados dos TLT, abaixo, iniciamos com a média de velocidade na leitura silenciosa e depois em relação ao processo de decodificação.

Tabela 5 – TLT-Média de Velocidade de Leitura Silenciosa – GC

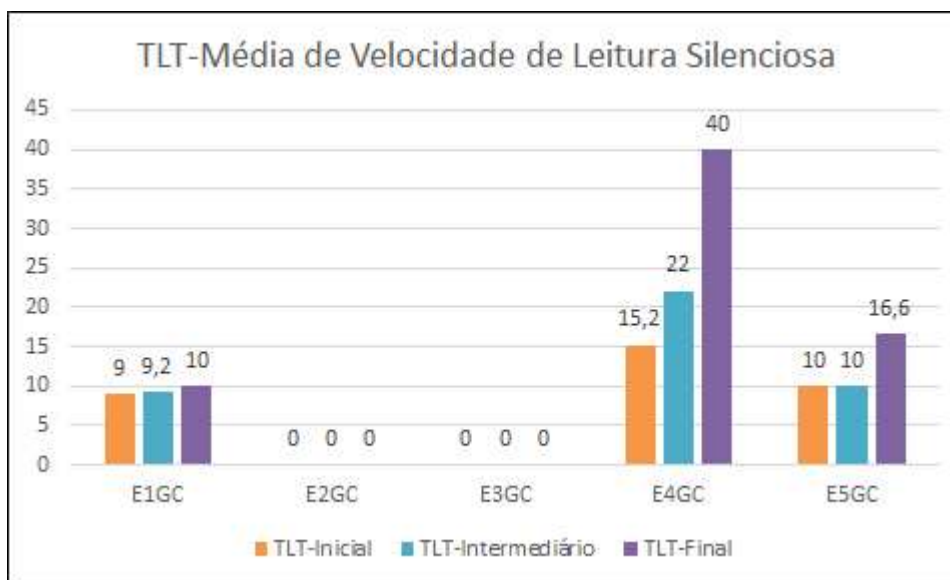
Tabela 5	TLT-Inicial	TLT-Intermediário	TLT-Final
E1GC	9	9,2	10
E2GC	0	0	0
E3GC	0	0	0
E4GC	15,2	22	40
E5GC	10	10	16,6
MÉDIA	6,8	8,2	13,3

Fonte: A autora

A tabela 5 indica a média de velocidade de leitura silenciosa no texto. Percebemos que no GC dois estudantes (E2GC e E3GC) não conseguiram avançar em nenhum dos testes aplicados, visto que seus índices ficaram de zero palavras/minuto em todos os testes, ou seja, não conseguiram ler nenhuma palavra. Os/As estudantes E1GC e E5GC não progrediram expressivamente, sendo que se analisarmos os índices entre os testes Inicial e Intermediário não avançaram. E o índice desses/as dois estudantes no teste Final também não indicou uma melhora significativa em relação à fluência de leitura no que tange à velocidade de leitura, mas se considerarmos dentro da perspectiva da nossa pesquisa que esses/as estudantes apresentam DA, podemos dizer que mesmo o menor dos avanços pode ser um indicador de diferenças positivas num contexto de aprendizagem inclusiva. Quando entendemos que a aprendizagem dentro desta perspectiva inclusiva demanda entender que cada estudante tem “um estilo próprio de aprendizagem” como nos reforça Souza (2014, p. 31), com um tempo de aprendizagem (PACHECO; EGGERTSDÓTTIR; MARINÓSSON, 2007), ou seja, a aprendizagem é um processo em contexto e se diferencia em cada pessoa (CAIERÃO, 2013).

Dando sequência, apresentamos o gráfico 3, na qual transformamos os dados sobre a média de velocidade de leitura do GC, da tabela 5 em gráfico.

Gráfico 3– TLT-Média de Velocidade de Leitura Silenciosa – GC



Fonte: A autora

Com a exposição do gráfico 3, verificamos a variação nos resultados do GC, como já aconteceu no TLP (Gráfico 1) e que no caso da leitura de texto o GC não obteve, de maneira geral, progressos significados, além de um estudante (E4GC). Esse/a estudante avançou de uma média de 15,2 palavras/lidas para uma média de 40 palavras/lidas, um avanço na melhora da fluência leitora que não está relacionado à intervenção com RTD. Se compararmos os dados da categoria leitura de palavras com a categoria leitura de texto do GC não foi o/a mesmo/a estudante que atingiu progresso significativo que, de maneira global, não aponta uma melhora na fluência leitora do GC. No TLP os melhores índices foram do/a estudante E2GC e no TLT foi o/a estudante E4GC que obteve melhores índices, o que nos aponta inconsistências da evolução nos resultados do GC.

Agora observamos a tabela 6 que nos traz os dados do GE, lembrando sempre que este grupo recebeu intervenções mediadas com RTD. Destacamos que nossa perspectiva se baseia em pesquisas como de Bersch e Sartoretto (2015, p. 46) que nos esclarece sobre a relação da mídia impressa e da mídia digital:

Em comparação à mídia instrucional impressa, a mídia digital nos apresenta hoje uma importante característica geral que é a flexibilidade. A flexibilidade permite a personalização e acesso aos conteúdos de pesquisa/estudo, de forma que atenda preferências ou requisitos de acessibilidade dos estudantes.

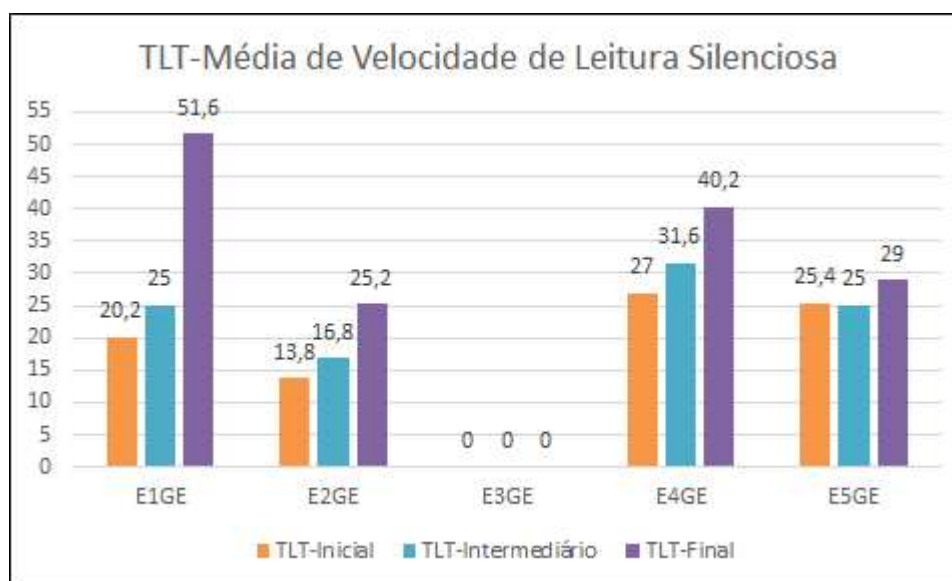
Por meio da tabela 6 e do gráfico 4, apresentados a seguir respectivamente, analisamos se o uso dos RTD contribuíram para um incremento na velocidade de leitura de textos no GE.

Tabela 6 – TLT-Média de Velocidade de Leitura Silenciosa – GE

Tabela 6	TLT-Inicial	TLT-Intermediário	TLT-Final
E1GE	20,2	25	51,6
E2GE	13,8	16,8	25,2
E3GE	0	0	0
E4GE	27	31,6	40,2
E5GE	25,4	25	29
MÉDIA	17,2	19,6	29,2

Fonte: A autora

Gráfico 4 – TLT-Média de Velocidade de Leitura Silenciosa – GE



Fonte: A autora

Os dados demonstraram uma constância na melhora dos índices na maioria dos/as estudantes do GE, o que não percebemos com os/as do GC, o que inferimos dos resultados positivos ao uso dos RTD nas intervenções psicopedagógicas, ou seja, nossa hipótese vai se confirmando parcialmente. Tivemos, sim, o/a estudante E3GE que não apresentou evolução nenhuma e o/a estudante E5GE que apresentou uma estagnação no teste Intermediário. Porém, na média do grupo passamos de uma média de 17,2 palavras/minuto no teste Inicial para uma média de 29,2 palavras/minuto, que analisamos como um resultado positivo relacionado à utilização de RTD.

Ao analisarmos os gráficos 3 do GC e o 4 do GE em relação aos dados do TLT na

etapa de velocidade de leitura silenciosa, que se deu pela média de palavras lidas no texto em um tempo de cinco minutos, podemos perceber que os/as estudantes do GE obtiveram um desempenho progressivo mais significativo que os/as do GC. Ao considerarmos a questão da expressividade na evolução dos/as estudantes do GE podemos exemplificar com o/a estudante E1GE que no TLT-Inicial atingiu uma média de velocidade de leitura silenciosa de 20,2 palavras/minuto e no TLT-Final conseguiu uma média de 51,6 palavras/minuto, uma diferença de 31,4 palavras/minuto a mais. Se tomarmos os dados do GC (Tabela 5 e Gráfico 3), percebemos que apenas um estudante (E4GC) conseguiu apresentar um progresso mais expressivo, saindo de um índice de 15,2 palavras/minuto para 40 palavras/minuto, o que resultou em 24,8 palavras/minuto a mais no Teste Final. Em contraponto, tivemos dois estudantes (E2GC e E3GC) que não conseguiram ler nenhuma palavra no TLT e dois estudantes que os dados praticamente ficaram estagnados (E1GC e E5GC). Já no GE apenas um estudante (E3GE) não conseguiu ler nenhuma palavra. Com esses dados concluímos que o uso de RTD contribuiu para uma melhora da fluência leitora, medida pelo TLT.

As tabelas 7 e 8 foram elaboradas por percentual para termos uma visão diferenciada e mais apurada em relação aos dados do TLT em ambos os grupos. Iniciamos com a tabela 7 sobre a média de velocidade de leitura de texto do GC, a seguir.

Tabela 7 – TLT-Média de Velocidade de Leitura Silenciosa – GC – Percentil

Tabela 7	TLT-Inicial	TLT-Intermediário	TLT-Final
E1GC	8,1%	8,3%	9,09%
E2GC	0%	0%	0%
E3GC	0%	0%	0%
E4GC	13,8%	20%	36,3%
E5GC	11,7%	11,7%	19,5%
MÉDIA	6,7%	8,03%	13%

Fonte: A autora

Temos que mencionar novamente que os dados do TLT do GC em relação à velocidade, agora convertidos em percentis na tabela 7, também nos fazem visualizar as oscilações no GC, até mesmo pela variação de cores que utilizamos para codificar as análises das tabelas. Observa-se que o/a estudante E4GC avançou 22,5 pontos percentuais entre o Teste

Inicial e Final, já o/a estudante E5GC que também avançou não chegou a um percentil significativo (7,7 pontos percentuais de diferença entre Teste Inicial e Final). Outra análise que essa tabela nos aponta é novamente a questão da oscilação e inconstância dos resultados do GC, são muito diversos e não indicam uma constante quanto à evolução dos/as estudantes em relação à velocidade de leitura. Vejamos a Tabela 8, abaixo, que nos traz os dados do GE em percentil sobre a velocidade de leitura.

Tabela 8 – TLT-Média de Velocidade de Leitura Silenciosa – GE – Percentil

Tabela 8	TLT-Inicial	TLT-Intermediário	TLT-Final
E1GE	16,1%	20%	41,2%
E2GE	10,2%	12,4%	18,6%
E3GE	0%	0%	0%
E4GE	31,7%	37,1%	47,2%
E5GE	42,3%	41,6%	48,3%
MÉDIA	20,1%	22,2%	31,1%

Fonte: A autora

Ao examinar os dados das tabelas 7 e 8, GC e GE respectivamente, percebemos, além dos progressos, uma constância maior quanto à evolução de estudantes no GE do que no GC, que já percebemos também no TLP. No GC (tabela 7) os/as estudantes E1GC, E2GC, E3GC e E5GC estagnaram na sua evolução entre os testes, havendo desse modo progressão constante apenas nos resultados de um estudante (E4GC). Enquanto no GE (tabela 8) tivemos constância quanto à evolução nos testes em três estudantes (E1GE, E2GE e E4GE), sendo que também podemos constatar, ainda, que o/a estudante E1GE obteve um salto expressivo entre o TLT-Inicial e o TLT-Final, saindo de um percentual de 16,1% para um percentual de 41,2%, o que não percebemos tão claramente nesse teste em relação aos/às estudantes do GC.

Uma análise importante que fazemos dessa tabela é que, se considerarmos que um aumento na velocidade de leitura tem relação com a melhora das habilidades de consciência fonológica (MOUSINHO; CORREA, 2013), podemos inferir que no GE atingimos gradativamente evoluções na fluência leitora, o que nos faz comparar que ambos os grupos receberam intervenção, ou seja, atividades que estimulassem a consciência fonológica, no entanto, obtivemos avanços mais contundentes no GE quanto à leitura de texto, o que podemos

apontar como uma contribuição dos RTD neste processo (KRETZER; VIEIRA, 2019), conformando nossa hipótese. A seguir apresentamos os dados do TLT em relação ao processo de decodificação nos quadros 16 (GC) e 17 (GE).

Quadro 16 – TLT-Processo de Decodificação – GC

Quadro 16	TLT-Inicial	TLT-Intermediário	TLT-Final
E1GC	SILABAÇÃO	SILABAÇÃO	SILABAÇÃO
E2GC	SOLETRAÇÃO	NÃO EXEC.	SILABAÇÃO
E3GC	SOLETRAÇÃO	NÃO EXEC.	SOLETRAÇÃO
E4GC	SILABAÇÃO	SILABAÇÃO	ALFABÉTICO
E5GC	SILABAÇÃO	SILABAÇÃO	ALFABÉTICO

Fonte: A autora

Percebemos variações quanto ao processo de decodificação utilizado na leitura de texto no GC. Se entendemos que o sucesso seria a maioria dos/as estudantes atingirem a leitura pelo processo alfabético, os dados do quadro 16, do GC, nos mostram que de cinco estudantes apenas dois atingiram o esperado, o que nos dá um índice de que 40% de estudantes que atingiram o processo alfabético no Teste Final, apontando para um resultado baixo. A seguir apresentamos os dados quanto ao processo de decodificação no GE com o quadro 17.

Quadro 17– TLT-Processo de Decodificação – GE

Quadro 17	TLT-Inicial	TLT-Intermediário	TLT-Final
E1GE	SILABAÇÃO	ALFABÉTICO	ALFABÉTICO
E2GE	SILABAÇÃO	SILABAÇÃO	ALFABÉTICO
E3GE	SOLETRAÇÃO	SILABAÇÃO	SILABAÇÃO
E4GE	SILABAÇÃO	ALFABÉTICO	ALFABÉTICO
E5GE	SILABAÇÃO	ALFABÉTICO	ALFABÉTICO

Fonte: A autora

Se iniciarmos apenas pela comparação visual das cores entre o quadro 16 (GC) e o 17 (GE), percebemos que o GE não apresentou decréscimo (vermelho) e sim mais evolução



(verde) do que no GC, o que consideramos um dado indicativo de que os RTD contribuíram para a melhora da fluência leitora. O quadro 17 revela que quatro estudantes do GE atingiram o processo alfabético de decodificação no Teste Final. Sendo que destes três já haviam atingido o processo alfabético no Teste Intermediário, um dado relevante e positivo que podemos atribuir à relação com o uso dos RTD nas intervenções para a melhora da fluência leitora, o que não aconteceu no GC. O GE atingiu um índice de 80% de estudantes no processo alfabético de decodificação no Teste Final, mais um indicativo de que nossa hipótese se confirma, em relação aos RTD, que estes podem contribuir para a melhora da fluência leitora.

Quanto aos processos de decodificação na etapa de leitura expressiva do TLT, observamos que no GE dos cinco estudantes, quatro (E1GE, E2GE, E4GE e E5GE) atingiram o processo alfabético de decodificação na leitura de texto, um indício muito positivo que podemos relacionar à utilização de RTD, nas intervenções. Outro fator importante e que não podemos deixar de ressaltar é que, mesmo o/a estudante E3GE não ter atingido o processo alfabético, passou de soletração no TLT-Inicial, para silabação no TLT-Final, ou seja, avançou. No GC, tivemos dois estudantes (E4GC e E5GC) que atingiram o processo alfabético. Além disso, no GC percebemos mais estabilizações sem evoluções. Os mesmos indícios foram percebidos na análise do TLP quanto ao processo de decodificação, os/as estudantes do GE também apresentaram melhoras significativas, enquanto os/as do GC não tiveram muita evolução.

Mas não podemos afirmar que obtivemos avanços em grande escala nos dados apresentados pelos/as estudantes no GE, em relação ao GC, quanto à melhora na fluência leitora. Porém podemos destacar que os avanços aconteceram e cada estudante, tanto do GC como GE, evoluíram cada um/a na sua possibilidade, demonstrando como nossa perspectiva inclusiva se faz presente e contundente em nossa análise. Considerando que estamos tratando de estudantes da educação básica com DA, por isso precisamos lembrar que em vários estudos realizados com intervenção para a melhora da fluência leitora demonstraram que os/as estudantes não conseguem atingir uma fluência leitora comparável com grupos normativos típicos, ou seja, sem DA (SHAYWITZ, 2006; UNDHEIM, 2009; CAPELLINI; MARTINS; FADINI; REFUNDINI; FUKUDA, 2011; SILVA; LUZ; MOUSINHO, 2012), no entanto, conseguem alguma evolução dentro das suas potencialidades.

Ao refletir com mais profundidade, percebemos que a melhora mais significativa foi na relação dos RTD com a velocidade de leitura silenciosa dos/as estudantes do GE. Se compararmos a média geral no GC, atingimos 6,2 pontos percentuais de avanço, enquanto no GE atingimos uma variação de 11,01 pontos percentuais. Quanto ao processo de decodificação,

no GE ficou mais eficiente, ou seja, mais estudantes atingiram o processo alfabético tanto no TLP como no TLT, analisamos que os RTD contribuíram, sim, nos resultados.

Pesquisas como a de Berninger *et al.* (2002) sobre a habilidade no reconhecimento de palavras e a relação com a ampliação de vocabulário, bem como a influência da leitura sobre a escrita pelo ponto de vista da linguagem e cognição são indicadores de que nossa pesquisa também apresentou resultados positivos na melhora dos processos de decodificação e consequentemente na melhora da fluência leitora (SCLIAR-CABRAL, 2003b; 2004; 2020; ZORZI, 2008; 2010; DEHAENE, 2012).

Outro avanço é se considerarmos de uma maneira mais global, tanto em relação à decodificação, à velocidade de leitura e à fluência leitora, conforme discutimos ao longo dessa dissertação, os processos de aprendizagem de leitura são complexos (DEHAENE, 2012) e exigem não só esforço do aprendente, mas estratégias eficazes para que esses processos possam se desenvolver. Entendemos que os RTD na intervenção psicopedagógica não trouxeram resultados estatísticos ou quantitativos expressivos, mas resultados qualitativos que podem apoiar, a longo prazo, os/as estudantes da educação básica participantes desta pesquisa, no que tange à melhora na sua leitura de maneira geral.

Compreendemos que resultados mais expressivos possam ser atingidos num período de pesquisa mais longo e com uma amostragem mais abrangente em um posterior estudo complementar a este. Não descartamos a possibilidade de ampliar a pesquisa em questão, num possível tema para um doutoramento.

## 6 CONSIDERAÇÕES ESSENCIAIS

Reiteramos que nossa pesquisa tomou como hipótese que os RTD podem contribuir na melhora da fluência leitora. Para testá-la, realizamos intervenções psicopedagógicas mediadas por RTD. Com grande esforço e em meio a uma pandemia, conseguimos realizar 16 encontros presenciais com cada um dos/as dez estudantes da educação básica desta investigação. Chegamos a alguns vislumbres intrigantes e alguns achados importantes. Os resultados foram demonstrados através de quadros, tabelas e gráficos apresentados e analisados na seção 5, da descrição e análise dos dados. Alguns destes dados nos fizeram felizes, outros nos deixaram intrigados e ávidos por mais pesquisa na área dos processos de aprendizagem da leitura, o que é um ponto positivo para avançarmos em conhecimento e na prática da ciência nas áreas da educação, saúde, psicopedagogia, neurociência e linguística, áreas que permearam toda a nossa pesquisa e fundamentação teórica.

Confirmamos nos dados do TLT e na relação com os processos de decodificação a nossa hipótese de que os RTD podem contribuir para a melhora da fluência leitora, principalmente, quando tomamos os dados de cada estudante e comparamos ele/a com ele/a mesmo/a. As potencialidades puderam ser estimuladas e algumas das dificuldades iniciais foram superadas, como destacamos na subseção 5.1 da análise dos dados das SIPp. No entanto, a hipótese foi parcialmente confirmada no TLP, pois na categoria da leitura de palavras lidas adequadamente os RTD não influenciaram significativamente nos resultados dos/as estudantes do GE. Mas houve melhoras na leitura de palavras tanto no GC como no GE como nos apontaram os dados do TLP. Entendemos com a nossa caminhada de pesquisa que os RTD são importantes para facilitar, favorecer e auxiliar na aprendizagem como ferramentas que possibilitam processos educativos mais inclusivos, contribuindo qualitativamente no processo de aprendizagem da leitura. Por isso, nossa análise obteve um dado importante de que as atividades de consciência fonológica nas intervenções influenciaram positivamente os resultados dos dois grupos. Assim, não só os RTD podem contribuir para a melhora da fluência leitora, mas também um trabalho que desenvolva habilidades de consciência fonológica.

