

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

SORAYA PEREIRA CÔRTEZ DE ALMEIDA

**PROFESSORAS ALFABETIZADORAS E A IDENTIFICAÇÃO PRECOCE
DOS PROBLEMAS DE LEITURA: INTERFACES ENTRE A EDUCAÇÃO E
FONOAUDIOLOGIA**

UBERLÂNDIA-MG
2023

**PROFESSORAS ALFABETIZADORAS E A IDENTIFICAÇÃO PRECOCE
DOS PROBLEMAS DE LEITURA: INTERFACES ENTRE A EDUCAÇÃO E A
FONOAUDIOLOGIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Educação.

Área de Concentração: Saberes e Práticas Educativas.

Orientadora: Prof^a Dra. Maria Irene Miranda Bernardes.

UBERLÂNDIA-MG
2023

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

A447
2023 Almeida, Soraya Pereira Côrtes de, 1987-
Professoras Alfabetizadoras e a Identificação Precoce
dos Problemas de Leitura [recurso eletrônico] :
Interfaces entre a Educação e a Fonoaudiologia / Soraya
Pereira Côrtes de Almeida. - 2023.

Orientadora: Maria Irene Miranda.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de
Uberlândia, Pós-graduação em Educação.

Modo de acesso: Internet.

Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2023.217>

Inclui bibliografia.

Inclui ilustrações.

1. Educação. I. Miranda, Maria Irene, 1966-, (Orient.).
II. Universidade Federal de Uberlândia. Pós-graduação em
Educação. III. Título.

CDU: 37

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:
Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091
Nelson Marcos Ferreira - CRB6/3074



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação
Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco 1G, Sala 156 - Bairro Santa Mônica, Uberlândia-MG, CEP 38400-902
Telefone: (34) 3239-4212 - www.ppged.faced.ufu.br - ppged@faced.ufu.br



ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Educação				
Defesa de:	Dissertação de Mestrado Acadêmico, 09/2023/831, PPGED				
Data:	Vinte e sete de fevereiro de dois mil e vinte e três	Hora de início:	14:00	Hora de encerramento:	16:30
Matrícula do Discente:	12112EDU036				
Nome do Discente:	SORAYA PEREIRA CÔRTEZ DE ALMEIDA				
Título do Trabalho:	"Professoras Alfabetizadoras e identificação precoce dos problemas de leitura: interfaces entre a educação e a fonoaudiologia"				
Área de concentração:	Educação				
Linha de pesquisa:	Saberes e Prática Educativa				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	"O Pedagogo e os problemas de aprendizagem na alfabetização: contribuições da pesquisa de intervenção"				

Reuniu-se no Anfiteatro/Sala 1G129, Campus Santa Mônica, da Universidade Federal de Uberlândia, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Educação, assim composta: Professores Doutores: Simone Aparecida Capellini - UNESP; Camila Turati Pessoa - UFU e Maria Irene Miranda - UFU, orientador(a) do(a) candidato(a).

Iniciando os trabalhos o(a) presidente da mesa, Dr(a). Maria Irene Miranda, apresentou a Comissão Examinadora e o candidato(a), agradeceu a presença do público, e concedeu ao Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação do Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhor(a) presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos(às) examinadores(as), que passaram a arguir o(a) candidato(a). Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o(a) candidato(a):

Aprovado(a).

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Maria Irene Miranda Bernardes, Professor(a) do Magistério Superior**, em 27/02/2023, às 16:45, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.



Documento assinado eletronicamente por **Camila Turati Pessoa, Professor(a) do Magistério Superior**, em 27/02/2023, às 16:48, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.



Documento assinado eletronicamente por **Simone Aparecida Capellini, Usuário Externo**, em 24/04/2023, às 14:37, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **4286716** e o código CRC **C5D85031**.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a meu Deus Trino que me criou, me guiou, me deu saúde e sabedoria para realizar meus sonhos. Obrigada Deus, por me amar tanto.

Agradeço à minha mãe Aparecida, meu esposo Antônio, minha filha Maria Antônia, minha irmã Simone, meus sogros: Iolanda e José Maria, e às minhas cunhadas e cunhados queridos por acreditarem em mim, pelo apoio, amor, orações e compreensão pelas minhas ausências. Sem vocês, não seria possível concretizar esse ciclo em minha vida.

Gratidão à Dra. Vanessa Cristina Alvarenga por ser a grande incentivadora para meu ingresso no PPGED-UFU.

Agradeço à Prof^a Dra. Simone Capellini por sua incomparável contribuição à Fonoaudiologia Educacional, minha grande referência profissional.

Gratidão à minha orientadora Prof^a. Dra. Maria Irene Miranda Bernardes por me conduzir nesse processo, me oferecer tantos conhecimentos sobre Educação, gerar oportunidades para meu crescimento acadêmico, por ser flexível e tão generosa.

Meu agradecimento à minha colega de pós-graduação Fernanda Siqueira Costa Gomes por me auxiliar em vários momentos dessa trajetória, sempre muito disponível e gentil.

Agradeço à Secretária de Educação de Cruzeiro da Fortaleza – MG, Sirlene Maria de Melo Silva, Diretora Sandra Nunes Azevedo, Supervisora Luciana Lino Porfírio e as professoras alfabetizadoras que participaram da pesquisa, minhas grandes parceiras de trabalho; o meu fazer profissional se concretiza com o apoio e a colaboração de vocês.

Agradeço às professoras participantes da minha banca de qualificação, Dra. Nívea Macedo Oliveira Morales e Dra. Myrtes Dias da Cunha, pela atenção e pelas contribuições a esse trabalho.

Agradeço também às professoras participantes da banca examinadora de defesa da dissertação, Dra. Simone Aparecida Capellini e a Dra. Camila Turati Pessoa, por fazerem parte desse momento ímpar da minha jornada acadêmica; vocês ficarão para sempre em minha memória.

E por fim, gratidão aos meus colegas de profissão Marlice Fernandes, Clenda Batista, Roger Florentino, Ester Melo e Gabriela Viola pelas palavras de incentivo. Vocês moram em meu coração.

O amor é a linguagem universal do ser humano.

“Ainda que eu falasse a língua dos homens e dos anjos, e não tivesse amor, seria como o metal que soa ou como sino que tine”. (I CORÍNTIOS 13, 1).

RESUMO

O presente trabalho tem por objeto de estudo a concepção e a atuação de professoras alfabetizadoras sobre o Modelo de Resposta a Intervenção (RTI), e por objetivo geral analisar as concepções de professoras alfabetizadoras sobre a implementação da primeira camada do RTI, um programa fonoaudiológico de estimulação de habilidades metafonológicas tutorado. O estudo foi suscitado a partir das seguintes questões problematizadoras: quais são as concepções de professoras alfabetizadoras sobre o RTI no processo de alfabetização de crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental? É possível efetivar a prática de RTI nos anos iniciais do Ensino Fundamental? Como? Quais os aspectos facilitadores e/ou dificultadores para implementação do RTI nos anos iniciais do Ensino Fundamental? Quais as concepções das professoras alfabetizadoras e da equipe de apoio pedagógico sobre o saber e o fazer do fonoaudiólogo na prática da alfabetização e na composição da equipe multidisciplinar de educação? Para abarcar essa problemática o estudo buscou evidenciar as relações entre a fonoaudiologia e a educação em seu referencial teórico; traçou seu percurso metodológico por meio de uma abordagem qualitativa e exploratória que utilizou como instrumento de construção de dados uma entrevista semiestruturada aplicada à três professoras alfabetizadoras atuantes na rede municipal de educação da cidade de Cruzeiro da Fortaleza - MG, e que participaram da implementação da primeira camada do RTI; além da entrevista a pesquisadora realizou observação participante durante o processo. A análise de dados incluiu transcrição das entrevistas e dos registros da observação participante e se desdobrou na elaboração de duas categorias de análise: 1) As concepções de professoras alfabetizadoras sobre o RTI no processo de alfabetização; 2) A prática do RTI nas escolas: aspectos facilitadores e dificultadores. A partir da investigação pôde-se conceber que o trabalho com RTI nas salas de alfabetização foi um desafio que trouxe contribuições tanto para o processo de alfabetização, ancorado pela pedagogia, como para o desenvolvimento das ações na realização de novas intervenções no âmbito da fonoaudiologia educacional. Por fim considerou-se que a relação intersetorial obteve destaque nas reflexões provenientes das análises dos dados e que o conhecimento, a partilha e a flexibilidade são essenciais para implantação e funcionamento do RTI.

Palavras-chave: Educação, Fonoaudiologia, Alfabetização, RTI.

ABSTRACT

The object of this work is to study the conception and performance of literacy teachers on the Response to Intervention (RTI), and the general objective is to analyze the conceptions of literacy teachers about the implementation of the first layer of the RTI, a speech therapy program for stimulation of tutored metaphonological skills. The study was raised from the following problematizing questions: what are the conceptions of literacy teachers about the RTI in the literacy process of children in the early years of Elementary School? Is it possible to carry out the practice of RTI in the early years of Elementary School? How? What are the facilitating and/or hindering aspects for the implementation of RTI in the early years of Elementary School? What are the conceptions of literacy teachers and the pedagogical support team about the knowledge and practice of the speech therapist in the practice of literacy and in the composition of the multidisciplinary education team? To cover this conjecture, the study sought to highlight the relationship between speech therapy and education in its theoretical framework; traced its methodological path through a qualitative and exploratory approach that used as a data construction instrument a semi-structured interview applied to three literacy teachers working in the municipal education network of the city of Cruzeiro da Fortaleza - MG, and who participated in the implementation of the first RTI layer; in addition to the interview, the researcher conducted participant observation during the process. Data analysis has included the transcription of interviews and participant observation records and has been described in the elaboration of two categories of analysis: 1) The conceptions of literacy teachers about the RTI in the literacy process; 2) The practice of RTI in schools: facilitating and hindering aspects. Based on the investigation, it was possible to experience that working with RTI in literacy classrooms was a challenge that brought contributions both to the literacy process, anchored by pedagogy, and to the development of actions in carrying out new interventions in the scope of educational speech therapy. . The interdisciplinary relationship stands out in the influences coming from data analysis and reveals that knowledge, sharing and flexibility are essential for the implementation and operation of the RTI.

Keywords: Education, Spdeech Therapy, Literacy, RTI.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Fluxograma correspondente à primeira camada do RTI	30
Figura 2 – Visualização dos níveis que compõe o RTI	61

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – A relação entre a problematização e os objetivos	22
Quadro 2 – Caracterização das professoras participantes da pesquisa	30

LISTA DE ABREVIATURAS E DE SIGLAS

ABD	Associação Brasileira de Dislexia
APAE	Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais
ASHA	American Speech-Language-Hearing Association
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CFFa	Conselho Federal de Fonoaudiologia
COVID	Corona Vírus Disease / Doença do Corona Vírus
EUA	Estados Unidos
IPPL	Protocolo de Identificação Precoce do Problemas de Leitura
MG	Minas Gerais
PNA	Política Nacional de Alfabetização
PPGED-UFU	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia
PRIPROF-T	Programa de resposta à intervenção fonológica associado à correspondência grafema fonema com tutoria ao professor
RTI	Response to Intervention/Resposta à Intervenção
SCIELO	Scientific Electronic Library Online
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFU	Universidade Federal de Uberlândia

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	13
1.1 Trajetória Acadêmica e Profissional: o surgimento da Pesquisa.....	13
1.2 Apresentação da Pesquisa	18
2. O PERCURSO METODOLÓGICO.....	24
2.1 Pesquisa qualitativa e pesquisa exploratória.....	24
2.2 O campo da pesquisa	26
2.3 Os participantes da pesquisa	27
2.3.1 Estrutura de trabalho da primeira camada do RTI.....	29
2.3.2 Ações específicas das participantes da pesquisa	31
2.4 Os instrumentos de coleta/construção de dados	33
2.5 Análise de dados	37
3. O DIÁLOGO ENTRE A EDUCAÇÃO E A FONOAUDIOLOGIA.....	39
3.1 As relações entre a educação e a fonoaudiologia	39
3.2 Reflexões sobre a alfabetização	49
3.3 Modelo de Resposta à Intervenção (RTI): a atuação do fonoaudiólogo e do professor alfabetizador	58
4. PERSPECTIVAS DAS PROFESSORAS ALFABETIZADORES SOBRE O PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DO RTI.....	69
4.1 As concepções de professoras alfabetizadoras sobre o RTI no processo de alfabetização	70
4.2 A prática do RTI nas escolas: aspectos facilitadores e dificultadores	78
5. CONSIDERAÇÃO FINAIS: COLHENDO FRUTOS E PLANTANDO NOVAS SEMENTES.....	91
REFERÊNCIAS.....	94
APÊNDICE A – Roteiro de Entrevista.....	102
APÊNDICE B – Roteiro de Observação Participante	103
ANEXO A – Temo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	104
ANEXO B – Parecer de Aprovação do Comitê de Ética	106

1. INTRODUÇÃO

Os caminhos que percorremos em nossa vida são permeados por escolhas, e são justamente as decisões que tomamos que norteiam os novos caminhos, fazendo surgir a possibilidade de outras escolhas, que nos permitem a cada dia um (re)começar com mais maturidade, segurança e descobertas sobre nós, sobre o outro e sobre o mundo. Quando nos reinventamos compreendemos que podemos ser flexíveis, resilientes e criativos; tudo isso em busca de uma evolução espiritual, pessoal, profissional e social.

A caminhada até aqui foi cercada de escolhas, desafios, renúncias e marcada por vontades, sonho de progredir na vida acadêmica, levando em consideração a responsabilidade cidadã do bem comum, visto que um dos inúmeros papéis da ciência, um dos mais importantes, é gerar progresso.

Não basta estudar, não basta saber, o conhecimento tem grande valor quando compartilhado e praticado em prol de muitas pessoas que necessitam apropriar-se ou participarem dos saberes produzidos pela humanidade, os quais foram desenvolvidos pelos esforços de pesquisadores.

É por tamanha afeição ao campo da educação e por todos esses valores relacionados à pesquisa que concretizo a escolha de ser discente do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (PPGED/UFU), direcionando meu caminho profissional a novos saberes e novas práticas que me reconstruam como pesquisadora, fonoaudióloga e cidadã.

Para tanto inicio meu trabalho com esta seção que está organizada em duas partes: na primeira, abordo minha trajetória acadêmica e profissional, com vistas a delinear meu percurso até o presente momento, salientando vivências consideradas importantes, pois me levaram ao encontro com a pesquisa em educação. Na segunda parte apresento a pesquisa, suas premissas iniciais que envolvem a delimitação do tema, a problemática, a justificativa e os objetivos gerais e específicos. Ao finalizar busco evidenciar a relevância social e científica desse estudo.

1.1 Trajetória Acadêmica e Profissional: o surgimento da pesquisa

Nasci¹ e fui criada em um bairro periférico da cidade de São Paulo. Morava com meus pais e minha irmã. Fui uma criança muito falante e comunicativa, gostava de brincar de

¹ Por se tratar de um texto descritivo e pessoal, optei pelo uso da primeira pessoa do singular.

bonecas,era muito criativa para montar casinhas com materiais diversos, gostava de costurar roupinhas e me lembro de inventar situações ficcionais para contextualizar minhas brincadeiras. Um dos lugares que eu mais gostava de ir era lojas de brinquedos, ficava maravilhada com tantas possibilidades de divertimento.

Ainda na infância tive duas experiências que marcaram minha memória afetiva e contribuíram para minha escolha profissional. A primeira foi uma avaliação de linguagem e a segunda uma audiometria, ambas por indicação médica.

Um dos momentos mais aguardados do ano era as sonhadas férias em que minha família viajava para o interior mineiro, assim podia rever meus saudosos avós, aproveitar a culinária especial, fazer novas amizades e realizar as brincadeiras que só a liberdade e a paz proporcionadas por Cruzeiro da Fortaleza-MG me permitiam; como andar de bicicleta sozinha pela cidade, correr na rua, reunir com as coleguinhas em suas casas, na praça, no clube, sem toda vigilância necessária como em São Paulo.

Outro momento importante de minha infância foi o início do processo de escolarização.Ir à escola tinha dois significados para mim: o cansaço de 40 minutos de caminhada e a alegria de estudar e estar junto a meus colegas. Eu, enquanto criança, considerava que tinha bons professores, meu rendimento escolar caminhava dentro do esperado e até me destacava pela facilidade em aprender.

Enquanto aluna eu tinha autoestima elevada e estudar sempre foi algo prazeroso desde a infância. Segui minha trajetória nos estudos sempre com responsabilidade e dedicação. Cursei praticamente todo o Ensino Fundamental em São Paulo, me mudei para Minas Gerais no final da oitava série, onde concluí essa etapa e me ingressei no Ensino Médio. E por incentivo da minha mãe e apoio do meu namorado decidi que queria cursar fonoaudiologia.

Em 2005, fui aprovada em primeiro lugar na Universidade de Uberaba. Fui bolsista com ótimo desempenho nos estudos acadêmicos, mas não tive a oportunidade de ter experiência com pesquisa na graduação, entretanto eu desejava ter a possibilidade de participar de iniciação científica e publicar artigos; infelizmente foram três tentativas que não prosperaram. Meu objetivo era desenvolver um currículo que me oportunizasse participar de um processo seletivo para mestrado ou uma residência em Instituição Federal.

Durante o curso de graduação me apaixonei por várias áreas de atuação da Fonoaudiologia e a mais marcante foi a Audiologia.² No entanto, minha primeira oportunidade de trabalho foi na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais - APAE do meu atual município – Cruzeiro da Fortaleza/MG, no ano de 2009. Desde então vieram os desafios de trabalhar com crianças que apresentavam problemas de aprendizagem.

Ao mesmo tempo iniciei um trabalho como fonoaudióloga educacional em outro município próximo à minha cidade; foi também um grande desafio para mim, pois há doze anos o trabalho do fonoaudiólogo educacional não tinha uma prática tão estruturada, sistematizada e consistente como hoje, eram realizadas orientações, criados projetos, sugeridas atividades para estimulação da linguagem dos escolares de maneira pontual. Atualmente, dentro da fonoaudiologia educacional há uma variedade de programas direcionados aos escolares de acordo com a sua etapa de desenvolvimento escolar. Esse apoio visa atender as demandas dos professores de maneira longitudinal, acompanhando o processo de aprendizagem e colaborando com as tomadas de decisões.

Eu sentia a necessidade de aprimorar minha atuação, de oferecer uma contribuição mais significativa para o trabalho do professor, pois nesse espaço havia a resistência de alguns docentes ao meu trabalho e eu tinha somente suposições sobre o porquê isso ocorria: seria porque eles não compreendessem a importância da linguagem oral para linguagem escrita? Seria por que eles estivessem sobrecarregados e por isso não acolhiam minhas tentativas de colaboração? Seria por que não confiassem em mim?

Devido a essa situação, momentaneamente descreditei da minha prática em Fonoaudiologia Educacional. De fato, pensava que os professores, por não terem outras experiências com fonoaudiólogos educacionais, não compreendiam como realizar um trabalho em parceria e eu mesma passei a duvidar se de fato valeria a pena insistir nessa área.

Pouco tempo depois, em 2012, comecei a lecionar no curso de Fonoaudiologia do Centro Universitário do Cerrado de Patrocínio; com a atuação na docência veio a proposta de supervisionar o Estágio de Fonoaudiologia Educacional, o que desencadeou inseguranças que me fizeram declinar do convite, mas logo fui convencida pela coordenadora do curso de que poderia dar uma nova chance a mim como fonoaudióloga educacional. Em outra escola, com uma equipe de estagiários, seguindo uma estruturação que o estágio sugeria, o trabalho

² Audiologia é uma especialidade da Fonoaudiologia que trabalha com a avaliação, diagnóstico de patologias do sistema vestibular e auditivo, assim como proporciona habilitação e reabilitação de processos auditivos por meio de adaptação de aparelhos auditivos e terapias do processamento da audição e do equilíbrio.

começou a fluir, com maior adesão dos professores às nossas ações.

Em 2013 obtive aprovação no concurso público de Cruzeiro da Fortaleza (cidade na qual resido) e fui alocada na secretária de saúde. No entanto, a área da saúde não abrangia totalmente o meu escopo de trabalho, pois em vez de atendimentos à pacientes disfágicos³ e a realização de exames auditivos, que são comuns na prática de saúde, a minha atuação centralizava-se na APAE e nas escolas de ensino regular e por isso não me sentia pertencente exclusivamente à classe de profissionais da saúde, mas muito mais da educação.

E foi mostrando o valor dessa intersecção entre saúde e educação com o fazer do fonoaudiólogo na escola, que a Secretaria Municipal de Ensino, com assessoria jurídica, elaborou um projeto de lei que foi aprovado na Câmara de Vereadores para que meu cargo fosse redirecionado à Educação. Essa foi uma grande conquista e que incentivou ainda mais a minha constituição como Fonoaudióloga Educacional. A partir de então minha atuação saiu do modelo de Fonoaudióloga Generalista⁴ para me especializar na área educacional.

Em 2018 participei do Congresso Internacional de Dislexia na cidade de Marília/SP, nessa oportunidade conheci a Fonoaudióloga e Pós-Doutora Simone Capellini e sua equipe do Laboratório de Investigação dos Desvios de Aprendizagem e pude compreender como estava o trabalho da Fonoaudiologia Educacional no Brasil e no mundo, o quanto a ciência brasileira tinha avançado no aprimoramento das práticas da minha profissão em educação e nesse contexto tive meu primeiro contato com o modelo de resposta à intervenção - RTI, que atualmente é um dos principais modelos que norteiam o trabalho da Fonoaudiologia Educacional.

No ano seguinte fui para São Paulo fazer o curso de RTI⁵ na Associação Brasileira de Dislexia (ABD), ministrado pelas Fonoaudiólogas Simone Capellini e Alexandra Cerqueira César para equipe da ABD e para demais profissionais da área da Educação.

Embora eu tenha sido uma estudante com êxito no processo de escolaridade, por

³ Pacientes com dificuldades no processo de deglutição devido alterações de cunho neurológico ou mecânico.

⁴ Profissional Fonoaudiólogo que tem uma formação complementar com uma grande abrangência de saberes dentro da profissão, assim como se dispõe a atender pacientes com diversificadas alterações.

⁵ RTI é uma sigla norte americana que significa Response to Intervention e que na tradução para o Português corresponde ao modelo de Resposta à Intervenção. Esse é um sistema aplicável à Educação para desenvolver e acompanhar aspectos envolvidos no processo de aprendizagem, e também identificar precocemente problemas que se relacionam ao componente de aprendizagem que está sendo trabalhado. O componente por sua vez é eleito de acordo com as demandas escolares, pelos profissionais da educação, que ao observar o desempenho insatisfatório dos alunos podem priorizar, por exemplo, o RTI para desenvolvimento da decodificação, da fluência, da compreensão leitora, das habilidades matemáticas, função executiva, entre outras. Devido a importância desse tema para a presente pesquisa, o mesmo será melhor detalhado nas próximas seções da dissertação.

apresentar um bom desempenho de aprendizagem, mediante o ensino que me foi ofertado, compreendi que o sucesso escolar vai além da relação entre professor, aluno e aprendizagem. Há diretrizes educacionais que sinalizam o que ensinar, quando ensinar, quanto ensinar e como ensinar.

Atualmente na condição de profissional da Educação me sinto motivada para colaborar diretamente na ampliação das práticas educacionais, especificamente no campo da alfabetização, e assim coparticipar na melhoria da qualidade do ensino e na transformação da vida de muitos escolares.

A educação é o caminho para transformação, cidadania, criticidade e autonomia. Nesse processo, a alfabetização é uma grande conquista acadêmica para qualquer escolar, saber ler e escrever é o descortinar de tantos outros saberes que estarão por vir. A criança com oportunidade de construir seu processo de alfabetização tem muitas chances de sobressair-se em sua formação acadêmica e nas possibilidades de desenvolvimento humano.

As minhas experiências em pesquisa na graduação foram motivadoras para que eu pudesse atuar na docência universitária e nesse espaço proporcionar aos meus alunos do curso de Fonoaudiologia oportunidades de desenvolvimento acadêmico com pesquisa, assim como almejei enquanto graduanda. E assim fiz enquanto docente: orientei pesquisas, iniciação científica, levei minhas alunas a participarem e apresentarem trabalhos em congressos, simpósios e fóruns, a publicarem seus trabalhos em revistas e anais. Essas vivências desencadearam minhas expectativas em ingressar no programa de pós-graduação para cursar o Mestrado.

Conforme relatei anteriormente, minha atuação profissional como Fonoaudióloga Educacional me fez sentir, inicialmente, certa desmotivação, pois não obtive os resultados esperados na interação com os professores.

No entanto, ao longo do tempo, a experiência profissional, a evolução do campo da Fonoaudiologia Educacional, o aprimoramento da minha prática educacional a partir da ampliação da minha formação complementar fez com que eu tentasse novamente ingressar na área educacional, essa retomada me proporcionou um encontro pessoal, um sentimento de pertencimento que me faz realizada dentro da minha profissão.

A partir dessas experiências destaco um aspecto importante que descobri com as dificuldades que tive em minha primeira atuação escolar: o engajamento dos professores, pois sem a participação docente nenhum projeto ou ação do fonoaudiólogo educacional é possível dentro da escola. Essa afirmativa se tornou emblemática e me aproximou da temática do presente trabalho.

A decisão de fazer o processo de seleção para o mestrado em Educação surgiu pela necessidade de cada vez mais me aprofundar no conhecimento dessa área. Minha formação inicial pertence a área da saúde, no entanto, a população e o ambiente com o qual trabalho exigem entender esse outro universo para melhor atuar e colaborar. Não basta estar na escola, é preciso fazer parte dela e compreendê-la para desenvolver ações significativas e contextualizadas.

Outro fator que contribuiu para minha iniciativa de fazer o mestrado é a docência no ensino superior que até então eu exercia. Adquirir uma base para se tornar um pesquisador é uma necessidade do professor universitário para desempenhar um trabalho responsável de formação dos acadêmicos.

A primeira tentativa para cursar o mestrado foi em 2018, mas a pontuação de currículo foi insatisfatória. Então me preparei nesse período de dois anos, entre 2018 e 2020, voltei a participar da seleção e fui bem-sucedida, sendo a segunda colocada na linha de saberes e práticas educativas do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia PPGED/UFU.

Na oportunidade de cursar as disciplinas do programa de pós-graduação, desvendei novos conhecimentos e reestruturei minhas concepções sobre a Educação, todo o repertório constituído utilizei para desenvolver o percurso da minha pesquisa, contemplar o objeto, compor o estudo investigativo e realizar as análises necessárias.

Não poderia deixar de ressaltar a colaboração das disciplinas para reflexão e aprimoramento de minhas práticas profissionais no cenário educacional. Tenho a convicção de que todos os temas não se esgotam nas disciplinas, porém elas abriram caminhos e me ofereceram fundamentos para continuar a desbravar novos saberes.

No tópico consecutivo apresento a pesquisa com a delimitação do tema, a problemática, a justificativa e os objetivos gerais e específicos e, ao final, a relevância social e científica desse estudo.

1.2 Apresentação da Pesquisa

A constituição do tema e a proposta metodológica do meu projeto de pesquisa submetido ao processo seletivo do mestrado teve uma relação estreita com a minha prática de trabalho, em dois aspectos principais: o primeiro se refere ao modelo com o qual eu desenvolvia as ações com escolares e professores e, segundo a relação interpessoal e profissional que eu construía com as minhas principais parceiras – as professoras.

