



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO  
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO  
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

NIEDJA KARLA DA CRUZ E SILVA RODRIGUES

**CONTRIBUIÇÕES DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E DAS  
CORRESPONDÊNCIAS GRAFOFÔNICAS EM ESTUDANTES COM INDÍCIOS  
DE DISLEXIA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Recife  
2022

NIEDJA KARLA DA CRUZ E SILVA RODRIGUES

**CONTRIBUIÇÕES DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E DAS  
CORRESPONDÊNCIAS GRAFOFÔNICAS EM ESTUDANTES COM INDÍCIOS  
DE DISLEXIA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Letras. Área de concentração: Linguagens e Letramentos.

**Orientador:** Prof. Dr. Adriano Carlos de Moura

Recife

2022

Catálogo na fonte  
Bibliotecária Jéssica Pereira de Oliveira – CRB-4/2223

R696c Rodrigues, Niedja Karla da Cruz e Silva  
Contribuições da consciência fonológica e das correspondências grafofônicas em estudantes com indícios de dislexia nos Anos Finais do Ensino Fundamental / Niedja Karla da Cruz e Silva Rodrigues. – Recife, 2022.  
117f.: il., tab.

Sob orientação de Adriano Carlos de Moura.  
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco. Centro de Artes e Comunicação. Programa de Mestrado Profissional em Letras, 2022.

Inclui referências, apêndices e anexos.

1. Dislexia. 2. Ensino de Língua Portuguesa. 3. Consciência fonológica.  
4. Inclusão. I. Moura, Adriano Carlos de (Orientação). II. Título.

400 CDD (22. ed.) UFPE (CAC 2022-56)

NIEDJA KARLA DA CRUZ E SILVA RODRIGUES

**CONTRIBUIÇÕES DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E DAS  
CORRESPONDÊNCIAS GRAFOFÔNICAS EM ESTUDANTES COM INDÍCIOS  
DE DISLEXIA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Letras. Área de concentração: Linguagens e Letramentos.

Aprovada em: 13/01/2022.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. Adriano Carlos de Moura (Orientador)  
Universidade Federal de Pernambuco

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Hérica Karina Cavalcanti de Lima (Examinadora Interna)  
Universidade Federal de Pernambuco

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ana Claudia Rodrigues Gonçalves Pessoa (Examinadora Externa)  
Universidade Federal de Pernambuco

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, em primeiro lugar, e acima de tudo e todos, que sempre me deu forças e coragem, me amparou nos momentos mais difíceis de minha vida e me alegrou com sua presença.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Adriano Carlos de Moura, pela paciência, dedicação e incentivo no decorrer de todo o trabalho.

Às Professoras Doutoras Ana Claudia R. Gonçalves Pessoa e Hérica Karina Cavalcanti de Lima pelas intervenções e pelas sugestões feitas durante a Qualificação e pelo carinho a mim dispensados.

À coordenação do curso e a todos os professores e professoras do PROFLETRAS UFPE que ministraram aulas, dedicando seu tempo e conhecimento.

Aos amigos e amigas da sexta turma do PROFLETRAS, pessoas tão queridas e acolhedoras, que se tornam uma nova família para mim!

Agradeço em particular:

Aos meus pais, Carlos Pereira da Silva e Analita Geralda da Cruz e Silva, pelo incentivo, força e encorajamento, ensinando-me a buscar o ideal de vida de forma digna e a encarar a realidade de maneira consciente.

Ao meu marido, pessoa com quem amo partilhar a vida. Obrigada pelo amor, paciência e por sua capacidade de me trazer paz na correria de todos os dias.

E a todos que, direta ou indiretamente, me ajudaram nessa caminhada.

“O objetivo é garantir que são as habilidades, e não as deficiências, que determinam a vida da criança.” (SHAYWITZ, 2006)

## RESUMO

A dissertação intitulada Contribuições da Consciência Fonológica e das Correspondências Grafofônicas em Estudantes com sinais de Dislexia nos Anos Finais do Ensino Fundamental objetiva contribuir para uma melhor compreensão dos aspectos da consciência fonológica e as relações grafofonêmicas no desenvolvimento da fluência de alunos da modalidade de ensino citada que apresentam sinais de dislexia. A presente pesquisa apresenta como aporte teórico abordagens sobre as Inteligências Múltiplas de Howard Gardner com reflexões sobre a dislexia: definição do transtorno; abordagens de ensino; reflexão de um paradigma educacional na política de inclusão; explanação de metodologias para o desenvolvimento das habilidades de consciência fonológica em estudantes que apresentem qualquer tipo de ineficiência no processo ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa. Foram planejadas, organizadas e desenvolvidas oficinas com procedimentos voltados para o desenvolvimento da consciência fonológica e das relações grafofonêmicas. Em consonância com as premissas defendidas por autores como Gardner (1995), Morais (2019), entre outros, percebeu-se que as metodologias voltadas para reflexão acerca da consciência fonológica contribuem para melhorar as habilidades de leitura dos alunos, os quais podem obter benefícios expressivos em fluência e precisão. O estudo consubstanciado através de leituras pertinentes e intrínsecas ao objeto de pesquisa, além da investigação e análise integrativa de artigos relacionados ao tema, indica a urgente necessidade de pesquisas e estudos científicos relacionados às estratégias de ensino da Língua Portuguesa destinada aos estudantes disléxicos. Nas considerações finais, são apresentadas propostas direcionadas à melhoria da qualidade do ensino de estudantes portadores de dislexia.

**Palavras-Chave:** dislexia; ensino de língua portuguesa; consciência fonológica; inclusão.

## ABSTRACT

The dissertation entitled Contributions of Phonological Awareness and Graphophonemic Correspondences in Students with signs of Dyslexia in the Final Years of Elementary School aims to contribute to a better understanding of the aspects of phonological awareness and graphophonemic relationships in the development of fluency in students belonging to the previously mentioned teaching modality who show signs of dyslexia. The present research uses as theoretical support approaches on the Multiple Intelligences by Howard Gardner with reflections regarding dyslexia: definition of the disorder; teaching approaches; reflection of an educational paradigm in the inclusion policy; explanation of methodologies for the development of phonological awareness skills in students who present any type of inefficiency in the teaching and learning process of the Portuguese Language. Workshops were planned, organized and developed with procedures directed to the development of phonological awareness and graphophonemic relationships. In agreement with the assumptions defended by authors such as Gardner (1995), Morais (2019), among others, it was noticed that the methodologies aimed at the reflection on phonological awareness contribute to improve the students' reading skills, since they can obtain significant benefits in fluency and accuracy. The study consolidated through pertinent and intrinsic readings to the research object, in addition to the investigation and integrative analysis of articles related to the subject, suggests the urgent need for research and scientific studies related to Portuguese Language teaching strategies directed to dyslexic students. In the final considerations, proposals aimed at improving the quality of teaching of students with dyslexia are presented.

**Keywords:** dyslexia; portuguese language teaching; phonological awareness; Inclusion.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Sistemas cerebrais para a leitura.....	37
Figura 2 – Cérebro do leitor não disléxico e cérebro do disléxico.....	37
Figura 3 – Trecho do ditado do estudante de 16 anos.....	50
Figura 4 – Mapa mental.....	57

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Níveis de consciência fonológica.....	53
Tabela 2 - Resumo da organização das oficinas.....	63

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>12</b>
<b>2</b>	<b>FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....</b>	<b>22</b>
2.1	POLÍTICA DE INCLUSÃO.....	26
2.2	ABORDAGENS DE ENSINO NA PERSPECTIVA DA TEORIA DAS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS DE GARDNER.....	29
2.3	A FORMAÇÃO LEITORA SOB A PERSPECTIVA DA TEORIA DAS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS DE GARDNER.....	32
2.4	CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA LEITURA EM ESTUDANTES COM INDÍCIOS DE DISLEXIA.....	35
2.5	A CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA.....	39
<b>3</b>	<b>METODOLOGIA.....</b>	<b>44</b>
3.1	CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA.....	44
3.2	CAMPO DA PESQUISA.....	47
3.3	SUJEITOS DA PESQUISA.....	48
3.4	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	52
3.5	PROPOSTA DE INTERVENÇÃO – OFICINAS.....	55
3.5.1	Oficina 1 – Leitura dinâmica do texto.....	56
3.5.2	Oficina 2 – Identificação e produção de palavras com sons iniciais e finais idênticos.....	58
3.5.3	Oficina 3 – Segmentação e contagem dos sons e identificação e produção de palavras inseridas em outras expressões.....	60
3.5.4	Oficina 4 – Habilidades de leitura e de escrita.....	61
3.5.5	Oficina 5 - Jogo de Trilha (habilidades de consciência fonológica).....	63
<b>4</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>65</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>70</b>
	<b>APÊNDICE A – 1ª OFICINA.....</b>	<b>73</b>
	<b>APÊNDICE B – 2ª OFICINA.....</b>	<b>76</b>
	<b>APÊNDICE C – 3ª OFICINA.....</b>	<b>85</b>
	<b>APÊNDICE D – 4ª OFICINA.....</b>	<b>91</b>
	<b>APÊNDICE E – 5ª OFICINA.....</b>	<b>97</b>

<b>ANEXO A – TERMO DE AUTORIZAÇÃO E COMPROMISSO PARA USO DE INFORMAÇÕES.....</b>	<b>98</b>
<b>ANEXO B – TESTE DE DISCRIMINAÇÃO FONOLÓGICA.....</b>	<b>99</b>
<b>ANEXO C – AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA ESPECÍFICA DE ORTOGRAFIA.....</b>	<b>109</b>
<b>ANEXO D – CADERNO DE APLICAÇÃO DO CONFIAS.....</b>	<b>112</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Durante os primeiros anos de nossa vida adquirimos habilidades e construímos conhecimentos que serão fundamentais para toda nossa existência, e essa capacidade de aprendizagem é o que nos diferencia dos outros seres vivos, nos tornando pessoas com aptidões diferentes, pois cada um de nós possui um perfil único de desenvolvimento cognitivo, intelectual e comportamental.

Desse modo, é no ambiente escolar, mais especificamente na sala de aula, que essa realidade heterogênea é explicitamente percebida, visto que cada um possui determinada singularidade, marcada pela diferença que é inerente a cada ser humano, não apenas no que se refere à personalidade e/ou aos aspectos cognitivos, mas também advindos de vivências familiares e sociais além da escola.

É nesse contexto que professores, pais e gestores educacionais atuam cotidianamente e tentam intervir de acordo com suas experiências, e, muitas vezes, não conseguem lidar com algumas dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos estudantes, o que pode ocasionar a reprovação sistemática, bem como, a não adaptação desses às atividades realizadas em aula, acarretando o abandono escolar.

Convém observar que o fracasso escolar e a evasão de alguns estudantes advêm da ausência de motivação em aprender, e tal desinteresse está relacionado a fatores internos (biológicos, cognitivos, psicológicos) ou exteriores ao aprendiz, sobretudo, ao se considerar a natureza biológica e psíquica de cada indivíduo, além dos fatores sociais, econômicos, políticos ou culturais, os quais interferem no processo de aprendizagem de cada pessoa.

Diante de tal contexto, infere-se que os docentes, em sua maioria, priorizam a identificação de tais dificuldades apresentadas por seus estudantes, e almejam encontrar respostas pedagógicas para dirimir tais dificuldades de aprendizagem, mas esbarram, muitas vezes, na ineficiência de um sistema educacional que possui falhas em sua própria constituição. Diversos problemas levam a esse quadro, fatores que decorrem da falta de estrutura em vários seguimentos, como: falta de políticas públicas, desqualificação e desvalorização do trabalho docente, Matriz Curricular que não atende satisfatoriamente ao processo de inclusão.

Na prática cotidiana de professores, principalmente, em escolas públicas, alguns estudantes chegam aos Anos Finais do Fundamental sem ainda estarem efetivamente familiarizados com a leitura e com a escrita (estudantes que mal escrevem o próprio nome). Esses casos acompanham uma parte significativa de estudantes que concluem a alfabetização e passam para outras etapas do processo de ensino regular, apresentando dificuldades que vão além daquelas tidas como regulares.

Diante do exposto, convém ressaltar que a dislexia consiste em uma das causas de muitos problemas na vida escolar, e, considerando que entre os distúrbios da aprendizagem da linguagem escrita, ela se destaca no comprometimento da capacidade da criança, adolescente ou adulto de soletrar, ler palavras (manuscritas ou impressas), compreender diversos textos e realizar inferências através de leitura. Diante disso surgiu o interesse em pesquisá-la, considerando a hipótese de a dislexia constituir um dos entraves no processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa dos estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental.

Segundo a ABD (Associação Brasileira de Dislexia), estima-se que 4% da população brasileira apresenta dislexia, o que representa mais de 8 milhões de pessoas. De acordo com a IDA (International Dyslexia Association), 15 a 20%<sup>1</sup> da população mundial apresenta dificuldades de aprendizagens na linguagem. Desses estudantes com dificuldades específicas de aprendizagem que recebem serviços de educação especial, entre 70 e 80% apresentam déficits em leitura. Pesquisas constataam que a dislexia é a causa mais comum de dificuldades de leitura, escrita e ortografia. De 100% dos disléxicos do mundo inteiro, estima-se que apenas 35% destes possuem diagnósticos formais. Ou seja, 65% dos disléxicos no mundo não possuem diagnósticos. Essas informações foram divulgadas na 67ª Annual IDA Reading, Literacy, & Learning Conference (Congresso Anual, Internacional da IDA em out. 2016).

---

1 Associação Brasileira de Dislexia (ABD). Estatísticas 2013-2018. Disponível em: <<http://www.dislexia.org.br/estatisticas-2013-2018/>>. Acesso em: 2020

Entre os anos de 2013 e 2018, 695 foi o número total de disléxicos avaliados pela ABD. Contudo, não é só a ABD que avalia a *Dislexia no Brasil*, outros profissionais e clínicas também realizam este diagnóstico e, por isso, acredita-se que o quantitativo é bem maior. O SUS (Sistema Único de Saúde) seria a fonte ideal para obter tais dados, por tratar-se de um sistema único federal, porém, não há, no SUS, como adquirir registros do quantitativo de pessoas com transtornos de aprendizagem.

O estudante disléxico apresenta déficits nas representações fonológicas, o que dificulta um mapeamento entre a leitura e escrita. Nos estudantes que não apresentam esse distúrbio de linguagem, se houver estratégias pedagógicas adequadas, a leitura evoluirá e conseqüentemente a aprendizagem também. Tal fato não se observa nos estudantes disléxicos.

Convém explicitar que para uma criança aprender a ler, ela precisa desenvolver habilidades fonológicas, inferindo estruturas sonoras da fala, bem como, reter na memória e acessá-la, quando necessário, informações fonológicas. Nesse contexto, a consciência fonológica surge como um conjunto de habilidades variadas, necessárias ao indivíduo na aquisição da aprendizagem da língua materna.

Foi a partir de experiências vivenciadas como professora da Rede Municipal de Ensino (RMR), que constatei que determinados estudantes apesar de serem retidos (várias vezes) em dado ano escolar, esses não conseguiam aprender a ler fluentemente e a escrever de acordo com o esperado à sua escolaridade. Diante de tal contexto, surgiu a necessidade de investigar e testar abordagens de processos fonológicos de forma a incluir os estudantes com indícios de dislexia no processo de ensino e aprendizagem no Componente Curricular de Língua Portuguesa dos Anos Finais do Ensino Fundamental.

Durante o percurso de 11 anos na atuação como professora de Língua Portuguesa nos Anos Finais do Ensino Fundamental da RMR, na escola Karla Patrícia em Boa Viagem, tenho refletido acerca dos percursos trilhados por docentes no que se refere ao processo de inclusão de estudantes com deficiência, principalmente, por se tratar de uma escola inclusiva, que atende em suas salas de aula regulares um número significativo de estudantes com déficits de aprendizagem, bem como aqueles que também possuem apenas algum transtorno de aprendizagem como é o caso da dislexia.

Diante desse contexto, compreendemos que o itinerário pedagógico de uma escola, e, especificamente, de seus docentes alinhados às necessidades de estudantes com algum tipo de transtorno do desenvolvimento ou de aprendizagem, como é o caso do nosso objeto de estudo – estudantes disléxicos - pode estimular o processo de leitura e de escrita, fomentando a aprendizagem em todos os componentes curriculares, e, assim, possibilitar melhor desempenho final desses.

Sendo assim, ao refletir sobre os fatores que interferem na aquisição da aprendizagem de Língua Portuguesa nos estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental, como também, pesquisar alternativas que possam dirimir ou, pelo menos, minimizar as dificuldades de leitura e produção textual que surgem nesse processo, procurou-se entender, através de estudos e leituras pertinentes ao tema, as implicações do ensino e aprendizagem de língua materna nos estudantes com indícios de dislexia, bem como, alçar distintos recursos e práticas pedagógicas, dos quais o professor possa utilizar em suas aulas de linguagem.

Diante dessa realidade, surge a pergunta norteadora da presente pesquisa: Quais os percursos pedagógicos trilhados para lidar com a problemática da ineficiência da consciência fonológica nos estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental nas escolas públicas, principalmente, aqueles que possuem indícios de dislexia?

Nesse sentido, desenvolvemos um trabalho que teve como objetivo investigar aspectos da consciência fonológica e das relações grafofonêmicas no desenvolvimento da fluência de estudantes que apresentam evidências de dislexia nos Anos Finais do Ensino Fundamental. Pretensiosamente, organizamos e desenvolvemos um conjunto de atividades voltadas à reflexão e ao reconhecimento das relações grafofonológicas com o intuito de subsidiar o trabalho em sala de aula, portanto, o produto final de nossa pesquisa será uma proposta didática direcionada aos docentes de Língua Portuguesa, que poderá ser aplicada em turmas dos Anos Finais, de modo a incluir os estudantes que apresentem algum tipo de ineficiência fonológica no processo de ensino e aprendizagem de língua materna.

Para o desenvolvimento de nosso trabalho utilizaremos como aporte teórico alguns autores que abordam a temática estudada, como A. W. Ellis (1997) que explicita como a dislexia se caracteriza pela fraca habilidade fonológica, dificuldade

para leitura em voz alta, seja de expressões não familiares, bem como, de leitura de palavras regulares análoga a de palavras irregulares. Também utilizaremos as afirmações de Moraes (2019, p.29) concernentes à proposição da consciência fonológica como uma “constelação” de habilidades variadas, em função das unidades linguísticas envolvidas.

É importante salientar a relevância desse trabalho com uma revisão sistemática de literatura, que consiste na organização de artigos científicos disponíveis relacionados ao tema. Adotou-se como fonte recentes artigos científicos publicados no Scielo (Scientific Library Online). A coleta ocorreu no mês de julho de 2021.

No processo de seleção dos artigos científicos foram utilizados os seguintes descritores: Dislexia AND ensino e estratégias de ensino AND Dislexia. Foram encontradas publicações, as quais tiveram seus títulos e resumos analisados, com os critérios de inclusão e exclusão defendidos. Foram estabelecidos como critérios de inclusão artigos publicados, entre os anos de 2014 a 2021, que relatassem os caminhos trilhados para lidar com a problemática da dislexia no ambiente escolar. Como critérios de exclusão defendidos para seleção de artigos, elencamos artigos cujo foco pontuou exclusivamente a docência, sem mencionar relação com a problemática da dislexia, assim como, estudos que durante a leitura não traziam informações salutaras e coerentes que atendessem aos objetivos do presente estudo.

Realizou-se, assim, uma leitura de todos os artigos selecionados a fim de identificar os trabalhos que abordavam o tema objeto da revisão, mesmo que indiretamente, conforme explicitado acima, utilizando os critérios de inclusão: descrição das principais dificuldades encontradas na aprendizagem pelos estudantes disléxicos, em escolas de redes públicas de ensino; identificação de estratégias de ensino adotadas pelas instituições e pelos professores. Entre os artigos pesquisados, selecionamos apenas alguns estudos que demonstram a importância das contribuições científicas em consonância com os aspectos acima mencionados.

Dessa forma, acredita-se ser possível afirmar que a presente investigação não apenas consolida, mas promove reflexões acerca do desenvolvimento de recursos e práticas pedagógicas diferenciadas concernentes aos estudantes com transtornos de linguagem, mais especificamente os disléxicos.

Os autores Medina e Guimarães (2017) apresentam resultados em pesquisas que sugerem um trabalho direcionado às questões da consciência fonológica, focalizando o desenvolvimento da consciência fonêmica, promovendo o desempenho na leitura, especialmente a leitura de palavras isoladas. Apontam para a importância de intervenção com estratégias de leitura que promovam a “manipulação da informação, o tempo de resposta, a capacidade de inibição de estímulos distratores, assim como, a alternância entre elementos com significados distintos” (Medina et al., 2017, p. 450). O foco principal é estabelecer um valor adaptativo de atenção, com estímulos relevantes para o processamento de informações no cérebro.

A pesquisa realizada por Inácio, Oliveira e Mariano (2017) nos mostra a percepção dos professores em relação às estratégias de aprendizagem de estudantes disléxicos e com TDAH. As autoras defendem que apesar de os professores conhecerem o tema, esbarram na ausência de estrutura física adequada nas escolas, bem como, na carência de políticas públicas educacionais que defendam o direito desses estudantes. Desse modo, os autores acima citados defendem a importância de investimentos em formação para professores que atuam em sala de aula, como forma de auxiliar a superação de das dificuldades acadêmicas dos educandos.

O estudo feito por Tabaquim, *et al* (2016) revela a insuficiência na formação inicial do professor, comprometendo, assim, a qualidade de sua atuação em aula, sobretudo, com estudantes que necessitem de orientação específica. O estudo sugere que, para atingir melhor qualidade de ensino, é essencial que haja uma reestruturação na Matriz Curricular das redes públicas, que reflitam nas escolas e em suas grades curriculares e práticas pedagógicas, trazendo a realidade da inclusão para dentro da sala de aula, bem como, programas que preparem os docentes com relação às novas habilidades na atuação com alunos disléxicos. Ressalta também, que os cursos de licenciatura em Letras deveriam contemplar em sua grade curricular uma disciplina específica para o estudo sistemático do processo do ato de ler e escrever, incluindo, uma análise das dificuldades de aprendizagem, como a dislexia e possíveis atuações didáticas para dirimir tais dificuldades.

O artigo de Signor (2015) enfatiza a linguagem como processo humano, fruto das relações interacionais entre sujeitos, trazendo Vygotsky (2010) e Bakhtin (2006) para explicar que os “erros” da escrita dos estudantes, longe de indícios patológicos, apresentam o caminho percorrido pelo estudante no processo de aquisição da escrita.

Tal análise revela que por falta de experiência ou formação adequada, os educadores estão perscrutando a origem de tais problemas de aprendizagem em consultórios médicos, buscando justificativas para as dificuldades dos estudantes na apropriação da linguagem.

Desse modo, tanto a ineficiência do sistema educacional, que por vezes não possibilita uma escola de qualidade e acolhedora em suas singularidades, como a falta de preparo dos docentes, no que concerne às dificuldades na aquisição da linguagem dos educandos, são citados como principais entraves para garantir o direito de aprendizagem do estudante e uma escola inclusiva de fato.

No que se referem às adequações pedagógicas dos autores como Machado e Capellini (2014) que pontuam a necessidade de adequação das atividades propostas, além de utilização de práticas pedagógicas alternativas direcionadas aos estudantes disléxicos a fim de esses alcancem as competências necessárias ao processo ensino e aprendizagem de língua materna. E desse modo, os autores Machado e Capellini (2014) apresentam um programa de intervenção fonológica para estudantes de risco para a dislexia, o qual tem por objetivo desenvolver uma consciência fonológica por meio de trabalho interventivo nos estudantes com indícios de dislexia. Não obstante, o trabalho apresentar resultados significativos no desenvolvimento da aquisição das competências de leitura dos estudantes não apresenta uma vivência direta com o fazer pedagógico em sala de aula.

Convém salientar que apesar dos estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental estarem ainda em processo de escolarização e, por isso, necessitarem de constante acompanhamento nas diversas práticas de ensino, raros artigos tratam, especificamente, de estratégias de ensino de Língua Portuguesa para alunos disléxicos. Desta forma, podemos afirmar que as publicações a respeito do tema ainda são escassas.

Uma mudança de paradigma é necessária na educação contemporânea no que diz respeito ao ensino de crianças e adolescentes com algum tipo de dificuldade de aprendizagem. É preciso compreender que no contexto escolar, ao invés da errônea classificação em bons e maus alunos, existem aqueles que possuem tempos diferentes de aprendizagem, bem como, aqueles que possuem distúrbios de

aprendizagem. Por conseguinte, é imperativo que os educadores fiquem atentos ao tipo de avaliação realizada e às situações didáticas vivenciadas em aula.

Ademais, não se pode ignorar que muitos estudantes sofrem sem entender que suas inabilidades escolares e sociais provêm da dislexia e não de problemas pontuais que podem ser corrigidos de alguma outra forma. Não podemos esquecer que para um dislético conseguir avançar nas competências escolares é preciso professores capacitados, que saibam lidar com a problemática causada por essa ineficiência no processamento fonológico.

As escolas, principalmente da rede pública de ensino, não estão adaptadas e os professores de Língua Portuguesa em sua maioria não conseguem distinguir estudantes com dificuldades de aprendizagem relacionadas ao processo de aquisição do Sistema Alfabético e na proficiência leitora dos estudantes disléticos. Peres (2015) destaca que o sistema escolar atual é desenvolvido para maioria, que não é dislética. Os disléticos ficam à margem de um sistema educacional que os exclui e os segrega.

Pretendemos, com este trabalho, trazer abordagens de ensino e aprendizagem com base na *Teoria das Inteligências Múltiplas* de Howard Gardner. Antes do surgimento dessa teoria acreditava-se que a inteligência apresentava como uma habilidade única: “se tiver muito, você é inteligente para tudo, se não tiver muito, você é burro para tudo”, dizia o senso comum. Gardner, porém, pluralizou a noção de inteligências e destacou que elas são separadas umas das outras, de modo que ser bom em determinada inteligência, não determina que você será bom em outras e o contrário também. Portanto, você pode ser muito bom em inteligência espacial: ter um bom senso de localização, lidar com ambientes espaciais complexos, mas pode ou não ser bom em música, uma vez que não é a genética que define a inteligência, mas o esforço que cada um faz para alcançá-la.

Gardner apresenta diversas implicações educacionais, uma delas é a necessidade de perceber o estudante como ser individual, ou seja, é necessário conhecer o máximo possível sobre cada educando e ensiná-lo com estratégias que ele possa apreender e, depois, avaliá-lo com métodos que revelem o que ele aprendeu.

Além disso, outra sugestão seria a pluralização do ensino, ou melhor, ensinar tudo de modo diversificado, atingindo assim mais estudantes, fundamentando um ensino plural e diverso. Qualquer inteligência pode ser aprimorada, para isso, é preciso trabalhá-la adequadamente, aprendendo com os erros, e desse modo, estimular os estudantes com múltiplas estratégias de ensino, utilizar recursos pedagógicos apropriados ao contexto de ensino, além de professores capacitados e aptos a perceber e atuar de acordo com as dificuldades de aprendizagem dos estudantes.