Quanto às análises gerais sobre a pesquisa, percebemos evoluções discretas, quantitativamente, mas significativas do ponto de vista qualitativo. Podemos dizer isso quando percebemos que os/as estudantes do GE apresentavam mais empenho e motivação antes, durante e depois das sessões ao realizarem atividades mediadas por RTD nas SIPp. Os apontamentos das SIPp do GE em comparação com as SIPp do GC corroboram nossas expectativas iniciais de que os aspectos motivacionais, dinâmicos, de flexibilidade e de

acessibilidade em atividades realizadas envolvendo tecnologias podem se revelar mais atraentes e despertar com mais facilidade o interesse, como também o manejo e acesso, favorecendo assim a aprendizagem da leitura em seus mais diversificados processos e contextos (KRETZER; VIEIRA, 2019).

Outro aspecto que ressaltamos é que quando foi trabalhado com treino de leitura de palavras, do nome, de textos ou as atividades para que o/a estudante percebesse a relação grafema e fonema, com identificação da letra e fonema inicial, sílaba inicial, rimas, aliterações, estávamos tentando sempre que ele automatizasse os processos de decodificação e construísse repertório para ler com mais rapidez e adequadamente, a fim de chegar à leitura alfabética (SCLIAR-CABRAL, 2003a; 2003b; DEHAENE, 2012). Podemos dizer que conseguimos com alguns/as estudantes da pesquisa, tanto no GE como também no GC, porém mais expressivamente nos/as estudantes do GE em que quatro de cinco estudantes atingiram o processo alfabético de decodificação no TLT Final, como mostraram os dados. Não fizemos intervenções específicas para trabalhar a compreensão do texto, por exemplo, mas percebemos melhoras na compreensão do significado das palavras e na ampliação de vocabulário. Mas conforme os/as estudantes iam interagindo nas SIPp, registramos algumas mudanças comportamentais e conceituais positivas. Nos escores dos testes, mensuramos a leitura adequada de palavras e a velocidade de leitura de palavras lidas em um texto. Os dados apontaram melhoras principalmente no TLT para os/as estudantes do GE. Podemos dizer que quanto mais avançamos nas atividades de remediação fonológica, principalmente no GE que as intervenções foram mediadas por RTD, fomos percebendo que os/as estudantes iam avançando de uma leitura por silabação, por exemplo, para uma leitura com indícios alfabéticos, ou mesmo, da de soletração para silabação, o que foi percebido nas análises de ambos os grupos e que podemos destacar como um resultado positivo da nossa pesquisa. É claro que uma atividade ou outra levava ao questionamento e à necessidade de descobrir o significado das palavras, tanto que até usamos várias vezes a ferramenta de busca *Google* para entender o significado e/ou palavras sinônimas, o que colaborou com a melhora de vocabulário e ampliação do conhecimento semântico. Com todos esses movimentos, o trabalho fluiu a partir da influência positiva, acessível e dinâmica que os RTD propiciaram nas atividades com o GE. Os RTD ajudaram efetivamente na questão de facilitar o desenvolvimento das atividades, de tornar mais flexível, motivar e dar mais significado para estes/as estudantes que sofreram e sofrem com um histórico de sempre – não conseguem ler, de ficarem em defasagem na vida escolar. O trabalho foi desenvolvido com base para melhorar a fluência na leitura em atividades mediadas por RTD no GE, e como bônus tivemos a alegria de ver sorrisos na satisfação de conseguir ler, mesmo

que com esforço e dificuldades, nosso diferencial na defesa de que os RTD podem contribuir na aprendizagem não só de estudantes da educação básica com DA, mas de todos de uma maneira mais inclusiva.

Em termos de dados estatísticos coletados na pesquisa e a nossa hipótese de que os RTD possam contribuir na melhora da fluência leitora ficamos com a análise entre os testes TLP e TLT que apontou indícios no GE de melhoras expressivas em mais estudantes do que no GC, em relação à velocidade de leitura, analisada pelos dados do TLT, o que confirma nossa hipótese. E em relação à decodificação, as melhoras no GE foram perceptíveis em ambos os testes TLP e TLT e assim confirmando nossa hipótese de que os RTD podem contribuir na melhora da fluência leitora. Outro destaque também foi a constância na evolução e desenvolvimento dos/as estudantes do GE, enquanto os/as estudantes do GC apresentaram mais diferenças e inconstâncias na evolução no decorrer dos testes e das intervenções. No entanto, não podemos deixar de ressaltar que os dados incidiram, também, sobre a importância de um trabalho de intervenção voltado para as habilidades de consciência fonológica (CAPOVILLA; GUSTCHOW; CAPOVILLA, 2004; MOUSINHO; CORREA, 2013; CAPELLINI, 2020) como um diferencial e um dado secundário que a nossa pesquisa trouxe. Porém, este dado não invalida e nem inviabiliza o uso dos RTD nas intervenções psicopedagógicas para a melhora da fluência leitora e da aprendizagem em geral. O que poderá ser explorado em pesquisas futuras para que possamos desenvolver processos educativos inclusivos que podem dar base teórica para uma prática psicopedagógica mais significativa (FREIRE, 1998; 2002; 2011).

Destacamos outros benefícios para a fluência leitora decorrentes das SIPp mediadas e aplicadas com a mediação de RTD, pois as observações e análises demonstram indícios de que os estímulos oferecidos pelos RTD podem estimular os processos cognitivos que subjazem o desenvolvimento da habilidade de leitura em casos de estudantes com DA (KRETZER; VIEIRA, 2019). Em outras palavras, observamos um impacto positivo do uso dos RTD no desenvolvimento dos processos de leitura, no qual estimulou os/as estudantes com DA, possibilitando a equidade na aprendizagem, bem como seu engajamento para que este/a seja participante ativo do processo (MORAN, 2013).

Como resultado potencial desta investigação temos os testes que podem ser aplicados futuramente em benefício de outros/as estudantes que também apresentem DA relacionadas com a leitura e replicados em futuras pesquisas, para avanço nos estudos da área da leitura e que possam se tornar instrumentos para novas coletas de dados. Também que as atividades psicopedagógicas de desenvolvimento e de remediação da consciência fonológica mediadas por RTD podem ser utilizadas por professores/as, tanto das turmas regulares de todos

os níveis de ensino, do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e Alfabetizadores/as, a fim de proporcionar uma metodologia dinâmica, motivadora, lúdica e que contribua com o desenvolvimento da fluência leitora (PACHECO *et al.*, 2007).

Finalmente, vale mencionar que nossa pesquisa se constituiu em um processo dinâmico, no sentido de interativo e de construção de propostas de atividades psicopedagógicas mediadas por RTD. Levamos em consideração as observações psicopedagógicas do comportamento e progresso da aprendizagem da leitura dos/as estudantes para colaborar com a qualidade dos processos de aprendizagem e com a flexibilização dessas para todos, propondo a inclusão digital e social, com vistas ao desenvolvimento integral do ser humano (FREIRE, 1998; 2002; 2011; SILVA, 1998; 2008). Assim, consideramos que nosso objetivo de investigar a utilização de Recursos Tecnológicos Digitais (RTD) em Sessões de Intervenção Psicopedagógica (SIPp) para a melhora da fluência leitora em estudantes da educação básica com Dificuldades de Aprendizagem (DA), na perspectiva de processos educativos inclusivos foi alcançado.

Se pensarmos de uma maneira macro de pesquisa e conhecimento, estamos numa caminhada longa, que não se encerra por aqui. Acreditamos no potencial da pesquisa, com a participação de professores, pais, crianças, adolescentes e toda a comunidade escolar para a conquista da plena efetivação das políticas públicas relacionadas à educação inclusiva, como também ao direito de cada cidadão a ter acesso aos recursos de acessibilidade independente da sua condição.

Temos que pensar num todo para que assim possamos dizer que estamos trabalhando numa perspectiva de processos educativos inclusivos, ou seja, a real inclusão é aquela que interfere com qualidade e criticidade na realidade posta em nossa sociedade, que transpõe barreiras e desafios. Esperamos avançar cada vez mais neste caminho, com pesquisa e ampliação de conhecimentos.

## REFERÊNCIAS

ABPp – Associação Brasileira de Psicopedagogia, **Código de Ética do Psicopedagogo**, São Paulo, 2011. Disponível em:

[https://www.abpp.com.br/documentos\\_referencias\\_codigo\\_etica.html](https://www.abpp.com.br/documentos_referencias_codigo_etica.html). Acesso em: 24 jul. 2019.

ALVES, L. M.; MOUSINHO, R.; CAPELLINI, S. A. **Dislexia**: novos temas, novas perspectivas. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

ALVES, T. R. **Processos educativos de alfabetização em jogos digitais**: uma análise do jogo GraphoGame Brasil no paradigma da alfabetização integral. Orientadora: Dr.<sup>a</sup> Chris Royes Schardosim. 2021. 93 p. Dissertação – Mestrado em Educação, IFC, Camboriú, 2021. Disponível

em: [https://pergamumweb.ifc.edu.br/pergamumweb\\_ifc/vinculos/000018/0000188e.pdf](https://pergamumweb.ifc.edu.br/pergamumweb_ifc/vinculos/000018/0000188e.pdf). Acesso em: 28 out. 2021.

APA-AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual Diagnóstico Estatístico de Transtornos Mentais**: DSM-V. Tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento...et al.); revisão técnica: Aristides Volapto Cordioli. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014. p. 66-74.

AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D.; HANESIAN, H. **Psicologia educacional**. 2. ed. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

BAILER, C.; TOMITCH, L. M. B. Estudos comportamentais e de neuroimagem sobre multitarefa: uma revisão de literatura. **Alfa, rev. linguíst.** [online], São José Rio Preto, v. 60, n. 2, p. 403-425, 2016. Disponível em: Acesso em: 30 out. 2020.

[https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S1981-57942016000200403&lng=en&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1981-57942016000200403&lng=en&tlng=pt)

BAILER, C.; TOMITCH, L. M. B. Leitura no cérebro: processos no nível da palavra e da sentença. **Cad. Trad.**, Florianópolis, v. 40, n. esp. 2, p. 149-184, set-dez, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/78430/44786>. Acesso em: 20 jan. 2021.

BERNINGER, V. W.; ABBOTT, R. D.; ABBOTT, S. P.; GRAHAM, S.; RICHARDS, T. Escrita e leitura: conexões entre linguagem manual e linguagem visual. **Journal of Learning Disabilities**, v. 35, ed. 1, p. 39-56, 2002. Disponível em:

<https://doi.org/10.1177/002221940203500104>. Acesso em: 13 maio 2021.

BERSCH, R.; SARTORETTO, M. Educação, Tecnologia e Acessibilidade. In: BARBOSA, A. F. (Coord.) **Pesquisa sobre o uso das tecnologias da informação e comunicação nas escolas brasileiras** [livro eletrônico] TIC educação 2014, São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2015. Disponível em:

[https://www.cetic.br/media/docs/publicacoes/2/TIC\\_Educacao\\_2014\\_livro\\_eletronico.pdf](https://www.cetic.br/media/docs/publicacoes/2/TIC_Educacao_2014_livro_eletronico.pdf).

Acesso em: 15 dez. 2020.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bé-bu**. 1. ed. São Paulo: Scipione, 2002.

CAIERÃO, I. Hora do Jogo: a arquitetura lúdica como instrumento de avaliação psicopedagógica da criança. *In*: SCICCHITANO, R. M. J.; CASTANHO, M. I. S. **Avaliação psicopedagógica: recursos para a prática**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2013.

CAIERÃO, I.; HICKEL, N.; KORTMANN, G. **A Psicopedagogia entre conhecimentos e saberes: fazer, pensar, escrever**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2016.

CAPELLINI, S. A.; ALVES, L. M.; MOUSINHO, R. (Orgs.). **Dislexia: novos temas, novas perspectivas**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2013, Vol. II.

CAPELLINI, S. A.; MARTINS, M. A.; FADINI, C. C.; REFUNDINI, D. de C.; FUKUDA, M. T. M. Eficácia do programa de treinamento fonológico, correspondência fonema-grafema e treinamento fonológico associado à correspondência grafema-fonema em escolares de risco para dislexia, p. 167-193. *In*: ALVES, L. M.; MOUSINHO, R.; CAPELLINI, S. A. **Dislexia: novos temas, novas perspectivas**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

CAPOVILLA, A. G. S.; CAPOVILLA, F. C. **Problemas de leitura e escrita: como identificar, prevenir e remediar numa abordagem fônica**. 4. ed. São Paulo: Memnon, Fapesp, 2004.

CAPOVILLA, A. G. S.; GUTSCHOW, C. R. D.; CAPOVILLA, F. C. Habilidades cognitivas que predizem competência de leitura e escrita. **Psicologia: Teoria e Prática**. São Paulo. v. 6, n. 2, p. 13-26, dez. 2004. Disponível em: [https://www.mackenzie.br/fileadmin/OLD/47/Editora/Revista\\_Psicologia/Teoria\\_e\\_Pratica\\_Volume\\_6\\_-\\_Numero\\_2/v6n2\\_art1.pdf](https://www.mackenzie.br/fileadmin/OLD/47/Editora/Revista_Psicologia/Teoria_e_Pratica_Volume_6_-_Numero_2/v6n2_art1.pdf). Acesso em: 27 out 2020.

CORBELLINI, S.; REAL, L. M. C.; SILVEIRA, N. Jogos Digitais: contribuições para a Psicopedagogia. **TISE Memórias del Congreso Internacional de Informática Educativa: Nuevas Ideas en Informática Educativa**. Santiago do Chile, v. 12, p. 449-454, 2016. Disponível em: <http://www.tise.cl/volumen12/TISE2016/449-454.pdf>. Acesso em: 27 out. 2020.

COUTINHO, C.; LISBÔA, E. Sociedade da Informação, do Conhecimento e da Aprendizagem: desafios para a educação no século XXI. **Revista Educação**, vol. XVII, n. 1, p. 5-22, 2011. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/14854>. Acesso em: 26 out. 2020.

CUNHA, E. **Autismo e inclusão: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família**. 3. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

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

FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade: um projeto em parceria**. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

FERNÁNDEZ, A. **A inteligência aprisionada: abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família**. Porto Alegre: Artmed, 1991.



FERNÁNDEZ, A. **Os Idiomas do Aprendente**: análise das modalidades ensinantes com famílias, escolas e meios de comunicação. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FONTANA, F. F.; CORDENONSI, A. Z. TDIC como mediadora do processo de ensino aprendizagem da arquivologia. **ÁGORA**, Florianópolis, v. 25, n. 51, p. 101-131, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://e-oftalmo.emnuvens.com.br/ra/issue/view/61/showToc>. Acesso em: 30 ago. 2020.

FOZ, F. B. **Leitura**: desafios da intervenção. In: CAPELLINI, S. A.; ALVES, L. M.; MOUSINHO, R. (Orgs.). **Dislexia**: novos temas, novas perspectivas. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2013, Vol. II.

FRADE, I. C. A. da S.; GLÓRIA, J. S.; BICALHO, D. C.; ARAÚJO, M. D. V.; GARCIA, F. C. **Tecnologias digitais na alfabetização**: o trabalho com jogos e atividades digitais para aquisição do sistema alfabético e ortográfico de escrita. Belo Horizonte: UFMG/FaE/Ceale, 2018. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/files/uploads/Not%C3%ADcias/Tecnologias%20Digitais%20na%20Alfabetizacao.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 9. ed. São Paulo: Editora: Paz e Terra, 1998.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 41. ed. São Paulo: Editora: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FURNARI, E. **Você troca?** 3 ed. São Paulo: Moderna, 2011.

GASPAR/SC. **Decreto Nº 9.310, de 17 de março de 2020**. 2020a. Dá continuidade à adoção progressiva de medidas de prevenção e combate ao contágio pelo coronavírus (COVID-19) na administração pública municipal direta e indireta e estabelece outras providências. Disponível em: [Decreto 9310 2020 de Gaspar SC \(leismunicipais.com.br\)](https://leismunicipais.com.br). Acesso em: 16 dez. 2020.

GASPAR/SC. **Decreto Nº 9.321, de 31 de março de 2020**. 2020b. Concede férias coletivas aos servidores públicos municipais de Gaspar, como uma das medidas para adoção progressiva de prevenção e combate ao contágio pelo coronavírus (COVID-19) na administração pública municipal direta e indireta e estabelece outras providências. Disponível em: [Decreto 9321 2020 de Gaspar SC \(leismunicipais.com.br\)](https://leismunicipais.com.br). Acesso em: 16 dez. 2020.

GASPAR/SC. **Portaria Nº 01, de 13 de julho de 2020 - SEMED**. 2020c. Estabelece medidas temporárias para execução das atividades no âmbito da Secretaria Municipal de Educação – SEMED, e das instituições de da rede pública do município de Gaspar. Disponível em: [https://www.diariomunicipal.sc.gov.br/arquivosbd/atos/2020/07/1594832299\\_34\\_portaria\\_se\\_med\\_01\\_2020\\_regulamenta\\_trabalho\\_remoto.docx](https://www.diariomunicipal.sc.gov.br/arquivosbd/atos/2020/07/1594832299_34_portaria_se_med_01_2020_regulamenta_trabalho_remoto.docx). Acesso em: 16 dez. 2020.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008a.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008b.

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D.; FONTES, R. de S. Educação inclusiva e educação especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade. **Educação**, Santa Maria, v. 32, n. 2, p. 343-356, 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/678>. Acesso em: 4 maio 2021.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. 7. ed. Campinas: Papirus, 2010.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. 8. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

KLEIMAN, A. B. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 9. ed. Campinas, SP: Pontes, 2002.

KRETZER, E. C.; VIEIRA, G. V., Dislexia e Competência leitora: uma investigação sobre a contribuição das mídias digitais. **PSIQUE**, Lisboa, Portugal, v. XV, fascículo 1, p. 42-65, jan./jun. 2019. Disponível em: <http://journals.ual.pt/psique/wp-content/uploads/2019/07/42-65-Eliane-Kretzer-Gicele-Vieira.pdf>. Acesso em: 27 abr. 2020.

LEFFA, V. J. **Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolinguística**. Porto Alegre: Sagra: DC Luzzatto, 1996.

LEFFA, V. J. Perspectivas no estudo da leitura: Texto, leitor e interação social. *In*: LEFFA, V. J.; PEREIRA, A., E. (Orgs.) **O ensino da leitura e produção textual: Alternativas de renovação**. Pelotas: Educat, 1999.

LOPES, F. O desenvolvimento da consciência fonológica e sua importância para o processo de alfabetização. **Psicol. Esc. Educ. (On-Line)**, Campinas, v. 8, n. 2, p. 241-243, dez. 2004. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-85572004000200015](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572004000200015). Acesso em: 6 dez. 2020.

McGUINNESS, D. **Cultivando um bom leitor desde o berço: a trajetória de seu filho da linguagem à alfabetização**. Rio de Janeiro: Record, 2006.

MANOVICH, Lev. **The Language of New Media**. MIT Press, 2001. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=G-4EyYR-QgMC&lpg=PT80&hl=pt-BR&pg=PT40#v=onepage&q&f=false>. Acesso em: 24 abr. 2020.

MANTOVANI, A. M., SANTOS, B. S. dos. Aplicação das tecnologias digitais virtuais no contexto psicopedagógico. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 28, n. 87, p. 293-305, 2011. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S0103-84862011000300010&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0103-84862011000300010&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 29 abr. 2018.

MARTINO, L. M. S. **Teoria das Mídias Digitais: linguagens, ambientes e redes**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

MASCARELLO, L. J. A memória de trabalho e seu papel na aprendizagem, em especial, da leitura. **Signo**, v. 43, p. 115-124, maio-ago., 2018. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/11954>. Acesso em: 22 jan. 2021.

MASCARELLO, L. J. Efeito de treinamento de memória de trabalho em crianças sem diagnósticos de comprometimento cognitivo, estudantes das séries iniciais do Fundamental. **Revista de Estudos da Linguagem**, Belo Horizonte, v. 27, p. 213-240, 2019. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/view/13579/pdf>. Acesso em: 22 jan. 2021.

MASCARELLO, L. J.; MOTTA, M. B. Efeitos de uma intervenção voltada para a memória de trabalho de crianças em processo de alfabetização. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem ReVEL**, v. 17, n. 33, p. 216-230, 2019. Disponível em: <http://www.revel.inf.br/files/3955bbb5840d1f57982f9396e0a39ad8.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2021.

MASCARELLO, L. J. **Quero aprender a ler: existe alguma receita para seguir?** Os processos de aprendizagem de leitura e a colaboração da memória de trabalho. Curitiba: Appris, 2020.

MITTLER, P. **Educação inclusiva: contextos sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MOOJEN, S. M. P. **A escrita ortográfica na escola e na clínica: teoria, avaliação e tratamento**. 2. ed. Casa do Psicólogo: São Paulo, 2011.

