

REGINA CELIA PIRES COSTA

**FORMAÇÃO CONTINUADA: CONTRIBUIÇÕES POSSÍVEIS
PARA A ATUAÇÃO DO PROFESSOR NAS DIFICULDADES DE
APRENDIZAGEM DA LEITURA E ESCRITA**



UNIVERSIDADE FERNANDO PESSOA

Porto, 2022

REGINA CELIA PIRES COSTA

**FORMAÇÃO CONTINUADA: CONTRIBUIÇÕES POSSÍVEIS PARA A
ATUAÇÃO DO PROFESSOR NAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM DA
LEITURA E ESCRITA**



UNIVERSIDADE FERNANDO PESSOA

Porto, 2022

REGINA CELIA PIRES COSTA

**FORMAÇÃO CONTINUADA: CONTRIBUIÇÕES POSSÍVEIS PARA A
ATUAÇÃO DO PROFESSOR NAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM DA
LEITURA E ESCRITA**

UNIVERSIDADE FERNANDO PESSOA

Dissertação de mestrado apresentada à
Universidade Fernando Pessoa, como parte
dos requisitos para obtenção do grau de
Mestre em Ciências da Educação Educação
Especial (Área de especialização: Domínio
Cognitivo e Motor), sob a orientação:
Professora Doutora Ana Paula Antunes
Alves

RESUMO

Saber ler e escrever é fator importante para o desenvolvimento pessoal e o exercício da cidadania. A leitura e a escrita favorecem o desenvolvimento cognitivo e as relações com o outro e com o meio. São fundamentais para a trajetória acadêmica e a futura vida profissional dos indivíduos. Adquirir tais habilidades é, portanto, de suma importância para a construção de uma vida inserida na sociedade de forma digna e produtiva. Este trabalho discorre sobre a atuação docente na aprendizagem da leitura e da escrita, considerando a importância de atrelar os conhecimentos científicos da neurociência e da psicologia cognitiva à prática do professor do Ensino Fundamental 1. O presente estudo propõe um modelo de educação continuada breve, de 20h, sobre o aprendizado da leitura e da escrita que atenda às necessidades da equipe de EF1 de uma escola particular da cidade do Rio de Janeiro, considerando o conhecimento científico das neurociências e da psicologia cognitiva e a prática pedagógica do grupo, buscando integrá-las. A proposta foi elaborada tomando como base um questionário, respondido pelos participantes, com o objetivo de verificar as necessidades do grupo. Constatou-se que a prática docente analisada não contemplava de forma consistente os conhecimentos científicos referidos acima. As conclusões dessa pesquisa podem contribuir para reflexões acerca da formação inicial dos professores, assim como para o desenho de propostas de formação continuada em serviço. Estas podem ser voltadas para o atendimento das necessidades efetivas de grupos específicos de professores, sendo um potencial caminho para ampliar a eficiência da atuação docente no atendimento aos alunos com dificuldades de aprendizagem.

Palavras-chave: formação continuada; formação de professores; psicologia cognitiva; neurociência; leitura e escrita

ABSTRACT

Knowing how to read and write is an important factor for personal development and the exercise of citizenship. Reading and writing promote cognitive development and relations with others and with the environment. They are fundamental for the academic path and the future professional life of individuals. Acquiring such skills is, therefore, of utmost importance for building a life inserted in society in a dignified and productive way. This study deals with the role of teachers and the learning of reading and writing, considering the importance of linking the scientific knowledge of neuroscience and cognitive psychology to the practice of elementary school teachers. The present study proposes a model of brief continuing education of 20 hours on the learning of reading and writing that meets the needs of the elementary school staff of a private school in the city of Rio de Janeiro, considering the scientific knowledge of neuroscience and cognitive psychology and the pedagogical practice of the group, trying to integrate them. The proposal was elaborated based on a questionnaire, answered by the participants, with the objective of verifying the necessities of the group. It was found that the teaching practice analyzed did not consistently contemplate the scientific knowledge mentioned above. The conclusions of this research may contribute to reflections about the initial training of teachers, as well as to the design of proposals for continued in-service training. These can be focused on addressing the effective necessities of specific groups of teachers, being a potential way to increase the efficiency of the teaching performance in the assistance to students with learning difficulties.

Keywords: continuing education; teacher training; cognitive psychology; neuroscience; reading and writing

AGRADECIMENTOS

Viver é aprender a vencer desafios de diferentes ordens e complexidades. As vitórias conquistadas têm, geralmente, o apoio de “anjos” que cruzam nossos caminhos em momentos cruciais.

Agradeço à minha família, aos amigos e a todos de quem recebi ajuda, apoio e incentivo para a conclusão desse trabalho.

Agradeço também à Professora Doutora Ana Paula Antunes Alves por ter acreditado na conclusão desse trabalho diante de tantas idas e vindas ao longo desse período conturbado de pandemia que exigiu adiamentos e modificações no projeto original.

ÍNDICE

RESUMO.....	v
ABSTRACT	vi
AGRADECIMENTOS	vii
ÍNDICE.....	viii
ÍNDICE DE TABELAS	x
ÍNDICE DE FIGURAS	xi
ÍNDICE DE QUADROS	xii
ÍNDICE DE ABREVIATURAS.....	xiii
INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	3
1. Educação Inclusiva no Brasil: um breve histórico	3
2. Aprendizagem da Leitura e da Escrita.....	6
2.1. Da linguagem oral à escrita à luz das neurociências	7
2.1.1. Áreas especializadas do cérebro na linguagem oral	7
2.1.2. O cérebro e a leitura	9
2.2. Habilidades metalinguísticas	11
2.3. Métodos de alfabetização	13
2.3.1. Breve histórico da alfabetização no Brasil.....	13
2.3.2. Os métodos.....	15
2.3.3. O método fônico	16
2.3.4. O método global.....	18
2.4. Dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita	19
3. A Formação do Professor	21
CAPÍTULO II – ABORDAGEM EMPÍRICA.....	27
1. Problemática	27
2. Perguntas de partida:	28

3. Objetivos.....	29
3.1. Objetivo Geral	29
3.2. Objetivos específicos.....	29
CAPÍTULO III – METODOLOGIA.....	30
1. Tipo de Metodologia	30
2. Caracterização dos participantes	30
2.1. Breve histórico da instituição	30
2.2. Descrição dos participantes	31
3. Procedimentos	32
CAPÍTULO IV – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	34
1. Contexto sociodemográfico	34
2. Formação Continuada.....	35
3. Análise dos resultados	40
CAPÍTULO V – PROPOSTA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA.....	44
CONCLUSÃO.....	51
BIBLIOGRAFIA	55
ANEXO 1 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	61
ANEXO 2 – Parecer Plataforma Brasil	63
ANEXO 3 - Questionário	67

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1: Sexo dos respondentes	34
Tabela 2: Faixa etária dos respondentes	34
Tabela 3: Função exercida na escola	34
Tabela 4: Maior titulação dos respondentes	35
Tabela 5: Tempo em que trabalha na instituição	35
Tabela 6: Você já realizou algum curso relacionado ao ensino da leitura e da escrita? .	36
Tabela 7: Você costuma identificar, com facilidade, o motivo da dificuldade do aluno?	36
Tabela 8: Ao perceber a dificuldade de um aluno na aprendizagem da leitura e da escrita, é desenvolvido algum trabalho diferenciado com esse aluno?	37
Tabela 9: As intervenções realizadas apresentam resultado positivo?	37
Tabela 10: Como você se sente ao perceber que um aluno está apresentando dificuldade no aprendizado da leitura e da escrita?	37
Tabela 11: Que tipo de dificuldade você considera mais difícil de trabalhar com o aluno?.....	38
Tabela 12: Na sua opinião, o quanto é importante para o professor de Ensino Fundamental 1 ter conhecimentos sobre:	38
Tabela 13: Seu planejamento contempla atividades que lhe permitem fazer uma avaliação processual do desenvolvimento dos alunos em relação ao aprendizado da leitura e da escrita.	39
Tabela 14: Que porcentagem do seu planejamento semanal é destinado ao ensino da leitura e da escrita?	39
Tabela 15: Como você se sente em relação aos seus conhecimentos sobre o método de alfabetização utilizado pela escola?.....	40
Tabela 16: Existe algum aspecto sobre o processo de aprendizagem de leitura e escrita em que você veja a necessidade de aprofundar seus conhecimentos?	40

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Divisão do cérebro humano	8
Figura 2: Divisão do córtex cerebral	8
Figura 3: Áreas do cérebro especializadas em linguagem oral	9
Figura 4: Regiões do córtex cerebral usadas no processo de leitura	10

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1: Matriz das perguntas do questionário	33
Quadro 2: Planejamento dos encontros do minicurso de formação	47

ÍNDICE DE ABREVIATURAS

AEE - Atendimento Educacional Especializado

CENESP - Centro Nacional de Educação Especial

CNE - Conselho Nacional de Educação

DA - Dificuldade de Aprendizagem

EaD - Educação a Distância

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

EF1 - Ensino Fundamental 1

EI - Educação Infantil

FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

Libras - Língua Brasileira de Sinais

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC - Ministério da Educação e Cultura

NAU - Núcleo de Arte da Urca

NEE - Necessidades Educativas Especiais

OECD - Organisation for Economic Co-operation and Development

PISA - Programme for International Student Assessment

PNEE – Política Nacional de Educação Especial

UAB – Universidade Aberta do Brasil

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva tornou-se uma realidade nas escolas brasileiras, resultado de ações que vêm ocorrendo no país desde a segunda metade do século XX. Em 1996, foi promulgada uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Ministério da Educação, 1996), determinando que os sistemas de ensino assegurassem aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos, de modo que as necessidades de todos fossem atendidas.

A partir de então, novas leis surgiram com o objetivo de garantir a implementação do disposto na LDB acerca das práticas inclusivas nas escolas regulares das diferentes regiões do país, asseverando às crianças de todo o Brasil o direito à educação, considerando suas necessidades individuais.

Dentre as medidas necessárias à adequação das escolas quanto ao trabalho pedagógico face às novas exigências, a formação dos professores pode ser considerada como um dos pilares das práticas inclusivas (Martins & Chacon, 2019). Os cursos de formação de professores vêm sendo revistos desde que foi publicada a LDB, mas os resultados obtidos pelos alunos brasileiros em avaliações nacionais e internacionais demonstram a ineficiência do sistema de ensino do país. Na avaliação de leitura do PISA, o Brasil permaneceu abaixo da média internacional em todas as edições (OECD, 2019; Seabra & Dias, 2011)

Há que se considerar também os professores que já estavam em serviço, muitos deles com anos de uma experiência que não contemplava o aluno com transtornos de aprendizagem ou com necessidades especiais.

Nesse novo cenário, torna-se necessária uma formação do professor que seja contínua, não devendo ficar restrita a um curso universitário, uma vez que são inúmeros os motivos que interferem na aprendizagem dos alunos, promovendo necessidades educacionais especiais de diversas naturezas.

Acredita-se na importância dos cursos de especialização ou de extensão, necessários à formação do professor para além do curso universitário. Porém, é de grande importância também a formação em serviço, promovendo a troca com os pares e a busca por

soluções práticas no dia a dia à luz de conhecimentos teóricos que embasem as escolhas e decisões do professor.

A troca com os pares pode promover a construção de uma rede de apoio ao professor na busca por soluções mais imediatas na prática diária com os alunos, seja diante da percepção de dificuldades pontuais dos alunos regulares ou frente aos que apresentam transtornos de aprendizagem ou necessidades educacionais especiais. A possibilidade de discutir com os pares, de forma regular, os problemas encontrados no processo de auxiliar o aluno na construção de aprendizagens pode transformar as angústias em ações propositivas na prática diária.

Dentre as dificuldades apresentadas pelos alunos que mobilizam esforços dos professores encontram-se a leitura e a escrita. O desenvolvimento dessas aprendizagens é condição para a inserção social dos indivíduos em uma sociedade letrada e também para a construção de conhecimento ao longo de toda a vida. É fundamental que a escola desempenhe seu papel no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita de seus alunos de forma eficiente, contribuindo para a construção de uma educação cidadã.

O presente trabalho pretende a construção de uma proposta de Educação Continuada Breve que atenda às professoras do Ensino Fundamental 1 de uma escola da Zona Sul do Rio de Janeiro, considerando: a) o atendimento aos alunos com dificuldade na aprendizagem da leitura e da escrita; b) o fomento de uma postura investigativa e de apoio mútuo entre o grupo de professores na busca por uma atuação eficiente frente às necessidades dos alunos.

Trata-se de um Estudo de Caso, utilizando metodologia mista de viés qualitativo e quantitativo. Através da aplicação de um questionário é realizada a coleta de dados, verificando as necessidades de formação continuada do grupo de professores quanto aos processos cognitivo-linguísticos envolvidos na aprendizagem da leitura e escrita e suas implicações pedagógicas. A proposta de Educação Continuada é então construída com base nos dados levantados.

CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. Educação Inclusiva no Brasil: um breve histórico

O Brasil vem acompanhando, desde a segunda metade do século XX, um movimento mundial que prima pela universalização da educação dentro da concepção de que igualdade e diferença são valores indissociáveis. Todos os alunos têm o direito de estarem juntos na escola, sem discriminações, e sendo atendidos em suas necessidades. Esse movimento luta contra a prática histórica de promoção de exclusão dentro e fora do ambiente escolar. Tem como objetivo propor alternativas para superar as ações discriminatórias através de uma educação inclusiva que atenda às especificidades dos alunos e ultrapasse os muros escolares, contribuindo para a construção de uma sociedade contemporânea mais igualitária e democrática.

No âmbito legal, em 1961, foi promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Ministério da Educação, 1961) que estabeleceu o direito à educação dos “excepcionais”, preferencialmente dentro do sistema regular de ensino.

Uma década mais tarde, a Lei nº 5692/71 promoveu alterações na lei anterior, estabelecendo ‘tratamento especial’ para alunos com qualquer tipo de deficiência e com atraso em relação à idade regular de matrícula, assim como para os considerados superdotados (Ministério da Educação, 1971).

Em 1973, foi criado, dentro do Ministério da Educação e Cultura (MEC), o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), mas sua atuação, pautada em um caráter assistencialista, foi responsável por práticas incapazes de promover mudanças efetivas na educação brasileira, permanecendo a ação assistencialista do Estado e excludente na ampla maioria das escolas da rede regular de ensino.

A promulgação de uma nova Constituição Federal, em 1988, iniciou no Brasil uma mudança de paradigma, pelo menos no âmbito da lei, uma vez que ficou estabelecida a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” (Congresso Nacional, 1988, artigo 206, inciso I), garantindo o bem-estar e a educação como um direito de todos, independente de cor, raça, origem, sexo, idade e quaisquer outras formas de discriminação. A lei indica ser dever do Estado a oferta de educação a todos e, quando

necessário, atendimento especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (artigo 208).

Logo em seguida, entrou em vigor o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Ministério da Educação, 1990) reforçando os direitos já discriminados em lei e determinando a obrigatoriedade de pais ou responsáveis manterem os filhos ou pupilos matriculados na rede regular de ensino.

Seguindo a tendência mundial, representada por documentos como a Declaração Mundial de Educação para Todos e a Declaração de Salamanca, em 1994, é estabelecida a Política Nacional de Educação Especial, que buscava integrar ao ensino regular os alunos que, apesar de apresentarem especificidades, mostravam condições de acompanhar as atividades curriculares dos programas de ensino ministrados nas escolas aos alunos ditos “normais”.

Em 1996, com a promulgação da nova LDB (Ministério da Educação, 1996), ficou determinado que os sistemas de ensino em vigor no Brasil deveriam assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos e adequados às necessidades educativas de todos. Nesse âmbito, são considerados desde a terminalidade específica àqueles que não atinjam o nível exigido devido a deficiências, quanto a aceleração de estudos mediante verificação de aprendizado dos alunos com altas habilidades/superdotação.

Ainda no século XX, em 1999, foi regulamentada a Lei nº 7853/89, que estabeleceu a educação especial como transversal a todas as modalidades e níveis de ensino, disposto na Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (Ministério da Educação, 1989).

A primeira década do século XXI iniciou com a legislação brasileira já direcionada para a garantia de uma educação inclusiva no território nacional. Novos decretos, portarias, pareceres e leis suplementares foram sendo publicados no intuito de assegurar a prática da inclusão educacional e social de acordo com o disposto na LDB. Chega-se, portanto, à atualidade com uma legislação que garante a todas as crianças e adolescentes em idade escolar o direito à matrícula na rede regular de ensino.

Dentro de uma perspectiva de educação inclusiva, as leis que apoiam a Educação Especial no Brasil, atualmente, contemplam todos os níveis, etapas e modalidades de ensino. A lei também disponibiliza recursos e serviços para o atendimento aos alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir:

- acesso dos alunos com necessidades educacionais especiais ao sistema regular de ensino;
- acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares;
- implantação de salas de recursos para Atendimento Educacional Especializado (AEE) como apoio complementar ao trabalho desenvolvido nas classes regulares;
- o ensino, a produção e a difusão do Sistema Braille em todas as modalidades de ensino;
- educação bilíngue, contemplando a Língua Brasileira de Sinais para alunos surdos com a Língua Portuguesa, em sua modalidade escrita, como segunda língua para esses alunos;
- apoio de instrutor, tradutor/intérprete de Libras;
- acompanhamento de tutor ou cuidador diante da necessidade apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção ou outras que exijam auxílio constante;
- formação para inserção no mundo do trabalho e efetiva participação social;
- acesso e permanência no ensino superior.

Verifica-se, na atualidade, uma mudança de paradigma em relação à educação dos alunos com necessidades educativas especiais, estabelecida no âmbito das leis brasileiras. Constata-se, na legislação vigente, o avanço de uma proposta de educação especial para uma educação inclusiva, acompanhando discussões e movimentos mundiais.

No entanto, ainda se encontra uma dissonância entre a lei e a prática no sistema de ensino brasileiro. A legislação é clara quanto ao que deve ser feito, mas a implementação de medidas práticas na rede de ensino de todo o país ainda não se mostrou eficiente na promoção dos direitos conferidos pela lei a todos os estudantes.

Dados do Censo Escolar Brasileiro ao longo das duas últimas décadas demonstram um aumento crescente do número de alunos com necessidades educacionais especiais matriculados na rede de ensino regular. O que não se reflete em um atendimento a esses alunos de acordo com o que preconiza a lei.

Existem também as avaliações nacionais e internacionais, mostrando que a qualidade do ensino brasileiro, como um todo, encontra-se em patamares insuficientes, indicando a necessidade de implementação de medidas que possam construir uma política educacional que promova o desenvolvimento dos alunos de maneira mais eficiente.

A formação do professor está no cerne dessa questão. Ela precisa ser direcionada a capacitar verdadeiramente quem lida de forma direta com o aluno, buscando ajudá-lo a desenvolver as aprendizagens esperadas em ambiente escolar.