Neste trabalho, defendemos a relevância da pesquisa sobre os estudantes que apresentam indícios de dislexia e sugerimos através de propostas de intervenção como contribuir para a formação de profissionais da educação, auxiliando os docentes a compreender melhor a dislexia e a distinguir dificuldades de leitura, ortografia e compreensão textual das evidências de dislexia, sobretudo, os professores de Língua Portuguesa que atuam nos Anos Finais do Ensino Fundamental, cuja responsabilidade consiste em ensinar crianças e adolescentes as estratégias de leitura e as especificidades da produção textual, de modo a tornar as aulas de linguagem dinâmicas e inclusivas, proporcionando aos estudantes o interesse pelo ato de ler palavras e, sobretudo, textos e em uma atividade contínua produzir seus próprios textos.

O segundo capítulo traz o referencial teórico a partir do qual foi desenvolvido este estudo, mediante a discussão das abordagens de ensino com alunos que apresentam indícios de dislexia, como também uma reflexão sobre um novo paradigma educacional na política de inclusão dos disléxicos; esclareceremos questões sobre os desvios fonético-fonológicos em estudantes com dislexia, além da definição de consciência fonológica.

Já o terceiro capítulo trata da perspectiva metodológica que direciona o desenvolvimento desta pesquisa. Apresentamos a natureza da pesquisa e os procedimentos, bem como, o lócus e os sujeitos envolvidos. Também expomos um planejamento de proposta de intervenção, elaborada a partir de oficinas com instrumentos lúdicos, que parte do concreto ao abstrato, transformando o aprendizado em algo prazeroso e possível a todos os estudantes.

Por fim, traçamos no quinto capítulo algumas considerações acerca dessa pesquisa. Acreditamos que nosso trabalho pode contribuir para as discussões

acerca do desenvolvimento da leitura e escrita dos nossos estudantes, tornando-os sujeitos capazes e proficientes na aprendizagem.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, apresentamos o aporte teórico que norteia nossa investigação acerca da problemática da ineficiência da consciência fonológica que acarreta a dificuldade da leitura de expressões e textos e a escrita dos estudantes com indícios de dislexia nos Anos Finais e como, atualmente, a escola e os professores lidam com tal questão, além de propor intervenções pedagógicas para dirimir tais empecilhos à aprendizagem.

Desse modo, citaremos os autores basilares para nossa análise e suas contribuições acerca do entendimento da concepção de dislexia ao longo do tempo e, como atualmente é definida pelos autores. Além disso, explicitaremos os sintomas mais comuns da dislexia, enfatizaremos também a Política de Inclusão dos Disléxicos e nos deteremos na abordagem de ensino sob a perspectiva da Teoria das Inteligências Múltiplas de autoria Howard Gardner, cujo objeto de estudo são os estudantes com indícios de dislexia. Nessa esteira conceitual, fundamentada na proposta de Gardner, explanaremos a respeito da formação leitora numa perspectiva inclusiva das Teorias das Múltiplas Inteligências e incursionaremos nos desvios fonéticos e/ou fonológica dos estudantes com sinais de dislexia e, finalmente, iremos expor o arcabouço teórico acerca da consciência fonológica, bem como, sua importância para a análise empreendida nesta pesquisa.

Muitas definições sobre a dislexia surgiram ao longo dos anos, todas com o único objetivo de denominar questões relacionadas aos problemas de apropriação e do uso da escrita. Ellis (1995) relata que as primeiras observações sobre a dislexia são creditadas aos médicos britânicos James Kerr e Pringle Morgan, após avaliarem um jovem de 14 anos que tinha dificuldades na leitura, mas que os professores achavam que poderia ser o melhor aluno da classe se toda a instrução fosse dada oralmente. Para qualificar o quadro apresentado pelo menino, eles denominaram de “cegueira verbal congênita”.

Em 1937, nos Estados Unidos, Samuel T. Orton define a “dislexia do desenvolvimento” e publica o estudo *Reading, Writing and Speech Problems in Children* [Problemas de Leitura Escrita e Fala em Crianças] (ELLIS, 1995, p.105).

Depois disso, até os dias atuais, a dislexia é objeto de estudos em diferentes áreas: neurologia, oftalmologia, fonoaudiologia, psicologia e educação.

De forma geral, o conceito dado pelo *Orton Dyslexia Society Research Committee* (LYON, 1995) definiu-a como sendo:

Um distúrbio específico de linguagem de origem neurofuncional, caracterizado por dificuldades na decodificação de palavras isoladas, e é causado por ineficiência do processamento de informação fonológica. Tais dificuldades na decodificação de palavras isoladas são, geralmente, inesperadas em relação à idade e às outras habilidades cognitivas e acadêmicas; elas não são resultado de um distúrbio geral de desenvolvimento ou de impedimento sensorial. A dislexia se manifesta em graus de dificuldades variáveis em relação a diferentes formas de linguagem, geralmente incluindo, além da dificuldade para aprender a ler, notável problema para adquirir proficiência em escrita e ortografia (Lyon, 1995, p.9)

A Associação Brasileira de Dislexia (ABD), que é um órgão não governamental, sem fins lucrativos, cuja sede fica em São Paulo/SP, define a dislexia como:

Um transtorno específico de aprendizagem de origem neurobiológica, caracterizada por dificuldade no reconhecimento preciso e/ou fluente da palavra, na habilidade de decodificação e em soletração. Essas dificuldades normalmente resultam de um déficit no componente fonológico da linguagem e são inesperadas em relação à idade e outras habilidades cognitivas. (Definição adotada pela IDA – International Dyslexia Association, em 2002).

Segundo Fitó (2014), entre os transtornos de linguagem a dislexia é o mais comum. Segundo ela, estudos feitos em vários países concluíram que os índices de prevalência desse transtorno seguem na ordem de 15% a 20% da população. E, ao contrário de outros transtornos de aprendizagem, a dislexia afeta tanto o sexo masculino como sexo feminino.

Para entender o processo de aprendizagem da leitura e da escrita é necessário entender como o cérebro processa os diferentes elementos da linguagem. Fitó (2014), explica que a linguagem possui diferentes componentes (fonologia, semântica...) que cada um deles dedica-se a um aspecto em particular. A autora explica que existe um sistema hierarquizado da linguagem que, no nível superior, encontram-se: semântica (significado das palavras), sintaxe (estrutura gramatical) e o discurso (conjunto de frases conexas). No nível inferior dessa hierarquia, onde está a base do transtorno disléxico, encontramos o sistema fundamental, que nada mais é que o sistema fonológico. Ainda segundo Fitó (2014), o ser humano precisa apenas se expor à

linguagem em uso para que seu sistema fonológico inicie a construção de palavras enquanto fala.

Para o disléxico, a dificuldade consiste no processamento básico de leitura ou decodificação fonológica. Para poder identificar a palavra “casa”, ele tem que desmembrá-la em /k/, /a/, /z/, /a/, esforço que é realizado com grande lentidão pelo disléxico, para só depois perceber a palavra de forma a compreender seu significado.

Alguns sintomas podem aparecer de maneira isolada ou combinada, ou seja, cada disléxico traz em si características próprias nas suas manifestações, tornando-se mais evidente ao longo da vida. Porém, segundo Ianhez e Nico (2002, p.26 e 27), algumas pistas podem ser percebidas no comportamento:

1. *Demora na aquisição da leitura e da escrita;*
2. *Desempenho inconstante;*
3. *Lentidão nas tarefas de leitura e escrita, mas não orais;*
4. *Dificuldade com o som das palavras e conseqüentemente com a soletração;*
5. *Dificuldade em associar o som ao símbolo;*
6. *Escrita incorreta com trocas, omissões, junções e aglutinações de fonemas;*
7. *Dificuldades com rimas (sons iguais no final das palavras) e aliteração (sons iguais no início das palavras);*
8. *Discrepância entre realizações acadêmicas, habilidades linguísticas e o potencial cognitivo;*
9. *Dificuldade em organizar-se com o tempo (hora), no espaço (antes e depois) e direção (direita e esquerda);*
10. *Desconforto ao tomar notas e/ou relutância ao escrever;*
11. *Dificuldade para organização sequencial, por exemplo, as letras do alfabeto, os meses do ano, tabuada, etc.;*
12. *Dificuldade em memorizar números de telefone, mensagem, fazer anotações que sobrecarregue a memória imediata;*

13. *Dificuldades com cálculos mentais;*
14. *Persistência no mesmo erro embora conte com ajuda profissional. (IANHEZ e NICO, 2002, p. 26 e 27).*

Não existe nenhum exame ou teste específico para o diagnóstico preciso da dislexia. Análises laboratoriais, eletroencefalograma, entre outros, não são o suficiente, apesar de alguns autores defenderem testes na área de fonologia, pedagogia e psicologia. Normalmente, o diagnóstico é feito por uma equipe multidisciplinar, em decorrência da complexidade de se firmar um diagnóstico diferencial.

É importante salientar que no processo de leitura normal fazemos uso tanto da rota fonológica como da rota lexical, porém a eficiência no uso dessas rotas vai depender da proficiência do leitor. Visto que a dislexia é um distúrbio de leitura, ocasionado pela ineficiência das conexões cerebrais que ligam o lobo frontal (zonas anteriores) com o lobo parietal e occipital (zonas mais posteriores) do córtex cerebral, levando, entre outras coisas, a um impedimento da leitura automática, podemos entender que a hipótese fonológica sobre a dislexia se baseia no reconhecimento de um déficit no processamento fonológico.

Segundo Rotta (2006), a dislexia pode ser classificada em Dislexia Fonológica, Lexical e Mista. A Dislexia Fonológica se caracteriza “por uma dificuldade seletiva para operar a rota fonológica durante a leitura, apresentando um funcionamento aceitável da rota lexical”. Fica claro que as dificuldades residem fundamentalmente na leitura de palavras desconhecidas ou não familiares, bem como dificuldades em tarefas de memória e consciência fonológica (ROTTA, 2006, p.54).

A Dislexia lexical é caracterizada pela leitura lenta, equívocos de palavras frequentes, silabação, repetição, retificação, trocas lexicais e posicionamento do acento em local indevido na palavra.

Na dislexia mista associam-se as duas formas anteriores em diferentes combinações e intensidades. Ela é considerada como a situação mais grave no quadro do diagnóstico de disléxicos, trazendo um comprometimento do percurso lexical e fonológico. Segundo Jardini (2003, p. 51), “na dislexia mista, existe uma

somatória das duas outras dislexias citadas anteriormente, sendo, portanto, mais trabalhosa a sua reeducação”. A esse respeito Jardini explica que:

No geral, os disléxicos possuem certa rejeição à escola e tudo o que se relaciona a ela. Isto se deve ao fato de que elas possuem essas dificuldades e as mesmas afetam o seu processo de aprendizagem, sendo muitas vezes que o professor não sabe ainda que a criança seja disléxica, ou até mesmo a família (2003, p.53).

A dislexia persiste por toda a vida. Todavia, com ajuda e estímulos necessários, o transtorno é compensado e a pessoa consegue ler o suficiente para poder alcançar o domínio da linguagem escrita. Em outras palavras, o disléxico sempre terá menos desenvoltura na leitura e grandes dificuldades no domínio da escrita. Souza (2008) coloca que, com a ajuda de um professor, incentivador da autoprodução e organização, acompanhado por outros especialistas após o diagnóstico multidisciplinar (fonoaudiólogo, psicopedagogo, neurologista...), as limitações postas pela dislexia podem ser amenizadas em até 80%.

Precisamos encarar a dislexia como um desafio social e ampliar nossos horizontes de pesquisas e ressignificar nossa prática docente. Percebemos ao longo da história personalidades (químicos, matemáticos, físicos, filósofos, artistas famosos, etc.) que se destacaram em suas áreas mesmo apresentando quadro de dislexia, revelando que os disléxicos têm habilidades diversas e inteligência preservada. Apesar das dificuldades, usaram outras inteligências para destacarem-se.

Todos os sujeitos são possuidores de competências inerente a cada indivíduo, basta descobri-las e desenvolvê-las. Para ampliar suas habilidades um disléxico pode ter dificuldade em uma área, mas pode se destacar em outra, usando e desenvolvendo outras inteligências. E, é nesse sentido que contribuem os estudos da Teoria das Inteligências Múltiplas de Howard Gardner.

Diante do exposto, podemos então entender que precisamos apenas garantir aos disléxicos o direito a uma educação de qualidade, com profissionais preparados para atendê-los de forma ao menos satisfatória, sem discriminação ou exclusão.

## 2.1 POLÍTICA DE INCLUSÃO

Em 10 de junho de 1994, na Conferência de Educação, que aconteceu em Salamanca, 92 países e 25 organizações internacionais declararam o “direito de

educação para todos”, dando ênfase à Educação Integradora. A Declaração de Salamanca reafirmou que a inclusão é uma forma eficiente de se combater a discriminação em seus diversos aspectos. Entendemos assim, que uma escola inclusiva precisa integrar-se à comunidade, como também ofertar um trabalho de qualidade e comumente adotar uma pedagogia de corresponsabilidade entre profissionais nas diversas instâncias educativas, favorecendo a aprendizagem de estudantes envolvidos nesse processo.

A política de inclusão no Brasil teve início em 1994, reforçada pelos compromissos firmados na Constituição da República Federativa do Brasil (1988), que tem como objetivo “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (Artigo 3º, Inciso IV). Em seu artigo 5º, percebemos o principal valor da inclusão. “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros, residentes no país, a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade.” (BRASIL, 1988, p.7).

É relevante também afirmar que a Constituição Federal garante em seu Artigo 205 uma educação como direito de todos, dever do Estado e da família. Acrescenta, no Artigo 206, que deve existir igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. O Atendimento Educacional Especializado, oferecido preferencialmente na rede regular de ensino, também é garantido na Constituição Federal (Artigo 208, Inciso III).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9394/96 explica que a educação de pessoas com deficiência deve acontecer na rede regular de ensino, pois é dever do estado, da escola e da família promover o pleno desenvolvimento do indivíduo. Sendo a educação um direito de todos, qualquer estudante, deficiente ou não, deve receber do Estado e da escola todo atendimento necessário para se desenvolver com dignidade.

Segundo Aranha (2000), as pessoas diferentes devem ser tratadas de forma apropriada, ou seja, oferecendo tratamento igual aos iguais e desigual aos desiguais. Ainda acrescenta que mudanças foram acontecendo com relação aos conceitos, os valores e aos paradigmas da educação inclusiva, no que diz respeito às pessoas com deficiência e a sociedade. Sob o mesmo ponto de vista, Carvalho afirma que,

As escolas inclusivas são escolas para todos, implicando num sistema educacional que reconheça e atenda as diferenças individuais, respeitando as necessidades de qualquer aluno. Sob essa ótica, não apenas portadores de deficiência seriam ajudados e sim todos os alunos que, por inúmeras causas, endógenas ou exógenas, temporárias ou permanentes, apresente dificuldades de aprendizagem ou no desenvolvimento. (CARVALHO, 2004. P.29).

Visto que a educação é um direito de todos, qualquer indivíduo deve receber na escola o atendimento necessário para que possa se apropriar do conhecimento e se desenvolver com dignidade. Portanto, é inconstitucional discriminar ou excluir quem quer que seja.

Apesar de todos os esforços em busca de uma educação inclusiva no Brasil, ainda há muito a ser realizado socialmente e, especialmente, na comunidade escolar. Refletir sobre educação inclusiva implica ressignificar a escola, transformando-a em uma escola acolhedora, na qual existam oportunidades educacionais adequadas às habilidades de cada indivíduo.

E quando se analisa a educação inclusiva de alunos disléxicos na rede pública de ensino, é que o quadro se evidencia mais complicado. A ausência de um olhar mais cuidadoso das autoridades competentes para com uma escola adaptada à inclusão vem sendo o grande desafio encontrado por todos aqueles que acreditam na necessidade de uma estrutura adequada, em todos os aspectos, para proporcionar uma educação de qualidade aos alunos com transtornos de aprendizagem como a dislexia.

Assegurar o acesso dos estudantes ao ensino, sendo este um direito público, a atenção à dislexia ainda não está plenamente contemplada nas instituições de ensino. O que existe, de acordo com leituras e pesquisas, é a lei nº 14.254 de 30 de novembro de 2021 que dispõe sobre o acompanhamento integral para educandos com dislexia ou Transtorno de Deficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ou outro transtorno de aprendizagem. O texto prevê o acompanhamento integral, incluindo: identificação precoce, encaminhamento e apoio educacional específico. Como essa lei foi aprovada recentemente o que temos até o momento são apenas especulações e expectativas de como funcionará na prática.

De acordo com as necessidades educacionais especiais de cada aluno, a escola deve ter, entre muitos materiais que facilitem o processo ensino e

aprendizagem, professores capacitados, que saibam lidar com as dificuldades apresentadas por esses estudantes.

Assim, é imperiosa a reflexão crítica sobre essa a escola inclusiva, que não tem medo de arriscar, com coragem suficiente para criar caminhos e questionar o que está estabelecido por governantes que, muitas vezes, desconhecem a realidade da prática escolar, além de buscar ideias inovadoras que atendam às necessidades de cada estudante que necessita ser incluído no ambiente educacional.

## 2.2 ABORDAGENS DE ENSINO NA PERSPECTIVA DA TEORIA DAS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS DE GARDNER

*Cada pessoa é um sujeito impar e tem forças cognitivas diferentes, aprende de forma e estilos diferentes de outros sujeitos, mesmo que oriundos de uma mesma sociedade ou meio cultural.*

Howard Gardner

Aprender significa etimologicamente adquirir, ficar sabendo, instruir-se. E, quando o aprendizado está relacionado com a escola, indica a atividade de construção de conhecimentos, isto é, a captação e a assimilação de conteúdos culturalmente relevantes para a humanidade. Aprendizagem é, portanto, o resultado do processo de escolarização inerente ao sistema de ensino. As dificuldades são obstáculos, barreiras ou impedimentos, que, ligados à aprendizagem, dificultam ou impedem o processo de aquisição de conhecimentos.

Entender as dificuldades, limitações de cada estudante, perceber a escola como ambiente, no qual se trabalha com as diferenças intrínsecas e extrínsecas de cada indivíduo, ensinar com qualidade e respeito às diferenças é fundamental para a construção de um novo paradigma, no que diz respeito à inclusão. Faz-se necessário pensar em oportunidades educacionais adequadas às habilidades e necessidades de cada estudante.

Perceber em cada educando habilidades e potencialidades do ponto de vista cognitivo induz a compreensão de que investimentos em potencialidades múltiplas é um caminho importante para formação desse aprendiz, principalmente daqueles que possuem alguma dificuldade, alguma deficiência.

Pretendemos apresentar aqui alternativas de ensino segundo a Teoria das Inteligências Múltiplas de Howard Gardner, com o objetivo de dar artifícios que possam ser interessantes no processo ensino e aprendizagem, dialogando com uma educação inclusiva.

Para Gardner (1995), cada indivíduo possui diferentes inteligências, são as chamadas Inteligências Múltiplas, que se diferenciam em: Lógico-Matemática, Espacial, Musical, Corporal-Cinestésica, Interpessoal, Intrapessoal e Inteligência Linguística. Para ele, todas as pessoas são capazes de uma atuação em pelo menos sete inteligências diferentes, e, até certo ponto, independentes. Vejamos o que Gardner promulga sobre as inteligências humanas:

Então, torna-se necessário dizer, de uma vez por todas, que não há e jamais haverá uma lista única, irrefutável e universalmente aceita de inteligências humanas. Jamais haverá um rol mestre de três, sete ou trezentas inteligências que possam ser endossadas por todos os investigadores. Poderemos nos aproximar mais desta meta se nos mantivermos apenas em um nível de análise (digamos, neurofisiológico) ou com uma meta (digamos, previsão de sucesso numa universidade técnica); mas se buscamos uma teoria decisiva sobre o alcance da inteligência humana, podemos esperar jamais concluir nossa busca. (1995, p.45).

Segundo Gardner (1995), a mente tem potencialidades para lidar com diferentes conteúdos, porém, isso não quer dizer que todo mundo lida com facilidade com todos, ou seja, diferentes pessoas apresentam distintos modos de lidar com diversos saberes. Sendo assim, os disléxicos têm, como os outros indivíduos, diferentes potencialidades, que precisam ser reconhecidas e exploradas.

A escola, a família, o professor, todos precisam trabalhar conjuntamente, apoiando, incentivando, mesmo quando a aprendizagem de estudantes disléxicos apresenta dificuldades e parecem não progredir. Os disléxicos precisam de pessoas que demonstrem no dia a dia que as dificuldades devem e podem ser superadas.

Gardner (1995) enfatiza a compreensão sobre as potencialidades dos indivíduos. Por isso, é preciso que a escola e a família estejam atentas à existência das múltiplas inteligências e que os alunos saiam do estigma da não aprendizagem. Defende que deve haver uma articulação entre os educadores e apoia uma escola baseada na visão multifacetada da inteligência.

O professor deve estar sempre ciente de que, no fazer pedagógico, o trabalho deve ser direcionado a um grupo heterogêneo e que os estudantes com dislexia mesmo com dificuldades podem desenvolver um trabalho acadêmico satisfatório.

Segundo a Associação Brasileira de Dislexia (ABD), algumas estratégias podem facilitar o trabalho em sala de aula:

1. Ajudar o aluno a se organizar na hora dos estudos;
2. Identificar nos disléxicos habilidades e valorizá-las;
3. Usar sempre uma linguagem clara e precisa;
4. Falar pausadamente e ser sempre claro e objetivo, evitando sempre metáforas. Os disléxicos têm uma grande dificuldade de entender piadas, por exemplo;
5. As instruções devem ser dadas uma de cada vez;
6. Não expor o aluno à leitura em voz alta para a turma;
7. Dar ao aluno um maior tempo para fazer suas atividades;
8. Sempre que possível, fazer avaliações orais;
9. Elogiar muito todo e qualquer esforço feito pelo disléxico;
10. Oferecer atividades que envolvam a turma inteira;
11. Ler as provas em voz alta;
12. Avaliar sempre com um olhar especial.

Por isso, acreditar que uma grade curricular adaptada e mais flexível, que contemple os objetivos de ensino de forma interativa, pode contribuir com um planejamento de ensino com estratégias que vislumbrem o como aprender e avaliar, considerando as particularidades de cada um. Não basta incluir estudantes disléxicos em sala de aula, faz-se necessário que a comunidade escolar em sua integralidade seja capacitada para apoiar os educandos com dislexia e outros transtornos da aprendizagem, além de uma estrutura educacional aparelhada para cuidar dessas crianças, adolescentes e jovens.

## 2.3 A FORMAÇÃO LEITORA SOB A PERSPECTIVA DA TEORIA DAS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS DE GARDNER

É a leitura uma ferramenta essencial para compreendermos o mundo. Essa compreensão ocorre através de uma relação dialética entre as informações que o texto traz e as vivências do leitor. Assim, entendemos que a escola deve ter um olhar mais cuidadoso sobre a ação educativa realizando atividades que valorizem todas as áreas cognitivas, observando as aptidões de cada estudante, sobretudo, daqueles que apresentam algum distúrbio de linguagem, como é o caso da dislexia.

É preciso perceber as potencialidades de nossos estudantes e não os estigmatizar de “preguiçosos” e “desinteressados”. Shaywitz revela o desabafo de uma pessoa disléxica em relação as dificuldades diárias que o distúrbio provoca:

George, um aluno da universidade do Colorado, descreveu a dislexia como sendo “a fera”, um predador desconhecido que ataca em silêncio, continuamente desorganizando sua vida. Não saber o porquê disso tudo lhe causa uma grande dor, incluindo notas que não correspondem às horas que passou estudando ou a seu conhecimento e alto nível de inteligência. George gostaria de “ver a cara da fera” para entender por que isso acontece com ele. Além de seu profundo desejo de compreender a natureza do misterioso problema que o envolve, ele alimenta o medo de ser identificado como disléxico. A natureza oculta da dislexia – não saber o que esperar ou quando a dificuldade se manifestará – faz com que fique muito apreensivo: “É como se ela só estivesse esperando que eu cometesse um erro para repentinamente, aparecer de novo, com escárnio” (2006, p. 20).

O relato feito por esse jovem disléxico apresenta o quanto os indivíduos disléxicos são incompreendidos e o quanto se sentem impotentes diante das dificuldades impostas pelo distúrbio. Sobre isso Shaywitz afirma:

Sabemos por que os disléxicos, independentemente de sua motivação ou inteligência, passam por dificuldades de leitura. A dislexia é um problema complexo que tem suas raízes nos mesmos sistemas cerebrais que permitem ao homem entender e expressar-se pela linguagem. Pela descoberta de como uma ruptura nesses circuitos neurológicos fundamentais para a codificação da linguagem dá surgimento a esse problema na leitura, podemos compreender como os tentáculos dessa desordem partem do fundo do cérebro e se estendem não apenas ao modo como uma pessoa lê, mas, surpreendentemente, a uma gama de outras funções importantes, incluindo a capacidade de soletrar, de memorizar palavras e articulá-las de lembrar certos fatos. Pela primeira vez desde que se identificou a dislexia, há mais de cem anos, os cientistas podem agora ver a “cara da fera” – e estamos a caminho de domesticá-la e comandá-la (2006, p. 20).

Os estudos das múltiplas inteligências de Gardner podem auxiliar nessa “domesticação” e superação do pensamento de incapacidade que muitos estudantes disléxicos possuem. Estimular o reconhecimento de que são pessoas inteligentes, capazes de aprender e que possuem habilidades diversas é o caminho que deve ser trilhado pelos educadores, principalmente, nas questões ligadas à área da linguagem.

O professor deve promover diferentes formas de trabalho para descobrir as inteligências múltiplas dos estudantes e, partindo delas, trabalhar as dificuldades de leitura. Gardner explica como é importante ficar atento ao modo como os estudantes interagem no momento da realização de atividades, dizendo:

De modo a capturar inteiramente a maneira pela qual uma criança lida com uma tarefa, julgamos importante examinar os estilos cognitivos ou de trabalho, assim como as puras capacidades intelectuais. Os estilos de trabalho descrevem a maneira pela qual uma criança interage com os materiais de uma área de conteúdo, tal como a capacidade de planejar uma atividade e de refletir sobre uma tarefa, e o nível de persistência. Enquanto alguns indivíduos apresentam estilos de trabalho que determinam sua abordagem em qualquer tarefa, independente da área de conteúdo, outros possuem estilos que são muito mais específicos para um domínio. Essa informação pode ser particularmente importante no desenvolvimento de uma intervenção educacional efetiva para uma criança (1995, p. 80).

Dessa forma, podemos perceber a importância da observância das potencialidades de cada indivíduo. Quando o estudante descobre que pode desenvolver diferentes inteligências para progredir nas suas habilidades leitoras, por exemplo, sem se preocupar com as dificuldades existentes, aprenderá sempre coisas novas.