MORAN, J. M. **Novas Tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas, SP: Editora Papirus, 2013.

MORTON, J. Grammar and computation in language behavior. **Progress Report.**, v. 6. Center for Research in Language as Language Behavior. University Of Michigan, Ann Arbor, MI, 1968. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=ED021237>. Acesso em: 6 dez. 2020.

MORTON, J. The interaction of information in word recognition. **Psychological Review.**, v. 76, n. 2, p. 165-178, 1969. Disponível em: [1969-psych-rev.pdf \(wordpress.com\)](http://1969-psych-rev.pdf(wordpress.com)). Acesso em: 6 dez. 2020.

MORTON, J. An information-processing account of Reading acquisition. In: A. M. Galaburda (Ed.) **From reading to neurons**, p. 43-68. Cambridge, MA: MIT Press, 1989. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/232560512\\_An\\_information-processing\\_account\\_of\\_reading\\_acquisition](https://www.researchgate.net/publication/232560512_An_information-processing_account_of_reading_acquisition). Acesso em: 6 dez. 2020.

MOUSINHO, R.; CORREA, J. Desenvolvimento da velocidade de leitura em crianças com e sem dificuldades: um estudo longitudinal do segundo ao sexto ano do ensino fundamental. In: CAPELLINI, S. A.; ALVES, L. M.; MOUSINHO, R. (Orgs.). **Dislexia: novos temas, novas perspectivas**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2013, Vol. II.

NUNES, T.; BUARQUE, L.; BRAYANT, P. **Dificuldades na aprendizagem da leitura: teoria e prática**. São Paulo: Cortez, 1992.

PACHECO, J.; EGGERTSDÓTTIR, R.; MARINÓSSON, G. L. **Caminhos para a inclusão: um guia para aprimoramento da equipe escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PAÍN, S. **Diagnóstico e Tratamento dos Problemas de Aprendizagem**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1992.

- PEREIRA, R. A. S.; TABAQUIM, M. de L. Validação de bateria de avaliação de competências iniciais para a leitura e escrita - estudo com crianças com e sem fissura. **Rev. psicopedag.**, São Paulo, v. 34, n. 103, p. 3-19, 2017. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-84862017000100002&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862017000100002&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 13 dez. 2020.
- PREBIANCA, G. V. V.; SANTOS JUNIOR, V. P.; MOMM, C. F.; SILVA, L. F.; NEHRING, H. O uso de softwares educacionais como ferramentas mediacionais e de inclusão tecnológica. **ETD. Educação Temática Digital**, v. 15, p. 455-473, 2013.
- PREBIANCA, G. V. V.; CARDOSO, G. L.; FINARDI, K. Hibridizando a Educação e o Ensino de Inglês: questões de inclusão e qualidade. **Revista do GEL**, v. 11, p. 47-70, 2014.
- PRENSKY, M. Digital natives, digital immigrants. **On the Horizon**. NBC University Press, v. 9, n. 5, oct. 2001.
- PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. de. **Metodologia do Trabalho Científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. Novo Hamburgo: FEEVALE, 2013.
- ROYES SCHARDOSIM, C.; LAZZAROTTO-VOLCÃO, C. **Estratégias para a compreensão leitora**. Düsseldorf: NEA Novas Edições Acadêmicas, 2018.
- RUIVO, I. Consciência Fonológica: uma questão de práticas consistentes e sistemáticas. **V Congresso Mundial de Educación Infantil y Formación de Educadores**. 31 de Outubro, 1 e 2 de Novembro. Málaga: Grupo de Investigación Educación Infantil y Formación de Educadores. Universidades de Andalucía, 2013. Disponível em: <http://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/4893/1/ConscienciaFonologica.pdf>. Acesso em: 9 set. 2020.
- SAMPAIO, S. **Manual prático do diagnóstico psicopedagógico clínico**. 5. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.
- SAMPAIO, S.; FREITAS, I. B. de. **Transtornos e dificuldades de aprendizagem: entendendo melhor os alunos com necessidades educativas especiais**. 2 ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.
- SANCHO, J. M. **Tecnologias para transformar a educação**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- SANTOS, B. dos; CAPELLINI, S. A. Programa de remediação com a nomeação rápida e leitura para escolares com dislexia: elaboração e significância clínica. **CoDAS**, São Paulo, v. 32, n. 3, e20180127, 2020. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2317-17822020000300302](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2317-17822020000300302). Acesso em: 6 dez. 2020.
- SANTOS, L. P. S.; PEQUENO, R. Novas tecnologias e pessoas com deficiências: a informática na construção da sociedade inclusiva? *In*: SOUSA, R. P. de; MOITA, F. da M. C da S. C.; CARVALHO, A. B. G. (Orgs). **Tecnologias digitais na educação**. (E-Book). Campina Grande: EDUEPB, 2011.

SCHARDOSIM, C. R. **Compreensão leitora em alunos da 5ª série do fundamental**. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, Florianópolis, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/93858>. Acesso em: 25 jan. 2021.

SCHARDOSIM, C. R. **Estratégias para a compreensão leitora: um estudo no 6º ano do fundamental**. 262 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Florianópolis, SC, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/158442/336826.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 23 jul. 2020.

SCHARDOSIM, C. R. Estudo sobre estratégias para a compreensão leitora. **Extensão tecnológica**: Revista de Extensão do Instituto Federal Catarinense, v. 1, p. 8-13, 2019. Disponível em: <http://publicacoes.ifc.edu.br/index.php/RevExt/article/view/12/497>. Acesso em: 1 jun. 2020.

SCHARDOSIM, C. R.; KRETZER, E. C. A inclusão através do uso de mídias digitais: consciência fonológica e dificuldades em leitura. In: SILVA, S. M. da; GRITTI, L. L.; TEIXEIRA, L. R.; BARTH, P. A.; PASSONI, T. P.; KUHL, Y. H. K. (org.). **Diálogos interdisciplinares**: estudos sobre língua, literatura e ensino. Campinas, SP: Pontes Editores, 2021. p. 784-794. Disponível em: <https://portal.utfpr.edu.br/cursos/coordenacoes/stricto-sensu/ppg-letras/documentos/e-books/dialogos-interdisciplinares-1.pdf/view>. Acesso em: 8 out. 2021.

SCLIAR-CABRAL, L. **Princípios do sistema alfabético do português do Brasil**. São Paulo: Contexto, 2003a.

SCLIAR-CABRAL, L. **Guia prático de alfabetização, baseado em princípios do sistema alfabético do português do Brasil**. São Paulo: Contexto, 2003b.

SCLIAR-CABRAL, L. Alguns princípios do sistema alfabético do PB para o ensino da leitura à falantes do espanhol. **Intercâmbio**, v. 13, 2004. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/intercambio/article/view/3983>. Acesso em: 19 abr. 2021.

SCLIAR-CABRAL, L. Precisamos de mais de 50.000 palavras no léxico ortográfico para ler? **Let. Hoje**, v. 54, n. 2, p. 122-131, abr.-jun. 2019. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/fale/article/view/34510/19042>. Acesso em: 13 dez. 2020.

SCLIAR-CABRAL, L. Novas concepções sobre o processo de aprendizagem na alfabetização. **Revista de Estudos Linguísticos da Universidade do Porto**. Número Especial, p. 337-356, 2020. Disponível em: <https://ojs.letras.up.pt/index.php/EL/article/viewFile/10110/9285>. Acesso em: 11 dez. 2020.

SHAYWITZ, S. **Entendendo a Dislexia**. Um novo e completo programa para todos os níveis de problemas de leitura. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SILVA, E. T. da. **Elementos de Pedagogia da Leitura**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

SILVA, E. T. da. (Coord.). **A leitura nos oceanos da internet**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SILVA, B.; LUZ, T.; MOUSINHO, R. A eficácia das oficinas de estimulação em um modelo de resposta à intervenção. **Rev. Psicopedagogia**, v. 29, ed. 88, p. 15-24, 2012. Disponível em: <http://www.revistapsicopedagogia.com.br/detalhes/142/a-eficacia-das-oficinas-de-estimulacao-em-um-modelo-de-resposta-a-intervencao>. Acesso em: 19 abr. 2021.

SNOWLING, M. J., HULME, C. **A ciência da leitura**. Porto Alegre: Penso, 2013. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=8mg3AgAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=pt-BR>. Acesso em: 23 jul. 2019.

SOARES, A. J. C.; CÁRNIO, M. S.; WERTZNER, H. F. Perfil de aquisição da acurácia de leitura de crianças do ensino fundamental. **CoDAS**, São Paulo, v 27, n 3, p. 242-247, 2015. Disponível em: [https://www.scielo.br/pdf/codas/v27n3/pt\\_2317-1782-codas-27-03-00242.pdf](https://www.scielo.br/pdf/codas/v27n3/pt_2317-1782-codas-27-03-00242.pdf). Acesso em: 3 nov. 2020.

SOLÉ, I. **Estratégias de Leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUZA, F. M. A. de A. Distúrbios e Dificuldades de Aprendizagem: uma perspectiva de interface entre saúde e educação. *In*: SAMPAIO, S. FREITAS, I. B. de. **Transtornos e dificuldades de aprendizagem**: entendendo melhor os alunos com necessidades educativas especiais. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

SOUZA, I. M. A. de; SOUZA, L. V. A. de. O uso da tecnologia como facilitadora da aprendizagem do aluno na escola. **GEPIADDE**, v. 8, ano 8, p. 127-142, jul.-dez., 2010. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/forumidentidades/article/download/1784/1573>. Acesso em: 11 fev. 2020.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed, 1999.

STEIN, L. M. **TDE – Teste de Desempenho Escolar**: manual para aplicação e interpretação. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011.

UNDHEIM, A. M. Um estudo de acompanhamento de treze anos de jovens adultos noruegueses com dislexia na infância: desenvolvimento da leitura e níveis educacionais. **Dyslexia**, v. 15, ed. 4, p. 291-303, novembro, 2009. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/dys.384>. Acesso em: 19 abr. 2021.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**. Jomtien, 1990.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**. Salamanca, 1994.

VIANA, F. L., SUCENA, A. O ensino da leitura: o outro lado do espelho. *In*: SCHERER, A. P. R.; PEREIRA, V. W. **Alfabetização**: estudos e metodologias de em perspectiva cognitiva. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2018. Disponível em: [https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=03CfDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT5&ots=gTxuwAHkv9&sig=ks4kp8xDxFoFBGDDFU\\_FKAhM38Q#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=03CfDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT5&ots=gTxuwAHkv9&sig=ks4kp8xDxFoFBGDDFU_FKAhM38Q#v=onepage&q&f=false). Acesso em: 23 jul. 2019.

VIEIRA, L. A.; CIRINO, R. M. B. Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e as tecnologias digitais: rompendo barreiras promovendo aprendizagem. *Research, Society and Development*, v. 10, n. 1, p. e52310112045, 2021. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/12045/10825>. Acesso em: 4 maio 2021.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WEISS, M. L. **Psicopedagogia clínica: uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar**. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

WOLFF, U. RAN como um preditor de habilidades de leitura e vice-versa: resultados de uma intervenção de leitura aleatória. *Ann. Of Dyslexia*. v. 64, p. 151-165, maio, 2014. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s11881-014-0091-6>. Acesso em: 19 abr. 2021.

ZORZI, J. L. **Guia prático para ajudar crianças com dificuldades de aprendizagem: dislexia e outros distúrbios – um manual de boas e saudáveis atitudes**. Pinhais/PR: Editora Melo, 2008.

ZORZI, J. L. **Falando e escrevendo: desenvolvimento e distúrbios da linguagem oral e escrita**. Curitiba: Editora Melo, 2010.





**APÊNDICE A – Teste de Leitura de Palavras (TLP): Folha do Protocolo de Resultados da leitura (Folha 01)**

PALAVRAS LIDAS					SUBTOTALS
gato	Vila	cama	janela	sapato	
boi	Hoje	pão	balé	aeronáutica	
tempestade	Buzina	perto	lençóis	saco	
rapidez	Isca	agora	tijolo	arte	
cidade	Sol	tigela	homem	escola	
dinamite	Azedo	fita	perseverança	campo	
querido	Gentileza	tamanho	chuva	guitarra	
floresta	Ossada	criança	gravata	pequeno	
aplicado	nascimento	advogado	sucesso	exausto	
quarto	Placa	ladrão	garagem	quiosque	
explicação	Projetado	atmosfera	agulhada	chocalho	
prata	Floresta	luxuoso	hipócrita	carroça	
<b>ESCORE TOTAL DE PALAVRAS LIDAS ADEQUADAMENTE</b>					

Fonte: A autora



**APÊNDICE B – Teste de Leitura de Palavras (TLP): Folha do Protocolo de Resultados da leitura (Folha 02)**

ANOTAÇÕES DAS OBSERVAÇÕES PSICOPEDAGÓGICAS DO TLP
1- Quanto ao tipo de erro ou dificuldade na decodificação observado:
2- Quanto ao processo de decodificação:
3- Outras observações:

Fonte: A autora



**APÊNDICE C – Teste de Leitura de Textos (TLT): Folha de Aplicação com o texto  
utilizado para a leitura**

**OS TRÊS IRMÃOS**

Um velho tinha três filhos, mas como todos os seus bens limitavam-se a uma casa, que lhe fora legada por seus pais, não era capaz de decidir-se a vendê-la a fim de dividir o produto da venda entre seus filhos. Nessa dúvida ocorreu-lhe uma ideia.

- Aventurem-se pelo mundo – disse-lhes um dia – aprendam um ofício que lhes permita viver, e quando tiverem terminado essa aprendizagem, deem-se pressa em regressar; aquele de vocês que der a prova mais convincente de sua habilidade, herdará a casa.

Em consequência dessa decisão, foi fixada a partida dos três irmãos. Decidiram que um se tornaria ferreiro, outro barbeiro e o terceiro mestre de armas. Logo fixaram o dia e a hora para encontrar-se e voltar juntos ao lar paterno. Combinado isso, partiram.

Ocorreu que os três irmãos tiveram uma boa sorte de encontrar cada um, um hábil mestre no ofício que queriam aprender. Assim, foi que nosso ferreiro não demorou a encarregar-se de ferrar os cavalos do rei, de modo que pensava com seus botões: “Meus irmãos terão de ser muito hábeis para ganhar a casa para si”.

Por seu lado, o jovem barbeiro logo teve por clientes mais importantes senhores da corte, de modo que já estava certo de ficar com a casa sob as barbas de seus irmãos.

Quanto ao mestre de armas, antes de conhecer todos os segredos de sua arte, teve de receber mais de uma estocada, mas a recompensa prometida valia a pena, e ele exercitava sua vista e sua mão.

Quando chegou à época fixada para o regresso, os três irmãos reuniram-se no lugar combinado e juntos tomaram o caminho rumo à casa de seu pai.

Na mesma tarde de seu retorno, enquanto estavam os quatro sentados, diante da porta da casa, viram uma lebre que vinha em direção a eles, correndo pelo campo, travessamente.

- Bravo! Disse o barbeiro. - Eis aqui um cliente que vem a calhar para dar-me ocasião de demonstrar minha habilidade.

Pronunciando estas palavras, nosso homem pegou o sabão e a tigela e preparava sua espuma branca. Quando a lebre chegou perto, correu em perseguição, alcançou-a, e enquanto corria lado a lado do ligeiro animal, ensaboou seu focinho e rapidamente, de uma só passada, tirou-lhe os bigodes, sem fazer-lhe o menor corte e sem omitir o pelo mais pequenino.

- Eis aqui algo bem feito! - disse o pai. - Muito hábeis, terão de ser teus irmãos para

tirar-te a casa.

Alguns instantes depois viram chegar a toda velocidade um brioso cavalo atrelado a um coche ligeiro.

- Vou dar-lhes uma amostra de minha habilidade – disse por sua vez o ferreiro.

Dizendo isso, lançou-se sobre o rastro do cavalo, e ainda que este redobrasse sua velocidade, tirou-lhe as quatro ferraduras, as quais trocou por outras quatro; tudo isso em menos de um minuto, da maneira mais confortável do mundo e sem diminuir o passo do cavalo.

- És um grande artista – exclamou o pai – podes estar certo de teu negócio como teu irmão está do teu, e realmente não seria capaz de decidir qual dos dois merece mais a casa.

- Esperem até que eu tenha feito a minha prova - disse então o terceiro filho.

Nesse momento, começou a chover. Nosso homem tirou da espada e pôs-se a efetuar círculos tão rápidos sobre sua cabeça, que nenhuma gota de água caiu sobre ele. A chuva aumentou em intensidade, logo pareceu que a derramavam com baldes do céu. No entanto, nosso mestre de armas, que havia se limitado a fazer girar sua espada cada vez mais rapidamente, mantinha-se seco sob sua arma, como se estivesse sob um guarda-chuva ou sob um teto. Vendo isso, a admiração do feliz pai chegou à culminância e ele exclamou:

- És tu quem deu mais surpreendente prova de habilidade, és tu aquele ao qual corresponde a casa.

Os dois maiores aprovaram essa decisão e juntaram seus elogios aos de seu pai. Depois, como os três queriam-se muito, não quiseram separar-se e continuaram vivendo juntos na casa paterna, onde cada um exercia seu ofício. A fama de sua habilidade estendeu-se e logo ficaram ricos. É assim que viveram felizes e considerados até idade avançada. E quando, por último, o maior faleceu, os outros dois sentiram tal tristeza, que não levaram muito tempo para segui-lo. Receberam honrarias fúnebres. O cura do lugar disse com razão que três irmãos, que em vida viram-se dotados de tão grandes habilidades e estiveram unidos com um amor tão firme, não deveriam ficar separados na morte. Portanto, foram sepultados juntos.

**APÊNDICE D – Teste de Leitura de Textos (TLT): Modelo da Folha de Coleta de Resultados do TLT**

**a) ESCALA DE LEITURA (quanto ao número de palavras lidas em 5 minutos)**

Idade	Número de palavras lidas
7 a 8 anos	50 a 60
8 a 9 anos	60 a 85
9 a 10 anos	85 a 110
10 a 11 anos	110 a 125
11 a 12 anos	125 a 135
12 a 13 anos	135 a 145

Fonte: A autora com base em Sampaio, 2014

**b) ETAPA 1: QUADRO PARA REGISTRO DO RESULTADO QUANTO A VELOCIDADE DE LEITURA**

Nº de Palavras lidas em 5 minutos	Resultados Comparados com a escala de leitura sugerida (SAMPAIO, 2014).			
	Acima da média	Na média	Abaixo da média	Observação

Fonte: A autora

**c) ETAPA 2: QUADRO DE OBSERVAÇÃO DA LEITURA EXPRESSIVA**

Observações quanto ao **processo de decodificação** utilizado predominantemente pelo/a estudante na etapa de leitura expressiva (soletração; silabação; alfabético):


Fonte: A autora

d) ETAPA 3: QUADRO COM AS QUESTÕES ELABORADAS SOBRE A  
COMPREENSÃO DO TEXTO LIDO

Questões sobre o texto:
4- Quantos irmãos tinham?
5- Qual era o problema que o pai tinha em relação a casa e os filhos?
6- Qual a solução que o pai encontrou para resolver o problema?
7- Quais foram as profissões (ofício) escolhidas pelos irmãos?
8- Qual a prova que foi escolhida pelo pai como a melhor de todas? Explique.
9- Como terminou a história?
10- Descreva uma das provas realizada por um irmão, com detalhes.
Total de questões objetivas respondidas corretas:
1- Em sua opinião, os irmãos tomaram a decisão correta no final? Por quê?
2- Para você, os acontecimentos dessa história correspondem ou não aos dias de hoje? Por quê?
3- Veja se consegue me explicar qual o significado de uma dessas expressões: “um hábil mestre no ofício que queriam aprender”; “certo de ficar com a casa sob as barbas de seus irmãos”; “receberam honrarias fúnebres”? (nessa questão é preciso levar em conta até que ponto do texto o/a estudante conseguiu ler para inquirir)
Total de questões subjetivas respondidas corretas:
Observações psicopedagógicas adicionais:

Fonte: A autora



## APÊNDICE E – Planilha Geral de Coleta de Dados: Grupo Controle

### PLANILHA GERAL DE COLETA DE DADOS – GRUPO CONTROLE

GC – PLANILHA COLETA DE DADOS - PESQUISA DE MESTRADO ANO 2020 – TESTE INICIAL					
DATA	ETAPA	ATIVIDADE	OBJETIVO	EXECUÇÃO FREQUÊNCIA	DADOS COLETADOS do GRUPO CONTROLE
De 03 a 07 fev/2020	TESTE INICIAL	Teste de Leitura de Palavras (TLP)	Avaliar a leitura em relação à quantidade de palavras lidas adequadamente. Avaliar a leitura de palavras em relação ao processo de decodificação.	EXECUTADO 100% com o GC E1GC – 5º ano E2GC – 3º ano E3GC – 3º ano E4GC – 4º ano E5GC – 4º ano	E1GC = 19 palavras - silabação E2GC = 04 palavras - soletração E3GC = 0 palavras - soletração E4GC = 44 palavras – silabação-alfabético E5GC = 44 palavras - silabação
De 03 a 07 fev./2020	TESTE INICIAL	Teste de Escrita de Palavras (TEP)	Avaliar a hipótese de escrita utilizada pelo indivíduo.	EXECUTADO 100% com o GC E1GC – 5º ano E2GC – 3º ano E3GC – 3º ano E4GC – 4º ano E5GC – 4º ano	E1GC = alfabético (02 palavras corretas) E2GC = silábico-alfabético (02 palavras corretas) E3GC = silábica (00 palavra correta) E4GC = alfabético (08 palavras corretas) E5GC = alfabético (10 palavras corretas)
De 10 a 14 de fev/2020	TESTE INICIAL	Teste de Leitura de Texto (TLT) *O teste de leitura de texto não foi aplicado em todos, devido às limitações de alguns quanto a decodificação.	Avaliar a leitura de texto em relação à velocidade de leitura silenciosa. Avaliar a leitura de texto em relação ao processo de decodificação.	EXECUTADO 100% com o GC E1GC – 5º ano E2GC – 3º ano E3GC – 3º ano E4GC – 4º ano E5GC – 4º ano	E1GC = 9 palavras/minuto – leitura oral interrompida – silabação E2GC = 0 palavra/minuto - não conseguiu executar - soletração E3GC = 0 palavra/minuto – não conseguiu executar - soletração E4GC = 15,2 palavras/minuto – leitura oral interrompida – silabação-alfabético E5GC = 10 palavras/minuto – leitura oral interrompida – silabação-alfabético

Fonte: A autora

O Grupo Controle é composto por 5 estudantes (O Grupo Controle iniciou com 10 estudantes, no entanto devido à Pandemia COVID-19, o grupo foi reduzido para 5 estudantes.)