Como citado anteriormente, o Modelo de Resposta à Intervenção (RTI) foi um grande “divisor de águas” na minha compreensão para o fazer do Fonoaudiólogo Educacional no cenário escolar. Ressalto que esse sistema tem sua base respaldada na Psicologia Cognitiva e, portanto, os termos utilizados para caracterizar sua prática receberam destaque em itálico para melhor compreensão do contexto em que foram analisados. Adianto que todos esses temas foram devidamente elucidados na seção de referencial teórico.

O RTI é um modelo que se propõe oferecer possibilidades importantes para o desenvolvimento da aprendizagem escolar, identificando precocemente crianças com riscos para problemas de aprendizagem e suas demandas, propondo intervenções respaldadas em evidências científicas e acompanhando a evolução dos escolares de forma preventiva e sistematizada.

Ao que se refere às crianças com Dislexia ou com qualquer Transtorno de Aprendizagem, no espaço de tempo entre o surgimento dos problemas acadêmicos e o devido diagnóstico, o escolar quase nunca recebe as intervenções remediativas referentes às suas necessidades. Como desdobramento, a defasagem escolar entre o aluno e seu grupo-classe tende a crescer. Fica evidente que nessa condição o escolar fica alheio às intervenções adequadas no período crítico de alfabetização (ANDRADE; ANDRADE; CAPELLINI, 2014).

Esse período que compreende a aprendizagem da alfabetização é iniciado e tem continuidade em função de fatores como o desenvolvimento cognitivo e o acesso a boas práticas em educação que valorizem a aprendizagem do código escrito e de suas funções sociais. A fase de aprendizagem da leitura e escrita também é orientada pelas políticas de alfabetização na Educação Básica, as quais estabelecem diretrizes de ensino para cada ano escolar, com vistas a conclusão de metas para o desenvolvimento do aluno.

A aprendizagem da leitura e escrita pressupõe um sistema de ensino formal, que se inicia na Educação Infantil, onde além de ser levada a explorar o seu meio e criar experiências, a criança desenvolve, por meio da mediação de seu professor, o conhecimento de habilidades básicas para consolidar o processo de alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Atualmente o que se observa nas escolas é um sistema que aguarda a “falha” da criança no processo de aprendizagem (CERQUEIRA CÉSAR, 2019), por se ancorar na premissa de que cada criança tem um tempo indeterminado para aprender desconsiderando os marcos de desenvolvimento para a aprendizagem da leitura e escrita.

Dentro do ambiente escolar, muitas vezes, o tempo que se espera pela efetivação da

alfabetização ultrapassa o período que é esperado para que a criança consolide as expectativas de aprendizagem do seu ano escolar: afinal a aprendizagem da leitura e escrita apresenta uma aquisição hierárquica de habilidades para que a criança se torne um leitor proficiente e essas etapas devem ser acompanhadas e sempre que necessário os professores precisam redirecionar suas condutas para que as crianças possam ter sucesso nesse percurso.

Por isso as *práticas de monitoramento* da aprendizagem escolar são importantes para o progresso do educando, enquanto que as provas escolares resultam em nota e o conteúdo ofertado não é retomado, o *monitoramento* do progresso do educando é realizado por meio de *rastreios⁶ e visa* auxiliar os professores quanto à análise do desempenho acadêmico dos alunos com vistas a nortear as tomadas de decisões em relação aos objetivos de aprendizagem, julgando aqueles que devem ser mantidos e aqueles que devem ser modificados.

Ao contrário da espera do surgimento dos problemas de aprendizagem, o RTI preconiza uma abordagem preventiva. Através de suas práticas, o modelo de resposta à intervenção oferece às crianças situações de aprendizagem tomadas pelos estudos científicos como *habilidades preditoras para alfabetização e o monitoramento* do ensino com vistas a orientar o planejamento educacional.

O Modelo de Resposta à Intervenção é dividido em três camadas, as duas primeiras realizadas no ambiente escolar e a última, no ambiente clínico. As camadas, consideradas como etapas, têm em sua composição a aplicação de rastreio, seguida por intervenções que favorecem o desenvolvimento das *habilidades preditoras para alfabetização*, com posterior reaplicação do mesmo rastreio da pré-intervenção.

Na primeira camada todas as crianças de um grupo classe realizam, semanalmente, atividades para o desenvolvimento da *consciência fonológica*. As atividades partem de *Programas de Estimulação de Habilidades Metafonológicas*, as quais são mediadas pelo professor regente e/ou fonoaudiólogo educacional. As orientações para o desenvolvimento das atividades em sala de aula são oferecidas por meio de tutorias, entre o fonoaudiólogo e o professor.

A proposta de assessorias e *sistemas de monitoramento* da aprendizagem escolar para as equipes educacionais traduzem a preocupação do Fonoaudiólogo Educacional com a

⁶ Rastreios para alunos em fase de alfabetização são processos avaliativos, realizados por meio de protocolos validados por estudos científicos que possibilitam analisar estatisticamente se o escolar apresenta habilidades escolares esperadas para seu ano escolar e compatível com seu grupo classe ou se suas habilidades preditoras para alfabetização estão abaixo do nível de sua classe e, portanto, do seu ano escolar.

qualidade da relação de ensino e aprendizagem. No entanto, Cerqueira-César e Santos (2022) salientam a necessidade de ampliar os estudos sobre o desenho e a implementação do RTI, uma vez que o número de publicações nessa área ainda é reduzido.

Para que os projetos propostos por integrantes da equipe multidisciplinar, constituída por fonoaudiólogo, psicopedagogo, psicólogo e assistente social, possam se consolidar é necessário contar com a adesão e o interesse dos envolvidos, formação e atualização de professores para uma mediação pertinente, visando a aprendizagem por parte do aluno, domínio do ensino das *habilidades predictoras para alfabetização* e abertura para contribuição e corresponsabilidade de outros profissionais, não pedagogos, nas práticas de alfabetização.

Após essa breve contextualização, o presente projeto de pesquisa se propõe a analisar a prática do Modelo de Resposta à Intervenção (RTI) por meio das concepções das professoras alfabetizadoras, uma vez que estas são essenciais para o sucesso do desenvolvimento de *sistemas de monitoramento* da aprendizagem escolar, assim como, de intervenções conjuntas para *estimulação das habilidades predictoras*, utilizando-se de protocolos de rastreio para análise do desempenho dos escolares e as demandas que apresentam para avanço da aprendizagem, especificamente nesse trabalho, da leitura e escrita.

A perspectiva do professor tem potencial para inovar, aprimorar e ressignificar a atuação do fonoaudiólogo na educação. No movimento de interação, a partir das contribuições recebidas, o fonoaudiólogo amplia o seu fazer no ambiente escolar e constrói em conjunto como professor e toda a equipe de apoio pedagógico, condutas cada vez mais coerentes ao processo de ensino e aprendizagem da linguagem escrita.

Mediante tais considerações surgem as seguintes indagações: quais são as concepções de professoras alfabetizadoras sobre o RTI no processo de alfabetização de crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental? É possível efetivar a prática de RTI nos anos iniciais do Ensino Fundamental? Como? Quais os aspectos facilitadores e/ou dificultadores para implementação do RTI nos anos iniciais do Ensino Fundamental? Quais as concepções das professoras alfabetizadoras e sobre o saber e o fazer do fonoaudiólogo na prática da alfabetização e na composição da equipe multidisciplinar de educação?

Com base nas questões problematizadoras emerge o seguinte objetivo geral:

- Analisar as concepções de professores sobre a implementação da primeira camada do RTI, um programa fonoaudiológico de estimulação de habilidades

metafonológicas tutorado.

A partir do objetivo geral, os objetivos específicos consistem em analisar:

- A compreensão das professoras alfabetizadoras sobre o RTI no processo de alfabetização de crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental;
- Os aspectos facilitadores e/ou dificultadores para implementação do RTI nos anos iniciais do Ensino Fundamental;
- As possibilidades de efetivação da prática de RTI nos anos iniciais do Ensino Fundamental;
- As concepções das professoras alfabetizadoras sobre o saber e o fazer do fonoaudiólogo na prática da alfabetização e na composição da equipe multidisciplinar de educação.

A seguir, o quadro 1 apresenta as questões problematizadoras e os respectivos objetivos, buscando evidenciar a necessária correlação entre os aspectos norteadores da pesquisa.

QUADRO 1. A Relação entre a problematização e os objetivos

Problematização	Objetivos
Quais são as concepções de professoras alfabetizadoras sobre o RTI no processo de alfabetização de crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental?	Analisar as concepções de professoras alfabetizadoras sobre a implementação da primeira camada do RTI, um programa fonoaudiológico de estimulação de habilidades metafonológicas tutorado.
Quais são os aspectos facilitadores e/ou dificultadores para implementação do RTI com professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental?	Analisar os aspectos facilitadores e/ou dificultadores para implementação do RTI nos anos iniciais do Ensino Fundamental.
É possível efetivar a prática de RTI nos anos iniciais do Ensino Fundamental? Como?	Analisar as possibilidades de efetivação da prática de RTI nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Quais são as concepções de professoras alfabetizadoras sobre o saber e o fazer do fonoaudiólogo na prática da alfabetização e na composição da equipe multidisciplinar de educação?	Analisar as concepções de professoras alfabetizadoras sobre o saber e o fazer do fonoaudiólogo na prática da alfabetização e na composição da equipe multidisciplinar de educação.
---	--

A apresentação da pesquisa evidencia o apreço atribuído à parceria entre a fonoaudiologia educacional e as professoras alfabetizadoras para o desenvolvimento de práticas educacionais preventivas.

Diante da proposta de estudo, a relevância social da pesquisa consiste em gerar reflexões sobre a construção e estreitamento de vínculos, análises de vivências intersetoriais e estabelecimento de considerações/condições que tornem cada vez mais viável a parceria no cotidiano escolar entre fonoaudiólogos, professores e demais membros da equipe multidisciplinar com enfoque no desenvolvimento acadêmico dos escolares e na identificação precoce dos problemas de alfabetização, assim como no acompanhamento educacional que atenda as demandas de aprendizagem dos alunos.

Academicamente a realização deste estudo mostra-se importante tanto para as professoras, quanto para o fonoaudiólogo educacional, pois profissionais da educação desconhecem as possibilidades de trabalho em equipe com a participação e colaboração do Fonoaudiólogo Educacional no espaço do ensino e da aprendizagem. Para o Fonoaudiólogo Educacional essa parceria proporciona a escuta de professoras sobre suas experiências e demandas, portanto as considerações geradas pelo presente estudo servirão para o aprimoramento de sua prática em educação.

Uma vez situado o surgimento da pesquisa e evidenciada a problematização e os objetivos norteadores, a seguir está desenvolvida a seção de metodologia, delineando o percurso de realização do estudo.

2.O PERCURSO METODOLÓGICO

Baseado nas questões problematizadoras e nos objetivos da pesquisa, inicia-se essa seção com intuito de apresentar o caminho percorrido para construção do presente estudo, anunciando/apresentando o tipo de pesquisa, seu campo de realização, seus participantes e os instrumentos selecionados para a construção de dados.

2.1 Pesquisa qualitativa e pesquisa exploratória

A abordagem qualitativa surge inicialmente em estudos de Sociologia e Antropologia e tem alargado seu campo de atuação para áreas como a Psicologia e a Educação. (MINAYO, 2001). Nota-se que a maneira de abordar os fenômenos sociais levando em consideração suas especificidades e a subjetividade dos sujeitos envolvidos aproximam a metodologia qualitativa ao campo da Educação, um campo multifacetado e influenciado por diversas variáveis e que foge do universo linear e previsível de causa e efeito.

A pesquisa em questão, está inserida no campo da Educação e tem por objetivo conhecer e analisar concepções e atuações de professoras alfabetizadoras sobre o Modelo de Resposta à Intervenção (RTI) e em razão de sua natureza a abordagem selecionada é a qualitativa e de acordo com seus objetivos e problematização é classificada como exploratória.

O posicionamento qualitativo, de acordo com Guerra (2014), defende o estudo do homem com destaque à sua capacidade de interpretar o mundo em que vive continuamente. A partir dessa concepção, os estudiosos objetivam compreender os fenômenos – ações dos indivíduos, grupos ou organizações em seu ambiente ou contexto social, interpretando-os segundo a perspectiva dos próprios sujeitos que participam da situação.

O atual estudo dedicou-se a analisar o processo de implementação do modelo de resposta à intervenção segundo os próprios posicionamentos dos atores sociais que participam da etapa/do trabalho, visto que somente através dos relatos e das interpretações das professoras à pesquisadora é possível se aproximar do objeto da pesquisa e compreender os aspectos que favorecem, ou não, as possibilidades de realização da primeira camada⁷ junto

⁷ A realização da primeira camada consiste de um rastreio que avalia habilidades preditoras para alfabetização em crianças matriculadas no primeiro ano do ensino fundamental. Esse rastreio ocorreu em dois momentos, no início do segundo semestre de 2021 e foi repetido no fim do mesmo semestre. Em meio a esses eventos, a pesquisadora e as professoras alfabetizadoras colocaram em prática um programa de intervenção pautado nas habilidades metafonológicas.

aos estudantes do primeiro ano do Ensino Fundamental.

Segundo Godoy (1995), a pesquisa qualitativa situa-se como uma possibilidade, entre tantas outras, de estudar os fenômenos que envolvem os seres humanos e suas relações sociais estabelecidas em diferentes ambientes. Para compreensão do objeto da pesquisa, o cientista vai a campo buscar as evidências a partir da perspectiva das pessoas nele envolvidas. O autor afirma que a coleta de dados é realizada, inicialmente, partindo de questões amplas, que posteriormente vão sendo delimitadas e analisadas para que se possa representar e interpretar a dinâmica do fenômeno estudado.

É imprescindível considerar que esse tipo de pesquisa pressupõe que a subjetividade de cada sujeito participante e os conhecimentos e valores que desenvolveram ao longo do processo da primeira camada do modelo de resposta à intervenção, apontam diferentes formas de compreender o fenômeno estudado, sendo possível uma visão minuciosa e particular pela análise qualitativa. Por essa abordagem, tão importante quanto obter um produto final é compreender seu processo, suas circunstâncias e fatores condicionantes que trouxeram as impressões do investigado à tona.

Conceber o estudo pelo viés da pesquisa qualitativa é validar um encontro entre os preceitos desse tipo de pesquisa e o perfil do atual trabalho com sua problematização e seus objetivos, uma vez que o mesmo se ocupa em analisar concepções de professoras alfabetizadoras sobre o processo de implementação do RTI.

A abordagem qualitativa permite ao pesquisador trilhar um caminho investigativo com os sujeitos, considerando-os ativos no contexto estudado. As experiências de cada uma das professoras, metodologicamente retratadas e analisadas, revelam respostas aos objetivos e às questões problematizadoras da pesquisa. Os objetivos da pesquisa revelam uma preocupação em explorar um aspecto ainda pouco abordado na literatura sobre o RTI: sua implementação e incorporação no ambiente escolar pelos profissionais educadores que o desenvolvem. Essa situação expressa a afinidade da investigação com o tipo de pesquisa exploratória.

De acordo com Severino, (2013). A pesquisa exploratória busca levantar informações sobre um determinado objeto, delimitando, assim, um campo de trabalho, mapeando as condições de manifestação desse objeto. Em complementariedade com o autor, Gil (1999), afirma que o enfoque exploratório, busca uma resposta sobre um determinado problema ou um assunto ainda não explorado, proporcionando maior familiaridade com o mesmo.

A característica exploratória do presente trabalho se destaca em virtude da ausência de trabalhos científicos que, assim como esse, busca reportar a implementação do RTI na

perspectiva de professoras participantes desse processo.

Seus objetivos se propõem a desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias previamente estabelecidos (GIL,1999). A grande maioria das pesquisas envolve a produção de levantamento bibliográfico; a realização de entrevistas com sujeitos que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado e análise de situações similares que estimulem a compreensão do objeto estudado (GIL, 2007).

Complementando os pressupostos acima referenciados, Fernandes e Gomes (2003) explicam que os estudos exploratórios se enquadram também a teorias e conhecimentos já existentes, mas que necessitam de novos direcionamentos, como em alguns casos específicos dentro de uma organização.

Valorizar a abordagem exploratória possibilita criar significações a partir das concepções de professoras, ampliar a familiaridade com o tema e avaliar o funcionamento da primeira camada do RTI com vistas a aprimorá-lo, abrindo perspectivas a outros trabalhos que também poderão contribuir para práticas que sejam satisfatórias às demandas encontradas no ambiente escolar.

Uma vez apresentada a modalidade de pesquisa, faz-se necessário revelar o contexto de desenvolvimento do estudo, conforme consta a seguir.

2.2 O campo da pesquisa

Sobre o campo da pesquisa, segundo Gil (1999), o problema determina sua viabilidade, pois a partir da ideia inicial o pesquisador é posto a refletir entre tantos aspectos, sobre o seu acesso a recursos materiais, humanos e financeiros suficientes para levar a cabo a pesquisa. Também é necessário que os sujeitos da pesquisa estejam disponíveis em número suficiente para proporcionar as informações necessárias, a depender dos objetivos da mesma.

Depois que são traçadas as questões problematizadoras e os objetivos, delimita-se o campo e os participantes da pesquisa. No entanto, muitas vezes há um universo de possibilidades na escolha do ambiente para realizar o estudo, exigindo do pesquisador uma decisão cautelosa na seleção do lugar que melhor possa representar a realidade para a consolidação do processo investigativo. Além disso, a estadia do pesquisador no campo requer posturas adequadas e cuidados como:

Registrar o modo como são estabelecidos esses contatos, a forma como o entrevistador é recebido pelo entrevistado, o grau de disponibilidade para a concessão do depoimento, o local em que é concedido (casa, escritório, espaço público etc.), a postura adotada durante a coleta do depoimento, gestos, sinais corporais e/ou mudanças de tom de voz etc., tudo fornece

elementos significativos para a leitura/interpretação posterior daquele depoimento, bem como para a compreensão do universo investigado. (DUARTE, 2002, p.145)

O presente estudo foi realizado na Rede Municipal de Educação de Cruzeiro da Fortaleza-MG, município situado na região do Cerrado Mineiro, com Área Territorial 187,446km², população estimada em 3.651 pessoas (IBGE, 2021a). A rede conta com duas escolas que oferecem o Ensino Fundamental I. Para realização da pesquisa foi selecionada uma dessas escolas, precisamente a que contava com um número maior de professoras que atuavam no primeiro ano do Ensino Fundamental. À escola selecionada atribuiu-se o nome fictício de Minas Gerais.

O quadro de funcionários da escola é composto por uma diretora, uma supervisora pedagógica, onze professoras regentes de primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental, sendo sete turmas ofertadas no período matutino e cinco no período vespertino, duas professoras eventuais, uma professora de apoio, um professor de Educação Física, um bibliotecário, duas secretárias, cinco cantineiras/faxineiras, um porteiro.

A escola teve um número total de 168 alunos matriculados no ano de 2021. O processo de construção de informações para a presente pesquisa iniciou-se no mês de agosto de 2021 e ocorreu até dezembro do mesmo ano, com a participação de três professoras regentes do primeiro ano do Ensino Fundamental na implementação da primeira camada do modelo de resposta à intervenção – RTI.

Com relação a estrutura física, a escola Minas Gerais, possui oito salas de aula, uma biblioteca, uma sala de computação, uma sala para diretoria e outra para supervisão pedagógica, uma sala para professores, uma cozinha, um almoxarifado, um refeitório, uma quadra de esportes coberta e um campo gramado, sanitários masculino e feminino para os alunos, um escovário e um sanitário para os professores e funcionários.

2.3 As participantes da pesquisa

Assim como a escolha do campo para pesquisa, a seleção de seus participantes é fruto do trabalho reflexivo do pesquisador com base no objeto de estudo, sua problematização e seus objetivos. Os sujeitos sociais que contribuem para a compreensão de um fenômeno representam um grupo ou uma classe de pessoas que compõe um lugar; no caso do presente estudo: a implementação do sistema RTI em uma escola de ensino fundamental. Duarte

(2002) apresenta colocações importantes sobre os participantes da pesquisa:

A definição de critérios segundo os quais serão selecionados os sujeitos que vão compor o universo de investigação é algo primordial, pois interfere diretamente na qualidade das informações a partir das quais será possível construir a análise e chegar à compreensão mais ampla do problema delineado. A descrição e delimitação da população base, ou seja, dos sujeitos a serem entrevistados, assim como o seu grau de representatividade no grupo social em estudo, constituem um problema a ser imediatamente enfrentado, já que se trata do solo sobre o qual grande parte do trabalho de campo será assentado. (DUARTE, 2002, p. 141).

Com relação às participantes da pesquisa, essas foram designadas a partir do cargo que assumiam em 2021 na escola Minas Gerais. Fizeram parte do estudo as regentes de turma de 1º ano do Ensino Fundamental que participaram da implementação da primeira camada do RTI sob a tutoria da pesquisadora. Cabe salientar que as demais professoras que colaboraram com a pesquisa, realizando os rastreios das habilidades preditoras para alfabetização não foram entrevistadas por não acompanharem todo processo de implementação da primeira camada.

De acordo com os procedimentos éticos, o trabalho foi aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Federal de Uberlândia, posteriormente as professoras receberam todas as informações sobre a condução da pesquisa, verbalmente e por escrito no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. As três educadoras de posse do documento leram e assinaram o mesmo.

Com intuito de assegurar o anonimato das participantes, as professoras regentes receberam pseudônimos, com uso de nomes das cidades mineiras: Araxá, Ibiá e Unaí.

Para melhor caracterização das participantes da pesquisa, segue o presente quadro:

QUADRO 2: Caracterização das Professoras participantes da pesquisa

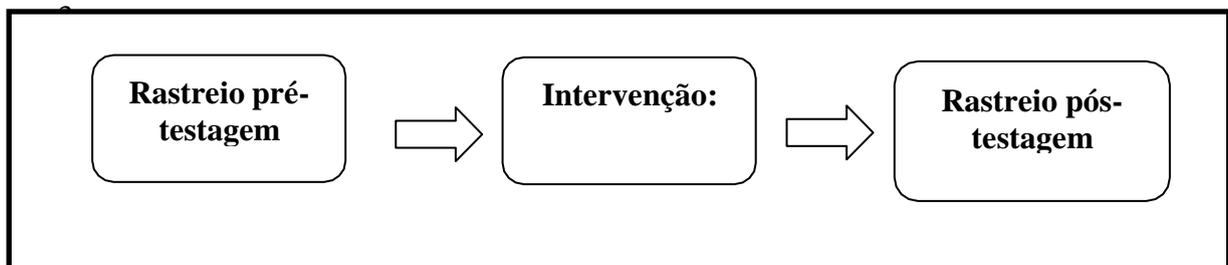
PROFESSORAS REGENTES DE TURMA – 1º ano do Ensino Fundamental			
Nome	Idade	Formação Acadêmica	Tempo de Experiência no Cargo
Araxá	42 anos	Graduação: Pedagogia. Pós-graduação: Psicopedagogia	15 anos
Ibiá	38 anos	Graduação: Matemática e Pedagogia. Pós-graduação: Psicopedagogia clínica e institucional; Inspeção, Orientação e Supervisão pedagógica.	16 anos
Unaí	53 anos	Graduação: Pedagogia. Pós-graduação: Psicopedagogia institucional; Educação Especial e Inclusiva.	24 anos

2.3.1 Estrutura de trabalho da primeira camada do RTI

A construção dos dados da pesquisa ocorreu após a realização da implementação da primeira camada, portanto cabe aqui explicitar como ocorre a primeira fase do programa, uma vez que a partir dessa experiência foram definidos os profissionais para a pesquisa.

O trabalho com a primeira camada do RTI é realizado em três etapas conforme indicado no fluxograma abaixo (Figura 1):

FIGURA 1– Fluxograma correspondente a primeira camada do RTI



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

A primeira e terceira etapa da primeira camada do RTI correspondem a realização do rastreo universal, em ocasião dessa pesquisa optou-se pela aplicação do Protocolo de

Identificação Precoce do Problemas de Leitura (IPPL) das autoras Capellini, Cerqueira César e Germano (2017). O referido protocolo tem como um dos seus objetivos mapear o desempenho da classe em relação às habilidades preditoras para o desenvolvimento da leitura. Portanto, por meio do rastreio, são avaliadas as habilidades metafonológicas (rima, habilidades silábicas e fonêmicas) conhecimento do alfabeto, memória operacional fonológica⁸, nomeação automática rápida⁹ e leitura de uma lista com palavras e pseudopalavras. A primeira etapa ocorre antes da intervenção das habilidades metafonológicas e a terceira etapa após a intervenção.

Para a intervenção com estimulação das habilidades metafonológicas na escola, a pesquisadora selecionou um Programa de Intervenção Fonológica elaborado especificamente para a primeira camada do RTI. O programa é composto por 33 estratégias, com duração média de 40 minutos cada uma, seguindo uma ordem hierárquica facilitadora da aquisição das habilidades fonológicas de consciência da palavra, de sílabas, fonemas e de relação fonema- grafema. (FUKUDA; CAPELLINI, 2018). Por isso a importância de seguir a ordem do programa.

O sistema de tutoria orientado pelo Programa de resposta à intervenção fonológica associado à correspondência grafema fonema com tutoria ao professor - PRIPROF-T (FUKUDA e CAPELLINI, 2018), prevê reuniões semanais entre o tutor e professores regentes. Para contemplar esse processo as professoras recebem orientações sobre como realizar as atividades fonológicas previstas para primeira semana e um Caderno de Tutoria¹⁰ para registro das atividades realizadas. Em seguida, na próxima tutoria, as professoras apresentam seus registros da semana anterior, discutem os dados, e recebem novas

⁸ Memória operacional fonológica é capacidade de sustentar informações na memória de curto prazo, manipulá-las, atualizá-las e estabelecer relações com conteúdos armazenados na memória de longo prazo. (DIAS e MECCA, 2019)

⁹ O teste Nomeação Automática Rápida mede a velocidade na nomeação sequencial de estímulos, isto é, a velocidade com que a criança nomeia sequencialmente símbolos (objetos, letras, dígitos ou cores) distribuídos de forma aleatória, tradicionalmente num cartão ou folha de papel. O desempenho no teste é então comparado com valores padronizados de acordo com o grau de escolaridade e idade da criança, valores esses coletados a partir da aplicação do referido teste em grupos de crianças sem quaisquer dificuldades com a leitura. (SILVA JÚNIOR, et.al, 2019).

¹⁰ Esse caderno contém planilhas para cada uma das 33 estratégias do programa. As planilhas possuem questões relacionadas as considerações das professoras antes e depois da aplicação das atividades. A questão que antecede a atividade lida com a expectativa do professor em relação ao desempenho dos alunos naquela determinada atividade. As questões que sucedem a realização da atividade permitem ao professor registrar qual foi o desempenho dos alunos no início e no decorrer da atividade, se o objetivo foi alcançado, se a tutoria contribuiu para realização da estratégia e se essa atividade já era realizada na escola mesmo que com outro objetivo.

orientações sobre as novas atividades que serão realizadas na presente semana, e assim sucessivamente.