2. Aprendizagem da Leitura e da Escrita

De acordo com Bakhtin (2006), o homem é um ser social que se constitui enquanto sujeito na relação com o outro. A língua é a principal forma de comunicação humana e faz parte da identidade de um grupo social, permitindo que as pessoas se relacionem em diferentes espaços e em diferentes níveis, seja de forma falada ou escrita. Sendo assim, o desenvolvimento da competência leitora e da expressão escrita ultrapassam os muros da escola, adquirindo grande importância na vida em sociedade dos indivíduos.

O aprendizado da leitura e da escrita é hoje um direito básico da criança. É de suma importância para seu sucesso acadêmico e, posteriormente, sua inserção plena na sociedade letrada atual. É também uma contribuição significativa para o seu desenvolvimento cognitivo, social e afetivo (Cardoso-Mantins, 2019).

Desenvolver a habilidade de ler e escrever pode ser considerada a maior conquista de uma criança. Para algumas, é resultado de uma conquista suave e pouco desafiadora, mas para outras, é uma tarefa árdua (Santos & Barrera, 2019).

Ainda de acordo com Santos e Barrera (2019), por décadas, acreditou-se que para aprender a ler e escrever bastava desenvolver as capacidades de discriminar sons e formas visuais, assim como de treinar a coordenação motora para o registro das letras. O ensino baseava-se no desenvolvimento das habilidades perceptivo-motoras,

consideradas como pré-requisitos para a aprendizagem da leitura e da escrita, tidas como habilidades mecânicas de decodificação/codificação da linguagem oral.

Ao longo das últimas três décadas, a partir de pesquisas realizadas em áreas como a psicologia cognitiva e as neurociências, vem se ampliando a compreensão sobre a aprendizagem da leitura e da escrita a partir de uma melhor compreensão do funcionamento da cognição humana.

2.1. Da linguagem oral à escrita à luz das neurociências

Remonta da pré-história a origem da linguagem oral, permitindo, ao longo da evolução do ser humano, o desenvolvimento de estruturas cerebrais especializadas na fala, tanto para sua compreensão quanto para sua expressão.

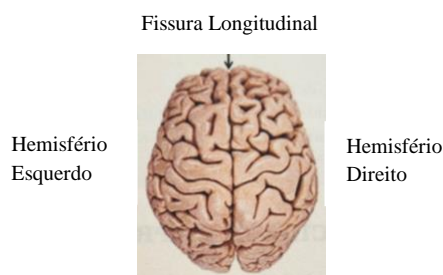
O genoma humano possui instruções necessárias à formação de circuitos cerebrais especializados na linguagem oral. Tal fato permite que a aquisição da linguagem oral ocorra mediante a interação das crianças com outras pessoas em situações sociocomunicativas de uma determinada comunidade linguística. Não é necessária instrução formal para que a criança possa se expressar por meio da fala ou compreendê-la. (Correa & Ferreira, 2019, p.22)

No entanto, a linguagem escrita não é um processo natural e antigo como ocorre com a linguagem oral, é um artefato cultural, considerado recente na evolução da espécie humana (Lent, 2001). Com isso, o cérebro humano não possui áreas previamente programadas especificamente para o processamento da escrita. Assim, o fato de viver em uma sociedade letrada não faz com que uma criança aprenda a ler naturalmente, é necessário um ensino formal e sistemático para que esse aprendizado ocorra (Correa & Ferreira, 2019). Ao ser humano é possível aprender a ler devido ao funcionamento coordenado de diferentes regiões do cérebro que não são originariamente especializadas para a leitura (Vogel *et al.*, *cit. in* Correa & Ferreira, 2019), mas para a linguagem oral e processos visuais (Dehaene *et al.*, 2010).

2.1.1. Áreas especializadas do cérebro na linguagem oral

De acordo com os estudos desenvolvidos sobre o cérebro humano, ele pode ser dividido em duas metades, denominadas hemisfério direito e hemisfério esquerdo, considerando a fissura longitudinal e o plano mediano do corpo.

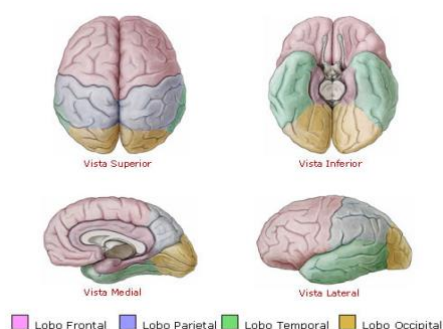
Figura 1: Divisão do cérebro humano



FONTE: <https://www.auladeanatomia.com/sistemas/368/telencefalo>

A camada externa do cérebro, denominada córtex cerebral, é dividida em cinco áreas, a partir dos ossos do crânio. São elas: lobo frontal, lobo parietal, lobo temporal, lobo occipital e lobo da ínsula. Este último é o único que não está relacionado com os ossos do crânio, pois situa-se no interior do cérebro, recoberto pelos lobos temporal e frontal.

Figura 2: Divisão do córtex cerebral



FONTE: <https://www.auladeanatomia.com/sistemas/368/telencefalo>

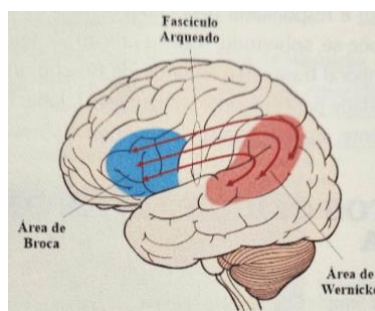
As áreas especializadas na linguagem oral localizam-se predominantemente no hemisfério cerebral esquerdo das pessoas destros. Em canhotos essa predominância também existe, mas é diminuída em relação aos destros. Duas áreas importantes no processamento da linguagem são as áreas de Wernicke e de Broca, relacionadas à compreensão e expressão da linguagem oral (Lent, 2001). Foram nomeadas dessa forma em homenagem aos pesquisadores que as descreveram a partir do comportamento observado em pacientes que tiveram lesões nessas áreas.

A área de Broca, destacada em azul na Figura 3, é responsável pela expressão da língua falada e seu aspecto motor. Lesões nessa área provocam afasias, a compreensão da fala

permanece preservada, mas o indivíduo apresenta dificuldade na construção da fala, usando, por vezes, palavras isoladas no lugar de frases conectadas (Correa & Ferreira, 2019).

Já a área de Wernicke, em destaque vermelho na mesma imagem, está relacionada com a compreensão da fala. Lesões nessa área, provocam dificuldades no entendimento da linguagem falada. O indivíduo permanece com fluência, mas sua fala carece de sentido.

Figura 3: Áreas do cérebro especializadas em linguagem oral



FONTE: <https://www.pngwing.com/pt/free-png-xmcmk>

2.1.2. O cérebro e a leitura

De acordo com o Modelo Simples de Leitura (Hoover & Gough, 1990), ler pressupõe dois processos básicos: a leitura de palavras e a compreensão. As neurociências vêm estudando mais sistematicamente o primeiro desses processos, utilizando a ressonância magnética ou o registro elétrico obtido através do eletroencefalograma (Berninger & Richards, 2002).

A visão de uma palavra escrita aciona o processamento visual, permitindo ao indivíduo perceber a forma da palavra. Inicia-se então a análise da informação, o processo ortográfico, com a identificação das letras e, posteriormente, da forma da palavra (Correa & Ferreira, 2019).

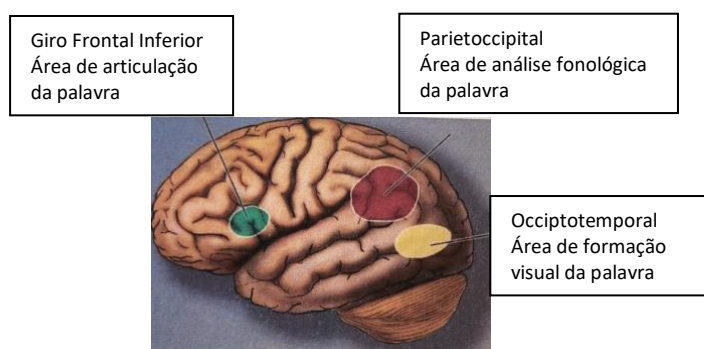
Esse processo ativa o sistema léxico-semântico, o que gera o entendimento do significado das palavras, possibilitando a expressão oral delas. Esse processo é denominado fonológico-lexical, que codifica os constituintes fonológicos do texto, seguido de reunião fonológica, resultante da articulação motora das palavras lidas e da respectiva geração do(s) som(ns). (Correa & Ferreira, 2019, p.24)

Sabe-se que esse é um modelo que explica de forma simplificada a leitura, pois o ato de ler mobiliza várias funções cerebrais. O processo tem início com a visão, abrangendo áreas corticais do lobo occipital, o giro frontal inferior, o giro temporal superior, o giro

angular, o giro supramarginal e o lóbulo parietal inferior (Pereira, Reis & Magalhães, 2003).

No córtex cerebral há três regiões importantes que são recrutadas na leitura de palavras: região occipitotemporal (especializada no reconhecimento visual da palavra), região parietotemporal em torno da área de Wernicke (analisa fonologicamente a palavra, estabelecendo a correspondência grafema-fonema) e região do lobo frontal que coincide parcialmente com a área de Broca (processa a informação fonológica, relacionando-a à articulação da palavra lida) (Sandak *et al.*, 2004). A Figura 4 apresenta as três regiões do córtex cerebral recrutadas no processo de leitura de palavras.

Figura 4: Regiões do córtex cerebral usadas no processo de leitura



FONTE: Santos, M. J. e Barrera, S. D. (2019, p. 25). *Aprender a ler e escrever: bases cognitivas e práticas pedagógicas*.

Dessa forma, aprender a ler palavras é estabelecer uma correspondência entre a grafia, processada na região occipitotemporal, com a análise fonológica realizada prioritariamente na região parietotemporal. Leitores menos hábeis apresentam dificuldades para fazer a análise fonológica das palavras, o que prejudica o estabelecimento da relação entre a pauta gráfica e a pauta sonora de forma automática, o que interfere na precisão e/ou velocidade necessárias para a compreensão da leitura (Correa & Ferreira, 2019).

De acordo com Shaywitz (2006), crianças com dificuldades de aprendizagem da leitura mostraram pouca ativação das áreas parietotemporal e occipital em estudos de imageamento cerebral, ou seja, nas áreas relacionadas à análise fonológica e à representação visual da palavra. O desenvolvimento de um trabalho com essas crianças visando o desenvolvimento da consciência fonológica e o entendimento do sistema de escrita alfabético resulta em uma maior ativação dessas áreas em seu cérebro.

Sabe-se, portanto, que a leitura mobiliza áreas cerebrais destinadas a outras funções, dentre elas, as relacionadas à linguagem oral.

O aprendizado da leitura torna possível a comunicação entre linguagens oral e escrita, e vice-versa. Assim, ao visualizar uma palavra escrita, a área correspondente da palavra falada é ativada. Por outro lado, a área correspondente à representação ortográfica pode ser ativada ao se ouvir uma palavra. Para quem não é alfabetizado, o processamento da linguagem é menos flexível e limitado à modalidade oral/auditiva.

O aprendizado da leitura é complexo e permite uma relação direta entre a neurociência e a educação. Sabe-se que, por não ser um processo natural, é necessário estudar para aprender a ler. Progressivamente, a leitura torna-se uma importante ferramenta para a aprendizagem, tornando-se um meio para ampliar o conhecimento e a experiência do indivíduo com o mundo no qual ele está inserido.

2.2. Habilidades metalinguísticas

A função principal da linguagem é a comunicação. Apesar disso, ela pode tornar-se objeto de análise e de reflexão de forma intencional por parte dos falantes de uma língua (Spinillo, Mota & Correa, 2010).

A capacidade de tomar a linguagem como objeto de reflexão e análise é denominada habilidade metalinguística e pode ter como foco diferentes aspectos relacionados à linguagem: o morfológico (consciência morfológica), o fonológico (consciência fonológica), o sintático (consciência sintática), o pragmático (a consciência pragmática) e o textual (consciência textual) (Morais, 1996).

A consciência morfológica diz respeito à manipulação intencional e reflexão sobre o uso dos morfemas, as menores unidades de sentido da língua que podem ser combinadas para formar as palavras (Mota & Silva, 2007). A consciência sintática está relacionada à habilidade de refletir e manipular sintaticamente as unidades de sentido da língua, refere-se ao conhecimento gramatical que contempla a organização das palavras em frases e enunciados verbais (Correa, 2004). A consciência pragmática refere-se à habilidade de refletir sobre a língua em uso, principalmente em relação à atribuição de sentido das palavras nas situações de interação social (Gombert, 1992). A consciência metatextual tem como base a reflexão sobre o texto em si, considerando o conteúdo, os aspectos coesivos e a própria estrutura do texto (Spinillo & Simões 2003).

Já a consciência fonológica é a habilidade metalinguística que corresponde à reflexão e manipulação consciente dos sons da fala e sua organização na formação das palavras (Morais, 1996). Está diretamente implicada com o processo de aprendizado da leitura e da escrita, sendo por esse motivo, objeto de maior atenção para o presente trabalho. De acordo com Barrera e Santos (2019, p.157):

Para aprender a ler e escrever em uma escrita alfabética, o aprendiz deve compreender dois aspectos básicos: os símbolos escritos representam unidades sonoras da língua oral e as unidades representadas são os fonemas. Assim, mesmo após a criança ter compreendido que a escrita representa a fala, ainda resta um caminho importante a percorrer no sentido de perceber que essa representação não se dá em termos de unidades lexicais (palavras) nem mesmo silábicas, mas, sim, em termos de segmentos fonêmicos.

A consciência fonológica compreende, portanto, a habilidade para identificar, segmentar e manipular as unidades da língua oral: sílabas, unidades intrassilábicas e fonemas (Barrera & Santos, 2019). Ela se desenvolve de forma lenta e gradual à medida que a criança vai sendo convidada a deslocar sua atenção do significado para os aspectos da estrutura sonora da fala, construindo a habilidade de analisar os componentes sonoros de forma reflexiva.

O desenvolvimento da consciência fonológica se dá gradativamente e em diferentes níveis. Segundo Rueda (1995), um nível de consciência fonológica contribui para o desenvolvimento de outros e todos eles têm relação direta com o aprendizado da leitura e da escrita. Esses níveis se desenvolvem ampliando gradativamente sua complexidade, indo da consciência de rimas e aliterações até a consciência fonêmica, passando pela consciência de palavras e a consciência de sílabas.

A identificação e a produção de rimas e aliterações, assim como a segmentação silábica são habilidades menos exigentes cognitivamente, enquanto as habilidades de manipulação fonêmica de análise e síntese são mais exigentes e, portanto, mais difíceis de serem desenvolvidas. Assim, a consciência de segmentos suprafonêmicos, como rimas e sílabas, podem desenvolver-se de forma espontânea e independente de um ensino formal. A manipulação intencional dos segmentos fonêmicos parece depender da instrução formal, sendo beneficiada pelo ensino das correspondências grafonêmicas (letra-som) realizada durante a alfabetização formal (Morais *et al.*, 2013).

Uma concepção bem aceita que explica a relação entre a consciência fonológica e a aprendizagem da leitura e da escrita indica uma relação bidirecional entre essas habilidades. Também chamada de “hipótese interativa”, a hipótese bidirecional

preconiza que a consciência fonológica é um facilitador do aprendizado da leitura e da escrita, da mesma forma que o ensino formal de um sistema de escrita alfabética favorece o desenvolvimento da consciência fonológica, principalmente no nível da consciência fonêmica, considerada por muitos, dependente do ensino formal da escrita (Morais *et al.*, 2013).

2.3. Métodos de alfabetização

2.3.1. Breve histórico da alfabetização no Brasil

A escola surge no Brasil como instituição obrigatória, leiga e gratuita a partir da Proclamação da República. Fazia parte dos ideais republicanos que buscavam a implementação de uma nova ordem política e social, na qual a leitura e a escrita versavam como um privilegiado instrumento para a aquisição do saber e o desenvolvimento da sociedade (Mortatti, 2006).

Foi a partir de então que a leitura e a escrita tornaram-se objeto de práticas sistematizadas de ensino nas escolas brasileiras. No entanto, passado mais de um século, ainda não foram vencidas as dificuldades para que a escola atinja a meta de alfabetizar todas as crianças que por ela passam. Os métodos de ensino desde o final do século XIX foram colocados em discussão, sendo muitas vezes responsabilizados pelo insucesso no aprendizado da leitura, como destaca Mortatti (2006 p.3):

Desde essa época, observam-se repetidos esforços de mudança, a partir da necessidade de superação daquilo que, em cada momento histórico, considerava-se tradicional nesse ensino e fator responsável pelo seu fracasso. Por quase um século, esses esforços se concentraram, sistemática e oficialmente, na questão dos métodos de ensino da leitura e escrita, e muitas foram as disputas entre os que se consideravam portadores de um novo e revolucionário método de alfabetização e aqueles que continuavam a defender os métodos considerados antigos e tradicionais.

Inicialmente, a alfabetização nas escolas utilizava os métodos considerados sintéticos (iniciavam considerando a “parte” para, posteriormente, chegar no “todo”). O ponto de partida podia ser a nomeação das letras (soletração); os sons e sua correspondência com as letras (fônico); ou as sílabas (silabação). Em seguida, era ensinada a leitura de palavras, unindo as partes trabalhadas anteriormente, para então chegar à leitura de frases. O ensino da escrita era limitado à cópia, formação de frases e ditados, com ênfase no traçado correto das letras (Mortatti, 2006).

Ainda no século XIX, surge em Portugal o “Método João de Deus” com uma proposta inovadora para o ensino da leitura e da escrita.

Diferentemente dos métodos até então habituais, o “método João de Deus” ou “método da palavração” baseava-se nos princípios da moderna lingüística da época e consistia em iniciar o ensino da leitura pela palavra, para depois analisá-la a partir dos valores fonéticos das letras. (Mortatti, 2006, p. 6)

Iniciou-se então, no Brasil, uma disputa entre os defensores dos métodos sintéticos utilizados até então e os defensores do “método João de Deus”.

Na última década do Século XIX, foi implementada uma reforma de ensino no estado de São Paulo com a pretensão de servir de modelo para o restante do país. O método analítico foi adotado e defendido para o ensino da leitura, influenciando os outros estados, através das “missões de professores” de São Paulo (Mortatti, 2000).

Houve então uma mudança de paradigma no ensino sistemático da leitura no país, uma vez que o ensino deveria iniciar pelo “todo” para chegar à análise das partes. O “todo” poderia ser a palavra, a sentença ou a “historieta”. Esta última acabou por ser institucionalizada para o ensino da leitura no estado de São Paulo (Mortatti, 2000).