1-E1GC – 5º ano

2-E2GC – 3º ano

3-E3GC – 3º ano

4-E4GC – 4º ano

5-E5GC – 4º ano

GC – PLANILHA COLETA DE DADOS - PESQUISA DE MESTRADO ANO 2020 – 1º BLOCO DE INTERVENÇÕES					
DATA	ETAPA	ATIVIDADE	OBJETIVO	EXECUÇÃO FREQUÊNCIA	DADOS COLETADOS do GRUPO CONTROLE
De 17 a 21 de fev./2020	1º BLOCO DE INTERVENÇÃO Sessão 01	Alfabeto Móvel: vogais e consoantes Linguagem Oral: vocabulário	Identificar/reconhecer as letras do alfabeto: vogais e consoantes. Perceber a relação da letra ao som da letra na palavra, oralmente. Estimular o desenvolvimento do vocabulário.	EXECUTADO 100% com o GC E1GC – 5º ano E2GC – 3º ano E3GC – 3º ano E4GC – 4º ano E5GC – 4º ano	E1GC = reconhece parcialmente as letras do alfabeto; distingue as vogais; dificuldades em reconhecer as consoantes; dificuldades na relação fonema e grafema; vocabulário restrito. E2GC = reconhece as letras do alfabeto; distingue vogais e consoantes; conseguiu identificar os fonemas e as letras; conseguiu produzir várias palavras. E3GC = não reconhece todas as letras do alfabeto; não distingue vogais e consoantes; dificuldades de perceber o som inicial ou a letra inicial; vocabulário restrito. E4GC = reconhece todas as letras do alfabeto; conseguiu perceber os fonemas e relacionar com a letra; bom vocabulário. E5GC = reconhece todas as letras do alfabeto; dificuldades em perceber/diferenciar os fonemas /p/-/b/.
De 24 a 28 de fev/2020	1º BLOCO DE INTERVENÇÃO Sessão 02*  *Todos realizaram esta atividade em uma sessão apenas, porém contabilizaremos duas atividades realizadas.	Relação Grafema-Fonema Sugestão de fonemas por blocos: Bloco 01: /b/, /m, /t; Bloco 02: /n, /l, /p/; Bloco 03: /d/, /f/, /v/; Bloco 04: /j/, /g/, /z/; Bloco 05: /c/, /q/, /k/; Bloco 06: /w/, /y/; Bloco 07: /s/, /r/; Bloco 08: /x/, /h/.	Identificar o fonema e relacionar a letra inicial da palavra (pela imagem ou oralmente).	EXECUTADO 100% com o GC E1GC – 5º ano E2GC – 3º ano E3GC – 3º ano E4GC – 4º ano E5GC – 4º ano	E1GC = dificuldades para identificar o fonema inicial; dificuldades para relacionar o fonema inicial; vocabulário restrito. E2GC = dificuldades na identificação e relacionar com a letra inicial. E3GC = dificuldades de identificar o fonema inicial; não relaciona a letra inicial ao fonema. E4GC = identificou os fonemas iniciais; relaciona o fonema a letra. E5GC = conseguiu identificar os fonemas e relacionar com a letra inicial.
De 02 a 06 de mar/2020	1º BLOCO DE INTERVENÇÃO Sessão 03	Leitura e escrita do nome completo.	Reconhecer o nome completo em diferentes fontes. Ler e escrever o nome completo.	EXECUTADO 100% com o GC E1GC – 5º ano E2GC – 3º ano E3GC – 3º ano E4GC – 4º ano E5GC – 4º ano	E1GC = não escreve o nome completo com autonomia; reconheceu seu nome em materiais impressos, utilizando da memória visual. E2GC = escreve, lê e reconhece o nome completo. E3GC = não escreve e não lê o seu nome completo com autonomia; só reconhece o primeiro nome entre outros nomes. E4GC = escreve o nome completo com autonomia; dificuldades na leitura do nome. E5GC = escreve, lê e reconhece seu nome completo.
De 09 a 13 de mar/2020	1º BLOCO DE INTERVENÇÃO Sessão 04*  *Todos realizaram esta atividade em uma sessão apenas, porém contabilizaremos duas atividades realizadas.	Relação Grafema-Fonema Sugestão de fonemas por blocos: Bloco 01: /b/, /m, /t; Bloco 02: /n, /l, /p/; Bloco 03: /d/, /f/, /v/; Bloco 04: /j/, /g/, /z/; Bloco 05: /c/, /q/, /k/; Bloco 06: /w/, /y/; Bloco 07: /s/, /r/; Bloco 08: /x/, /h/.	Identificar o fonema e relacionar a letra inicial da palavra (pela imagem ou oralmente).	EXECUTADO 100% com o GC E1GC – 5º ano E2GC – 3º ano E3GC – 3º ano E4GC – 4º ano E5GC – 4º ano	E1GC = identificou o fonema inicial e relacionou com a letra inicial; dificuldades de vocabulário. E2GC = conseguiu identificar os fonemas e reconhecer a letra inicial. E3GC = dificuldades em relacionar letra ao fonema inicial nos casos de /p/-/b/, /c/-/g/; vocabulário restrito. E4GC = identificou os fonemas e as letras iniciais, relacionando. E5GC = conseguiu identificar e relacionar fonemas e o grafema.

Fonte: A autora

GC – PLANILHA COLETA DE DADOS - PESQUISA DE MESTRADO ANO 2020 – 1º BLOCO DE INTERVENÇÕES							
DATA	ETAPA	ATIVIDADE	DESCRIÇÃO	OBJETIVO	OBSERVAÇÃO	FREQUÊNCIA	
De 16 de mar a 30 abr./2020	1º BLOCO DE INTERVENÇÃO			O 1º Bloco de intervenção no cronograma inicial teria um total de 12 sessões. No entanto, as sessões de 05 a 12 não foram executadas, foram suprimidas e o cronograma reorganizado devido a Pandemia da COVID-19.		NÃO EXECUTADO DEVIDO A PANDEMIA COVID-19	0% [1]

Fonte: A autora

GC – PLANILHA COLETA DE DADOS - PESQUISA DE MESTRADO ANO 2020 – TESTE INTERMEDIÁRIO “A” [2]					
DATA	ETAPA	ATIVIDADE	OBJETIVO	EXECUÇÃO FREQUÊNCIA	DADOS COLETADOS do GRUPO CONTROLE
De 04 a 08 de maio/2020	TESTE “A”	Teste de Leitura de Palavras (TLP)	Avaliar a leitura em relação à quantidade de palavras lidas adequadamente. Avaliar a leitura de palavras em relação ao processo de decodificação.	EXECUTADO 100% com o GC E1GC – 5º ano E2GC – 3º ano E3GC – 3º ano E4GC – 4º ano E5GC – 4º ano	E1GC = 23 palavras - silabação E2GC = 13 palavras - silabação E3GC = 0 palavra - soletração E4GC = 41 palavras – silabação e alfabético E5GC = 54 palavras - alfabético
De 04 a 08 de maio/2020	TESTE “A”	*Teste de Escrita de Palavras (TEP) *O Teste de Escrita de Palavras foi suprimido nesta etapa.	Avaliar a hipótese de escrita utilizada pelo indivíduo.	EXECUTADO 100% com o GC E1GC – 5º ano E2GC – 3º ano E3GC – 3º ano E4GC – 4º ano E5GC – 4º ano	E1GC = não executado E2GC = não executado E3GC = não executado E4GC = não executado E5GC = não executado
De 11 a 15 de maio/2020	TESTE “A”	Teste de Leitura de Texto (TLT) *O teste de leitura de texto não foi aplicado em todos, devido às limitações de alguns quanto a decodificação.	Avaliar a leitura de texto em relação à velocidade de leitura silenciosa. Avaliar a leitura de texto em relação ao processo de decodificação.	EXECUTADO 100% com o GC E1GC – 5º ano E2GC – 3º ano E3GC – 3º ano E4GC – 4º ano E5GC – 4º ano	E1GC = 9,2 palavras/minuto – leitura oral interrompida – silabação E2GC = 0 palavra/minuto - não executado E3GC = 0 palavra/minuto – não executado E4GC = 22 palavras/minuto – leitura oral interrompida – silabação e alfabético E5GC = 10 palavras/minuto – leitura oral interrompida – silabação e alfabético

Fonte: A autora

GC – PLANILHA COLETA DE DADOS - PESQUISA DE Mestrado ANO 2020 – 2º BLOCO DE INTERVENÇÕES [3]					
DATA [4]	ETAPA	ATIVIDADE	OBJETIVO	EXECUÇÃO FREQUÊNCIA	DADOS COLETADOS do GRUPO CONTROLE
De 18 a 29 de maio/2020	2º BLOCO DE INTERVENÇÃO Sessão 01*	Consciência Fonêmica Alfabeto impresso maiúsculo e minúsculo (relembrar)	Relembrar as letras do alfabeto: vogais e consoantes. Relacionar grafema e fonema usando o alfabeto impresso como suporte. Diferenciar os fonemas e as suas variações (exemplo do /C/ e /G/ que tem fonema diferente dependendo da vogal) na relação fonema e grafema tendo como base palavras na oralidade/vocabulário do indivíduo.	EXECUTADO 100% com o GC E1GC – 5º ano E2GC – 3º ano E3GC – 3º ano E4GC – 4º ano E5GC – 4º ano	E1GC = dificuldades em reconhecer todas as letras do alfabeto; dificuldades em diferenciar os fonemas e suas variações; dificuldades nos fonemas /b/-/d/; vocabulário restrito. E2GC = reconhece todas as letras do alfabeto; com algumas dificuldades conseguiu reconhecer os fonemas; dificuldades com as variações fonema em relação ao grafema. E3GC = dificuldades em relacionar a letra inicial ao som inicial; vocabulário restrito. E4GC = reconhece as letras do alfabeto; dificuldades em distinguir vogais e consoantes; conseguiu diferenciar a variação dos fonemas /c/ e /g/. E5GC = reconhece todas as letras do alfabeto; conseguiu diferenciar as variações nos casos dos fonemas /c/ e /g/.
De 01 a 12 de jun./2020	2º BLOCO DE INTERVENÇÃO Sessão 02	Previsão textual. Treino de Leitura Oral. Consciência da Rima. Produção de Rima.	Treinar a leitura oral com o apoio de texto simples a partir de frases rimadas. Motivar o indivíduo para a leitura através da previsão textual sobre o tema e características da narrativa no texto. Identificar as palavras que rimam nas expressões apresentadas no texto. Produzir rimas a partir das rimas apresentadas no texto.	EXECUTADO 100% com o GC E1GC – 5º ano E2GC – 3º ano E3GC – 3º ano E4GC – 4º ano E5GC – 4º ano	E1GC = leu pelo processo de silabação; dificuldades em identificar as rimas; dificuldades em produzir rimas. E2GC = leitura pelo processo de silabação; conseguiu identificar as rimas; dificuldades na produção de rimas. E3GC = leu pelo processo de soletração; necessitou de ajuda em toda leitura; não identificou as rimas; não conseguiu produzir rimas. E4GC = leitura alfabético; identificou as rimas; dificuldades na produção de rimas. E5GC = leitura pelo processo alfabético; conseguiu identificar rimas; dificuldades na produção de rimas.
De 15 a 26 de jun./2020	2º BLOCO DE INTERVENÇÃO Sessão 03	Consciência Fonêmica: grafema e/ou fonema inicial	Identificar o fonema inicial com auxílio da nomeação (oral) da imagem dada. Diferenciar os grafemas b-d, p-q, bem como os seus fonemas iniciais com auxílio da nomeação (oral) da imagem dada.	EXECUTADO 100% com o GC E1GC – 5º ano E2GC – 3º ano E3GC – 3º ano E4GC – 4º ano E5GC – 4º ano	E1GC = dificuldades em identificar o fonema inicial; dificuldades em diferenciar os fonemas /d/-/t/ e /b/-/p/. E2GC = conseguiu identificar o fonema inicial; dificuldades com a diferenciação dos grafemas /b/, /d/; dificuldades na identificação dos fonemas /p/-/t/ e /d/-/b/. E3GC = identificou os fonemas com vogais e algumas consoantes. E4GC = identificou os fonemas iniciais e relacionar com a letra inicial; dificuldades em identificar os grafemas b-d, p-q. E5GC = identifica o fonema inicial; dificuldades em diferenciar os fonemas /b/-/d/, /p/-/b/.
De 29/jun. a 10 de jul./2020	2º BLOCO DE INTERVENÇÃO Sessão 04	Reconhecimento o rápido de palavras. Treino de leitura de palavras simples e complexas.	Treinar a leitura oral de palavras. Estimular a memorização de vocabulário. Ampliar repertório de palavras (léxico).	EXECUTADO 100% com o GC E1GC – 5º ano E2GC – 3º ano E3GC – 3º ano E4GC – 4º ano E5GC – 4º ano	E1GC = leitura pelo processo alfabético em palavras simples e silabação em palavras complexas; vocabulário ainda bem restrito. E2GC = dificuldades na decodificação de sílabas complexas; E3GC = leitura pelo processo de soletração; conseguiu perceber a repetição da sílaba simples TO nas palavras. E4GC = leitura pelo processo alfabético em palavras simples e silabação em palavras complexas. E5GC = leitura pelo processo alfabético nas palavras simples e silabação nas palavras complexas.

Fonte: A autora

GC – PLANILHA COLETA DE DADOS - PESQUISA DE MESTRADO ANO 2020 – TESTES “Final” [5]					
DATA	ETAPA	ATIVIDADE	OBJETIVO	EXECUÇÃO FREQUÊNCIA	DADOS COLETADOS do GRUPO CONTROLE
De 13 a 24 de jul./2020[6]	TESTE FINAL	Teste de Leitura de Palavras (TLP)	Avaliar a leitura em relação à quantidade de palavras lidas adequadamente. Avaliar a leitura de palavras em relação ao processo de decodificação.	EXECUTADO 100% com o GC E1GC – 5º ano E2GC – 3º ano E3GC – 3º ano E4GC – 4º ano E5GC – 4º ano	E1GC = 39 palavras – alfabético (com silabação) E2GC = 26 palavras – silabação E3GC = 02 palavras – soletração E4GC = 50 palavras - alfabético E5GC = 54 palavras - alfabético
De 13 a 24 de jul./2020[7]	TESTE FINAL	Teste de Escrita de Palavras (TEP)	Avaliar a hipótese de escrita utilizada pelo indivíduo.	EXECUTADO 100% com o GC E1GC – 5º ano E2GC – 3º ano E3GC – 3º ano E4GC – 4º ano E5GC – 4º ano	E1GC = Alfabético (07 palavras corretas) E2GC = Alfabético (07 palavras corretas) E3GC = Silábica (00 palavra correta) E4GC = Alfabético (11 palavras corretas) E5GC = Alfabético-ortográfico (10 palavras corretas)
De 13 a 24 de jul./2020[8]	TESTE FINAL	Teste de Leitura de Texto [9]	Avaliar a leitura de texto em relação à velocidade de leitura silenciosa. Avaliar a leitura de texto em relação ao processo de decodificação.	EXECUTADO 100% com o GC E1GC – 5º ano E2GC – 3º ano E3GC – 3º ano E4GC – 4º ano E5GC – 4º ano	E1GC = 10 palavras/minuto – leitura oral interrompida – silabação E2GC = 0 palavra/minuto – teste foi interrompido – silabação E3GC = 0 palavra/minuto – não executado – soletração E4GC = 40 palavras/minuto – leitura oral interrompida - alfabético E5GC = 16,6 palavras/minuto – leitura oral interrompida – alfabético

Fonte: A autora

[1] A partir deste ponto da pesquisa o cronograma que havia sido planejado em 2019 teve que ser todo reestruturado devido as restrições da Pandemia da COVID-19.

[2] O Teste “A”, considerado o teste intermediário para a produção de dados estatísticos em relação a pesquisa, não foram todos executados. Decidimos por suprimir o Teste de Escrita de Palavras e, se necessário, o Teste de Leitura de Textos, aplicando na íntegra apenas o Teste de Leitura de Palavras. O qual será tomado seus dados como parâmetro para as análises quantitativas na pesquisa. Essa decisão foi tomada devido a reestruturação de todo o cronograma da pesquisa em função da Pandemia COVID-19.

[3] É importante destacar que as atividades podem não seguir a mesma sequência para todos/as os/as estudantes do grupo. É preciso considerar as dificuldades individuais e as possibilidades. Alguns/as estudantes necessitam que a mesma atividade seja repetida e outros concluem a atividade com mais facilidade e podem passar para a próxima atividade. Por isso não o cronograma de atividades é apenas uma base para o planejamento e organização das atividades.

[4] \*Executado em 2 semanas; Devido à reestruturação da pesquisa com a situação de Pandemia da COVID-19, para realizar uma atividade pode-se levar duas semanas para atingir todos/as os/as estudantes de cada grupo.

[5] O Teste “Final”, considerado o teste final para a produção de dados estatísticos em relação à pesquisa. Decidimos por suprimir o Teste de Escrita de Palavras e, se necessário, o Teste de Leitura de Textos, aplicando na íntegra apenas o Teste de Leitura de Palavras. O qual será tomado seus dados como parâmetro para as análises quantitativas na pesquisa. Essa decisão foi tomada devido a reestruturação de todo o cronograma da pesquisa em função da Pandemia COVID-19.

[6] \*Esta semana também poderá ser utilizada para alinhar as sessões que possam ter falhado no 2º Bloco.

[7] \*Esta semana também poderá ser utilizada para alinhar as sessões que possam ter falhado no 2º Bloco.

[8] \*Esta semana também poderá ser utilizada para alinhar as sessões que possam ter falhado no 2º Bloco.

[9] \*O teste de leitura de texto não foi aplicado em todos, devido às limitações de alguns quanto a decodificação.



## APÊNDICE F – Planilha Geral de Coleta de Dados: Grupo Experimental

### PLANILHA GERAL DE COLETA DE DADOS – GRUPO EXPERIMENTAL

GE – PLANILHA COLETA DE DADOS - PESQUISA DE MESTRADO ANO 2020 – TESTE INICIAL					
DATA	ETAPA	ATIVIDADE	OBJETIVO	EXECUÇÃO FREQUÊNCIA	DADOS COLETADOS do GRUPO CONTROLE
De 03 a 07 de fev./2020	TESTE INICIAL	Teste de Leitura de Palavras (TLP)	Avaliar a leitura em relação à quantidade de palavras lidas adequadamente. Avaliar a leitura de palavras em relação ao processo de decodificação.	EXECUTADO 100% com o GE E1GE – 6º ano E2GE – 6º ano E3GE – 3º ano E4GE – 4º ano E5GE – 3º ano	E1GE = 43 palavras - alfabético E2GE = 35 palavras – silabação E3GE = 3 palavras – soletração E4GE = 46 palavras – silabação a alfabético E5GE = 31 palavras – silabação
DATA	ETAPA	ATIVIDADE	OBJETIVO	EXECUÇÃO FREQUÊNCIA	DADOS COLETADOS do GRUPO CONTROLE
De 03 a 07 de fev./2020	TESTE INICIAL	Teste de Escrita de Palavras (TEP)	Avaliar a hipótese de escrita utilizada pelo indivíduo.	EXECUTADO 100% com o GE E1GE – 6º ano E2GE – 6º ano E3GE – 3º ano E4GE – 4º ano E5GE – 3º ano	E1GE = ortográfico (10 palavras corretas) E2GE = alfabético (05 palavras corretas) E3GE = pré-silábica (0 palavras corretas) E4GE = alfabético (11 palavras corretas) E5GE = alfabético (8 palavras corretas)
DATA	ETAPA	ATIVIDADE	OBJETIVO	EXECUÇÃO FREQUÊNCIA	DADOS COLETADOS do GRUPO CONTROLE
De 10 a 14 fev./2020	TESTE INICIAL	Teste de Leitura de Texto (TLT)  *O teste de leitura de texto não foi aplicado em todos, devido às limitações de alguns quanto à decodificação.	Avaliar a leitura de texto em relação à velocidade de leitura silenciosa. Avaliar a leitura de texto em relação ao processo de decodificação.	EXECUTADO 100% com o GE E1GE – 6º ano E2GE – 6º ano E3GE – 3º ano E4GE – 4º ano E5GE – 3º ano	E1GE = 20,2 palavras/minuto – leitura oral interrompida – silabação e alfabético E2GE = 13,8 palavras/minuto – leitura oral interrompida – silabação E3GE = 0 palavra/minuto – não conseguiu executar – soletração E4GE = 27 palavras/minuto – leitura oral interrompida – silabação e alfabético E5GE = 25,4 palavras/minuto – leitura oral interrompida – silabação

Fonte: A autora

O Grupo Experimental é composto por 5 estudantes: (O Grupo Experimental iniciou com 13 estudantes, no entanto devido a Pandemia COVID-19, o grupo foi reduzido para 5 estudantes).