2.3.2 Ações específicas das participantes da pesquisa

A escola, campo da pesquisa, a partir do incentivo da Secretaria de Educação adotou o Modelo de Resposta à Intervenção (RTI) por meio de tutoria com Fonoaudiólogo Educacional, no período previsto de agosto a dezembro de 2021.

Para iniciar os trabalhos a pesquisadora convidou as professoras Regentes de turma, eventuais e de apoio para participarem de uma formação sobre RTI nas dependências da escola Minas Gerais.

Nesse momento a pesquisadora pôde informá-las e orientá-las sobre os objetivos, apresentação e instrução de materiais a serem utilizados na implementação do RTI, assim como as atribuições dos/das profissionais. Na mesma ocasião, foi entregue às professoras uma cópia da apostila com as instruções sobre todas as atividades fonológicas, o caderno de tutoria para registro do desempenho dos alunos e as figuras que fazem parte das atividades práticas de consciência fonológica do programa PRIPROF-T.

Às professoras de apoio e eventuais foi designada a responsabilidade de realizar os rastreios dos escolares pré e pós-intervenção. E as professoras regentes ficaram incumbidas de realizarem o processo de intervenção, ou seja, as atividades fonológicas em sala de aula. Cabe ressaltar que as professoras regentes foram entrevistadas justamente por acompanharem o desenvolvimento da abordagem RTI ao longo do semestre escolar.

Como o Modelo de Resposta à Intervenção em sua primeira camada exige um trabalho de rastreio das habilidades preditoras para alfabetização¹¹ a pesquisadora organizou durante a formação, uma equipe com as professoras de apoio e eventuais para aplicação dos rastreios junto aos alunos matriculados no 1º ano, assim que os mesmos retornassem as aulas presenciais em setembro¹² e no final do semestre, após o período de promoção do desenvolvimento das habilidades metafonológicas. Para isso, a pesquisadora apresentou o Protocolo de Identificação Precoce dos Problemas de Leitura (CAPELLINI; CERQUEIRA CÉSAR; GERMANO, 2017) e realizou um tutorial de aplicação da avaliação, assim como

¹¹ Os rastreios de habilidades preditoras para alfabetização consistem em uma avaliação individual e simplificada do conhecimento do alfabeto, habilidades metafonológicas, memória operacional fonológica e velocidade de acesso lexical

¹² Devido ao afastamento social ocasionado pela pandemia do COVID-19, as aulas municipais presenciais não obrigatórias em Cruzeiro da Fortaleza – MG tiveram início em setembro de 2021 e obrigatoriamente em novembro de 2021.

esclareceu as dúvidas das professoras de apoio e eventuais pertinentes ao tema.

Às professoras alfabetizadoras foram apresentados os materiais do Programa de Resposta à Intervenção Fonológica PRIPROF-T (FUKUDA; CAPELLINI, 2016)¹³. Enquanto mostrava o material, a pesquisadora explicou os objetivos das atividades e como colocá-las em prática com exemplos. Como o material de apoio era apenas um, ficou determinado um local de comum acesso para armazená-lo, assim as professoras poderiam utilizar as gravuras e devolvê-las no local pré-estabelecido para que as demais professoras pudessem posteriormente também utilizá-lo com suas respectivas turmas.

A pesquisadora e as professoras alfabetizadoras definiram que a execução do programa seria dividida em 11 semanas, portanto 3 atividades semanais, sendo em um dia da semana pré-estabelecido; uma atividade seria realizada pela Fonoaudióloga Educacional, e as outras duas, pela Professora regente no decorrer da semana. Esse cronograma se deu em função da quantidade de semanas que compreendiam aquele semestre letivo, que por ocasião da pandemia estava reduzido aos meses de setembro a início de dezembro.

Em relação à tutoria foi estabelecido, na reunião presencial em agosto, que as três professoras alfabetizadoras realizassem os registros pré-aplicação e pós-aplicação das atividades em sala de aula, conforme a sugestão do caderno de tutoria que foi entregue às professoras juntamente com uma cópia da apostila com as instruções sobre todas as atividades fonológicas e as figuras que faziam parte das atividades práticas de consciência fonológica do programa. No entanto, no decorrer do semestre as professoras não aderiram aos registros no caderno de tutoria e o processo de tutoria ocorreu somente via reuniões presenciais e comunicação por *WhatsApp*®.¹⁴

Para a comunicação virtual foi criado um grupo no aplicativo *WhatsApp*® e a comunicação presencial ocorria quando a pesquisadora visitava a sala de aula, após as atividades, ou durante as aulas de Educação Física em que as professoras tinham maior disponibilidade para conversar, intervalos de recreio, final da aula e em algumas oportunidades nas reuniões de professores.

A comunicação via *WhatsApp*® tinha o intuito de apresentar vídeos explicativos

¹³ O material entregue a cada professora foi composto por um livro de aplicação de atividades de consciência fonológica, com a descrição das estratégias, objetivos e instruções aos escolares e um caderno de tutoria. O material de apoio para as professoras compartilharem foi composto por um kit de figuras para serem utilizadas conforme as orientações descritas no livro de aplicação de atividades.

¹⁴ As reuniões presenciais e a comunicação por aplicativo de mensagens já eram previstas para realizar a tutoria. O caderno era uma forma de registro complementar ao contato entre as professoras e a pesquisadora.

sobre as atividades, que muitas vezes necessitavam de adaptações em relação a interação das crianças nas brincadeiras, pois era necessário manter distanciamento e não era possível compartilhar figuras e objetos como previa o manual de atividades do PRIPROF-T; dessa maneira eram necessários ajustes para tornar as brincadeiras seguras em meio ao risco de contaminação da COVID-19.

A pesquisadora gravava vídeos semanais com antecedência, explicando e comentando as três atividades que seriam realizadas na próxima semana, pois assim haveria tempo das professoras assistirem ao vídeo, lerem as instruções contidas na apostila de atividades e selecionarem as figuras previstas, listas de palavras ou poemas que as atividades requeriam. Importante ressaltar que todos os materiais foram disponibilizados pela pesquisadora, não havendo necessidade de as professoras realizarem buscas de materiais extras. Os mesmos ficavam em um armário e as próprias professoras se organizavam para revezar o uso do material.

O contato presencial sanava as dúvidas práticas sobre as atividades, o desempenho dos alunos, o andamento e a condução por parte das professoras, explicações que reforçavam a base científica das habilidades desenvolvidas através do programa que era realizado.

Durante o período de setembro a dezembro de 2021, pesquisadora e professoras conduziram o programa de tutoria de estimulação das habilidades metafonológicas, a pesquisadora, conforme estimado na reunião inicial, esteve presente nas turmas de primeiro ano uma vez por semana conduzindo uma atividade fonológica de aproximadamente 30 minutos e as outras duas atividades ficaram a cargo das professoras alfabetizadoras. Esse esquema de trabalho foi mantido durante todo o semestre.

No entanto não foi possível concluir as 33 atividades do programa em função do tempo semestral que foi reduzido com semanas de provas e feriados. Sendo assim, dois terços das atividades do programa foram trabalhadas e concluídas e se concentraram nas habilidades suprasegmentais de rima, consciência de palavra e silábica, não sendo possível consolidar o trabalho com habilidades fonêmicas.

Uma vez apresentadas as participantes da pesquisa e suas ações específicas no campo da investigação, faz-se necessário abordar os instrumentos utilizados.

2.4 Os instrumentos de construção de dados

Decorrente do objetivo da pesquisa de propor-se a analisar as concepções de professores sobre um programa fonoaudiológico tutorado de estimulação de habilidades

metafonológicas à professores alfabetizadores, a metodologia da pesquisa se pautou em dois instrumentos: a entrevista semiestruturada e a observação participante.

Segundo Martins (2018), a entrevista é um instrumento de coleta de dados que permite ao pesquisador um relacionamento direto com as pessoas que compõem um grupo estudado. Os roteiros de entrevista são previamente planejados de acordo com os objetivos do trabalho; o pesquisador, enquanto roteirista, deve se atentar à escolha correta do público participante e local adequado para a promoção das entrevistas, linguagem apropriada, ordem e contextualização dos questionamentos.

Conforme os pressupostos da literatura consultada, a pesquisadora organizou o roteiro semiestruturado de entrevista seguindo a proposta dos objetivos e da problematização da presente investigação. No presente trabalho observa-se quatro questões problematizadoras e seus respectivos objetivos¹⁵, a partir dos quais foram formuladas questões abertas com a finalidade de contemplar as ações das professoras e suas concepções sobre o RTI, respondendo assim aos anseios da investigação.

Para o desenvolvimento das questões e elaboração do roteiro de entrevista (apêndice A) buscou-se utilizar uma linguagem clara e objetiva, minimizando as possibilidades de ambiguidade e, portanto, da reiteração das perguntas. Essas medidas visaram também à redução da interferência nas respostas por parte da entrevistadora.

Martins (2018) recorda que as entrevistas podem ser estruturadas, em que o pesquisador mantém as perguntas fixas, ou semiestruturadas, o que permite uma maior flexibilidade de questionamentos, dependendo dos rumos que as respostas tomarem; o autor salienta, ainda, que em entrevistas direcionadas a grupos menores é possível realizar roteiros mais completos e robustos, pois a pequena quantidade de participantes favorece a análise.

Além da organização do roteiro de entrevista, a sua aplicação também necessita de uma postura adequada por parte do pesquisador:

Aprender a realizar entrevistas é algo que depende fundamentalmente da experiência no campo. Por mais que se saiba, hipoteticamente, aquilo que se está buscando, adquirir uma postura adequada à realização de entrevistas semiestruturadas, encontrar a melhor maneira de formular as perguntas, ser capaz de avaliar o grau de indução da resposta contido numa dada questão, ter algum controle das expressões corporais (evitando o máximo possível gestos de aprovação, rejeição, desconfiança, dúvida, entre outros), são competências que só se constroem na reflexão suscitada pelas leituras e pelo exercício de trabalhos dessa natureza. (DUARTE, 2002, p.146)

¹⁵ Organizados no Quadro 1, na Introdução, no item 1.2 Apresentação da Pesquisa.

Sobre o processo de produção dos dados por entrevista, Duarte (2002) afirma que ao passo que se obtém os relatos e organizam-se as informações relacionadas ao objeto da investigação, torna-se possível identificar práticas, padrões simbólicos, categorias de análise da realidade, sistemas classificatórios, visões de mundo do universo em questão; nesse movimento, as recorrências atingem o que se convencionou chamar de “ponto de saturação”, quando dá-se por finalizada as entrevistas, sabendo que se pode voltar a elas para esclarecimentos. Eventualmente pode ser necessário um retorno ao campo para recolher documentos, sanar dúvidas, coletar novas informações sobre situações e circunstâncias relevantes que foram pouco explorados nas entrevistas.

Para complementar o arcabouço de dados oferecidos nessa experiência e consequente compreensão do objeto de estudo desse trabalho, a observação participante foi outro procedimento desenvolvido.

O ato de observar, conforme Queiroz et.al. (2007) é um dos meios comumente utilizados pelo ser humano para saber sobre as pessoas, as coisas, as situações e os acontecimentos. A observação é considerada uma técnica científica a partir do momento em que passa por planejamento e sistematização.

A escola, especialmente as salas de primeiro ano com seus alunos e suas professoras, é um espaço de descobertas, hipóteses, indagações e trocas de aprendizagem entre docentes e discentes.

O fonoaudiólogo passa a observar e compartilhar os sentidos e as significações nesse espaço, ao passo que, respeitosamente, compreende o papel de cada um dos sujeitos sociais que ocupam esse lugar. Mais precisamente, nessa situação de pesquisa, foi utilizada a observação participante na sala de aula enquanto a pesquisadora realizava as atividades de consciência fonológica e as professoras participavam, durante as reuniões presenciais e comunicação virtual.

A observação participante, assim como a entrevista semiestruturada teve o intuito de compreender a dinâmica de implementação da primeira camada do RTI através do olhar das professoras alfabetizadoras que desenvolveram esse trabalho. Os instrumentos selecionados para a produção dos dados da pesquisa possibilitam estudos que legitimam e aprimoram o fazer do fonoaudiólogo na educação e na pesquisa em Educação.

O conceito de observação participante está relacionado à uma prática frequente em abordagens qualitativas, requerendo que o pesquisador esteja inserido no interior do grupo observado, fazendo parte dele, interagindo com os sujeitos, buscando partilhar o seu cotidiano para sentir o que significa estar naquela situação. Nessa condição o pesquisador

busca ter uma visão de conjunto da comunidade, seu objeto de estudo, para compreender determinada realidade, realizando anotações, entrevistas, filmagens ou fotos. Após a realização das observações é preciso sistematizar e organizar os dados, cuja análise deve informar ao pesquisador sobre a situação real do grupo e sobre a percepção que este possui de seu estado.(QUEIROZ et.al., 2007)

No desenvolvimento do presente estudo foram organizadas as anotações em uma planilha (Apêndice B) sobre informações provenientes dos diálogos entre as professoras e as pesquisadoras, nas reuniões, nos intervalos do recreio, na própria sala de aula antes ou após a realização das atividades, retratando a dinâmica em que transcorria a implementação da primeira etapa do RTI na escola Minas Gerais.

As informações foram agrupadas pela similaridade dos conteúdos, e cada grupo de informações que surgia recebia um título. Seguem os temas dos registros realizados: Sugestões das Professoras para melhorar a comunicação no Whatsapp; queixas das professoras em relação as dificuldades de implementação do RTI decorrentes do período da pandemia; ajuste organizado por uma professora para conseguir fazer as atividades e manter o cronograma semanal; comentários sobre a realização das atividades; pontos positivos na implementação das atividades; pontos negativos na implementação das atividades; estratégias da fonoaudióloga para auxiliar/incentivar as professoras na implementação do RTI.

O movimento paralelo entre o decorrer da prática sugerida e o trabalho de observação põem em destaque a figura do pesquisador e a construção do grupo de professoras que se puseram a colaborar com a implementação do RTI na escola Minas Gerais. Nesse sentido, segundo Ghedin e Franco (2011, p.198), “A figura do pesquisador é construída num processo que ele pode controlar apenas parcialmente, por ser marcado pelas próprias referências do grupo e interpretado segundo os padrões culturais específicos”.

Ghedin e Franco (2011) ressaltam ainda que o observador em seu campo de atuação deve sustentar o ponto de vista do grupo pesquisado com empatia e respeito, fazendo-se presente com abertura, demonstrando sensibilidade para atmosfera lógica e cultural que permeia o grupo.

Durante o processo de observação o papel da pesquisadora se flexibilizou entre a atuação e a observação. Na oferta da tutoria às professoras e na observação de como elas caminhavam com o trabalho desenvolvido em parceria, o papel da pesquisadora foi delimitado, atuando com cautela nas orientações às professoras, que trabalhavam com autonomia na condução do programa de estimulação das habilidades metafonológicas.

A visão sobre o grupo é construída processualmente pelo pesquisador na interação com os sujeitos que o compõem e com as relações que conseguem captar. Trata-se de uma visão, entre muitas possíveis e também depende do arcabouço teórico que dá suporte ao trabalho do observador participante.(GHEDIN; FRANCO, 2011, p. 198)

No transcorrer do semestre em que se colocou em prática o trabalho de tutoria, com respeito a autonomia das professoras, foi possível observar como o trabalho ganhava forma nas mãos de cada uma das educadoras e por isso visões diferentes sobre a exploração do projeto se criaram ao olhar da investigadora.

2.5 Análise de dados

Para fins desta pesquisa, adotou-se a análise de conteúdo visto que esta modalidade conduz a resultados profícuos e confiáveis para trabalhos de base qualitativa. A análise de conteúdo é uma técnica que irá analisar situações de comunicação presentes nas entrevistas ou situações observadas pelo pesquisador. Na análise do material, busca-se agrupá-los por categorias ou temas que auxiliam na compreensão do que está por trás dos discursos. (FOSSÁ; SILVA, 2015)

Bardin (2011) estabelece três etapas para a realização da análise de conteúdo, sendo estas a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

A primeira fase, denominada pela autora como pré-análise, tem o intuito de sistematizar as ideias iniciais; para tanto o pesquisador necessita conhecer as informações produzidas e selecionar os documentos pertinentes ao seu campo de investigação. Posteriormente é necessário estabelecer hipóteses, objetivos e elaborar indicadores que proporcionem a interpretação das informações angariadas.

Concluída a primeira fase, inicia-se a exploração do material. Nessa fase é trabalhado o texto das entrevistas e de todas as informações construídas, recortando-as em unidades de registro. Essas unidades são formadas a partir da leitura dos parágrafos nos quais são destacadas as palavras-chaves, a seguir faz-se o resumo de cada parágrafo para realização de uma primeira categorização. As primeiras categorias, são agrupadas de acordo com temas correlatos e dão origem às categorias iniciais. As categorias iniciais são aglutinadas tematicamente, originando as categorias intermediárias e estas últimas também agrupadas em função da ocorrência dos temas resultam nas categorias finais.

A terceira fase compreende o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

Nesse momento é importante captar os conteúdos presentes em todo o material coletado, exigindo do analista um processo de comparação através da justaposição das diversas categorias existentes em cada análise, ressaltando os aspectos considerados semelhantes e os que foram concebidos como diferentes.

Após expor o processo de produção de análise categorial, torna-se evidente frente os dados provenientes das entrevistas e da observação participante a opção pela análise de conteúdo. E ainda é pertinente considerar que essa é uma alternativa que atende às exigências das abordagens qualitativas que desejam estudar valores, crenças, opiniões e atitudes.

Isto posto, a próxima seção da pesquisa é composta pelo referencial teórico que embasa o desenvolvimento do estudo.

3.0 DIÁLOGO ENTRE A EDUCAÇÃO E A FONOAUDIOLOGIA

A presente seção aborda o referencial teórico que embasa as discussões e análises acerca do objeto da pesquisa. Para a sua constituição realizou-se uma revisão da literatura através de consultas em livros e artigos científicos disponibilizados em bancos de dados das bases: Scielo (Scientific Electronic Library Online), Google Scholar (Google Acadêmico) e Catálogo de Dissertações e Teses da CAPES. A procura foi realizada pelos descritores “Alfabetização” “RTI”, “Fonoaudiologia Educacional”, “Pedagogia”, isolados e, posteriormente, pela associação entre eles. Foram selecionados os artigos e as teses que tinham como premissa as práticas educacionais envolvendo o RTI no Brasil, e o trabalho conjunto entre a Pedagogia e Fonoaudiologia Educacional. Além desses, foram utilizados documentos do Conselho Federal e Sistemas de Conselhos de Fonoaudiologia, assim como consultas a livros e materiais de curso realizados pela pesquisadora dentro da temática determinada. No total foram acessados 48 documentos para elaboração do presente capítulo.

Os temas discutidos visam a discorrer sobre as relações entre a educação e a fonoaudiologia, considerando o fazer da professora alfabetizadora e da fonoaudióloga educacional na prática intersetorial de alfabetização e, por fim, explanar sobre a atuação de ambas na perspectiva do Modelo de Resposta à Intervenção (RTI).

3.1– As relações entre a educação e a fonoaudiologia

A Fonoaudiologia teve o ambiente escolar como o seu primeiro local de atuação na década de 20, no entanto, as relações do profissional fonoaudiólogo com o campo da educação sofreram redirecionamentos na perspectiva de um trabalho curativo para um trabalho preventivo, que marcaram a evolução da profissão no contexto da Fonoaudiologia Educacional. Elementos políticos, econômicos e sociais que compunham o início do século passado contribuíram para o surgimento da profissão do fonoaudiólogo no Brasil.

Após o fim da I Guerra Mundial, acompanhando os demais países, gradativamente se deu o processo de migração estrangeira e de urbanização. A migração também ocorria de forma interna no Brasil, uma vez que as regiões mais secas inviabilizavam o trabalho rural. Os centros urbanos se tornavam mais populosos e a vertente capitalista ganhava força. A escolarização denotava ascensão social e se tornava necessária à formação do cidadão para produzir e assim ter poder aquisitivo para consumir. (OLIVEIRA, 2002)

Em meio a esse contexto migratório, movimentos nacionalistas ganhavam proporção e tinham o ideário de unificação nacional por meio da escola, saúde, cultura e organização

do trabalho, uma vez que viam essa remodelação social como um problema para a formação da identidade brasileira. Com o propósito de “salvar o país”, médicos, higienistas, engenheiros e educadores elegeram a escola como um local privilegiado para a resolução dos problemas sociais (OLIVEIRA, 2002).

No Brasil, o movimento de higiene mental chegou em 1923, quando foi fundada a Liga Brasileira de Higiene Mental por Gustavo Riedel¹⁶. A pioneira instituição, que logo servia de modelo para demais, teria uma dupla função, tanto terapêutica quanto preventiva, com intervenção psicológica dentro das escolas (GARCIA, 2014).

Logo, outros profissionais foram incorporados às clínicas higiênicas nas escolas, ou seja, um grupo de profissionais que comungavam de uma mesma visão sobre os problemas escolares uniu-se para tratar os transtornos das crianças dentro das escolas. A partir desse prisma a escola eximia-se da (co)responsabilidade dos possíveis conflitos pertencentes a escola e centralizava a causa das dificuldades do processo de aprendizagem nos alunos, como refere Zucoloto, (2007):

Dentre as explicações para o fracasso escolar, se destacam aquelas que atribuem patologias às crianças que não aprendem ou não se comportam conforme a expectativa da escola: as explicações medicalizantes ou patologizantes. Medicalizar o fracasso escolar é interpretar o desempenho escolar do aluno que contraria aquilo que a instituição espera dele em termos de comportamento ou de rendimento como sintoma de uma doença localizada no indivíduo, cujas causas devem ser diagnosticadas. (ZUCOLOTO, 2007,p.137):

Portanto, as crianças que enfrentavam dificuldades escolares, tinham como “justificativa” os desdobramentos da desigualdade social, que as limitavam por pertencerem a famílias de baixa renda.

Diante do exposto estiveram em aberto os precedentes para uma visão biologizante do ensino, em que para se desenvolver a aprendizagem, era imprescindível a correção dos considerados “desvios” atribuídos aos alunos.

Nesse contexto da década de 30, os educadores começam a ser responsáveis por trabalhar os distúrbios da língua e, alguns deles, tornaram-se, gradualmente, terapeutas; portanto, da categoria profissional dos professores originaram-se os primeiros fonoaudiólogos. Esses, por sua vez, coparticiparam junto aos demais profissionais de saúde na constituição de clínicas higiênicas dentro da escola e tiveram como função: identificar,

¹⁶ Gustavo Riedel (1887-1934). Médico psiquiatra, brasileiro, que participou da criação da Liga Brasileira de Higiene Mental, da qual foi seu primeiro presidente, de 1923 a 1925.(FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ, 2023).

localizar, mensurar e tratar os “desvios” apresentados pelos sujeitos nesse ambiente. (SIQUEIRA; MONTEIRO, 2006)

Antes da regulamentação da fonoaudiologia, que aconteceu em 1981, diversos estudos sobre as práticas utilizadas, hoje, por fonoaudiólogos já eram realizados por médicos, educadores e pesquisadores do campo da linguagem e foram aos poucos ganhando especificidade e se desenvolvendo fora do universo da escola (SIQUEIRA; MONTEIRO, 2006).

Figueiredo Neto (1988) explica que neste processo histórico, no ano de 1947, a fonoaudiologia se afasta do campo educação e se ocupa de investigar em laboratório as manifestações dialetais e as características psicoacústicas da fala e audição dos escolares, visto que a correção dos desvios da fala era o foco da época e as patologias da linguagem passaram a ser de especialidade da área da saúde.

Como visto, havia até então profissionais que se dedicavam a estudar e realizar práticas em linguagem, mas ainda não havia uma formação acadêmica específica para tal área. Siqueira e Monteiro (2006) destacam que foi nos anos 60 que os primeiros cursos de fonoaudiologia se institucionalizaram no Brasil. Na década seguinte, a fonoaudiologia primou por oficializar e reconhecer seus cursos, assim como demarcou e ampliou seu campo de trabalho, fazendo com que o fonoaudiólogo conquistasse mais espaços de atuação.

Entretanto, nessa época, a clínica era substituída pela escola e o fonoaudiólogo realizava o diagnóstico e tratamento de crianças com alterações de fala/ linguagem dentro da própria instituição escolar. A prática desse profissional era bastante técnica, visando apenas corrigir alterações existentes. (SIQUEIRA; MONTEIRO, 2006)

A partir da década de 80, ocorre uma reorganização da atuação profissional do fonoaudiólogo junto às escolas, não mais voltado somente para a identificação e correção de problemas, mas também para a sua prevenção. O fonoaudiólogo, que antes se reduzia a identificar crianças com alterações fonoaudiológicas nas escolas e a atendê-las *in loco* ou encaminhá-las para uma clínica, passa a se preocupar, também, em desenvolver ações que impedissem o surgimento e/ou agravamento de tais alterações, ou seja, inicia-se um trabalho mais preventivo e menos curativo (SIQUEIRA; MONTEIRO, 2006).

Segundo Batista e Bacha (2022) em meados de 1990, os fonoaudiólogos vivenciaram um jogo de “erros e acertos” quanto à prevenção de saúde no ambiente escolar pois, ofereciam e realizavam triagens na população pré-escolar e escolar com o intuito de identificar problemas/doenças relacionados à linguagem, motricidade oral, voz e audição em um ambiente tão cheio de possibilidades para promover a aprendizagem.

As autoras apontam que tal prática distanciou o fonoaudiólogo das Instituições Educacionais, talvez por ele não conhecer os recursos para suprir as dificuldades em sala de aula, ou por não atender a demanda dos gestores e equipe técnica. Diante desse contexto, o Fonoaudiólogo Educacional teve um recolhimento para se adequar as demandas escolares, o que contribuiu para reflexão e construção de conhecimentos na área. (BATISTA; BACHA, 2022)

Os estudos de Capellini e Moura (2022) demonstram que, ao longo dos anos, ocorreu uma mudança de paradigmas e perspectivas nas pesquisas da área de Fonoaudiologia Educacional; a partir de 2009, os trabalhos científicos passaram a abordar ações preventivas e de caráter educacional voltadas às habilidades preditoras da alfabetização, o Pesquisador Fonoaudiólogo Educacional modifica seu objeto de estudo e se aproxima de sua essência mediadora dos processos de ensino e aprendizagem junto à escola, professores e alunos.

Com isso, reafirma-se que nas últimas duas décadas, a atuação do fonoaudiólogo no cenário da educação tem sua conduta embasada, principalmente, na promoção de estratégias que visam ao desenvolvimento e acompanhamento da aprendizagem de todos os educandos, apontando propostas preventivas aos problemas de aprendizagem no percurso escolar; orientando condutas educacionais favoráveis à aprendizagem, com enfoque, também, na educação especial, auxiliando o processo de inclusão escolar.

Nesse sentido, Eloi, Santos e Martins-Reis, (2017) apontam como o foco principal do trabalho fonoaudiológico à prevenção de alterações o desenvolvimento e aprimoramento das habilidades relacionadas à comunicação oral e escrita, que possam auxiliar, de maneira efetiva, o processo de ensino e aprendizagem, com ênfase na formação dos professores.

Ainda nessa perspectiva, Zorzi (1999) coloca que a função da Fonoaudiologia na escola deve estar calcada em ações que proporcionem o desenvolvimento das potencialidades dos alunos, mesmo daqueles que não apresentam alterações, contribuindo para a aprendizagem e, mais especificamente, para a construção de um cidadão leitor.