O novo século teve início com as disputas sobre os métodos de ensino. Surge, então, o termo “alfabetização” para denominar o período inicial do aprendizado da leitura e da escrita e também as preocupações de ordem didática, considerando as questões de ordem psicológica da criança.

A “autonomia didática” preconizada pela reforma do ensino na segunda década do século XX arrefeceu a disputa entre os defensores dos métodos analítico e sintético e desenvolveu-se a prática de conciliar as duas abordagens (analítica e sintética) no intuito de minimizar os problemas de aprendizagem da leitura e escrita (Mortatti, 2006).

Ainda na primeira metade do século XX, as questões de ordem psicológica, mais precisamente a maturidade para o aprendizado, ganharam protagonismo nas reflexões sobre o ensino da leitura e da escrita. As discussões acerca dos métodos de ensino permaneceram em segundo plano, assim como o uso de métodos mistos (analítico-sintético ou sintético-analítico) (Mortatti, 2006).

A partir da década de 1980, surgiu o pensamento construtivista no cenário internacional. Chegou ao Brasil visto como promessa para o enfrentamento do fracasso escolar na alfabetização das crianças. Tornou-se, assim, amplamente difundido pelas autoridades

educacionais até chegar a ser institucionalizado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Voltaram à cena as disputas entre os defensores dos diferentes métodos de alfabetização: os construtivistas e os tradicionais, utilizados até então (Seabra & Dias, 2011).

Chegou-se ao final da primeira década do século XXI com o desempenho dos estudantes brasileiros abaixo da média internacional, de acordo com os dados do PISA de 2000, 2003, 2006 e 2009 (Seabra & Dias, 2011).

A realidade brasileira quanto ao aprendizado da leitura permanece preocupante, uma vez que os dados do PISA de 2012, 2015 e 2018 indicam o desempenho dos estudantes brasileiros ainda distantes da média internacional. Após uma pequena oscilação, com leve queda no desempenho em 2012 e 2015, o resultado de 2018 retoma o índice obtido em 2009, superando-o em apenas um ponto, indicando tendência de crescimento lento (OECD, 2019).

2.3.2. Os métodos

Não existe um único caminho no que tange o ensino da leitura e da escrita, ao contrário, são várias as possibilidades. Faz-se necessário um conhecimento dos pressupostos básicos que dão suporte aos métodos de ensino para que a escolha de um, ou da combinação de alguns deles, se dê de forma consciente por parte do alfabetizador, considerando também o contexto de ensino e as características dos aprendentes (Seabra & Dias, 2011).

De acordo com Seabra e Dias (2011), os métodos de alfabetização distinguem-se em três aspectos fundamentais.

- 1) Qual é o ponto de partida e o encaminhamento da alfabetização? Aqui se faz a distinção entre métodos analíticos e sintéticos;
- 2) Qual é a unidade mínima de análise na relação entre fala e escrita? Aqui se distingue entre método global, método silábico e método fônico;
- 3) Qual é o tipo de estimulação envolvida? Aqui se distinguem o método multissensorial e o tradicional. (Seabra e Dias, 2011, p. 307)

O ponto de partida e o encaminhamento da alfabetização correspondem à unidade escolhida para iniciar o processo de alfabetização: a parte ou o todo. Tal escolha divide os métodos de alfabetização em dois grupos: método analítico e método sintético.

No método analítico, são apresentadas inicialmente unidades com significado: palavras, frases ou textos. O ponto de partida aqui é o todo, tendo como objetivo final a habilidade de análise das partes. No método sintético, o caminho é inverso. Parte-se de unidades menores, as letras, os sons das letras, ou as sílabas, para o ensino da síntese em unidades maiores: sílabas, palavras, frases e textos (Seabra & Capovilla, 2010).

O segundo critério mencionado, a unidade mínima de análise entre a fala e a escrita, corresponde ao segmento mínimo da fala apresentado pelo professor aos alunos. Quando é utilizada a palavra como unidade mínima, trata-se do método global. Há ainda o silábico, quando a unidade mínima é a sílaba, e o fônico ou fonético, quando a unidade mínima é o fonema (Seabra & Capovilla, 2010).

Considerando o terceiro aspecto, o tipo de estimulação envolvida, a análise recai sobre as modalidades sensoriais engajadas de forma ativa e intencional ao longo do processo de alfabetização, distinguindo-se aqui dois métodos: tradicional e multissensorial. Seabra e Dias (2011) indicam que o método tradicional se apoia na visão e na audição, o aluno visualiza o item escrito e ouve o seu correspondente na fala. Já o multissensorial amplia o uso das modalidades sensoriais para além da visão e audição, como a utilização do tato para sentir a letra em um material de textura específica, ou a cinestésica para movimentar-se sobre o desenho da letra.

Esses três critérios apresentados podem ser combinados de diferentes formas, resultando em diferentes métodos de alfabetização (Seabra & Dias, 2011).

O presente trabalho vai se ater aos dois métodos que protagonizam o debate internacional e nacional entre os profissionais ligados à educação nas últimas décadas: o método fônico e o método global.

2.3.3. O método fônico

O método fônico tem sua origem provável entre os educadores alemães no século XVI. Fundamenta-se no ensino das correspondências grafofonêmicas, isto é, a correspondência entre as letras e os sons que estas representam. A partir do século XX, tem também como objetivo o desenvolvimento das habilidades metafonológicas, mais precisamente da consciência fonológica. (Seabra & Dias, 2011). As letras e seus respectivos sons são ensinados à criança, seguindo um grau de dificuldade crescente. Da mesma forma deve ocorrer com as palavras ao ser ensinada a síntese fonêmica, inicia-se

por palavras de ortografia regular, ampliando gradativamente o grau de dificuldade até trabalhar as irregularidades da língua.

De acordo com Share (1995), a alfabetização com o método fônico permite à criança desenvolver habilidades e conhecimentos autogerativos de decodificação fonológica, o que se torna um mecanismo de autoensino. Dessa forma, ao adquirir essa habilidade básica de decodificação, o leitor tem os pré-requisitos necessários ao desenvolvimento de suas habilidades de leitura. A partir de então, através da prática, adquire a fluência e automatismo na leitura.

O método fônico encontra sustentação em princípios da abordagem de processamento da informação da Psicologia Cognitiva e vem se mostrando eficaz no trabalho com crianças que apresentam dificuldades na alfabetização. O ensino das correspondências entre letras e sons, assim como atividades explícitas e sistemáticas para o desenvolvimento da consciência fonológica vão ao encontro das necessidades dessas crianças que apresentam dificuldades para discriminar, segmentar e manipular de forma consciente os sons da fala (Seabra & Dias, 2011). O método fônico tem se mostrado um procedimento eficaz para a alfabetização de crianças disléxicas, mostrando-se também adequado ao ensino das crianças sem dificuldades ou transtornos de aprendizagem na leitura e escrita (Seabra & Capovilla, 2010).

Em suma, o método fônico preconiza o ensino direto e sistemático dos sons das letras e de atividades de consciência fonológica, como síntese e segmentação fonêmica em um grau de dificuldade crescente. É recomendado que o ensino inicie com as vogais, vindo em seguida as consoantes que podem ser pronunciadas isoladamente, como /f/, /j/, /l/, /m/, /n/, /s/, /v/, /x/, /z/. Após o ensino das letras e respectiva correspondência grafofonêmica, a etapa de ensino das palavras deve ser iniciada com as palavras de ortografia regular. Na sequência, devem ser trabalhadas as palavras com ortografia regulada pela posição, como o “s” intervocálico que é lido com o som /z/, para então apresentar à criança as irregularidades da língua. Os exercícios que têm como objetivo o desenvolvimento da coordenação motora também são valorizados no método fônico por auxiliarem os alunos no aprendizado da forma ortográfica das letras (Seabra & Dias, 2011).

2.3.4. O método global

O método global surgiu, provavelmente no século XVII (Morais, 1996). Considera ser mais econômico ensinar à criança a palavra como um todo associado a seu significado, sem considerar unidades menores. Também denominado *ideovisual*, parte do pressuposto de que o aprendizado da leitura e da escrita se dá pela identificação visual da palavra (Seabra & Dias, 2011).

O método global encontra respaldo na Gestalt, como indicam Seabra & Dias (2011, p.312):

Tais ideias foram reforçadas pela Gestalt que pressupõe que o todo é maior que a soma das partes, ou seja, que a informação contida na unidade total de significado é maior do que a soma das informações contidas separadamente nos elementos menores. Tal pressuposto, proveniente de estudos basicamente de percepção, foi aplicado à alfabetização, supondo que a forma global das palavras forneceria dicas importantes aos leitores iniciantes.

Dessa forma, a palavra é trabalhada dentro de um contexto e de forma associada a seu significado e “o conhecimento das correspondências letra-som seria adquirido naturalmente pelas crianças após o reconhecimento total da palavra estar bem estabelecido” (Seabra & Dias, 2011, p. 312).

Em meados do século XX, o método global foi amplamente difundido mundialmente, tendo Goodman como um de seus principais pesquisadores. Segundo ele, a leitura e a escrita devem ser aprendizagens significativas para as crianças. Após o trabalho de reconhecimento de unidades maiores, a criança chega à compreensão das unidades menores que formam as palavras, sem a necessidade de um ensino explícito e sistematizado para esse fim (Goodman, 1986).

Ainda segundo Goodman (1986), o método global está vinculado a uma visão progressista, sensível às necessidades do aprendente. Ele favorece o desenvolvimento da criatividade, à medida em que permite que os mecanismos relacionados à composição da escrita das palavras sejam objeto de descoberta da própria criança.

O método global propõe, portanto, o aprendizado da leitura e da escrita por meio da associação de palavras inteiras ao seu significado, compreendendo a leitura como atribuição de sentido através da interação entre o leitor e o texto. As crianças são estimuladas a utilizar-se de pistas contextuais para inferir o significado de unidades maiores (texto, frases, palavras), associando palavras e significados. Como

consequência, desenvolvem a percepção acerca dos segmentos de composição das palavras (Seabra & Capovilla, 2010)

2.4. Dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita

Sobre o termo *dificuldades de aprendizagem* não existe um consenso, nem sobre sua definição, nem sobre como, quando e por que se manifesta.

Ao longo do século XX, as dificuldades de aprendizagem tornaram-se objeto de interesse de diferentes segmentos da sociedade, como os profissionais ligados à área da educação e à área médica.

Esta explosão de interesses resultou num conjunto de teorias, todas elas orientadas para o estudo de características e para a elaboração de uma definição que pudesse explicar esse afastamento de uma aprendizagem típica, por parte de um grupo significativo de crianças (Correia, 1991 *cit in* Correia, 2007, p. 156, 157).

Uma análise histórica das definições propostas para o termo *Dificuldades de Aprendizagem* (DA) é feita por Correia (2007) que identifica a primeira definição no início dos anos 60 para descrever “*discapacidades* relacionadas com o insucesso escolar que não deviam ou podiam ser atribuídas a outros tipos de problemas de aprendizagem.” (Correia, 2007, p.157)

A primeira definição surgiu em 1962, proposta por Kirk (*cit. in* Correia, 2007, p. 157):

[...] um atraso, desordem ou imaturidade num ou mais processos da linguagem falada, da leitura, da ortografia, da caligrafia ou da aritmética, resultantes de uma possível disfunção cerebral e/ou distúrbios de comportamento e não dependentes de uma deficiência mental, de uma privação sensorial, de uma privação cultural ou de um conjunto de factores pedagógicos.

Essa definição de carácter educacional foi bem aceita e influenciou outros pesquisadores levando à elaboração de novas definições mais ampliadas ao longo das décadas seguintes, com o intuito de encontrar um nível de concordância da comunidade em geral, em especial da comunidade educativa. Ao concluir sua análise histórica do termo, Correia (2007) propõe uma definição portuguesa para DA, adicionando o termo *Específicas*:

[...] As dificuldades de aprendizagem específicas dizem respeito à forma como um indivíduo processa a informação – a recebe, a integra, a retém e a exprime –, tendo em conta as suas capacidades e o conjunto das suas realizações. As dificuldades de aprendizagem específicas podem, assim, manifestar-se nas áreas da fala, da leitura, da escrita, da matemática e/ou da resolução de problemas, envolvendo défices que implicam problemas de memória, perceptivos, motores, de linguagem, de pensamento e/ou metacognitivos. Estas dificuldades, que não resultam de privações sensoriais, deficiência mental, problemas motores, défice de atenção, perturbações emocionais ou sociais, embora exista a possibilidade de estes ocorrerem em

concomitância com elas, podem, ainda, alterar o modo como o indivíduo interage com o meio envolvente. (Correia, 2005 *cit in* Correia, 2007, p.165).

Apesar das divergências existentes sobre a definição de *Dificuldades de Aprendizagem*, há consenso na percepção da heterogeneidade presente em suas manifestações e em suas consequências acadêmicas, como colocado por Capellini, Oliveira e Pinheiro (2011, p. 190):

Dificuldades de aprendizagem caracterizam-se por um grupo heterogêneo de manifestações que ocasiona baixo rendimento acadêmico nas tarefas de leitura, de escrita e cálculo-matemático. Podem ser categorizadas como transitórias e ocorrer em qualquer momento no processo de ensino-aprendizagem.

Dentre a diversidade de fatores que podem acarretar as dificuldades de aprendizagem, Holderbaum e Lima (2017) destacam os problemas socioemocionais e os transtornos do neurodesenvolvimento.

Os transtornos do neurodesenvolvimento são um grupo de condições com início no período do desenvolvimento. Os transtornos tipicamente se manifestam cedo no desenvolvimento, em geral antes de a criança ingressar na escola, sendo caracterizados por déficits no desenvolvimento que acarretam prejuízos no funcionamento pessoal, social, acadêmico ou profissional. Os déficits de desenvolvimento variam desde limitações muito específicas na aprendizagem ou no controle de funções executivas até prejuízos globais em habilidades sociais ou inteligência (APA, 2014, p.31).

Estão inclusos nesse grupo: Transtorno do Espectro Autista; Transtorno do Desenvolvimento Intelectual; Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH); Transtornos da Comunicação, que incluem o Transtorno da Linguagem, o Transtorno da Fala, o Transtorno da Comunicação Social (pragmática) e o Transtorno da Fluência com Início na Infância (gagueira); Transtorno do Desenvolvimento da Coordenação, o Transtorno do Movimento Estereotipado e os Transtornos de Tique; Transtorno Específico da Aprendizagem (APA, 2014).

De acordo com a classificação do DSM-5 (APA, 2014), o Transtorno Específico de Aprendizagem manifesta-se durante o período escolar, podendo ser verificado a partir de déficits específicos nas habilidades pessoais para perceber ou processar informações de forma eficiente e precisa.

[...] caracterizando-se por dificuldades persistentes e prejudiciais nas habilidades básicas acadêmicas de leitura, escrita e/ou matemática. O desempenho individual nas habilidades acadêmicas afetadas está bastante abaixo da média para a idade, ou níveis de desempenho aceitáveis são atingidos somente com esforço extraordinário. O transtorno específico da aprendizagem pode ocorrer em pessoas identificadas como apresentando altas habilidades intelectuais e manifestar-se apenas quando as demandas de aprendizagem ou procedimentos de avaliação (p. ex., testes cronometrados) impõem barreiras que não podem ser vencidas pela inteligência inata ou por estratégias compensatórias. Para todas as pessoas, o transtorno

específico da aprendizagem pode acarretar prejuízos duradouros em atividades que dependam das habilidades, inclusive no desempenho profissional (APA, 2014 p. 32).

Ainda tomando como base o DSM-5, temos a descrição do termo dislexia: “Dislexia é um termo alternativo usado em referência a um padrão de dificuldades de aprendizagem caracterizado por problemas no reconhecimento preciso ou fluente de palavras, problemas de decodificação e dificuldades de ortografia” (APA, 2014 p. 67).

Pesquisas na área das neurociências e da psicologia cognitiva vêm promovendo avanços no conhecimento científico acerca das dificuldades inerentes ao processo de apropriação da leitura e da escrita, diferenciando aspectos cognitivo-linguísticos do desenvolvimento típico e atípico (Haase & Santos *cit. in* Azoni & Pereira, 2017). De acordo com esses pesquisadores, as dificuldades no processo de aquisição da leitura estão relacionadas com “déficits em mecanismos cognitivos básicos, como comprometimento no acesso básico ao léxico (velocidade de processamento), na memória de trabalho fonológica e na consciência fonológica” (Haase & Santos *cit. in* Azoni & Pereira, 2017 p. 41).

Diante das divergências e diferentes possibilidades de classificar, conceituar ou detalhar as dificuldades de aprendizagem, o presente trabalho vai considerar os conhecimentos científicos já disponíveis sobre o aprendizado da leitura e da escrita, sobretudo com os indivíduos portadores de dislexia, e as possibilidades de intervenção pedagógica junto a esses indivíduos no processo de apreensão da língua escrita. Acredita-se que o entendimento de como se dá esse processo de aquisição da leitura pode ser o caminho mais eficaz, tanto para perceber as dificuldades do aluno, quanto para ajudá-lo a vencê-las.

3. A Formação do Professor

Até a promulgação da LDB de 1996, a formação exigida para o professor das séries iniciais do Ensino Básico no Brasil era de nível Médio, na modalidade Normal. Os Art. 61, 62 e 63 da LDB tratam especificamente da formação do professor e preveem uma formação de nível superior em curso de Pedagogia ou Normal Superior, incluindo uma associação entre teoria e prática, assim como programas de educação continuada (Brasil, 1996).

A LDB trouxe também, no Art. 87, Disposições Transitórias que instituíram o período de uma década como um período transitório, após o qual só poderiam ser admitidos professores com habilitação de Nível Superior ou formados por treinamento em serviço.

A nova lei instituiu um grande desafio para o governo. Além da criação de programas de educação continuada para os professores, era necessária a formação de Nível Superior para milhares de docentes da Educação Infantil e Ensino Fundamental 1 já em serviço, com a oferta de cursos de Nível Superior que dessem conta da nova demanda.

Ainda em dezembro de 1996, buscando atender às novas exigências da LDB, foi criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF). Seu objetivo era financiar o Ensino Básico, incluindo a formação e remuneração dos professores.

Novas diretrizes para a execução dos programas de formação dos professores foram implementadas a partir do Art. 5º do Decreto nº 3.276/1999. Ele “dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica”. Esse decreto estabeleceu também o Conselho Nacional de Educação (CNE) como o responsável pelas diretrizes curriculares nacionais para a formação do professor da Educação Básica.

Sendo o Brasil um país de proporções continentais, havia diferentes e contrastantes realidades, considerando toda a extensão do território nacional. Enquanto nos centros urbanos o acesso à educação era maior, em regiões mais afastadas, no interior do país, ocorria o oposto. Fez-se necessário olhar para a realidade que apresentava a necessidade de levar o nível superior a professores que ainda não possuíam o nível médio ou mesmo o Ensino Fundamental completo, principalmente em regiões do interior do país.