- 1-E1GE – 6º ano
- 2-E2GE – 6º ano
- 3-E3GE – 3º ano
- 4-E4GE – 4º ano
- 5-E5GE – 3º ano

GE – PLANILHA COLETA DE DADOS - PESQUISA DE MESTRADO ANO 2020 – 1º BLOCO DE INTERVENÇÕES					
DATA	ETAPA	ATIVIDADE	OBJETIVO	EXECUÇÃO FREQUÊNCIA	DADOS COLETADOS do GRUPO CONTROLE
De 17 a 21 fev./2020	1º BLOCO DE INTERVENÇÃO Sessão 01	Consciência Fonêmica: letras do alfabeto (vogais e consoantes). App: Domlexia	Reconhecer as letras do alfabeto. Diferenciar as vogais e as consoantes. Identificar e relacionar letra e som. Estimular o desenvolvimento do vocabulário.	EXECUTADO 100% com o GE E1GE – 6º ano E2GE – 6º ano E3GE – 3º ano E4GE – 4º ano E5GE – 3º ano	E1GE = reconhece todas as letras do alfabeto; diferenciando vogais e consoantes; dificuldades na identificação e relação letra e som. E2GE = reconhece todas as letras do alfabeto; diferenciando vogais e consoantes; bom desempenho na identificação e relação som e letra unívoca. E3GE = não reconhece todas as letras do alfabeto; não distingue vogais de consoantes; dificuldades em relacionar o som a letra, principalmente nos sons mais nasalizados. E4GE = reconhece todas as letras do alfabeto; diferencia vogais de consoantes; bom desempenho na identificação e relação som e letra unívoca. E5GE = reconhece todas as letras do alfabeto; dificuldades em distinguir vogais e consoantes; dificuldades em relacionar o som a letra.
De 24 a 28 de fev./2020	1º BLOCO DE INTERVENÇÃO Sessão 02	Consciência Fonêmica: Relação Grafema e Fonema. App: Rimas e Sons Iniciais: Fonemas Iniciais (Intruso, Arruma, Prédio e Comboio). Bloco 01: /b/, /m/, /t/; Bloco 02: /n/, /l/, /p/; Bloco 03: /d/, /t/, /s/; Bloco 04: /j/, /g/, /z/; Bloco 05: /c/, /q/, /k/; Bloco 06: /w/, /y/; Bloco 07: /s/, /r/; Bloco 08: /x/, /h/.	Relacionar o fonema inicial a letra inicial. Identificar o fonema inicial e reconhecer os fonemas iniciais iguais e diferentes, ou seja, que não combina (no caso do módulo intruso).	EXECUTADO 100% com o GE E1GE – 6º ano E2GE – 6º ano E3GE – 3º ano E4GE – 4º ano E5GE – 3º ano	E1GE = dificuldades em relacionar o fonema inicial à letra inicial; dificuldades em identificar e reconhecer os fonemas iniciais iguais e os diferentes nos casos de: /b/- /p/, /d/- /t/. E2GE = dificuldades na identificação do fonema inicial; dificuldades em reconhecer os fonemas iguais e diferentes entre os pares /b/- /p/, /m/- /n/, /d/- /t/. E3GE = dificuldades em relacionar o fonema inicial com a letra inicial; muita dificuldade em diferenciar fonemas iguais e diferentes. E4GE = conseguiu relacionar o fonema a letra inicial; dificuldades em relacionar os fonemas iguais e diferentes nos casos: /b/-/d/-/t/. E5GE = conseguiu relacionar o fonema inicial a letra inicial; dificuldades em relacionar os fonemas iguais e diferentes nos casos: /t/-/s/, /d/-/t/, /c/-/g/.
De 02 a 06 mar/2020	1º BLOCO DE INTERVENÇÃO Sessão 03	Leitura e escrita do nome completo.	Reconhecer o nome completo em diferentes fontes. Ler e escrever o nome completo.	EXECUTADO 100% com o GE E1GE – 6º ano E2GE – 6º ano E3GE – 3º ano E4GE – 4º ano E5GE – 3º ano	E1GE = dificuldades na escrita e reconhecimento do seu nome completo; leu e escreveu o seu nome completo (só no final da sessão). E2GE = reconhece, lê e escreve seu nome completo. E3GE = dificuldades na escrita e reconhecimento do nome completo; conseguiu ler o seu nome completo. E4GE = reconhece, lê e escreve seu nome completo. E5GE = reconhece, lê e escreve seu nome completo.
De 09 a 13 mar/2020	1º BLOCO DE INTERVENÇÃO Sessão 04	Consciência Fonêmica: Relação Grafema e Fonema. App: Rimas e Sons Iniciais (Comboio). Bloco 01: /b/, /m/, /t/; Bloco 02: /n/, /l/, /p/; Bloco 03: /d/, /t/, /s/; Bloco 04: /j/, /g/, /z/; Bloco 05: /c/, /q/, /k/; Bloco 06: /w/, /y/; Bloco 07: /s/, /r/; Bloco 08: /x/, /h/.	Identificar o fonema inicial a partir de palavras dadas (som e/ou imagens). Reconhecer os fonemas diferentes e iguais. Relacionar fonema ao grafema oralmente.	EXECUTADO 100% com o GE E1GE – 6º ano E2GE – 6º ano E3GE – 3º ano E4GE – 4º ano E5GE – 3º ano	E1GE = identificou os fonemas iguais e diferentes; identificou os fonemas iniciais; conseguiu relacionar o fonema ao grafema dado; ressalva apenas nos fonemas /b/, /p/, /d/, /t/, no que repetiu até conseguir; E2GE = identificou os fonemas iniciais; dificuldades de vocabulário (de nomear as figuras); dificuldades em fonemas parecidos/semelhantes (/t/-/s/). E3GE = dificuldades na identificação do fonema inicial e em relacionar com a letra; dificuldades em reconhecer os fonemas diferentes. E4GE = identificou os fonemas iguais e diferentes; dificuldades em fonemas parecidos/semelhantes: /d/- /t/, /t/-/s/. E5GE=identificou os fonemas iguais e diferentes; dificuldades nos fonemas /b/, /t/, /d/.

Fonte: A autora



GE – PLANILHA COLETA DE DADOS - PESQUISA DE MESTRADO ANO 2020 – 1º BLOCO DE INTERVENÇÕES						
DATA	ETAPA	ATIVIDADE	DESCRIÇÃO	OBJETIVO	OBSERVAÇÃO	FREQUÊNCIA
De 16 mar a 30 abri/2020	1º BLOCO DE INTERVENÇÃO				NÃO EXECUTADO DEVIDO A PANDEMIA COVID-19	0% [1]
			O 1º Bloco de intervenção no cronograma inicial teria um total de 12 sessões. No entanto, as sessões de 05 a 12 não foram executadas, foram suprimidas e o cronograma reorganizado devido a Pandemia da COVID-19.			

Fonte: A Autora

GE – PLANILHA COLETA DE DADOS - PESQUISA DE MESTRADO ANO 2020 – TESTES INTERMEDIÁRIO [2]					
DATA	ETAPA	ATIVIDADE	OBJETIVO	EXECUÇÃO FREQUÊNCIA	DADOS COLETADOS do GRUPO CONTROLE
De 04 a 08 de maio/2020	TESTE "A"	Teste de Leitura de Palavras (TLP)	Avaliar a leitura em relação à quantidade de palavras lidas adequadamente. Avaliar a leitura de palavras em relação ao processo de decodificação.	EXECUTADO 100% com o GE E1GE – 6º ano E2GE – 6º ano E3GE – 3º ano E4GE – 4º ano E5GE – 3º ano	E1GE = 51 palavras – alfabético E2GE = 33 palavras – silabação E3GE = 06 palavras – silabação E4GE = 52 palavras – alfabético E5GE = 45 palavras – alfabético
De 04 a 08 de maio/2020	TESTE "A"	*Teste de Escrita de Palavras (TEP)  *Decidimos por suprimir o Teste de Escrita de Palavras	Avaliar a hipótese de escrita utilizada pelo indivíduo.	EXECUTADO 00% com o GE E1GE – 6º ano E2GE – 6º ano E3GE – 3º ano E4GE – 4º ano E5GE – 3º ano	E1GE = não executado devido à situação de Pandemia E2GE = não executado devido à situação de Pandemia E3GE = não executado devido à situação de Pandemia E4GE = não executado devido à situação de Pandemia E5GE = não executado devido à situação de Pandemia
De 11 a 15 de maio/2020	TESTE "A"	Teste de Leitura de Texto (TLT)  *O teste de leitura de texto não foi aplicado em todos, devido às limitações de alguns quanto à decodificação.	Avaliar a leitura de texto em relação à velocidade de leitura silenciosa. Avaliar a leitura de texto em relação ao processo de decodificação.	EXECUTADO 100% com o GE E1GE – 6º ano E2GE – 6º ano E3GE – 3º ano E4GE – 4º ano E5GE – 3º ano	E1GE= 25 palavras/minuto – leitura oral interrompida - alfabético E2GE = 16,8 palavras/minuto – leitura oral interrompida – silabação E3GE = 0 palavra/minuto – não executado - silabação E4GE = 31,6 palavras /minuto – leitura oral interrompida – alfabético e silabação E5GE = 25 palavras/minuto – leitura oral interrompida – alfabético

Fonte: A autora

GE – PLANILHA COLETA DE DADOS - PESQUISA DE Mestrado ANO 2020 – 2º BLOCO DE INTERVENÇÕES [3]					
DATA	ETAPA	ATIVIDADE	OBJETIVO	EXECUÇÃO FREQUÊNCIA	DADOS COLETADOS do GRUPO CONTROLE
De 18 a 29 de maio/2020  *Devido à reestruturação da pesquisa com a situação de Pandemia da COVID-19, para realizar uma atividade pode-se levar duas semanas para atingir todos/as os/as	2º BLOCO DE INTERVENÇÃO  Sessão 01* *Esta sessão será para relembrar o que estávamos trabalhando a relação letra e seu fonema.	Consciência Fonêmica: relação letra e som. 1- Vídeo: Repita e Aprenda O Som de cada Letra; ABC Maiúsculas e ABC Minúsculas (vídeo com o apresentação da letra e do som das vogais e das consoantes.) 2- Jogo: Que letra faz este som? e Fábrica de Palavras (Vídeo disponível no <i>Youtube</i> e o jogo no site <a href="http://www.bebele.com.br">www.bebele.com.br</a> )	Memorizar os fonemas e relacionar com o grafema. Diferenciar os fonemas e as suas variações (exemplo do /C/ e /G/ que tem fonema diferente dependendo da vogal) na relação fonema e grafema tendo como base palavras na oralidade/vocabulário do indivíduo.	*EXECUTADO 100% com o GE E1GE – 6º ano E2GE – 6º ano E3GE – 3º ano E4GE – 4º ano E5GE – 3º ano	E1GE = relacionou os fonemas e os respectivos grafemas, no jogo; identificou as variações; dificuldades apenas nos fonemas /b/, /p/, /d/, /t/; bom vocabulário. E2GE = dificuldades em diferenciar os fonemas /b/-/p/ e /d/-/t/ no jogo; vocabulário restrito; E3GE = dificuldades de identificação dos fonemas /w/, /y/ e diferenciação /ge/, /gi/, /ce/, /ci/; dificuldades no vocabulário com palavras que iniciem com a letra H E4GE = relacionou os fonemas e os respectivos grafemas, no jogo; identificou as variações conforme a vogal nos casos de: /g/ e /c/; conseguiu ler (silabação) as palavras apresentadas. E5GE = relacionou os fonemas e os respectivos grafemas; identificou variações (ex.: X; /c/ e /g/ acompanhados das vogais e-i); conseguiu ler (alfabético) as palavras apresentadas.
DATA	ETAPA	ATIVIDADE	OBJETIVO	EXECUÇÃO FREQUÊNCIA	DADOS COLETADOS do GRUPO CONTROLE
De 01 a 12 de jun./2020	2º BLOCO DE INTERVENÇÃO  Sessão 02	Treino de Leitura com previsão textual Consciência da Rima Produção de Rima (computador)	Desenvolver as habilidades de decodificação eficiente através do suporte de texto: livro. Utilizar livro digital para treinar a leitura oral com a etapa de previsão textual. Identificar as rimas nas expressões que o texto trouxe. Produzir rimas a partir de uma rima dada.	*EXECUTADO 100% com o GE E1GE – 6º ano E2GE – 6º ano E3GE – 3º ano E4GE – 4º ano E5GE – 3º ano	E1GE = leitura pelo processo alfabético; identificou todas as rimas dadas; dificuldades na produção de rimas. E2GE = leitura pelo processo de silabação e alfabético; dificuldades no reconhecimento da rima; dificuldades na produção de rimas. E3GE = leitura pelo processo de silabação; conseguiu identificar as rimas; dificuldades na produção de rimas. E4GE = leitura pelo processo alfabético e de silabação (palavras de baixa frequência); consegue identificar as rimas; dificuldades na produção de rimas. E5GE = leitura pelo processo alfabético e de silabação (palavras com sílabas complexas); dificuldades em identificar as rimas; dificuldades na produção de rimas.
DATA	ETAPA	ATIVIDADE	OBJETIVO	EXECUÇÃO FREQUÊNCIA	DADOS COLETADOS do GRUPO CONTROLE
De 15 a 26 de jun./2020	2º BLOCO DE INTERVENÇÃO  Sessão 03	Consciência Fonêmica: FONEMA INICIAL (/b/, /c/, /d/, /m/, /n/, /p/, /t/); utilizando arquivos de editor de <i>slides</i> ou PDF, visualização na tela do computador e interação oral.	Identificar a letra inicial e relacionar ao fonema inicial. Relacionar e identificar com o fonema inicial. Analisar fonemicamente a sílaba inicial. Ler as palavras apresentadas.	*EXECUTADO 100% com o GE E1GE – 6º ano E2GE – 6º ano E3GE – 3º ano E4GE – 4º ano E5GE – 3º ano	E1GE = identificou e relacionou letra inicial e fonema; conseguiu analisar a sílaba inicial e seus fonemas; leu (silabação-alfabético) todas as palavras apresentadas. E2GE = dificuldades na análise da sílaba inicial; dificuldades em ler (silabação-alfabético) as palavras apresentadas; dificuldades em diferenciar a vogal E com os fonemas /b/, /p/, /t/, /d/. E3GE = dificuldades na identificação e relação letra inicial e som; não conseguiu ler (silabação) todas as palavras; dificuldades em analisar a sílaba e decompor em fonemas ou letras. E4GE = identificou a letra inicial e relacionou ao fonema; conseguiu analisar a sílaba inicial e seus fonemas; leu (alfabético) todas as palavras. E5GE = identificou a letra inicial e relacionou ao fonema; conseguiu analisar a sílaba inicial e seus fonemas; leu (alfabético) todas as palavras.

DATA	ETAPA	ATIVIDADE	OBJETIVO	EXECUÇÃO FREQUÊNCIA	DADOS COLETADOS do GRUPO CONTROLE
De 29/jun. a 10 de Jul/2020	2º BLOCO DE INTERVENÇÃO  Reconhecimento rápido de palavras e Treino de Leitura  Sessão 04	Reconhecimento rápido e treino de leitura de palavras simples e complexas: utilizando o aplicativo “Lele Silabas”, no módulo leitura, treinar a leitura rápida de palavras ( <i>Tablet</i> )	Treinar o reconhecimento rápido de palavras. Desenvolver a memorização de um léxico de palavras simples e complexas. Propiciar o desenvolvimento da rota fonológica e lexical concomitante.	*EXECUTADO 100% com o GE E1GE – 6º ano E2GE – 6º ano E3GE – 3º ano E4GE – 4º ano E5GE – 3º ano	E1GE = leitura silabação e alfabético; dificuldades no reconhecimento rápido de palavras com sílabas complexas. E2GE = leitura silabação e alfabético; dificuldades no reconhecimento rápido de palavras com sílabas complexas. E3GE = leitura apenas de palavras simples e dissílabas; vocabulário restrito; leu por silabação e com ajuda. E4GE = leitura silabação e alfabético; dificuldades no reconhecimento rápido de palavras com sílabas complexas. E5GE = leitura silabação e alfabético; dificuldades no reconhecimento rápido de palavras com sílabas complexas;

Fonte: A autora

GE – PLANILHA COLETA DE DADOS - PESQUISA DE MESTRADO ANO 2020 – TESTES “FINAL” [4]					
DATA	ETAPA	ATIVIDADE	OBJETIVO	EXECUÇÃO FREQUÊNCIA	DADOS COLETADOS do GRUPO CONTROLE
De 13 a 24 de jul./2020[5]	TESTE FINAL	Teste de Leitura de Palavras (TLP)	Avaliar a leitura em relação à quantidade de palavras lidas adequadamente. Avaliar a leitura de palavras em relação ao processo de decodificação.	EXECUTADO 100% com o GE E1GE – 6º ano E2GE – 6º ano E3GE – 3º ano E4GE – 4º ano E5GE – 3º ano	E1GE = 57 palavras – alfabético E2GE = 49 - alfabético E3GE = 08 palavras – silabação E4GE = 56 palavras - alfabético E5GE= 47 palavras – alfabético
De 13 a 24 de Jul/2020[6]	TESTE FINAL	Teste de Escrita de Palavras (TEP)	Avaliar a hipótese de escrita utilizada pelo indivíduo.	EXECUTADO 100% com o GE E1GE – 6º ano E2GE – 6º ano E3GE – 3º ano E4GE – 4º ano E5GE – 3º ano	E1GE = alfabético-ortográfico (13 palavras corretas) E2GE = alfabético (10 palavras corretas) E3GE = silábica (0 palavra correta) E4GE = alfabético (11 palavras corretas) E5GE = alfabético (12 palavras corretas)
De 13 a 24 de jul./2020[7]	TESTE FINAL	Teste de Leitura de Texto [8]	Avaliar a leitura de texto em relação à velocidade de leitura silenciosa. Avaliar a leitura de texto em relação ao processo de decodificação.	EXECUTADO 100% com o GE E1GE – 6º ano E2GE – 6º ano E3GE – 3º ano E4GE – 4º ano E5GE – 3º ano	E1GE = 51,6 palavras/minuto – leitura oral interrompida – alfabético E2GE = 25,2 palavra/minuto – leitura oral interrompida - alfabético E3GE = 00 palavra/minuto - não executado - silabação E4GE = 40,2 palavras/minuto – leitura oral interrompida - alfabético E5GE = 29 palavras/minuto – leitura oral interrompida – alfabético

Fonte: A autora

[1] A partir deste ponto da pesquisa o cronograma elaborado em 2019 teve que ser reestruturado em virtude das restrições da Pandemia da COVID-19.

[2] O Teste “A”, considerado o teste intermediário para a produção de dados estatísticos em relação a pesquisa, não foram todos executados. Decidimos por suprimir o Teste de Escrita de Palavras e, se necessário, o Teste de Leitura de Textos, aplicando na íntegra apenas o Teste de Leitura de Palavras. O qual será tomado seus dados como parâmetro para as análises quantitativas na pesquisa. Essa decisão foi tomada devido a reestruturação de todo o cronograma da pesquisa em função da Pandemia COVID-19.

[3] É importante destacar que as atividades podem não seguir a mesma sequência para todos/as os/as estudantes do grupo. É preciso considerar as dificuldades individuais e as possibilidades. Alguns/as estudantes necessitam que a mesma atividade seja repetida e outros concluem a atividade com mais facilidade e podem passar para a próxima atividade. Por isso não o cronograma de atividades é apenas uma base para o planejamento e organização das atividades.

[4] O Teste “Final”, considerado o teste final para a produção de dados estatísticos em relação à pesquisa. Decidimos por suprimir o Teste de Escrita de Palavras e, se necessário, o Teste de Leitura de Textos, aplicando na íntegra apenas o Teste de Leitura de Palavras. O qual será tomado seus dados como parâmetro para as análises quantitativas na pesquisa. Essa decisão foi tomada devido a reestruturação de todo o cronograma da pesquisa em função da Pandemia COVID-19.