Extinguindo a intervenção terapêutica nas escolas, a Resolução 309 de 01 de abril de 2005, publicada pelo Conselho Federal de Fonoaudiologia, dispôs em seu artigo 2º sobre a proibição do fonoaudiólogo em “... realizar atendimento clínico/terapêutico dentro de Instituições de Educação *Infantil*, Ensino Fundamental e Médio, mesmo sendo inclusivas”. Tais considerações promoveram o debate sobre o papel do fonoaudiólogo no âmbito educacional e a identificação de experiências para além da realização das triagens de alunos ingressantes ou focadas apenas em um modelo preventivo.

Embora muitos fonoaudiólogos já ocupassem a escola como seu local de trabalho, a

criação da especialidade de Fonoaudiologia Educacional pode ser considerada recente e foi instituída a partir da Resolução CFFa nº 387, de 18 de setembro de 2010; que resolve em seu Art. 1º - “Estabelecer as atribuições e competências do profissional especialista em Fonoaudiologia Educacional” e em seu Art. 2º estabelece que o Fonoaudiólogo que está habilitado¹⁷ ao título de especialista em educação tem aptidão para:

Atuar no âmbito educacional, compondo a equipe escolar a fim de realizar avaliação e diagnóstico institucional de situações de ensino e aprendizagem relacionadas à sua área de conhecimento;
Participar do planejamento educacional;
Elaborar, acompanhar e executar projetos, programas e ações educacionais que contribuam para o desenvolvimento de habilidades e competências de educadores e educandos visando à otimização do processo ensino-aprendizagem;
Promover ações de educação dirigidas à população escolar nos diferentes ciclos de vida (CFFa, 2010.).

Celeste et. al. (2017) buscaram revelar a representatividade dos fonoaudiólogos que atuam no âmbito educacional, a partir dos dados coletados, os autores constataram que havia 39.731 fonoaudiólogos inscritos no Conselho Federal de Fonoaudiologia, no entanto, o percentual de profissionais atuantes em escola se situava em torno de 0,8% (312 fonoaudiólogos).

Na última atualização de dados realizada em junho de 2021, o Conselho Federal de Fonoaudiologia registrou 48.391 fonoaudiólogo, sendo 138 especialistas titulados pelo órgão em Fonoaudiologia Educacional, desses, 27 se encontram em Minas Gerais, estado da presente pesquisa. (CFFa, 2023).

Certamente, existem mais de 138 fonoaudiólogos atuando em escolas se compararmos os dois levantamentos anteriores. O primeiro, realizado por Celeste et al (2017) resgata informações de profissionais registrados no CFFa que relatam trabalhar na área educacional, enquanto o segundo levantamento aponta o número de profissionais registrados no CFFa em 2021 que possuem título de especialista pelo mesmo órgão. Observa-se um contingente maior de profissionais que atuam sem a titulação do que os profissionais certificados.

Quanto à formação acadêmica do fonoaudiólogo relacionado a área educacional Batista e Bacha (2022) realizaram uma busca de dados nas 74 instituições de Ensino Superior com curso de fonoaudiologia presencial ativo em 2021 e identificaram que 60% dos cursos

¹⁷ O Conselho Federal de Fonoaudiologia concede o título de especialista em fonoaudiólogo educacional àqueles fonoaudiólogos que preenchem critérios de formação, atuação e produção científica nessa área.

possuíam a disciplina de Fonoaudiologia Educacional ou semelhante e apenas 18 instituições ofereciam o estágio supervisionado.

Constata-se pelos dados apresentados acima, que o número de fonoaudiólogo no campo educacional ainda é muito pequeno, fato que pode estar relacionado a ausência de políticas públicas que assegurem a inserção do fonoaudiólogo na equipe multidisciplinar, como já alcançado pela Psicologia e Assistência Social na lei Nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019. (BRASIL, 2019).

Além da presente questão, atribui-se o número restrito de fonoaudiólogos na educação ao desconhecimento por parte dos profissionais da educação sobre o papel destes, na escola, assim como pelos próprios fonoaudiólogos, que ainda possuem uma visão limitada dos fazeres da Fonoaudiologia Educacional possivelmente devido a sua formação acadêmica e as poucas oportunidades de atuação na área; sobretudo, há de se considerar a ausência de políticas públicas que garantam a presença do profissional nas escolas.

Do ponto de vista da participação do fonoaudiólogo no quadro de funcionários da equipe escolar, o Brasil difere de muitos outros países, os quais possuem um número maior de Fonoaudiólogos Educacionais. Como é o caso do Chile e EUA que possuem políticas educacionais que asseguram a participação do fonoaudiólogo na escola. No Chile, o sistema educacional é o principal campo de trabalho do fonoaudiólogo, é nesse setor que se concentra a maioria das vagas de empregos para os fonoaudiólogos (VEGA; TORRES; RIVAS, 2017), assim como nos EUA, onde maioria dos profissionais estão alocados, cerca de 50,9 % dos fonoaudiólogos certificados pela ASHA (American Speech-Language-Hearing Association) trabalham em escolas segundo o último levantamento de 2021 realizado pela associação. (ASHA, 2022).

Mediante as inúmeras possibilidades de intervenção educacional, o Conselho Regional de Fonoaudiologia – 2ª Região¹⁸(2010) classificou as práticas do fonoaudiólogo no âmbito educacional em três categorias: consultoria, assessoria e gerenciamento.

CONSULTORIA: o fonoaudiólogo deverá examinar a demanda da equipe que atua na escola e, a partir das conclusões observadas, discutir e definir com a equipe escolar as estratégias que poderão fazer parte da solução dos problemas educacionais elencados.

ASSESSORIA: o fonoaudiólogo deverá apoiar a equipe escolar, a partir de seu conhecimento especializado em um determinado assunto, devendo permitir a construção de ações voltadas à demanda educacional.

¹⁸ Os Conselhos regionais de Fonoaudiologia (nove ao todo) são autarquias com a principal incumbência de regulamentar, fiscalizar e orientar o exercício da profissão de Fonoaudiólogo em suas respectivas jurisdições. (CONSELHO FEDERAL DE FONOAUDIOLOGIA, 2022).

GERENCIAMENTO: o fonoaudiólogo participa do processo de desenvolvimento de políticas, programas e projetos vinculados à educação ou de forma intersetorial. (CONSELHO REGIONAL DE FONOAUDIOLOGIA – 2ª REGIÃO, 2010)

O Sistema de Conselhos de Fonoaudiologia (2016) pontua a colaboração com o processo educativo como um dos principais objetivos da atuação do Fonoaudiólogo Educacional. Para isso, as ações profissionais foram distribuídas em cinco eixos:

ACOLHIMENTO DA DEMANDA: identificar as demandas da equipe escolar, dos familiares e dos alunos, por análise individual ou coletiva.

ANÁLISE DA SITUAÇÃO INSTITUCIONAL: elencar aspectos fonoaudiológicos relacionados ao processo educativo; identificar fatores que possam afetar a saúde da coletividade escolar; observar o ambiente físico escolar em relação ao ruído, iluminação, acessibilidade, entre outros.

PROPOSIÇÃO DE ESTRATÉGIAS: contribuir com a elaboração e o desenvolvimento do Projeto Político Pedagógico; planejar ações com o grupo gestor e a equipe técnica pedagógica; desenvolver ações educativas e pedagógicas para apoio e efetivação da aprendizagem na perspectiva da inclusão e do respeito à diversidade humana; oferecer suporte às atividades em sala regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE) de acordo com as diretrizes específicas vigentes do Ministério da Educação; otimizar o processo de alfabetização e letramento, destacando as interrelações dos processos de linguagem, audição, fala, leitura e escrita; orientar atividades de promoção da comunicação oral e escrita a serem desenvolvidas pelos educadores; contribuir com o processo de alfabetização e letramento levando em conta as normativas vigentes para a Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental, as especificidades do processo educativo e as diferentes metodologias educacionais; colaborar na adaptação dos espaços escolares e recursos pedagógicos, no que se refere a situações de comunicação e de aprendizagem; promover ações de saúde para a comunidade escolar, como por exemplo a saúde vocal e auditiva dos professores e alunos; fomentar o diálogo entre secretarias de saúde, educação, assistência social, entre outras, contribuindo para a integralidade de atendimento ao indivíduo e ao trabalho em rede; sensibilizar a comunidade escolar sobre as propostas a serem realizadas; propor atividades de formação continuada para a equipe escolar; apresentar ações de educação permanente a fim de promover reflexões sobre a prática pedagógica e as possibilidades de apoio familiar; intermediar campanhas que envolvam a otimização da comunicação e da aprendizagem no âmbito educacional; atuar em Núcleos de Apoio à Educação (NAE) e à Inclusão (NAI).

IMPLANTAÇÃO DAS PROPOSTAS: estabelecer as prioridades de ações, de acordo as possibilidades e recursos de cada realidade; definir o planejamento estratégico, estabelecendo metas, prazos e responsáveis pela execução das ações; colaborar de forma integrada com o planejamento educacional; intermediar o diálogo entre familiares ou responsáveis, escola e os serviços de atendimento clínico externo para encaminhamentos e acompanhamentos de alunos e professores; participar de reuniões com representantes das Secretarias de Educação e de outros órgãos, com a comunidade ou grupos representativos desta, sempre que necessário.

MONITORAMENTO DAS AÇÕES: realizar visitas itinerantes às unidades escolares, de maneira sistemática, a fim de verificar e acompanhar a execução das ações planejadas e os indicadores educacionais; monitorar as ações implementadas por meio de instrumentos de avaliação quantitativos e qualitativos; garantir que todos os alunos recebam intervenções necessárias diante da diversidade escolar; avaliar sistemática e continuamente as ações desenvolvidas. (SISTEMA DE CONSELHOS DE FONOAUDIOLOGIA, p.10-15, 2016)

Os saberes pertencentes à educação não são desvelados satisfatoriamente ao fonoaudiólogo em sua graduação. No entanto, cada vez mais, nota-se a importância de estudos e pesquisas, por parte da fonoaudiologia, acerca de temas de convergência entre saúde e educação, assim como o levantamento das especificidades que estruturam e fundamentam a sua prática escolar.

Alves, Andrade e Celeste (2022) delineiam o perfil do Fonoaudiólogo Educacional como generalista pois, é necessário o domínio sobre a grande diversidade de demandas que possam emergir no contexto escolar em diferentes áreas de abrangência da fonoaudiologia. Além disso, o fonoaudiólogo precisa ser conhecedor das publicações do Conselho Federal de Fonoaudiologia, do Ministério da Educação, das leis e políticas públicas municipais, estaduais e federais apreciando-as de forma crítica e pautada em evidências científicas atualizadas.

Em relação ao trabalho do fonoaudiólogo na escola, a literatura apresenta pesquisas sobre diferentes experiências e possibilidades de ações dentro do ambiente educacional e como esse trabalho vem se configurando ao longo do tempo.

Silva e Calheta (2005) realizaram um estudo, cujo objetivo foi verificar quais são as ações realizadas pelos fonoaudiólogos, de modo a averiguar a relação (ou não) com a proposta de assessoria escolar vinculada à ideia de promoção da saúde. As autoras entrevistaram três fonoaudiólogas e a análise de dados permitiu-lhes observar que as profissionais possuíam perfis distintos de atuação. Os resultados obtidos apontam para a existência de somente uma proposta vinculada à noção de promoção da saúde. Por fim, as pesquisadoras concluem que é imprescindível a busca por uma ressignificação da atuação fonoaudiológica nas escolas, de modo a potencializar sentidos significativos e eficazes na construção do conhecimento para todos os sujeitos inseridos na relação entre fonoaudiologia e educação.

Fonteles, Friedman, Hagiara-Cervellini (2009) investigaram as razões que sustentam o exercício das práticas fonoaudiológicas educacionais no município de Salvador, utilizando-se de entrevistas dirigidas com dois fonoaudiólogos e dois coordenadores de

escola. A partir dos dados coletados, as autoras chegaram à conclusão de que é preciso redimensionar o papel do fonoaudiólogo nas escolas de Salvador, tanto para os gestores como para os próprios fonoaudiólogos; as ações realizadas nas escolas estão centradas, principalmente, em torno das alterações de fala e são caracterizadas pela consultoria fonoaudiológica; as escolas esperavam uma atuação clínica reabilitadora dos fonoaudiólogos e estes aceitaram entrar na escola por esse caminho, por encontrar nessa via, acolhimento. Cabe aos fonoaudiólogos ressignificar seu papel perante a realidade educacional, apresentar suas possibilidades de contribuição no contexto escolar a fim de buscar inserção neste espaço, de modo a contribuir, junto à escola, para a saúde em linguagem e comunicação.

Nos estudos de Oliveira, et al (2010), o principal objetivo foi de apresentar as possibilidades do trabalho de assessoria fonoaudiológica em ambiente escolar. Para isso foram aplicados questionários e minicursos com os professores. Com as crianças, foi elaborado um perfil e atividades com foco para assuntos fonoaudiológicos. A partir dos resultados, as autoras destacaram que a ação extensionista confirmou-se como um importante aliado do desenvolvimento de competências acadêmicas e da comunidade escolar. E reforçaram que a atuação do fonoaudiólogo nas Instituições de Educação depende da compreensão do trabalho realizado por parte dos profissionais que integram a equipe escolar, principalmente do professor, para que possam atuar de modo integrado e cooperativo em prol da promoção da saúde e do desenvolvimento das crianças. À medida que o fonoaudiólogo prioriza o trabalho em parceria, como foi o objetivo do estudo, poderão ser desenvolvidas não só ações individuais, mas principalmente coletivas, resultando em ganhos positivos tanto para a educação, quanto para a saúde, pois um número maior de indivíduos é contemplado nesse tipo de ação.

Com a prerrogativa de que a consultoria colaborativa é uma proposta na qual os profissionais envolvidos refletem juntos para sanar os problemas da sala de aula e ao considerar que o fonoaudiólogo está intrinsecamente envolvido com o contexto educacional e trabalha com crianças com dificuldades de comunicação, Machado, Bello e Almeida (2012), realizaram um estudo que objetivou verificar os efeitos da cooperação fonoaudiológica numa perspectiva colaborativa no âmbito escolar. Para tanto foi desenvolvida uma pesquisa de intervenção, com uso de questionário, aplicado junto aos professores antes e após a intervenção.

Dentre as considerações provenientes desse estudo, as autoras pontuaram que a proposta de Consultoria Colaborativa no ambiente escolar junto com o fonoaudiólogo enriqueceu o processo colaborativo, tornando-o construtivo diante das diferentes demandas

de atendimentos. Além disso, a proposta pode proporcionar ao educador maior segurança e apoio no exercício contínuo de sala de aula, propondo reflexões sobre suas práticas, o que maximiza as potencialidades de cada criança e atende as suas diversidades. Outro aspecto observado nessa proposta foi a possibilidade dessa colaboração auxiliar não somente os alunos com necessidades específicas, mas também cooperar com o coletivo, além de fornecer novos subsídios frente aos contextos de linguagem, comunicação e fala das professoras. (MACHADO; BELLO; ALMEIDA, 2012)

Sherer e Wolf (2017) ao apresentarem sua experiência como Fonoaudiólogas Educacionais na promoção da aprendizagem da linguagem escrita, deram destaque a prática de orientações à professores do Ensino Fundamental I sobre as habilidades metafonológicas e alfabetização. As autoras pontuam a responsabilidade do fonoaudiólogo em transpor os estudos da psicolinguística, contido nos artigos científicos, para sala de aula, com o intuito de colaborar com a dinâmica de ensino e aprendizagem.

O diálogo entre teorias que sustentam as práticas em educação reforça as contribuições mútuas entre os profissionais que participam da edificação do processo de aprendizagem. Sacaloski, Alavarsi e Guerra (2000) apontaram a necessidade do professor e do fonoaudiólogo trabalharem unidos, uma vez que cada um tem seu papel e experiência neste cenário. Na Equipe Educacional é preciso colaborar para somar as partes, e ser capaz de produzir o todo, operando no contexto escolar.

O histórico da Fonoaudiologia no Brasil e a produção científica consultada sobre como se configurou a relação da atuação fonoaudiológica no ambiente escolar, apresenta uma profissão que emerge e se posiciona a partir de um contexto político, econômico e cultural, e que ao longo do tempo, também influenciada por um novo paradigma, deixa de estimar a saúde como ausência de doença e passa a tê-la como sinônimo de bem estar biopsicossocial, adotando novas prática de promoção de saúde e de prevenção de problemas de aprendizagem.

Se compararmos o perfil de atuação escolar do fonoaudiólogo do século passado com o perfil atual é possível observar que os caminhos percorridos constituíram uma fonoaudiologia reflexiva sobre suas próprias condutas, flexível a mudanças, fortalecida pelas boas práticas com base em estudos científicos e proativa a colaborar com os anseios e demandas dos professores e dos educandos no cotidiano escolar.

Infelizmente as marcas do modelo clínico/terapêutico ainda estão presentes na concepção que muitos professores possuem sobre o fonoaudiólogo quando o mesmo inicia seu trabalho em uma escola. Cabe ao fonoaudiólogo, por sua vez, divulgar aos conselhos e

à sociedade profissional a sua atuação educacional pautada em intervenções voltadas para o desenvolvimento da aprendizagem de todos os educandos e para formação de professores, fazendo da escola um lugar para o intercâmbio de conhecimento entre os profissionais e de práticas exitosas.

A partir das considerações acima, com base na problematização e objetivos do presente estudo, a seguir são abordadas as relações entre a fonoaudiologia e a educação no contexto da alfabetização.

3.2 Reflexões sobre a alfabetização a partir do olhar da fonoaudiologia

Nessa subseção serão expostas considerações sobre a aprendizagem da leitura e escrita, a concepção de alfabetização que respalda o presente estudo e as implicações fonológicas nesse processo. Todas essas reflexões serviram como base para emersão do próximo item conceitual que destaca a prática do Modelo de Resposta à Intervenção – RTI.

No Brasil, desde o final do século XIX, especialmente com a Proclamação da República, a Educação tornou-se sinônimo de progresso e modernização, a escola consolidou-se como lugar necessariamente institucionalizado para a formação cidadã das novas gerações, e principal propulsora do “esclarecimento das massas iletradas”. Caracterizando-se como tecnicamente ensináveis, as práticas de leitura e escrita passaram, assim, a ser submetidas a ensino organizado, sistemático e intencional, demandando, para isso, a preparação de profissionais especializados. (MORTATTI, 2006)

No entanto, desde a implementação das escolas, concretizar as promessas e os efeitos pretendidos pela educação sobre o cidadão tornou-se um desafio que ora recai sobre o Método de Ensino, ora sobre o aluno, ora sobre o professor, ora sobre o Sistema Escolar, ora sobre as condições sociais, ora sobre as políticas públicas. (MORTATTI, 2006).

Considerando o processo de ensino e aprendizagem da alfabetização como um fenômeno complexo pela interrelação de diversas faces, é compreensível que existam problemas alocados em diferentes âmbitos e que juntos potencializam fragilidades do Sistema de Ensino como um todo.

Segundo Zorzi (2020) são apontados como principais problemas enfrentados pelo Ensino Fundamental a dificuldade em alfabetizar e a falha em garantir o uso eficaz da linguagem. O autor explica que há uma relação causal entre esses dois fatos uma vez que é a possibilidade de ler e escrever que garante o crescimento e a riqueza da linguagem, tanto oral quanto escrita, tornando-a eficaz para dar conta da demanda da vida escolar. Como um

efeito em cascata, as consequências desses déficits prejudicam as etapas subsequentes do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e chegam até o Ensino Superior, como tem sido identificado pelos Sistemas de Avaliação.

As Avaliações Externas são utilizadas como indicadores da aprendizagem escolar tanto em nível nacional para compreensão do panorama de educação no Brasil, como para situar o status da Educação brasileira em relação aos outros países do mundo. Embora não seja unânime a concordância entre representantes da Educação brasileira sobre o uso das Provas Externas como instrumento eficaz de monitoramento da aprendizagem, essa é uma realidade atual no Brasil e em outros países no mundo para apresentar escores da aprendizagem de conteúdos da Educação Básica.

Os resultados também permitem que os países aprendam com as práticas e políticas aplicadas em outras localidades, bem como formulem programas e políticas educacionais, objetivando obter melhorias na qualidade e na equidade dos resultados de aprendizagem. (ZORZI, 2020).

Na última avaliação do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), de 2018 (a de 2021 e 2022 foi suspensa devido a pandemia), o Brasil acusou baixo desempenho e estagnação dos resultados desde 2009 nas três áreas avaliadas: Leitura, Matemática e Ciências. O país aparece entre as 20 piores colocações no ranking das três áreas acompanhadas pelo exame. Ao todo, foram analisados 79 países e territórios. (OCDE, 2019)

Em relação aos resultados da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), de 2016, foi possível constatar que cerca de 55% dos alunos, no final do 3º ano do Ensino Fundamental, ainda não haviam alcançado, minimamente, conhecimentos satisfatórios de leitura, ou seja, o nível alfabético de escrita. (INEP, 2018)

Os resultados em provas nacionais e internacionais, de modo geral, indicam sérios problemas no ensino ofertado no país, os quais se refletem em desempenhos significativamente abaixo do esperado no Ensino Fundamental e Médio, levando-se em conta parâmetros de aprendizagem estabelecidos no Plano Nacional e Internacional. (ZORZI, 2020).

Em meio a este cenário, surge a pandemia em 2020, causada pelo COVID-19 que trouxe como um de seus principais prejuízos o isolamento social por mais de um ano. As crianças estiveram fora de seu ambiente natural de aprendizagem - a escola - e necessitaram de novos recursos e tecnologias para proceder com seus estudos. Em meio a múltiplos contextos sociais e econômicos, os escolares não tiveram as mesmas oportunidades de

aprendizagem, fato que evidenciou e agravou os problemas já existentes no ensino presencial.

No período da pandemia, as escolas ofertaram diferentes modalidades de ensino conforme as possibilidades de acesso dos educandos aos conteúdos. Muitas escolas optaram por entregar aos alunos materiais e exercícios no formato de apostilas, contatar pais e estudantes via aplicativos de envio de mensagens e vídeos, ministrar aulas em ambientes virtuais.

Souza e Miranda (2020) referem que a nova dinâmica de ensino imposta pela pandemia surpreendeu professores e estudantes sem formação e domínio das ferramentas digitais. Além de que, muitos se encontravam em localidades sem acesso à internet, com conexão instável, ou se quer possuíam computador pessoal, sendo seus aparelhos móveis a única forma de acesso à internet, que, por vezes, não suporta o tráfego de muitas informações e a utilização de certos tipos de aplicativos. Além de todo aparato tecnológico, o Ensino Remoto exigiu do estudante uma rotina de estudos, disciplina e organização, que, muitas vezes, não faz parte de seu perfil.

Um dos maiores desafios enfrentados pelo Ensino Remoto durante a pandemia se deteve à efetividade da aprendizagem, uma vez que estar conectado não significa, necessariamente, dedicação às aulas online. Um estudante ao acessar uma aula em plataforma virtual de ensino pode estar desenvolvendo outras atividades paralelas às atividades propostas pelo professor. Dessa maneira, não há como ter certeza se os estudantes estão realmente conectados e efetivamente presentes no ambiente virtual, onde são desenvolvidas as atividades síncronas propostas pelo professor (DIAS et.al.,2020).

Como visto, as Práticas Educacionais sofreram grande precarização com prejuízos ao desenvolvimento escolar dos educandos, são notáveis os efeitos da pandemia da COVID-19 na aprendizagem da leitura e escrita. De acordo com os dados apresentados pelo IBGE (2021b) entre 2019 e 2021, observou-se um aumento no número de crianças de 6 e 7 anos de idade que, segundo seus responsáveis, ainda não eram alfabetizadas. No ano de 2019 cerca de 1,4 milhão (25,1%) de crianças estavam nessa situação, enquanto em 2021, o número de crianças com defasagens na alfabetização saltou para 2,4 milhões (40,8%).

As ações atuais e futuras do poder público municipal, estadual e federal são essenciais para minimizar tantos efeitos negativos ocasionados pela privação escolar, nesse ensejo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) se propõe a orientar a ação pedagógica nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental com enfoque na alfabetização para que os educandos tenham oportunidade de se apropriarem do sistema alfabético de escrita em

conjunto com as práticas de letramento (BRASIL, 2017).

A Base Nacional Comum Curricular deve ser apreciada como um documento norteador, e que, portanto, deve abrir possibilidades de discussão entre os educadores, considerando as diferenças regionais, sociais e econômicas do Brasil, inclusive respeitando as diferentes formações e correntes teóricas que sustentam o trabalho dos professores.

Trata-se de uma oportunidade para somar conhecimentos, refletir e aprimorar a prática pedagógica e não para a validação de um saber em detrimento de outro, visto a complexidade de que se compõe a Educação. É nessa perspectiva que se deseja discutir as propostas educacionais, com diálogo, respeito e ciência.

No tocante ao ensino dos processos de decodificação e codificação, a BNCC preconiza desenvolver junto aos escolares conhecimentos fundamentais à alfabetização e destaca a aprendizagem de conteúdos relacionados aos fonemas, grafemas, letras, consciência fonológica, conhecimento do alfabeto em seus vários formatos, além do estabelecimento de relações grafofônicas. (BRASIL, 2017).

Alinhada à perspectiva da BNCC, Germano (2020) ressalta o protagonismo do trabalho com o princípio alfabético nas salas de alfabetização, independente da abordagem metodológica utilizada pela escola; a autora afirma que o conhecimento do princípio alfabético de escrita deve ser visto como algo necessário e precursor desta aprendizagem.

Compreender o sistema de leitura e escrita pressupõe ao educador propor situações para que seus alunos desenvolvam habilidades subjacentes ao processo de alfabetização, como o processamento de informações linguísticas, cognitivas, perceptuais visuais e motoras; assim como compreender a relação de continuidade entre oralidade, escrita alfabética e escrita ortográfica e o contato com práticas sociais que coloquem a criança em atividade comunicativa, a partir de uma nova forma de interagir com o mundo, por meio do ler e escrever.

Alfabetizar é propiciar a criança o entendimento acerca do processo de significação do código escrito, através do desvelamento das inúmeras possibilidades, necessidades e contextos em que ler e escrever são empregados. Ao passo que as crianças participam das práticas sociais de alfabetização, desenvolvem o prazer na construção da cidadania e a motivação que instiga a sua curiosidade em ampliar seu repertório lexical ortográfico.

Soares (2020) em sua recente obra intitulada “Alfa letrar: Toda criança pode aprender ler e escrever”, trouxe para seus leitores os conceitos de alfabetização e, com igual importância, de letramento. Para tanto, a autora destaca a ideia de que a aprendizagem da leitura e escrita envolve um sistema de representação com notação arbitrária e convencional

que precisa ser compreendido.

Soares (2020) entende por alfabetização:

Processo de apropriação de “tecnologia da escrita”, isto é, do conjunto de técnicas – procedimentos, habilidades – necessárias para a prática da leitura escrita: domínio do sistema de representação que é a escrita alfabética e das normas ortográficas; habilidades motoras de uso de instrumentos de escrita (lápis, caneta, borracha...); aquisição de modos de escrever e de modos de ler – aprendizagem de uma certa postura corporal para escrever ou para ler; habilidades de escrever ou ler, seguindo convenções da escrita, tais como: a direção correta da escrita na página (de cima para baixo, da esquerda para direita); a organização espacial do texto na página; a manipulação correta e adequada dos suportes em que se escreve e nos quais se lê- livro, jornal, papel, etc. (SOARES, 2020, p.27).