Para tanto, os professores precisam usar estratégias adequadas para trabalhar as potencialidades, observando em qual habilidade o estudante pode se destacar com mais facilidade, diluindo assim as carências da área da linguagem. Sendo assim, se o estudante tem habilidades musicais, destacando-se a inteligência musical, por exemplo, podemos trabalhar gêneros textuais que tragam melodia, ritmo, rimas, como é o caso do poema, do cordel, entre outros; se e o estudante se destaca na Inteligência corporal-cinestésica podemos estimular a aprendizagem de leitura com o uso expressivo do corpo, fazendo atividades com interpretação teatral de textos trabalhados em sala, estimulando sempre o controle do corpo e da mente, possibilitando, assim, um aprendizado de forma natural e lúdica. O que não podemos

pedagogicamente fazer é limitá-los, considerando que, por serem disléxicos, não conseguirão alcançar a aprendizagem como os outros.

Vale ressaltar que nenhuma inteligência ocorre sozinha, uma está interligada a outra e, sendo assim, todos os indivíduos possuem várias inteligências. É fato que algumas inteligências se sobressaem mais que outras, porém, mesmo quando percebemos pouca desenvoltura em algumas podemos e devemos encorajá-las, e assim, desenvolvê-las e aprimorá-las à medida que são estimuladas.

Não obstante, entre as inteligências múltiplas, a inteligência linguística pode se tornar um entrave na vida do estudante com dificuldades no processamento fonológico, como é o caso da dislexia. Mas, não podemos esquecer que, dependendo do estímulo proporcionado e da motivação ofertada, essas dificuldades podem ser suplantadas. Se o estudante é suficientemente estimulado e convive com pessoas que constantemente o estimulam, e o encorajam, indicando sempre suas habilidades e competências, certamente as dificuldades apresentadas poderão se tornar algo irrelevante no processo de aprendizagem. Vejamos o que Gardner afirma sobre os futuros escritores:

Os futuros escritores são aqueles indivíduos em quem a inteligência linguística floresceu através da sorte e do acaso genético. Outros indivíduos, menos felizes, podem apresentar dificuldades peculiares com a linguagem. Às vezes os custos não são graves. Diz que Albert Einstein começou a falar muito tarde; mas, se algo ocorreu, sua reticência inicial pode ter permitido que ele percebesse e conceituasse o mundo de uma maneira menos convencionalizada. Muitas crianças, de outro modo normais ou próximas à normalidade, apresentam dificuldades seletivas na aprendizagem da linguagem. Às vezes a dificuldade parece principalmente inerente a discriminação auditiva: pelo fato destas crianças experimentarem dificuldades em decodificar uma sequência rápida de fonemas, elas não apenas apresentam problemas na compreensão, mas podem também articular de forma inadequada. A capacidade de processar rapidamente mensagens linguísticas – um pré-requisito para o entendimento da fala normal – parece depender de um lóbulo temporal esquerdo intacto; então, danos a esta zona neural ou o seu desenvolvimento anormal em geral são suficientes para produzir problemas de linguagem (1994, p. 65)

Sendo assim, precisamos cultivar o entendimento em promover uma escola verdadeiramente inclusiva, possibilitando o aprendizado de modo que auxilie o estudante na conquista dessa percepção menos convencionalizada do mundo, como relata Gardner. A exemplo disso, citamos na literatura a renomada escritora inglesa de suspense e narrativas de enigmas como Agatha Christie, disléxica, que

provavelmente teve a sorte de ter familiares, tutores e professores que promoveram as potencialidades e não as dificuldades na área da linguagem, trazendo assim elementos importantes para que ela superasse suas limitações e encontrasse prazer na arte de escrever.

## 2.4 CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA LEITURA EM ESTUDANTES COM INDÍCIOS DE DISLEXIA

Aprender a escrever em um sistema de escrita alfabética é muito complexo para qualquer indivíduo, pois requer habilidades cognitivas, linguísticas e até conhecimento de mundo. Para alguns estudantes, apropriar-se da escrita é ainda mais desafiador. E, inserido nesse contexto de dificuldades na apropriação da escrita, está o disléxico.

Os distúrbios provenientes de leitura e escrita tem sido objeto de estudo de uma série de teorias, sendo uma das mais antigas a hipótese de déficit visual formulada, no início do século XX, por James Hinshelwood (1917), que publicou um trabalho sobre "Cegueira Verbal Congênita", sugerindo que os problemas da dislexia seriam orgânicos, podendo ser hereditário. Tal hipótese perdurou até aproximadamente a década de 30 quando Dr. Samuel Orton (1925), psiquiatra, neuroanatomista, fez vários estudos em cérebros humanos, apresentando várias hipóteses para a ocorrência da dislexia.

A partir da década de 70 a hipótese de "cegueira verbal congênita" começou a ser totalmente descartada e as causas dos distúrbios passaram a ser chamados de *déficits* concernentes à informação fonológica (A.G.S. Capovilla, Capovilla, & Suiter, 2004). E, desde então, muitos estudiosos de diferentes áreas têm a aquisição de leitura como objeto de investigação, escrita e as habilidades envolvidas nestes processos para tentar elucidar questões sobre as dificuldades apresentadas por crianças no seu desenvolvimento.

A linguagem, tanto na modalidade oral, quanto escrita, depende do trabalho executado por várias redes neurais. Quando algumas dessas estruturas são lesadas, suas conexões são afetadas podendo comprometer a área da linguagem. A leitura precisa passar pelo processamento visual da palavra escrita, após isso, necessita da

compreensão de que estes símbolos podem ser fragmentados em partes fonológicas, para logo em seguida extrair o significado.

Convém explicitar que os disléxicos possuem um déficit no processamento fonológico, o qual influi diretamente sobre a mecânica da leitura e escrita. Capelline (2004) aponta que mesmo apresentando inteligência normal, percebe-se como:

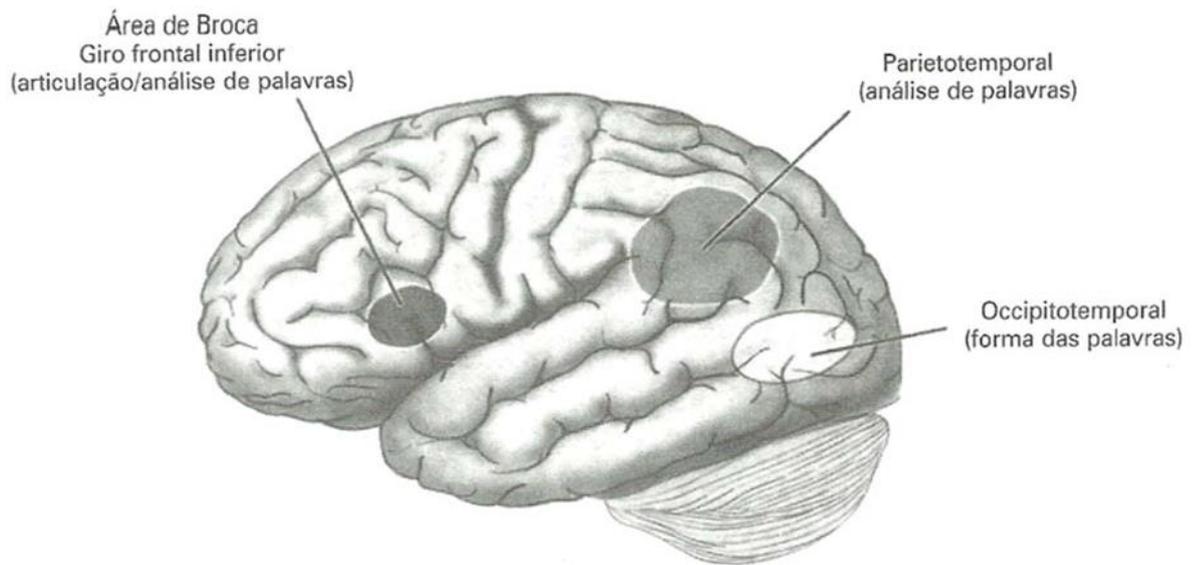
Distúrbio fonológico, falhas nas habilidades sintáticas, semânticas e pragmáticas, dificuldades em linguagem na modalidade escrita, déficits na função expressiva e alteração no processamento de informações auditivas e visuais. (p. 862)

Cada parte do cérebro é responsável por exercer uma função específica. Porém, o cérebro do disléxico funciona de forma diferente, guardando informações em uma área diferente do cérebro das demais pessoas. Durante a leitura, por exemplo, os disléxicos recorrem unicamente à área cerebral que processa fonemas e a região responsável pela análise das palavras permanece sem atividade, dificultando a leitura hábil, causando déficits no processamento fonológico. Estudos feitos por Snowling afirmam que:

Portanto, um crescente número de evidências sugere que as descobertas comportamentais dos déficits de processamento fonológico podem ser resultantes de diferenças na função do hemisfério esquerdo cerebral, entre os leitores disléxicos e normais. Especialmente, as regiões que ligam áreas cerebrais da percepção e da produção da fala parecem ser afetadas. É interessante especular que este poderia ser o “local” das representações fonológicas que é fundamental para o desenvolvimento da leitura (2004, p. 155).

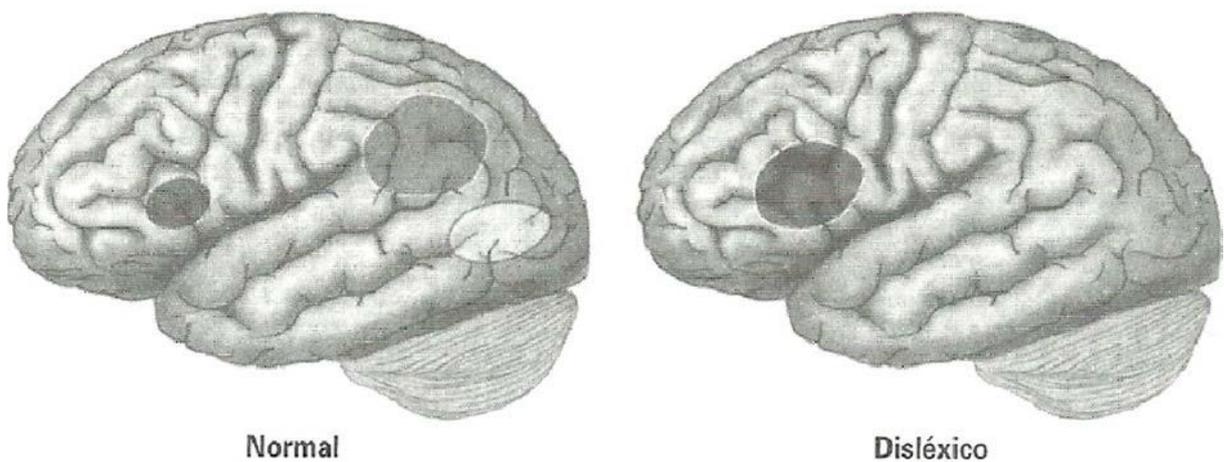
Dessa forma, a leitura se torna um grande desafio para o disléxico. Observemos abaixo o sistema cerebral trabalhando a leitura em um cérebro não disléxico (Figura 1).

Figura 1 - Sistemas cerebrais para a leitura



Fonte: SHAYWITZ (2006, p. 71)

Figura 2 - Cérebro do leitor não disléxico e cérebro do disléxico



Fonte: SHAYWITZ (2006, p. 74).

Snowling apresenta a diferença dizendo que:

À esquerda, leitores normais ativam sistemas neurais que estão em sua maioria na parte superior do cérebro (áreas sombreadas); à direita, leitores disléxicos subativam esses sistemas de leitura da parte posterior do cérebro e tendem a superativar as áreas frontais (2006, p. 74).

Logo, entender a importância da consciência fonológica no processo de aprendizagem da leitura é importante para todos os estudantes, tenham eles algum distúrbio ou não. Analisar a associação entre letra e som, compreender a segmentação das palavras e observar que podemos construir novas palavras mediante a combinação de sons deve fazer parte do processo de ensino e aprendizagem daqueles que ainda não se apropriaram totalmente do sistema de escrita.

Sendo assim, é imprescindível que a didática do educador seja embasada na elaboração de atividades que levem em consideração as habilidades de consciência fonológica. Convém utilizar ferramentas, recursos atrativos, que estimulem e tragam interesse pela leitura.

É preciso ter a clareza que nossas salas de aula são formadas por estudantes com necessidades distintas e que respondem a estímulos de formas diversificadas e, principalmente, assimilam os conteúdos de forma diferente. Precisamos, como bons educadores, ter esse olhar investigativo, buscando encontrar em nossos educandos potencialidades e talentos, para assim iniciar suas estratégias de ensino a partir dessas potencialidades. Em consonância com a afirmação acima Gardner explicita que:

Quando leio os achados atuais nas ciências do cérebro e biológicas eles testemunham com força particular sobre duas questões que nos interessam aqui. A primeira se refere à flexibilidade do desenvolvimento humano. Aqui, a principal tensão se centra na medida em que se podem alterar os potenciais intelectuais ou as capacidades de um indivíduo ou de um grupo mediante diversas intervenções. Partindo de um ponto de vista, o desenvolvimento pode ser visto como relativamente preso, pré-ordenado, alterável apenas em detalhes. Partindo de uma perspectiva contrária, há muito mais maleabilidade ou plasticidade no desenvolvimento, com intervenções adequadas em momentos cruciais produzindo um organismo com uma diferente gama e profundidade de capacidades (e limitações). Também, pertinente à questão da flexibilidade, encontram-se as perguntas relacionadas aos tipos de intervenção mais eficazes, sua oportunidade, o papel de períodos críticos durante os quais alterações decisivas podem ser promovidas. Apenas se estas questões forem resolvidas será possível determinar que intervenções educacionais são mais eficazes para permitir que indivíduos atinjam seus potenciais intelectuais completos (1994, p. 24).

Precisamos observar sempre o potencial de cada estudante, almejando melhorias e auxiliando na superação das dificuldades. Associado a isso, deve-se

entender que a intervenção é necessária, bem como, qual momento o propício aos estímulos e qual os meios ou recursos pedagógicos mais adequados para obtenção de resultados favoráveis e desenvolvimento de seus potenciais.

Dessa forma, fica evidente o papel a ser desempenhado pelo educador no processo do desenvolvimento das habilidades de consciência fonológica com seus estudantes, visto que à proporção que os professores trabalharem o desenvolvimento da consciência fonológica, melhor será a aprendizagem da leitura e da escrita, apresente o estudante indícios de dislexia ou não.

É interessante observar que refletir sobre a linguagem nada mais é do que praticar a metalinguagem. Morais (2019) afirma que essa reflexão pode se relacionar a dimensões diferentes da língua: “sons, palavras ou partes destas, as formas sintáticas usadas nos textos que construímos, as características e propriedades dos textos orais e escritos”. (p. 41). Por isso, é preciso esclarecer que não se trata da ideia de que a solução para alfabetização está apenas no trato das habilidades da consciência fonológica, mas no reconhecimento de que ela é uma grande facilitadora no processo de aprendizagem da língua.

## 2.5 A CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA

Por volta dos anos 80, iniciaram-se, no Brasil, alguns estudos sobre a consciência fonológica, estudos desenvolvidos por Cardoso-Martins (1995), Cielo (1996), Maluf e Barrera (1997) e Menezes (1999), entre outros, conforme aponta Costa (2003). Antes disso, pensava-se a consciência fonológica como uma capacidade de reconhecimento dos sons que representavam a fala. No entanto, atualmente, já podemos afirmar que essa representação é apenas de uma das habilidades da consciência fonológica.

Em se tratando da aprendizagem de um sistema de escrita que representa os sons da fala, Soares (2017) considera surpreendente o fato de que somente a partir de então os estudos sobre o assunto tenham sido reconhecidos, já que o estudante, para aprender o princípio alfabético, deve desenvolver “sensibilidade para a cadeia

sonora da fala e reconhecimento das possibilidades de sua segmentação”. (SOARES, 2017, p. 167).

Existem, ainda nos dias atuais, muitas discussões em torno do que seja a consciência fonológica e sobre sua real importância para a aprendizagem da leitura e escrita dos nossos estudantes. E, exatamente por envolver pontos de vistas diferentes, iniciaremos com a discussão de alguns conceitos-chaves dessa habilidade metalinguística, para, só assim, tratarmos de questões mais específicas que fazem parte do processo das unidades de análise da palavra: silábica, intrassilábica e fonemas.

Signorini (1998 *apud* LAMPRECHT et al. 2004, p. 179) define a consciência fonológica como “conhecimento de um sujeito sobre seus próprios processos e produtos cognitivos”. Ela permite fazer da língua um objeto de pensamento, possibilitando a reflexão sobre os sons da fala, o julgamento e a manipulação da estrutura sonora das palavras.

Por sua vez, Morais (2019, p.29) nos apresenta a definição de consciência fonológica como uma “constelação” de habilidades variadas, em função das unidades linguísticas envolvidas. O autor afirma que a consciência fonológica pertence ao conjunto das habilidades metalinguísticas e explica que praticar essa conduta é refletir sobre a linguagem. Apesar de ele também ser categórico ao afirmar que “a consciência fonológica não é suficiente para que a criança domine o SEA (Sistema de Escrita Alfabética)” (p. 49), explica que sem ela os estudantes não teriam tanto sucesso no desenvolvimento da sua alfabetização.

Para Alves (2012, p. 32), “a consciência fonológica se caracteriza por uma grande gama de habilidades que, justamente por serem distintas e por envolverem unidades linguísticas também diferenciadas, revelam-se em momentos específicos da maturação das crianças”. Apresenta a consciência fonológica como uma forma de reflexão sobre as partes que compõem as palavras, permitindo a manipulação das unidades sonoras, como a inserção, a substituição, o apagamento, entre outras habilidades que podem ser aprendidas através de atividades específicas de manipulação dos sons que constituem as palavras.

É necessário destacar que estudos realizados por Soares (2017, p.170) ressaltam a existência de diferentes níveis de consciência fonológica até chegar ao

verdadeiro entendimento do que é sílaba e a compreensão dos segmentos fonêmicos da fala. Quando o indivíduo manipula os sons, como acrescentar, retirar ou substituir, a exemplo da substituição da primeira letra do vocábulo “pata” por **b**, resultando em “bata”, ele demonstra ter percepção da combinação e manipulação das palavras.

Morais (2019, p.50) destaca que as “diversificadas habilidades metalinguísticas envolvidas por trás do rótulo *consciência fonológica* se diferenciam claramente quanto à unidade sonora, à posição que a unidade sonora ocupa no interior da palavra e à operação cognitiva que o indivíduo realiza”. Considera que os graus de dificuldades são variados, de acordo com o avanço do aprendizado da escrita alfabética de cada aprendiz.

Esse esforço cognitivo realizado para, por exemplo, segmentar uma palavra em sílabas subtraindo o fonema inicial, falar em voz alta o que resta e guardar na memória de curto prazo o restante da palavra é um processo cognitivo complexo. Por isso, é relevante a reflexão sobre quais as habilidades de consciência fonológica devemos ajudar nossos estudantes a desenvolverem para que eles tenham êxito e, quais habilidades de consciência fonêmicas importam de verdade para a apropriação da escrita.

Dessa forma, parece unânime o entendimento entre os teóricos que estudam o fenômeno da consciência fonológica de que se trata de um conjunto de habilidades que contribuem para a reflexão e manipulação acerca da sonoridade interligada à escrita da palavra e à sua representação mental.

É primordial afirmar que a consciência fonêmica faz parte do conjunto de habilidades existentes na consciência fonológica. Nesse sentido, devemos entender que a consciência fonêmica diz respeito, exclusivamente, à capacidade de reconhecimento e manipulação dos fonemas da língua. Lembramos também que, todo trabalho com os mecanismos fonêmicos da língua deve ser feito sempre de forma consciente pelos alunos, ou seja, refletindo e compreendendo as regras grafofônicas da língua que ajudam na precisão e fluência leitora.

Outro aspecto, não menos relevante, diz respeito ao trato dado pela BNCC às questões da consciência fonológica na Educação Básica. A BNCC (Base Comum Curricular) é o documento curricular oficial que norteia a Educação Básica no país e, constitui o documento mais recente a respeito do tema em análise, ela define as

aprendizagens essenciais que nossos estudantes devem ter ao longo da vida escolar. A BNCC advém de orientações da LDB (Lei de Diretrizes e Base), das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (2009) e do PNE (Plano Nacional de Educação) e tem a pretensão de definir os conhecimentos que são importantes para estudantes desenvolverem até o final do Ensino Médio.

Com relação às habilidades de consciência fonológica, a BNCC traz, de forma ampla e mais especificamente para Educação Infantil, objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Em suma, o campo de Experiência “Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação” estabelece por objetivo:

Expressar ideias, desejos e sentimentos em distintas situações de interação, por diferentes meios. Argumentar e relatar fatos oralmente, em sequência temporal e casual, organizando e adequando sua fala ao contexto em que é produzida. Ouvir, compreender, contar, recontar, criar narrativas. Conhecer diferentes gêneros e portadores textuais, demonstrando compreensão da função social da escrita e reconhecendo a leitura como fonte de prazer e informação (Brasil, 2020 p. 42).

Destacamos que as sugestões ofertadas pela BNCC podem ajudar no estímulo ao desenvolvimento da consciência fonológica, no entanto, o modo como é apresentada é mais restrita a Educação Infantil e não traz proposições de atividades lúdicas que englobem os conceitos, que poderiam ser usadas pelos professores.

Mesmo que o trabalho executado por professores do Ensino Fundamental seja diferente da Educação Infantil, é preciso refletir sobre sua prática em sala de aula, planejar de forma adequada e com objetivos específicos. Enfim, para isso é necessário que os educadores tenham conhecimentos teóricos que os possibilitem essa prática, e que haja políticas públicas que integrem esses conteúdos em programas de formação para professores. É preciso fomentar discussões e reflexões sobre a complexidade do processo de aprender a ler e escrever para que possamos contribuir com a diminuição do fracasso escolar e da exclusão.

Cabe salientar a relevância da ludicidade no processo de ensino aprendizagem para o desenvolvimento emocional saudável das crianças e adolescentes. Morais (2019) analisa tais práticas lúdicas e sua contribuição para o desenvolvimento das habilidades de consciência fonológica na educação. E, deste modo, orienta o não uso de “programas padronizados”, afirmando que esse tipo de abordagem não ajuda no processo ensino e aprendizagem, visto que é no decorrer do ano que o professor vai

conseguir observar o avanço construído pelos estudantes sobre sílabas, rimas... Através de atividades prazerosas e lúdicas pelos estudantes que contribuem para desenvolvimento das habilidades de consciência fonológica. A proposta do pesquisador é basicamente promover um trabalho no qual educadores possam, de forma lúdica, usar materiais que estão ao seu alcance e que sejam pertinentes à realidade social dos educandos.

Diante do exposto e, entendendo a importância da consciência fonológica no processo de aprendizagem, acreditamos que o melhor caminho para o desenvolvimento das habilidades metafonológicas está no estímulo à manipulação e reflexão dos sons da fala que ocorre de forma consciente, por meio de atividades que levem a perceber, por exemplo, os sons orais, independentemente se em palavras, sílabas ou fonemas. Assim, os estudantes vão construindo essa reflexão sobre semelhanças e diferenças, sons curtos e longos, que rimam, que são iguais no começo, meio e fim das palavras.

Em síntese, estimular as habilidades de consciência fonológica de forma lúdica e criativa torna o processo de aprendizagem da leitura mais atraente e significativo para o aprendiz e, principalmente, torna a aprendizagem da linguagem escrita mais completa e funcional.

### 3 METODOLOGIA

*Aprender é a única coisa de que a mente nunca cansa, nunca tem medo e nunca se arrepende.*

*Leonardo da Vinci*

Neste percurso metodológico apoiamo-nos na pesquisa qualitativa, especialmente na pesquisa-ação, pois a integração do pesquisador no contexto pesquisado permite o desenvolvimento de ações que contribuem para modificação da realidade. Em conformidade com Thiollent (1986, p.14) entendemos que esta pesquisa “é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo”.

É importante salientar que o trabalho aqui realizado ocorreu em um momento pandêmico de Covid-19 e, devido a este contexto de isolamento, distanciamento e fechamento das escolas as atividades não puderam ser aplicadas por orientação da própria rede nacional do PROFLETRAS. No entanto, mesmo não empreendendo uma intervenção no ensino a partir de aplicação e avaliação da proposta aqui apresentada, esta pesquisa incentiva a metodologia da pesquisa-ação pelo fato de propor um conjunto de atividades que podem ser aplicadas por outros docentes de Língua Portuguesa, pois a “pesquisa-ação exige uma estrutura de relação entre pesquisadores e pessoas da situação investigada que seja de tipo participativo.” (THIOLLENT, 1986, p. 15).

#### 3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Neste trabalho de pesquisa, buscamos traçar um percurso pedagógico que aponte alternativas ao ensino de leitura, enfatizando os aspectos da consciência fonológica e das relações grafonômicas no desenvolvimento da fluência de alunos do 6º ano dos Anos Finais do Ensino Fundamental que apresentam dificuldades, principalmente, aqueles que possuem indícios de dislexia. Tratamos dessa temática sob a perspectiva da Teoria das Múltiplas Inteligências de Gardner, procurando

destacar sempre as potencialidades que cada estudante possui, independentes de suas limitações.

Para alcançar os objetivos deste trabalho, a metodologia utilizada tem como sugestão de material de leitura: textos poéticos de tradição popular, que integram a Matriz Curricular do 6º ano das escolas públicas municipais do Recife. Os poemas são gêneros textuais em versos, com linguagem acessível, que apresentam rimas, ritmo e musicalidade, recursos sonoros que encantam e despertam a atenção dos estudantes nesta etapa de ensino.

Tanto o cordel, como as cantigas, as parlendas, entre outros gêneros que apresentam musicalidade, ritmo e rimas tratam de fatos do cotidiano e possuem uma linguagem mais próxima ao vocabulário dos estudantes desta faixa etária. Citamos como exemplo: o poema de autoria de Patativa do Assaré, *Triste Partida*, que além de apresentar o drama do migrante nordestino, inspira, com sua história, a solidariedade em relação à dor do próximo, possibilitando uma reflexão sobre as questões que fazem parte da realidade do Nordeste.

Convém salientar a importância da leitura na escola, como prática social e processo subjetivo transformador. Permitir o acesso à leitura abrangendo não apenas a superficialidade do texto, mas a percepção do que está nas entrelinhas do texto literário, realizando inferência, a qual exige do leitor que relacione o que está lendo com seu conhecimento de mundo, suas leituras anteriores, compreendendo a intertextualidade e como ela se estabelece, além do efeito de sentido de determinadas expressões e recursos estilísticos, enfatizando a polissemia das palavras, tais práticas intrínsecas à proficiência leitora.

Vale destacar, conforme Paulino e Cosson (2009, p. 63), que

[...] a leitura de obras literárias cumpre um papel importante no desenvolvimento do ser humano, quer no sentido estrito de favorecer o trato com a escrita, quer no mais amplo de educar os sentimentos e favorecer o entendimento das relações sociais.