[5] \*Esta semana também poderá ser utilizada para alinhar as sessões que possam ter falhado no 2º Bloco.

[6] Esta semana também poderá ser utilizada para alinhar as sessões que possam ter falhado no 2º Bloco.

[7] Esta semana também poderá ser utilizada para alinhar as sessões que possam ter falhado no 2º Bloco.

[8] \*O teste de leitura de texto não foi aplicado em todos, devido às limitações de alguns quanto a decodificação.



**ANEXO A - Fichas de Encaminhamento para o serviço de Psicopedagogia do SEFOPPE  
dos/as estudantes**

Estudante E1GC

<p><b>Encaminhado para Triagem Psicopedagógica e Psicológica</b></p> <p><b>NOME DA UNIDADE (Exceto Ed. Infantil):</b> ESCOLA PÚBLICA ESTADUAL</p> <p><b>NOME DA CRIANÇA:</b> E1GC</p> <p><b>DATA DE NASCIMENTO:</b> 16/07/2009 - 9 anos</p> <p><b>TURMA:</b> 4º ANO 3    <b>5º ano - 2020</b></p> <p><b>TURNO:</b> VESPERTINO</p> <p><b>NOME DOS PAIS/RESPONSÁVEIS:</b></p> <p><b>TELEFONE DOS PAIS/RESPONSÁVEIS (Descrever se é mãe, pai, avós, madrasta ou padrasto, parentes ou somente recado):</b></p> <p><b>NOME DO PROFESSOR:</b></p> <p><b>NOME DO RESPONSÁVEL PELO ENCAMINHAMENTO:</b> CORADINI</p> <p><b>O ALUNO ESTÁ ALFABETIZADO?:</b> NÃO</p> <p><b>O ALUNO JÁ REPROVOU? :</b> NÃO</p> <p><b>SE SIM, EM QUAL(IS) ANO(S)?:</b></p> <p><b>MUDOU-SE DE ESCOLA?:</b> SIM</p> <p><b>SE SIM, QUANTAS VEZES?:</b> QUATRO VEZES</p> <p><b>QUANTO TEMPO ESTÁ NA ESCOLA ATUAL?:</b> DESDE FEVEREIRO /2019</p> <p><b>TROCA LETRAS NA LEITURA/ESCRITA?:</b> SIM</p> <p><b>SE SIM, QUAL(IS)?:</b> ALUNO NÃO ALFABETIZADO</p> <p><b>CONCENTRA-SE NAS ATIVIDADES?:</b> NÃO</p> <p><b>POSSUI DIFICULDADES DE COMPREENSÃO/EXECUÇÃO DE TAREFAS?:</b> SIM</p> <p><b>MATÉRIA(S) NA(S) QUAL(IS) POSSUI MAIS DIFICULDADE::</b> TODAS</p> <p><b>JÁ PASSOU POR ATENDIMENTO/AVALIAÇÃO NO SEFOPPE?:</b> NÃO</p> <p><b>SE SIM, QUAL ESPECIALIDADE?:</b></p> <p><b>POSSUI ENCAMINHAMENTO/LAUDO MÉDICO? SE SIM, ENTREGAR CÓPIA EM MÃOS OU ENVIAR POR EMAIL. :</b> NÃO</p> <p><b>JÁ INVESTIGOU QUANTO A PROBLEMAS DE VISÃO?:</b> NÃO</p>	<table border="1"> <tr> <td> <p><b>SEFOPPE</b> <b>Data do Recebimento</b> 07/03/2019</p> </td> </tr> </table>	<p><b>SEFOPPE</b> <b>Data do Recebimento</b> 07/03/2019</p>
<p><b>SEFOPPE</b> <b>Data do Recebimento</b> 07/03/2019</p>		

Fonte: Acervo prontuários SEFOPPE

**JÁ TEVE INFECÇÃO DE OUVIDO?: NÃO**

**SE SIM, MAIS DE 3 VEZES POR ANO?: SIM**

**CASO EXISTA ALGUMA DIFICULDADE NÃO MENCIONADA NOS ITENS ACIMA, RELATAR::**

**QUAIS INTERVENÇÕES JÁ FORAM REALIZADAS PELA ESCOLA?:** CONVERSA COM A FAMÍLIA QUE RELATOU EXTREMA DIFICULDADE DA CRIANÇA E RECLAMAÇÕES DAS ESCOLAS ANTERIORES. RELATOU QUE NA CIDADE ANTERIOR FAZIA ATENDIMENTO COM PSICÓLOGA E PSICOPEDAGOGA.

**OUTRAS INFORMAÇÕES RELEVANTES::**

**DATA DO ENCAMINHAMENTO:** 06/03/2019

---

Horário: 6 de março de 2019 às 16:59

## Estudante E2GC

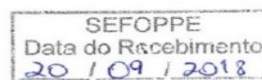
SEFOPPE Data do Recebimento 24.1.10.2019
<b>Encaminhado para Atendimento e Avaliação Psicopedagógica</b>
<b>Solicitação:</b> Atendimento em Psicopedagogia
<b>Nome da Unidade:</b> ESCOLA PÚBLICA ESTADUAL
<b>Nome do Aluno:</b> E2GC
<b>Data de Nascimento:</b> 29/04/2011 — 8 anos
<b>Turma:</b> 2º3 <b>3º ano - 2020</b>
<b>Turno:</b> Vespertino
<b>Nome(s) dos Pais/Responsáveis:</b>
<b>Telefone(s) dos Pais/Responsáveis:</b>
<b>Nome do Professor:</b>
<b>Descrever a queixa principal sobre a aprendizagem do(a) aluno(a):</b> Apresenta defasagem no rendimento escolar. Não lê, encontra-se no <u>nível silábico-alfabético</u> , demora para copiar do quadro, falta organização com a letra no caderno. <u>Nunca se expressa</u> na sala. Demonstra ser inseguro.
<b>Relatar como o(a) aluno(a) está em relação a:</b> 1- <b>Processos de Leitura (palavras e textos) e Escrita (ditado e escrita espontânea); 2-Compreensão e interpretação de textos orais e escritos lidos pelo(a) próprio(a) aluno(a) e outros.:</b> Não apresenta coerência na construção dos textos, escreve palavras incompletas ao escrever sozinho ou quando copia do quadro..Não demonstra autonomia na interpretação .No ditado coloca ponto de interrogação quando tem dúvida.Quando sozinho relata literatura conforme seu imaginário.
<b>Relatar como o(a) aluno(a) encontra-se em relação a:</b> 1- <b>Conhecimentos matemáticos (conhece e resolve operações, interpreta e resolve situações-problema). 2- Cópia do quadro e de livros/outras (quanto a sua agilidade/atenção/fidedignidade). 3- Tarefas de casa (legibilidade, responsabilidade e execução). 4 -Atividades de sala: individuais e coletivas (quanto ao início e a finalização):</b> Demonstra maior habilidade com raciocínio lógico, porém não resolve situações problema sozinho.Demora ao copiar, esquece letras, falta organização com o caderno.Geralmente realiza as atividades de casa. As atividades em sala individuais dificilmente conclui, e as coletivas <u>não interage</u> e obedece a opinião do grupo.
<b>Intervenções já realizadas com o(a) aluno(a) para sanar as dificuldades apresentadas na queixa (realizadas pela Escola: Professores e Equipe Pedagógica; Encaminhamentos a outros profissionais e quais):</b> O aluno está sempre próximo da professora quando está em sala de aula. Teve atendimento fonoaudiólogo no ano passado.
<b>Histórico escolar do(a) aluno(a) (reprovações, trocas de escolas, disciplinas com menor rendimento/por quê? Notas atuais):</b> Sempre frequentou a mesma escola.
<b>Aspectos comportamentais e emocionais relevantes observados pela equipe pedagógica e professores:</b> Apresenta dificuldade em fazer novas amizades, interage pouco com os colegas em sala. Se expressa somente quando questionado pela professora e demonstra muita insegurança.
<b>Descrever a situação familiar (composição, relacionamentos e comprometimento com a Escola):</b> A família comparece quando solicitada.
<b>Outras informações relevantes em relação a queixa do(a) aluno(a):</b> Dificuldade em se alfabetizar.
<b>Nome do Coordenador Pedagógico da Unidade:</b>
<b>Nome do Diretor da Unidade:</b>

## Estudante E3GC

<b>Encaminhando para Avaliação e Atendimento Psicopedagógico</b>	
<b>Nome da Unidade:</b> ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL	<b>SEFOPPE</b> Data do Recebimento 25/04/2019
<b>Nome do Aluno:</b> E3GC	
<b>Data de Nascimento:</b> 01/01/2012 - <i>Franco</i>	
<b>Turma / Turno:</b> 201 MATUTINO <b>3º ano - 2020</b>	
<b>Nome(s) dos Pais/Responsáveis:</b>	
<b>Telefone(s) dos Pais/Responsáveis:</b>	
<b>Nome do Professor:</b>	
<b>Descrever a queixa principal sobre a aprendizagem do(a) aluno(a):</b> NÃO CONSEGUE REALIZAR AS ATIVIDADES EM SALA DE AULA.	
<b>Relatar como o(a) aluno(a) está em relação a:</b> 1- Processos de Leitura (palavras e textos) e Escrita (ditado e escrita espontânea); 2- Compreensão e interpretação de textos orais e escritos lidos pelo(a) próprio(a) aluno(a) e outros.: NÃO CONSEGUE LER E ESCREVER NEM MESMO PALAVRAS SIMPLES. NÃO COMPREENDE NEM INTERPRETA TEXTOS. É UM ALUNO EXTREMAMENTE DISTRAÍDO. SEMPRE NECESSITA DE AJUDA.	
<b>Relatar como o(a) aluno(a) encontra-se em relação a:</b> 1- Conhecimentos matemáticos (conhece e resolve operações, interpreta e resolve situações-problema). 2- Cópia do quadro e de livros/outros (quanto a sua agilidade/atenção/fidedignidade). 3- Tarefas de casa (legibilidade, responsabilidade e execução). 4 -Atividades de sala: individuais e coletivas (quanto ao início e a finalização).: NÃO REALIZA OPERAÇÕES, NÃO INTERPRETA E NÃO RESOLVE SITUAÇÕES PROBLEMAS. NAS CÓPIAS E ATIVIDADES EM SALA DE AULA NECESSITA DE MEDIAÇÃO PARA CONCLUIR . RARAMENTE TRAZ AS TAREFAS FEITAS.	
<b>Intervenções já realizadas com o(a) aluno(a) para sanar as dificuldades apresentadas na queixa (realizadas pela Escola: Professores e Equipe Pedagógica; Encaminhamentos a outros profissionais e quais):</b> CONVERSA COM OS PAIS E COM A CRIANÇA. FREQUENTA O APOIO.	
<b>Histórico escolar do(a) aluno(a) (reprovações, trocas de escolas, disciplinas com menor rendimento/por quê? Notas atuais):</b> NÃO REPROVOU E NÃO TROCOU DE ESCOLA.	
<b>Aspectos comportamentais e emocionais relevantes observados pela equipe pedagógica e professores:</b> FALTA DE ATENÇÃO EM SALA DE AULA .	
<b>Descrever a situação familiar (composição, relacionamentos e comprometimento com a Escola):</b> RESIDE COM OS PAIS E QUANDO NECESSÁRIO COMPARECEM À ESCOLA.	
<b>Outras informações relevantes em relação a queixa do(a) aluno(a):</b> MUITA DISTRAÇÃO.	
<b>Nome do Coordenador Pedagógico da Unidade:</b>	
<b>Nome do Diretor da Unidade:</b>	
<b>Nome do responsável pelo preenchimento do encaminhamento:</b>	
<b>Data do Encaminhamento:</b> 25/04/2019	
<b>Solicitação:</b> Atendimento	
<hr/>	
Horário: 25 de abril de 2019 às 14:20	



## Estudante E4GC

**Encaminhado para Avaliação e Atendimento Psicopedagógico****Nome da Unidade: ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL****Nome do Aluno: E4GC****Data de Nascimento:** 18/12/2009 -- 8 anos**Turma / Turno:** 3º ano / vespertino **4º ano -2020****Nome(s) dos Pais/Responsáveis:****Telefone(s) dos Pais/Responsáveis:****Nome do Professor:****Descrever a queixa principal sobre a aprendizagem do(a)**

**aluno(a):** Desatenção: tem grande dificuldade de completar as atividades propostas. Desorganização e completamente distraído. Diariamente está mexendo em seus materiais desnecessariamente.

**Relatar como o(a) aluno(a) está em relação a:** 1- **Processos de Leitura (palavras e textos) e Escrita (ditado e escrita espontânea); 2-Compreensão e interpretação de textos orais e escritos lidos pelo(a) próprio(a) aluno(a) e outros.**:Dificuldade de soletrar e troca as letras com sons e grafias parecidas. Dificuldade na aquisição e automatização da leitura e escrita. Dificuldade em copiar de livros e lousa. Apresenta dificuldade na execução das atividades e acompanhamento do conteúdo. Lentidão na organização do raciocínio. Lentidão na organização do raciocínio. Ex.: fala do aluno: deixa, eu pensar. Bonca = boneca/ Mrego = morango / Eola = escola

**Relatar como o(a) aluno(a) encontra-se em relação a:** 1- **Conhecimentos matemáticos (conhece e resolve operações, interpreta e resolve situações-problema).** 2- **Cópia do quadro e de livros/outros (quanto a sua agilidade/atenção/fidedignidade).** 3- **Tarefas de casa (legibilidade, responsabilidade e execução).** 4 -**Atividades de sala: individuais e coletivas (quanto ao início e a finalização).**: Somente conclui com a ajuda individual da professora. Inclusive em atividades em grupos não consegue acompanhar sempre se dispersa, não as conclui. O aluno realiza no tempo dele, não no tempo do grupo.

**Intervenções já realizadas com o(a) aluno(a) para sanar as dificuldades apresentadas na queixa (realizadas pela Escola: Professores e Equipe Pedagógica; Encaminhamentos a outros profissionais e quais):** As

intervenções são feitas por reforço escolar e inclusive atendimento individual, quando possível. Inúmeras atividades, como: leitura diária, formação de frase, bingo de palavras.

**Histórico escolar do(a) aluno(a) (reprovações, trocas de escolas, disciplinas com menor rendimento/por quê? Notas atuais):** O aluno não tem histórico de reprovação.

**Aspectos comportamentais e emocionais relevantes observados pela equipe pedagógica e professores:** Observamos durante as atividades apresenta certo incomodo na visão, inclusive lacrimeja bastante. Demonstra certa irritabilidade e nervosismo quando insistimos no termino das atividades. Apresenta certo nevosismo, as vezes, nega-se a fazer.

**Descrever a situação familiar (composição, relacionamentos e comprometimento com a Escola):** A mãe é analfabeta. Os pais estão ciente do encaminhamento. Solicitamos que a família levasse o aluno para fazer uma consulta com o oftalmologista. Foi realizado na escola em 12/04/2018 um teste oftalmologista em parceria com a relojoaria ônix e lions e o aluno apresentou (+0,50 / -0,50 // +1,00 /-0,75)

**Outras informações relevantes em relação a queixa do(a) aluno(a):** Não temos nada mais para relatar..

**Nome do Coordenador Pedagógico da Unidade:**

**Nome do Diretor da Unidade:**

**Nome do responsável pelo preenchimento do encaminhamento:**

**Data do Encaminhamento:** 20/09/2018

---

Horário: 20 de setembro de 2018 às 08:26

Endereço IP: 170.245.96.54

URL Formulário de Contato: <https://sefoppe.wordpress.com/psicopedagogia-ficha-de-encaminhamento/>

Enviado ao seu site por um visitante não identificado.

## Estudante E5GC

<b>SEFOPPE</b> Data do Recebimento 25 / 04 / 2019
<b>Encaminhado para avaliação e atendimento Psicopedagógico</b> <b>Nome da Unidade: ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL</b> <b>Nome do Aluno: E5GC</b> <b>Data de Nascimento: 15/12/2010 - 8 anos</b> <b>Turma / Turno: 301 matutino 4º ano - 2020</b> <b>Nome(s) dos Pais/Responsáveis:</b>  <b>Telefone(s) dos Pais/Responsáveis:</b>  <b>Nome do Professor:</b>  <b>Descrever a queixa principal sobre a aprendizagem do(a) aluno(a):</b> Baixo rendimento escolar, toma medicamentos .  <b>Relatar como o(a) aluno(a) está em relação a:</b> 1- Processos de Leitura (palavras e textos) e Escrita (ditado e escrita espontânea); 2-Compreensão e interpretação de textos orais e escritos lidos pelo(a) próprio(a) aluno(a) e outros.: Apresenta dificuldade na leitura e na escrita. Não compreende a leitura e não interpreta textos.  <b>Relatar como o(a) aluno(a) encontra-se em relação a:</b> 1- Conhecimentos matemáticos (conhece e resolve operações, interpreta e resolve situações-problema). 2- Cópia do quadro e de livros/outros (quanto a sua agilidade/atenção/fidedignidade). 3- Tarefas de casa (legibilidade, responsabilidade e execução). 4 -Atividades de sala: individuais e coletivas (quanto ao início e a finalização).: Apresenta dificuldades nas operações matemáticas . Não identifica valores altos como dezena e centena. Cópia do quadro com organição e rapidez.  <b>Intervenções já realizadas com o(a) aluno(a) para sanar as dificuldades apresentadas na queixa (realizadas pela Escola: Professores e Equipe Pedagógica; Encaminhamentos a outros profissionais e quais):</b> Conversa com os pais e com o aluno Ajuda dos amigos e trabalhos em equipe e atividades diferenciadas . Frequenta o APOIO .  <b>Histórico escolar do(a) aluno(a) (reprovações, trocas de escolas, disciplinas com menor rendimento/por quê? Notas atuais):</b> Não reprovou e não trocou de escola.  <b>Aspectos comportamentais e emocionais relevantes observados pela equipe pedagógica e professores.:</b> Tem bom comportamento .  <b>Descrever a situação familiar (composição, relacionamentos e comprometimento com a Escola):</b> Reside com os pais e quando necessário comparecem à escola.  <b>Outras informações relevantes em relação a queixa do(a) aluno(a):</b> Realiza atividades com ajuda dos amigos e da professora.  <b>Nome do Coordenador Pedagógico da Unidade:</b>  <b>Nome do Diretor da Unidade:</b>

**Nome do responsável pelo preenchimento do encaminhamento:**

**Data do Encaminhamento:** 25/04/2019

**Solicitação:** Atendimento

---

Horário: 25 de abril de 2019 às 15:04

## Estudante E1GE

**Encaminhamento para Avaliação e Atendimento Psicopedagógico**

**Nome da Unidade:** ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL

**Nome do Aluno:** E1GE

**Data de Nascimento:** 13/02/2009 – 10 anos

**Turma / Turno:** Vespertino – 5ª ano 6º ano - 2020

**Nome(s) dos Pais/Responsáveis:**

**Telefone(s) dos Pais/Responsáveis:**

**Nome do Professor:**

**Descrever a queixa principal sobre a aprendizagem do(a) aluno(a):** Professora de artes, comentou que ele é muito agitado, e atrapalha o andamento da aula, a mãe relata que em casa também se comporta, com muita agitação. O aluno não está alfabetizado, lê pré-silábico. A professora regente de sala relata sua falta de atenção não tem sequencia imaginária, dificuldade na leitura, aluno apresenta muita dificuldade. O professor de inglês, relata, ao realizar um ditado falta letras nas palavras, este aluno no ano de 2018 já frequentava aula de apoio no contra turno da escola. A professora de apoio; relata que esquece com muita facilidade os conteúdo da aula anterior, e troca de letra para formar palavras, atualmente em sala de aula o aluno não disponibiliza de auxiliar, para o acompanhamento de suas atividades. Na disciplina de letramento; também apresenta muita dificuldade em interpretação de texto, sua leitura com dificuldade, na formação de palavras, em pré-silábico, com isso atrapalha seu rendimento.

**Relatar como o(a) aluno(a) está em relação a:** 1- Processos de Leitura (palavras e textos) e Escrita (ditado e escrita espontânea); 2- Compreensão e interpretação de textos orais e escritos lidos pelo(a) próprio(a) aluno(a) e outros.: Pre-Silábico

**Relatar como o(a) aluno(a) encontra-se em relação a:** 1- Conhecimentos matemáticos (conhece e resolve operações, interpreta e resolve situações-problema). 2- Cópia do quadro e de livros/outros (quanto a sua agilidade/atenção/fidedignidade). 3- Tarefas de casa (legibilidade, responsabilidade e execução). 4 -Atividades de sala: individuais e coletivas (quanto ao início e a finalização).: Foco de concentração; Memoriazação;

**Intervenções já realizadas com o(a) aluno(a) para sanar as dificuldades apresentadas na queixa (realizadas pela Escola: Professores e Equipe Pedagógica; Encaminhamentos a outros profissionais e quais):** Foi observado na escola. \* Todo ano frequenta o Apoio Pedagógico.