Enquanto define o conceito de letramento como:

Capacidades de ler ou escrever para atingir diversos objetivos – para informar ou informar-se, para interagir com outros, para imergir no imaginário, no estético, para ampliar conhecimentos, para seduzir ou induzir, para divertir-se, para orientar-se, para dar apoio a memória, etc.; habilidades de interpretar produzir diferentes tipos e gêneros de textos; habilidades de orientar-se pelas convenções de leitura que marcam o texto ou de lançar mão dessas convenções, ao escrever; atitudes de inserção afetiva no mundo da escrita, tendo interesse e prazer em ler e escrever, sabendo utilizar a escrita para encontrar ou fornecer informações e conhecimentos, escrevendo ou lendo de forma diferenciada segundo as circunstâncias, os objetivos e o interlocutor. (SOARES, 2020, p.27)

Na sequência, a autora apresenta uma interface entre alfabetização e letramento, postulando que ambos:

São processos cognitivos e linguísticos distintos, portanto, aprendizagem e o ensino de um e de outro é de natureza essencialmente diferente; entretanto, as ciências em que se baseiam esses processos e a pedagogia por elas sugeridas evidenciam que são processos simultâneos e interdependentes. A alfabetização – aquisição de tecnologia da escrita – não procede nem é pré-requisito para o letramento, ao contrário, a criança aprende a ler e escrever envolvendo-se em atividades de letramento, isto é, de leitura e produção de textos reais, de práticas sociais de leitura e de escrita. (SOARES, 2020, p.27)

Diante das colocações da autora observa-se a importância de desvendar explicitamente junto com o escolar como se organiza o código, as relações entre as letras e seu(s) som(ns), as regularidades e as irregularidades presentes na ortografia, as similaridades e as discrepâncias entre língua falada e escrita.

A aprendizagem da decodificação é essencial à sua etapa subsequente na qual o leitor se torna fluente. A fluência de leitura e escrita por sua vez é instrumento de significação para o contato, reflexão e internalização do conteúdo ao qual o leitor é exposto mediante aos diferentes gêneros textuais.

As experiências com os variados portadores de texto devem ser estimuladas desde a mais tenra idade para que as crianças ainda que bem pequenas, com naturalidade, entendam a importância e os diferentes papéis da leitura e escrita na cultura, despertando, assim, sua curiosidade para novas aprendizagens.

Alfabetizar e letrar não podem ser polarizados dentro da prática de ensino e aprendizagem escolar, ambos devem receber notoriedade e serem devidamente trabalhados em uma proposta de aprendizagem de ler e escrever que atenda as demandas dos escolares em suas diferentes realidades sociais e condições neurológicas.

Dessa maneira, alfabetização e letramento são processos relacionados ao trabalho do professor que orienta e acompanha a construção de conhecimento de seus alunos. De acordo com Martins e Guidotti (2016), o professor alfabetizador conduz junto aos alunos os processos de ensino e aprendizagem, elaborando atividades desafiadoras e reflexivas, realizando as intervenções cabíveis para um melhor desenvolvimento dos educandos.

Pensando na alfabetização sob a perspectiva da aprendizagem do código alfabético e os processos cognitivos linguísticos envolvidos no ato de ler e escrever, Capovilla, Gutschow e Capovilla, (2004) destacam que desde a década de 1970, a partir de evidências da Psicologia Cognitiva, foi identificado que o principal aspecto cognitivo ligado a aprendizagem do princípio alfabético é o processamento fonológico.

O processamento fonológico, por sua vez, é composto pelas habilidades de velocidade de acesso ao léxico mental, memória operacional fonológica e habilidades metafonológicas. Vale ressaltar que o desenvolvimento do processamento fonológico é relevante para alfabetização, independentemente do método de alfabetização selecionado pela instituição escolar. Em ocasião do presente estudo, de acordo com os seus objetivos, foi detalhada a habilidade de consciência fonológica e sua implicação no processo de alfabetização.

A Consciência Fonológica/Habilidades Metafonológicas é uma capacidade metalinguística que permite o acesso consciente ao nível fonológico da fala e à manipulação cognitiva de suas representações. O êxito da estimulação será maior quando realizadas junto às atividades de leitura e escrita (SANTOS; NAVAS, 2016).

A instrução formal e sistematizada das habilidades fonológicas favorece o processo

de alfabetização. Segundo Fadini e Capellini, (2011), este trabalho junto aos alunos em início de alfabetização potencializa as habilidades cognitivo-linguísticas necessárias à formação da base alfabética que corresponde a língua escrita materna.

Os estudos de Pazeto, León e Seabra (2017) revelam que as habilidades de linguagem oral e escrita já se encontram significativamente conexos mesmo em idade pré-escolar, sendo o desempenho com consciência fonológica relacionados com os de escrita e de leitura.

Buzetti e Capellini (2020) reforçam que para os escolares serem alfabetizados é preciso levá-los a refletir sobre a língua, sua utilização, e torná-los capazes de manipular os diferentes segmentos linguísticos que compõem as palavras.

Sobre a hierarquia de desenvolvimento das habilidades metafonológicas, Salles et.al (1999) apontam que a habilidade de manipulação de sílabas é adquirida anteriormente a manipulação de fonemas.

A criança ao chegar na escola traz consigo muitos conhecimentos sobre alfabetização adquiridos através de suas experiências com o meio social; na escola, ela tem oportunidade desistematizar e consolidar sua aprendizagem sobre o código e as habilidades comunicativas gráficas, para tanto, os professores podem recorrer a inúmeras estratégias: entre elas, o uso da consciência fonológica. Conhecer a ordem de aquisição das habilidades fonológicas é importante para o professor definir seus objetivos e selecionar atividades de acordo com a etapa de desenvolvimento da leitura e escrita de seus alunos, com vistas a evolução dos níveis de aquisição da alfabetização.

De acordo com o documento “Consciência fonológica: relações entre a fala e a escrita”, elaborado pelo Ministério da Educação, BRASIL (2013), a consciência fonológica possui as seguintes sub-habilidades: consciência de palavras, consciência silábica, rimas e aliterações e consciência fonêmica:

A **consciência de palavras** também chamada de consciência sintática, representa a capacidade de segmentar a frase em palavras e, além disso, perceber a relação entre elas e organizá-las numa sequência que dê sentido. Esta habilidade tem influência mais precisa na produção de textos e não no processo inicial de aquisição de escrita. Ela permite focalizar as palavras e sua posição na frase. Além disso, ordenar corretamente uma oração ouvida com as palavras desordenadas também é uma capacidade que depende desta habilidade. (BRASIL, 2013, p.5)

A **consciência silábica** consiste na capacidade de segmentar as palavras em sílabas. Esta habilidade depende da capacidade de realizar análise e síntese vocabular. São atividades como contar o número de sílabas, dizer qual é a sílaba inicial, medial ou final de uma determinada palavra e também contar, segmentar, unir, adicionar, suprimir, substituir e transpor uma sílaba da palavra formando um novo vocábulo. (BRASIL, 2013, p.9)

A **rima** representa a correspondência fonêmica entre duas palavras a partir da vogal da sílaba tônica. A **aliteração** realiza-se por meio de sons semelhantes, não de letras. De modo que a aliteração consiste na repetição de consoantes ou de sílabas – especialmente as sílabas tônicas – em duas (ou mais) palavras, dentro do mesmo verso, estrofe, ou numa frase. Geralmente, a repetição dos sons consonantais é feita no início e no interior de palavras, ou, então, em sílabas iniciais. (BRASIL, 2013, p.15,18)

A **consciência fonêmica** consiste na capacidade de analisar os fonemas que compõem a palavra. Tal capacidade, a mais refinada da consciência fonológica, é também a última a ser adquirida pela criança. Atividades como dizer quais ou quantos fonemas formam uma palavra; descobrir qual a palavra está sendo dita por outra pessoa unindo os fonemas por ela emitidos; formar novas palavras subtraindo o fonema inicial da palavra. (BRASIL, 2013, p.20)

O trabalho com as habilidades metafonológicas no início do processo de alfabetização tem seu destaque na contribuição para efetividade do progresso escolar daqueles que ingressam no primeiro ano do Ensino Fundamental. Assim, para trabalhar a consciência fonológica, a professora alfabetizadora, segundo Souza, Tavares, Fantacini (2017) deve realizar formações continuadas, fazer o uso de estratégias significativas que vão estimular a consciência fonológica com criatividade, para que as crianças comecem a reconhecer e identificar os sons produzidos por elas mesmas, desde o período da Educação Infantil.

Segundo Martins e Guidotti (2016, p.55):

Cabe considerar que a consciência fonológica não é um método, mas também é fundamental no processo de ensino e aprendizagem na alfabetização, porque ela colabora para que o aluno pense e esteja atento à sua fala, sendo um exercício essencial para uma alfabetização que vise à prática ao letramento do aluno, podendo ser desenvolvida antes mesmo de acontecer o processo de codificação e decodificação da escrita (MARTINS; GUIDOTTI, 2016, p. 55).

Reconhecendo o papel das habilidades metafonológicas no processo de alfabetização, foram apresentados adiante, segundo pesquisadores educadores, estudos que convergem para essa perspectiva.

Guedes (2012) elaborou um plano de ação desenvolvido na turma do 1º ano/1º Ciclo, cujo objetivo foi contribuir para o desenvolvimento no processo da alfabetização, levando os alunos a observarem a sonoridade das palavras, trabalhando com unidades intrassilábicas (rimas) e terminações. Segundo a autora, a partir da intervenção notou-se considerável avanço no processo de alfabetização, durante e após as atividades realizadas. O trabalho com as rimas e terminações despertou a atenção das crianças para os sons que compõem as palavras, além de possibilitar a ampliação de seu vocabulário e colaborar para o avanço na

leitura.

Almeida (2018) em sua pesquisa de mestrado na área de letras, desenvolveu sua dissertação com referência na elaboração e aplicação de uma sequência de atividades na perspectiva da consciência fonológica, em um grupo de estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental I. A pesquisadora primeiramente recolheu três produções espontâneas dos alunos e detectou que os principais desvios apresentados eram em relação à segmentação não-convencional – hipossegmentação e hipersegmentação. Partindo dos resultados obtidos com a análise dos textos das crianças foi proposta uma sequência de atividades com o intuito de amenizar as dúvidas dos alunos para construção da escrita. Ao final do estudo, foi possível concluir que a relação entre a aquisição da lecto-escrita e a consciência fonológica é uma via de mão dupla, pois o aluno necessita ter consciência fonológica para se apropriar do sistema alfabético da escrita. Da mesma forma, com o domínio da escrita, o educando aprimora suas habilidades de consciência até o nível de consciência fonêmica. Desse modo, o uso de atividades voltadas para a consciência fonológica durante a fase de alfabetização é essencial, levando o aluno a refletir sobre a língua – oral e escrita.

Munari (2019), em seu trabalho de conclusão do curso de Pedagogia da UFRGS, analisou suas propostas pedagógicas e intervenções planejadas junto às crianças da turma de 1º ano do Ensino Fundamental no estágio final de docência de sua licenciatura. As análises partiram dos Diários (de Classe e de Avaliação) construídos ao longo do estágio. A investigação dos documentos indicou que as intervenções com uso da consciência fonológica, aliadas às estratégias pedagógicas, propiciaram o desenvolvimento e a apropriação dos aprendizes no que se refere à escrita. A autora concluiu que utilizar estratégias pedagógicas envolvendo a reflexão das habilidades de consciência fonológica indica boas possibilidades de trabalho com o sistema de escrita alfabética, conforme os dados apresentados na pesquisa.

Basso (2006) realizou um estudo com dois grupos de crianças do 1º ano do Ensino Fundamental I, um desses grupos envolveu estimulação das habilidades metafonológicas, por meio de um programa estruturado no período pré-escolar e o outro grupo não realizou tal processo. Mediante a avaliação da leitura, escrita e consciência fonológica na fase de alfabetização, a autora do estudo observou que as crianças que tiveram a oportunidade de realizar as atividades de consciência fonológica apresentaram desempenho muito superior em todos os quesitos avaliados se comparados aos escolares que não compartilharam dessa experiência. Basso (2006) concluiu em sua dissertação de mestrado em Educação que o trabalho com a consciência fonológica parece ter beneficiado o primeiro grupo e ressalta a

importância de os professores alfabetizadores analisarem os conhecimentos prévios dos alunos ao chegarem na fase de alfabetização para que a escola possa considerar as demandas que foram pouco estimuladas em relação à leitura e escrita.

Como apontado anteriormente, a Educação Brasileira enfrenta problemas na alfabetização das crianças mesmo antes da pandemia, ao mesmo tempo, caminhos que colaboram com a alfabetização já vêm sendo trilhados pelos educadores, com resultados exitosos, sendo o desenvolvimento da consciência fonológica um importante procedimento para os professores na construção do conhecimento da leitura e escrita de seus alunos. A sensibilidade para perceber os sons que compõem as palavras e a generalização de um dado som, identificando-o, na composição de outras palavras, auxiliam a compreensão sobre as representações fonográficas e grafofonêmicas, base do processo de decodificação e codificação, que proporcionarão aos educandos o acesso ao significado das palavras e frases, e a interpretação de textos.

O fundamento conceitual acima apresentado respalda a discussão acerca do próximo aspecto dessa seção, que aborda a atuação do fonoaudiólogo e do professor no Modelo de Resposta à Intervenção – RTI.

3.3 Modelo de Resposta à Intervenção (RTI): a atuação do fonoaudiólogo e do professor alfabetizador

O Modelo de Resposta à Intervenção (RTI) é trabalhado na Educação para desenvolver e acompanhar aspectos da aprendizagem e também identificar precocemente problemas que possam ocorrer nesse processo.

O conteúdo, por sua vez, é eleito de acordo com as demandas escolares, pelos profissionais da educação, que ao observarem uma necessidade específica dos alunos podem priorizar, por exemplo, o RTI para desenvolvimento da decodificação, da fluência, da compreensão leitora, das habilidades matemáticas, função executiva, entre outras.

Andrade, Andrade, Capellini (2014) defendem a ideia de que o professor deve receber capacitação para a abordagem de resposta à intervenção, isto é, uma atitude de colaborar no processo de identificação e intervenção precoce de escolares de risco para problemas de aprendizagem, envolvendo estratégias pedagógicas e psicopedagógicas baseadas em evidência científica.

O modelo de resposta à intervenção referido como RTI (do inglês Response to

Intervetion), é implementado nas escolas dos Estados Unidos em 2004, mediante a operacionalização e implementação da Lei de Melhoria da Educação para Indivíduos com Deficiência (IDEA). Esse movimento colocou em pauta a importância da identificação de crianças com dificuldades específicas de aprendizagem. Reconhecendo-se a necessidade de práticas regulatórias e contínuas para essa finalidade, Especialistas Educacionais preconizaram uma abordagem de resposta à intervenção (RTI) para identificação precoce dos problemas de aprendizagem. (HALE et al.,2006)

Nos processos de ensino e aprendizagem da alfabetização, o RTI se destaca por oportunizar o desenvolvimento do processamento fonológico (preditor para alfabetização), a partir do trabalho de tutoria entre o Fonoaudiólogo Educacional e o Pedagogo, aos Educandos das séries iniciais do Ensino Fundamental de forma coletiva. (ANDRADE; ANDRADE; CAPELLINI, 2014).

Segundo Cerqueira César (2019), o RTI não é um tipo de ensino ou um programa específico, mas sim um sistema que colabora para o sucesso acadêmico dos estudantes para que antes que qualquer aluno comece a manifestar dificuldades de aprendizagem e decair do rendimento acadêmico de seu grupo classe possa receber uma intervenção adequada.

É importante considerar que uma intervenção adequada em alfabetização é aquela que deve considerar o ensino e a aprendizagem da alfabetização e do letramento. No tocante à alfabetização, como conhecimento do sistema alfabético, os alunos devem desenvolver habilidades preditoras que mediarão a apropriação das relações entre oralidade e o código escrito. O RTI por privilegiar o ensino com base em evidências científicas, promove formação aos profissionais envolvidos para que esses possam somar em suas metodologias de ensino, objetivos e estratégias consolidadas por intervenções e estudos já realizados e bem-sucedidos na aprendizagem da leitura e escrita.

Fletcher e Vaughn, (2009) referem que o objetivo primário do modelo RTI é a prevenção e remediação de dificuldades acadêmicas e o seu objetivo secundário é a contribuição para o encaminhamento de alunos com Transtornos de Aprendizagem para o acompanhamento especializado com equipe multiprofissional. Essa premissa favorece as tomadas de decisões no ambiente escolar para que as instruções adicionais para alfabetização não sejam disponibilizadas aos escolares somente quando estes forem diagnosticados com Transtornos de Aprendizagem ou no momento em que se encontram no terceiro ano do Ensino Fundamental I, ou até mesmo já cursando o Ensino Fundamental II.

Ainda sobre os objetivos do RTI, Batista e Pestun (2019) explicam que esse sistema permite à Equipe Educacional traçar o perfil das classes escolares de acordo com seu

desempenho acadêmico e propor intervenções de maneira a elevar a apropriação e o uso da linguagem escrita.

Nessa perspectiva, Fukuda e Capellini (2016) consideram que a prática do RTI, não apenas possibilita a identificação precoce de crianças com baixo desempenho no aprendizado da leitura, mas também aumenta as oportunidades educacionais com ênfase na prevenção das dificuldades de aprendizagem, minimizando o resultado falso-positivo e falso-negativo, ou seja, nem negligenciando os problemas de aprendizagem e nem supervalorizando pequenas dificuldades comumente presentes no processo.

Segundo Machado e Almeida (2014), o RTI tem como pressuposto realizar os procedimentos de avaliação e instrução (modo de ensinar) e intervenção (estratégia e atividade utilizada para o ensino de determinado conteúdo). Os programas de intervenção baseados nesse modelo visam a acompanhar o progresso de cada escolar segundo a habilidade que está sendo trabalhada em sala de aula.

Ao que se refere a organização do RTI, Fletcher e Vaughn, (2009) explicam que esse sistema se dispõe em camadas, iniciando por intervenções em sala de aula, ou seja, com grupos maiores de crianças e conforme a resposta instrucional dos alunos, as intervenções se afinam à grupos menores com maior tempo de instrução.

Em consonância com os autores Andrade, Andrade, Capellini, (2014) referem que o Modelo de Resposta à Intervenção é dividido em três camadas ou níveis (Figura 2); as duas primeiras realizadas no ambiente escolar e a última no ambiente clínico.

FIGURA 2 – Visualização dos níveis que compõe o RTI



Fonte: Machado e Almeida (2014)

As camadas são compostas por rastreios que permitem a prática de monitoramento do progresso acadêmico e intervenções que estimulam habilidades preditoras para alfabetização. Cerqueira César (2019) explica que o *rastreo universal* é uma etapa realizada no início do ano letivo para identificar ou prever quais são os alunos que possam estar em risco de baixo desempenho escolar. O rastreo universal é geralmente breve, realizado individualmente com todos os alunos.

Os sinais de risco para os problemas de aprendizagem, segundo Cerqueira César (2019) se manifestam naquele aluno que possui um baixo desempenho em habilidades preditoras para o desenvolvimento da leitura; sendo este, um fator de alerta para a presença da Dislexia, uma vez que as dificuldades associadas ao quadro do Transtorno Específico de Leitura surgem no início do processo de alfabetização.

Quanto ao procedimento de rastreo Pazeto, León e Seabra (2017) afirmam que o uso de instrumentos padronizados para avaliação de linguagem oral e habilidades preliminares de leitura e escrita em escolares em fase inicial de alfabetização pode colaborar na identificação de possíveis atrasos nessas habilidades e determinar as condutas dos profissionais envolvidos para superar as inabilidades presentes nos escolares.

Entretanto, baixos resultados evidenciados por rastreios também possuem o importante papel de apontar lacunas na apresentação de conteúdos essenciais para as crianças na fase de pré-alfabetização e alfabetização, como por exemplo, ausência da estimulação pedagógica de habilidades fonológicas na Educação Infantil ou mesmo no início do primeiro ano, indicando a necessidade de investimento na formação contínua de professores.

Machado e Almeida (2014) complementam os autores acima ao afirmarem que protocolos específicos de avaliação e acompanhamento se mostram sensíveis e adequados a monitorar e analisar em longo prazo o desempenho de leitura nos escolares do Ensino Básico, bem como são capazes de oferecer ideias para construção de intervenções que visem à promoção do desenvolvimento dos processos envolvidos na leitura e, conseqüentemente, na escrita.

Na primeira camada primeiramente, os professores de sala de aula recebem uma formação profissional sobre as habilidades que desejam desenvolver junto aos seus alunos. (FLETCHER; VAUGHN, 2009). Na classe escolar todas as crianças recebem a estimulação semanalmente. Essas estimulações são realizadas por meio de programas com atividades de consciência fonológica, as quais são mediadas pelo Professor Regente e/ou Fonoaudiólogo Educacional. As orientações para condução das estratégias em sala de aula são oferecidas

por meio de tutorias entre o Fonoaudiólogo e o Professor (ANDRADE; ANDRADE; CAPPELINI, 2014).

As autoras ainda descrevem que a segunda e a terceira camada, são formadas pelos alunos que mantiveram suas habilidades preditoras para alfabetização “sob atenção” quando rastreadas e, portanto, necessitarão de intervenções mais pontuais e frequentes, até a idade de diagnóstico para transtornos de aprendizagem, caso tenham uma resposta insuficiente à estimulação que receberam (ANDRADE; ANDRADE; CAPPELINI, 2014).

A segunda camada propriamente dita corresponde a etapa em que os alunos considerados de risco por não responderem satisfatoriamente a camada 1 recebem uma intervenção secundária, que se caracteriza por uma instrução dirigida em grupos menores, de até quatro crianças. (ANDRADE; ANDRADE; CAPPELINI, 2014). Por se tratar de uma intervenção mais intensiva que a anterior e específica para aquele pequeno grupo, o profissional responsável pode selecionar um material ou mesclar mais materiais de intervenção e assim ampliar suas opções de instrução. (CERQUEIRA-CÉSAR; SANTOS, 2022)

Se a criança não fizer o devido progresso na intervenção secundária, uma abordagem ainda mais intensa deverá ser realizada. Na terceira camada, o tempo da intervenção diária é maior se comparado à segunda, o atendimento ao aluno é individualizado e os profissionais envolvidos devem ser especializados. O progresso é monitorado semanalmente ou quinzenalmente. (FLETCHER e VAUGHN, 2009)

Cerqueira César (2019) especifica os componentes essenciais do RTI:

- Monitoramento do progresso dos escolares com base no currículo geral, utilizando rastreios ou testes adequados (avaliações) para cada camada;
- Selecionar e implementar intervenções cientificamente comprovadas, como a estimulação do processamento fonológico, para abordar os problemas de aprendizagem apontados através dos rastreios;
- Utilizar instrumentos formais de rastreio para decidir quais alunos não estão apresentando progresso suficiente ou respondendo à intervenção;
- Garantir que as intervenções sejam fornecidas com precisão e sistematicidade.
- Determinar o nível de apoio que um aluno precisa para poder ser bem-sucedido pedagogicamente;
- Encaminhamento para profissionais especializados para conduzir uma avaliação se houver suspeita de Transtorno de Aprendizagem ou Deficiência Intelectual.

Capovilla, Gütschow e Capovilla (2004) apontam a relevância da rota fonológica

para a leitura competente, mostrando a necessidade de desenvolver instrumentos de avaliação e procedimentos de intervenção remediativa e preventiva relacionados às habilidades metafonológicas.

Avaliar, intervir e monitorar são procedimentos essenciais à prática do RTI, visto que constituem os pilares de cada um dos níveis/camadas. A intervenção, por sua vez, deve estar devidamente equiparada às etapas de desenvolvimento da linguagem escrita do ano escolar inserido no processo de resposta à intervenção. Machado e Almeida (2014) defendem que somente por meio do uso de programas específicos será possível garantir o monitoramento das dificuldades de leitura e escrita em escolares.

A prática do RTI é recente no Brasil, sua implantação ocorre ainda em pequena escala, numa parceria entre o Fonoaudiólogo e o Pedagogo. Por se tratar de um modelo estruturado em camadas e visar ao trabalho com habilidades precursoras à alfabetização, em especial a consciência fonológica, os profissionais supracitados assumem diferentes funções que são interdependentes e se complementam em um objetivo comum que é no contexto do RTI, a realização da primeira camada.

Tanto os Fonoaudiólogos quanto os Pedagogos desenvolvem ao longo de sua formação acadêmica e profissional conhecimentos e práticas que os tornam especialistas dentro de seu campo de atuação, o Professor com sua postura comprometida, mediadora e reflexiva (RIOS, 2015) e o Fonoaudiólogo com sua interface entre a promoção, prevenção e intervenção. No entanto, para proposta de implementação de um novo modelo de ação se faz necessário a capacitação profissional, sem desconsiderar toda sua instrumentalização construída ao longo dos anos.

O fonoaudiólogo educacional deve, preferencialmente, realizar um curso de capacitação em RTI para propor tal modelo às escolas. O mesmo curso pode ser realizado por professores e outros profissionais da educação que tenham interesse em implementar o sistema em sua instituição.

Por ser uma Prática Educacional, a implementação do RTI não possui uma especificação sobre qual deve ser o profissional responsável por sua coordenação (FREIRE, 2018). Até mesmo porque tanto os protocolos de rastreio, como o IPPL – Identificação Precoce dos Problemas de Leitura (CAPELLINI; CERQUEIRA CESAR; GERMANO, 2017), e o PRIPROF-T – Programa de resposta à intervenção fonológica associado à correspondência grafema fonema com tutoria ao professor (FUKUDA e CAPELLINI, 2018), são materiais para utilização em contexto educacional, portanto disponível a todos os profissionais da Educação.

No entanto Capellini e Moura (2022) ressaltam que nos estudos publicados na Literatura Brasileira entre 2009 e 2018 por pesquisadores nacionais relatando a eficácia do uso do modelo RTI para identificação precoce dos problemas de leitura, há uma predominância de pesquisadores fonoaudiólogos sobre outros profissionais da educação.

O Fonoaudiólogo tem uma grande proximidade na compreensão do processamento fonológico, devido a sua formação acadêmica preconizar o conhecimento do sistema auditivo, habilidades auditivas e suas relações com a leitura e escrita.

Na Pedagogia, as pesquisas apontam a pouca instrução sobre consciência fonológica nos cursos de graduação (PEREIRA, 2017) e, por conseguinte, o desconhecimento por parte dos professores sobre esse tema, principalmente relacionado às habilidades fonêmicas (FREIRE, 2018). Há ainda de se considerar o pouco espaço designado às práticas fonológicas nos documentos que regem os Currículos Educacionais (FREIRE, 2018), mesmo a consciência fonológica sendo uma habilidade importante para alfabetização, amplamente divulgada pela literatura. (BASSO, 2006; ANDRADE, ANDRADE, CAPELLINI, 2014; ALMEIDA, 2018; BUZZETTI, CAPELLINI, 2020).