E, quando falamos de leitura de textos de tradição popular, especialmente os poéticos como os cordéis, as cantigas, presentes na memória afetiva de tantas pessoas, é que percebemos quão importante é trabalhar a ludicidade e poesia ritmada presentes em gêneros dessa natureza.

O caráter lúdico presente nesses textos são um convite para nossos estudantes entrarem e descobrirem o prazer da linguagem. Agregando a isso, o favorecimento da reflexão fonológica, que contribui com a compreensão do funcionamento do sistema de escrita alfabético.

A concepção de leitura subjacente ao presente trabalho coaduna-se com a postulada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) textualmente apresentada a seguir:

A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas. (BRASIL, 1998, p. 69-70).

Em outras palavras, almejamos que nossos estudantes alcancem o objetivo concernente ao desenvolvimento da proficiência leitora acima apresentado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Desse modo, pretendemos com as atividades de intervenção propostas tornar nossos estudantes capazes de utilizar a linguagem na recepção e produção de textos orais e escritos “[...] de modo a atender a múltiplas demandas sociais, responder a diferentes propósitos comunicativos e expressivos, e considerar as diferentes condições de produção do discurso” (BRASIL, 1998, p. 32).

A utilização de oficinas como instrumento de trabalho deu-se pelo fato de serem práticas apropriadas para o desenvolvimento de metodologias reflexivas e lúdicas, permitindo o despertar da motivação à aprendizagem, da criatividade e da autonomia dos estudantes. Outro aspecto pertinente nas oficinas é a possibilidade de intercâmbio de experiências entre educadores e educandos, promovendo uma troca de conhecimentos de forma prazerosa, na qual os sujeitos envolvidos nas práticas propostas sintam-se dispostos a participar e interagir entre si e com o objeto de conhecimento, possibilitando assim a superação das dificuldades encontradas colaborativamente e de modo lúdico.

Buscamos embasamento teórico para a elaboração das oficinas autores como Artur Gomes de Moraes (2019), Fernando Cesar Capovilla (2004), Ruth Soares Bicudo (2016) e Maria Eugenia Ianhez (2002), cujas obras e reflexões contribuem para a análise do contexto de ensino e aprendizagem dos estudantes que não conseguem alcançar as competências necessárias por fatores inerentes ao problema da ineficiência no processamento fonológico e, desse modo, através de suas considerações favorecerem uma melhor compreensão do conjunto de situações pedagógicas que interferem positivamente na aquisição da consciência fonológica e da compreensão leitora.

### 3.2 CAMPO DA PESQUISA

O campo de trabalho foi a Escola Municipal Karla Patrícia, localizada na Rua Prof. Eduardo Wanderley Filho, nº 700 – Boa Viagem. A instituição pedagógica atende a cerca de 1300 estudantes, na comunidade Ilha do Destino, em Boa Viagem, Zona Sul do Recife e, atualmente, conta com Educação Infantil, Anos Iniciais e Anos Finais do Ensino Fundamental, sala bilíngue e Educação de Jovens e Adultos (EJA), além de projetos educacionais como o Mais Educação. A Escola Karla Patrícia atualmente é referência no atendimento a crianças com inúmeros Transtornos do Desenvolvimento Global e Transtornos de Aprendizagem, que são atendidas em sala de recursos especializadas, no contra turno pelo profissional AEE (Atendimento Educacional Especializado).

A referida escola apresenta em sua estrutura física 10 salas de aulas, uma sala bilíngue, biblioteca, sala de professores, sala da direção, secretaria, cozinha, sanitários, inclusive, sanitários adaptados a estudantes com deficiência motora ou mobilidade reduzida, pátio e uma sala de Acompanhamento do Atendimento Educacional Especializado (AAEE), onde atuam pedagogos, psicopedagogos, psicólogos e uma neuropedagoga. O trabalho desempenhado pela equipe especializada ocorre no contra turno, atuando como apoio psicopedagógico ao estudante com deficiência.

A seleção dessa escola deve-se à orientação do Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras da UFPE (PROFLETRAS) de que a pesquisa e a intervenção sejam realizadas na instituição de ensino onde o professor pesquisador esteja lotado.

Convém ressaltar que apesar de ser uma escola com profissionais capacitados, seu corpo docente apresenta dificuldades em lidar com estudantes com problemas de aprendizagem, resultando no fracasso escolar de inúmeros alunos. Não obstante, tais estudantes com transtornos de aprendizagem tiveram seus trabalhos e demais atividades avaliadas por outros professores, devidamente capacitados, e, desse modo, os estudantes foram considerados capazes de prosseguir com êxito o processo educativo.

### 3.3 SUJEITOS DA PESQUISA

Mesmo ciente que as dificuldades na aquisição de linguagem são inerentes ao estudante com dislexia e que permearão por toda a vida, o trabalho pedagógico com oficinas é aqui proposto, especificamente, para os estudantes do 6º ano, sobretudo, por se tratar de um grupo que procede dos Anos Iniciais e que trazem no seu histórico escolar, entre conquistas, aprendizados e experiências exitosas, também algumas carências no aprendizado. E, em alguns estudantes, notadamente, percebemos que essa carência é ainda na leitura e em sua compreensão.

Todo início de ano, as Escolas da Rede Municipal do Recife precisam fazer uma avaliação diagnóstica com o objetivo de identificar as principais carências e quais os conteúdos e competências os professores devem atuar para auxiliar esses estudantes em sua aprendizagem. Percebemos, então, que apesar do empenho dos professores dos Anos Iniciais, alguns estudantes chegam ao 6º ano com as habilidades de leitura e de escrita de textos bastante precárias. Acreditamos que isso ocorra, entre outros aspectos, por não existir um trabalho sistemático com relação à intervenção pedagógica relacionada à consciência fonológica. Além disso, não podemos esquecer que existem estudantes que necessitam de um trabalho pedagógico mais específico para o desenvolvimento da aprendizagem, além de determinada adequação curricular para atendê-los em suas especificidades.

Desse modo, inicialmente solicitamos uma avaliação da equipe do AEE (Atendimento Educacional Especializado) em todos os estudantes que apresentaram níveis elevados de dificuldades na leitura, na compreensão leitora e na escrita que o esperado para estudantes do 6º ano. Os testes foram solicitados em virtude desta pesquisa, visto que a análise de distúrbios de linguagem decorrentes de alguma disfunção, como dislexia, não faz parte do quadro de protocolo de atendimento feito pelos especialistas da prefeitura do Recife (apesar de serem extremamente capacitados para tal exercício). E, em posse dos dados constituídos e disponibilizados pela equipe e pela gestão da escola (ANEXO A) construímos todo trabalho de pesquisa e oficinas. Utilizamos alguns instrumentos para avaliação, além de uma entrevista realizada pela psicóloga. Entre os testes aplicados citamos: teste de fluência e precisão de leitura (leitura oral de um texto), teste de Discriminação Fonológica de Seabra & Capovilla (ANEXO B), Avaliação Pedagógica Específica de Ortografia de Ana Maria Poppovic (ANEXO C).

A avaliação foi feita pela equipe especializada do AEE no início do ano letivo de 2020. Selecionamos 15 estudantes que apresentaram um grau de dificuldade considerável na avaliação diagnóstica realizada no início do ano letivo, nas duas turmas que iniciavam o 6º ano dos Anos Finais do Ensino Fundamental.

A avaliação feita pela equipe do AEE aconteceu individualmente e de forma sistemática, com o intuito de encontrar entre os 15 estudantes selecionados casos de estudantes com dificuldades de leitura e escrita e que apontassem indícios de dislexia.

As especialistas identificaram entre os 15 estudantes 05 casos que chamaram bastante atenção, pois ainda não tinham se apropriado totalmente do Sistema de Escrita Alfabética (SEA). 03 casos apresentaram leitura lenta, silabada e com dificuldades em compreender o que foi lido e alguns estudantes que demonstraram algum comprometimento relacionado à leitura e à escrita demonstraram algum comprometimento, no entanto sinalizaram através de atividades realizadas que estão iniciando a hipótese alfabética da escrita.

Dentre os 15 estudantes analisados, 02 com idade muito acima do esperado para o 6º ano e sem nenhum comprometimento intelectual aparente (um com 16 e outro com 14 anos) chamaram a atenção da equipe por apresentarem sinais que evidenciavam indícios de dislexia. Dentre as dificuldades apresentadas citamos:

elevada desatenção e dispersão, tornando o momento da avaliação mais longo do que o esperado; problemas em realizar atividades de leitura, apresentaram leitura silabada e desconexa, com inversões e substituições de fonemas; demonstraram dificuldade na percepção auditiva; dificuldades em sequenciar cronologicamente uma narrativa lida pela especialista. O estudante de 16 anos, inclusive, apresentou no momento da avaliação um laudo médico de transtorno de leitura e escrita - realizado por uma neurologista – com traços singulares que se encaixam nos itens da sintomatologia essencial associada à dislexia.

Figura 3 – Trecho do ditado do estudante de 16 anos

1. <u>plano</u>	2. <u>sata</u>	3. <u>gelo</u>	
4. <u>anelo</u>	5. <u>menoto</u>	6. <u>beta</u>	
7. <u>beta</u>	8. <u>torcu</u>	9. <u>sato</u>	
10. <u>zazá</u>	11. <u>sata</u>	12. <u>zatoru</u>	
<b>RESPOSTA EXERCÍCIO 2</b>			
1. <u>carroz</u>	2. <u>carrosala</u>	3. <u>slano</u>	4. <u>solano</u>
5. <u>busa</u>	6. <u>cosas</u>	7. <u>zafu</u>	8. <u>slano</u>
<b>RESPOSTA EXERCÍCIO 3</b>			
1. <u>Asnos de</u>	2. <u>osso</u>	3. <u>ti se</u>	
4. <u>Sirano</u>	5. <u>rua</u>	6. <u>tracano</u>	

<b>1. Palavras com sílabas simples.</b>			
1) banana	2) faca	3) gelo	
4) janela	5) menino	6) pequeno	
7) reta	8) tatu	9) xarope	
10) zazá	11) sapato	12) valete	
<b>2. Palavras com R, RR, R intercalado e inicial.</b>			
1) carro	2) caro	3) ferri	4) ferrinho
5) bruxa	6) troco	7) roer	8) genro
<b>3. Palavras com S e SS.</b>			
1) asnos	2) osso	3) disse	4) isqueiro
5) custa	6) pássaro	7) manso	
<b>4. Palavras com M e N medial.</b>			
1) gente	2) ninguém	3) campinas	4) também

É relevante destacar que os estudantes de 16 e 14 anos declararam que nunca abandonaram a escola, apenas passaram por várias retenções ao longo da vida escolar. Esses estudantes afirmaram no momento da entrevista que participavam de reforço escolar no projeto Mais Educação, ofertado no contra turno aos estudantes com dificuldades de aprendizagem. No entanto, nenhum trabalho específico foi realizado de forma a sanar as dificuldades apresentadas por eles no processo de construção da aprendizagem.

Com o passar dos meses e com o início da pandemia, apesar das tentativas de acompanhamento pedagógico remoto e da busca ativa realizada pela gestão da escola, os estudantes aqui relatados desistiram dos estudos. Acreditamos que o

motivo principal do abandono escolar não seja por causa da pandemia, mas, sim, por uma série de fatores que impossibilitam muitos estudantes com esse perfil de prosseguirem nos estudos. Fatores que transitam desde a falta de um “olhar” diferenciado para com eles, desde o início da alfabetização, até a ausência de um trabalho mais sistemático e inclusivo no início dessa nova fase, que é o ingresso nos Anos Finais do Ensino Fundamental.

Infelizmente, nossa intervenção direta com os estudantes não ocorreu por motivos alheios a nossa vontade (pandemia Covid 19), mas sugeriu uma reflexão sobre a relevância de um trabalho sistemático e pontual nas questões correlacionadas ao processo de aquisição da linguagem. Torna-se evidente a importância de uma análise e intervenção específicas, de forma criteriosa a respeito das questões da ineficiência no processamento fonológico.

No início da nossa pesquisa procuramos apoio das especialistas do AEE (Apoio Educacional aos Estudantes) que fizeram avaliações específicas da área de atuação como profissionais de psicologia, pedagogia e neuropedagogia, entretanto entendemos que nem toda escola pública possui uma sala com uma equipe especializada pronta, atuando e a nossa disposição para tal. Essa realidade de estrutura é bem específica e pontual, visto que possuímos um quadro considerável de alunos com deficiência estudando nela.

Na Escola Karla Patrícia há um trabalho diferenciado na construção do planejamento anual para inclusão dos estudantes com deficiência, planejamento totalmente adaptado para promover a participação produtiva desses estudantes no processo de ensino e aprendizagem, acompanhado e orientado pela equipe do AEE. Tais práticas promovem adequação das situações pedagógicas efetivadas em aula aos objetivos de ensino, ao conteúdo ensinado, à metodologia e ao processo de avaliação. A expectativa é ampliar as possibilidades pedagógicas dos estudantes e permitir que eles alcancem objetivos educacionais viáveis e significativos que perdurem durante sua vida escolar.

Os resultados, aqui apresentados pelas especialistas e disponibilizados com a autorização da gestão escolar (ANEXO A), nos revelam a importância de uma análise aprofundada e criteriosa direcionada aos estudantes com transtornos de aprendizagem, além de intervenções didáticas diversificadas que envolvem a precisão

e fluência leitora nas aulas de Língua Portuguesa. Dessa forma, uma pré-avaliação específica para identificar as possíveis deficiências existentes no trato das habilidades de consciência fonológica se torna algo necessário, independentemente se há ou não estudante com laudo de dislexia na sala de aula.

Salientamos que nós, professores de Língua e Linguagem, não temos a obrigação e nem competência para traçar nenhum diagnóstico para qualquer que seja o transtorno de aprendizagem, porém podemos usufruir de testes preliminares para verificar alguma ineficiência no processamento fonológico. E, assim, usar ferramentas próprias para auxiliar a percepção de como estão os estudantes no uso das habilidades fonológicas, além de analisar a reação desses às atividades interventivas, sendo um trabalho pedagógico viável aos docentes de Língua Portuguesa. Portanto, sugerimos a aplicação de testes de consciência fonológica do CONFIAS (Consciência Fonológica, Instrumento, Avaliação, Sequência) de Moojen (2011), (ANEXO D), o referido instrumento será apresentado na Seção 3.4 – Procedimentos Metodológicos.

Ressaltamos que é imprescindível a análise criteriosa e experiente do professor no momento de avaliação diagnóstica, na qual é realizada uma sondagem das habilidades de leitura e de escrita dos estudantes. Sobretudo valorizando um trabalho onde o aluno possa refletir sobre as formas orais e escritas das palavras e nas partes que as compõem, tudo isso de forma lúdica, despertando a curiosidade e o interesse pelas palavras no momento da avaliação. Não queremos propor nenhuma forma padronizada de sondagem e verificação das deficiências existentes na sala de aula, apenas sugerir um recurso didático e prático que pode ajudar de forma ainda mais significativa.

### 3.4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Na realização dos procedimentos a serem executados no processo de pesquisa, o primeiro passo é aplicar um teste para avaliar e identificar as habilidades de consciência fonológica nos estudantes. Como foi explicitado anteriormente, o instrumento selecionado foi o CONFIAS (ANEXO D) uma vez que de acordo com a autora, este instrumento de avaliação foi elaborado “por um grupo constituído por psicopedagogas, fonoaudiólogas, linguistas e psicólogas, na busca de um teste para

a avaliação da consciência fonológica em crianças brasileiras”. (MOOJEN, 2011, p. 10)

Optamos por este teste por acreditarmos que, dentre os instrumentos de avaliação de desempenho nas habilidades de consciência fonológica, o CONFIAS seja um dos mais completos e adequados para os estudantes contemplados em nossa pesquisa. De acordo com Mojen (2011, p.10), “indica-se a utilização deste instrumento na avaliação de crianças não alfabetizadas e em processo de alfabetização, assim como nos casos de suspeita de dificuldades e/ou transtornos de aprendizagem”.

O teste é dividido em duas partes, podendo ser aplicado de forma individual ou em grupos. Quanto à estrutura do teste, Moojen (2011) aponta duas partes: Consciência da Sílabas e Consciência do Fonema:

A primeira corresponde a 9 itens: S1 – síntese; S2 – segmentação; S3 – identificação de sílaba inicial; S4 – identificação de rima; S5 - produção de palavra com a sílaba dada; S6 – identificação de sílaba medial; S7 – produção de rima; S8 – exclusão; S9 – transposição. Enquanto a segunda parte do teste é composta por: F1 – produção de palavra que inicia com o som dado; F2 – identificação de fonema inicial; F3 – identificação de fonema final; F4 – exclusão; F5 – síntese; F6 – segmentação; F7 – transposição (MOOJEN, 2011, p.21).

No momento da aplicação o professor lê e cada estudante registra as respostas em uma lauda para avaliação individual. Podemos observar no Quadro 01 os itens voltados para cada nível da consciência fonológica e as respectivas habilidades a serem avaliadas.

Tabela 1 - Níveis de consciência fonológica

<b>Nível de Sílabas</b>	<b>Nível de Rima</b>	<b>Nível de Fonema</b>
S1 – síntese; S2 – segmentação; S3 – identificação de sílaba inicial; S5 - produção de palavra com a sílaba dada;	S4 – identificação de rima; S7 – produção de rima	F1 – produção de palavra que inicia com o som dado; F2 – identificação de fonema inicial.; F3 – identificação de fonema final;

S6 – identificação de sílaba medial; S8 – exclusão; S9 – transposição		F4 – exclusão; F5 – síntese; F6 – segmentação; F7 – transposição
---	--	---

Fonte: Adaptado de Moojen (2011)

Convém observar que para realização de uma avaliação sistematizada, sugerimos a montagem de uma tabela com 40 questões voltadas para sílaba e rima e 30 questões relacionadas ao fonema. Dessa forma, cada questão valerá 01 ponto e o maior número de acertos somará 70 pontos.

Após o teste de sondagem, como o sugerido aqui (CONFIAS), podemos então traçar um plano de ação mais específico, de acordo com a necessidade de cada grupo. E, como bem sabemos, apesar de toda deficiência apresentada nas questões de leitura e escrita que alguns estudantes trazem decorrentes da aprendizagem dos Anos Iniciais para os Anos Finais, o maior problema entre os disléxicos está na área cortical do cérebro responsável pelo processamento da informação, propiciando assim uma maior dificuldade nas questões correlacionadas a consciência fonológica. Então, faremos uma proposta de intervenção com oficinas, priorizando o desenvolvimento das habilidades de manipulação dos sons fala, partindo do nível da sílaba até chegar aos aspectos fonêmicos.

Tendo por objetivo a contribuição para o desenvolvimento da formação leitora de estudantes que possuem algum comprometimento de aprendizagem, como é o caso da dislexia. Com essa intervenção, teremos, então, uma atuação pedagógica direcionada às atividades de leitura em voz audível, compreensão leitora e escrita desse estudante.

Desse modo, sugerimos, para a próxima etapa, a aplicação de atividades em oficinas com textos poéticos, cordéis, entre outros, buscando através da ludicidade promover habilidades de consciência fonológica, bem como, reflexão sobre as palavras. Durante todo o processo devem ser ofertados textos diversos, com temas pertinentes à idade dos estudantes, que contemple os objetivos da proposta interventiva em andamento, com o intuito de tornar as oficinas mais atrativas.

Todo o trabalho sugerido aqui foi pensado a partir dos estudos feitos por Artur Gomes de Moraes (2019), no que diz respeito ao contexto pedagógico do trato da

consciência fonológica em sala de aula, como também por Ruth Soares Bicudo (2016) cuja contribuição efetivou-se nas sugestões de atividades que auxiliam no aprimoramento das áreas mais deficitárias dos estudantes.

É importante pensar em um trabalho que seja cooperativo, que ajude no processo de desinibição, motivando dessa forma os estudantes que apresentam mais dificuldade no trato com as habilidades de consciência fonológica. Motivar a inclusão, mostrar na prática pedagógica que juntos podemos mais e melhor é salutar e favorável no processo de construção do conhecimento. Por isso, segue a sugestão de convidar outros estudantes para participarem das oficinas, visto que elas aconteceriam fora do horário de aula.

### 3.5 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO – OFICINAS

As oficinas devem ser apresentadas de forma sistemática (semanalmente), no próprio turno em que os alunos estudam. Desse modo, com os estudantes permanecendo mais 30 minutos na escola, seria anulada a dificuldade desses alunos virem nos dois turnos, embora a proposta das oficinas seja de apenas duas vezes na semana. Em conformidade com a gestão escolar e os responsáveis, os estudantes devem permanecer na escola, em uma sala, já previamente organizada pelo professor para que as oficinas aconteçam. A nossa proposta é de oficinas com duração de cinco semanas (dois encontros semanais), tendo como foco as dificuldades apresentadas pelos estudantes, podendo o professor alongar ou diminuir o prazo, dependendo apenas das expectativas alcançadas.

Cada oficina foi elaborada e pensada no sentido de proporcionar suporte didático ao trabalho do professor, com um material simples e eficaz que pudesse contribuir com a aprendizagem, especialmente daqueles estudantes que apresentam indícios de dislexia.

A próxima etapa consiste na aplicação de uma sequência de atividades que seriam iniciadas em ordem crescente de complexidade. Vivenciando neste momento da proposta de intervenção as rimas, as aliterações, a segmentação de palavras ... de forma lúdica e prazerosa. Em síntese, promover um ensino sistemático das

correspondências som-grafia da Língua Portuguesa, aliando a ludicidade com a reflexão sobre as palavras.

### 3.5.1 Oficina 1 – Leitura dinâmica do texto

A obra literária selecionada para iniciar as oficinas foi o livro que apresenta o cordel *Pavão Misterioso* de Arievaldo Vianna e Jô Oliveira, a seleção deu-se por ser um dos livros utilizados desde 2019 como paradidático para os estudantes dos sextos anos da Rede Municipal do Recife.

Concordamos com Morais que promulga

[...] gêneros textuais de domínio público constituem excelente material para ajudarmos nossos aprendizes a refletir sobre as palavras da língua, em suas dimensões gráfica e sonora, ao mesmo tempo que brincam com versos e suas palavras. (2019, p.157)

A escolha de um texto específico, não deve ser entendida aqui como normatização, mas como um dos recursos a serem utilizados no processo de aprendizagem, como também não é obrigatório o uso restrito das palavras do texto escolhido, podendo ir além daquelas previstas no texto.

Devemos iniciar a utilização desse material considerando a dificuldade apresentada pela dislexia em construir sequencialmente uma narrativa. O livro escolhido deve ser apresentado de forma lúdica e até multissensorial, trazendo elementos que estimulem a visão e a audição. Podemos, então, montar um pequeno cenário com adereços típicos do sertão e um fundo musical para ajudar na estimulação auditiva.

A partir disso, trabalhar a leitura cantada do livro (cordel), escolhido previamente, e posteriormente construir um mapa mental da história (imagem 01) junto com eles. Criar um cartaz e afixar ao quadro, projetar no multimídia a imagem de um mapa mental, conforme o exemplo abaixo, ou poderia desenhar no quadro. (Apêndice 01)

O importante é compreender que elementos como cores, desenhos, símbolos e informações segmentadas, fazem com que o cérebro assimile e armazene tais informações com maior facilidade, contribuindo significativamente para o processo de assimilação da história contada.

Figura 4 - Mapa mental



No segundo encontro, ainda na primeira oficina, deve-se retomar a história contada em versos através do Cordel *O Pavão Misterioso* vivenciado na aula anterior. É muito importante essa retomada, visto que o disléxico possui grande dificuldade em organização espacial. Segundo Bicudo (2016, p.217), “tudo o que é ensinado ao disléxico deve ser repetido exaustivamente.” Neste momento, devemos promover um trabalho de reflexão das palavras pouco conhecidas do livro. É importante que o estudante amplie seu vocabulário e se familiarize com o texto a ser explorado.

O professor pode, nesse momento de releitura do livrinho, fazer um jogo, de preferência um jogo que possibilite movimentos, percepção e interação. Propomos aqui o jogo da dança das cadeiras (Apêndice 01): enquanto o professor faz a leitura do texto os estudantes andam ao redor das cadeiras. Propositalmente, o professor deve parar a leitura justamente nas palavras que julga de pouco conhecimento entre os estudantes e pede para que, de acordo com o contexto lido no trecho do texto, o aluno que não conseguiu sentar, indique um significado para a palavra.

Gardner descreve a inteligência espacial como sendo a capacidade de perceber o mundo de forma espacial. Podemos desenvolver essa inteligência nos jogos que requerem habilidades espaciais e atenção em detalhes visuais. Gardner afirma que:

Centrais à inteligência espacial, estão as capacidades de perceber o mundo visual com precisão, efetuar transformações e modificações sobre as percepções iniciais e ser capaz de recriar aspectos da experiência visual, mesmo na ausência de estímulos físicos relevantes. [...] A operação mais elementar sobre a qual outros aspectos da inteligência espacial se baseiam é a capacidade de perceber uma forma ou um objeto. Pode-se testar essa capacidade com questões de múltipla escolha ou solicitando a um indivíduo que copie uma forma; copiar vem a ser uma tarefa mais exigente e não-raro dificuldades latentes no domínio espacial podem detectadas através de erros numa tarefa de cópias [...] (1994, p. 135).

### 3.5.2 Oficina 2 – Identificação e produção de palavras com sons iniciais e finais idênticos

Após a retomada da história lida na oficina anterior, que pode ser feita com a exibição de algum filme da internet (apêndice 02), o professor deverá questioná-los sobre o que eles pensam com relação à algumas palavras que possuem o mesmo som no início e outras com o mesmo som no final. Neste momento o professor deve buscar a reflexão sobre o valor sonoro que as letras possuem nas palavras. É importante que os estudantes percebam os diversos sons que as letras podem produzir nas palavras. Uma das características apresentadas na dislexia é a dificuldade na percepção dos sons das palavras, causada pela ineficiência no processamento fonológico, comprometendo o aprendizado da leitura e escrita.

Propomos aqui uma atividade com apresentação de quadros com imagens que podem ser relacionadas ao livro Pavão Misterioso. As imagens devem ser afixadas ao quadro ou apresentadas no multimídia, sendo de quatro em quatro figuras, como por exemplo: chapéu / revista / retrato / pavão. Após o exemplo dado, o professor deve solicitar ao grupo que eles identifiquem as duas palavras que possuam sons iniciais semelhantes às figuras apresentadas. Da mesma forma podemos apresentar palavras com sons finais semelhantes como nos exemplos a seguir: sultão / multidão / palácio / jovem.

Convém lembrar que, inicialmente, os estudantes podem associar o som inicial ao som da sílaba e não ao som do fonema inicial, por isso devemos apresentar as figuras mostrando a diferença entre eles. Deixá-los à vontade no começo da atividade para que possam perceber individualmente a distinção entre os sons. Isso deve ser feito também com relação ao trabalho de identificação do fonema final das palavras.

Em seguida, uma atividade deve ser oferecida para que eles possam perceber e construir o entendimento sobre os sons que constituem as palavras. Também podemos fazer isso com um jogo, como o jogo da memória, no qual todos juntos possam participar. Segundo Bicudo (2016, p. 216), “o aprender e memorizar são muito facilitados quando associados a uma atividade motora. O manipular e o experimentar muito o ajudam”.