Surgiram então políticas emergenciais com programas especiais de formação do professor de EF1 e EI em modalidade semipresencial, utilizando-se de recursos midiáticos, buscando atender a uma demanda de formação impossível de ser atendida por cursos regulares de Ensino Superior, localizados, em sua maioria, nos centros urbanos.

Em 2001, o Plano Nacional de Educação (PNE) estabeleceu metas para a formação dos professores, considerando a realidade de então. Foi estabelecido também o prazo de um ano para o CNE estabelecer diretrizes e parâmetros curriculares para os cursos

superiores de formação de professores e demais profissionais da educação. As diretrizes foram publicadas pelo CNE em 2002, através das Resoluções CNE/CP nº1 e nº2.

Findou o período de uma década, estabelecido pela LDB como prazo para que os professores do EF e da EI tivessem formação de Nível Superior. A realidade do país não correspondia ao disposto pela lei. De acordo com o Censo/2006, apenas 64,8% dos docentes brasileiros possuíam nível superior completo (INEP, 2009).

Em 2006, foi criada a Universidade Aberta do Brasil (UAB) com a modalidade de educação à distância (EaD). A intenção era ampliar a oferta de cursos de nível superior para a formação do professor da Educação Básica no interior do país. O governo federal, estados, municípios e universidades públicas somaram esforços para atender localidades com dificuldade de acesso ao Ensino Superior.

Os desafios na implementação do Ensino Superior como formação para o professor da EI e EF1 estenderam-se ao longo da segunda década após a promulgação da LDB. E ainda estão presentes na realidade atual. Novas leis foram criadas, complementando os Art. 61 a 67 da LDB que dispunham sobre a formação, remuneração e atuação profissional do professor. Foram modificados e/ou acrescentados pelas seguintes leis: Lei nº 11.301/2006; Lei nº 12.014/2009; Lei nº 12.796/2013 e Lei nº 13.478/2017.

É fato que muito foi feito após a publicação da LDB em 1996, mas também é fato que o caminho a ser percorrido ainda é longo na busca pelo cumprimento da meta de formação e remuneração dos professores de EI e EF1 determinada pela lei.

Se por um lado ainda se discute os desafios de implementação da formação de Nível Superior para o professor da Educação Básica em todo o território nacional, por outro lado se questiona a formação oferecida pelos cursos de Pedagogia. A sala de aula impõe ao professor desafios para os quais ele não se vê preparado para lidar no dia a dia, principalmente no que diz respeito aos alunos com dificuldades de aprendizagem ou com necessidades educativas especiais (Martins & Chacon, 2019).

Apesar da LDB datar de 1996, a política de Educação Inclusiva brasileira veio sendo viabilizada ao longo das duas últimas décadas. De acordo com dados do PNEE 2020, nesse ano 82,3% das escolas da rede pública de ensino atendiam ao público da educação especial.

Diante da nova realidade que contempla o ensino regular, classes heterogêneas com alunos portadores de transtornos do neurodesenvolvimento e/ou necessidades educacionais especiais, o professor precisa basear sua prática diária no atendimento às especificidades de cada aluno. Perante esse desafio, destacam Mantins e Chacon (2019):

A concretização desse projeto exige conhecimentos, recursos e disponibilidade por parte de todos. Nesse sentido, destacamos a importância da figura do professor, profissional a quem compete conduzir o processo de ensino e aprendizagem de maneira que todos os estudantes possam participar e aprender, num ambiente onde predomina o clima de respeito e solidariedade. No entanto, há situações em que o professor se vê temeroso diante da tarefa de ensinar estudantes que se afastam do perfil tipicamente idealizado. (Martins & Chacon, 2019, p.3)

Considerando, então, a prática docente, a postura do professor ao iniciar, persistir ou abandonar uma ação sofre influência direta de suas crenças quanto às próprias competências ou capacidades para enfrentar as exigências do ambiente. Essa postura, baseada em suas crenças sobre si mesmo, é nomeada de autoeficácia (Bandura *cit. in* Martins & Chacon, 2019). Quando a autoeficácia de um indivíduo está elevada, torna-se possível para ele visualizar um cenário de sucesso. Isso se reflete positivamente no esforço e tempo empregados para superar obstáculos e atingir objetivos. Por outro lado, quando o indivíduo não se percebe competente, visualiza o insucesso, o que influencia negativamente sua atuação. De acordo com esse princípio, a autoeficácia docente mostra-se relevante para um trabalho mais eficiente com os alunos com necessidades educacionais especiais ou dificuldades de aprendizagem.

Em razão da importância das capacidades docentes, destaca-se a contribuição da formação continuada de professores, no intuito de desenvolver não só competências e habilidades através de novos conhecimentos, mas também uma autoeficácia positiva, para que o professor, sinta-se capaz e motivado para utilizar suas potencialidades (Martins & Chacon, 2019).

Nóvoa (1999) em seus estudos traz a importância do processo interativo do professor com a prática e a formação. A experiência construída a partir da troca com os pares, considerando os desafios enfrentados no dia a dia é tão importante quanto a formação inicial e os cursos de especialização:

É legítimo que haja programas de formação continuada que se destinam a suprir deficiências da formação inicial ou a promover especializações ou pós-graduações em diversas áreas. Mas a formação continuada desenvolve-se no espaço da profissão, resultando de uma reflexão partilhada entre os professores, com o objetivo de compreender e melhorar o trabalho docente. (Nóvoa, 2017, p. 1125)

O conhecimento partilhado pode proporcionar ao educador, condições para que desenvolva competências e habilidades para trabalhar com os alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE). Tanto na identificação dessas necessidades quanto na formulação de estratégias para o desenvolvimento desses alunos no âmbito escolar.

Dentre os diferentes aspectos relacionados à atuação do professor no desenvolvimento das competências dos alunos, destaca-se o aprendizado da leitura e da escrita, uma vez que essas são competências cruciais para o desenvolvimento acadêmico e para a inserção social dos aprendizes (Mattos, 2017).

As evidências científicas vêm contribuindo para a compreensão dos aspectos cognitivo-linguísticos envolvidos no processo de apropriação da leitura e da escrita, buscando diferenciar o desenvolvimento de indivíduos com ou sem necessidades especiais (Haase e Santos *cit. in* Azoni & Pereira, 2017). Uma intervenção eficaz nos primeiros anos do Ensino Fundamental pode minimizar as dificuldades das crianças com transtornos específicos de leitura, atuando na prevenção de problemas de aprendizagem e suas consequências, como baixa autoestima e falta de motivação para aprender (Snowling *cit. in* Azoni & Pereira, 2017).

É importante que o professor da educação básica compreenda os processos cognitivos pelos quais os seus alunos passam no desenvolvimento da competência leitora. Dessa forma, pode perceber as dificuldades logo que elas se mostrem, contemplando-as em seu planejamento diário de modo a trabalhá-las de forma assertiva. Como consequência, seu trabalho estará voltado para a prevenção de problemas de aprendizagem, assim como ao atendimento a alunos com necessidades educativas especiais, com vistas a ajudar a todos no desenvolvimento pleno de suas potencialidades. Uma vez que:

O sucesso das estratégias interventivas está diretamente relacionado ao planejamento sistemático e monitoramento dessas crianças de risco, com a participação da família e a apropriação do professor quanto aos processos cognitivos do desenvolvimento, com respaldo em evidências científicas que fortaleçam a sua prática educacional. (Azoni & Pereira, 2017, p.50)

Considerada a importância da formação do professor para uma atuação eficaz em sala de aula no atendimento às diferentes necessidades de seus alunos, o presente trabalho mostra-se relevante por propor um modelo de Formação Continuada que visa, não só a transmissão de conhecimentos científicos ao professor, mas também uma troca entre os pares e a promoção da elevação da autoeficácia do docente, o que lhe permitiria uma melhor utilização de suas potencialidades, assim como a busca por

informação/formação diante dos novos desafios que venham a surgir no atendimento às necessidades de seus alunos. Uma atuação docente segura e qualificada amplia o atendimento às necessidades discentes e contribui para um sistema educacional mais eficiente.

CAPÍTULO II – ABORDAGEM EMPÍRICA

1. Problemática

Sendo a leitura e a escrita competências básicas para uma participação bem-sucedida na sociedade letrada atual, o indivíduo que não desenvolve essas competências dificilmente conquista, na fase adulta, a inserção no mercado de trabalho de forma digna (Araújo, 2021). Percebe-se então ser necessária uma atuação eficiente da escola em dois aspectos primordiais: identificar os alunos com dificuldade de aprendizagem e oferecer-lhes atividades pedagógicas que atendam às suas necessidades. Dessa forma, ampliam-se as chances dos alunos com dificuldade na aprendizagem da leitura e da escrita desenvolverem as competências necessárias para a construção de uma vida profissional plena (Araújo, 2021).

Para que isso ocorra de modo satisfatório, é necessário o investimento na formação continuada do professor com o objetivo de ampliar seus conhecimentos sobre o processo de aquisição da leitura e da escrita, assim como contribuir para o desenvolvimento de sua autonomia na busca de informações e estratégias que atendam às necessidades de seus alunos. A atuação do professor pode ser mais eficaz no ensino da leitura e da escrita quando baseada em evidências científicas, pois elas servem de apoio para o trabalho junto aos alunos com dificuldades/transtornos de aprendizagem, mas também junto aos alunos considerados de desenvolvimento típico (Corso *et al.*, 2017)

A temática escolhida está diretamente ligada à vivência profissional da investigadora que atua como professora do ensino básico há mais de trinta anos. Ao longo dessas décadas, trabalhou em todas as séries do Ensino Fundamental 1, como regente, e do Ensino Fundamental 2 como professora de Língua Portuguesa. A inquietação diante do aluno que apresenta dificuldades para acompanhar o trabalho desenvolvido, assim como a busca de alternativas pedagógicas para auxiliá-lo encontrou, em diferentes momentos, apoio na troca com os colegas de trabalho. Também fez com que a condição de “aluna” perdurasse ao longo de toda a vida profissional, buscando o conhecimento acadêmico como suporte para a atuação junto aos alunos.

Dessa forma, o tema escolhido reúne uma área de interesse e de experiência profissional. Parte da crença pessoal de que a formação em serviço pode trazer

contribuições importantes para a atuação do professor frente às dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita com que se depara em sala de aula.

O presente trabalho pretende a construção de uma proposta breve de educação continuada, baseada nas necessidades levantadas junto aos docentes de Ensino Fundamental 1 de uma escola particular, localizada na Zona Sul do município do Rio de Janeiro. O tema em questão é a dificuldade de aprendizagem da leitura e da escrita.

Cabe ressaltar que o projeto original precisou sofrer alterações para que pudesse se ajustar à modificação da rotina escolar devido à Pandemia de COVID-19. A pretensão inicial era elaborar a proposta de educação continuada ao longo do primeiro semestre do ano letivo e aplicá-la ao longo do segundo semestre para verificar sua eficácia. Devido ao isolamento social por conta da pandemia, escolas brasileiras ficaram fechadas ao longo de 2020 e 2021 (algumas reabriram ao final de 2020 e/ou ao longo de 2021 com a presença reduzida e alternada dos alunos). Durante o período em que estiveram fechadas, algumas escolas ofereceram aulas remotas, outras apenas atividades para serem feitas pelos alunos em casa.

A rotina escolar foi retomada em fevereiro de 2022 com aulas presenciais, mas o primeiro semestre foi ainda impactado por períodos de ausência, tanto de professores, quanto de alunos, por conta de suspeita ou casos confirmados de COVID-19. Considerando as dificuldades impostas pela situação pandêmica e o prazo de entrega do presente trabalho, foi necessário ater-se somente à primeira etapa pensada inicialmente para essa investigação.

2. Perguntas de partida

- Os professores conhecem os processos cognitivos implicados na aprendizagem da leitura e da escrita?
- Os professores detectam as dificuldades de aprendizagem na leitura e na escrita de seus alunos e trabalham de forma a atender suas necessidades individuais?
- O conhecimento e treinamento do professor adquirido através de uma Educação Continuada Breve que contemple a troca com os pares, pode contribuir para uma melhor atuação do professor no processo de desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita de seus alunos?

3. Objetivos

Considerando o referencial teórico exposto, o presente trabalho visa analisar as necessidades de formação continuada no trabalho com a dificuldade de aprendizagem da leitura e da escrita da equipe pedagógica de Ensino Fundamental 1 de uma escola particular da Zona Sul do município do Rio de Janeiro. Com base na análise feita, será proposto um modelo de Educação Continuada Breve que busque atender às necessidades da referida equipe.

3.1. Objetivo Geral

Analisar as necessidades de formação continuada de uma escola de Ensino Fundamental 1 da Zona Sul do Rio de Janeiro e propor uma formação em serviço de 20h que contribua para a atuação do professor junto aos alunos com dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita.

3.2. Objetivos específicos

- Averiguar os conhecimentos do professor acerca dos métodos de alfabetização e dos processos cognitivos implicados na aprendizagem da leitura e escrita.
- Verificar a percepção dos professores acerca das próprias necessidades de formação continuada relacionada a assuntos pertinentes ao trabalho com o aluno no processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita.
- Verificar em que medida o professor contempla o aluno com dificuldade de aprendizagem em leitura e escrita em seu trabalho diário com a classe.
- Desenvolver uma proposta de Educação Continuada Breve que contribua para uma atuação mais eficiente do professor junto aos alunos com dificuldade de aprendizagem da leitura e escrita.

CAPÍTULO III – METODOLOGIA

1. Tipo de Metodologia

O presente trabalho trata-se de um Estudo de Caso que utiliza uma metodologia mista com viés qualitativo e quantitativo. A coleta de dados inicial foi feita através da aplicação de um questionário dividido em duas partes, a primeira para levantamento sociodemográfico dos professores participantes do estudo, e a segunda para verificar as necessidades de formação continuada do grupo de professores quanto aos processos cognitivo-linguísticos envolvidos na aprendizagem da leitura e escrita e suas implicações pedagógicas.

2. Caracterização dos participantes

2.1. Breve histórico da instituição

O Núcleo de Arte da Urca, (NAU), é uma entidade mantenedora da escola de igual nome, situada em um bairro da Zona Sul do Rio de Janeiro - RJ.

Foi fundado em 11 de novembro de 1976, inicialmente como Centro Cultural e Artístico com ênfase em atividades teatrais e grupo de teatral próprio, o Grupo Navegando.

No ano seguinte à fundação, surgiu a Escola de Educação Infantil, reconhecida oficialmente em 1978. Com o passar do tempo, os cursos de artes foram desativados, o Grupo Navegando desligou-se do NAU e a escola de Educação Infantil tornou-se sua única função.

As diretrizes pedagógicas da escola são voltadas para a arte-educação, considerando a expressão artística como instrumento de formação global do ser. Tem como princípio garantir aos alunos a liberdade de expressão e o direito de serem sujeitos de seu processo de aprendizagem.

O projeto pedagógico do NAU busca embasamento teórico em autores de arte-educação, além de pensadores e educadores, tais como Paulo Freire, Rubem Alves, Freinet, Heloisa Marinho e Winnicot.

A escola fundamenta suas práticas pedagógicas em Piaget e Vygotsky, considerando uma diretriz construtivista e sociointeracionista. Além desses autores, o trabalho de

interação com obras de arte encontra apoio em Ana Mae Barbosa, que defende a abordagem triangular: observação, apreciação e produção de arte.

O Nau oferecia Educação Infantil e Classe de Alfabetização até 2007, quando a Classe de Alfabetização se tornou o 1º Ano do Ensino Fundamental 1. A Lei Estadual 5.039/07 autorizou as escolas de Educação Infantil, que assim o desejassem, a continuar oferecendo a alfabetização no 1º Ano do Ensino Fundamental 1 e o Nau passou, desde então, a oferecer Educação Infantil, (do Berçário II à Pré-Escola II) e o 1º Ano do EF1.

A partir de 2021, durante o período de pandemia provocada pela Covid-19, atendendo a um desejo da comunidade educativa, passou a oferecer também as séries iniciais do ensino Fundamental, tendo hoje turmas de Educação Infantil (do Berçário II à Pré-Escola II) e Ensino Fundamental 1 (1º Ano ao 4º Ano). Para 2022 está prevista a turma do 5º Ano, completando todo o ciclo do Ensino Fundamental 1

Atendendo ao disposto na lei, a escola tem em seu quadro discente alunos portadores de necessidades especiais, assim como com transtornos do neurodesenvolvimento. Para atender às demandas desses alunos, nas classes em que se faz necessário, o professor conta com o apoio de um auxiliar de ensino.

O Ensino Fundamental 1 do NAU funciona no turno da tarde e tem, no presente ano de 2022, turmas do 1º ao 4º Ano, totalizando quatro. Em todas as turmas, o professor conta atualmente com o apoio de um auxiliar de ensino.

2.2. Descrição dos participantes

Participou da pesquisa a equipe pedagógica do Ensino Fundamental 1, do 1º ao 4º Ano, de uma escola particular de Educação Infantil e Ensino Fundamental1, situada numa comunidade da Zona Sul do município do Rio de Janeiro, cuja clientela é composta predominantemente por famílias de nível socioeconômico médio.

A equipe pedagógica referida acima é composta por quatro professoras, quatro auxiliares de ensino, coordenadora pedagógica e direção escolar.

Como critério de participação na pesquisa, os profissionais devem ser contratados para a atuação no Ensino Fundamental 1 da Escola NAU, situada no bairro da Urca, na Zona Sul do Rio de Janeiro.

O caráter de participação voluntária da equipe e consentimento prévio foram garantidos. Todos os participantes assinaram os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (ANEXO 1). Será garantido o anonimato de cada participante.

3. Procedimentos

Após a aprovação do projeto pela Plataforma Brasil (ANEXO 2), a direção escolar foi contactada e utilizada como forma de acesso aos professores. Foi feita uma reunião via meet para a apresentação do projeto a todos os participantes. Ficou acordado que a coleta de dados ocorreria somente ao final do primeiro semestre letivo de 2022. Entendeu-se, na época, ser necessário restabelecer a rotina escolar. Tomou-se como prioridade retomar as relações professor-aluno de forma presencial, priorizando o reestabelecimento dos vínculos aluno-professor, aluno-aluno, aluno-aprendizagem.

Em atendimento aos princípios éticos, para aqueles que consentiram em participar da investigação, foi solicitada a autorização de participantes através da utilização de um formulário de consentimento informado, respeitando as regras de confidencialidade. Este foi enviado à escola para ser assinado e posteriormente recolhido.

O questionário (ANEXO 3) utilizado para a coleta de dados foi construído pela pesquisadora e validado por peritos no período de elaboração do projeto, tendo sido submetido à Plataforma Brasil juntamente com o projeto.