Em virtude da configuração desse cenário, no Brasil, o Fonoaudiólogo Educacional leva a proposta do RTI para educação, na intenção de prevenir os problemas de aprendizagem, estimular habilidades preditoras da alfabetização e identificar precocemente crianças com risco para Dislexia.

Ao analisar os papéis exercidos por cada profissional, em um estudo sobre a primeira camada do RTI, desenvolvido por Freire (2018), observou-se que o Fonoaudiólogo oferece a formação em habilidades metafonológicas aos professores, elabora materiais para intervenção, realiza o rastreio individual dos alunos, faz visitas para acompanhar o desenvolvimento das atividades, esclarece possíveis dúvidas, auxilia no ajuste de estratégias, discute junto aos professores o desempenho dos alunos. O pedagogo coordena e acompanha a realização das atividades em sala de aula, participa do planejamento sugerindo atividades e/ ou modificações necessárias, discute o desempenho dos alunos com o Fonoaudiólogo e demais profissionais da Equipe Escolar.

Diante das colocações sobre o Modelo de Resposta à Intervenção é visto que esse sistema tem uma ampla complexidade e depende de uma série de fatores para sua implementação. Capellini (2019) se refere aos desafios encontrados para o uso do RTI no Brasil:

- Desconhecimento dos modelos de RTI pelos Fonoaudiólogos Educacionais;
- Ausência de resoluções do Conselho Federal de Fonoaudiologia que permita a

atuação independente do Fonoaudiólogo Educacional na segunda camada, no âmbito escolar;

- Mudança de paradigmas em leitura e escrita;
- Falta de instrumentos de rastreios;
- Procedimentos que priorizam avaliações individuais.

A autora comenta que no Brasil há pouca familiaridade e/ou negação do conhecimento científico, desconhecimento dos “processos cognitivos e aspectos neurofuncionais” envolvidos na leitura e escrita. Há também uma negação sistemática de fatores biológicos ou constitucionais, como por exemplo, a crença de que a ênfase no código é desnecessária ou até mesmo prejudicial para a aquisição da leitura e escrita, a crença de que a dislexia não existe ou uma confusão sobre o que é uma dificuldade de aprendizagem e um transtorno. (CAPELLINI, 2019).

A partir do conhecimento do Modelo de Resposta à Intervenção, considera-se a importância desse sistema para Educação Brasileira como uma possibilidade no combate aos problemas enfrentados na alfabetização. Por ser uma prática respaldada em estudos científicos, que pressupostos cognitivo-linguísticos, oferece um caminho metodologicamente organizado que orienta o trabalho da Equipe Educacional, possibilitando o acesso a todos os estudantes às boas Práticas Educacionais evidenciadas pela literatura especializada e contribui para o desenvolvimento acadêmico.

Sobre a prática do RTI aplicado ao processo de alfabetização, a bibliografia consultada apresenta pesquisas com diferentes experiências e resultados que são apresentados a seguir.

Fukuda e Capellini (2016) realizaram um estudo com o objetivo de verificar a eficácia do PRIPROF-T (Programa de Resposta à Intervenção Fonológica), em contexto escolar, por meio de tutoria e orientações às professoras quanto ao desenvolvimento de habilidades relacionadas à leitura e escrita. Para tanto, participaram 117 escolares, regularmente matriculados no 2º ano do Ensino Fundamental e suas respectivas professoras. Os escolares foram divididos em dois grupos: Grupo I (GI): 60 escolares, distribuídos em três salas de Ensino Regular, submetidos ao PRIPROF-T; Grupo II (GII): 57 escolares, em outras três salas de Ensino Regular não submetidos ao PRIPROF-T. Em situação de pré e pós-testagem, subordinaram-se todos eles à aplicação do Protocolo de Identificação Precoce dos Problemas de Leitura – IPPL. As seis professoras responderam a um questionário nos dois momentos: pré e pós-testagem. Na etapa de intervenção, ocorreu a orientação das professoras do GI em relação à aplicação das atividades do Programa de resposta à intervenção elaborada.

O GII permaneceu com as atividades escolares regulares. Na análise estatística os resultados apontaram que os escolares do grupo GI beneficiaram-se do PRIPROF-T, denotando a sua eficácia, pois favoreceu o desenvolvimento das habilidades subjacentes à aprendizagem da leitura e da escrita, auxiliou o professor na identificação de escolares com riscos para os problemas de leitura, sendo essa uma prática de prevenção.

Em sua tese de doutorado, Rosal (2018) objetivou analisar a efetividade do modelo de resposta à intervenção para a identificação precoce dos transtornos de aprendizagem em escolares no Ciclo de Alfabetização. Foram incluídos na pesquisa escolares na faixa etária entre 7 e 9 anos, matriculados no Ciclo de Alfabetização e suas respectivas professoras. Os escolares foram divididos em grupo controle e grupo experimental. Na fase I (rastreamento universal), foram avaliadas habilidades cognitivo-linguísticas dos escolares (n=88). Na fase II (intervenção coletiva) realizou-se a intervenção com duas professoras e suas respectivas turmas, compondo o grupo experimental (n=34). Ao final de cada encontro, as professoras responderam a uma entrevista semiestruturada. Após a intervenção, todas as crianças do Grupo Experimental e Controle foram reavaliadas. A fala das professoras sobre as intervenções realizadas em sala de aula foi analisada por meio da análise de conteúdo. Diante dos resultados, a autora conclui que o modelo de Resposta à Intervenção foi efetivo para a identificação precoce das crianças em risco para os Transtornos de aprendizagem, quando associado ao critério de indicação das professoras. No entanto, são necessários maiores investimentos para desenvolver novos instrumentos de rastreamento a fim de viabilizar a identificação precoce dos Transtornos de aprendizagem, bem como novos estudos de intervenção com a colaboração dos professores.

Em uma investigação que buscou levantar a relevância e efetividade do RTI, Batista e Pestun (2019) realizaram uma revisão bibliográfica que contemplou publicações científicas, nacionais e internacionais, desenvolvidas nos últimos 10 anos. Os textos recuperados foram lidos, analisados e categorizados: (a) Antecedentes históricos; (b) estrutura do programa; (c) efeitos observados para consolidação do modelo; (d) possíveis contribuições do RTI à Educação Brasileira. Mediante a análise realizada, as autoras puderam constatar que o modelo pode favorecer: (1) a prevenção, por meio do monitoramento periódico do desempenho das crianças; (2) o caráter corretivo, ao ofertar tutoria; e concluem que o Sistema Educacional brasileiro pode enfrentar seus índices de fracasso e evasão escolar ao adotar a RTI.

A pesquisadora Coppe (2019) realizou um estudo com o intuito de refletir sobre as colaborações da Fonoaudiologia Educacional para a prevenção das possíveis alterações de

leitura em alunos do primeiro ano do Ensino Fundamental. No percurso metodológico a autora utilizou como fontes de dados, documentos produzidos e/ ou utilizados no Projeto de Prevenção em Alterações de Leitura no Ensino Fundamental, baseado no modelo Response to Intervention (RTI). De acordo com os resultados das análises, a investigadora destaca a importância do trabalho fonoaudiológico na intervenção precoce das alterações de leitura em alunos em fase de alfabetização. Com a ênfase na estimulação das habilidades metafonológicas, notou-se o desenvolvimento das habilidades preditoras da leitura dos escolares. Isso demonstra a importância do fonoaudiólogo em promover o trabalho preventivo dentro da escola juntamente com o professor. Outro resultado importante foi a verificação de que o teste de Identificação Precoce dos Problemas de Leitura facilita o direcionamento dos alunos para as camadas 1, 2 e 3 do modelo de resposta à intervenção.

Outro estudo que teve como objetivo verificar a aplicabilidade de um Programa de estimulação da consciência fonológica para escolares no primeiro ano do Ensino Fundamental foi de Freire (2018). Tratou-se de estudo clínico, do tipo caso controle, não randomizado (quase-experimental), duplo cego. Participaram do estudo 69 escolares do primeiro ano do Ensino Fundamental de uma Escola Pública Municipal, distribuídos entre Grupo Experimental (GE= 48) e Grupo Controle (GC= 21). O Programa fundamentou-se no modelo de Resposta à Intervenção (RTI) em 1ª camada, visando à estimulação diária das habilidades silábicas e fonêmicas, além da associação fonema-grafema. As atividades foram realizadas por 12 semanas, com duração de até 25 minutos, conduzidas pelos próprios professores, supervisionados por um fonoaudiólogo. Os escolares foram avaliados antes e após à intervenção, por meio de testes padronizados que averiguaram as habilidades de consciência fonológica, nível de leitura e hipótese de escrita. Os resultados demonstraram que o programa promoveu avanços estatisticamente significantes ($p < 0,05$) nas habilidades de consciência fonológica do GE, repercutindo na aquisição da leitura e escrita em nível alfabético. Aproximadamente 80% dos escolares do GE alcançaram o nível alfabético de leitura e escrita, enquanto apenas 30% dos participantes do GC apresentaram essa evolução. As análises estatísticas de correlação demonstraram que as habilidades fonêmicas estão fortemente associadas aos progressos em leitura e escrita. A taxa de não responsividade encontrada no estudo foi de aproximadamente 14% ($n=7$), ou seja, esses escolares não obtiveram melhor desempenho após as intervenções. Desses, 5 foram encaminhados para Instituições especializadas que confirmaram diagnósticos de Transtornos de aprendizagem. Pode-se inferir que, por intermédio da metodologia empregada no estudo foi possível identificar corretamente a maioria das crianças com sinais de riscos para os Transtornos de

aprendizagem e direcioná-las precocemente para as intervenções necessárias. Considerando os efeitos positivos no Processo de alfabetização, a autora concluiu que o Programa de consciência fonológica nos moldes da camada 1 do RTI é aplicável ao contexto escolar e sua implementação é uma necessidade do Sistema Educacional.

É importante salientar que o RTI não tem a função de solucionar todos os problemas educacionais, mas sim de colaborar com a aprendizagem da Alfabetização. Aprender a ler e escrever é um processo complexo que depende de inúmeros aspectos: dentre eles, a consciência fonológica. Portanto a aprendizagem das habilidades sintáticas, silábicas e fonêmicas não esgotam as Práticas Pedagógicas em Alfabetização, muito pelo contrário, há todo um saber docente voltado para alfabetizar e letrar.

Diante dos estudos apresentados é possível confirmar a colaboração mútua entre Fonoaudiologia Educacional e as professoras que estão à frente do processo de Alfabetização para tornar o RTI uma prática possível de ser implementada e sustentável no ambiente escolar. O acolhimento da proposta por parte dos professores é o primeiro passo para sua entrada na escola, e sua permanência se deve aos ajustes realizados pelas professoras e o fonoaudiólogo de acordo com o contexto escolar, ideias inovadoras e criativas das professoras, flexibilidade e organização do fonoaudiólogo, trocas de conhecimentos entre os profissionais e a relação dos objetivos fonoaudiológicos e pedagógicos.

Uma vez abordados os referenciais teóricos que respaldam esta pesquisa, a próxima seção apresenta a análise de dados.

4.PERSPECTIVAS DAS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS SOBRE O PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DO RTI

Esta seção corresponde à análise dos dados da pesquisa, organizados em categorias conforme as questões problematizadoras e os objetivos que regem esta dissertação. Cabe ressaltar que o texto se constituiu no enlace entre as informações construídas nas entrevistas e na observação participante, incorporados à uma reflexão sob à luz de referências da literatura. É importante destacar também que as falas das professoras durante a entrevista foram gravadas e transcritas, mantendo a integridade dos conteúdos.

É possível presumir que a realização das entrevistas estabeleceu um diálogo edificante para as relações profissionais dos envolvidos no contexto deste estudo. Em meio as colocações das professoras emergiram reflexões sobre a organização e condução do RTI, assim como um movimento de incorporação da dinâmica de trabalho da primeira camada por parte do professor; não sendo o RTI apenas um modelo proposto pela Fonoaudiologia Educacional, mas sim um modelo de trabalho intersetorial entre as professoras e a fonoaudióloga.

A observação participante permitiu à pesquisadora aprimorar sua análise sobre os fatos vivenciados na escola, dedicando maior atenção a escuta das professoras durante as interações em sala de aula enquanto realizavam as atividades propostas e em espaços de diálogos criados em diferentes circunstâncias. A partir das vivências, buscou-se compreender a realidade da implementação da primeira camada do RTI, por meio de anotações organizadas por temas conexos. Esse processo permitiu a pesquisadora compreender a dinâmica de trabalho das professoras, seus anseios, suas demandas, possibilitando a colaboração entre os profissionais.

Conforme anunciado na seção de metodologia, a realização das análises do conteúdo segue os pressupostos de Bardin (2011), a qual estabeleceu etapas para esse processo: pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

A primeira fase, denominada pela autora como pré-análise, teve o intuito de sistematizar as ideias iniciais sobre a fala das professoras, para tanto a pesquisadora organizou os materiais coletados de acordo com as temáticas afins, selecionou os registros da observação participante pertinentes ao campo de investigação e pontuou indicadores que proporcionaram a interpretação das informações angariadas.

Na segunda fase foram explorados o texto das entrevistas e os registros da observação participante para formação de categorias iniciais. Essas unidades foram elaboradas a partir

do destaque das palavras-chaves. Novamente o texto foi relido e os conteúdos foram agrupados de acordo com temas correlatos, dando origem às categorias presentes.

A última fase compreendeu o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. Esse momento exigiu um processo de comparação entre as categorias existentes, ressaltando os aspectos considerados relevantes para compreensão da problemática circunscrita nesse trabalho.

Com base no processo descrito acima, foram estruturadas duas categorias para a análise, a saber: 1) As concepções de Professoras alfabetizadoras sobre o RTI no Processo de alfabetização; 2) A prática do RTI nas escolas: aspectos facilitadores e dificultadores.

A primeira categoria se deteve a apresentar as concepções das professoras sobre o processo de implementação do RTI, abarcando os dados referentes a atuação, as atividades realizadas, as habilidades docentes trabalhadas e a discussão sobre a viabilidade do RTI se tornarem uma prática permanente na Escola Minas Gerais, com a indicação de melhorias para a primeira camada.

A segunda categoria primou por destacar, segundo as respostas das professoras, os fatores que contribuíram e que dificultaram a realização da primeira camada do RTI na escola Minas Gerais.

4.1 As concepções de Professoras alfabetizadoras sobre o RTI no Processo de Alfabetização

Conhecer a perspectiva das Professoras alfabetizadoras sobre o RTI é uma necessidade para melhor acolhê-las em suas demandas, favorecendo seus engajamentos e suas participações ativas na realização da primeira camada.

As professoras participantes da pesquisa colocam a importância da primeira camada do RTI para o Processo de alfabetização, salientando o desenvolvimento das relações entre letras e sons, o papel da rima e a valorização de práticas que estimulam a oralidade e são benéficas para aprendizagem da leitura e escrita.

Antes de você apresentar, eu desconhecia o RTI, foi uma forma nova de trabalhar porque antes a gente não trabalhava dessa forma, tinha atividades que contemplavam as habilidades, mas não tão específicas assim de fala propriamente dita, a gente escrevia muito, pegava muito na escrita. Então eu achei bem legal esse projeto. (Ibiá)

Eles ouvem as rimas, os sons das letras e na hora que eles vão escrever é mais fácil porque conhecem o som das letras, não precisam decorar sílabas,

eles vão pensar no som das letras e vão escrever. A rima ajuda na assimilação do início de palavra e final de palavra. (Araxá)

Eu estava lendo o texto com eles e aí um dos alunos leu uma palavra e lembrou de uma rima que você tinha trabalhado com eles na sala de aula. No final do texto eu dei uma atividade de rima, eles conseguiram fazer, foi muito bom, eu gostei muito. Eu tenho quanto tempo de serviço? ... eu achei que foi uma experiência muito grande. Quanto tempo eu trabalhei com o primeiro ano, já tem menino que é até engenheiro, naquela época não tinha esse trabalho, de separar os sons, a gente escrevia mais, né? ... Ba, Ba Ba, mas a gente não sabia passar o som da letrinha, a gente não tinha esse conhecimento. Sabendo o som dá pra identificar mais rápido a sílaba. (Unai)

As crianças gostaram muito do trabalho com a consciência fonológica, percebi que ao fazer as atividades de fala eles gravaram mais e usando o som das letras das sílabas, eles pegaram rapidinho. (Unai)

Na fala das professoras fica explícita a abertura que tiveram para com a proposta do RTI em sala de aula, inclusive adotando novas abordagens, como a estimulação da oralidade para o desenvolvimento da consciência fonológica e o reconhecimento da importância do ensino dos sons das letras como um genuíno precursor da leitura e escrita.

Muito se discute na literatura sobre o papel da consciência fonológica como um preditor para alfabetização. (BASSO 2006; ANDRADE, ANDRADE, CAPELLINI, 2014; ALMEIDA, 2018; BUZZETTI, CAPELLINI, 2020). No entanto, compreender as relações entre consciência fonológica e alfabetização exige do educador dominar saberes a respeito da natureza dos sistemas de escrita alfabéticos e dos conteúdos fundamentais que as crianças devem aprender para trilhar o caminho da alfabetização. Capellini, Germano e Oliveira (2020) elencam seis habilidades importantes para a aprendizagem dos processos de codificação e decodificação, considerando as relações sonoras das letras:

1 - Tornar-se capaz de segmentar palavras, partindo destas como um todo, passando pelas sílabas até chegar ao nível dos fonemas, identificando-os.

2 – Compreender que as diferentes palavras se constituem a partir da combinação dos fonemas que compõem tal conjunto.

3 - Compreender que para cada fonema existe, no mínimo, uma letra para representá-lo. Isto significa aprender o valor sonoro das letras e estabilizar as correspondências fonemas- grafemas. Desta forma, a um conjunto limitado de fonemas também corresponde um conjunto limitado de símbolos gráficos.

4 - Compreender que para escrever uma palavra, o ponto de partida é analisar sua estrutura sonora, identificar cada um dos fonemas componentes e atribuir a eles as letras correspondentes.

5 - Como princípio geral, compreender que para ler deve-se atribuir às letras os sons que elas representam, unir os fonemas em sílabas e as sílabas em palavras.

6 - Complementarmente, faz-se necessário conhecer as letras, aprender a nomeá-las, a traçá-las, a diferenciar nome da letra versus o som que ela representa e consolidar um processo sistemático de correspondências entre fonemas e grafemas.

7 - Com base nessas considerações, compreende-se a importância do RTI para as salas de alfabetização, por preconizar o ensino do princípio alfabético e o desenvolvimento das habilidades metalinguísticas¹⁹.

É importante salientar que a visão sobre o processo de alfabetização também se estende às Práticas de letramento, sendo ambos, alfabetização centrada no código e uso da leitura e escrita em suas diversas funções, aprendizagens interdependentes que se consolidam e se legitimam nas relações sociais e culturais de uma sociedade.

Tanto o letramento quanto a alfabetização são processos de aprendizagem, portanto exigem engajamento por parte do escolar, nesse sentido a professora Unai faz menção à motivação dos alunos ao realizarem as atividades de consciência fonológica em sala de aula. Camargo, Camargo e Souza (2019) definem motivação como uma força interior que estimula, dirige, mobiliza o sujeito para uma ação com ânimo e ressaltam que a motivação exerce um papel fundamental para novas aprendizagens e apropriação do conhecimento.

Com relação à atuação das professoras no decorrer da realização da primeira camada, os posicionamentos se detiveram no desafio de trabalhar com um conteúdo de domínio parcial e a novidade de utilizar um material estruturado de relevância científica.

Foi desafiador porque tive que aprender para passar de forma correta para os alunos. Era uma coisa que eu não conhecia, eu trabalhava os sons das letras, mas não sabia se estava certinho, embasado em teoria, em pesquisas, essas coisas. Foi ótimo porque assim a gente tem certeza do que tá fazendo.
(Ibiá)

Segundo Frade e Silva (2005), os professores têm sido formados na perspectiva de compreenderem conceitos relevantes para o seu trabalho; porém, tanto os professores como as Redes de ensino têm desejado propostas que articulem teoria e prática, no sentido de oferecer modelos para a organização do trabalho em sala de aula e na escola.

Diante dos relatos obtidos na observação participante, as professoras demonstraram o anseio por aprender técnicas, abordagens, atividades e por conhecer materiais que possam

¹⁹ As Habilidades Metalinguísticas oportunizam a criança usar a linguagem para refletir sobre a linguagem, ou seja identificar e manipular segmentos fonológicos a partir da própria fala.

efetivamente colaborar com o processo de alfabetização. A preocupação docente com acentuação das discrepâncias entre os níveis de aprendizado das crianças em sala de aula reforçou a necessidade de aprimorar suas condutas e refletir sobre as prioridades de ensino. Para isso, o embasamento em Práticas educacionais de consciência fonológica com respaldo científico favoreceu o trabalho dessas profissionais. Tanto a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como a Política Nacional de Alfabetização (PNA) levantam novas questões e provocam novas demandas à Educação brasileira. A ênfase na alfabetização nas duas séries iniciais do Ensino Fundamental, a definição dos conhecimentos linguísticos a serem desenvolvidos, a necessidade de proporcionar o desenvolvimento de habilidades fonológicas e a consideração da estrutura alfabética da escrita devem levar os educadores à elaboração de novas propostas e formas de atuar, conforme previsto. Os conceitos e conhecimentos pontuados têm forte alicerce nas neurociências, em especial nas ciências cognitivas voltadas para área da linguagem. (CAPELLINI; GERMANO; OLIVEIRA, 2020).

Considerando as políticas vigentes e o fazer das professoras alfabetizadoras, o Fonoaudiólogo Educacional se posiciona como um profissional facilitador à compreensão de conteúdos essenciais para alfabetização, seja no escopo da Formação continuada de professores ou no trabalho conjunto com práticas em sala de aula. Trazer para os professores as discussões sobre a continuidade que há entre a linguagem oral e a linguagem escrita é fundamental para alfabetização.

O uso de programas de intervenção para as camadas do RTI é uma prática comum. (FUKUDA, CAPELLINI, 2018; MARGUTI, CERQUEIRA-CÉSAR, CAPELLINI, 2021; CERQUEIRA-CÉSAR, GERMANO, CAPELLINI, 2018). A partir de estudos realizados com escolares em fase de alfabetização, Fukuda e Capellini (2018) estruturaram o Programa de Resposta à Intervenção Fonológica Associado à Correspondência Grafema Fonema com Tutoria ao Professor – PRIPROF-T e obtiveram eficácia para o ensino das habilidades metafonológicas através do referido material.

Para se alcançar a devida eficácia observada no estudo realizado por Fukuda e Capellini (2016) é importante seguir a sequência das atividades propostas, uma vez que as mesmas contemplam a hierarquia de aprendizagem das habilidades metafonológicas, assim como deve-se seguir o roteiro explicativo das atividades, visto que cada uma delas cumpre os objetivos previamente determinados de acordo com o propósito do programa.

No entanto é possível que as professoras adicionem atividades que vão ao encontro do ensino da consciência fonológica conforme a habilidade trabalhada naquele momento;

porém, em razão do tempo reduzido de aula no período do retorno ao presencial²⁰ não foi sugerido às professoras que incrementassem o programa, uma vez que a observação participante havia revelado queixas das participantes quanto ao horário escolar; sendo assim, solicitar novas atividades não seria apropriado naquele momento. Coordenando o processo de implementação da primeira camada do RTI, a pesquisadora notou os esforços das professoras para realizar as ações sugeridas pelo programa:

Tentei seguir tudo que estava no livro, ouvia seus áudios, via seus vídeos. Tinha dias que eu fazia duas atividades no mesmo dia, agora não, faço um pouco a cada dia e uso minhas atividades também. Eu não conhecia essa sequência de atividades, achei o material muito bom. Mas pode incrementar. No ano passado eu trabalhei só com aquele material. Esse ano não, já fiz joguinhos e quadrinhas com rimas. (Araxá)

Através do relato acima observa-se que a professora Araxá, a partir da primeira experiência com o RTI, assumiu inicialmente uma postura de aprendiz, ou seja, daquele que desconhecia uma determinada prática e se interessou por aprender uma nova forma de trabalhar com a consciência fonológica, seguindo fielmente os passos orientados pelo Programa de estimulação fonológica e que, num segundo momento, após ter vivenciado a implementação da primeira camada, assume uma postura proativa, analisando o perfil de seus alunos, adicionando estratégias ao corpo do programa e planejando a disposição de seu trabalho com as atividades durante a semana.

No decorrer das entrevistas às professoras cogitaram algumas melhorias para a execução da camada 1 do RTI para os próximos semestres. As sugestões se mostraram pertinentes ao apontar a necessidade de formações continuadas dentro do tema de abrangência do RTI e a ampliação do material utilizado para primeira camada.

Acho que deveríamos nos aprofundar mais, se preparar mais para fazer, quanto mais sabemos fazer, melhor fazemos. [...] Tem que fazer mais atividades, trabalhar mais tempo uma habilidade, antes de passar para outra. (Araxá)

Eu acredito que deveria ter mais cartas, mais figuras, figuras com vocabulário diferente, não só aquelas. Porque mostramos as mesmas figuras em várias atividades e os alunos estão numa fase que querem coisas diferentes. A cada dia poderia ter novas figuras, assim a aprendizagem fica mais instigante. (Ibiá)

²⁰ Nos meses de setembro e outubro as aulas ocorreram em tempo menor. Iniciavam no horário convencional e terminavam no horário do recreio. Um total de duas horas de aula por dia.

As sugestões para modificações e melhorias são consideradas ponto alto dessa proposta, pois é nesse momento que são apresentadas as condições que favorecem o trabalho em sala de aula. As professoras têm em suas mãos mais uma possibilidade para alfabetização, o RTI, que deve receber os contornos de quem o utiliza.

Como já observado na fala das professoras, implementar um Programa de habilidades metafonológicas é um desafio, sobretudo na realização de atividades de consciência fonêmica, para as quais as professoras, durante a observação participante, revelaram certa insegurança quanto à produção articulatória correta de alguns fonemas. Nesse sentido, o aprofundamento de estudos sobre o princípio alfabético e processamento fonológico são temas pertinentes para a Formação continuada de professores.

O Professor alfabetizador deve trabalhar com seus alunos a fonética e a fonologia, pois uma complementará a outra. A primeira está preocupada em descrever os movimentos articulatórios dos sons da fala; e, a segunda se preocupa com o valor sonoro de cada fonema e suas representações mentais. No entanto, há alguns equívocos nesse ensino que acabam implicando a compreensão por parte dos alunos. (SOUZA.; TAVARES; FANTACINI, 2017)

Além das dúvidas no ensino das atividades fonêmicas, segundo Andrezza-Balestrin e Cielo (2003), grande parte dos professores brasileiros desconhecem o tema e conseqüentemente pouco praticam essas atividades em sala de aula; ainda que realizadas, direcionam-se quase exclusivamente à consciência de silábicas, desprezando o fato de que em um Sistema alfabético de escrita, como é o caso da Língua Portuguesa, as letras representam fonemas e não sílabas. Nesse sentido, a tese de doutorado de Moraes (2015) analisa a prática de alfabetização e constata que os professores substituíam as atividades de análise fonêmica pela soletração de palavras, sendo esta uma atividade relevante, mas que não se equipara aos processos fonêmicos

Acredita-se que um professor com conhecimento sobre o desenvolvimento típico da linguagem e suas relações com a aprendizagem, poderá promover tal desenvolvimento em sala de aula. Além disso, torna-se sensível aos desvios, o que contribuirá para a detecção e intervenção precoce de escolares com problemas de aprendizagem. (ELOI.; SANTOS; MARTINS-REIS, 2017)

A formação de professores empodera e fortalece sua autonomia na análise de seu percurso junto aos alunos e nas tomadas de decisões favoráveis ao progresso da aprendizagem. Um professor que busca se atualizar e tem sede de conhecimento para enriquecer sua prática realiza o exercício de sua profissão com respeito e responsabilidade

em benefício de seus alunos. É necessária a existência de políticas que incentivem e criem condições para a Formação continuada de professores, assim como sejam criados espaços de escuta, reflexão e intercâmbio de experiências entre os profissionais da educação.