No segundo encontro da 2ª oficina, sugerimos uma atividade com música (Apêndice 02). A música escolhida (Pavão Misterioso) que teve grande projeção no final da década de 60 e década de 70, e traz na sua composição muito mais que uma simples história, mostra críticas à repressão militar no período da ditadura. E, mesmo não fazendo parte da proposta principal do trabalho realizado nessas oficinas é importante sempre contextualizar os estudantes, mostrando as diversas leituras que podemos fazer do texto.

Muito pode ser explorado nesse tipo de trabalho com gêneros diversos, como destaca Moraes (2019, p.171)

[...] letramento e reflexão sobre palavras podem conviver perfeitamente. [...] cabe refletirmos com as crianças sobre por que aqueles gêneros têm certos nomes (cantiga de rodas, trava-língua, por exemplo) e apreciar algumas de suas características (repetição de letras, de palavras parecidas), sem cair no formalismo vazio de cobrar que saibam dizer o que são versos ou estrofes. Ademais, ajudar as crianças a identificarem diferentes gêneros textuais é ajuda-las a avançar em sua inserção no mundo letrado.

Ademais, desenvolver a inteligência musical é desenvolver sensibilidade para distinguir melodias, ritmos e, no nosso caso, habilidades com os sons das palavras. Gardner afirma que

É surpreendente a variedade de representações neurais da capacidade musical encontrada nos seres humanos. Em minha própria concepção, esta gama baseia-se em pelo menos dois fatores. Primeiramente, há a tremenda gama de tipos e graus de habilidades musicais encontradas na população humana; já que os indivíduos diferem tanto no que podem fazer, é concebível que o sistema nervoso possa oferecer uma pluralidade de mecanismos para efetuar estes desempenhos. Em segundo [...] os indivíduos podem fazer seu encontro inicial com a música através de meios e modalidades diferentes [...]. Assim, embora todo o indivíduo normal seja exposto à linguagem natural principalmente através de ouvir outros falarem, os humanos podem encontrar-se com a música através de muitos canais: cantar, tocar instrumentos com as mãos, inserir um instrumento na boca, ler

notação musical, escutar gravações ou observar danças ou similares. Mesmo que a maneira como a linguagem escrita é representada neuralmente reflita o tipo de escrita usada na cultura da pessoa, as várias maneiras pelas quais a música pode ser processada corticalmente provavelmente refletem a riqueza das maneiras que os humanos encontraram para fazer e absorver música (1994, p. 93).

Nesta atividade os estudantes terão que identificar as palavras que rimam para escrevê-las. É importante antes colocar a música para apreciação e criar um momento de bate-papo sobre a letra e a relação que o texto possui com o cordel lido. Após isso, trabalhar a identificação das rimas existentes no texto, perguntando por que rimam e como eles chegaram a essa conclusão.

Outra sugestão de música com o intuito de trabalhar os sons iniciais das palavras seria a canção - COCO DO M (Apêndice 02), de Silvério Pessoa. Nesta música ritmada e melódica, há repetições de fonemas, os quais poderiam ser trabalhados para melhor compreensão dos fonemas iniciais.

### 3.5.3 Oficina 3 – Segmentação e contagem dos sons e identificação e produção de palavras inseridas em outras expressões

No primeiro dia dessa oficina planejamos começar com um jogo com o objetivo de retomar um pouco o que viram no encontro anterior, para que os estudantes se sintam sempre bem estimulados, além de verificar através do jogo se estão desenvolvendo habilidades de rima.

O professor pode confeccionar em papel cartolina um labirinto com várias casas, incluindo casas com perguntas, mas também pode utilizar ferramentas digitais que já trazem a atividade completa, apenas o professor colocará as perguntas adequadas ao nível de seus estudantes e à proposta pedagógica. (Apêndice 03)

As regras do jogo do labirinto consistem em o jogador, neste caso, o estudante jogar o dado e andar o número de casas que ele indicar. Ao chegar na casa que possui uma interrogação, o jogador deverá retirar uma pergunta do envelope ao lado e responder. Em sequência, após o jogo, no segundo momento da proposta pedagógica deve-se a segmentação e contagem dos sons nas palavras. O professor pronuncia uma palavra para os estudantes e solicita que eles a segmentem e contem, ou com

bolinhas de papel ou com tampinhas de garrafa. Neste momento, podemos introduzir palavras com dígrafos, para ajudá-los a compreender melhor os sons que compõem as palavras e não apenas letras das palavras. O professor deve anotar as respostas dadas ou pedir para que façam isso individualmente, convidando um a um.

No segundo encontro da 3ª oficina, sugerimos iniciar com uma música, para descontrair os estudantes e, principalmente, retomar os conteúdos e saberes vivenciados na aula anterior. A música escolhida para este momento é *Fico assim sem você*, de Adriana Calcanhoto (Apêndice 03). Com esta canção, pode-se rever a segmentação e a contagem dos sons nas palavras, bem como, introduzir o próximo trabalho desta oficina que é a identificação e produção de palavras inseridas em outras palavras.

Este trabalho de adicionar ou retirar, encontrando e criando novas palavras é um exercício de consciência fonológica essencial para a percepção do som das palavras pelos estudantes e também distinguem o som do registro escrito. Como destaca Moraes:

Descobrir palavras dentro de palavras e explorar o significado de palavras que estão dentro de outras e que talvez as crianças não observem. (...). Consideramos tal situação muito rica do ponto de vista cognitivo, porque implica pensar não só em segmentos sonoros, mas também na própria noção de palavra. (2019, p. 187)

Para auxiliarmos os estudantes a identificarem e produzirem palavras, adicionando ou retirando fonemas, vamos aplicar a seguinte atividade: a cada item apresentar um fonema, em seguida uma palavra e pedir para o estudante adicionar ou retirar da palavra o fonema indicado fazendo surgir uma nova palavra. Conforme o exemplo a seguir: “diga qual palavra eu formo quando coloco (retiro) o som (diz qual fonema).” Palavras como: /p/ ovo; //uva; /f/oca; etc.

#### 3.5.4 Oficina 4 – Habilidades de leitura e de escrita

Nesta oficina iremos desenvolver habilidades de fluência de leitura e compreensão leitora. Propomos estabelecer um paralelo entre escrita e oralidade, observando como algumas palavras são grafadas no texto, mostrando marcas da

oralidade, coisa bastante comum em gêneros como o cordel. Devemos enfatizar que quando se trata de um texto poético a “licença Poética” permite esses desvios da norma padrão escrita.

Para iniciarmos, vamos explorar o universo da poesia que mostra o Sertão com singularidade e beleza retratada nos versos de um dos grandes poetas e repentistas do Nordeste, Patativa do Assaré (Apêndice 04). Ao receber o texto e realizarem a leitura conjuntamente com o professor, os estudantes devem grifar as palavras que julgarem de difícil compreensão e, depois de esclarecidas as dúvidas sobre as o significado e uso das palavras grifadas, solicitar uma leitura em voz audível almejando a compreensão geral do texto. Segundo Bicudo (2016, p.211), alguns disléxicos, embora consigam compreender bem o texto, negligenciam a exatidão das palavras e quando leem em voz audível cometem alguns desvios, por isso, ela sugere que a leitura seja assistida pelo professor e que as palavras grifadas sejam escritas pelos estudantes para que eles possam perceber a diferença e melhorar a fluência.

Após o momento deleite com o trecho de Triste Partida (apêndice 04) de Patativa do Assaré, deve-se realizar uma roda de diálogo para discutir acerca do tema abordado no texto poético e, principalmente, construir com os estudantes o entendimento sobre as rimas, bem como, a presença da variação linguística nos falares do povo nordestino.

Em sequência, no segundo dia da 4ª oficina, deve-se explorar do universo das emboladas, com seu estilo enérgico e rápido. A primeira leitura será do cordel Bambolê da Embolada (apêndice 04), que pode ser apresentado de forma lúdica e desafiadora, possibilitando a prática do desafio típico das emboladas pelos estudantes. Ao receber o texto em mãos deve ser feita uma leitura, que pode ser em parceria com algum outro colega de sala. A indicação principal é que estejam atentos às rimas e aos trocadilhos, posteriormente, a título de enfatizar o prazer pela leitura e valorizar a cultura regional, pode ser sugerido aos estudantes que cantem juntos a embolada.

E, finalmente, é relevante produzir uma construção coletiva de um pequeno cordel, no qual todos possam participar com sugestões. O professor deve mediar todo o processo, estruturando o texto no quadro, conforme os estudantes irão sugerindo as palavras e os versos.

### 3.5.5 Oficina 5 - Jogo de Trilha (habilidades de consciência fonológica)

O objetivo principal desta oficina é analisar o desenvolvimento das habilidades de consciência fonológica. Ressaltamos que nossa principal intenção nesta oficina é avaliar o progresso dos estudantes após as atividades trabalhadas nas oficinas anteriores.

São muitos os jogos digitais disponíveis que podemos utilizar nas aulas de Língua Portuguesa, apresentamos apenas como sugestão um jogo de fácil manejo e compreensão. Está no power point (apêndice 5). Sendo necessário apenas realizar o download e elencar as perguntas no formato desejado. Depois é só disponibilizar em link por whatsapp e/ou jogar com os estudantes.

Tabela 2 - Resumo da organização das oficinas

<b>Sequência de atividades</b>	<b>Carga horária: h/aula</b>	<b>Etapas</b>
<b>1ª semana</b>	<b>2 aulas</b>	<p><b>Leitura dinâmica do texto</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentar o gênero cordel, enquanto importante elemento da cultura nordestina;</li> <li>• Familiarizar-se com a história do livro selecionado;</li> <li>• Identificar e interpretar as palavras desconhecidas no texto;</li> <li>• Ampliar o vocabulário com palavras pouco conhecidas do livro.</li> </ul>
<b>2ª semana</b>	<b>2 aulas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Identificação e produção de</b></li> </ul>

		<p><b>palavras com sons iniciais e finais idênticos.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Desenvolver a capacidade de resposta à rima e à aliteração.</li> </ul>
<b>3ª semana</b>	<b>2 aulas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li><b>Segmentação e Contagem dos Sons e Identificação e Produção de Palavras Inseridas em outras expressões</b></li> <li>Desenvolver a habilidade de segmentar e contar os pedacinhos que compõem a palavra; identificação e produção de palavras inseridas em outras expressões.</li> </ul>
<b>4ª semana</b>	<b>2 aulas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li><b>Habilidades de leitura e escrita</b></li> <li>Desenvolver habilidades de fluência e compreensão leitora, estabelecendo um paralelo entre escrita e oralidade.</li> </ul>
<b>5ª semana</b>	<b>1 Aula</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li><b>Jogo de trilha (habilidades de consciência fonológica)</b></li> <li>Avaliar o desempenho dos estudantes no desenvolvimento das habilidades da consciência fonológica.</li> </ul>

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos nossa pesquisa e acreditamos na relevância dela, bem como, salientamos a necessidade de trabalhos acadêmicos que contemplem práticas pedagógicas direcionadas aos estudantes com dificuldades de aprendizagem, sobretudo crianças e jovens disléxicos.

A presente pesquisa apresenta um trabalho inclusivo, diversificado e lúdico acerca do processo de ensino aprendizagem de estudantes que apresentam dificuldade ou ineficiência no processamento fonológico, especialmente os disléxicos, visto que propomos antes de uma prática pedagógica um “olhar” acolhedor aos estudantes com transtornos de aprendizagem, como a dislexia, que reverbera em atividades lúdicas e prazerosas que permitem o engajamento e a potencialização das habilidades inerentes aos aprendizes.

Constatamos no decorrer da elaboração desse trabalho, o quanto é necessária a construção na sociedade de um entendimento de como lidar com a diversidade humana em todas as áreas, particularmente, na Educação, de modo a valorizar conceitos e práticas lúdicas que integre as múltiplas inteligências (GARDNER, 1995) em um forte movimento de construção e desconstrução, não havendo lugar para as diferenças e nem para questionamentos, somente para a esperança de uma educação “freireana”, uma educação que não é excludente e, sim, libertadora. Essa educação libertadora, que também se constitui inclusiva, deve apresentar uma relação dialógica entre educador e educando, os quais se constroem constantemente através de uma consciência de pertencimento, e, principalmente, de autonomia no fazer pedagógico.

Ainda se faz necessário transpor algumas barreiras ideológicas impregnadas na sociedade e na educação sobre a concepção de ensino e do papel da escola enquanto instituição social e inclusiva. Uma escola democrática, que valorize e respeite a diversidade frente às problemáticas sociais, precisa entender seu papel de agente transformador, procurando valorizar o indivíduo em sua integralidade, não apenas tolerar, mas respeitar as diferenças. Incluir não é apenas trazer para o ambiente da sala de aula todos os estudantes (com ou sem deficiência), é, principalmente, permitir sua participação na prática pedagógica como um todo.

Entende-se que, para participar da construção de uma escola inclusiva, em todos os aspectos, precisamos de clareza política, competências técnicas e valores sociais. Não se pode pensar em uma escola inclusiva, que atenda à diversidade dos alunos, sem pensar na implantação de práticas pedagógicas diferenciadas, sobretudo, na sala de aula, vivências pedagógicas que permitam a promoção de saberes e, conseqüentemente, o sucesso educativo dos estudantes, seja na aquisição da proficiência leitora, no desenvolvimento da escrita ou no raciocínio lógico.

E, é nessa busca incansável de uma escola melhor, apropriada, acolhedora, que educadores devem pautar suas esperanças. Pois, temos a responsabilidade social de garantir, mesmo contra todas as adversidades, o entendimento de que todos somos iguais, mesmo que diferentes no modo de encarar os desafios da vida.

A escola, por sua vez, deve enfatizar sua função de mediadora entre o indivíduo e o mundo externo. E quando pensamos em educação global do estudante disléxico não podemos pensar em processos isolados no que se refere ao trabalho da escola, mas sim, em paralelo com a família e poderes públicos.

Devemos salientar também o valor da família nesse contexto, a escola não é a única responsável no processo de ensino e aprendizagem da criança ou adolescente com transtorno de aprendizagem. A família tem seu papel como motivadora. E, é assim, na busca compartilhada que iremos contribuir, de modo significativo na formação do estudante disléxico.

Vimos também que, no Brasil, o acesso à educação básica de pessoas com dislexia e a obrigatoriedade da manutenção de programa de diagnóstico e tratamento, é garantido por lei (nº 14.254 de 30 de novembro de 2021). A lei estabelece, entre outras coisas, o acesso aos recursos didáticos adequados ao desenvolvimento de sua aprendizagem, e que os sistemas de ensino garantam formação aos professores sobre a identificação e abordagem pedagógica.

Nesse contexto de inclusão do estudante disléxico com esse universo da linguagem, o professor de Língua Portuguesa tem um papel fundamental, pois, como mediador precisa ter condições físicas estruturais para promover intervenções coerentes nesse percurso de apropriação do conhecimento. Mesmo compreendendo que o diagnóstico da dislexia deve ser feito por uma equipe multidisciplinar, o professor também deve fazer parte desse processo, visto que é com

o diagnóstico e os encaminhamentos que será possível evitar o fracasso escolar ou o atraso na aprendizagem desses estudantes.

É de extrema importância que os professores estejam preparados para lidar com os distúrbios de aprendizagem, sabendo, entre outras coisas, diferenciar uma simples dificuldade de uma disfunção, promovendo assim uma diminuição no fracasso e abandono escolar. Para isto, é fundamental que as universidades estejam aptas a preparar futuros profissionais capazes de, pelo menos, saber identificar os indícios de dislexia e outros transtornos apresentados pelos educandos.

As diretrizes curriculares e, conseqüentemente, as universidades precisam reconhecer a importância deste campo de estudo para prática profissional do professor de Língua Portuguesa. A qualificação é necessária para o enfrentamento coerente e adequado às dificuldades de aprendizagem, e, principalmente, perante às deficiências mais comuns apresentadas por alguns estudantes, é fundamental o conhecimento prévio das especificidades de tais transtornos para o bom desempenho do docente no momento da construção da aprendizagem. Por sua vez, os profissionais da educação, especialmente aqueles que trabalham com formação continuada, também devem promover momentos com seus docentes para socialização de práticas pedagógicas adequadas à inclusão dos estudantes que possuem qualquer tipo de transtorno.

Ademais, a legislação brasileira estabelece como direito dos profissionais da educação a formação continuada. A LDB – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, reconhece a e garante o direito, bem como a manutenção dessa formação, como podemos verificar nos excertos dos artigos abaixo.

**Art. 62.** A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013) § 1º A União, o Distrito Federal, os estados e os municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).

Durante os anos de atuação como docente na rede pública de ensino, não tenho percebido a devida atenção com a construção dos fazeres pedagógicos que trabalhem

de forma inclusiva com estudantes que apresentam alguma comorbidade, como é o caso aqui da dislexia. Os professores saem completamente despreparados das Universidades sem saber lidar com essa situação, e, quando chegam à sala de aula que se deparam com estudantes que possuem dificuldades, que vão além da sua compreensão.

Além disso, pouca ênfase é dada aos campos da fonética e da fonologia nas formações dos professores. O que percebemos, em sua maioria, são temas na área de gêneros do discurso, onde são trabalhadas questões referentes ao ensino e aprendizagem da língua materna. Naturalmente que os estudos linguísticos feitos pela ótica dos gêneros discursivos são importantíssimos na concepção da linguagem e seus sentidos, e, principalmente na sua relação criativa entre a linguagem (oral) que o sujeito já possui no seu cotidiano e as que ele pretende adquirir ao escrever seus textos. Porém, os aspectos de ordem estrutural da língua também têm sua relevância no processo de ensino e aprendizagem.

Apesar de os alunos do Ensino Fundamental estarem ainda em processo de escolarização, necessitando de constante acompanhamento nas diversas práticas de letramento, foram poucos os trabalhos encontrados que tratam especificamente de estratégias de ensino para alunos disléxicos. Desta forma podemos sugerir que as publicações a respeito do tema ainda são escassas.

Nesse contexto, buscamos entender como os disléxicos poderiam melhorar seu desempenho no momento da aprendizagem. Com a resignificação dessa investigação, procuramos entender como a utilização da teoria das inteligências múltiplas de Gardner (1995) pode contribuir e auxiliar no aprendizado desses estudantes.

Foi possível com os estudos de Gardner (1995) traçar diferentes hipóteses de um trabalho com os disléxicos. Ao estudar a teoria, constatei que a plasticidade cerebral faz com que pessoas que apresentam alguma falha nesta importante área consigam encontrar recursos compensatórios na própria inteligência, usando estratégias de aprendizagem.

Diante disso, o trabalho teve como objetivo contribuir para uma melhor compreensão dos aspectos da consciência fonológica e as relações grafofonêmicas no desenvolvimento da fluência de estudantes dos Anos Finais do Ensino

Fundamental que apresentam sinais de dislexia. Procuramos sistematizar atividades voltadas à reflexão e ao reconhecimento das relações fonológicas, a fim de auxiliar as práticas pedagógicas realizadas em sala de aula.

Em todas as atividades, procuramos desenvolver um trabalho fundamentado nas considerações pedagógicas do professor e teórico da educação Artur Gomes de Morais, o qual apresenta a ludicidade como instrumento importante no processo de construção das habilidades de consciência fonológica, bem como, utilizamos como aporte teórico as diretrizes de Ruth Soares Bicudo, que ilustra sugestões para um melhor desempenho nas práticas pedagógicas.

Temos plena consciência de que o tempo estipulado para as oficinas não é suficiente para resolver todos os problemas que os estudantes foram acumulando ao longo da alfabetização e dos Anos Iniciais, mas temos a certeza que se ao longo do ano, os professores que realizarem atividades breves, mas frequentes, que estimulem o desenvolvimento habilidades de consciência fonológica, ajudaria não apenas na aquisição da leitura, mas também na apropriação de regras grafofônicas.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, U. K. O que é consciência fonológica. In: LAMPRECHT, R. R. (Org.). **Consciência dos sons da língua: subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa**. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012. P.29-41.
- ARANHA, M. S. F. Inclusão social e municipalização. IN MANZINI, E. J. (Org.). **Educação Especial: Temas Atuais**, São Paulo: Marília, 2000.
- Associação Brasileira de Dislexia (ABD). **Estatísticas 2013-2018**. Disponível em: <<http://www.dislexia.org.br/estatisticas-2013-2018/>>. Acesso em: 14 out. 2020.
- BICUDO, Ruth Soares. **Consciência Fonológica, Leitura, Redação, Dislexia: sugestões para um melhor desempenho**. Ed. Ribeirão Preto, SP: Book Toy, 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a base. Brasília, 2017 a. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>>. Acesso em: 20 out. 2020.
- BRASIL. Constituição 1988. **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo: Saraiva, 2004.
- \_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. D.O.U. de dezembro de 1996. Florianópolis: Sindicato das Escolas Particulares de Santa Catarina, 1996.
- BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CAPOVILLA, A. G. S. CAPOVILLA, F. C. & SUITER, I. **Processamento cognitivo em crianças com e sem dificuldade de leitura**. Psicologia em Estudo. Maringá, v. 9, n. 3, p. 449-458, set/dez. 2004.
- CAPELLINI SA. **Distúrbios de aprendizagem versus dislexia**. In: Ferreira LP, Befi-Lopes DM, Limongi SCO. Tratado de fonoaudiologia. São Paulo: Roca; 2004. p. 862-876.
- CARVALHO, R. E. **Educação Inclusiva: com os pingos nos "is"**. Porto Alegre: Mediação, 2004.
- CONGRESSO ANUAL INTERNACIONAL DA IDA, 67<sup>a</sup>., 2016. [Acesso em: 2020]. Disponível em: <<http://www.dislexia.org.br/estatisticas-2013-2018/>>.
- COSTA, Adriana Corrêa. **Consciência Fonológica: relação entre desenvolvimento e escrita**. Letras de Hoje: Porto Alegre, v. 38, nº. 2, p. 137-153, Junho, 2003.
- ELLIS, A. W. **Leitura e Dislexia: uma análise cognitiva**. Porto Alegre: Artes Médica, 1995.
- FITÓ, Anna Sans. **Por que é tão difícil aprender?** São Paulo: Paulinas, 2014.
- INÁCIO, F. F. OLIVEIRA, K. L. & MARIANO, M. L. S: **Estilos Intelectuais e Estratégias de Aprendizagem: percepção de professores do Ensino Fundamental**. Psicologia Escolar e Educacional. Psicologia Escolar e Educacional, SP. V. 21, N. 3,

p. 447-455, Setembro/Dezembro de 2017. ISSN 2175-3539. [Acesso em 21 Jul. 2021]. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-35392017021311171> ISSN 2175-3539. ISSN 2175-3539. <https://doi.org/10.1590/2175-35392017021311171>.

FREITAS, G. C. M. Sobre a Consciência fonológica. In: LAMPRECHT, R. R. *et al.* **Aquisição Fonológica do Português**: perfil de desenvolvimento e subsídios para terapia. Porto Alegre: Artmed, 2004.

FERRAZ, Carolina Valença et al. (Coord.). **Manual dos Direitos da Pessoa com Deficiência**. Edição Digital. São Paulo: Editora Saraiva. 2012.

GARDNER, Howard. **Inteligências Múltiplas**: a teoria na prática. trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese. — Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**. Editora Perspectivas S.A. 4ª ed. São Paulo – SP, 2000.

JARDINE, Renata Savastano. **Método das Boquinhas**: alfabetização da leitura e escrita. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

LAMPRECHT, Regina. *et al.* **Aquisição Fonológica do Português**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

LIMA JÚNIOR, R. M. **Pronunciar para Comunicar**: uma investigação do efeito do ensino explícito da pronúncia na sala de aula de LE. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade de Brasília, Brasília 2008.

LYON, G. R. **Toward a Definition of Dyslexia**. *Annals of Dyslexia*, vol. 4, p. 3-30, 1995.

MACHADO, A. C. & CAPELLINI, S. A. **Tutoria em Leitura e Escrita Baseado no Modelo de RTI** – Resposta à intervenção em crianças com dislexia do desenvolvimento. *Revista CEFAC* [online]. 2014, v. 16, n. 4 [Acessado 21 Julho 2021], pp. 1161-1167. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1982-0216201415412>>. ISSN 1982-0216. <https://doi.org/10.1590/1982-0216201415412>.

MASSI, Giselle. **A Dislexia em Questão**. São Paulo: Plexus, 2007.

MEDINA, Giovanna Beatriz Kalva e GUIMARÃES, Sandra Regina Kirchner **Leitura de Estudantes com Dislexia do Desenvolvimento**: Impactos de uma Intervenção com Método Fônico Associado à Estimulação de Funções Executivas. *Revista Brasileira de Educação Especial* [online]. 2019, v. 25, n. 1 [Acessado 23 Julho 2021], pp.155-174. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-65382519000100010>>. ISSN 1980-5470. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382519000100010>.

MEDINA, Giovanna Beatriz Kalva, MINETTO, Maria de Fátima Joaquim e GUIMARÃES, Sandra Regina **Kirchner Funções Executivas na Dislexia do Desenvolvimento: Revendo Evidências de Pesquisas**. *Revista Brasileira de Educação Especial* [online]. 2017. v. 23, n. 3, pp. 439-454 [Acessado 23 Julho 2021] Disponível em:

<https://doi.org/10.1590/S1413-65382317000300009> ISSN1980-5470.  
<https://doi.org/10.1590/S1413-65382519000100010>.

MOOJEN, S. **Consciência Fonológica (CONFIAS):** Instrumento de Avaliação Sequencial. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011.

MORAIS, Artur Gomes de. **Consciência Fonológica na Educação Infantil e no Ciclo de Alfabetização.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. Letramento Literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, R.; RÖSING, T. M. K. (Org.) **Escola e Leitura:** velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009, p. 35-47 (Coleção Leitura e Formação).

PEREZ, S. C. B. **Características e Consequências da Dislexia: uma questão docente?** Revista científica do Colégio Novo tempo- Práticas pedagógicas-requisitos e reflexões. Vol.3, n.1, 2015. Disponível em: <<https://colegionovotempo.com.br/praticaspedagogicas/index.php/novotempo/issue/.../18>>

SIGNOR, Rita. **Dislexia:** uma análise histórica e social. Revista Brasileira de Linguística Aplicada [online]. 2015, v. 15, n. 4, pp. 971-999. ISSN 1984-6398 [Acessado 21 Julho 2021] Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1984-639820158213>> ISSN 1984-6398 <https://doi.org/10.1590/S2176-6681/368214020>

ROTTA, Newra. **Transtornos da Aprendizagem:** Abordagem Neurológica e Multidisciplinar. Artmed, Porto Alegre: 2006.

SHAYWITZ, Sally. **Entendendo a Dislexia:** um novo e completo programa para todos os níveis de problemas de leitura. Trad. de Vinicius Figueira. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SNOWLING, Margaret J. **Dislexia.** São Paulo: Santos Livraria Editora, 2004.