A coleta de dados ocorreu, então em junho de 2022, via Google Forms encaminhado à direção escolar que repassou aos participantes, através de meio de comunicação institucional virtual.

Os riscos apresentados por essa pesquisa aos participantes são mínimos. O que pode ter ocorrido, embora não tenha sido evidenciado é o desconforto e o constrangimento em responder sobre a própria formação enquanto profissional, uma vez que a reflexão necessária à escolha das respostas pode ter colocado o profissional em contato com dificuldades e fragilidades que porventura possua em sua atuação profissional. Foi previsto, em caso de constrangimento, o direito ao profissional de não responder a esta pesquisa, e ainda a desistência de sua participação. A pesquisadora assumiu o compromisso de respeitar todos os princípios éticos que regem a Resolução nº 510/16.

Já o benefício da pesquisa se dá de forma direta e indireta a todos os envolvidos na investigação, uma vez que o produto desse trabalho é a elaboração de uma proposta que atenda às necessidades de formação continuada dos professores da instituição participante. Assim, espera-se que, com essa investigação, seja possível contribuir para: a promoção de uma reflexão, por parte dos professores, sobre sua formação e sua prática; a qualificação dos profissionais da instituição na qual a pesquisa foi realizada, através de uma formação continuada que vá ao encontro de seus interesses e necessidades; o desenvolvimento de pesquisas na área da formação do professor de ensino básico em relação ao ensino da leitura e da escrita.

A coleta de dados serviu de base para o planejamento de uma Formação Continuada Breve de 20h, a ser realizada no período aproximado de dois meses e meio, em dez encontros semanais de 2h. Os dados foram coletados através de um questionário estruturado como mostra o quadro a seguir.

Quadro 1: Matriz das perguntas do questionário

Objetivos	Categoria	Questões
Averiguar os conhecimentos do professor acerca dos métodos de alfabetização e dos processos cognitivos implicados na aprendizagem da leitura e escrita.	Processo de aquisição da leitura e da escrita	6
		9
		10
		16
Verificar as necessidades dos professores em relação a assuntos pertinentes ao trabalho com aluno no processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita.	Formação do Professor	7
		12
		13
Verificar em que medida o professor contempla o aluno com dificuldade de aprendizagem em leitura e escrita em seu trabalho diário com a classe.	Práticas Pedagógicas do Professor	17
		8
		11
		14
		15

No que tange à aplicação prática da proposta de Formação Continuada Breve, esta ocorrerá após a defesa da dissertação e será coordenada pela pesquisadora, tendo como base os dados levantados através dos questionários e contará, com a contribuição dos professores. O planejamento feito será apresentado aos participantes no primeiro encontro e poderá sofrer alterações a partir de suas contribuições.

CAPÍTULO IV – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

1. Contexto sociodemográfico

A equipe do Ensino Fundamental 1 da escola participante desse estudo é composta por dez profissionais e majoritariamente feminina, sendo nove participantes do sexo feminino e apenas um do sexo masculino.

Tabela 1: Sexo dos respondentes

	Número de respostas
Feminino	9
Masculino	1
Total	10

É uma equipe de faixa etária variada, sendo 40% de idade entre 18 e 25 anos, 40% acima de 50 anos e 20% com idade entre 26 e 30 anos (Tabela 2), formada por quatro auxiliares de ensino, quatro professoras, uma coordenadora e uma diretora (Tabela 3).

Tabela 2: Faixa etária dos respondentes

	Número de respostas
18 a 25 anos	4
26 a 30 anos	2
Acima de 50 anos	4
Total	10

Tabela 3: Função exercida na escola

	Número de respostas
Coordenador(a)	1
Diretor(a)	1
Professor	4
Professor Auxiliar	4
Total	10

Quanto à formação, apenas a direção escolar tem grau de mestre e a coordenação tem especialização. Os professores e auxiliares de ensino têm, em sua grande maioria, formação universitária. Apenas uma professora tem formação de Nível Médio, o Magistério. (Tabela 4). Metade da equipe ainda não completou um ano de trabalho na instituição, como mostra a Tabela 5. Esse fato não causa surpresa pelo fato de a escola ter iniciado o trabalho com o Ensino Fundamental em 2021, quando passou a ter as turmas de 2º Ano e 3º Ano do EF1. Até então, oferecia apenas o 1º Ano do EF1, antiga

Classe de Alfabetização. Atualmente, há turmas do 1º ao 4º Ano com a previsão de completar o ciclo com a turma de 5º Ano em 2023.

Tabela 4: Maior titulação dos respondentes

	Número de respostas
Magistério (Nível Médio)	1
Graduação	7
Especialista	1
Mestre	1
Total	10

Tabela 5: Tempo em que trabalha na instituição

	Número de respostas
Menos de 01 ano	5
Entre 01 e 05 anos	1
Entre 05 e 10 anos	2
Mais de 20 anos	2
Total	10

2. Formação Continuada

Os profissionais foram perguntados sobre seus conhecimentos acerca dos processos cognitivos envolvidos no aprendizado da leitura e da escrita. Três pessoas responderam negativamente. Das sete respostas positivas, duas falaram sobre letramento, uma declarou não saber explicar, duas citaram apenas a memória, duas enumeraram algumas funções cognitivas, dando as seguintes respostas: “compreensão, percepção, atenção, associação, raciocínio e memória” e “atenção, memória, consciência fonológica, processamento auditivo, percepção”.

Considerando o ensino da leitura e da escrita, a equipe apresenta formação pouco especializada. Quatro pessoas declararam ter realizado algum curso específico nessa área, mas diante da solicitação de especificar a formação realizada, uma pessoa citou um curso de produção textual, outra citou estar cursando uma formação sobre alfabetização, outra citou matérias optativas da graduação e uma outra citou cursos de extensão, sem especificar. Conclui-se que mais da metade da equipe tem apenas os conhecimentos formais sobre o assunto adquiridos em sua formação inicial (Tabela 6).

Tabela 6: Você já realizou algum curso relacionado ao ensino da leitura e da escrita?

Número de respostas	
Não	6
Sim	4
Total	10

As tabelas 7, 8 e 9 apresentam os dados relacionados à identificação e atuação da equipe junto aos alunos com dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita. Apenas três pessoas declararam ter facilidade para identificar o motivo das dificuldades dos alunos. As respostas complementares, apresentadas por esses profissionais quando foram convidados a comentar sobre a identificação dos motivos das dificuldades, indicaram: a importância da relação professor-aluno; a importância do domínio do conteúdo que permite avaliar as dificuldades através das perguntas dos alunos; o conhecimento que o professor desenvolve sobre os alunos. Apesar das respostas indicarem não ser fácil para 70% da equipe identificar o que leva à dificuldade, oito participantes declararam desenvolver algum tipo de trabalho diferenciado para ajudar o aluno a vencer as dificuldades, apenas dois não atuam junto a esses alunos. Os profissionais que desenvolvem um trabalho diferenciado, em geral, percebem resultados positivos, apenas um deles escolheu a resposta “Às vezes”, indicando não ver sucesso em todos os casos.

As diferenciações indicadas pelos profissionais foram: mediação mais próxima ao aluno; adequação das tarefas ao nível que o aluno se encontra; textos mais curtos; exercícios diferenciados; uso de material concreto e jogos; parceria com a família. Um dos profissionais citou a importância de haver um laudo.

A Tabela 9 apresenta somente oito respostas por ser o complemento da resposta sim do item anterior, indicado na Tabela 8.

Tabela 7: Você costuma identificar, com facilidade, o motivo da dificuldade do aluno?

Número de respostas	
Não	7
Sim	3
Total	10

Tabela 8: Ao perceber a dificuldade de um aluno na aprendizagem da leitura e da escrita, é desenvolvido algum trabalho diferenciado com esse aluno?

	Número de respostas
Não	2
Sim	8
Total	10

Tabela 9: As intervenções realizadas apresentam resultado positivo?

	Número de respostas
Às vezes	1
Muitas vezes	7
Total	8

Os profissionais foram solicitados a refletir sobre os próprios sentimentos ao desenvolvem seu planejamento de forma a contemplar os alunos com dificuldades. As respostas indicam sentimento de impotência em níveis diferentes entre oito membros da equipe, quatro deles responderam se sentir impotentes “às vezes” e dois responderam “raramente” ou “muitas vezes”.

Quanto ao nível de segurança com que as atividades são planejadas de forma a incluir os alunos com dificuldades, verifica-se sentimentos variados. Três profissionais declararam realizar esse trabalho de forma muito segura ou segura, os demais demonstraram alternar em diferentes graus de segurança, conforme apresentado na Tabela 10.

Tabela 10: Como você se sente ao perceber que um aluno está apresentando dificuldade no aprendizado da leitura e da escrita?

	Sempre	Muitas vezes	Às vezes	Raramente	Nunca
Sente-se impotente, sem saber o que fazer.	0	2	4	2	2
Sente-se inseguro(a) sobre o que fazer, mas consegue planejar alguma atividade semanal para ajudá-lo.	0	6	2	2	0
Sente-se inseguro(a) sobre o que fazer, mas consegue planejar atividades diárias para ajudá-lo.	1	2	4	2	1
Sente-se seguro(a) para incluir no planejamento atividades que contemplem a dificuldade do aluno.	3	3	2	2	0
Sente-se muito seguro(a) para montar seu planejamento de forma a atender às necessidades da turma em geral e dos alunos com dificuldades.	3	2	2	3	0

Ao serem questionados quanto aos conteúdos que consideram difícil trabalhar com o aluno, metade da equipe destacou a correspondência entre grafema e fonema. Apenas um profissional considera difícil trabalhar a expressão escrita. Obtiveram duas respostas os itens: compreensão de leitura, interpretação de leitura, escrita ortográfica e fluência de leitura.

As respostas apresentadas somam um total de quatorze porque o formulário permitiu que os respondentes indicassem mais de uma resposta, como ilustrado na Tabela 11.

Tabela 11: Que tipo de dificuldade você considera mais difícil de trabalhar com o aluno?

Compreensão da leitura	2
Interpretação da leitura	2
Correspondência entre grafema e fonema	5
Escrita ortográfica	2
Fluência de leitura	2
Expressão escrita	1

Os profissionais foram perguntados sobre o grau de importância, para o professor do Ensino Fundamental 1, ter conhecimentos sobre consciência fonológica, habilidades metafonológicas, habilidades metalinguísticas, funções executivas, métodos de alfabetização e transtornos do neurodesenvolvimento.

Nenhum dos itens foi considerado “sem importância”, “pouco importante” ou “razoavelmente importante”. A grande maioria dos profissionais considerou “muito importante” o professor de Ensino Fundamental 1 ter conhecimentos sobre todos esses assuntos. A consciência fonológica e os métodos de alfabetização foram considerados como “importante” por dois profissionais. E um profissional considerou as habilidades metafonológicas e metalinguísticas como “importante”.

Tabela 12: Na sua opinião, o quanto é importante para o professor de Ensino Fundamental 1 ter conhecimentos sobre:

	Muito importante	Importante
Consciência fonológica (capacidade de refletir sobre os sons da fala e sua relação com a constituição das palavras)	8	2
Habilidades metafonológicas (capacidade de reflexão e análise da linguagem)	9	1
Habilidades metalinguísticas (capacidade de entender e controlar as próprias experiências cognitivo-linguísticas)	9	1
Funções executivas (processos cognitivos, como raciocínio, planejamento, organização, criatividade, tomada de decisão, etc)	10	0

FORMAÇÃO CONTINUADA: CONTRIBUIÇÕES POSSÍVEIS PARA A ATUAÇÃO DO
PROFESSOR NAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM DA LEITURA E ESCRITA

Métodos de alfabetização (fônico, alfabético, global, outros)	8	2
Transtornos do neurodesenvolvimento (TEA, Dislexia, TDAH, entre outros)	9	1
Adaptações pedagógicas (PEI, atividades e/ou avaliações com adaptações)	9	1

Oito dos dez profissionais informaram realizar uma avaliação processual dos alunos quanto ao aprendizado da leitura e da escrita. Apenas dois não realizam esse tipo de avaliação, conforme mostra a Tabela 13.

Ao serem convidados a exemplificar as atividades realizadas, os profissionais citaram: textos e exercícios mais curtos, desenhos com frases, atividades com grau crescente de dificuldade, escrita espontânea, ditados, leitura em voz alta, fichas de redação e interpretação.

Tabela 13: Seu planejamento contempla atividades que lhe permitem fazer uma avaliação processual do desenvolvimento dos alunos em relação ao aprendizado da leitura e da escrita.

Número de respostas	
Não	2
Sim	8
Total	10

Como mostra a Tabela 14, metade da equipe prioriza o ensino da leitura e da escrita, destinando de 60 a 80% do planejamento para esse fim. Quatro profissionais informaram destinar entre 40 e 60% para o trabalho de leitura e escrita. Apenas um profissional destoou do grupo, destinando para esse objetivo entre 20 e 40%.

Tabela 14: Que porcentagem do seu planejamento semanal é destinado ao ensino da leitura e da escrita?

Número de respostas	
Entre 20 e 40%	1
Entre 40 e 60%	4
Entre 60 e 80%	5
Total	10

A Tabela 15 indica o domínio dos profissionais sobre o método de alfabetização da escola. Seis pessoas consideraram-se muito satisfeitas ou totalmente satisfeitas. Há duas pessoas “pouco satisfeitas” e uma “nada satisfeita”. Pode-se inferir aqui tratar-se de profissionais contratados recentemente e que não trabalham diretamente com a alfabetização, ou seja, nas turmas de 1º Ano e 2º Ano.

Tabela 15: Como você se sente em relação aos seus conhecimentos sobre o método de alfabetização utilizado pela escola?

	Número de respostas
Totalmente satisfeito(a)	2
Muito satisfeito(a)	4
Satisfeito(a)	1
Um pouco satisfeito(a)	2
Nada satisfeito(a)	1
Total	10

Ao serem questionados sobre a necessidade de aprofundar os próprios conhecimentos sobre algum aspecto relacionado à aprendizagem da leitura e da escrita, somente dois profissionais responderam negativamente, como mostra a Tabela 16. As respostas positivas receberam diferentes especificações, são elas: produção textual, processo de compreensão da leitura, alfabetização, morfologia, dificuldades de aprendizagem, alunos com necessidades especiais que não tenham laudo, ensino da língua portuguesa para surdos. Uma pessoa declarou ainda precisar aprender mais sobre “tudo”.

Tabela 16: Existe algum aspecto sobre o processo de aprendizagem de leitura e escrita em que você veja a necessidade de aprofundar seus conhecimentos?

	Número de respostas
Não	2
Sim	8
Total	10

3. Análise dos resultados

A equipe participante desse estudo é composta por dez pessoas e majoritariamente feminina, possui apenas um indivíduo do sexo masculino. O grupo apresenta faixa etária variada, havendo quatro profissionais mais experientes com mais de 50 anos, dois profissionais com idade entre 26 e 30 anos e os outros quatro são menos inexperientes com menos de 25 anos.

Quanto à formação, há um mestre, um especialista, sete indivíduos de nível universitário e um de nível médio.

Metade da equipe tem menos de um ano de trabalho na escola. Esse fato não causa surpresa pelo fato de a escola ter ampliado o trabalho com o Ensino Fundamental em

2021, quando passou a ter as turmas de 2º Ano e 3º Ano do EF1. Até 2020, oferecia apenas o 1º Ano do EF1, antiga Classe de Alfabetização. Atualmente, há turmas do 1º ao 4º Ano com a previsão de completar o ciclo com a turma de 5º Ano em 2023.

Ao serem perguntados sobre os processos cognitivos envolvidos no aprendizado da leitura e da escrita, a grande maioria dos participantes mostrou desconhecimento. Tal fato corrobora com a afirmação de Corso *et al* (2017) e Salles e Parente (2007) quando indicam que os achados científicos das neurociências e da psicologia cognitiva não atingem a escola.

Mais da metade da equipe tem apenas os conhecimentos adquiridos em sua formação inicial sobre a aprendizagem da leitura e da escrita. Apenas quatro participantes declararam ter feito algum curso na área, mas um deles, ao especificar, indicou matérias optativas na graduação.

De modo geral, os profissionais declararam não ter facilidade para identificar o motivo das dificuldades dos alunos, mas buscam atender suas necessidades através da adaptação de materiais e uma atenção mais individualizada. Apenas três dos dez profissionais informaram trabalhar com segurança para atender aos alunos com dificuldades. Pode-se inferir que esses profissionais têm maior conhecimento sobre a aprendizagem, uma vez que:

A avaliação das habilidades subjacentes ao desempenho em leitura e escrita é fundamental, [...]. O reconhecimento de que estratégias estão se desenvolvendo normalmente e quais estão em defasagem habilita o professor a direcionar e adaptar suas atividades em aula, tendo em vista atender as exigências e necessidades dos alunos e favorecer o desenvolvimento da linguagem escrita (Salles & Parente, 2007 p.690).

Merece destaque o fato de metade da equipe declarar achar difícil trabalhar a correspondência entre grafema e fonema, uma vez que essa é uma habilidade importante a ser desenvolvida na escola. “Para aprender a ler e escrever, o aprendiz precisa, necessariamente, dominar as relações grafofonológicas (grafemas/fonemas)” (Lyra & Eisenberg, 2019 p. 148).

Por outro lado, toda a equipe considerou importante ou muito importante o professor de Ensino Fundamental 1 ter conhecimentos sobre consciência fonológica, habilidades metafonológicas, habilidades metalinguísticas, funções executivas. Fazendo uma análise comparativa entre as respostas, percebe-se que a equipe tem algum conhecimento sobre

as funções cognitivas relacionadas com a aprendizagem da leitura e escrita, apesar de isso não ter sido evidenciado quando perguntada anteriormente de forma direta sobre o assunto.

A equipe também considerou importante o professor do 1º ciclo do Ensino Básico ter conhecimentos sobre métodos de alfabetização e transtornos do neurodesenvolvimento.

A prática pedagógica da escola valoriza a avaliação processual, o que permite um melhor acompanhamento do aluno por parte do professor e a identificação de forma precoce das dificuldades.

Os professores, enquanto responsáveis pelo ensino e instrução das competências da leitura e da escrita, desempenham um papel fundamental na promoção de práticas facilitadoras da aquisição e desenvolvimento destas competências, no reconhecimento de sinais de alerta para possíveis dificuldades, e na prevenção e intervenção junto de crianças em situação de risco ou com baixos níveis de desempenho (Araújo, 2021).