As temáticas para Formação de professores devem abordar assuntos de interesse dos participantes, os conteúdos devem ser relevantes à sua prática e significativos aos processos de ensino e aprendizagem.

Masuyama (2021) faz referência à Fonoaudiologia e Educação como áreas de saberes que se interseccionam e interagem para a produção de um novo saber prático, visando à Formação continuada de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental sob o prisma da ação intersetorial.

O diálogo entre as professoras alfabetizadoras e a pesquisadora em ocasião da observação participante e das entrevistas apontam uma importante sugestão levantada pelas docentes: a redução do número de atividades do programa realizadas por semana.

Tal proposta não tem como objetivo diminuir o tempo de estimulação das habilidades metafonológicas, pelo contrário, com a redução das atividades programadas de três para duas, compreende-se que um dado objetivo de ensino do programa perdurará por um espaço maior de tempo, ou seja, se antes a habilidade de rima era trabalhada em três semanas, futuramente poderá se estender a quatro ou cinco semanas, permitindo às professoras o incremento de atividades de acordo com as necessidades de aprendizagem dos alunos.

Quando questionadas sobre a viabilidade de se adotar a primeira camada do RTI como uma prática escolar, foram unânimes na afirmativa e demonstraram sua satisfação com o sistema.

Com certeza! É o que estou tentando fazer... (risos). Antes do RTI eu trabalhava silábico, silábico mesmo, agora não. Agora já está diferente, até os trabalhinhos estão diferentes. Tá silábico? Tá silábico! Mas quando eu vou ensinar, eu ensino o som das duas letras para formar uma sílaba. Acho que ajudou muito. (Araxá)

Sim, acho que seria extremamente importante adotar essa prática, depois que eu trabalhei e vi o resultado com as crianças e como eles gostam de brincar nessa parte das rimas, acho que tem que ser uma atividade pra ficar mesmo. (Ibiá)

Sim, principalmente na alfabetização. Você pode continuar igual fazia, cada horário você ia em uma sala. Assim dá certo. (Unai)

Na fala das professoras observou-se que o RTI alcança um de seus objetivos, ser uma alternativa para as professoras no Processo de alfabetização, independente da abordagem ou

método selecionado pelas educadoras. Essa experiência revelada pelas professoras está em conformidade com a literatura, quando se trata da distinção entre consciência fonológica e método de alfabetização, pois, segundo Basso (2006), “É preciso dar relativa atenção ao fato de que uma coisa é a consciência das propriedades fonológicas das diversas variantes da fala e outra, bem diferente, é o uso do método fônico”.

A necessidade da estimulação da consciência fonológica em sala de aula advém das características do código usado na Língua Portuguesa como meio de apropriação da leitura e escrita, sendo este, um código alfabético e que, portanto, pressupõe relações sonoras para correspondentes gráficos. Observando uma das premissas do princípio alfabético, que considera a correspondência letra e som, é apropriado utilizar-se da consciência fonológica em seus diferentes níveis no processo de alfabetização, independentemente do método de ensino.

Em vista das questões problematizadoras que nortearam a realização do presente trabalho, foi possível analisar as concepções de professoras alfabetizadoras sobre o RTI no processo de alfabetização.

As professoras participantes da pesquisa revelaram o RTI como uma experiência nova, que prioriza o desenvolvimento da consciência fonológica dos alunos, com base na ciência, e por isso compreendem a importância da estruturação do material que lhes foi proposto.

Elas reconhecem que parte das habilidades trabalhadas no Programa de estimulação fonológica já eram de seu conhecimento e prática, e outras habilidades ainda não eram dominadas e foram incorporadas a partir do trabalho conjunto entre elas e a Fonoaudiologia Educacional.

Segundo as professoras, a implementação da primeira camada trouxe alguns desafios, como o uso de um material até então desconhecido, com atividades que demandaram preparação por se tratar de habilidades antes não trabalhadas, não por insignificância no processo de alfabetização, mas por falta de conhecimento das próprias professoras sobre como desenvolver com seus alunos, por exemplo, a consciência fonêmica.

As atividades contempladas na primeira camada foram validadas pelas professoras como facilitadoras do Processo de alfabetização. As pedagogas acreditam que as instruções fonêmicas e intrassilábicas auxiliaram seus alunos no estabelecimento das relações fonografêmicas e grafofonêmicas. Compreenderam que a parceria realizada através do RTI não tem como objetivo interferir na seleção da Metodologia de alfabetização que utilizam para conduzir a aprendizagem, mas que aprimoraram e ampliaram suas práticas a partir das

experiências que tiveram no contato com a fonoaudióloga e com o material utilizado.

As professoras, ao conhecerem o RTI, o consideraram como uma prática que deve ser adotada pela escola, mas são necessários ajustes de acordo a realidade de cada instituição. Paratanto apresentaram sugestões pertinentes a fim de que a prática se consolide como: distribuir as atividades no decorrer de um número maior de semanas para que os objetivos trabalhados perdurem por um período maior, favorecendo a aprendizagem dos alunos, sugeriram incrementos às atividades do programa como, por exemplo, novas estratégias e materiais, além de formações continuadas sobre os conteúdos relacionados à alfabetização contemplados no RTI.

4.2 A prática do RTI nas escolas: aspectos facilitadores e dificultadores

Como uma experiência inovadora, o RTI trouxe inquietações para seus participantes. Sua implementação apresentou, na perspectiva das professoras, dificuldades e facilidades, que a partir de reflexões e novas ideias suscitadas pela Equipe escolar contribuirão para o aprimoramento das condutas, possibilitando a superação de barreiras para o seu desenvolvimento.

Sobre os fatores que dificultaram a primeira camada do RTI, as professoras Araxá e Ibiá levantaram considerações:

O tempo que tínhamos para trabalhar as atividades era muito rápido. A gente tem que ter tempo para trabalhar com os alunos, tem que ter o tempo para agente mostrar pra eles, eles conseguem entender e dar o retorno pra gente. Se não a gente só joga em cima deles e não dá tempo deles assimilarem e dar a devolutiva pra gente. Percebia que eu não estava dando conta de acompanhar, mas eu sei que a gente tem que se organizar para dar conta de acompanhar, não pode deixar para depois. Deu uma brechinha, faz atividade, não deixa pra depois. Pra pôr em prática é preciso fazer todas as atividades sem atropelar, não conseguiu volta e faz a atividade novamente. Porque tem aluno que pega rápido, outros não. Tem que fazer mais atividades, trabalhar mais tempo uma habilidade, antes de passar para outra. (Araxá)

A professora Araxá revela em sua fala um aspecto dificultador da implementação do RTI, a escassez de tempo para inserir novas atividades em seu Planejamento pedagógico. Como desdobramento dessa condição, houve um descompasso entre as atividades que eram sugeridas pelo programa e sua execução no período proposto.

Os registros da observação participante corroboram com as afirmativas sobre a dificuldade das professoras em seguir o cronograma de atividades, o qual era revisto e

flexibilizado pela pesquisadora em função das demandas das professoras. A escuta às queixas das docentes e as medidas resolutivas foram fundamentais para o seguimento do trabalho desenvolvido.

As professoras foram incentivadas a seguir as atividades do programa, porém mediante a limitação da carga horária escolar, nas semanas em que não era possível realizá-las a pesquisadora sugeriu-lhes que trabalhassem os objetivos das ações do programa explorando as atividades planejadas por elas.

Segundo Bueno e Zambom (2020) o exercício da docência é constituído por diversos elementos variáveis que possibilitam ao professor realizar as suas próprias interpretações para agir em função das determinações prescritas, principalmente quanto às atividades que cabe a ele realizar em sala de aula. Isso lhe confere autonomia para realizar seu trabalho. Dessa forma, entender a atuação docente exige compreender que o trabalho do professor não é apenas seguiras prescrições.

A atividade docente, contempla todo planejamento, a reelaboração, a reinvenção, a reinterpretção das prescrições recebidas no âmbito escolar, seja de forma individual ou coletiva, para, assim, transformá-las em trabalho real, ou seja, naquilo que efetivamente acontece na sala de aula. (BUENO; ZAMBOM, 2020)

A reflexão realizada pelas autoras acima sensibiliza os demais profissionais que trabalham em conjunto com os professores, sejam eles supervisores, psicopedagogos, fonoaudiólogos, sobre seu complexo fazer em sala de aula. É admirável quanta organização e quanto planejamento é demandado do professor para cumprir as exigências necessárias, considerando seu tempo e espaço, a dinâmica de sala de aula e, acima de tudo, seu posto como crítico e autônomo para dirigir da melhor forma o seu trabalho.

Ainda sobre as reflexões da professora Araxá é importante salientar a sua preocupação com a aprendizagem das crianças, pois em função do tempo reduzido da carga horária escolar, a exposição das crianças às atividades do Programa de estimulação fonológica era menor e demandava do professor repetir por mais vezes as atividades com um mesmo objetivo, para uma aprendizagem satisfatória das habilidades metafonológicas; porém, conforme os registros da observação participante a disponibilidade para reproduzir as atividades, por vezes, não estava ao alcance das professoras devido ao volume dos fazeres pedagógicos.

Outro aspecto dificultador para implementação da primeira camada do RTI se deu em função das constantes faltas dos alunos.

As crianças faltavam muito no retorno às aulas. Devido aqueles protocolos sanitários, as crianças que tinham qualquer sintoma de gripe não podiam ir a aula, então isso atrapalhou. Porque as crianças faltavam e não podíamos voltar as atividades que eram feitas na sala. Como as atividades eram dirigidas com eles e a participação é oral, as crianças que ficavam em casa deixavam de aprender aquela atividade do dia, e assim [...] é uma sequência, então quando eles voltavam ficavam meio perdido [...] então uns aprendem mais, outros menos, todos tiveram a oportunidade, mas as condições, por estar dessa forma na época prejudicou. Não tinha como ficar dando a mesma atividade sempre, voltando naquela atividade que estava com dificuldade. (Ibiá)

A angústia da professora Ibiá sobre o aproveitamento das crianças que estavam faltosas, também era compartilhada pelas demais professoras, segundo os dados da observação participante. Para tanto, após constatada a recorrência das faltas entre os escolares, foi estabelecido que no ano de 2022 todas as crianças, até então matriculadas no primeiro ano em 2021, teriam uma nova oportunidade de participar da primeira camada do RTI, já no segundo ano do Ensino Fundamental I; sendo que, aquelas crianças que se mantiveram sob atenção ao fim da primeira camada deveriam ser encaminhadas para a segunda camada, realizada também nas dependências da escola Minas Gerais.

Embora superado o isolamento social e o ensino remoto cabe contextualizar o cenário educacional durante a pandemia, o qual modificou as rotinas escolares e causou inúmeros desdobramentos. Galindo et.al. (2020) explicam que as aulas passaram a acontecer no formato digital e por essa razão muitos problemas foram encontrados, pois nem todos os alunos tinham a mesma possibilidade de acesso à internet e às tecnologias, nem todos os responsáveis possuíam disponibilidade ou estavam capacitados a auxiliar no estudo domiciliar e nem todos os docentes estavam familiarizados com as tecnologias. Muitos professores ministraram suas aulas apenas pelo aplicativo *whatsapp*, outros pelo *youtube* ou *googlemeet*. Os profissionais buscaram se adaptar à realidade daquele momento.

Através da observação participante foi possível constatar que as circunstâncias de ensino geradas pela pandemia marcaram o retorno das aulas presenciais pela oscilação no número de alunos frequentes, uma vez que inicialmente ficou previsto no município de Cruzeiro da Fortaleza- MG, assim como em outras cidades, que em caso de qualquer sintoma gripal ou contato com pessoas contaminadas pelo coronavírus, os alunos deveriam se afastar de locais públicos, incluindo a escola. Além disso, muitos pais não foram favoráveis ao retorno de seus filhos às aulas presenciais, até mesmo quando a presença se tornou obrigatória.

Nos registros da observação participante ficou explícito que em decorrência do

período extenso de isolamento social e ainda sob a condição dos resquícios da pandemia, as professoras se depararam com a nova realidade escolar, como já colocado, o curto tempo para desenvolver as atividades diárias e as faltas frequentes entre os alunos; e surgiram ainda outros desafios como o trabalho com diferentes níveis de alfabetização entre os alunos de um mesmo grupo classe e as dúvidas na seleção de conteúdos essenciais para aprendizagem das crianças.

As peculiaridades encontradas no retorno às aulas presenciais encaminharam dificuldades específicas para implementação da primeira camada do RTI e cabe compreender que numa situação fora do contexto pandêmico os aspectos que dificultam a implementação do RTI podem trazer outras variáveis, inclusive demandas podem surgir a partir do próprio perfil da escola, dos professores, do fonoaudiólogo educacional, ou seja, são muitos e diversos os fatores que compõem a singularidade de cada instituição.

Em relação aos fatores que facilitaram as professoras colocarem em prática a primeira camada do RTI, as entrevistadas declararam que:

Vários fatores contribuíram... na primeira parte, antes da gente vir pra sala de aula realizar as atividades do projeto, você fez uma reunião com a gente, explicou como seria, apresentou o RTI, apresentou as atividades, você vinha, fazia as atividades em sala de aula, a gente depois reforçava. Você dava as orientações no grupo do whatsapp. Então assim, esses aspectos foram muito importantes, uma vez que eu não conhecia como trabalhar com RTI, esse norte que você deu foi excelente. (Ibiá)

A troca de ideias, você ensinou como trabalhar com aquele material, trouxe o material, deu os livros para seguir a sequência ajudou muito, os vídeos que você postou, quando via os vídeos nem precisava procurar no livro, ficou bem explicado e quando colocava em prática observava que as crianças se divertiam com as brincadeiras de rima. (Araxá)

Também com a ajuda da música que você ensinou, eles conseguiram lembrando alfabeto, os sons das letras,... a letra <r> que treme a linguinha, eles lembraram. [...] Achei melhor esse modo, ensinado o som, para eu passar para as crianças, fiquei mais segura, cresci muito. (Unai)

Cabe ressaltar que de acordo com as autoras do programa utilizado, o PRIPROF-T é complementar ao material didático do professor, abarcando as habilidades de consciência fonológica, as quais são consideradas importantes para fase inicial de alfabetização. (FUKUDA;CAPELLINI, 2018).

A fonoaudiologia preconiza o trabalho com as habilidades metafonológicas nos Anos escolares iniciais dada a sua importância no processo de alfabetização. Soares, Ribeiro e Capellini (2020, p 26) explicam “que essas habilidades são a base para aquisição do princípio

alfabético do sistema de escrita do Português Brasileiro, ou seja, a aquisição da relação direta letra-som”.

A consciência fonológica é relevante para aquisição da alfabetização, pois a escrita é um código de representação dos sons da fala. O alfabeto possui um total de 26 letras e a língua portuguesa apresenta 31 fonemas (12 vocálicos e 19 consonantais), mas é a combinação dessas letras e sons que cria uma infinidade de palavras. Deste modo, quanto maior a facilidade do indivíduo para manipulação desses sons, maior a facilidade para o desenvolvimento da leitura e escrita (ADAMS, 2006).

O conhecimento de todos os sons das letras, assim como o trabalho explícito e sistematizado das representações fonográfêmicas e grafofonêmicas, embora seja indispensável ao professor, é uma prática nova adotada pelas professoras da Escola Minas Gerais com o incentivo e formação proporcionada pelas atividades da primeira camada do RTI. A observação participante revelou que quando as professoras começaram a ensinar a letra associada ao som nas leituras dos cartazes²¹ em sala de aula ao longo das intervenções da primeira camada, essas atividades contribuíram para aprendizagem da leitura.

Portanto, a interferência direta do fonoaudiólogo deu-se no contexto de ensino das habilidades metafonológicas, enquanto as abordagens pedagógicas de ensino do sistema alfabético permanecem sob a alçada das professoras alfabetizadoras e da coordenação pedagógica.

No entanto, a partir do enlace provocado pelo trabalho conjunto da fonoaudióloga e das professoras, questões sobre o desenvolvimento da leitura e escrita dos alunos suscitaram nas professoras a iniciativa de também compartilhar seus conhecimentos sobre as estratégias e as abordagens em sala de aula no processo de alfabetização, com interesse em promover trocas de experiências e ouvir as considerações da pesquisadora referente a esses aspectos.

Outro ponto a destacar é o reconhecimento da ludicidade envolvida nas atividades do programa PRIPROF-T como um aspecto facilitador da implementação do RTI. Uma das professoras entrevistadas comentou sobre a aprendizagem das crianças a partir das brincadeiras realizadas para ensinar rimas na primeira camada do RTI. Com a pandemia, muitas brincadeiras sugeridas pelo material utilizado sofreram alterações para respeitar os protocolos sanitários que incluíam medidas de distanciamento e a impossibilidade de compartilhar objetos, com isso a pesquisadora enviava vídeos explicativos para as

²¹ As salas de alfabetização possuem cartazes com o alfabeto. Esses cartazes são confeccionados pelos professores como um recurso pedagógico.

professoras via *whatsapp*, com as adaptações necessárias às normas protetivas contra o corona vírus. No entanto a pesquisadora buscou manter a ludicidade das atividades por ser uma característica do programa.

Hartz (2012) considera importante que os professores tenham consciência de que suas metas educacionais não se resumem à transmissão de conhecimentos e que devem, dessa maneira, atuar com vistas a propor situações que promovam o desenvolvimento dos processos psicológicos pelos quais o conhecimento é adquirido, ensinando de uma forma prazerosa, onde o lúdico seja integrante do ensino e aprendizagem.

A ludicidade, no contexto da aprendizagem, além de gerar diversão é importante para construção do significado cultural às práticas pedagógicas. Da mesma forma, o envolvimento da afetividade nas atividades escolares favorece a compreensão dos conteúdos e a generalização dos conhecimentos para outros ambientes, assim como relaciona aprendizagem a uma realidade prazerosa, entusiasta e de interação socioemocional entre os alunos.

Em continuidade aos fatores que colaboraram com a implementação da primeira camadadestaca-se o trabalho em equipe como fortalecedor das relações intersetoriais e do processo ensino e aprendizagem.

De acordo com Japiassu (1976), a interdisciplinaridade é algo a ser vivenciado, a partir de uma atitude de espírito. Essa atitude é feita de senso de aventura e descoberta, de curiosidade, de abertura e exerce um movimento de conhecimento capaz de compreender relações. É, nesse sentido, uma prática individual e ao mesmo tempo é também uma prática coletiva, quando se manifesta como atitude de abertura ao diálogo e à aprendizagem com outras áreas do conhecimento.

Ainda segundo o mesmo autor, a interdisciplinaridade exige uma reflexão profunda e inovadora sobre o conhecimento, que demonstra a insatisfação com o saber fragmentado. (JAPIASSU, 1976). Diante das muitas facetas que circundam as práticas de ensino e aprendizagem, nota-se um cenário de complexidades relacionadas a construção do processo de alfabetização e a colaboração entre os profissionais enriquecem mutuamente a formação e o fazer profissional de cada envolvido, com possibilidades de fomentar discussões, ressignificar conceitos, ampliar conhecimentos e práticas educacionais.

Alves (2006) destacou a emergência de ações interdisciplinares, mediante a questões importantes inseridas no campo educativo, como: o saber fragmentado pelas variadas e crescentes especializações; a própria sociedade, que muitas vezes limita e aliena os indivíduos, impedindo-os de deixar aflorar as suas potencialidades; o próprio conformismo

do conhecimento recebido e/ou imposto.

Se especializar em uma determinada área conduz o profissional à uma expertise e ao mesmo tempo o restringe de reflexões e tomadas de decisões mais amplas, que fogem ao seu escopo de conhecimento. No entanto, essa é uma tendência atual e que ganha força pela própria demanda que o mercado de trabalho e a sociedade impõem aos profissionais. Exatamente por essa configuração, que a emergência pela intersetorialidade é imprescindível para o exercício profissional consciente e responsável sobre suas atribuições e limitações, buscando na interação com outros profissionais refletir e orientar o processo de alfabetização considerando toda sua complexidade.

Trabalhar em equipe é uma condição desafiadora e necessária, principalmente na atual configuração do cenário educacional. Situações problemas são constantes na rotina do educador que necessita de suporte e apoio para melhor conduzir seus afazeres e proporcionar o desenvolvimento de seus alunos. Em ocasião da presente pesquisa, destaca-se a figura do pedagogo e do fonoaudiólogo em ações conjuntas para alfabetização.

O perfil dos participantes de uma equipe de trabalho deve ter como características a capacidade de escuta, compreensão e flexibilidade, e ainda assumir outras particularidades quando se pensa em profissionais envolvidos na proposta de alfabetização. Segundo Frade e Silva (2005) professoras alfabetizadoras precisam se apropriar de conhecimentos conceituais e pedagógicos complexos e se dispor a socializar seus conhecimentos e dificuldades, sem receio de serem julgadas negativamente por expor seu processo de reflexão.

Em contrapartida, acredita-se que para o fonoaudiólogo desenvolver um trabalho efetivo nas escolas é necessário falar a linguagem do professor e se aprofundar em conhecimentos próprios da área educacional, como, por exemplo, compreender aspectos de gestão escolar, uma vez que seu Planejamento de atuação não pode ser desarticulado do Projeto Político Pedagógico Escolar, na qual ele está, exatamente, tentando estabelecer um vínculo. (OLIVEIRA, SCHIER, 2013; CAPELLINI, GERMANO, OLIVEIRA, 2020).

As professoras participantes da pesquisa tiveram seu primeiro contato com a atuação do fonoaudiólogo educacional a partir do trabalho desenvolvido pela pesquisadora na escola e foi por meio da prática escolar entre as duas especialidades que se formou a perspectiva dos professores sobre o papel do fonoaudiólogo no processo de alfabetização.

Eu nunca trabalhei com outro fonoaudiólogo. E tudo que preciso ou se alguém precisa de informação, orientação eu falo vai na Soraya, tá com aluno com dificuldade ... Soraya, linguagem... Soraya, português... Soraya,

produção de texto... Soraya. Tudo que a gente precisa... confio muito no seu trabalho. Eu cresci muito, aprendi muito, abri muito minha mente, principalmente para trabalhar com jogos, brincadeiras, quando eu aprendi alfabetizar não era assim, você dava o papel para a criança ou então escrevia no caderno deles, era muito voltado para escrita. Agora não, tudo você pode trabalhar com jogos, músicas e isso eu aprendi muito com seu trabalho. (Araxá)

A troca de experiências de uma área com a outra é fundamental, a fono me ajuda e passo para ela as dificuldades que estou enfrentando. Por exemplo, agora na pandemia, cada criança está num nível, todas precisando de muito apoio na alfabetização. (Ibiá)

Foi muito bom o seu trabalho, para as crianças identificar os sons, porque tem muitos que trocam, misturam letrinhas, na hora que eles lembram do som da D. Soraya, como que é..., rapidinho eles começam a ler, o trabalho da fonoaudióloga ajuda muito na alfabetização, é um suporte para as professoras e para os alunos (Unai)

No município de Cruzeiro da Fortaleza, o cargo de Fonoaudiólogo Educacional foi instituído em 2019, após o reconhecimento da necessidade do profissional na Rede Municipal de Educação por reivindicação dos educadores e da própria pesquisadora.

As colocações das professoras sobre o trabalho da Fonoaudiologia Educacional refletem uma postura colaborativa do fonoaudiólogo para auxiliar o professor conforme as especificidades de suas demandas junto aos escolares e ilustra a mudança de paradigma da atuação fonoaudiológica na Escola Brasileira, antes pautada nas alterações do desenvolvimento da linguagem dos alunos, utilizando como principais formas de atuação as condutas avaliativas e terapêuticas.

Para Capellini, Germano e Oliveira (2020) a ressignificação do trabalho do Fonoaudiólogo na escola acontecerá se o mesmo acreditar na contribuição e no significativo alcance de suas ações, como é o caso da formação dos professores e da atuação em equipes para desenvolver programas pedagógicos voltados à população escolar.

O Sistema de Conselhos de Fonoaudiologia (2016) através da publicação do Guia Norteador da Atuação Fonoaudiológica Educacional, considera que o desafio do fonoaudiólogo inserido no contexto educacional é de fato colaborar, por meio do seu conhecimento, para o processo educativo:

A realidade educacional brasileira, os programas e políticas públicas, o princípio democrático da Educação para Todos, que favorece o processo de inclusão, bem como o entendimento de que os processos voltados à promoção de saúde estão atrelados à qualidade de ensino, caracterizam a importância da interlocução entre as áreas da Fonoaudiologia e da Educação. (SISTEMA DE CONSELHOS DE FONOAUDIOLOGIA, 2016)

Pelo fato de o Fonoaudiólogo Educacional dominar esta relação entre oralidade e escrita, Soares, Ribeiro e Capellini (2020) consideram que:

O fonoaudiólogo é o profissional que pode contribuir com os professores desde os preditores necessários de serem trabalhados em sala de aula para a efetiva alfabetização até contribuir com questões relacionadas ao desenvolvimento da fluência e compreensão de leitura e produção de texto, uma vez que tais habilidades dependem de um desenvolvimento da linguagem oral, em específico do vocabulário. (SOARES; RIBEIRO; CAPELLINI, 2020)

Ainda com base nas últimas falas das professoras Araxá e Ibiá, revela-se um fazer fonoaudiológico que se dedica a compartilhar seus saberes sobre as diferentes dimensões da linguagem no processo de alfabetização, assim como, ocupa um espaço de ouvinte às queixas das educadoras e busca oferecer suporte aos desafios do ensino em situações problemáticas enfrentadas no percurso da aprendizagem da leitura e da escrita.

Segundo Masuyama (2021) muitas situações enfrentadas no cotidiano escolar geram dúvidas e inseguranças aos professores, que necessitam de suporte para lidar com as adversidades, entre elas, está o conhecimento sobre as diferenças entre dificuldades e distúrbios de aprendizagem, a dificuldade em trabalhar com a criança que não demonstra interesse pelas atividades propostas, em relacionar teoria e prática, em se verem como responsáveis pelo aprendizado dos estudantes, em atender a todos na mesma proporção diante de uma sala heterogênea, em saber lidar com a indisciplina e o anseio por novas propostas de ação para com problemas de aprendizagem e de comportamento.

A autora acredita que todos esses conflitos remetem a atuação de outras especialidades em colaboração com a educação para assessorar, acompanhar, refletir e interagir com os profissionais da equipe escolar para implementar ações que favoreçam o ensino e a aprendizagem dos estudantes. (MASUYAMA, 2021)

Nessa direção as Professoras alfabetizadoras teceram comentários positivos sobre o trabalho conjunto entre o fonoaudiólogo e pedagogo e pontuaram a importância da cumplicidade e vínculo entre os profissionais, além da necessidade de atuação da equipe multidisciplinar para superar os obstáculos dos processos de ensino e aprendizagem.