SOUZA, Elizete Cristina de. **O Dislético como Sujeito do Processo de Ensino-aprendizagem.** Revista Contrapontos – v. 8 - n.3 - p. 423-432 - Itajaí, set/dez 2008. [Acesso em 20 Jun 2020] Disponível em <https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/963/820>

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

TABAQUIM, Maria de Lourdes Merighi et al. **Concepção de Professores do Ensino Fundamental sobre a Dislexia do Desenvolvimento.** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos [online]. 2016, v. 97, n. 245 [Acessado 21 Julho 2021], pp. 131-146. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S2176-6681/368214020>>. ISSN 2176-6681. <https://doi.org/10.1590/S2176-6681/368214020>.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa - Ação.** São Paulo: Cortez, 1986.

WINNICOTT, D. W. **O Brincar e a Realidade.** Trad. José Octavio de Aguiar Abreu e Vanede Nobre. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1975.

## APÊNDICE A – 1ª OFICINA

### 1ª OFICINA - DIA 01

#### LEITURA DINÂMICA DO TEXTO E CONSTRUÇÃO DO MAPA MENTAL DA HISTÓRIA

Fazer a leitura dinâmica da obra literária *O Pavão Misterioso* de Arievaldo Viana e Jô Oliveira. Após a leitura, junto com o professor, construir um mapa mental da história lida.

<b>TÍTULO</b>
_____
<b>PERSONAGENS</b>
_____
_____
_____
<b>DESENVOLVER DA HISTÓRIA</b>
_____
_____
_____
_____
<b>CONCLUSÃO</b>
_____
_____
_____
_____

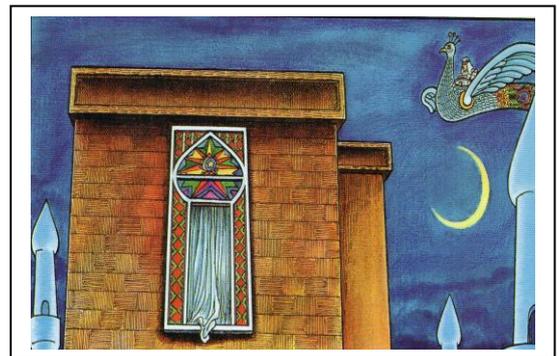
## 1ª OFICINA - Dia 02

### LEITURA DINÂMICA E REFLEXÃO SOBRE AS PALAVRAS POUCO CONHECIDAS DO TEXTO

**JOGO DAS CADEIRAS:** enquanto o professor faz a leitura do texto os estudantes andam ao redor das cadeiras. Propositalmente, o professor deve parar a leitura justamente nas palavras que julga de pouco conhecimento entre os estudantes e pede para que, de acordo com o contexto lido no trecho do texto, o aluno que não conseguiu sentar, indique um significado para a palavra. É importante que o professor leia alternativas de palavras sinônimas.

Exemplos:

ERA BELÍSSIMO RETRATO  
DE UMA LINDA PRINCESA,  
MULHER ALGUMA DO MUNDO  
SUPERAVA-LHE A BELEZA  
MAS VIVIA **ENCLAUSURADA**  
NUMA GRANDE FORTALEZA.



1. Aprisionada/detida/prisioneira
2. Viajada / descontraída/ experiente
3. Pintada / desenhada / arrumada

ELE FITOU O RETRATO  
FIXAMENTE, **EMBEVECIDO**  
E DEPOIS DISSE A SEU MANO

RESOLUTO E DECIDIDO:

- EU IREI VER A PRINCESA

QUERO SER DELA O MARIDO!

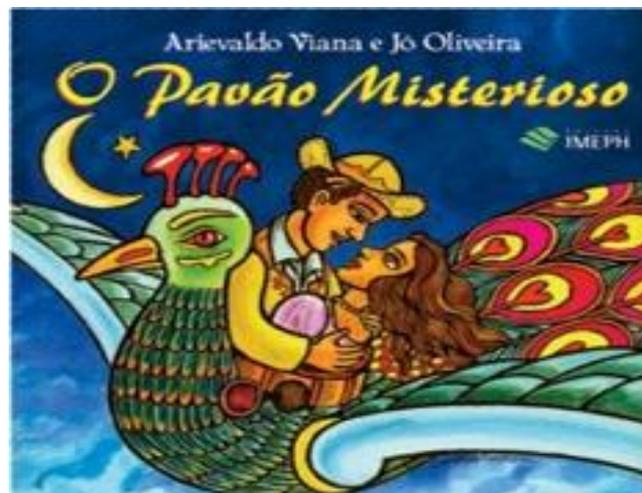
1. Embriagado / faminto / sonolento
2. Encantado / deslumbrado / extasiado
3. Cansado / carregado / entediado

## APÊNDICE B – 2ª OFICINA

### 2ª OFICINA – DIA 01

Exibir o filme para relembrar a história do livro trabalhado na primeira oficina.  
O filme tem duração de aproximadamente 9 minutos apenas.

Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=NYBTWXzpYUk>



- Jogo da Memória (nível fácil)

Palavras com o mesmo som inicial:

CHAPÉU



REVISTA



PAVÃO



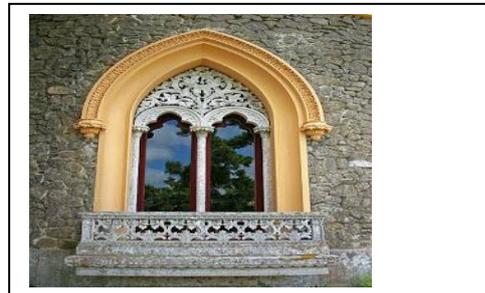
RETRATO



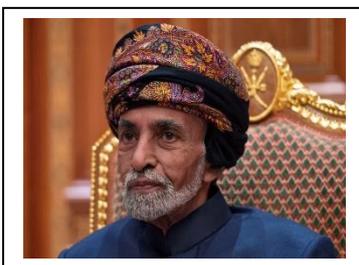
Palavras com o mesmo som final:



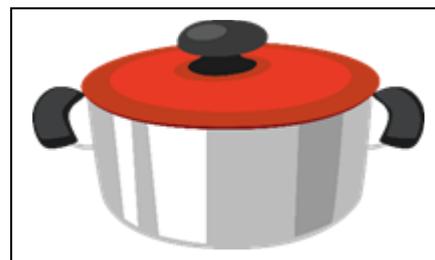
PRISÃO



JANELA



SULTÃO



PANELA



EMBRIAGADO



APAIXONADO



FORTALEZA



PRINCESA

## Jogo da Memória (Nível Alto)

Palavras com o mesmo som inicial:



POÇÃO



SOLDADO



PAVÃO



SULTÃO

Palavras com o mesmo som final:



VENDAVAL



PICA-PAU



PLANTAR



DESFILAR

## 2ª OFICINA (dia 02) SUGESTÃO 1

NOME: \_\_\_\_\_ DATA \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

### OUVIR A MÚSICA E COMPLETAR AS PALAVRAS QUE FALTAM NO TEXTO

#### Pavão Misterioso

Canção de Ednardo

Pavão misterioso  
Pássaro \_\_\_\_\_  
Tudo é mistério  
Nesse teu voar

Ai se eu corresse assim  
Tantos céus assim  
Muita história  
Eu tinha pra contar

Pavão misterioso  
\_\_\_\_\_ formoso  
Tudo é mistério  
Nesse teu voar

Ai se eu corresse assim  
Tantos céus assim  
Muita história  
Eu tinha pra contar

Pavão misterioso  
Nessa cauda  
Aberta em leque  
Me guarda \_\_\_\_\_

De eterno brincar  
Me poupa do vexame  
De morrer tão moço  
Muita coisa ainda  
Quero \_\_\_\_\_

Pavão misterioso  
Pássaro formoso  
Tudo é mistério  
Nesse teu voar

Ai se eu corresse assim  
Tantos céus assim

Muita história  
Eu tinha pra contar

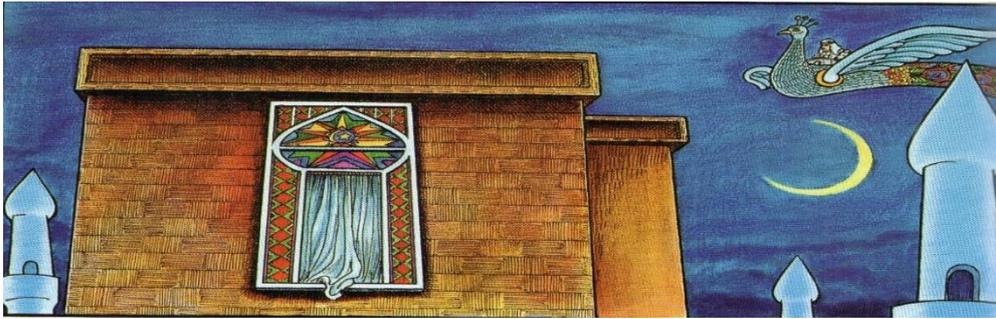
Pavão misterioso  
Meu pássaro formoso  
No escuro dessa noite  
Me ajuda a cantar

Derrama essas faíscas  
Despeja esse trovão

\_\_\_\_\_ isso tudo, oh  
Que não é certo \_\_\_\_\_

Pavão misterioso  
Pássaro formoso  
Um conde raivoso  
Não tarda a chegar

Não temas, minha donzela  
Nossa sorte nessa guerra  
Eles são muitos  
Mas não podem voar



## Pavão Misterioso

<https://www.youtube.com/watch?v=zF23M7M1XWw>

Canção de Ednardo

## Letra *Pavão Misterioso*

Canção de Ednardo

Pavão misterioso  
 Pássaro formoso  
 Tudo é mistério  
 Nesse teu voar

Ai se eu corresse assim  
 Tantos céus assim  
 Muita história  
 Eu tinha pra contar

Pavão misterioso  
 Pássaro formoso  
 Tudo é mistério  
 Nesse teu voar

Ai se eu corresse assim  
 Tantos céus assim  
 Muita história  
 Eu tinha pra contar

Pavão misterioso  
 Nessa cauda  
 Aberta em leque  
 Me guarda moleque

De eterno brincar  
 Me poupa do vexame  
 De morrer tão moço  
 Muita coisa ainda

Quero olhar

Pavão misterioso  
 Pássaro formoso  
 Tudo é mistério  
 Nesse teu voar

Ai se eu corresse assim  
 Tantos céus assim  
 Muita história  
 Eu tinha pra contar

Pavão misterioso  
 Meu pássaro formoso  
 No escuro dessa noite  
 Me ajuda a cantar

Derrama essas faíscas  
 Despeja esse trovão  
 Desmancha isso tudo, oh  
 Que não é certo não

Pavão misterioso  
 Pássaro formoso  
 Um conde raivoso  
 Não tarda a chegar

Não temas, minha donzela  
 Nossa sorte nessa guerra  
 Eles são muitos  
 Mas não podem voar

## 2ª OFICINA (dia 02) SUGESTÃO 2

NOME: \_\_\_\_\_ DATA \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

### OUÇA A MÚSICA E COMPLETE COM AS PALAVRAS QUE FALTAM E CIRCULE DE AZUL PALAVRAS COM SONS FINAIS IGUAIS

#### COCO DO M

Mané mandou  
 Maria, Matheu  
 E Murilo mandou o meu  
 Martelo e meia má  
 Quando canto esse coco  
 A minha língua treme  
 Quem fizer outro coco em M  
 Eu amarro e mando matar

Mané mandou  
 Maria, Matheu  
 E Murilo \_\_\_\_\_ o meu  
 Martelo e meia má  
 Quando canto esse coco  
 A minha língua treme  
 Quem fizer outro coco em M  
 Eu amarro e mando matar

Eu sou um matuto moço  
 Morou no mato é madeira  
 Mandioca, manipuêra  
 Marco modo de mudar  
 Mandei Matias  
 Amarrar mói de marmeleiro Malaquia.  
 Marinheiro, mangueiro e  
 \_\_\_\_\_.

Mané mandou  
 Maria, Matheu  
 E Murilo mandou o meu  
 Martelo e meia má  
 Quando canto esse coco

A minha língua treme  
 Quem fizer outro coco em M  
 Eu amarro e mando matar

Mané mandou  
 Maria, Matheu  
 E Murilo mandou o \_\_\_\_\_  
 Martelo e meia má

Quando canto esse coco  
 A minha língua treme  
 Quem fizer outro coco em M  
 Eu amarro e mando matar

Mulher maldosa, Madalena,  
 macumbeba,  
 Maniçoba, manipeba, manguito, mero  
 e mangar  
 Melão maduro, morcego, mosqueiro e  
 \_\_\_\_\_  
 Mofino, medo e monturo, mamoeiro e  
 miramar

Mané mandou  
 Maria, Matheu  
 E Murilo mandou o meu  
 Martelo e meia má  
 Quando canto esse coco  
 A minha língua treme  
 Quem fizer outro coco em M  
 Eu amarro e mando matar

Mané mandou  
 Maria, Matheu  
 E Murilo mandou o meu  
 Martelo e meia má  
 Quando canto esse coco  
 A minha língua treme  
 Quem fizer outro coco em M  
 Eu amarro e mando matar

Mestre Matoso, morador Mendes  
 Medeiro  
 Morava em Monteiro de milho mole,  
 munguzá  
 Malicioso, mungangueto e  
 macumbeiro  
 Esse meu côco é maneiro mas é ruim  
 de se cantar.

Mané mandou  
 Maria, Matheu  
 E Murilo mandou o meu  
 Martelo e meia má  
 Quando canto esse coco  
 A minha língua treme  
 Quem fizer outro coco em M  
 Eu amarro e mando matar

Mané mandou  
 Maria, Matheu  
 E Murilo mandou o meu  
 Martelo e meia \_\_\_\_\_

Quando canto esse coco  
 A minha língua treme  
 Quem fizer outro coco em M  
 Eu amarro e mando matar

Mané mandou  
 Maria, Matheu  
 E Murilo mandou o meu  
 Martelo e meia má  
 Quando canto esse \_\_\_\_\_  
 A minha língua treme  
 Quem fizer outro coco em M  
 Eu amarro e mando matar

Mané mandou  
 Maria, Matheu  
 E Murilo mandou o meu  
 Martelo e meia má  
 Quando canto esse coco  
 A minha língua treme  
 Quem fizer outro coco em M  
 Eu amarro e mando matar

Mané mandou  
 Maria, Matheu  
 E Murilo mandou o meu  
 Martelo e meia má  
 Quando canto esse coco  
 A minha língua treme  
 Quem fizer outro coco em M  
 Eu amarro e mando matar.

## LETRA DA CANÇÃO

### **COCO DO M**

Mané mandou  
 Maria, Matheu  
 E Murilo mandou o meu  
 Martelo e meia má  
 Quando canto esse coco  
 A minha língua treme  
 Quem fizer outro coco em M  
 Eu amarro e mando matar

Mané mandou  
 Maria, Matheu  
 E Murilo mandou o meu  
 Martelo e meia má  
 Quando canto esse coco  
 A minha língua treme  
 Quem fizer outro coco em M  
 Eu amarro e mando matar

Eu sou um matuto moço  
 Morou no mato é madeira  
 Mandioca, manipuêra  
 Marco modo de mudar  
 Mandei Matias  
 Amarrar mói de marmeleiro Malaquia.  
 Marinheiro, mangueiro e maracujá.

Mané mandou  
 Maria, Matheu  
 E Murilo mandou o meu  
 Martelo e meia má  
 Quando canto esse coco  
 A minha língua treme  
 Quem fizer outro coco em M  
 Eu amarro e mando matar

Mané mandou  
 Maria, Matheu  
 E Murilo mandou o meu  
 Martelo e meia má  
 Quando canto esse coco  
 A minha língua treme  
 Quem fizer outro coco em M  
 Eu amarro e mando matar

Mulher maldosa, Madalena, macumbeba,  
 Maniçoba, manipeba, manguito, mero e mangar  
 Melão maduro, morcego, mosqueiro e muro  
 Mofino, medo e monturo, mamoeiro e miramar

Mané mandou  
 Maria, Matheu  
 E Murilo mandou o meu  
 Martelo e meia má  
 Quando canto esse coco  
 A minha língua treme  
 Quem fizer outro coco em M  
 Eu amarro e mando matar

Mané mandou  
 Maria, Matheu  
 E Murilo mandou o meu  
 Martelo e meia má  
 Quando canto esse coco  
 A minha língua treme  
 Quem fizer outro coco em M

Eu amarro e mando matar

Mestre Matoso, morador Mendes Medeiro  
 Morava em Monteiro de milho mole, munguzá  
 Malicioso, mungangueto e macumbeiro  
 Esse meu côco é maneiro mas é ruim de se  
 cantar.

Mané mandou  
 Maria, Matheu  
 E Murilo mandou o meu  
 Martelo e meia má  
 Quando canto esse coco  
 A minha língua treme  
 Quem fizer outro coco em M  
 Eu amarro e mando matar

Mané mandou  
 Maria, Matheu  
 E Murilo mandou o meu  
 Martelo e meia má  
 Quando canto esse coco  
 A minha língua treme  
 Quem fizer outro coco em M  
 Eu amarro e mando matar

Mané mandou  
 Maria, Matheu  
 E Murilo mandou o meu  
 Martelo e meia má  
 Quando canto esse coco  
 A minha língua treme  
 Quem fizer outro coco em M  
 Eu amarro e mando matar

Mané mandou  
 Maria, Matheu  
 E Murilo mandou o meu  
 Martelo e meia má  
 Quando canto esse coco  
 A minha língua treme  
 Quem fizer outro coco em M  
 Eu amarro e mando matar

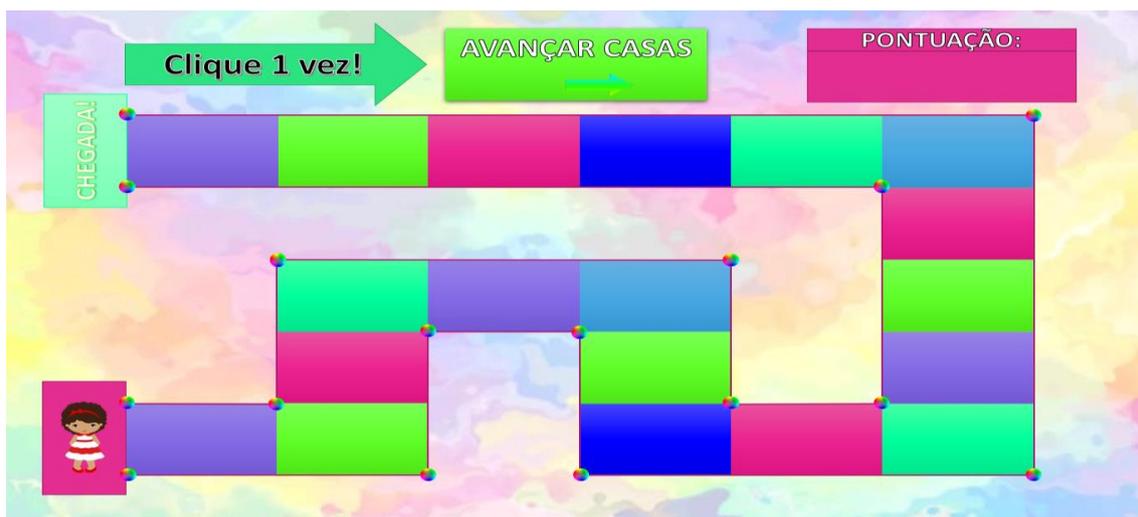
Mané mandou  
 Maria, Matheu  
 E Murilo mandou o meu  
 Martelo e meia má  
 Quando canto esse coco  
 A minha língua treme  
 Quem fizer outro coco em M  
 Eu amarro e mando matar.

## APÊNDICE C – 3ª OFICINA

### 3ª OFICINA - Dia 01

#### IDENTIFICAÇÃO E PRODUÇÃO DE PALAVRA INSERIDA EM OUTRAS EXPRESSÕES (PALAVRAS)

1º MOMENTO (jogo para revisar o encontro anterior)



**Instruções:** dividir a sala em duplas e pedir para que cada dupla, na sua vez, jogue o dado para andar pelo labirinto. Caso o peão caia na casa pergunta a dupla terá que responder a uma pergunta ou voltará para casa que ficou na jogada anterior. Ganha a dupla que chegar ao final primeiro.

#### Perguntas para o labirinto:

1. Qual desses (apontando para os demais desenhos) começa com o mesmo sonzinho que caderno (pegar o desenho caderno)?
  
1. a) ROSA b) COLAR c) BULE d) RÁDIO

2. Qual desses (apontando para os demais desenhos) começa com o mesmo sonzinho que tesoura (pegar o desenho tesoura)?

a) TIJOLO b) BUZINA c) CENOURA d) BOMBEIRO

3. Qual desses (apontando para os demais desenhos) termina com o mesmo sonzinho que doce (pegar o desenho doce)?

a) SAPO b) DINHEIRO c) LULA d) PENTE

4. Agora vou dizer uma palavra e você vai dizer outra que tem o primeiro sonzinho igual. Ex.: madeira – melão

1. picolé \_\_\_\_\_

2. Agora vou dizer uma palavra e você vai dizer outra que tem o último sonzinho igual. Ex.: Nariz – cuscuz

a) olho \_\_\_\_\_

# 1º MOMENTO - FIGURAS DO JOGO DO LABIRINTO

1.



2.



3.



**2º MOMENTO**

Você vai contar com tampinhas de garrafa os sonzinhos que cada palavra tem. ex.: a palavra quero tem os sonzinhos /q/e/r/u/, ou seja, 4 sonzinhos.

<b>PALAVRAS</b>	<b>SEPARE OS SONZINHOS</b>	<b>QUANTOS SONZINHOS? (FONEMAS)</b>
<b>MÁ</b>		
<b>CHAVE</b>		
<b>GUARDA</b>		
<b>COLA</b>		
<b>GUIA</b>		
<b>BRASA</b>		
<b>FALA</b>		

### 3ª OFICINA – DIA 02 – 1º momento

IDENTIFICAÇÃO E PRODUÇÃO DE PALAVRAS INSERIDAS EM OUTRA EXPRESSÃO (PALAVRA)

- COMPLETE A MÚSICA COM AS PALAVRAS QUE FALTAM.

- PINTE DE AZUL CADA PALAVRA QUE VOCÊ IDENTIFICAR DENTRO DE OUTRA PALAVRA. EX.: PALHAÇO.

#### Fico assim sem você (Adriana Calcanhoto)

Avião sem asa/ Fogueira sem brasa

Sou eu assim, sem você/ Futebol sem \_\_\_\_\_

Piu-Piu sem Frajola/ Sou eu assim, sem você

Por que é que tem que ser assim?

Se o meu desejo não tem \_\_\_\_\_/ Eu te quero a todo instante

Nem mil autofalantes/ Vão poder falar por mim

Amor sem beijinho/ Buchecha sem \_\_\_\_\_

Sou eu assim sem você/ Circo sem palhaço

Namoro sem abraço/ Sou eu assim sem você

Tô louco pra te ver chegar/ Tô louco pra te ter nas mãos

Deitar no teu abraço/ Retomar o \_\_\_\_\_

Que falta no meu coração/ Eu não existo longe de você

E a solidão é o meu pior castigo/ Eu conto as horas pra poder te ver

Mas o relógio tá de mal \_\_\_\_\_/ Eu não existo longe de você

E a solidão é o meu pior castigo/ Eu conto as horas pra poder te ver

Mas o relógio tá de mal comigo/ Por quê? Por quê?

Neném sem chupeta/ Romeu sem \_\_\_\_\_

Sou eu assim, sem você/ Carro sem estrada

Queijo sem \_\_\_\_\_/ Sou eu assim, sem você Você

Por que é que tem que ser assim?/ Se o meu desejo não tem fim

Eu te quero a todo instante/ Nem mil autofalantes

Vão poder falar por mim/ Eu não existo longe de você

E a solidão é o meu pior castigo/ Eu conto as horas pra poder te ver

Mas o relógio tá de mal comigo/ Eu não existo longe de você

E a solidão é o meu pior castigo/ Eu conto as horas pra poder te ver

Mas o relógio tá de mal comigo

Letra completa da Música *Fico assim sem você* de Adriana Calcanhoto

### **Fico assim sem você (Adriana Calcanhoto)**

Avião sem asa/ Fogueira sem brasa

Sou eu assim, sem você/ Futebol sem bola

Piu-Piu sem Frajola/ Sou eu assim, sem você

Por que é que tem que ser assim?

Se o meu desejo não tem fim/ Eu te quero a todo instante

Nem mil autofalantes/ Vão poder falar por mim

Amor sem beijinho/ Buchecha sem Claudinho

Sou eu assim sem você/ Circo sem palhaço

Namoro sem abraço/ Sou eu assim sem você

Tô louco pra te ver chegar/ Tô louco pra te ter nas mãos

Deitar no teu abraço/ Retomar o pedaço

Que falta no meu coração/ Eu não existo longe de você

E a solidão é o meu pior castigo/ Eu conto as horas pra poder te ver

Mas o relógio tá de mal comigo/ Eu não existo longe de você

E a solidão é o meu pior castigo/ Eu conto as horas pra poder te ver

Mas o relógio tá de mal comigo/ Por quê? Por quê?

Neném sem chupeta/ Romeu sem Julieta

Sou eu assim, sem você/ Carro sem estrada

Queijo sem goiabada/ Sou eu assim, sem você

Você

## APÊNDICE D – 4ª OFICINA

### 4ª OFICINA – DIA 01

#### OFICINA 04 - HABILIDADES DE LEITURA E DE ESCRITA

1. LEIA O TEXTO E GRIFE AS PALAVRAS QUE VOCÊ DESCONHECE.
2. CIRCULE AS PALAVRAS QUE ESTÃO ESCRITAS COMO A GENTE FALA.
3. CIRCULE NO TEXTO AS PALAVRAS QUE APRESENTAM RIMA.

#### **TRISTE PARTIDA**

Meu Deus, meu Deus. . .  
 Setembro passou  
 Outubro e Novembro  
 Já tamo em Dezembro  
 Meu Deus, que é de nós,  
 Meu Deus, meu Deus  
 Assim fala o pobre  
 Do seco Nordeste  
 Com medo da peste  
 Da fome feroz  
 Ai, ai, ai, ai  
 (...)

Sem chuva na terra  
 Descamba Janeiro,  
 Depois fevereiro  
 E o mesmo verão  
 Meu Deus, meu Deus  
 Entonce o nortista  
 Pensando consigo  
 Diz: "isso é castigo  
 não chove mais não"  
 Ai, ai, ai, ai  
 (...)

Agora pensando  
 Ele segue outra tria  
 Chamando a famia

Começa a dizer  
 Meu Deus, meu Deus  
 Eu vendo meu burro  
 Meu jegue e o cavalo  
 Nós vamos a São Paulo  
 Viver ou morrer  
 Ai, ai, ai, ai

(...)