Quando perguntados sobre o tempo destinado ao ensino da leitura e da escrita, verificou-se haver divergência entre os profissionais. Metade da equipe prioriza o ensino da leitura e da escrita, destinando de 60 a 80% do planejamento para esse fim. Quatro profissionais informaram destinar entre 40 e 60% para o trabalho de leitura e escrita. Apenas um profissional destoou do grupo, destinando para esse objetivo entre 20 e 40%. Essa divergência pode estar relacionada à série, considerando o fato de que o 1º Ano é a série em que se dá a alfabetização e o 2º Ano consolida esse aprendizado. Essas séries apresentam uma maior demanda de tempo direcionado ao ensino da leitura e da escrita.

O método de alfabetização da escola é bem conhecido pela maioria da equipe, há três participantes que não estão satisfeitos com seus conhecimentos acerca dele, mas esse fato pode estar relacionado com as últimas contratações da escola.

Por fim, quanto à necessidade de aprofundar os próprios conhecimentos sobre algum aspecto relacionado à aprendizagem da leitura e da escrita, a percepção dos profissionais mostrou-se variada e foram citados aspectos não relacionados com a pergunta. Percebe-se ser uma equipe heterogênea, o que pode ser consequência da faixa etária e a experiência profissional dos participantes.

Acredita-se que a interação promovida por uma formação continuada em serviço, favorecendo a troca entre os participantes, pode contribuir não só para ampliar os conhecimentos do grupo, mas também para a integração da equipe e a promoção de uma rede de apoio entre os profissionais da escola.

CAPÍTULO V – PROPOSTA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA

Esta proposta toma como base o questionário respondido pela equipe pedagógica de Ensino Fundamental 1 da escola que faz parte desse estudo. Tem como objetivo a atualização profissional do referido grupo em relação às dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita, com respaldo em pesquisas científicas da área das neurociências e da psicologia cognitiva.

De acordo com Corso *et al* (2017), as pesquisas em neurociências vêm apresentando avanços significativos na compreensão dos processos implicados na aquisição da leitura, especialmente no que se refere à dislexia. Entretanto, esses estudos ainda não estão sendo usados nas escolas, embasando as práticas dos professores nas salas de aula. (Salles & Parente, 2007)

Acredita-se que, ao se apropriar do conhecimento de como a criança aprende a ler e escrever, o professor torna-se mais capacitado a auxiliá-la ao longo desse processo. Conhecer as dificuldades inerentes a essas aprendizagens pode trazer benefícios tais como: atuar de forma segura; planejar atividades mais produtivas para a classe; detectar precocemente os alunos com dificuldades de aprendizagem, conduzido o trabalho pedagógico de forma a atendê-los; realizar adaptações curriculares para alunos com necessidades educativas especiais.

Tomando como base o fato de que “[...] a formação continuada desenvolve-se no espaço da profissão, resultando de uma reflexão partilhada entre os professores, com o objetivo de compreender e melhorar o trabalho docente” (Nóvoa, 2017, p. 1125), propõe-se uma educação continuada breve, em serviço, que atenda às necessidades imediatas do professor, considerando a realidade institucional na qual está inserido e a promoção da troca com os pares. Visa-se, com isso, não só capacitar o professor para o ensino da leitura e da escrita de forma mais eficiente, mas também destacar a importância de um investimento contínuo em sua formação.

Pretende-se também desenvolver um ambiente de troca entre a equipe, de forma que o professor possa encontrar apoio dentro da própria equipe para o desenvolvimento de alternativas pedagógicas que facilitem o aprendizado dos alunos com dificuldades na apropriação do código escrito da língua.

A proposta de educação continuada será composta de dez encontros semanais de 2h e será dividida em dois módulos: 1) A cognição e o aprendizado da leitura e da escrita; 2) O ensino da leitura e da escrita.

O primeiro módulo ocorrerá em seis encontros e terá como foco os conhecimentos científicos, à luz das neurociências e psicologia cognitiva, sobre o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. O segundo módulo será composto de quatro encontros e versará sobre o ensino da leitura e da escrita.

A divisão conta com um encontro a mais no primeiro módulo, devido à complexidade do assunto e por ter sido verificado o desconhecimento da quase totalidade do grupo sobre os processos cognitivos envolvidos na aprendizagem da leitura e da escrita. Dentre as respostas do questionário referentes a esse assunto, apenas dois participantes demonstraram conhecimento sobre esses processos e citaram elementos pertinentes ao assunto. As outras respostas demonstraram conhecimento incipiente ou desconhecimento do assunto.

O segundo módulo apresenta um conteúdo de maior familiaridade para o grupo por ter relação com a formação inicial e a experiência profissional do professor. Iniciará com uma reflexão acerca dos métodos de alfabetização, mas destaca-se nessa etapa, o espaço para a troca de experiências entre os participantes que serão convidados a trazer um caso para a discussão com o grupo, podendo ser um por dupla (professor e auxiliar de ensino). Pretende-se com isso a aplicação dos fundamentos discutidos nos encontros anteriores. A análise dos casos deve ser feita de forma a identificar as possíveis causas da dificuldade apresentada pelo aluno, bem como as possibilidades de intervenção.

Através da análise do questionário aplicado, foi verificado que a equipe conta com apenas um especialista e um mestre, a saber, direção e coordenação escolar. Apenas 12,5% da equipe possui o nível médio de ensino, 87,5% cursaram o ensino universitário. Sobre o ensino da leitura e da escrita, 40% da equipe declarou já ter realizado algum curso, mas diante da solicitação de especificar o curso realizado, foram declarados: estudos na graduação (12,5%), cursos de extensão não especificados (12,5%), curso de produção textual (12,5%) e curso de alfabetização na prática, ainda a ser concluído (12,5%). Percebe-se, portanto, ser um grupo diverso em formação e faixa etária, uma

vez que 40% têm idade entre 18 e 25 anos, 40% acima de 50 anos e 20% entre 26 e 30 anos.

Dessa forma, acredita-se que pode ser rica a troca entre os participantes ao longo dos encontros, provocada por essa diversidade quanto à faixa etária, formação e experiência profissional.

Como o trabalho a ser desenvolvido tem como base as necessidades da equipe, a proposta elaborada para os dez encontros será apresentada ao grupo no primeiro encontro e pode sofrer alterações, caso seja esse o desejo expresso pelos participantes.

A metodologia a ser utilizada ao longo dos encontros também será discutida. Serão apresentadas três alternativas: a) leitura conjunta dos textos com discussão simultânea; b) leitura individual realizada previamente e discussão, durante os encontros, dos pontos levantados pelos participantes; c) apresentação do conteúdo por um dos participantes (ou uma dupla) em cada encontro, seguida de discussão. Sendo manifestado o desejo do grupo de utilizar alguma outra metodologia, será discutida a sua viabilidade.

Cada encontro deve ser finalizado com uma breve avaliação e retomada do planejado para o encontro seguinte. Pretende-se com isso verificar a efetividade do trabalho desenvolvido, a necessidade de retomada de algum assunto tratado, assim como a necessidade de ajustes ao longo do processo.

Consta a seguir o planejamento dos encontros.

Quadro 2: Planejamento dos encontros do minicurso de formação

ENCONTRO	CONTEÚDO	OBJETIVO	MATERIAL	METODOLOGIA
1	O funcionamento do cérebro no aprendizado da leitura.	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender o conceito de neuroplasticidade, relacionando-o com a aprendizagem. • Conhecer as áreas cerebrais relacionadas com a leitura. • Conhecer as transformações cerebrais provocadas pelo aprendizado da leitura. 	<p>Texto <i>O cérebro que aprende a ler</i> (Correa & Ferreira, 2019)</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Apresentar aos professores o cronograma proposto para o curso. 2. Discutir possíveis ajustes no conteúdo, considerando os desejos do grupo e possíveis contribuições. 3. Discutir a metodologia a ser utilizada nos encontros seguintes, apresentando as seguintes possibilidades: a) leitura conjunta dos textos com discussão simultânea; b) leitura individual realizada previamente e discussão durante os encontros, de pontos levantados pelos participantes; c) apresentação do conteúdo por um dos participantes (ou uma dupla) em cada encontro, seguida de discussão; d) outra proposta feita pelo grupo. 4. Apresentação, feita pelo ministrante do curso, com base no texto “O cérebro que aprende a ler” (Correa & Ferreira, 2019). 5. Avaliação do encontro e combinados para o próximo.
2	Consciência fonológica e o aprendizado da leitura	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender o conceito de consciência fonológica, considerando seus diferentes níveis (consciência de rimas e aliterações, consciência de sílabas, consciência de palavras, consciência fonêmica). • Compreender a relação entre a 	<p>Texto <i>Consciência fonológica: como a incluir nas práticas diárias de sala de aula</i> (Lyra & Eisenberg, 2019)</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Seguir a metodologia escolhida pelos professores no 1º encontro. 2. Avaliação do encontro e combinados para o próximo.

FORMAÇÃO CONTINUADA: CONTRIBUIÇÕES POSSÍVEIS PARA A ATUAÇÃO DO PROFESSOR NAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM DA LEITURA E ESCRITA

		<p>consciência fonológica e a aprendizagem da leitura e da escrita.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Refletir sobre o papel da escola no desenvolvimento das habilidades metafonológicas. 		
3	Bases cognitivas e linguísticas da aprendizagem da leitura e da escrita	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender as bases cognitivas e linguísticas da aprendizagem da leitura e da escrita. • Conhecer modelos cognitivos de aprendizagem da leitura e da escrita. • Conhecer habilidades que favorecem a aprendizagem da leitura e da escrita. 	<p>Texto <i>Como se aprende a ler e escrever: a compreensão do princípio alfabético</i> (Barrera & Santos, 2019)</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Seguir a metodologia escolhida pelos professores. 2. Avaliação do encontro e combinados para o próximo.
4	Análise linguística das relações entre sons e letras na escrita do português brasileiro	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer um breve histórico das origens da língua portuguesa. • Compreender as relações entre letras e sons na escrita do português brasileiro. • Refletir sobre erros ortográficos encontrados na escrita de alunos brasileiros. • Relacionar a aprendizagem da ortografia do português brasileiro e as habilidades metalinguísticas. 	<p>Texto <i>Escrita: não basta transcrever a fala, é preciso ortografar</i> (Santos, Navas & Paula, 2019)</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Seguir a metodologia escolhida pelos professores. 2. Avaliação do encontro e combinados para o próximo.
5	A consciência morfológica e suas implicações no aprendizado da ortografia	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender o conceito de consciência morfológica. • Relacionar a consciência morfológica com a aprendizagem da ortografia. • Conhecer e analisar atividades 	<p>Texto <i>Pensando sobre os morfemas: o impacto do treino de consciência morfológica na aprendizagem da ortografia</i> (Guimarães, 2019)</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Seguir a metodologia escolhida pelos professores. 2. Avaliação do encontro e combinados para o próximo.

FORMAÇÃO CONTINUADA: CONTRIBUIÇÕES POSSÍVEIS PARA A ATUAÇÃO DO PROFESSOR NAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM DA LEITURA E ESCRITA

		pedagógicas para o desenvolvimento da consciência morfológica.		
6	O desenvolvimento da fluência de leitura	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender o conceito de fluência de leitura. • Compreender as habilidades linguístico-cognitivas relacionadas ao desenvolvimento da fluência de leitura. • Refletir sobre práticas que podem contribuir para o desenvolvimento da fluência de leitura. 	<p>Texto <i>Fluência de leitura: o que é? A que serve? Como a desenvolver?</i> (Correa & Ramires, 2019)</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Seguir a metodologia escolhida pelos professores. 2. Avaliação do encontro e combinados para o próximo.
7	Os métodos de alfabetização	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer o contexto histórico da alfabetização no Brasil. • Compreender os fundamentos dos métodos de alfabetização mais difundidos no país. 	<p>Textos <i>História dos métodos de alfabetização no Brasil</i> (Mortatti, 2006) e <i>Métodos de alfabetização: delimitação de procedimentos e considerações para uma prática eficaz</i> (Seabra e Dias, 2011)</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Seguir a metodologia escolhida pelos professores. 2. Avaliação do encontro e combinados para o próximo.
8	Os métodos de alfabetização	<ul style="list-style-type: none"> • Refletir sobre práticas de alfabetização no Brasil, relacionando-as ao conhecimento científico atual a partir de pesquisas das neurociências e da psicologia cognitiva. 	<p>Textos “<i>Tempo de Aprender</i>”: <i>uma proposta do Ministério da Educação para professores alfabetizadores</i> (Nogueira & Lapuente, 2021) e <i>Currículo e alfabetização: implicações para a formação de professores</i> (Leal, T. F., Brandão, A. C. P., Almeida, F. B. S.,</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Seguir a metodologia escolhida pelos professores. 2. Avaliação do encontro e combinados para o próximo. 3. Definir como será a dinâmica utilizada na apresentação e discussão dos casos.

FORMAÇÃO CONTINUADA: CONTRIBUIÇÕES POSSÍVEIS PARA A ATUAÇÃO DO PROFESSOR NAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM DA LEITURA E ESCRITA

			Vieira, E. S., 2014)	
9	Estudos de caso	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicar os conhecimentos adquiridos nos encontros anteriores, relacionando-os com a prática em sala de aula. • Refletir sobre própria experiência. 	Trazido pelo grupo de professores	<ol style="list-style-type: none"> 1. Seguir a metodologia combinada com o grupo. 2. Avaliação do encontro e combinados para o próximo.
10	Elaboração de atividades pedagógica para alunos com dificuldade de aprendizagem da leitura e da escrita	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicar os conhecimentos adquiridos nos encontros anteriores, relacionando-os com a prática em sala de aula. • Refletir sobre própria experiência. 	Trazido pelo grupo de professores	<ol style="list-style-type: none"> 1. Seguir a metodologia combinada com o grupo. 2. Avaliação do curso.

CONCLUSÃO

A escolha do tema do presente trabalho está diretamente ligada à experiência profissional e às inquietações de sua autora. Somam-se até o momento 25 anos de trabalho como professora de Ensino Fundamental 1, perpassando todas as séries do ciclo, e doze anos como professora de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental 2, tendo também atuado no ensino de jovens e adultos por três anos.

Ao longo dessa jornada, o aluno com dificuldade na aprendizagem chamou-me especial atenção, gerando algumas indagações que nortearam minha trajetória acadêmica. O trabalho como professora teve início muito cedo, uma vez que a formação requerida na época era o curso Normal, de nível Médio. A escolha pelo curso universitário de Psicologia em vez da Pedagogia, deu-se exatamente pelo desejo de estudar e entender como se dava o processo de aprendizagem. Por que alguns alunos aprendiam tão facilmente, enquanto para outros essa era uma tarefa que exigia tanto esforço? Na época, não havia a intenção de deixar a sala de aula e atuar na psicologia clínica, o objetivo era encontrar ferramentas que ajudassem no atendimento aos alunos com dificuldades.

Anos depois, cursei uma especialização em Psicopedagogia por conta da mesma motivação, os alunos com dificuldade para acompanhar o trabalho desenvolvido com a classe. Com o tempo, minha atenção foi direcionada a uma área mais específica, o processo de aprendizagem da leitura e da escrita, o que acabou por me levar à segunda graduação, o curso de Letras.

A faixa etária dos alunos mudou ao iniciar o trabalho no Ensino Fundamental 2, mas nas salas de aula continuavam presentes os alunos com dificuldades para desenvolver suas habilidades de leitura e escrita. Começavam também a chegar à escola regular os alunos com necessidades educativas especiais, fruto de uma mudança na política educacional brasileira. A busca por conhecimento sobre como lidar com esses alunos acabou me levando à formação em Neuropsicologia e ao curso de mestrado.

Acredito em uma formação contínua como ferramenta importante para o professor fundamentar suas práticas e atuar com segurança. As crenças sobre a própria capacidade para lidar com as demandas do ambiente, no caso a sala de aula, têm influência direta sobre a atuação professor. Encontro respaldo para minha crença em Bandura (1989) que postula que uma autoeficácia elevada para a realização de determinada ação leva as

peessoas a se sentirem encorajadas e desafiadas a enfrentarem as dificuldades inerentes à tarefa, mobilizando os esforços necessários para o cumprimento dos objetivos (Bandura *cit in* Martins & Chacon, 2019). Ainda de acordo com Bandura, não basta ser capaz, é necessário acreditar-se capaz para manter a motivação e o esforço necessários para alcançar êxito em tarefas mais difíceis. Neste sentido, “a formação pode aumentar os níveis de autoeficácia e que tal probabilidade é ampliada na medida em que há articulação entre teoria e prática” (Martins & Chacon, 2019, p.19).

Pensando na formação contínua do professor, acredito que uma educação continuada em serviço possa contribuir para as necessidades mais imediatas no atendimento aos alunos com dificuldades de aprendizagem ou necessidades educativas especiais. De acordo com Nóvoa (2017), a formação continuada deve considerar também a reflexão compartilhada entre os professores em seu espaço de atuação.

Após o exposto, retomo aqui a escolha do tema desse trabalho. A leitura e a escrita são competências básicas e de responsabilidade da escola na organização social atual.

Ler e escrever são competências nucleares na esfera educativa e essenciais para uma participação bem-sucedida em todos os aspectos da vida moderna. A falta de maestria destas competências coloca os maus leitores em risco de insucesso escolar, veda-lhes o desenvolvimento de uma carreira profissional plena e, em última instância, constitui uma importante limitação na sua vida social. A compreensão detalhada dos processos cognitivos envolvidos na perturbação da leitura e da escrita, com o intuito de delinear programas de intervenção eficazes e políticas educativas bem-sucedidas dirigidas à compensação das dificuldades de leitura, representa, assim, um esforço científico com importantes consequências sociais. (Araújo, 2021 p. 473)

É grande a responsabilidade do professor no desenvolvimento da competência leitora de seus alunos, mas são grandes também os desafios enfrentados no dia a dia da sala de aula.

O Brasil é um país de proporções continentais, com território composto por realidades diversas e baixos índices de eficiência educacional. As dificuldades a transpor para atingir as disposições legais e oferecer educação de qualidade a todos ainda são muitas. Caminhou-se no estabelecimento de leis e metas para esse fim, mas ainda é longo o percurso para a realidade atender o que já está disposto na lei. Tal fato pode ser constatado pelo desempenho dos estudantes brasileiros em avaliação nacionais e internacionais. A título de exemplo, temos o PISA, no qual os estudantes brasileiros conquistaram resultados abaixo e distantes da média internacional em todas as edições da avaliação.

O professor é personagem importante nesse cenário e sua formação vem sendo objeto de investimento do governo federal desde a publicação da LDB/96, mas a realidade ainda é preocupante. De acordo com o Censo Escolar da Educação Básica, em 2019, 83,2% dos professores do Ensino Fundamental tinham a formação exigida por lei, ou seja, ainda temos professores atuantes sem o nível superior completo com licenciatura.

Acredito na importância da formação acadêmica para os professores em suas diferentes modalidades, minha trajetória corrobora com isso. Mas acredito também ser de grande contribuição para sua prática uma educação continuada em serviço. Tal modalidade pode auxiliar o professor de forma mais imediata no atendimento aos alunos quanto às dificuldades de seus alunos, sejam dificuldades pontuais e momentâneas ou de caráter permanente e que exijam adaptações curriculares.