**Histórico escolar do(a) aluno(a) (reprovações, trocas de escolas, disciplinas com menor rendimento/por quê? Notas atuais):** Não reprovou

**Aspectos comportamentais e emocionais relevantes observados pela equipe pedagógica e professores.:** Concentração

**Descrever a situação familiar (composição, relacionamentos e comprometimento com a Escola):** Família presente quando chamada

**Outras informações relevantes em relação a queixa do(a) aluno(a):** Seu desenvolvimento escolar

**Nome do Coordenador Pedagógico da Unidade:**

**Nome do Diretor da Unidade:**

**Nome do responsável pelo preenchimento do encaminhamento:**

**Data do Encaminhamento:** 18/04/2019

**Solicitação:** Atendimento

---

Horário: 18 de abril de 2019 às 13:44

## Estudante E2GE

<b>SEFOPPE</b> Data do Recebimento 14/10/2019	<p><b>Encaminhado para Avaliação Psicopedagógica e Psicológica</b></p> <p><b>Solicitação:</b> Atendimento em Psicopedagogia</p> <p><b>Nome da Unidade:</b> ESCOLA PÚBLICA ESTADUAL</p> <p><b>Nome do Aluno:</b> E2GE</p> <p><b>Data de Nascimento:</b> 17/04/2007 - 12 anos</p> <p><b>Turma:</b> 5º ano <b>6º ano - 2020</b></p> <p><b>Turno:</b> Vespertino</p> <p><b>Nome(s) dos Pais/Responsáveis:</b></p> <p><b>Telefone(s) dos Pais/Responsáveis):</b></p> <p><b>Nome do Professor:</b></p> <p><b>Descrever a queixa principal sobre a aprendizagem do(a) aluno(a):</b> Aluno com TDAH, em processo de alfabetização. Pedido de encaminhamento feito pela neurologista. Aluno pouco comunicativo, inseguro. Faz uso de Risperidona.</p> <p><b>Relatar como o(a) aluno(a) está em relação a:</b> 1- Processos de Leitura (palavras e textos) e Escrita (ditado e escrita espontânea); 2- Compreensão e interpretação de textos orais e escritos lidos pelo(a) próprio(a) aluno(a) e outros.: encontra-se em processo de alfabetização:</p> <p>1- Lê silabicamente palavras com sílabas simples, apenas, ainda não consegue ler palavras com sílabas complexas. Muitas vezes, troca as sílabas na leitura. Ex.: Ao ler "OS" pronuncia "SO", confundindo-se também na escrita. Escreve palavras e frases alfabeticamente e textos de forma silábico-alfabética. Necessita de ajuda constante para a realização da leitura e escrita.</p> <p>2- Quando há um leitor o mesmo consegue interpretar oralmente e responde com riqueza de detalhes o que ouviu. Ainda não consegue ler ao ponto de compreender o que leu sem ajuda.</p> <p><b>Relatar como o(a) aluno(a) encontra-se em relação a:</b> 1- Conhecimentos matemáticos (conhece e resolve operações, interpreta e resolve situações-problema). 2- Cópia do quadro e de livros/outros (quanto a sua agilidade/atenção/fidedignidade). 3- Tarefas de casa (legibilidade, responsabilidade e execução). 4 -Atividades de sala: individuais e coletivas (quanto ao início e a finalização): 1- Nos conhecimentos matemáticos, possui um pouco mais de autonomia. Conhece os números até mil e resolve com autonomia operação de adição, as demais está superando aos poucos suas dificuldades.. Sua maior dificuldade é na interpretação de problemas, tanto na leitura, quanto nos questionamentos a serem realizados para auxiliá-lo na resolução.</p> <p>2- Ao copiar, está um pouco mais atento após o aumento da medicação pela neurologista, porém esquece de copiar palavras ou letras, repete palavras e frases na cópia. Está sempre preocupado em copiar corretamente, pedindo sempre que a professora olhe o</p>
---	--

Fonte: Acervo prontuários SEFOPPE

que está copiando. Demora para copiar do quadro.

3- As tarefas estão sempre em dia e o aluno demonstra bastante preocupação que esteja tudo correto. Suas tarefas são orientadas pela mãe, que é sempre disposta e interessada em ajudar e fazer o melhor para o filho.

4- Nas atividades realizadas em sala, precisa sempre de um tempo maior e ajuda para concluí-las.

**Intervenções já realizadas com o(a) aluno(a) para sanar as dificuldades apresentadas na queixa (realizadas pela Escola: Professores e Equipe Pedagógica; Encaminhamentos a outros profissionais e quais):** Encaminhamento para acompanhamento com

neurologista;

Atividades diferenciadas para o aluno em sala;

Conversas com a mãe.

A escola não possui atendimento pedagógico no contra turno e sala de AE.

**Histórico escolar do(a) aluno(a) (reprovações, trocas de escolas, disciplinas com menor rendimento/por quê? Notas atuais):** O aluno veio transferido em maio de 2017 do Rio de Janeiro com laudo neurológico de 2013. Como estava no meio do terceiro ano, com laudo, a escola decidiu oportunizar a continuidade da alfabetização no quarto ano. Na rede estadual, não há reprovação no quarto ano. Em julho de 2018, passou a ter acompanhamento com outra neurologista. Em março de 2019, aumentou o uso da Risperidona.

**Aspectos comportamentais e emocionais relevantes observados pela equipe pedagógica e professores:** é um aluno atencioso, prestativo e respeita as normas de convivência.

**Descrever a situação familiar (composição, relacionamentos e comprometimento com a Escola):** A mãe está sempre presente na escola e atende todos os pedidos realizados. Busca sempre o melhor para o filho.

**Outras informações relevantes em relação a queixa do(a) aluno(a):** Descrito acima.

**Nome do Coordenador Pedagógico da Unidade:**

**Nome do Diretor da Unidade:**

**Nome do responsável pelo preenchimento do encaminhamento:**

**Data do Encaminhamento:** 18/07/2019

---

Horário: 18 de julho de 2019 às 14:15



## Estudante E3GE

**Encaminhada para Avaliação Psicológica e Psicopedagógica****Nome da Unidade:** ESCOLA PÚBLICA ESTADUAL**Nome do Aluno:** E3GE**Data de Nascimento:** 30/03/2012**Turno:** Matutino **3º ano - 2020****Nome(s) dos Pais/Responsáveis:****Telefone(s) dos Pais/Responsáveis):****Nome do Professor:**

**Descrever a queixa principal sobre a aprendizagem do(a) aluno(a):** É uma aluna de difícil relacionamento, se nega a fazer as atividades em grupo. Não está alfabetizada.

**Relatar como o(a) aluno(a) está em relação a:** 1- Processos de Leitura (palavras e textos) e Escrita (ditado e escrita espontânea); 2- Compreensão e interpretação de textos orais e escritos lidos pelo(a) próprio(a) aluno(a) e outros.: Não está alfabetizada. Reconhece poucas letras do alfabeto.  
Dificuldade na leitura e escrita sem motivos aparentes.

**Relatar como o(a) aluno(a) encontra-se em relação a:** 1- Conhecimentos matemáticos (conhece e resolve operações, interpreta e resolve situações-problema). 2- Cópia do quadro e de livros/outras (quanto a sua agilidade/atenção/fidedignidade). 3- Tarefas de casa (legibilidade, responsabilidade e execução). 4 -Atividades de sala: individuais e coletivas (quanto ao início e a finalização).: Não reconhece os números além da dezena.  
Dificuldade na interpretação de operações matemáticas, como também na cópia do quadro e tarefas de casa.

**Intervenções já realizadas com o(a) aluno(a) para sanar as dificuldades apresentadas na queixa (realizadas pela Escola: Professores e Equipe Pedagógica; Encaminhamentos a outros profissionais e quais):** Intervenções da professora com a aluna e pai.  
Coordenação .Apostila com atividades diferenciadas das atividades da turma.

**Histórico escolar do(a) aluno(a) (reprovações, trocas de escolas, disciplinas com menor rendimento/por quê? Notas atuais):** Tem dificuldade em acompanhar a turma do 2ºano.

**Aspectos comportamentais e emocionais relevantes observados pela equipe pedagógica e professores.:** Falta de atenção e concentração sem causa específica, de difícil relacionamento. Chama a professora constantemente.

**Descrever a situação familiar (composição, relacionamentos e comprometimento com a Escola):** Mora com os pais e 1 irmã.

O pai sempre é quem comparece na escola.

**Outras informações relevantes em relação a queixa do(a) aluno(a):** Atraso e recusa no processo de leitura, escrita e matemática.

**Nome do Coordenador Pedagógico da Unidade:**

**Nome do Diretor da Unidade:**

**Nome do responsável pelo preenchimento do encaminhamento:**

**Data do Encaminhamento:** 14/05/2019

**Solicitação:** Atendimento

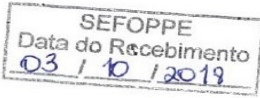
**Turma:** 2º2

---

**Horário:** 14 de maio de 2019 às 17:06

--  
Serviço de Fonoaudiologia, Psicopedagogia e Psicologia Escolar - SEFOPPE  
Secretaria Municipal de Educação de Gaspar - SEMED  
[www.sefoppe.wordpress.com](http://www.sefoppe.wordpress.com)

## Estudante E4GE

<b>Nome da Unidade:</b>	ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL	
<b>Nome do Aluno:</b>	E4GE	
<b>Data de Nascimento:</b>	18/05/2010	
<b>Turma / Turno:</b>	4ª ANO - 2020	
<b>Nome(s) dos Pais/Responsáveis:</b>		
<b>Telefone(s) dos Pais/Responsáveis:</b>		
<b>Nome do Professor:</b>		
<b>Descrever a queixa principal sobre a aprendizagem do(a) aluno(a):</b>	Falta Concentração. Distrai e se dispersa com facilidade.	
<b>Relatar como o(a) aluno(a) está em relação a:</b>	<b>1- Processos de Leitura (palavras e textos) e Escrita (ditado e escrita espontânea); 2-Compreensão e interpretação de textos orais e escritos lidos pelo(a) próprio(a) aluno(a) e outros.:</b> 1) A aluno esta no nível SILÁBICO. Iniciando o processo de leitura. 2) Escreve e produz pequenas frases e identifica silabas complexas.	
<b>Relatar como o(a) aluno(a) encontra-se em relação a:</b>	<b>1- Conhecimentos matemáticos (conhece e resolve operações, interpreta e resolve situações-problema). 2- Cópia do quadro e de livros/outros (quanto a sua agilidade/atenção/fidedignidade). 3- Tarefas de casa (legibilidade, responsabilidade e execução). 4 -Atividades de sala: individuais e coletivas (quanto ao inicio e a finalização):</b> 1) Identifica/resolve operações simples, operações com reserva apresenta dificuldade. 2) Faz cópias do quadro. 3) Faz as Tarefas de casa. 4) Participa de toda as a atividades de sala de aula.	
<b>Intervenções já realizadas com o(a) aluno(a) para sanar as dificuldades apresentadas na queixa (realizadas pela Escola: Professores e Equipe Pedagógica; Encaminhamentos a outros profissionais e quais):</b>	Atendimento individualizado em sala de aula pelos professores regente e estagiários.	
<b>Histórico escolar do(a) aluno(a) (reprovações, trocas de escolas, disciplinas com menor rendimento/por quê? Notas atuais):</b>	Não reprovou, não houve troca der escola.	
<b>Aspectos comportamentais e emocionais relevantes observados pela equipe pedagógica e professores:</b>	A aluna fazia acompanhamento por iniciativa da família, segundo a mãe, durante o acompanhamento percebeu uma melhora significativa.	
<b>Descrever a situação familiar (composição, relacionamentos e comprometimento com a Escola):</b>	Família estrutura e presente na escola, família composta por Pai/Mãe e uma	

irmão.

**Outras informações relevantes em relação a queixa do(a) aluno(a):** A aluno tem um bom relacionamento com os colegas.

**Nome do Coordenador Pedagógico da Unidade:**

**Nome do Diretor da Unidade:**

**Nome do responsável pelo preenchimento do encaminhamento:**

**Data do Encaminhamento:** 03/10/2018

---

Horário: 3 de outubro de 2018 às 10:56

Endereço IP: 187.5.139.16

URL Formulário de Contato: <https://sefoppe.wordpress.com/psicopedagogia-ficha-de-encaminhamento/>

Enviado ao seu site por um visitante não identificado.

## Estudante E5GE

<div style="border: 1px solid black; padding: 2px; width: fit-content; margin: 0 auto;"> SEFOPPE  Data do Recebimento  06/06/2019 </div>
<p><b>Encaminhado para Atendimento e Avaliação Psicopedagógica</b>  <b>Solicitação:</b> Atendimento em Psicopedagogia</p> <p><b>Nome da Unidade:</b> <b>ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL</b></p> <p><b>Nome do Aluno:</b> <b>E5GE</b></p> <p><b>Data de Nascimento:</b> 28/0/2011 - 8</p> <p><b>Turma:</b> 201 <b>3º ano - 2020</b></p> <p><b>Turno:</b> Matutino</p> <p><b>Nome(s) dos Pais/Responsáveis:</b></p> <p><b>Telefone(s) dos Pais/Responsáveis:</b></p> <p><b>Nome do Professor:</b></p> <p><b>Descrever a queixa principal sobre a aprendizagem do(a) aluno(a):</b> apresenta desatenção e dificuldade em aprender.</p> <p><b>Relatar como o(a) aluno(a) está em relação a:</b> 1- <b>Processos de Leitura (palavras e textos) e Escrita (ditado e escrita espontânea); 2-Compreensão e interpretação de textos orais e escritos lidos pelo(a) próprio(a) aluno(a) e outros.:</b> Ainda não lê com fluência, sua escrita é lenta e está no nível silábico. Conhece todas as letras do alfabeto, Compreende textos lidos por outras pessoas.</p> <p><b>Relatar como o(a) aluno(a) encontra-se em relação a:</b> 1- <b>Conhecimentos matemáticos (conhece e resolve operações, interpreta e resolve situações-problema). 2- Cópia do quadro e de livros/outros (quanto a sua agilidade/atenção/fidedignidade). 3- Tarefas de casa (legibilidade, responsabilidade e execução). 4 -Atividades de sala: individuais e coletivas (quanto ao início e a finalização):</b> Reconhece alguns números, sabe relacionar quantidades e tem dificuldade na resolução de problemas. Copia do quadro de forma lenta. Faz as tarefas de casa. Faz as atividades de sala com acompanhamento.</p> <p><b>Intervenções já realizadas com o(a) aluno(a) para sanar as dificuldades apresentadas na queixa (realizadas pela Escola: Professores e Equipe Pedagógica; Encaminhamentos a outros profissionais e quais):</b> A mãe fez consulta à psicopedagogia obteve laudo, o estudante iniciou no Apoio Pedagógico.</p> <p><b>Histórico escolar do(a) aluno(a) (reprovações, trocas de escolas, disciplinas com menor rendimento/por quê? Notas atuais):</b> Não há reprovações.</p> <p><b>Aspectos comportamentais e emocionais relevantes observados pela equipe pedagógica e professores.:</b> Aluno um era um tanto desatento, porém, tem demonstrado interesse em aprender. A professora fez bom relato do . A mesma percebe melhor desempenho, tendo em vista o início do ano.</p> <p><b>Descrever a situação familiar (composição, relacionamentos e comprometimento com a Escola):</b> A família é bem presente na escola.</p> <p><b>Outras informações relevantes em relação a queixa do(a) aluno(a):</b> A criança atrasou a aprendizagem em se tratando idade-série.</p> <p><b>Nome do Coordenador Pedagógico da Unidade:</b></p> <p><b>Nome do Diretor da Unidade:</b></p>



**Nome do responsável pelo preenchimento do encaminhamento**

**Data do Encaminhamento:** 06/06/2019

---

Horário: 6 de junho de 2019 às 11:22

**ANEXO B - Termo de Anuência (TA) para a Secretária de Educação****TERMO DE ANUÊNCIA**

Por meio deste “*Termo de Anuência*” a Secretaria Municipal de Educação, na pessoa da Secretária de Educação Zilma Mônica Sansão Benevenuti, está ciente e autoriza a pesquisadora e psicopedagoga efetiva *Eliane Costa Kretzer*, portadora do CPF 863.032.109-10 e aluna do curso de Pós Graduação *Stricto Sensu*: Mestrado em Educação do Instituto Federal Catarinense, *Campus* Camboriú, na linha de pesquisa Processos Educativos e Inclusão, a Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Chris Royes Schardosim (orientadora) a conduzirem uma pesquisa de abordagem experimental com alunos da rede pública de ensino com dificuldades de aprendizagem nos processos de leitura, que se encontram em atendimento no setor da psicopedagogia, do Serviço de Fonoaudiologia, Psicopedagogia e Psicologia Escolar – SEFOPPE, do município de Gaspar. O projeto intitula-se: “A contribuição dos recursos tecnológicos digitais no desenvolvimento da fluência leitora em indivíduos com dificuldades de aprendizagem.”. O projeto foi devidamente apresentado e aprovado por esta secretaria, visto a relevância e pertinência do mesmo para os alunos da rede pública de ensino.

A pesquisadora esclareceu que a aprovação da pesquisa no Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH) do Instituto Federal Catarinense está em fase de apreciação, dependendo da apresentação deste termo de anuência para sua aprovação.

Cordialmente,

Gaspar, 18 de setembro de 2019.

---

Secretária Municipal de Educação de Gaspar





**ANEXO C - Termo de Anuência (TA) para a Coordenação do SEFOPPE****TERMO DE ANUÊNCIA**

Por meio deste “*Termo de Anuência*” a Secretaria Municipal de Educação, na pessoa da Coordenação do SEFOPPE (Serviço de Fonoaudiologia, Psicopedagogia e Psicologia Escolar) Maria das Graças da Costa, está ciente e autoriza a pesquisadora e psicopedagoga efetiva ***Eliane Costa Kretzer***, portadora do CPF 863.032.109-10 e aluna do curso de Pós Graduação *Stricto Sensu*: Mestrado em Educação do Instituto Federal Catarinense, *Campus* Camboriú, na linha de pesquisa Processos Educativos e Inclusão, a Professora **Dr.<sup>a</sup> Chris Royes Schardosim** (orientadora a conduzirem uma pesquisa de abordagem experimental com alunos da rede pública de ensino com dificuldades de aprendizagem nos processos de leitura, que se encontram em atendimento no setor da psicopedagogia, do Serviço de Fonoaudiologia, Psicopedagogia e Psicologia Escolar – SEFOPPE, do município de Gaspar. O projeto intitula-se: “**A contribuição dos recursos tecnológicos digitais no desenvolvimento da fluência leitora em indivíduos com dificuldades de aprendizagem.**”. O projeto foi devidamente apresentado e aprovado por esta coordenação, visto a relevância e pertinência do mesmo para os alunos da rede pública de ensino.

A pesquisadora esclareceu que a aprovação da pesquisa no Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH) do Instituto Federal Catarinense está em fase de apreciação, dependendo da apresentação deste termo de anuência para sua aprovação.

Cordialmente,

Gaspar, 18 de setembro de 2019.

---

Coordenadora do SEFOPPE



## ANEXO D - Termo de Assentimento para o/a Estudante (TAE)

### TERMO DE ASSENTIMENTO

Você está sendo convidado como voluntário a participar da pesquisa **“A contribuição dos recursos tecnológicos digitais no desenvolvimento da fluência leitora em indivíduos com dificuldades de aprendizagem.”**.

Nesta pesquisa vou investigar as contribuições do uso de recursos tecnológicos digitais (computador, *tablet* e celular – jogos, aplicativos, vídeos) para o desenvolvimento da fluência leitora em indivíduos com dificuldades de aprendizagem nos processos de leitura. O motivo de estudar e pesquisar esse assunto será a possibilidade de estimular os processos de leitura e escrita utilizando recursos tecnológicos digitais para que as atividades propostas de exercícios de reconhecimento de letra e seu som, por exemplo, sejam realizadas de maneira mais divertida e interativa, permitindo que você faça atividades de leitura de maneira mais simples e motivadora. Com isso, pretende-se favorecer os processos de desenvolvimento da leitura em indivíduos com dificuldades de aprendizagem. Mais especificamente, pretende-se, com esta pesquisa, verificar se as suas habilidades de leitura apresentarão ou não progressos decorrentes do uso da tecnologia nas atividades psicopedagógicas realizadas com você.

Para esta pesquisa será adotado o(s) seguinte(s) procedimento(s): você receberá atendimento psicopedagógico normalmente, porém nas suas atividades de leitura e escrita poderão ser utilizadas os seguintes recursos tecnológicos digitais: computador, *tablet* ou celular, conforme a necessidade da atividade proposta. Também serão aplicados os mesmos testes de leitura de palavras e textos que você fez quando iniciou o atendimento psicopedagógico, só que agora um a cada período após de aproximadamente 10 sessões de intervenção para verificar a sua evolução na fluência de leitura.

Para participar desta pesquisa, seus responsáveis legais (pai e mãe) também deverão autorizar e assinar um termo, onde concordam com a sua participação que é o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer pagamento para participar desta pesquisa.

Você será sempre informado sobre qualquer aspecto que desejar e é livre para decidir

se quer ou não participar desta pesquisa. Seus responsáveis legais e você poderão retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento.