Chegaram em São Paulo  
 Sem cobre quebrado  
 E o pobre acanhado  
 Procura um patrão  
 Meu Deus, meu Deus  
 Só vê cara estranha  
 De estranha gente  
 Tudo é diferente  
 Do caro torrão  
 Ai, ai, ai, ai

Trabaia dois ano,  
 Três ano e mais ano  
 E sempre nos prano  
 De um dia vortar  
 Meu Deus, meu Deus  
 Mas nunca ele pode

Só vive devendo  
E assim vai sofrendo  
É sofrer sem parar  
Ai, ai, ai, ai

Distante da terra  
Tão seca mas boa  
Exposto à garoa  
À lama e o paú  
Meu Deus, meu Deus

Meu Deus, meu Deus. . .

Setembro passou  
Outubro e Novembro  
Já tamo em Dezembro  
Meu Deus, que é de nós,  
Meu Deus, meu Deus  
Assim fala o pobre  
Do seco Nordeste  
Com medo da peste  
Da fome feroz  
Ai, ai, ai, ai

A treze do mês  
Ele fez experiência  
Perdeu sua crença  
Nas pedras de sal,  
Meu Deus, meu Deus  
Mas noutra esperança  
Com gosto se agarra  
Pensando na barra  
Do alegre Natal  
Ai, ai, ai, ai

Rompeu-se o Natal  
Porém barra não veio  
O sol bem vermeio  
Nasceu muito além  
Meu Deus, meu Deus  
Na copa da mata  
Buzina a cigarra  
Ninguém vê a barra  
Pois a barra não tem  
Ai, ai, ai, ai

Faz pena o nortista  
Tão forte, tão bravo  
Viver como escravo  
No Norte e no Sul  
Ai, ai, ai, ai

### (PATATIVA DO ASSARÉ)

Sem chuva na terra  
Descamba Janeiro,  
Depois fevereiro  
E o mesmo verão  
Meu Deus, meu Deus  
Entonce o nortista  
Pensando consigo  
Diz: "isso é castigo  
não chove mais não"  
Ai, ai, ai, ai

Apela pra Março  
Que é o mês preferido  
Do santo querido  
Senhor São José  
Meu Deus, meu Deus  
Mas nada de chuva  
Tá tudo sem jeito  
Lhe foge do peito  
O resto da fé  
Ai, ai, ai, ai

Agora pensando  
Ele segue outra tria  
Chamando a fãmia  
Começa a dizer  
Meu Deus, meu Deus  
Eu vendo meu burro  
Meu jegue e o cavalo  
Nós vamos a São Paulo  
Viver ou morrer  
Ai, ai, ai, ai

Nós vamos a São Paulo  
 Que a coisa tá feia  
 Por terras alheia  
 Nós vamos vagar  
 Meu Deus, meu Deus  
 Se o nosso destino  
 Não for tão mesquinho  
 Cá e pro mesmo cantinho  
 Nós torna a voltar  
 Ai, ai, ai, ai

E vende seu burro  
 Jumento e o cavalo  
 Inté mesmo o galo  
 Venderam também  
 Meu Deus, meu Deus  
 Pois logo aparece  
 Feliz fazendeiro  
 Por pouco dinheiro  
 Lhe compra o que tem  
 Ai, ai, ai, ai

Em um caminhão  
 Ele joga a fãmia  
 Chegou o triste dia  
 Já vai viajar  
 Meu Deus, meu Deus  
 A seca terrível  
 Que tudo devora  
 Lhe bota pra fora  
 Da terra natá  
 Ai, ai, ai, ai

O carro já corre  
 No topo da serra  
 Oiando pra terra  
 Seu berço, seu lar  
 Meu Deus, meu Deus  
 Aquele nortista  
 Partido de pena  
 De longe acena  
 Adeus meu lugar  
 Ai, ai, ai, ai

No dia seguinte  
 Já tudo enfadado  
 E o carro embalado

Veloz a correr  
 Meu Deus, meu Deus  
 Tão triste, coitado  
 Falando saudoso  
 Seu filho choroso  
 Exclama a dizer  
 Ai, ai, ai, ai

De pena e saudade  
 Papai sei que morro  
 Meu pobre cachorro  
 Quem dá de comer?  
 Meu Deus, meu Deus  
 Já outro pergunta  
 Mãezinha, e meu gato?  
 Com fome, sem trato  
 Mimi vai morrer  
 Ai, ai, ai, ai

E a linda pequena  
 Tremendo de medo  
 "Mãe, meus brinquedo  
 Meu pé de fulô?"  
 Meu Deus, meu Deus  
 Meu pé de roseira  
 Coitado, ele seca  
 E minha boneca  
 Também lá ficou  
 Ai, ai, ai, ai

E assim vão deixando  
 Com choro e gemido  
 Do berço querido  
 Céu lindo azul  
 Meu Deus, meu Deus  
 O pai, pesaroso  
 Nos filho pensando  
 E o carro rodando  
 Na estrada do Sul  
 Ai, ai, ai, ai

Chegaram em São Paulo  
 Sem cobre quebrado  
 E o pobre acanhado  
 Procura um patrão  
 Meu Deus, meu Deus  
 Só vê cara estranha

De estranha gente  
Tudo é diferente  
Do caro torrão  
Ai, ai, ai, ai

Trabaia dois ano,  
Três ano e mais ano  
E sempre nos prano  
De um dia vortar  
Meu Deus, meu Deus  
Mas nunca ele pode  
Só vive devendo  
E assim vai sofrendo  
É sofrer sem parar  
Ai, ai, ai, ai

Se arguma notícia  
Das banda do norte  
Tem ele por sorte  
O gosto de ouvir  
Meu Deus, meu Deus  
Lhe bate no peito  
Saudade lhe molho  
E as água nos óio  
Começa a cair  
Ai, ai, ai, ai

Do mundo afastado  
Ali vive preso  
Sofrendo desprezo  
Devendo ao patrão  
Meu Deus, meu Deus  
O tempo rolando  
Vai dia e vem dia  
E aquela famia  
Não vorta mais não  
Ai, ai, ai, ai

Distante da terra  
Tão seca mas boa  
Exposto à garoa  
À lama e o paú  
Meu Deus, meu Deus  
Faz pena o nortista  
Tão forte, tão bravo  
Viver como escravo  
No Norte e no Sul  
Ai, ai, ai, ai

**(PATATIVA DO ASSARÉ)**

**4ª OFICINA DIA 02**

HABILIDADES DE LEITURA E DE ESCRITA –1º MOMENTO

VAMOS CONSTRUIR UM PEQUENO CORDEL

A rectangular box containing a series of horizontal lines for writing. The lines are arranged in a column on the right side of the box. In the bottom right corner of the box, there is a small logo that reads "Aprender" with a stylized figure next to it.

**CANTE COM SEUS COLEGAS, MAS NÃO DEIXE A LÍNGUA FICAR  
EMBOLADA!**

**2º MOMENTO**

**BAMBOLÊ DA EMBOLADA**

Na poesia, no verso  
Eu trago a rima traçada  
Levo laçada na língua  
A frase feita e falada  
Para lhe desafiar  
Brincando no linguajar  
No bolo de embolada

Eu topo tapa no tato  
Eu tapo o papo do pato  
Eu bato a pata do gato  
Eu rapo a papa do prato  
Eu boto o gato no rato  
O pato parte ao mato  
Eu papo o pato no ato

Eu cato os cacos do coco  
Eu cato contando os cacos  
Cavaco a casca do toco  
Coloco as cascas no saco  
Eu como o coco e descasco  
O cágado come no casco  
Corto do coco três tacos

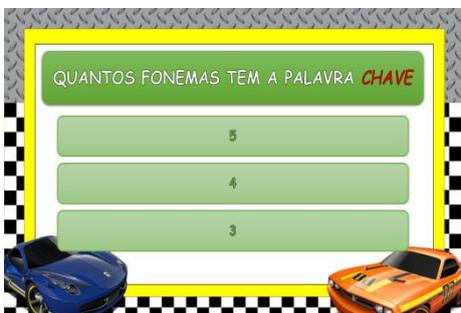
Eu caço a caça no mato  
Eu mato a caça que caço  
A corsa coçando o casco  
A caça que caço, asso  
Coloco a caça no saco  
A caça sai do buraco  
Eu caço a caça no encaço

## APÊNDICE E – 5ª OFICINA

### OFICINA 05 - JOGO DE TRILHA

PROFESSOR, BASTA ACESSAR O LINK E MONTAR SEU JOGO

[https://drive.google.com/file/d/18HFHbsCSEPN7MW\\_p6TFv\\_Ov26\\_R3IDP4/view](https://drive.google.com/file/d/18HFHbsCSEPN7MW_p6TFv_Ov26_R3IDP4/view)



## ANEXO A – TERMO DE AUTORIZAÇÃO E COMPROMISSO PARA USO DE INFORMAÇÕES

**PREFEITURA DA CIDADE DO RECIFE**  
**Secretaria de Educação**  
 Escola Municipal Karla Patricia.  
 Resolução 09/96-D.O.M. 08/10/96- Cadastro M.050-047  
 Fone: 33554040/33554041



### TERMO DE AUTORIZAÇÃO E COMPROMISSO PARA USO DE INFORMAÇÕES

Eu, Christiane Marinho da Silva, gestora da Escola Municipal Karla Patrícia, após ter tomado conhecimento do trabalho de pesquisa intitulado Contribuições da Consciência Fonológica e das Correspondências Grafofônicas em Estudantes com Indícios de Dislexia nos Anos Finais do Ensino Fundamental, que tem como objetivo contribuir para uma melhor compreensão dos aspectos da consciência fonológica e as relações grafofonêmicas no desenvolvimento da fluência de alunos da modalidade de ensino de Língua Portuguesa que apresentam sinais de dislexia, autorizo a pesquisadora Niedja Karla da Cruz e Silva Rodrigues a utilizar em suas pesquisas o material aplicado e parte do resultado da avaliação diagnóstica feita no início do ano de 2000, material constituído pela equipe do AEE (Apoio Educacional Especializado) com testes de compreensão leitora, de discriminação fonológica e avaliação pedagógica específica de ortografia. Esta autorização está sendo concedida desde que as seguintes premissas sejam respeitadas: as informações serão utilizadas única e exclusivamente para a execução do presente projeto; a pesquisadora se compromete a preservar as identidades dos estudantes envolvidos, garantindo o sigilo e a privacidade dos mesmos.

Local e data: Recife, 02 de dezembro de 2021.

Christiane Marinho da Silva  
 Assinatura e carimbo do responsável  
 Christiane Marinho da Silva  
 Gestora  
 Mat. 98.9731

Gestora da E.M. Karla Patrícia  
 Cargo e nome da instituição

Endereço Av. Cais do Apolo,925 – CEP: 50.030-230 – Recife/PE – Fone: (081) 33559103  
 E-mail: [degre@educ.rec.br](mailto:degre@educ.rec.br)

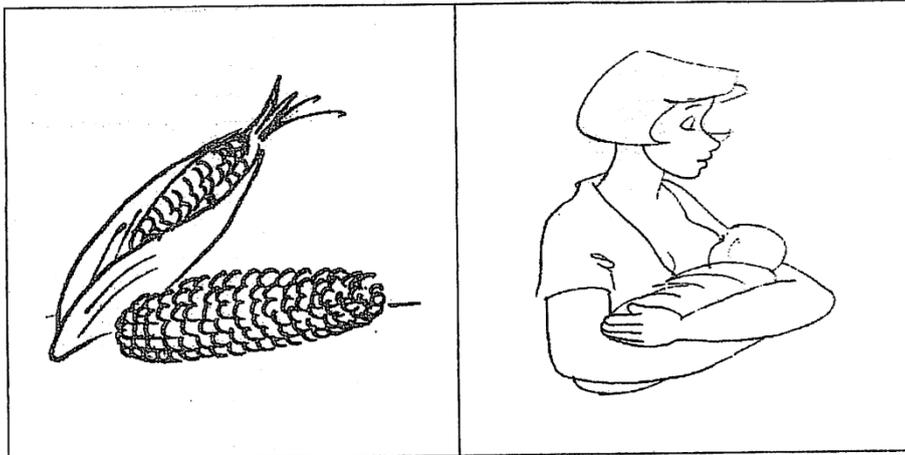
**ANEXO B – TESTE DE DISCRIMINAÇÃO FONOLÓGICA****TESTE DE DISCRIMINAÇÃO FONOLÓGICA****CADERNO DE APLICAÇÃO****INSTRUÇÕES:**

Neste caderno você verá 23 pares de figuras. Em cada par, eu direi o nome de uma das figuras.

Ouçã com atenção e aponte a figura que eu nomear.

Por exemplo, no item abaixo há as figuras de “milho” e de “filho”. Se eu disser “filho”, você deverá apontar esta figura da direita.

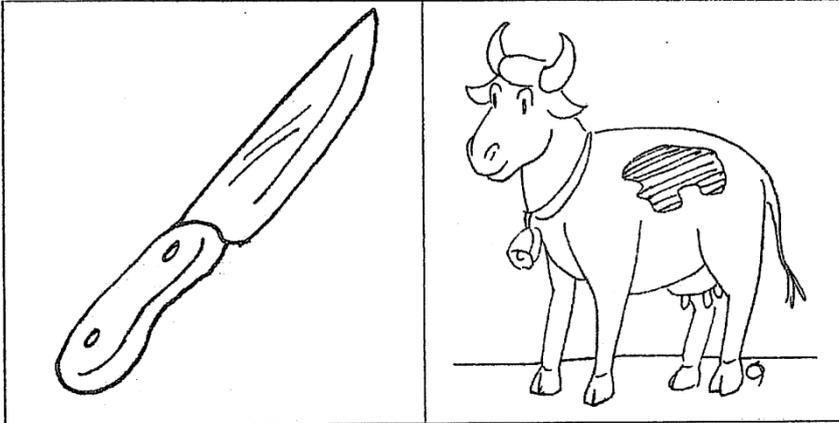
Não lê as palavras, fale só a que ela diz aronias



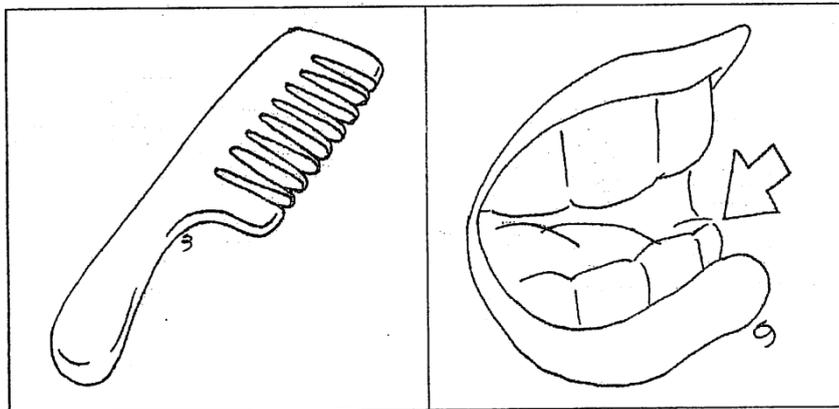
Entendeu?

Então vamos ver as figuras.

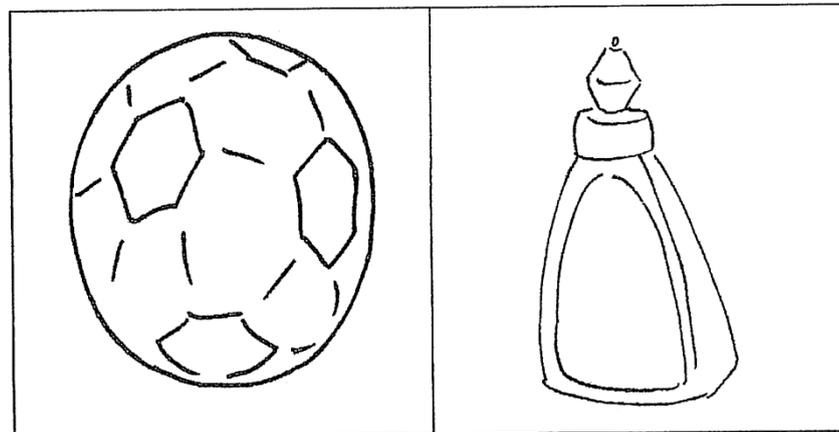
1.



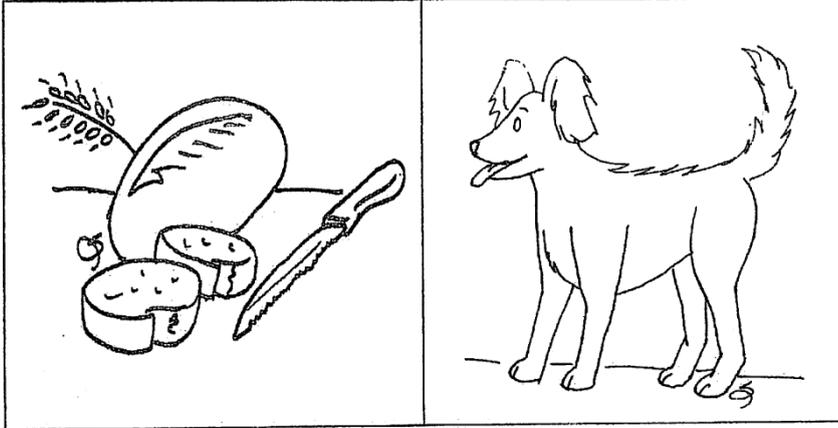
2.



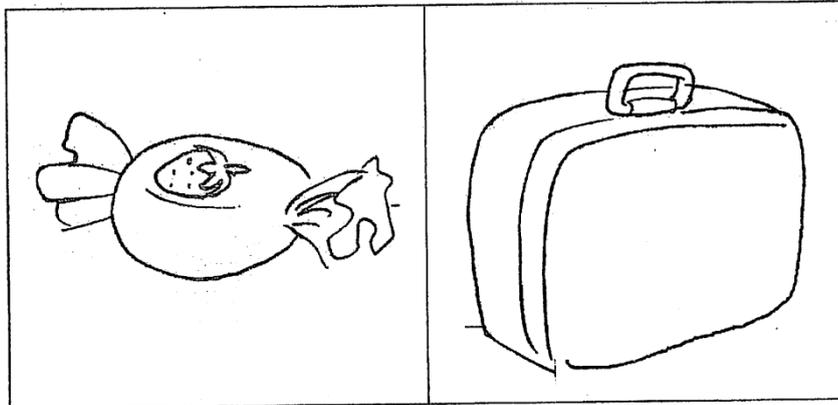
3.



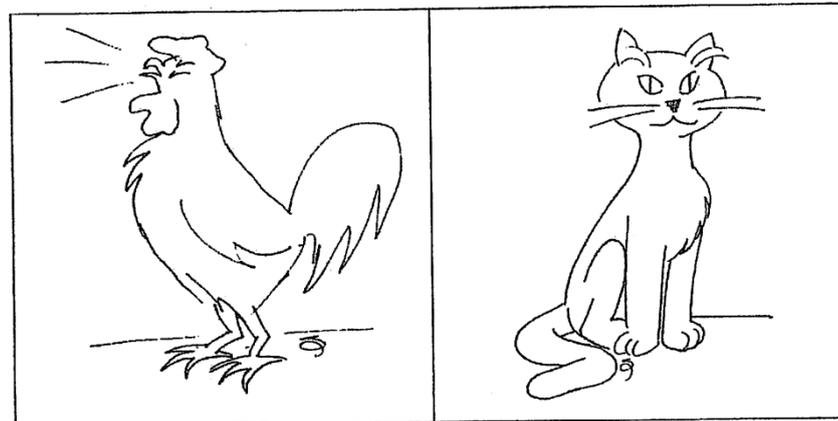
4.



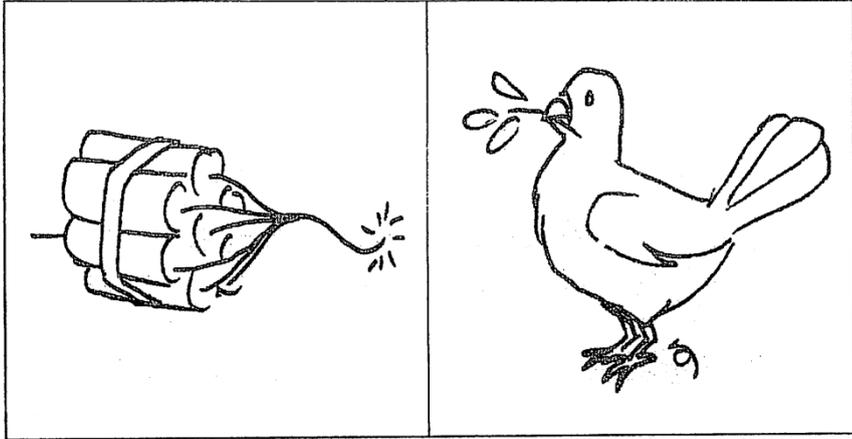
5.



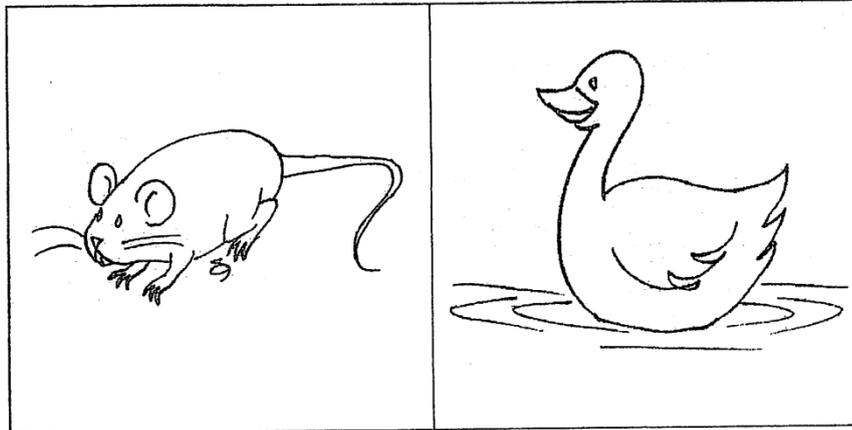
6.



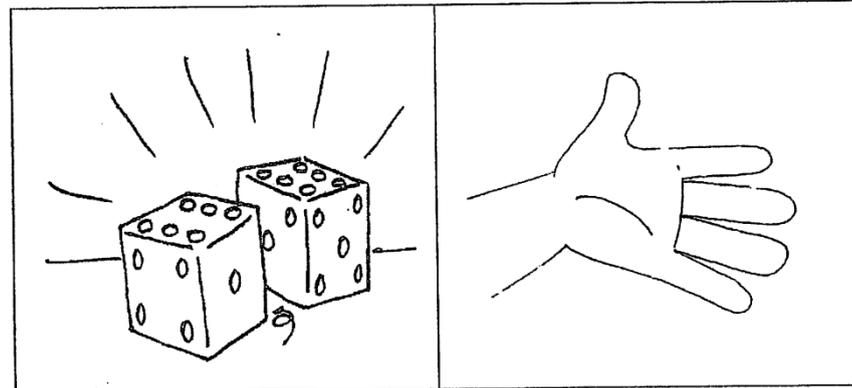
7.



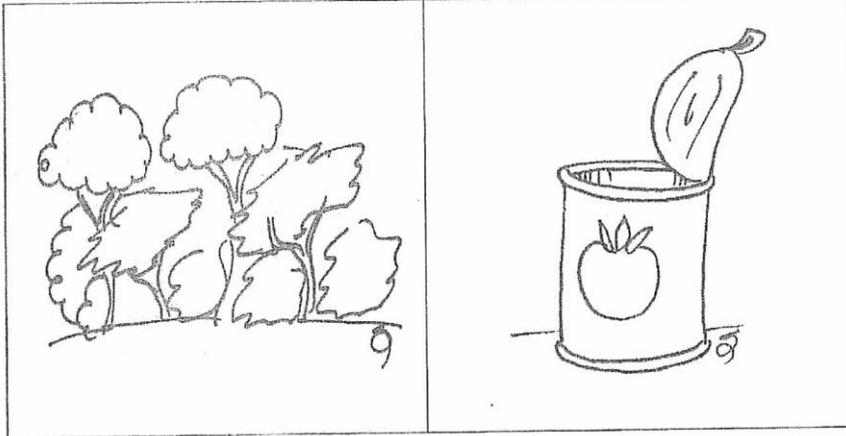
8.



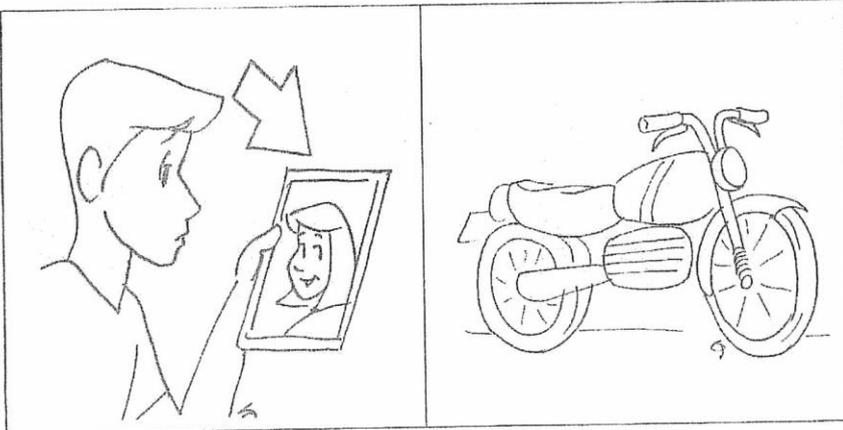
9.



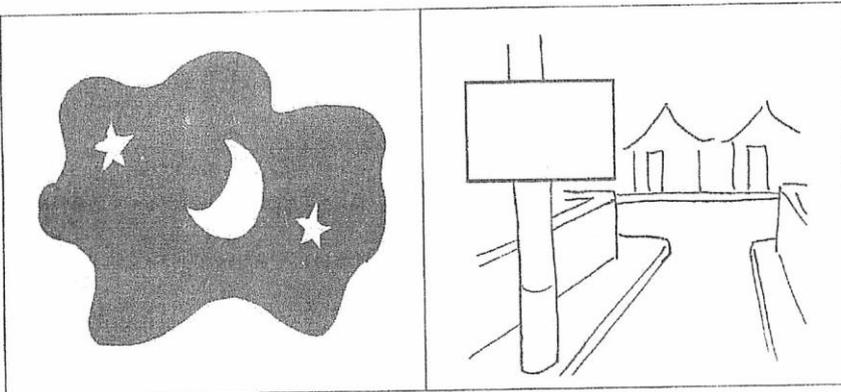
10.



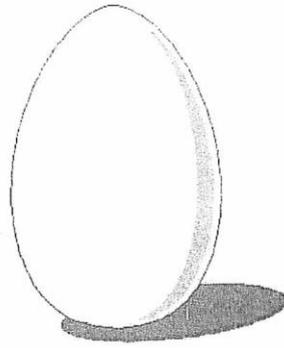
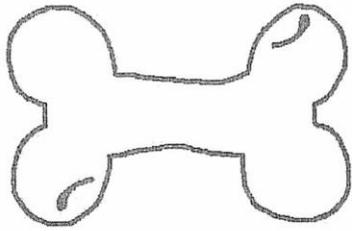
11.