Essa crença fundamenta o desenvolvimento desse trabalho: um Estudo de Caso que propõe um modelo de Educação Continuada Breve, de 20h, sobre o aprendizado da leitura e da escrita que atenda às necessidades da equipe de EF1 de uma escola particular da cidade do Rio de Janeiro, considerando o conhecimento científico das neurociências e da psicologia cognitiva e a prática pedagógica do grupo, buscando integrá-las.

As descobertas científicas na área das neurociências e da psicologia cognitiva nas últimas décadas têm ampliado o entendimento acerca do aprendizado da leitura, (Corso *et al.*, 2017; Haase e Santos 2017), mas a escola não tem feito uso desse conhecimento científico para aprimorar suas práticas (Corso *et al.*, 2017).

Através dessa pesquisa, verifica-se que o postulado acima corresponde à realidade da escola participante desse estudo. Foi utilizada uma metodologia de viés qualitativo e quantitativo em que a coleta de dados se deu através da aplicação de um questionário para o levantamento das necessidades de formação da equipe, considerando uma prática pedagógica embasada no conhecimento científico já disponibilizado pelas neurociências e psicologia cognitiva. Os resultados serviram de base para a elaboração da proposta de Educação Continuada Breve e comprovam o desconhecimento da equipe quanto ao conhecimento científico referido.

Trata-se de uma equipe em formação, uma vez que a escola em estudo iniciou a proposta de oferecer o 1º ciclo do Ensino Fundamental 1 para seus alunos em 2021 e tem hoje turmas do 1º ao 4º Ano. É também uma equipe diversa em idade e experiência, formada

por profissionais de faixa etária e experiência variadas. Esse fato nos permite supor que esses profissionais representam uma realidade para além dos muros dessa instituição, uma vez que metade deles veio de outro ambiente profissional há menos de um ano.

Este trabalho precisou encerrar-se nessa etapa em função do tempo que se fez curto por ter sido atravessado por uma pandemia que levou parte dos alunos brasileiros a ficar longe da escola por quase dois anos inteiros ou frequentando-a de forma irregular em parte desse período.

As reflexões aqui apresentadas podem contribuir para a discussão acerca da formação inicial dos professores, assim como para o desenho de propostas de formação continuada em serviço que conduzam o professor na direção de uma prática mais segura e eficiente no atendimento às dificuldades de seus alunos.

BIBLIOGRAFIA

- American Psychiatric Association (2014). *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais* [recurso eletrônico] DSM-5, 5. ed. Porto Alegre: Artmed.
- Araújo, S. (2021). A dislexia e a alfabetização: da evidência científica à sala de aula. In *Alfabetização Baseada na Ciência: Manual do Curso ABC / Isabel Alçada ... [et al.] ; organizado por Rui Alexandre Alves, Isabel Leite*. Brasília: Ministério da Educação (MEC) ; Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), 2021.
- Azoni, C. A. S. & Pereira, J. S. (2017). Identificação precoce de crianças de risco para os transtornos de leitura e estratégias preventivas. In Salles, J. F. & Navas, A. L. (orgs.) *Dislexias do desenvolvimento e adquiridas*. (pp. 39-50). São Paulo: Pearson Clinical Brasil.
- Bakhtin, M. (2006). *Marxismo e filosofia da linguagem*. 12. ed. São Paulo, Hucitec.
- Bakhtin, M. (2010). *Estética da criação verbal*. São Paulo, Martins Fontes.
- Barrera, S. D. & Santos, M. J. (2019). Como se aprende a ler e escrever: a compreensão do princípio alfabético. In Santos, M. J. e Barrera, S. D. (orgs.) *Aprender a ler e escrever: bases cognitivas e práticas pedagógicas*. (pp.153-174) São Paulo: Vetor.
- Berninger, V. W. & Richards, T. L. (2002). *Brain literacy for educators and psychologists*. Cambridge, UK: Academic Press.
- Brasil. (1990). *Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil*. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990.
- Brasil. (2001). Decreto Nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência.
- Capellini S. A., Oliveira A. M. & Pinheiro, F. H. (2011). Eficácia do programa de remediação metafonológica e de leitura para escolares com dificuldades de aprendizagem. *Rev Soc Bras Fonoaudiol*,16(2):189-97.
- Cardoso-Martins, C. (2019). Prefácio. In Santos, M. J. e Barrera, S. D. (orgs.) *Aprender a ler e escrever: bases cognitivas e práticas pedagógicas*. (pp. 7-9) São Paulo: Vetor
- Coêlho, J. J. A. & Bergamini, G. B. (2019). Uso da pesquisa quantitativa nas pesquisas em educação: possibilidades e desafios. *Rev. Saberes, Rolim de Moura*, vol. 9, n. 1, jan./jul, 2019. Disponível em: <https://facsao paulo.edu.br/wp-content/uploads/sites/16/2019/07/USO-DA-PESQUISA-QUANTITATIVA-NAS-PESQUISAS-EM-EDUCA%C3%87%C3%83O-POSSIBILIDADES-E-DESAFIOS.pdf> [Consultado em 10/02/20]
- Congresso Nacional (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Imprensa Oficial.

Correa, J e Ferreira, J. M. (2019). O cérebro que aprende a ler. In Santos, M. J. e Barrera, S. D. (orgs.) *Aprender a ler e escrever: bases cognitivas e práticas pedagógicas*. (pp.19-32) São Paulo: Vetor.

Correa, J e Ramires, G. (2019). Fluência de leitura: o que é? A que serve? Como desenvolver?. In: Santos, M. J. e Barrera, S. D. (orgs.)(2019). *Aprender a ler e escrever: bases cognitivas e práticas pedagógicas*. São Paulo, Vetor, p.223-244

Correa, J. (2004). A avaliação da consciência sintática na criança: uma análise metodológica. *Revista Psicologia: teoria e Pesquisa*, 20, p. 69-75.

Correia, L. de M. (2007). Para uma definição portuguesa de dificuldades de aprendizagem específicas. *Revista Brasileira de Educação Especial*. Marília, v.13, n.2, p. 155-172. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/hsNnBvhrkSn8SHDxkCTStr/?lang=pt&format=html> [Consultado em 25/06/2022]

Corso, H. V., Corso, L. V., Pereira, J. S., Basso, F. P. (2017). As dislexias do desenvolvimento na sala de aula: prevenção, adaptação didático-pedagógica e intervenção educacional. In Salles, J. F. & Navas, A. L. (orgs.) *Dislexias do desenvolvimento e adquiridas*. (pp. 365-378) São Paulo: Pearson Clinical Brasil.

Costa, F. J.; Orsini, A. C. R. e Carneiro, J. S. (2028). Variações de Mensuração por Tipos de Escalas de Verificação: Uma Análise do Construto de Satisfação Discente. *Revista Gestão.Org*, v. 16, n. 2, p. 132-144. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/gestaoorg/article/viewFile/69704/31017> [Consultado em 10/02/20]

Dehaene, S., Pegado, F., Braga, L. W., Ventura, P., Nunes Filho, G., Jobert, A., Dehaene-Lambertz, G., Kolinsky, R., Morais, J. e Cohen, L. (2010). How learning to read changes the cortical networks for vision and language. *Science*, 330, p. 1359-1364. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/47755575_How_Learning_to_Read_Changes_the_Cortical_Networks_for_Vision_and_Language/link/0912f50b711f3ca7e4000000/download. [Consultado em 17/05/22]

Gombert, J. (1992). *Metalinguist Development*. Chicago: University of Chicago Press.

Goodman, K. S. (1986). *What's Whole in Whole Language?* Portsmouth, NH: Heinemann.

Guimarães, S. B. (2019). Pensando sobre os morfemas: o impacto do treino de consciência morfológica na aprendizagem da ortografia. In: Santos, M. J. e Barrera, S. D. (orgs.)(2019). *Aprender a ler e escrever: bases cognitivas e práticas pedagógicas*. São Paulo, Vetor, p.197-222

Haase, V. G. & Santos, F. H. (2014). Transtornos específicos de aprendizagem: dislexia e discalculia. In D. Fuentes et al. (Org.) *Neuropsicologia: teoria e prática*. (pp. 139-153) Porto Alegre: Artmed.

Holderbaum, C. S. & Lima, R. F. (2017). Avaliação neuropsicológica na dislexia do desenvolvimento. In Salles, J. F. & Navas, A. L. (orgs.) *Dislexias do desenvolvimento e adquiridas*. (pp. 87-100) São Paulo: Pearson Clinical Brasil.

Hoover, W. A. & Gough, P. B. (1990). The simple view of reading. *Reading and writing: an interdisciplinary journal*, 2, p. 127-160.

IBGE (2000). *Censo Demográfico*. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2000/default.shtm>>. Acesso em: 20 de jan. 2022.

INEP (2006). Censo Escolar, Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/basica/censo/default.asp>>. Acesso em: 20 de jan. 2022.

INEP (2009). *Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007* / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. – Brasília, Inep.

Leal, T. F., Brandão, A. C. P., Almeida, F. B. S., Vieira, E. S. (2014). Currículo e alfabetização: implicações para a formação de professores in *Alfabetização e seus sentidos : o que sabemos, fazemos e queremos?*. Mortatti, M. R. L. e Frade I. C. A. S (org.). – Marília : Oficina Universitária ; São Paulo : Editora Unesp

Lent, A. (2001). *Cem bilhões de neurônios: conceitos fundamentais de neurociências*. São Paulo: Ateneu.

Lyra, J. T. & Eisenberg, Z. (2019). Consciência fonológica: como a incluir nas práticas diárias de sala de aula. In Santos, M. J. & Barrera, S. D. (orgs.) *Aprender a ler e escrever: bases cognitivas e práticas pedagógicas*. (pp. 137-152) São Paulo: Vetor.

Martins, B. A. & Chacon, M. C. M. (2019). Autoeficácia docente e Educação Especial: Revisão da produção de conhecimento nacional e internacional com ênfase na formação de professores. *Revista Educação Especial*, v. 32. Santa Maria. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial>. [Consultado em 10/02/20]

Mattos, P. (2017). Apresentação. In Salles, J. F. & Navas, A. L. (orgs.) *Dislexias do desenvolvimento e adquiridas*. (pp. 35-36) São Paulo: Pearson Clinical Brasil.

Ministério da Educação (1961). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 4.024*, de 20 de dezembro de 1961. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Ministério da Educação (1989) Secretaria de Educação Especial. Lei Nº. 7.853, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência e sua integração social.

Ministério da Educação (1994). Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial*. Brasília, MEC/SEESP, 1994.

Ministério da Educação (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9.394*, de 20 de dezembro de 1996.

Ministério da Educação (1999). Secretaria de Educação Especial. Decreto N° 3.298, de 20 de dezembro de 1999.

Ministério da Educação (2000). Secretaria de Educação Especial. Lei N° 10.048, de 08 de novembro de 2000.

Ministério da Educação (2000). Secretaria de Educação Especial. Lei N° 10.098, de 19 de dezembro de 2000.

Ministério da Educação (2001). Lei N° 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.

Ministério da Educação (2001). Secretaria de Educação Especial. *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. MEC/SEESP, 2001.

Ministério da Educação (2002). Secretaria de Educação Especial. Lei N°. 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências.

Ministério da Educação (2004). Secretaria de Educação Especial. Decreto N° 5.296 de 02 de dezembro de 2004.

Ministério da Educação (2005). Secretaria de Educação Especial. Decreto N° 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei N° 10.436, de 24 de abril de 2002.

Ministério da Educação (2006) Secretaria de Educação Especial. *Direito à educação: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais – orientações gerais e marcos legais*. Brasília, MEC/SEESP.

Ministério da Educação (2012). *Caderno de Educação Especial: A educação de crianças com deficiência: uma proposta inclusiva*.

Ministério da Educação. (1971). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 5.692*, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1° e 2° graus, e dá outras providências.

Ministério da Educação. (2007). Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas. Brasília, MEC.

Ministério da Educação. (2008). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria n° 555/2007, prorrogada pela Portaria n° 948/2007, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192. Acesso em 25 de agosto de 2018.

Ministério da Educação. (2019). Secretaria de Alfabetização. *PNA Política Nacional de Alfabetização*/Secretaria de Alfabetização. – Brasília, MEC, SEALF.

Ministério da Educação. (2021). *Alfabetização Baseada na Ciência: Manual do Curso ABC* / Isabel Alçada ... [et al.]; organizado por Rui Alexandre Alves, Isabel Leite; coordenado por Carlos Francisco de Paula Nadalim. – Brasília, Ministério da Educação

- Morais, J. (1996). *A arte de ler*. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista.
- Morais, J., Leite, I., & Kolinsky, R. (2013). Entre a pré-leitura e a leitura hábil: Condições e patamares da aprendizagem. In Maluf, M. R. & Cardoso-Martins, C. (Eds.), *Alfabetização no Século XXI: Como se aprende a ler e a escrever*. Brasil: Penso Editora.
- Mortatti, M. R. L. (2000). *Os sentidos da alfabetização: São Paulo – 1876/1994*. São Paulo: Ed. UNESP. Brasília, MEC/INEP/COMPED.
- Mortatti, M. R. L. (2006). História dos métodos de alfabetização no Brasil. Portal MEC. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf. [Consultado em 30/06/2021]
- Mortatti, M. R. L., Frade, I. C. A. S. (orgs.) (2014). *Alfabetização e seus sentidos: o que sabemos, fazemos e queremos?*. Marília, Oficina Universitária, São Paulo, Editora Unesp
- Mota, M. P. & Silva, K. C. (2007). Consciência morfológica e desenvolvimento ortográfico: um estudo exploratório. *Psicologia em Pesquisa* 1, p. 86-92.
- Nogueira, G. M., Lapuente, J. S. M. (2021) “Tempo de Aprender”: uma proposta do Ministério da Educação para professores alfabetizadores. *Revista de Educação PUC-Campinas*, v. 26, e214933. Disponível em: <https://doi.org/10.24220/2318-0870v26e2021a4933> [Consultado em 30/06/2022]
- Nóvoa, A. (1999). *Profissão professor*. Portugal: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (2017). Firmar a posição com o professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa* v.47 n.166 p.1106-1133 out./dez. 2017 P.1125. Disponível em: http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/4843/pdf_1 [Consultado em 30/07/2020]
- OCDE. (2019). Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (PISA); Resultado do PISA 2018. Volumes I a III. Disponível em: download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2018/pisa_2018_brazil_prt.pdf [Consultado em 30/06/2021]
- Pereira, J. R., Reis, A. M. & Magalhães, Z. (2003). Anatomia das áreas activáveis nos usuais paradigmas em ressonância magnética funcional. *ACTA Médica Portuguesa*, 16, p. 107-116.
- Rueda, M. I. (1995). *La lectura: adquisición, dificultades e intervención*. Salamanca: Amarú.
- Salles, J. F. & Parente, M. A. M. P. (2007). Relação entre desempenho infantil em linguagem escrita e percepção do professor. *Cadernos de Pesquisa* (Fundação Carlos Chagas, v.37 n.132, 687-709.
- Sandak, R., Mencl, W. R., Frost, S. J. & Pugh, K. R. (2004). The neurobiological basis of skilled and impaired reading: recent findings and new directions. *Scientific Studies of Reading*, 8, p. 273-292.

Santos, M. J. & Barrera, S. D. (orgs.)(2019). *Aprender a ler e escrever: bases cognitivas e práticas pedagógicas*. São Paulo: Vetor.

Santos, M. J., Navas, A. L., Paula, F. V. (2019). Escrita: não basta transcrever a fala, é preciso ortografar. In: Santos, M. J. e Barrera, S. D. (orgs.)(2019). *Aprender a ler e escrever: bases cognitivas e práticas pedagógicas*. São Paulo, Vetor, p.175-196.

Seabra, A. G. & Capovilla, F. C. (2010). *Problemas de leitura e escrita: como identificar, remediar e prevenir numa concepção fônica*. 6ª ed. São Paulo: Memnon.

Seabra, A. G. & Dias, N. M. (2011). Métodos de alfabetização: delimitação de procedimentos e considerações para uma prática eficaz. *Revista Psicopedagogia* [online] vol. 28, N.87, p. 306-320. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862011000300011

Share D. (1995). Phonological recoding and self-teaching: sine qua non of reading acquisition. *Cognition*, 55:151-218.

Shaywitz, S. (2006). *Entendendo a dislexia*. Porto Alegre: Artmed.

Spinillo, A. G. & Simões, P. U. (2003). O desenvolvimento da consciência metatextual em crianças: questões conceituais, metodológicas e resultados de pesquisas. *Psicologia, Reflexão e Crítica*, 16, p. 537-546.

Spinillo, A. G., Mota, M. M. P. E. & Correa, J. (2010). Consciência Metalinguística e compreensão da leitura: diferentes faacetas de uma relação complexa. *Educar em revista*, 38, 157-131.

ANEXO 1 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você é convidado (a) a participar da investigação sobre “**Formação Continuada: Contribuições possíveis para a atuação do professor nas dificuldades de aprendizagem da leitura e escrita**”, a qual decorrerá na cidade de Rio de Janeiro. Este é da responsabilidade da pesquisadora Regina Celia Pires Costa, mestranda em Educação, da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, pela Universidade Fernando Pessoa, Porto-PT, sob orientação da Professora Doutora Ana Paula Alves.

1. Os objetivos com os quais essa pesquisa estará sendo realizada serão: Verificar se o professor se mostra mais motivado a participar de uma formação continuada, sendo esta voltada para suas necessidades específicas de atuação junto aos alunos com dificuldades no desenvolvimento das competências de leitura e escrita do ano letivo em curso; Verificar se o modelo de formação continuada proposto pode desenvolver a percepção de que a troca entre os docentes e a busca de constructos teóricos que sirvam de base para o trabalho pedagógico pode se tornar uma prática realizada pelos próprios professores ao longo de sua atuação profissional; Verificar se 20h de formação são suficientes para a promoção de práticas mais inclusivas por parte do professor; Verificar se a formação continuada proposta contribuiu para o desenvolvimento de uma autoeficácia mais elevada por parte dos professores participantes do estudo.

2. O participante foi informado (a) de forma clara e detalhada, via plataforma digital, sobre os objetivos e a justificativa da pesquisa na área de atuação em Educação. A sua participação na pesquisa ocorrerá em forma de resposta ao questionário e ou/ da escala que serão aplicados durante o mês de novembro de 2021, pelo link enviado por e-mail ou whatsapp.

3. Sua identidade e suas informações, serão mantidos em sigilo absoluto sob responsabilidade do pesquisador, estando o mesmo sujeito às penas previstas na Lei brasileira. A pesquisadora compromete-se a respeitar todos os princípios éticos que regem a Resolução nº 510/2016 do Brasil.