A sua participação será voluntária e a sua recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma como você é ou será atendido pela pesquisadora.

Caso você concorde em participar da pesquisa, você terá a garantia de que a pesquisadora irá tratar a sua identidade com padrões profissionais e éticos de sigilo, ou seja, se você não quiser seu nome não será mostrado na pesquisa. Você não será identificado em nenhuma publicação científica (revista, jornal, livro) que possa decorrer dos resultados desta pesquisa, se você não quiser.

Esta pesquisa apresenta risco mínimo, pois todos os procedimentos e atividades que serão utilizados já fazem parte do seu plano de atendimento psicopedagógico, isto é, serão apenas utilizados os dados das observações das suas sessões e os resultados quantitativos dos testes, sem danos para você ou ao seu atendimento.

No entanto, caso você sinta qualquer desconforto ao realizar qualquer atividade proposta durante as intervenções ou na execução dos testes de leitura, você poderá pedir para parar ou se você não quiser fazer a atividade ou teste será parado imediatamente, tendo continuidade apenas em uma próxima sessão e com o seu consentimento.

Você também tem o direito de se recusar a participar e poderá se dirigir à pesquisadora em qualquer situação de desconforto, antes, durante e/ou depois das sessões, ou seja, ao longo de todo o processo de pesquisa. Ainda, se acontecer algum desconforto em relação à atividade, você poderá pedir para não fazer. A pesquisadora também prestará atenção em você, tanto nos sinais verbais ou não verbais de seu possível desconforto, se isso acontecer à atividade será suspensa imediatamente para que você não corra nenhum risco ou dano emocional ou de estresse cognitivo.

Os resultados estarão à sua disposição durante o período de aplicação e execução da pesquisa, bem como quando a pesquisa terminar. Os dados das observações realizadas pela pesquisadora e os testes de leitura aplicados ficarão arquivados com ela por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos.

Este termo de assentimento encontra-se impresso em três vias originais, que serão assinadas e rubricadas, sendo que uma via será arquivada pela pesquisadora responsável, outra

ficará com você e os seus responsáveis legais para acesso permanente às informações da pesquisa, e a terceira será encaminhada ao Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal Catarinense.

Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH) do Instituto Federal Catarinense (IFC). O Comitê tem por objetivo assegurar os interesses dos participantes de pesquisas científicas, em sua integridade e dignidade. Caso persistam dúvidas, sugestões e/ou denúncias após os esclarecimentos dados pela equipe científica desta pesquisa, o Comitê estará disponível para atendê-lo. **O CEPSH do IFC está localizado no IFC- Campus Camboriú, atendendo pelo telefone (47) 2104-0882 e endereço eletrônico cepsh@ifc-camboriu.**

Agradeço a sua participação e me coloco à disposição.

Abaixo estão todos os meus contatos e das professoras orientadoras que fazem parte da pesquisa. Se precisar você pode fazer contato quando desejar.

Pesquisadora responsável: Eliane Costa Kretzer (acadêmica do Mestrado em Educação, IFC - *Campus* Camboriú/SC) -Psicopedagoga sob registro 346/2009-ABPpSC.

Rua Itajaí, 770 – Apartamento 404 – Bairro Sete de Setembro – Gaspar/SC

Telefone para contato: (47) 99121-7941 / (47) 3331-1921

E-mail para contato: [nany.costak@hotmail.com](mailto:nany.costak@hotmail.com)

Assinatura: \_\_\_\_\_

Professora orientadora:

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Chris Royes Schardosim (Instituto Federal Catarinense - *Campus* Ibirama/SC)

Rua 2 de Janeiro, 14 – Bairro Serra São Miguel – Ibirama/SC

Telefone para contato: (47) 99227-9877

E-mail para contato: [chris.schardosim@ifc.edu.br](mailto:chris.schardosim@ifc.edu.br)

Assinatura: \_\_\_\_\_

Caso você concorde em participar desta pesquisa, peço que você ou seus pais/responsáveis preencham os dados abaixo e assine:

#### Assentimento

Eu, \_\_\_\_\_, fui informado dos objetivos desta pesquisa de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e eu e os meus responsáveis legais poderão modificar a decisão de participar se assim o desejarem.

Tendo a autorização dos meus responsáveis legais (pai e/ou mãe), declaro que concordo em participar desta pesquisa. Declaro também que recebi uma cópia das informações que me foram esclarecidas sobre este termo de assentimento e me foi dada a oportunidade de esclarecer as minhas dúvidas e conhecer os objetivos da pesquisa.

Gaspar, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_.

---

Assinatura do(a) participante

## ANEXO E - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE

Título da Pesquisa: **“A contribuição dos recursos tecnológicos digitais no desenvolvimento da fluência leitora em indivíduos com dificuldades de aprendizagem.”**.

Nome da Pesquisadora Responsável: Psicopedagoga Eliane Costa Kretzer

1. NATUREZA DA PESQUISA: Convida-se o seu(sua) filho(a) para participar desta pesquisa que tem como finalidade investigar as contribuições do uso de recursos tecnológicos digitais (computador, *tablet* e celular – jogos, aplicativos, vídeos) para o desenvolvimento da fluência leitora de seu(sua) filho(a), que no momento, está com dificuldades de aprendizagem nos processos de leitura. O motivo de estudar e pesquisar esse assunto será a possibilidade de estimular os processos de leitura e escrita utilizando recursos tecnológicos digitais para que as atividades propostas de exercícios de reconhecimento de letra e seu som, por exemplo, sejam realizadas de maneira mais divertida e interativa, permitindo que seu(sua) filho(a) faça atividades de leitura de maneira mais simples e motivadora. Mais especificamente, pretende-se, com esta pesquisa, verificar se as habilidades de leitura de seu(sua) filho(a) apresentarão ou não progressos decorrentes do uso da tecnologia nas atividades psicopedagógicas realizadas com ele(a).

2. PARTICIPANTES DA PESQUISA: Alunos(as) da rede pública de ensino de Gaspar na faixa etária entre 7 e 12 anos, com dificuldades nos processos de leitura e escrita, que são atendidos no SEFOPPE (Serviço de Fonoaudiologia, Psicopedagogia e Psicologia Escolar) pela psicopedagoga Eliane Costa Kretzer, também a pesquisadora.

3. ENVOLVIMENTO NA PESQUISA: Ao aceitar participar deste estudo, seu(sua) filho(a) continuará participando das sessões semanais de intervenção psicopedagógica (de duração aproximada de 45 minutos) que já lhe são oferecidas gratuitamente. Durante as intervenções, a pesquisadora fará observações sobre as atividades pedagógicas de leitura e escrita que serão realizadas com o auxílio de recursos tecnológicos como aplicativos diversos no computador, *tablet* ou celular, conforme a necessidade e aplicabilidade na atividade proposta. Também serão aplicados os mesmos testes de leitura de palavras e textos que seu(sua) filho(a) já realizou quando iniciou o atendimento psicopedagógico, só que agora um a cada período após aproximadamente 10 sessões de intervenção para verificar a sua evolução na fluência de leitura.

Os dados das observações serão analisados qualitativamente em relação ao desenvolvimento da fluência e competência leitora do(a) seu(sua) filho(a). O registro deste consentimento será feito em três vias, ficando uma delas para vocês para que possam consultar e ter acesso às informações nele contidas sempre que for necessário. Vocês tem a liberdade de se recusar a autorizar seu(sua) filho(a) a participar; e o(a) seu(sua) filho(a) tem a liberdade de desistir de participar em qualquer momento, sem qualquer prejuízo moral, ético ou financeiro. No entanto, solicita-se a sua colaboração para que se possa melhor compreender como os recursos tecnológicos digitais podem auxiliar no aprimoramento das habilidades de leitura.

4. RISCOS/DESCONFORTO e PROVIDÊNCIAS: os procedimentos que serão utilizados foram pensados de modo a não oferecer riscos à dignidade, saúde ou integridade do(a) seu(sua) filho(a). No entanto, caso seu(sua) filho(a) relate qualquer desconforto ao realizar qualquer atividade psicopedagógica durante as intervenções, este(a) será prontamente assistido e a intervenção será interrompida, tendo continuidade apenas em uma próxima sessão. Além disso, se o(a) seu(sua) filho(a) manifestar algum desconforto em relação a alguma atividade, lhe será garantido o direito de não executá-la. A pesquisadora também estará atenta a sinais verbais e não verbais de desconforto que possam ser manifestados pelo(a) seu(sua) filho(a), garantindo a suspensão imediata da intervenção caso perceba algum risco ou dano psicológico ao(a) seu(sua) filho(a), mesmo que este não tenha sido previsto neste termo. Ainda a fim de evitar que tais desconfortos/efeitos indesejados possam surgir, a pesquisadora terá uma postura cautelosa em relação ao planejamento das atividades e aos recursos tecnológicos digitais que serão empregados durante as sessões de atendimento psicopedagógico, possibilitando que seu(sua) filho(a) manifeste sua opinião oralmente, através de desenho ou até mesmo falando para outra pessoa o que sentiu e achou em relação aos procedimentos e metodologias adotadas e isto será feito ao final de cada sessão.

Reitera-se que a pesquisadora assegurará também que os(as) participantes desta pesquisa recebam uma via (e não cópia) deste documento (TCLE), assinado e rubricado em todas as páginas por seus representantes legais, pela pesquisadora e por sua orientadora a Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Chris Royes Schardosim a fim de salvaguardar todos os seus direitos como participante desta pesquisa.

5. CONFIDENCIALIDADE: Todas as informações coletadas nesta pesquisa são estritamente confidenciais, ou seja, não serão mencionados nomes e outras características pessoais que possam levar a identificação dos(as) participantes (seu(sua) filho(a)). Apenas os dados das



observações da pesquisadora e os resultados dos testes de leitura serão analisados, com ênfase nos aspectos comuns e não em aspectos particulares do(a) seu(sua) filho(a), assegurando assim a privacidade e confiabilidade da pesquisa. É importante lembrar que os senhores e seu(sua) filho(a), participante desta pesquisa, terão livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre este estudo e suas consequências, e podem solicitar maiores detalhes a qualquer momento do processo. Seu(sua) filho(a) não será identificado em nenhuma publicação científica (revista, jornal, livro) que possa decorrer dos resultados deste estudo. Os resultados estarão à sua disposição quando a pesquisa for finalizada e durante a execução da pesquisa. Os dados das observações realizadas pela pesquisadora ficarão arquivados com ela por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos.

6. BENEFÍCIOS: Ao participar desta pesquisa seu(sua) filho(a) poderá ter benefícios decorrentes das atividades pedagógicas que serão desenvolvidas e aplicadas com o auxílio de variados recursos tecnológicos digitais, pois acredita-se que os estímulos oferecidos por estes recursos podem contribuir positivamente para o desenvolvimento da habilidade de leitura. Sendo assim, espera-se que a participação do(a) seu(sua) filho(a) neste estudo gere resultados que possam ser usados futuramente em benefício de outros indivíduos que também apresentem dificuldades de fluência leitora.

7. PAGAMENTO: Os senhores e seu filho não terão nenhum tipo de despesa por participar deste estudo, uma vez que o atendimento psicopedagógico do(a) seu(sua) filho(a) já lhe é oferecido gratuitamente pela Prefeitura de Gaspar e a pesquisadora recebeu consentimento para executar esta pesquisa no seu local de trabalho, o SEFOPPE. Desta forma, não haverá nenhum tipo de pagamento pela participação do(a) seu(sua) filho(a), sendo esta totalmente voluntária. No entanto, caso ocorra alguma despesa inesperada decorrente da participação do(a) seu(sua) filho(a) nesta pesquisa, os(as) participantes serão devidamente ressarcidos.

Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH) do Instituto Federal Catarinense (IFC). O Comitê tem por objetivo assegurar os interesses dos participantes de pesquisas científicas, em sua integridade e dignidade. Caso persistam dúvidas, sugestões e/ou denúncias após os esclarecimentos dados pela equipe científica desta pesquisa, o Comitê estará disponível para atendê-lo. O CEPSH do IFC está localizado no IFC- Campus

Camboriú, atendendo pelo telefone (47) 2104-0882 e endereço eletrônico cepsh@ifc-camboriu.

Agradece-se a sua autorização.

Colocamos abaixo todos os nossos contatos e nos colocamos à disposição para esclarecimentos adicionais a qualquer momento.

Pesquisadora responsável: Eliane Costa Kretzer (orientanda/aluna da Pós-Graduação em Educação, IFC - Campus Camboriú/SC)

Rua Itajaí, 770 – Apartamento 404 – Bairro Sete de Setembro – Gaspar/SC

Telefone para contato: (47) 99121-7941 / (47) 3331-1921

E-mail para contato: [nany.costak@hotmail.com](mailto:nany.costak@hotmail.com)

Assinatura: \_\_\_\_\_

Professora orientadora:

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Chris Royes Schardosim (Instituto Federal Catarinense - Campus Ibirama/SC)

Rua 2 de Janeiro, 14 – Bairro Serra São Miguel – Ibirama/SC

Telefone para contato: (47) 99227-9877

E-mail para contato: [chris.schardosim@ifc.edu.br](mailto:chris.schardosim@ifc.edu.br)

Assinatura: \_\_\_\_\_

## Consentimento Livre e Esclarecido

Após estes esclarecimentos, solicita-se o seu consentimento de forma livre para que seu(sua) filho(a), sob sua responsabilidade, participe desta pesquisa. Caso concorde, pede-se que vocês preencham os dados abaixo e assinem:

Considerando todas as informações fornecidas pela equipe científica responsável por este estudo e apresentadas neste documento, eu, de forma livre e esclarecida, autorizo meu(minha) filho(a), sob minha responsabilidade, a participar desta pesquisa.

Nome: \_\_\_\_\_

Nome dos responsáveis legais (pai e mãe): \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Assinatura da mãe: \_\_\_\_\_

Assinatura do pai: \_\_\_\_\_

Gaspar, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_.



**ANEXO F – Parecer do Consubstanciado do CEP SH-IFC de Aprovação da Pesquisa****PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa: A CONTRIBUIÇÃO DOS RECURSOS TECNOLÓGICOS DIGITAIS NO DESENVOLVIMENTO DA FLUÊNCIA LEITORA EM INDIVÍDUOS COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM**

Pesquisador: ELIANE COSTA KRETZER

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 22090619.6.0000.8049

Instituição Proponente: INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE CAMPUS CAMBORIÚ

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

Número do Parecer: 3.637.819

**Apresentação do Projeto:**

Este projeto de pesquisa visa perceber as contribuições da utilização de recursos tecnológicos digitais na promoção e desenvolvimento dos processos de leitura em indivíduos com dificuldades de aprendizagem. Trazendo para o contexto da clínica psicopedagógica a utilização de recursos tecnológicos digitais para intervenções com foco na remediação fonológica em indivíduos com dificuldades de aprendizagem da rede pública de ensino de Gaspar. Esta pesquisa parte do pressuposto epistemológico da relação dos processos de leitura e de uma aprendizagem significativa, na perspectiva da inclusão e da equidade. Pretende-se uma pesquisa de abordagem experimental, com a formação de dois grupos um controle e outro experimental na clínica psicopedagógica a partir de intervenções em remediação fonológica utilizando-se dos recursos tecnológicos digitais como mediadores do processo de leitura. Permitindo uma análise quantitativa na decorrência da aplicação de Teste de Leitura de Textos e de Palavras. Ampliando a perspectiva da pesquisa numa análise qualitativa das observações da pesquisadora no decorrer das intervenções com recursos tecnológicos digitais e na intervenção sem a utilização de recursos tecnológicos digitais. A pesquisa abrange indivíduos na faixa etária de 7 a 12 anos, sendo uma previsão de 12 meninos e 7 meninas, de acordo com a demanda e permanência no

atendimento, com dificuldades de aprendizagem na leitura da rede pública de ensino de Gaspar, Santa Catarina.

### **Objetivo da Pesquisa:**

#### **Objetivo Primário:**

Investigar quais as contribuições do uso de recursos tecnológicos digitais na intervenção psicopedagógica para o desenvolvimento da fluência na leitura em indivíduos com Dificuldades de Aprendizagem, atendidos na clínica psicopedagógica do SEFOPPE (Serviço de Fonoaudiologia, Psicopedagogia e Psicologia Escolar).

#### **Objetivo Secundário:**

Analisar e documentar a contribuição do uso de recursos tecnológicos digitais para a promoção da fluência na leitura;

Aplicar testes psicopedagógicos de leitura de palavras e de textos para comparação quantitativa de resultados entre os grupos controle e experimental no que tange o desenvolvimento da fluência na leitura;

Propor atividades psicopedagógicas mediadas pelo uso de recursos tecnológicos digitais que estimulem o desenvolvimento da consciência fonológica em indivíduos com dificuldades de aprendizagem;

Utilizar de recursos tecnológicos digitais para favorecer o desenvolvimento dos processos de leitura.

### **Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

#### **Riscos:**

Os procedimentos que serão utilizados foram pensados de modo a não oferecer riscos à dignidade, saúde ou integridade do(a) seu(sua) filho(a). No entanto, caso seu(sua) filho(a) relate qualquer desconforto ao realizar qualquer atividade psicopedagógica durante as intervenções, este(a) será prontamente assistido e a intervenção será interrompida, tendo continuidade apenas em uma próxima sessão. Além disso, se o(a) seu(sua) filho(a) manifestar algum desconforto em relação a alguma atividade, lhe será garantido o direito de não executá-la. A pesquisadora também estará atenta a sinais verbais e não verbais de desconforto que

possam ser manifestados pelo(a) seu(sua) filho(a), garantindo a suspensão imediata da intervenção caso perceba algum risco ou dano psicológico ao(a) seu(sua) filho(a), mesmo que este não tenha sido previsto neste termo. Ainda a fim de evitar que tais desconfortos/efeitos indesejados possam surgir, a pesquisadora terá uma postura cautelosa em relação ao planejamento das atividades e aos recursos tecnológicos digitais que serão empregados durante as sessões de atendimento psicopedagógico, possibilitando que seu(sua) filho(a) manifeste sua opinião oralmente, através de desenho ou até mesmo falando para outra pessoa o que sentiu e achou em relação aos procedimentos e metodologias adotadas e isto será feito ao final de cada sessão.

### **Benefícios:**

Espera-se observar benefícios nos processos de leitura decorrentes das atividades psicopedagógicas desenvolvidas e aplicadas com o auxílio dos recursos tecnológicos digitais, pois acredita-se que os estímulos oferecidos por estes recursos podem estimular os processos cognitivos que subjazem o desenvolvimento da habilidade de leitura fluente em casos de indivíduos com dificuldades de aprendizagem. Acredita-se que os estímulos oferecidos por estes recursos podem estimular os processos cognitivos que subjazem o desenvolvimento da habilidade de leitura, melhorando sua autoestima e as condições de equidade no acesso ao conhecimento. Sempre baseado na ótica de que estes benefícios dialoguem com o interesse dos indivíduos pesquisados. Prevalecendo o respeito a dignidade, aos direitos civis, sociais, culturais e de equilíbrio sustentável no que se refere aos indivíduos pesquisados.

### **Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

O projeto atende os aspectos teóricos e metodológicos exigidos em uma pesquisa desta natureza e também as resoluções que embasam o sistema CEP/CONEP (Resolução 510/16).

### **Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

O projeto apresenta todos os elementos exigidos pela Resolução 510/16.

Constam a Folha de Rosto devidamente assinada, o TCLE aos pais dos jovens pesquisados, os Termos de Anuência da Secretaria Municipal de Educação de Gaspar (dois Termos, um assinado pela Coordenadora do Serviço de Fonoaudiologia, Psicopedagogia e Psicologia Escolar/SEFOPPE e outro pela Secretária de Educação), e o Termo de Assentimento dos jovens participantes da rede pública, como alunos regularmente matriculados em escolas municipais e

estaduais da cidade de Gaspar.

**Recomendações:**

Não se aplica.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

O parecer apresenta-se como Aprovado.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1417557.pdf	19/09/2019 08:27:12		Aceito
Outros	DocumentoidentidadeElianeCostaKretzer.pdf	19/09/2019 08:25:25	ELIANE COSTA KRETZER	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TermoAnuenciaProjetoMestradoElianeCostaKretzer2019CoordenadoraSEFOPPE.pdf	19/09/2019 08:24:36	ELIANE COSTA KRETZER	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TermoAnuenciaProjetoMestradoElianeCostaKretzer2019SecretariaMunicipaldeEducao.pdf	19/09/2019 08:24:04	ELIANE COSTA KRETZER	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TermoASSENTIMENTOProjetoMestradoElianeCostaKretzer2019.pdf	19/09/2019 08:19:49	ELIANE COSTA KRETZER	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEProjetoMestradoElianeCostaKretzer2019.pdf	19/09/2019 08:19:27	ELIANE COSTA KRETZER	Aceito



Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetodePesquisaMestradoElianeCosta Kretzer2019.pdf	19/09/2019 08:17:16	ELIANE COSTA KRETZER	Aceito
Folha de Rosto	FolhadeRostoElianeCostaKretzer.pdf	19/09/2019 08:16:47	ELIANE COSTA KRETZER	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

Camboriú, 22 de Outubro de 2019.

---

 Assinado por:

Michele Catherin Arend Coordenadora