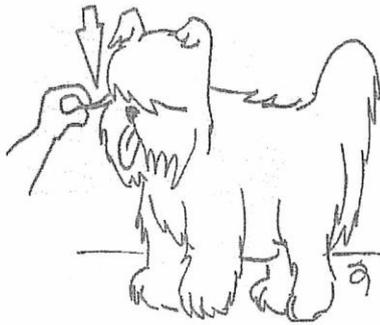
12.



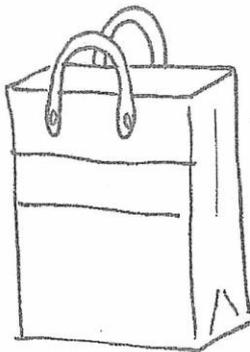
13.



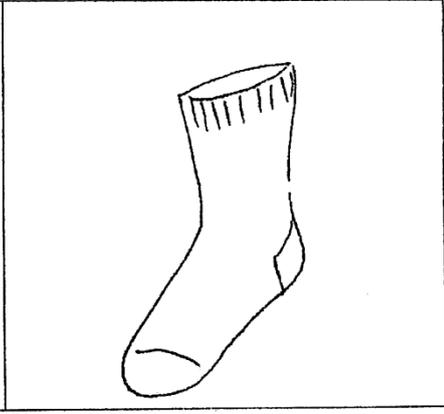
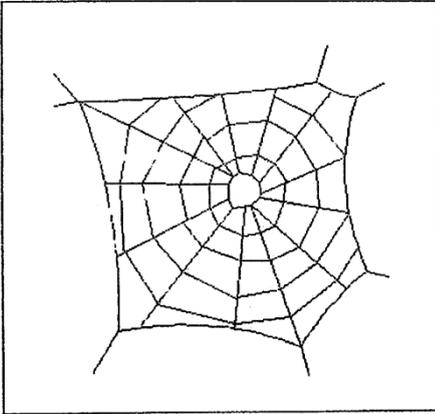
14.



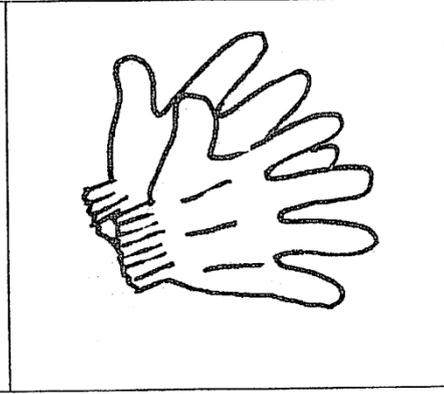
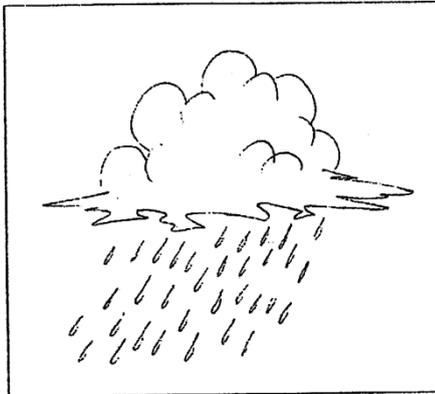
15.



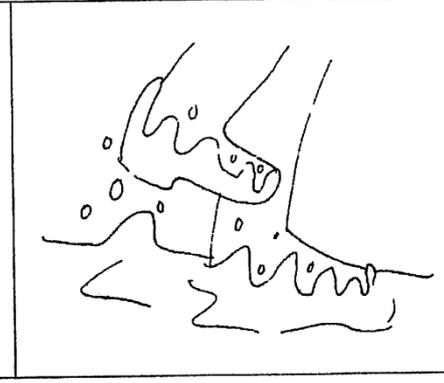
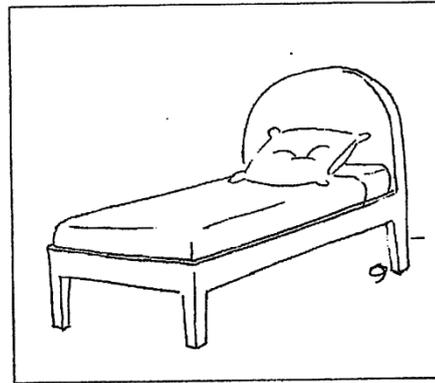
16.



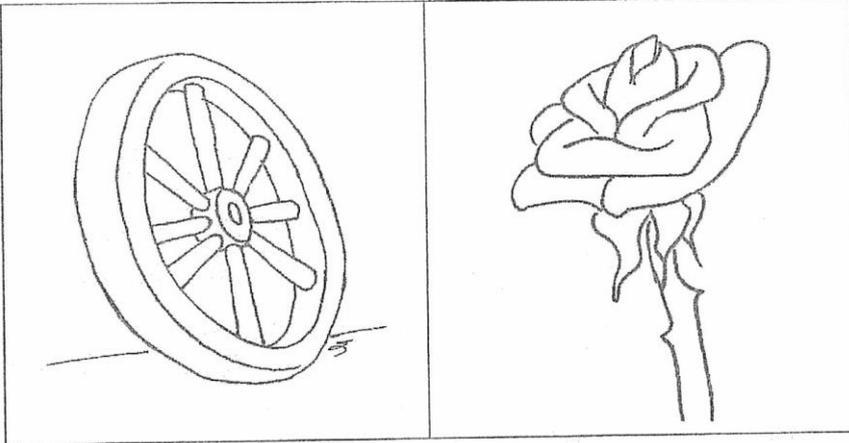
17.



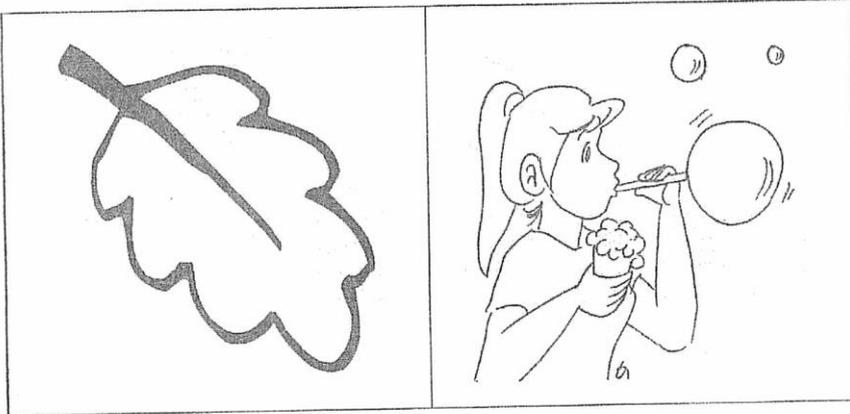
18.



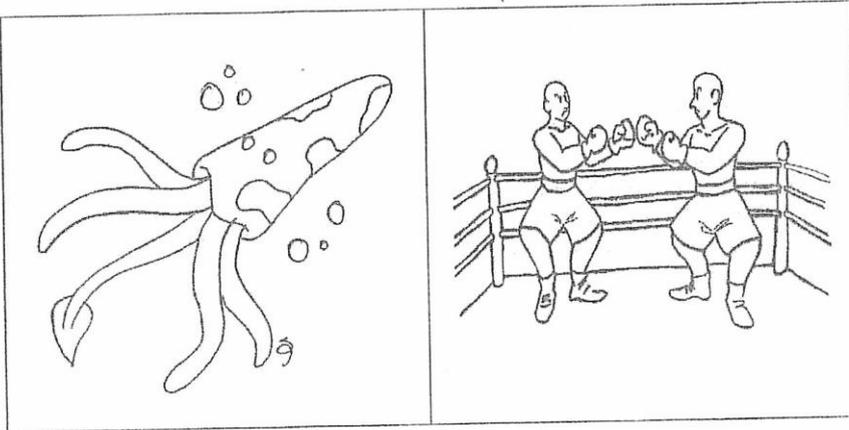
19.



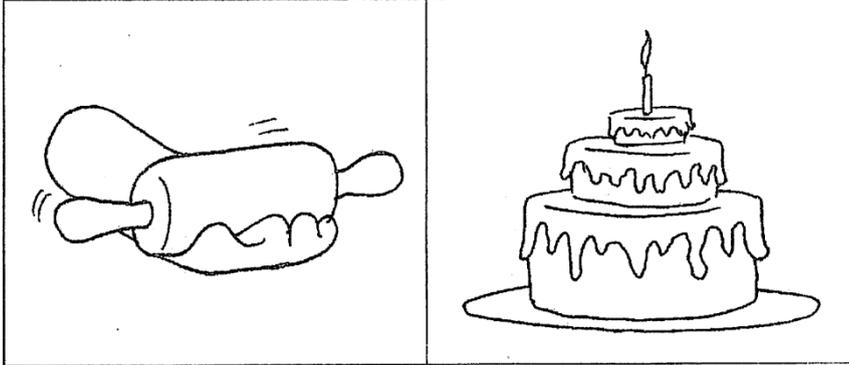
20.



21.



22.



23.

TESTE DE DISCRIMINAÇÃO FONOLÓGICA

FOLHA DE REGISTRO DE RESPOSTA

(Seabra & Capovilla)

NOTAS:

Em cada item, a figura-alvo que deve ser nomeada pelo examinador e apontada pelo examinando encontra-se sublinhada e em negrito.

- Na coluna Pontuação, anotar 1 ponto se a resposta for correta ou 0 ponto se resposta for incorreta.

- A pontuação total corresponde à soma dos pontos nos 23 itens.

Apontar o que está em negrito.

ITEM	FIGURA 1	FIGURA 2	PONTUAÇÃO	ITEM	FIGURA 1	FIGURA 2	PONTUAÇÃO
1	faca	vaca		13	osso	ovo	
2	pente	dente		14	pelo	selo	
3	<b>bola</b>	cola		15	saco	suco	
4	pão	<b>cão</b>		16	teia	<b>mela</b>	
5	<b>bala</b>	mala		17	<b>chuva</b>	luva	
6	<b>galo</b>	gato		18	cama	<b>lama</b>	
7	bomba	<b>pomba</b>		19	<b>roda</b>	rosa	
8	rato	<b>pato</b>		20	<b>folha</b>	bolha	
9	<b>dado</b>	dedo		21	lula	<b>luta</b>	
10	mata	<b>lata</b>		22	rolo	<b>bolo</b>	
11	foto	<b>moto</b>		23	<b>pena</b>	pera	
12	lua	<b>rua</b>					

A atenção não fala  
 Ve fala e a atenção e o que  
 contém o comando

Apontar o assessor

Avançar consciência fonológica  
 " Atenção  
 de linguagem  
 de discriminação por exemplo auditivo.

## ANEXO C – AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA ESPECÍFICA DE ORTOGRAFIA

### AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA ESPECÍFICA DE ORTOGRAFIA

(Ana Maria Poppovic) - (a partir de 7 anos)

*Ditado*

1. Palavras com sílabas simples.

1) banana	2) faca	3) gelo
4) janela	5) menino	6) pequeno
7) reta	8) tatu	9) xarope
10) zazá	11) sapato	12) valete

2. Palavras com R, RR, R intercalado e inicial.

1) carro	2) caro	3) feri	4) ferrinho
5) bruxa	6) troco	7) roer	8) genro

3. Palavras com S e SS.

1) asnos	2) osso	3) disse	4) isqueiro
5) custa	6) pássaro	7) manso	

4. Palavras com M e N medial.

1) gente	2) ninguém	3) campinas	4) também
----------	------------	-------------	-----------

5. Palavras com X: sons CH, SS, Z, CS e inicial.

1) caixa	2) trouxe	3) explora
4) exemplo	5) táxi	6) xadrez

6. Palavras com L e L – U intercalados.

1) último	2) anil	3) flauta
4) cacau	5) clima	6) plantação

7. Palavras com Z final e S medial.

1) asa	2) música	3) juiz
4) feliz	5) riso	6) paz

8. Palavras com Til.

a) maça	b) mão	c) piões	d) pães
---------	--------	----------	---------

9. Palavras com Ç.

a) moça	b) beiçudo
---------	------------

10. Apenas pedacinho de palavras (Discriminação de sons sem sentido) – lê para a criança observar a discriminação auditiva.

1) bo	2) fa	3) mi	4) da
5) já	6) pó	7) te	8) pro
9) fla	10) bri	11) plu	12) ter
13) ins	14) lha	15) que	16) gro
17) pres	18) lau	19) par	20) gem

11. Palavras não comum no vocabulário da criança (palavras complexas e sem sentido) – para criança repetir.

1) blaqueta	2) aftosa	3) dataria
4) alopata	5) abdica	6) bordanheiro
7) manancial	8) indelével	9) entapada

12. Síntese com retenção visual - são apresentados cartões em que as letras formam a palavra. Estão colocadas na ordem certa, porém em desnível uma em relação à outra. A criança deve olhar para o cartão e depois escrever as palavras que conseguir ler e memorizar. Observa-se a orientação espacial, percepção e gestalt.

1) ele	2) creme	3) estátua
4) telefone	5) convivem	6) casa

13. Separar sílabas - o examinador diz a palavra e a criança já transcreve separando as sílabas por hífen, no papel pautado. *com. Para a criança separar*

1) principal	2) doutor	3) criança	4) planificação
5) pé	6) penúltimo	7) quadrilátero	8) upa

14. Ditado de texto: folha em branco sem pauta. Não falar a pontuação para a criança.

Regina e José tinham um cachorro chamado Pingo.

Numa certa manhã, os meninos foram dar um passeio.

Com o osso na boca, Pingo corria na frente deles.

Ao atravessarem uma ponte, o cachorro parou e ficou olhando para baixo.

*o que seria uma cação.*

Folha da Avaliação

## AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA ESPECÍFICA DE ORTOGRAFIA

(Ana Maria Poppovic) - (a partir de 7 anos)

### RESPOSTA EXERCÍCIO 1

- |           |           |           |
|-----------|-----------|-----------|
| 1. _____  | 2. _____  | 3. _____  |
| 4. _____  | 5. _____  | 6. _____  |
| 7. _____  | 8. _____  | 9. _____  |
| 10. _____ | 11. _____ | 12. _____ |

### RESPOSTA EXERCÍCIO 2

- |          |          |          |          |
|----------|----------|----------|----------|
| 1. _____ | 2. _____ | 3. _____ | 4. _____ |
| 5. _____ | 6. _____ | 7. _____ | 8. _____ |

### RESPOSTA EXERCÍCIO 3

- |          |          |          |
|----------|----------|----------|
| 1. _____ | 2. _____ | 3. _____ |
| 4. _____ | 5. _____ | 6. _____ |
| 7. _____ |          |          |

### RESPOSTA EXERCÍCIO 4

- |          |          |          |          |
|----------|----------|----------|----------|
| 1. _____ | 2. _____ | 3. _____ | 4. _____ |
|----------|----------|----------|----------|

### RESPOSTA EXERCÍCIO 5

- |          |          |          |
|----------|----------|----------|
| 1. _____ | 2. _____ | 3. _____ |
| 4. _____ | 5. _____ | 6. _____ |

### RESPOSTA EXERCÍCIO 6

- |          |          |          |
|----------|----------|----------|
| 1. _____ | 2. _____ | 3. _____ |
| 4. _____ | 5. _____ | 6. _____ |

### RESPOSTA EXERCÍCIO 7

- |          |          |          |
|----------|----------|----------|
| 1. _____ | 2. _____ | 3. _____ |
| 4. _____ | 5. _____ | 6. _____ |

### RESPOSTA EXERCÍCIO 8

- |          |          |          |          |
|----------|----------|----------|----------|
| 1. _____ | 2. _____ | 3. _____ | 4. _____ |
|----------|----------|----------|----------|

**ANEXO D – CADERNO DE APLICAÇÃO DO CONFIAS****SRRG.001.8****CONFIAS****CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA:  
INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO SEQUENCIAL**

Sônia Moojen (Coord.); Regina Lamprecht; Rosangela Marostega Santos; Gabriela Menezes de Freitas; Raquel Brodac; Maity Siqueira; Adriana Corrêa Costa; Elisabet Guarda.

**CADERNO DE APLICAÇÃO****INSTRUÇÕES**

I - NÍVEL DA SÍLABA: CONJUNTO DE 9 TAREFAS

II - NÍVEL DO FONEMA: CONJUNTO DE 7 TAREFAS

O APLICADOR DEVERÁ SEGUIR AS INSTRUÇÕES DESCRITAS EM CADA TAREFA E ANOTAR AS RESPOSTAS DA CRIANÇA NO PROTOCOLO DE RESPOSTAS.



© 2003, 2008 Casapsi Livraria e Editora Ltda

É proibida a reprodução total ou parcial desta obra para qualquer finalidade. Todos os direitos reservados.  
Rua Simão Álvares, 1020 – Pinheiros – São Paulo/SP – Brasil  
CEP 05417-020 – Tel.: (11) 3034 3600 – www.casadopsicologo.com.br

O presente Caderno de Aplicação é impresso em cores. Caso desconfie de sua autenticidade, ligue para (11) 3034-3600.

## (S) NÍVEL DA SÍLABA

## S 1 – Síntese

<p>“Nós vamos brincar com os sons das palavras. Eu vou dizer uma palavra separada em pedaços: so-pa. Que palavra eu disse?”</p> <p>Pronuncie a palavra ‘sopa’ com um breve intervalo entre cada sílaba: so – pa.</p> <p>“E agora pi – ja – ma. Que palavra eu disse?”</p> <p><b>Exemplos:</b> so – pa = sopa pi – ja – ma = pijama</p>	<p><b>Palavras-alvo</b></p> <p>bi – co sor – ve – te má – gi – co e – le – fan – te</p>
--	---

## S 2 – Segmentação

<p>“Agora eu vou dizer uma palavra e quero que você separe em pedaços: sala.”</p> <p>“E esta outra: urubu”.</p> <p><b>Exemplos:</b> sala = sa – la urubu = u – ru – bu</p>	<p><b>Palavras-alvo</b></p> <p>gato abacaxi cachorro escova</p>
--	---

## S 3 – Identificação de sílaba inicial

<p>“Que desenho é este? (cobra). Agora eu vou dizer 3 palavras. Qual delas começa como cobra?”</p> <p>Caso a criança não entenda, auxilie na identificação da sílaba inicial dos exemplos.</p> <p><b>Exemplos:</b> cobra      <i>copo</i> – time – loja garrafa    foguete – <i>galinha</i> – caderno</p>	<b>Desenhos</b>	<b>Alternativas</b>
	faca pipoca cabide cenoura	fada – vaso – lata sapato – <i>piscina</i> – bigode bandeira – palito – <i>carroça</i> raposa – <i>semana</i> – chinelo

## S 4 – Identificação de rima

<p>“Que desenho é este? (mão) Eu vou dizer 3 palavras e quero que você me diga qual delas termina (ou rima) como mão.”</p> <p><b>Exemplos:</b> mão      sal – <i>cão</i> – luz aranha    <i>montanha</i> – umbigo – carrinho</p>	<b>Desenhos</b>	<b>Alternativas</b>
	flor martelo abelha coração	pão – <i>dor</i> – trem morango – tapete – <i>castelo</i> relógio – <i>orelha</i> – vestido armazém – carnaval – <i>injeção</i>

**S 5 – Produção de palavra com a sílaba dada**

<p><i>“Que palavra começa com ‘pa’?”</i></p> <p><b>Exemplos:</b> pa = papai, pacote ja = jarra, Japão</p>	<b>Sílabas-alvo</b>
	ca
	ba
	pi
	so

**S 6 – Identificação de sílaba medial**

<p><i>“Que desenho é este? (girafa) Qual é o pedaço (ou sílaba) do meio da palavra girafa? (‘ra’). Eu vou dizer 3 palavras e só uma tem o pedaço (ou sílaba) do meio igual ao de ‘girafa’. Qual é?”</i></p> <p>Aguarde que a criança evoque a sílaba do meio, antes de dizer as 3 palavras. Auxilie a evocação das sílabas do meio nos exemplos.</p> <p><b>Exemplos:</b> girafa    <i>pirata</i> – panela – dinheiro camelo    colega – <i>vermelho</i> – bolacha</p> <p>***</p>	<b>Desenhos</b>	<b>Alternativas</b>
	tomate	<i>fumaça</i> – lanterna – espeto
	palhaço	mochila – caneta – <i>telhado</i>
	cavalo	soldado – <i>gravata</i> – vizinho
	jacaré	avental – <i>macarrão</i> – dominó

**S 7 – Produção de rima**

<p><i>“Que desenho é este? (chapéu) Que outra palavra termina (ou rima) como chapéu?”</i></p> <p><b>Exemplos:</b> chapéu = céu, véu (dependendo da região, estarão corretas respostas como ‘hotel’, ‘pastel’). pente = quente, dente</p>	<b>Desenhos</b>
	balão
	café
	rato
	bola

\*\*\* Se necessário, ajude a criança movendo fichas correspondentes ao número de sílabas ou fonemas.

**S 8 – Exclusão**

<p><i>“Se eu tirar ‘so’ de socorro fica? (corro)</i>  <i>“Se eu tirar ‘be’ de cabelo fica? (calo)</i></p> <p><b>Exemplos:</b>  socorro = corro  cabelo = calo</p>	<p style="text-align: center;"><b>Palavras-alvo</b></p> “ci” de cipó “pi” de piolho “es” de escola “té” de pateta “ve” de gaveta “le” de pele “to” de gasto ... “cól” de caracol
---	---

**S 9 – Transposição**

<p><i>“Eu vou dizer uma palavra que não existe. Essa palavra tem dois pedaços (ou sílabas) e você vai trocar os pedaços: diga primeiro o pedaço do fim e depois o pedaço do começo. Você vai descobrir uma palavra que existe. Assim: darró fica? (roda). Chobí fica? (bicho)”.</i></p> <p>Aguarde a resposta da criança para ter certeza de que ela entendeu a tarefa de transposição.</p> <p><b>Exemplos:</b>  darró = roda  chobí = bicho</p>	<p style="text-align: center;"><b>Palavras-alvo</b></p> tapór lhomí cafó valú <p style="text-align: right;">...</p>
--	--

... Se necessário, ajude a criança movendo fichas correspondentes ao número de sílabas ou fonemas.

## (F) NÍVEL DO FONEMA

## F 1 – Produção de palavra que inicia com o som dado

<p><b>“Eu vou dizer um som e você vai me dizer uma palavra que comece com esse som.”</b></p> <p>Observação: o som de [ʒ] corresponde ao ‘g’ e ao ‘j’ (gente, jóia); o som de [ʃ] corresponde ao ‘ch’ e ao ‘x’ (chave, xícara).</p> <p><b>Exemplos:</b> [a] = amigo, agulha [f] = feijão, família</p>	<p><b>Sons-alvo</b></p> <p>[ʒ]</p> <p>[v]</p> <p>[ʃ]</p> <p>[s]</p>
--	---

## F 2 – Identificação de fonema inicial

<p><b>“Que desenho é este? (sino). Agora eu vou dizer 3 palavras. Uma delas começa com o mesmo som da palavra ‘sino’. Descubra qual é a palavra”.</b></p> <p><b>Exemplos:</b> sino      <i>sede</i> – chuva – gema bota      galo – <i>banco</i> – pêra</p>	<p><b>Desenhos</b></p> <p>urso folha macaco dedo</p>	<p><b>Alternativas</b></p> <p>ovo – bolo – <i>unha</i> vela – <i>figo</i> – cola <i>menino</i> – presente – salada <i>doce</i> – sapo – linha</p>
---	--	---

## F 3 – Identificação de fonema final

<p><b>“Que desenho é este? (janela) Eu vou dizer 3 palavras. Uma delas termina com o mesmo som de ‘janela’. Descubra qual é a palavra.”</b></p> <p><b>Exemplos:</b> janela      xarope – sorriso – <i>farinha</i> chave      <i>pele</i> – cama – lobo</p>	<p><b>Desenhos</b></p> <p>lápiz tambor piano escada</p>	<p><b>Alternativas</b></p> <p>pedra – garfo – <i>férias</i> nariz – <i>colher</i> – manhã criança – cidade – <i>banheiro</i> <i>cabeça</i> – parede – morcego</p>
--	---	---

## F 4 – Exclusão

<p><b>“Se eu tirar o som [ʃ] da palavra ‘chama’ fica?” (ama)</b> <b>“Se eu tirar o som [r] da palavra ‘barba’ fica?” (baba)</b></p> <p><b>Exemplos:</b> som [ʃ] de chama = ama som [r] de barba = baba</p>	<p><b>Palavras-alvo</b></p> <p>som [r] de mar som [ʒ] de jaula som [v] de vida som [s] de pasta som [a] de peça som [u] de viúva</p>
--	--

**F 5 – Síntese**

<p><i>“A palavra Eva tem estes sons: E – V – A . Eu vou dizer uns sons, e você vai descobrir que palavra eles formam.”</i></p> <p>Pronuncie os sons com um breve intervalo entre cada um deles. A pronúncia deve ser curta para que não se tornem sílabas. Por exemplo, o som de [z] deve ser produzido como ‘zzz’ e não como ‘zã’.</p> <p>Na palavra “giz” o “z” tem som de [s].</p> <p><b>Exemplos:</b></p> <p>E – v – a = Eva</p> <p>m – e – s – a = mesa</p> <p style="text-align: right;">...</p>	Palavras-alvo
	<p>g – i – z</p> <p>u – v – a</p> <p>a – s – a</p> <p>m – a – l – a</p>

**F 6 – Segmentação**

<p><i>“Agora você vai falar os sons das palavras.”</i></p> <p><b>Exemplos:</b></p> <p>vó = v – ó</p> <p>lua = l – u – a</p> <p style="text-align: right;">...</p>	Palavras-alvo
	<p>chá</p> <p>osso</p> <p>lixo</p> <p>mola</p>

**F 7 – Transposição**

<p>Este item, devido à sua complexidade, gera dificuldade tanto na aplicação quanto no entendimento da ordem por parte da criança. Sugere-se o uso de fichas durante toda a aplicação, conforme o seguinte procedimento:</p> <p>1º) diga as palavras inventadas, deslizando o dedo sobre as fichas;</p> <p>2º) diga os sons isoladamente, apontando uma ficha por vez;</p> <p>3º) solicite que a criança diga os sons de trás para diante, juntando-os para formar uma palavra que exista.</p> <p><i>“Agora nós vamos falar de trás para diante. Eu vou dizer uma palavra esquisita como ‘amú’. Ela tem três sons: a – m – u. Se você disser os sons de trás para diante nós vamos achar uma palavra que existe: ‘uma’. E a palavra esquisita ‘ica’ – se dissermos os sons desta palavra de trás para diante, que palavra formaríamos? (‘aqui’).”</i></p> <p><b>Exemplos:</b></p> <p>amú = uma</p> <p>ica = aqui</p> <p style="text-align: right;">...</p>	Palavras-alvo
	<p>alé (ela)</p> <p>óva (avó)</p> <p>ôla (alô)</p> <p>ias (sai)</p>

... Se necessário, ajude a criança movendo fichas correspondentes ao número de sílabas ou fonemas.