4. Também foi informado que o processo de recolha de dados ocorrerá com a monitorização constante da pesquisadora, sendo o procedimento interrompido ante qualquer intercorrência adversa. Não haverá nenhum desconforto psicológico ou risco na sua participação da pesquisa, mas caso ocorra, a sua participação poderá ser suspensa sem nenhum prejuízo a sua identidade.

5. Em relação a qualquer dano direta ou indiretamente causado por esta pesquisa, o(s) Pesquisador(es) do Estudo e seus assistentes e a Instituição serão responsáveis, perante a lei brasileira, pela indenização de eventuais danos que o participante de pesquisa possa vir a sofrer, bem como por prestar assistência imediata e integral, nos termos da Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde;

6. O participante concorda com a divulgação dos dados obtidos durante a pesquisa, bem como entende que não será identificado e que se manterá o caráter sigiloso das informações. Ademais sabe que os dados obtidos serão arquivados durante a pesquisa por um período de 5 anos, atendendo a Resolução CNS 510/2016, Cap. VI, Art. 28. Os resultados, se possível, serão publicados para fornecer aos profissionais os dados mensurados. Sabe que terá total liberdade para retirar o seu consentimento e deixar de participar do estudo a qualquer momento, sem que isso traga prejuízos ou implicações.

7. Caso tenha dúvidas sobre o comportamento do pesquisador ou sobre as mudanças ocorridas na pesquisa que não constam no TCLE, Termo de Consentimento Livre Esclarecido, e caso se considerar prejudicado (a) na sua dignidade e autonomia, pode entrar em contato com o (a) pesquisadora (031) 99247-4663, e-mail: rcpc2008@gmail.com.

FORMAÇÃO CONTINUADA: CONTRIBUIÇÕES POSSÍVEIS PARA A ATUAÇÃO DO
PROFESSOR NAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM DA LEITURA E ESCRITA

8. Desde já, agradecemos a sua colaboração e solicitamos a sua assinatura de autorização neste termo, que será também assinado pelo pesquisador responsável em duas vias, sendo que uma ficará com você e outra com o (a) pesquisador (a).

9. DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO INFORMADO LIVRE E ESCLARECIDO:

- Eu recebi informação oral sobre o estudo acima e li por escrito este documento.
- Eu tive a oportunidade de discutir o estudo, fazer perguntas e receber esclarecimentos.
- Eu concordo em participar do estudo e estou ciente que minha participação é totalmente voluntária.
- Eu entendo que posso retirar meu consentimento a qualquer momento sem que isso afete meu direito aos cuidados futuros.
- Este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será assinado e rubricado em duas vias originais por mim e pelo Pesquisador.
- Assinando este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, o Pesquisador do Estudo garantirá ao Participante da Pesquisa, em seu próprio nome e em nome da instituição, os direitos descritos neste documento.
- Eu entendo que receberei uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. A outra via original será mantida sob a responsabilidade do Pesquisador do Estudo.

CEP UNIRIO, av. pauster, 296, subsolo do prédio de nutrição - Urca RJ - tel. 2542-7796; email: cep@unirio.br

_____, _____ de 2021.

Nome legível do participante

Assinatura do(a) participante

Nome legível do pesquisador (a)

Assinatura do pesquisador(a)

ANEXO 2 – Parecer Plataforma Brasil

UNIRIO - UNIVERSIDADE
FEDERAL DO ESTADO DO RIO
DE JANEIRO



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: FORMAÇÃO CONTINUADA: CONTRIBUIÇÕES POSSÍVEIS PARA A ATUAÇÃO DO PROFESSOR NAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM DA LEITURA E ESCRITA

Pesquisador: REGINA CELIA PIRES COSTA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 51646121.2.0000.5285

Instituição Proponente: Universidade Fernando Pessoa

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.026.227

Apresentação do Projeto:

Informações retiradas do projeto inserido na PB pela pesquisadora:

"Sendo a leitura e a escrita competências básicas para a inserção social na sociedade letrada em que vivemos, o indivíduo que não desenvolve essas competências dificilmente conquista, na fase adulta, a inserção no mercado de trabalho de forma digna. Percebe-se então ser necessária uma atuação eficiente do professor da escolaridade básica em dois aspectos primordiais: identificar os alunos com dificuldade de aprendizagem e oferecer-lhes atividades pedagógicas que atendam às suas necessidades. Dessa forma, ampliam-se as chances dos alunos com dificuldade na aprendizagem da leitura e da escrita desenvolverem suas reais potencialidades. Para que isso ocorra de modo satisfatório, é necessário o investimento na formação continuada do professor de forma a ampliar seus conhecimentos sobre o processo de aquisição da leitura e da escrita, assim como contribuir para o desenvolvimento de sua autonomia na busca de informações e estratégias que atendam às necessidades de seus alunos. A atuação do professor é mais eficaz no ensino da leitura e da escrita quando ele conhece as habilidades e competências a serem desenvolvidas, assim como as estratégias cognitivas necessárias aos alunos para esse aprendizado. O presente trabalho pretende construir uma proposta breve de educação continuada, baseada nas necessidades levantadas junto aos docentes de Ensino Fundamental 1 de uma escola particular, localizada em uma comunidade de baixa renda do município do Rio de Janeiro.

[...] O presente trabalho trata-se de um Estudo de Caso que utilizará uma metodologia mista com

Endereço: Av. Pasteur, 296 subsolo da Escola de Nutrição
Bairro: Urca **CEP:** 22.290-240
UF: RJ **Município:** RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)2542-7796 **E-mail:** cep@unirio.br

UNIRIO - UNIVERSIDADE
FEDERAL DO ESTADO DO RIO
DE JANEIRO



Continuação do Parecer: 5.026.227

viés qualitativo e quantitativo. A coleta de dados inicial será feita através da aplicação de um questionário dividido em duas partes, a primeira para levantamento sociodemográfico dos professores participantes do estudo, e a segunda para verificar as necessidades de formação continuada do grupo de professores quanto aos processos cognitivo-linguísticos envolvidos na aprendizagem da leitura e escrita e suas implicações pedagógicas”

Objetivo da Pesquisa:

-

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Essa investigação trará riscos mínimos aos participantes, o que poderá ser mais evidenciado é o desconforto e o constrangimento em responder sobre a própria formação enquanto profissional, uma vez que a reflexão necessária à escolha das respostas pode colocar o profissional em contato com as dificuldades e fragilidades que porventura possua em sua atuação profissional. Caso ocorra algum constrangimento, será dado ao participante o direito de não responder a esta pesquisa, e ainda a desistência de sua participação. E ainda, a pesquisadora se compromete a respeitar todos os princípios éticos que regem a Resolução nº 510/16.

Benefícios:

O benefício será de forma direta e indireta a todos os envolvidos na investigação, uma vez que o produto final desse trabalho de pesquisa visa a elaboração de uma proposta que atenda às necessidades de formação continuada dos professores da instituição participante na investigação. Assim, espera-se que, com essa investigação, seja possível contribuir para: a promoção de uma reflexão, por parte dos professores, sobre sua formação e sua prática; a qualificação dos profissionais da instituição na qual a pesquisa foi realizada, através de uma formação continuada que vá ao encontro de seus interesses e necessidades; o desenvolvimento de pesquisas na área da formação do professor de ensino básico em relação ao ensino da leitura e da escrita. Res 466/12: “assegurar aos participantes da pesquisa os benefícios resultantes do projeto, seja em termos de retorno social, acesso aos procedimentos, produtos ou agentes da pesquisa.”

Endereço: Av. Pasteur, 296 subsolo da Escola de Nutrição
Bairro: Urca CEP: 22.290-240
UF: RJ Município: RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)2542-7796 E-mail: cep@unirio.br

UNIRIO - UNIVERSIDADE
FEDERAL DO ESTADO DO RIO
DE JANEIRO



Continuação do Parecer: 5.026.227

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Informações retiradas do projeto inserido na PB pela pesquisadora:

*Objetivo Primário:

Analisar a formação continuada como contribuição para a atuação do professor nas dificuldades de Aprendizagem da Leitura e Escrita.

Objetivo Secundário:

- Averiguar os conhecimentos do professor acerca dos métodos de alfabetização e dos processos cognitivos implicados na aprendizagem da leitura e escrita.
- Verificar as necessidades dos professores em relação a assuntos pertinentes ao trabalho com aluno no processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita.
- Verificar em que medida o professor contempla o aluno com dificuldade de aprendizagem em leitura e escrita em seu trabalho diário com a classe."

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Apresenta todos os termos obrigatórios

Recomendações:

Não há

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há

Considerações Finais a critério do CEP:

Prezade Pesquisader,

Por favor, não esqueça de inserir os relatórios parcial e final da pesquisa na Plataforma Brasil na parte de notificação (ícone à direita da tela, na linha do título do projeto).

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1803897.pdf	30/09/2021 09:53:54		Aceito
Outros	Questionario.docx	30/09/2021 09:52:54	REGINA CELIA PIRES COSTA	Aceito

Endereço: Av. Pasteur, 296 subsolo da Escola de Nutrição
Bairro: Urca CEP: 22.290-240
UF: RJ Município: RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)2542-7796 E-mail: cep@unirio.br

UNIRIO - UNIVERSIDADE
FEDERAL DO ESTADO DO RIO
DE JANEIRO



Continuação do Parecer: 5.026.227

TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.docx	30/09/2021 09:52:34	REGINA CELIA PIRES COSTA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_03_09.docx	30/09/2021 09:52:29	REGINA CELIA PIRES COSTA	Aceito
Outros	Declaracao_isencao_custos.pdf	05/09/2021 12:34:47	REGINA CELIA PIRES COSTA	Aceito
Outros	Declaracao_nao_iniciou_pesquisa.pdf	05/09/2021 12:34:33	REGINA CELIA PIRES COSTA	Aceito
Outros	Termo_de_confidencialidade.pdf	05/09/2021 12:31:31	REGINA CELIA PIRES COSTA	Aceito
Outros	Termo_de_compromisso.pdf	05/09/2021 12:30:08	REGINA CELIA PIRES COSTA	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto.pdf	03/09/2021 14:32:10	REGINA CELIA PIRES COSTA	Aceito
Outros	Orientadora.pdf	03/09/2021 14:32:07	REGINA CELIA PIRES COSTA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Anuencia_Escola.pdf	03/09/2021 14:31:37	REGINA CELIA PIRES COSTA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

RIO DE JANEIRO, 07 de Outubro de 2021

Assinado por:
Andressa Teoli Nunciaroni
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Pasteur, 296 subsolo da Escola de Nutrição
Bairro: Urca CEP: 22.290-240
UF: RJ Município: RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)2542-7796 E-mail: cep@unirio.br

ANEXO 3 - Questionário

1



QUESTIONÁRIO

Você está convidado(a) a responder este questionário de uma investigação académica da aluna Regina Celia Pires Costa do curso de Mestrado em Ciências da Educação – Educação Especial da Universidade Fernando Pessoa, em Porto/Portugal, cujo tema é: “**FORMAÇÃO CONTINUADA: CONTRIBUIÇÕES POSSÍVEIS PARA A ATUAÇÃO DO PROFESSOR NAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM DA LEITURA E ESCRITA**”. Os dados aqui recolhidos, a partir de sua participação serão de uso académico, sendo assim, o anonimato e a confidencialidade das informações prestadas estão garantidos.

Caso haja alguma dúvida entre em contato por e-mail: reginacpcosta@gmail.com. A sua participação é muito importante para esta pesquisa e desde já deixo o meu agradecimento.

Marque para continuar

Concordo e aceito responder ao questionário

PARTE I – CONTEXTO SOCIODEMOGRÁFICO

1. Sexo

- Feminino
 Masculino

2. Idade

- 18 a 25 anos
 26 a 30 anos
 31 a 40 anos
 41 a 50 anos
 Acima de 50 anos

3. Função

- Direção
 Coordenador (a)
 Professor
 Professor auxiliar

4. Maior titulação

- Magistério (Nível Médio)
 Graduação _____
 Especialista
 Mestre (a)
 Doutor (a)

5. Tempo de trabalho na instituição

- Menos de 01 ano
- Entre 01 e 05 anos
- Entre 05 e 10 anos
- Entre 10 e 20 anos
- Mais de 20 anos.

PARTE II – FORMAÇÃO CONTINUADA

6. Você tem conhecimento sobre os processos cognitivos envolvidos no aprendizado da leitura e da escrita? Caso afirmativo, cite-os.

7. Você já realizou algum curso relacionado ao ensino da leitura e da escrita? Qual?

8. Quando você costuma perceber a dificuldade do aluno para acompanhar o trabalho desenvolvido com a turma em relação ao desenvolvimento da leitura e da escrita?

- Logo que surge a dificuldade
- Em períodos de revisão do conteúdo
- Através dos resultados das avaliações
- Através da devolutiva da família

9. Você costuma identificar, com facilidade, o motivo da dificuldade do aluno?

- Sim
- Não

9.1. Caso afirmativo, justifique.

10. Ao perceber a dificuldade de um aluno na aprendizagem da leitura e da escrita, é desenvolvido algum trabalho diferenciado com esse aluno? Qual?

10.1 Caso a resposta ao item anterior tenha sido positiva, as intervenções realizadas apresentam resultado positivo?

1-Nunca	2-Raramente	3-As vezes	4-Muitas vezes	5 -Sempre
---------	-------------	------------	----------------	-----------

11. Como você se sente ao perceber que um aluno está apresentando dificuldade no aprendizado da leitura e da escrita?

Sente-se impotente, sem saber o que fazer.

1-Nunca	2-Raramente	3-As vezes	4-Muitas vezes	5 -Sempre
---------	-------------	------------	----------------	-----------

Sente-se inseguro(a) sobre o que fazer, mas consegue planejar alguma atividade semanal para ajudá-lo.

1-Nunca	2-Raramente	3-As vezes	4-Muitas vezes	5 -Sempre
---------	-------------	------------	----------------	-----------

Sente-se inseguro(a) sobre o que fazer, mas consegue planejar atividades diárias para ajudá-lo.

1-Nunca	2-Raramente	3-As vezes	4-Muitas vezes	5 -Sempre
---------	-------------	------------	----------------	-----------

Sente-se seguro(a) para incluir no planejamento atividades que contemplem a dificuldade do aluno.

1-Nunca	2-Raramente	3-As vezes	4-Muitas vezes	5 -Sempre
---------	-------------	------------	----------------	-----------

Sente-se muito seguro(a) para montar seu planejamento de forma a atender às necessidades da turma em geral e dos alunos com dificuldades.

1-Nunca	2-Raramente	3-As vezes	4-Muitas vezes	5 -Sempre
---------	-------------	------------	----------------	-----------

12. Que tipo de dificuldade você considera mais difícil de trabalhar com o aluno?

Correspondência entre grafema e fonema

1-Nunca	2-Raramente	3-As vezes	4-Muitas vezes	5 -Sempre
---------	-------------	------------	----------------	-----------

Fluência de leitura

1-Nunca	2-Raramente	3-As vezes	4-Muitas vezes	5 -Sempre
---------	-------------	------------	----------------	-----------

Compreensão da leitura

1-Nunca	2-Raramente	3-As vezes	4-Muitas vezes	5 -Sempre
---------	-------------	------------	----------------	-----------

Interpretação da leitura

1-Nunca	2-Raramente	3-As vezes	4-Muitas vezes	5 -Sempre
---------	-------------	------------	----------------	-----------

Escrita ortográfica

1-Nunca	2-Raramente	3-As vezes	4-Muitas vezes	5 -Sempre
---------	-------------	------------	----------------	-----------

Expressão escrita

1-Nunca	2-Raramente	3-As vezes	4-Muitas vezes	5 -Sempre
---------	-------------	------------	----------------	-----------

Outros _____

1-Nunca	2-Raramente	3-As vezes	4-Muitas vezes	5 -Sempre
---------	-------------	------------	----------------	-----------

13. Na sua opinião, o quanto é importante para o professor de Ensino Fundamental 1 ter conhecimentos sobre:

Consciência fonológica (capacidade de refletir sobre os sons da fala e sua relação com a constituição das palavras)

1-Sem importância	2-Pouco importante	3-Razoavelmente importante	4-Importante	5 -Muito importante
-------------------	--------------------	----------------------------	--------------	---------------------

Habilidades metafonológicas (capacidade de reflexão e análise da linguagem)

1-Sem importância	2-Pouco importante	3-Razoavelmente importante	4-Importante	5 -Muito importante
-------------------	--------------------	----------------------------	--------------	---------------------

Habilidades metalinguísticas (capacidade de entender e controlar as próprias experiências cognitivo-linguísticas)

1-Sem importância	2-Pouco importante	3-Razoavelmente importante	4-Importante	5 -Muito importante
-------------------	--------------------	----------------------------	--------------	---------------------

Funções executivas (processos cognitivos, como raciocínio, planejamento, organização, criatividade, tomada de decisão, etc)

1-Sem importância	2-Pouco importante	3-Razoavelmente importante	4-Importante	5 -Muito importante
-------------------	--------------------	----------------------------	--------------	---------------------

Métodos de alfabetização (fônico, alfabético, global, outros)

1-Sem importância	2-Pouco importante	3-Razoavelmente importante	4-Importante	5 -Muito importante
-------------------	--------------------	----------------------------	--------------	---------------------

Transtornos do neurodesenvolvimento (TEA, Dislexia, TDAH, entre outros)

1-Sem importância	2-Pouco importante	3-Razoavelmente importante	4-Importante	5 -Muito importante
-------------------	--------------------	----------------------------	--------------	---------------------

Adaptações pedagógicas (PEI, atividades e/ou avaliações com adaptações)

1-Sem importância	2-Pouco importante	3-Razoavelmente importante	4-Importante	5 -Muito importante
-------------------	--------------------	----------------------------	--------------	---------------------

14. Seu planejamento contempla atividades que lhe permitem fazer uma avaliação processual do desenvolvimento dos alunos em relação ao aprendizado da leitura e da escrita.

() Sim () Não

14.1. Caso afirmativo, justifique.

15. Que porcentagem do seu planejamento semanal é destinado ao ensino da leitura e da escrita?

Menos de 20%

Entre 20 e 40%

Entre 40 e 60%

Entre 60 e 80%

Mais de 80%

16. Como você se sente em relação aos seus conhecimentos sobre o método de alfabetização utilizado pela escola?

1-Nada satisfeito(a)	2- Um pouco satisfeito(a)	3- Satisfeito(a)	4-Muito satisfeito(a)	5 – Totalmente satisfeito(a)
----------------------	---------------------------	------------------	-----------------------	------------------------------

17. Existe algum aspecto sobre o processo de aprendizagem de leitura e escrita em que você veja a necessidade de aprofundar seus conhecimentos? Qual?

Agradecemos a sua participação!