Parceria perfeita, igual Romeu e Julieta. (risos). Eu tenho essa confiança de falar com você “Soraya eu não sei fazer isso me ajuda, me dá uma ideia. E eu sei que você vai ajudar, não importa se é Araxá, Ibiá ou Unaí, você vai ajudar sem julgar o que a gente não sabe. O que eu acho melhor, é quando você fala “não tá bom” e você explica porque não tá bom, “não tá bom por isso, desse jeito você não vai alcançar o objetivo que você quer”

e vem com uma ajuda, um apoio. (Araxá)

Acho que tem que caminhar junto um ajudando o outro para o bem da escola e principalmente dos alunos. Porque a gente vê que tem muitas crianças que não tem ajuda em casa, e é aqui que eles aprendem e o professor tem que se virar e precisa de ajuda. (Unai)

O trabalho conjunto só tem a acrescentar para escola, principalmente no primeiro ano, quando vemos as crianças que não fazem uma educação infantil como deve ser feita, ou que não tem ajuda dos pais, aí temos crianças com atraso de linguagem, com atraso de conteúdo, de coordenação. Aí o fonoaudiólogo junto com professor na escola estimula muito a aprendizagem. O ideal era ter o fonoaudiólogo diariamente na escola pra ajudar a gente. As vezes minha prática como pedagoga pode não ir de encontro com as dificuldades do aluno, então precisa do suporte do fonoaudiólogo e do psicopedagogo. (Ibiá)

De acordo com Masuyama (2021) a Fonoaudiologia vivencia atualmente no Brasil um momento histórico no Contexto educacional, rompendo com alguns paradigmas e abrindo um leque de atuação fonoaudiológica, para além da área da saúde com enfoque clínico, auxiliando professor a fomentar práticas de ensino em sala de aula que privilegiem todos os estudantes. Indo mais além, buscando construir e efetivar um trabalho em equipe e auxiliar na mediação de conflitos entre outras possibilidades que podem ser mais bem exploradas.

Um vínculo bem estabelecido entre os profissionais que atuam em equipes multidisciplinares é um dos grandes pilares para consolidação de uma proposta de atuação. O engajamento dos profissionais é motivado pelo respeito e confiança entre seus parceiros, onde todos se sentem valorizados e importantes para que o objetivo comum seja alcançado. As trocas de experiências e conhecimentos científicos oferecem sustentação para realização do trabalho com melhorias para o ensino.

Compreender a dinâmica da primeira camada do RTI sob a perspectiva das pedagogas é essencial para implantação e consolidação do modelo no Contexto escolar. Somente através do intercâmbio dos conhecimentos é possível seguir com novas abordagens, inovando ou ressignificando as práticas de alfabetização. Preconceitos são extintos e conceitos são construídos através de um trabalho intersetorial, ético, em que a ciência, o respeito e o amor ao que se faz formam o fio condutor para o sucesso da alfabetização.

Em vista das questões problematizadoras que nortearam a realização do presente trabalho, foi possível analisar os fatores que dificultaram e que facilitaram a implementação da primeira camada do RTI.

As docentes consideraram como obstáculos para a prática da primeira camada as

circunstâncias que a pandemia trouxe à rotina escolar, como as recorrentes faltas entre os alunos e tempo reduzido da carga horária escolar, dificultando a organização do tempo em sala de aula para conciliar as atividades sugeridas pelo programa com as exigências do planejamento pedagógico.

Como fatores facilitadores, as professoras destacaram o saber e o fazer do Fonoaudiólogo Educacional como suporte para o processo de alfabetização e para implementação da primeira camada do RTI, sendo que o fonoaudiólogo, na visão das professoras, prima pelo vínculo profissional, inspirando a confiança das parceiras de trabalho para trocas de experiências, conhecimentos e para resolução de desafios encontrados no cotidiano escolar.

Segundo as docentes, o trabalho conjunto entre Fonoaudiologia Educacional e Pedagogia são complementares e apoiadores entre si, favorecendo o alcance de objetivos comuns no processo de ensino e aprendizagem.

Ainda sobre os aspectos positivos em relação ao RTI, as professoras pontuaram a ludicidade das atividades como motivadoras para o engajamento dos alunos e consideraram a pertinência dos conteúdos abordados para processo de alfabetização, além do crescimento profissional com a ampliação de novas possibilidades para o ensino e aprendizagem da leitura e escrita.

Como visto, o trabalho com RTI nas salas de alfabetização foi um desafio que trouxe contribuições tanto para o processo de alfabetização, ancorado pela Pedagogia, como para o desenvolvimento das ações na realização de novas intervenções no âmbito da Fonoaudiologia Educacional. A relação intersetorial ganha destaque nas reflexões provenientes das análises dos dados e revela que o conhecimento, partilha e flexibilidade são essenciais para implantação e funcionamento do RTI.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS: COLHENDO FRUTOS E PLANTANDO NOVAS SEMENTES

O movimento de pesquisar é formado por longos ciclos que se encadeiam e produzem respostas aos questionamentos iniciais. O processo investigativo indica os novos caminhos a percorrer, conforme a realidade que se busca conhecer por meio do estudo. Assim são compreendidas ou repelidas tantas suposições que transitam no fazer profissional e que iluminam, à luz da ciência, trabalhos cada vez mais profícuos.

Chegado o momento das considerações finais, pretende-se retomar a problematização, os objetivos e os resultados obtidos, contextualizando-os em meio as reflexões que o tema sugere e que são o cenário de realização dessa pesquisa.

A entrada e permanência do fonoaudiólogo nas escolas brasileiras é um movimento profissional consciente sobre sua necessidade de compreender a estrutura e organização do sistema educacional, suas leis, diretrizes e a dinâmica do cotidiano escolar. Deseja-se mais que somente estar na escola, mas sim, pertencer ao corpo escolar e ser reconhecido como tal.

Para alcançar o almejado pertencimento é necessário que o fonoaudiólogo se desenvolva para além da graduação, o que é comum a qualquer área de formação em que se almeja a especialização, no entanto, na fonoaudiologia educacional atualmente isso é imprescindível, uma vez que, muitos cursos de Ensino Superior para fonoaudiólogos oferecem uma visão simplista ou mesmo recortada da atuação do Profissional Educacional e que não retrata a magnitude de ser um fonoaudiólogo educacional com responsabilidade sobre a escola, a rede ou até mesmo o município.

Atuar na fonoaudiologia educacional exige conhecimento das demandas educacionais e de como trabalhar em prol dessas prioridades. É necessário planejar ações a longo prazo, mas sem as perder de vista e incluir as demandas emergentes que surgem ao longo do caminho. É importante estar ao lado das professoras, da equipe de apoio pedagógico, da família, se colocando muitas vezes como mediador para tomadas de decisões, encaminhamentos, orientações, esclarecimentos e resolução de conflitos. Analisar as demandas educacionais e as necessidades de formação das professoras fizeram parte do primeiro passo para a implementação do RTI na rede de educação que sediou essa pesquisa.

Consequentemente, um novo passo foi dado: aprender para, assim, oferecer possibilidades de novos aprendizados e colaborações aos educandos e às professoras; esse foi o objetivo da realização da formação em RTI em 2019, pela pesquisadora. E a partir desse momento, novas oportunidades e desafios se encontraram a um sentimento de extrema

motivação para contribuir com melhorias à Educação Municipal de Cruzeiro da Fortaleza – MG.

Transversalmente a esse momento, surge a possibilidade de realizar o mestrado e a oportunidade de aliar as inquietações presentes na prática fonoaudiológica à investigação científica. Assim se originaram as seguintes questões problematizadoras:

- Quais são as concepções de professoras alfabetizadoras sobre o RTI no processo de alfabetização de crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental?
- Quais são os aspectos facilitadores e/ou dificultadores para implementação do RTI com professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental?
- É possível efetivar a prática de RTI nos anos iniciais do Ensino Fundamental? Como?
- Quais são as concepções de professoras alfabetizadoras sobre o saber e o fazer do fonoaudiólogo na prática da alfabetização e na composição da equipe multidisciplinar de educação?

Correlacionados a problematização foram delineados os objetivos:

- Analisar as concepções de professoras alfabetizadoras sobre a implementação da primeira camada do RTI, um programa fonoaudiológico de estimulação de habilidades metafonológicas tutorado.
- Analisar os aspectos facilitadores e/ou dificultadores para implementação do RTI nos anos iniciais do Ensino Fundamental.
- Analisar as possibilidades de efetivação da prática de RTI nos anos iniciais do Ensino Fundamental.
- Analisar as concepções de professoras alfabetizadoras sobre o saber e o fazer do fonoaudiólogo na prática da alfabetização e na composição da equipe multidisciplinar de educação.

Em resposta às questões problematizadoras e aos objetivos da pesquisa foi possível observar que na concepção das professoras alfabetizadoras a primeira camada do RTI é relevante para o processo de alfabetização por promover a estimulação da oralidade e o desenvolvimento da consciência fonológica, assim como por levantar a importância do ensino dos sons das letras como um genuíno precursor da leitura e escrita. As docentes consideraram que a implementação da primeira camada do RTI foi uma situação desafiadora devido ao conhecimento parcial que tinham sobre o conteúdo e inovadora por utilizar um material estruturado e de relevância científica. Sugeriram a necessidade de formações continuadas dentro do tema de abrangência do RTI e a ampliação do material utilizado para

primeira camada.

As professoras consideraram como obstáculos para a prática da primeira camada a dificuldade em gerenciar o tempo para conciliar as atividades sugeridas pelo programa com as exigências do planejamento pedagógico. E como fatores facilitadores destacaram a atuação do fonoaudiólogo para orientar a implementação da primeira camada do RTI, a vivência da intersetorialidade, a ludicidade que envolveu todo processo e a oportunidade de formação continuada.

As professoras afirmaram que o RTI é uma prática que deve ser adotada pela escola, mas são necessários ajustes de acordo com a realidade escolar e que o fonoaudiólogo desempenhe um papel colaborativo para auxiliar o professor conforme as especificidades de suas demandas junto aos escolares. Sobre o fazer e o saber do fonoaudiólogo no ambiente escolar, as professoras destacaram o papel colaborativo para organizar e orientar o processo de implementação do RTI; compartilhar seus saberes em diferentes dimensões da linguagem no processo de alfabetização; ouvir as queixas das educadoras e buscar oferecer suporte aos desafios do ensino em situações problemáticas enfrentadas no percurso da aprendizagem da leitura e da escrita: promover práticas intersetoriais.

Ao que se refere as limitações do estudo, destaca-se o contexto pandêmico que restringiu a frequência dos encontros presenciais para tutoria com os professores e o cumprimento do cronograma de atividades estabelecidos inicialmente, ressalta-se também como um fator limitante a posição da pesquisadora como uma profissional de outra área dentro do ambiente escolar, compartilhando de um mesmo cenário, mas em perspectiva diferente das participantes, o que demanda tempo para construção de vínculos e colaboração no trabalho conjunto.

Para o trabalho da Fonoaudiologia Educacional atualmente é imprescindível o uso de modelos e programas que oferecem suporte e respaldo científico às intervenções. No entanto, tais abordagens se consolidam e se viabilizam em uma relação que é construída de forma significativa para todos que integram a equipe, ou seja, não se trata somente de receber um aparato de informações e executá-las.

As informações precisam, necessariamente, se transformar em conhecimento, o conhecimento se tornar prática para formar significações, reflexões, posicionamentos e, conseqüentemente, o constructo recebe aprimoramento por parte de todos os envolvidos.

É importante compreender o papel de cada profissional desde sua base de formação, seu percurso profissional, seus anseios, pois é justamente no enlace dos interesses que se estabelece a abertura e confiança para juntos alcançarem os objetivos educacionais,

contemplando as necessidades do sujeito aprendiz em sua totalidade.

Em uma equipe multidisciplinar engajada, a liberdade e a autonomia na seleção das ações favorecem o respeito profissional. Assim, entende-se que a prática do RTI perpassa por valores transversais que possibilitam a sua implantação, como vínculo entre os profissionais, flexibilidade, diálogo, proatividade, formação continuada, além de compreender os diferentes pontos de vista pela ótica do crescimento profissional e pessoal.

O Sistema Educacional necessita ser acolhido e acolher diferentes profissionais, para que integrados pensem, repensem, critiquem, criem soluções para os problemas enfrentados no cotidiano escolar.

Ser professora alfabetizadora é uma posição desafiadora por tantos percalços encontrados no caminho à alfabetização e o Fonoaudiólogo Educacional está disposto a dar as mãos e somar forças a esse processo dentro dos aspectos de sua competência. Entende-se que as propostas da Fonoaudiologia Educacional têm a expectativa de contribuir com o trabalho do professor no aprimoramento de suas condutas na Prática da alfabetização.

A presente pesquisa mostra o quão é viável essa parceria a partir da construção da relação entre os profissionais no cenário da implementação do RTI, com as professoras compartilhando as inseguranças de um trabalho novo, se entregando a novas formas de ensinar, analisando e sugerindo melhorias à abordagem e valorizando a intersectorialidade. Nesse processo, a escuta é fundamental para o desenvolvimento de ações que articulam a Educação e a Fonoaudiologia.

Como colaboração aos fonoaudiólogos, a presente pesquisa retratou uma experiência da prática fonoaudiológica em Educação, com os percursos e dificuldades da implementação da primeira camada do RTI, desencadeando a pretensão de colaborar com outros colegas que se encontram na perspectiva de desenvolver trabalhos inovadores na área de alfabetização.

À pesquisadora, em específico, esse trabalho permitiu mais um estágio de amadurecimento acadêmico e profissional, por todas as experiências proporcionadas no curso da pesquisa, desde as bases para composição do estudo obtidas nas disciplinas e, principalmente, nas orientações da pesquisa até o próprio fazer do pesquisador: estudar sobre educação, construir, analisar dados e, enfim, encontrar e compreender as respostas às questões problematizadoras que suscitaram todo o movimento investigativo.

Destaca-se ainda, como fruto das atividades da pós-graduação (participação nas disciplinas e no Grupo de Estudos em Psicopedagogia – GEPPE) iniciar os estudos sobre a diferentes vertentes teóricas que tem por objeto de estudo a Educação. Compreender as

diversas perspectivas, terminologias e significados, participar de momentos intersetorialidade, fez parte da edificação da pesquisadora como um sujeito aprendiz, diante de novos campos de conhecimento a desbravar.

O contato com as professoras alfabetizadoras permitiu a pesquisadora conhecer o fazer pedagógico, presenciar o trabalho em sala de aula, escutar e aprender sobre tantos temas que se relacionam a prática da Fonoaudiologia Educacional, tornou possível também ampliar o olhar para compreensão da dinâmica escolar e refletir sobre as demandas que surgem em um contexto e não apenas advindas de partes isoladas.

No ensejo desse trabalho, destaca-se o modelo RTI como uma abordagem que norteia e fortalece o trabalho da fonoaudiologia educacional por proporcionar uma atuação ancorada na ciência que se sustenta com formação continuada, abrindo campos de trabalho a serviço da educação.

Pela viabilidade e benefícios da implementação do RTI, essa pesquisa tem pertinência de se somar a outros estudos na divulgação do modelo de resposta à intervenção nas escolas brasileiras e contribuir para novas e futuras implementações do sistema, reforçando a necessidade de estudos que abordem a presente temática em diferentes contextos educacionais, como em municípios maiores, redes particulares de ensino, entre outras particularidades.

REFERÊNCIAS

- ADAMS, M.J. **Consciência fonológica em crianças pequenas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- ALMEIDA, G.R. **Consciência fonológica no processo de aquisição da leitura e da escrita**. 2018. 156f. 2018. Dissertação (mestrado profissional - Programa de Pós-graduação em Letras -PROFLETRAS) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2018.
- ALVES, D.C. et.al. **Interdisciplinaridade e a formação do professor**. 2006. 45f. 2006. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso em Pedagogia) – Centro Universitário de Brasília, Brasília, 2006.
- ALVES, L.M.; ANDRADE, G.Z.; CELESTE, L.C. Panorama da Fonoaudiologia no Brasil. In: CAPELLINI, S.A, et al. (Orgs). **Tratado de fonoaudiologia educacional**. Belo Horizonte: Artesã, 2022.
- ANDRADE, O.V.C.A.; ANDRADE, P.E.; CAPELLINI, S. A. **Modelo de Resposta à Intervenção RTI: Como identificar e intervir com crianças de risco para os transtornos de aprendizagem**. São José dos Campos: Pulso, 2014. 320p. ISBN 9788582980101.
- ANDREAZZA-BALESTRIN, C., CIELO, C.A. O professor pré-escolar e sua prática em consciência fonológica. **J. Soc. Bras. Fonoaudio**. v. 8, n.1, p 27-34, 2003.
- ASHA American Speech-Language-Hearing Association. **Supply and demand resource list for speechlanguage pathologists**. 2022. Disponível em: <https://www.asha.org/siteassets/surveys/supply-demand-slp.pdf>. Acesso em 20 jan. 2023.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BASSO, F. P. **A estimulação da consciência fonológica no processo de aprendizagem da lecto-escrita**. 2006. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2006.
- BATISTA, M; PESTUN, M. S. V. O Modelo RTI como estratégia de prevenção aos transtornos de aprendizagem. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 23, 2019. <https://doi.org/10.1590/2175-35392019015929>
- BATISTA. L.T.P.; BACHA, S.M.C. A formação do fonoaudiólogo para formação na área educacional. In: CAPELLINI, S.A, et al. (Orgs). **Tratado de fonoaudiologia educacional**. Belo Horizonte: Artesã, 2022.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Consciência fonológica: relações entre a fala e a escrita**. Brasília: MEC, 2013.
- BRASIL, **Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019**. Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. Acesso em 09/03/2023. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/L13935.htm

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2017.

BUENO, L. C.; ZAMBON, L.B. Organização e realização do trabalho docente: prescrições e ações para o planejamento didático. **Revista Educação em Questão**. v. 58, n. 55, p. 1-24, 2020. <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2020v58n55ID18822>

BUZZETTI, M.C.; CAPELLINI, S. A. **Habilidades preditoras para alfabetização: Contribuições para sala de aula**. Ribeirão Preto: Booktoy, 2020. 80p. ISBN 9788571480346.

CAMARGO, C.A.C.M.; CAMARGO, M.A.F.; SOUZA, V.O. A importância da motivação no processo ensino-aprendizagem. **Thema**. v.16, n.3. 2019. ISSN: 2177-2894. <https://doi.org/10.15536/thema.V16.2019.598-606.1284>

CAPELLINI, S.A. **Curso: Modelo de Resposta à Intervenção**. Associação Brasileira de Dislexia, 2019.

CAPELLINI, S. A.; CERQUEIRA CÉSAR, A. B P.; GERMANO, G.D.; **Protocolo de Identificação Precoce dos Problemas de Leitura**. Ribeirão Preto: BookToy, 2017. 72p. ISBN 9788565027809.

CAPELLINI, S.A; GERMANO, G.D. OLIVEIRA, S.T. **Fonoaudiologia educacional: alfabetização em foco**. São Paulo: Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia; Brasília: Conselho Federal de Fonoaudiologia, 2020. ISBN: 978-65-86760-07-1. *E-book*. Disponível em <http://sieceesp.com.br/sieceesp2/uploads/Eventos/cms-files-136814-1605280403sbfa-fono-educacional-2020-ebook.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2022.

CAPELLINI, S.A.; MOURA, R.F.B. A pesquisa em fonoaudiologia educacional no Brasil. In: CAPELLINI, S.A, et al. (Orgs). **Tratado de fonoaudiologia educacional**. Belo Horizonte: Artesã, 2022.

CAPOVILLA, A. G. S.; GÜTSCHOW, C. R. D.; CAPOVILLA F. C. Habilidades cognitivas que predizem competência de leitura e escrita. **Psicologia: Teoria e Prática**, São Paulo, v. 6, n..2, p.13-26, 2004

CELESTE, L.C. et.al. Mapeamento da Fonoaudiologia Educacional no Brasil: formação, trabalho e experiência profissional. **CoDAS**, São Paulo, n.29, p.1-7, 2017 DOI: 10.1590/2317-1782/20172016029 <https://doi.org/10.1590/2317-1782/20172016029>

CERQUEIRA CÉSAR, A.B.P. **Curso: Modelo de Resposta à Intervenção**. Associação Brasileira de Dislexia, 2019.

CERQUEIRA-CÉSAR, A.B.P; GERMANO, G.D.; CAPELLINI, S.A. **PROF – RD Programa de remediação fonológica para escolares**. Ribeirão Preto: Booktoy, 2018.

CERQUEIRA-CÉSAR, A.B.P.; SANTOS, B. O uso do modelo de resposta à intervenção como atuação da fonoaudiologia educacional. In: CAPELLINI, S.A, et al. (Orgs). **Tratado de fonoaudiologia educacional**. Belo Horizonte: Artesã, 2022.

CONSELHO FEDERAL DE FONOAUDIOLOGIA. **Conselhos Regionais**. Disponível em: <

<https://www.fonoaudiologia.org.br/conselhos-regionais/>>. Acesso em:21 mar. 2022.

CONSELHO FEDERAL DE FONOAUDIOLOGIA. **Resolução CFFa no 309, de 01 de abril de 2005.** Dispõe sobre a atuação do Fonoaudiólogo na educação infantil, ensino fundamental, médio, especial e superior, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.fonoaudiologia.org.br/legislacaoPDF/Res%20309%20%20Atuação%20Escolas.pdf>>. Acesso em:21 mar. 2022.

CONSELHO FEDERAL DE FONOAUDIOLOGIA. **Resolução CFFa nº 387, de 18 de setembro de 2010.** Dispõe sobre as atribuições e competências do profissional especialista em Fonoaudiologia Educacional reconhecido pelo Conselho Federal de Fonoaudiologia, alterar a redação do artigo 1o da Resolução CFFa no 382/2010, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.fonoaudiologia.org.br/legislacaoPDF/Res%20387-10%20Fono%20Educacional.pdf>>. Acesso em: 21 mar. 2022.

CONSELHO REGIONAL DE FONOAUDIOLOGIA – 2a Região. **Fonoaudiologia na educação: Políticas públicas e atuação do fonoaudiólogo.** São Paulo: Crefono, 2ª Região, 2010.

CONSELHO FEDERAL DE FONOAUDIOLOGIA. Buscar Especialista. Disponível em: <<https://www.fonoaudiologia.org.br/fonoaudiologos/especialista-por-area/>>. Acesso em:21 jan. 2023.

COPPE, G.V. **Intervenção precoce nos problemas de leitura:** contribuições da fonoaudiologia educacional na prevenção das alterações de aprendizagem dos alunos do 1º ano do ensino fundamental de uma escola pública do município de Patrocínio-MG. 2019. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de Uberaba, polo Uberlândia. Uberlândia, 2019.

DIAS, N. M.; MECCA, T. P. **Avaliação Neuropsicológica Cognitiva: Memória de Trabalho.** São Paulo: Memnon, 2019.

DIAS, G. N. et, al. Retorno às aulas presenciais no sistema educacional do estado do Pará-Brasil: Obstáculos e desafios durante a epidemia de Covid -19(Sars-Cov-2). **Brazilian Journal of Development**, vol. 6, p. 37906-37924, 2020. <https://doi.org/10.34117/bjdv6n6-358>

DUARTE, R. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, p. 139-154, 2002. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742002000100005>

ELOI, M. E. R. A.; SANTOS, J. N.; MARTINS-REIS V. O. Programa fonoaudiológico de formação de professores: avaliação da efetividade. **Distúrbios da Comunicação**, São Paulo, v.29, n. 4, p. 759-771, 2017. <https://doi.org/10.23925/2176-2724.2017v29i4p759-771>

FADINI, C. C.; CAPELLINI, S. A. Treinamento de habilidades fonológicas em escolares de risco para a dislexia. **Revista CEFAC**, São Paulo, v.28, n.85, p. 83-97, 2011.

FERNANDES, L. A.; GOMES, J. M. M. Relatórios de pesquisa nas Ciências Sociais: características e modalidades de investigação. **ConTexto**. v. 3, n. 4, p. 1-23, 2003.

FIGUEIREDO NETO L.E. **O início da prática fonoaudiológica na cidade de São Paulo –**

seus determinantes históricos e sociais. 1998. Dissertação (Mestrado em Distúrbios da Comunicação), Pontifícia Universidade Católica. São Paulo, 1988.

FONTELES, I.B.A.; FRIEDMAN,S.; HAGUIARA-CERVELLINI, N. Fonoaudiologia: inserção em instituições educacionais de Salvador. **Distúrb Comun**, São Paulo, n.21, v.1, p.55-65. 2009.

FOSSÁ, M.I.T.; SILVA, A.H. Análise de conteúdo: exemplo de aplicação da técnica para análise dados qualitativos. **Qualit@**. v.17, n. 1, p. 1-14, 2015.

FRADE, I.C.A.S.; SILVA, C.S.R. **A organização do trabalho de alfabetização na escola e na sala de aula:** caderno do professor. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005. ISBN: 85-99372-02-5

FREIRE, T. **Ações da fonoaudiologia na escola:** programa de estimulação da consciência fonológica em escolares do 1º ano do ensino fundamental. 2018. 114f. Tese (Doutorado) Faculdade de Odontologia de Bauru. Universidade de São Paulo. Bauru, 2018.

FLETCHER, J.; VAUGHN,S. Response to intervetion: Preventing and remediating academic difficulties. **Child Development Perspectives**. v.3, n.1, p. 30-37, 2009 <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2008.00072.x>

FUKUDA, M. T. M.; CAPELLINI. S.A. **Modelo de Resposta à Intervenção (RTI) para desenvolvimento das habilidades fonológicas com tutoria instrucional em contexto escolar:** Elaboração e controle de eficácia. 2016. 197 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Júlio de Mesquita Filho, Universidade Estadual Paulista. Marília, 2016.

FUKUDA, M.T.M.; CAPELLINI, S.A.; **PRIPROF-T Programa de Resposta à Intervenção Fonológica com correspondência grafema-fonema com tutoria ao professor.** Ribeirão Preto: Booktoy, 2018.

FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ. **Base Arch.** Acesso em: 09/03/2023. Disponível em: <<https://basearch.coc.fiocruz.br/index.php/gustavo-riedel>>

GALINDO A.F.L., et al. Os efeitos da pandemia no processo da alfabetização das crianças: elementos de contextualização a partir da perspectiva docente. **Revista eletrônica arma da crítica**. n.14, 2020. ISSN 1984 -4735. Acesso em: 15/06/2022. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/61828/1/2020_art_aflgalindo.pdf>

GARCIA, A.R.G. Arthur Ramos E Durval Marcondes: Higiene mental, psicanálise e medicina aplicadas à educação nacional (1930-1950). **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, n. 128, p. 629-996, 2014. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302014121543>

GERMANO, G.D. Prefácio. In: BUZZETTI, M.C.; CAPELLINI, S. A. **Habilidades predictoras para alfabetização:** Contribuições para sala de aula. Ribeirão Preto: Booktoy, 2020. 80p. ISBN 9788571480346.

GUEDES, I.M.R. **O desenvolvimento da consciência fonológica e a alfabetização.** 2012. 67 f. Monografia (Especialização em docência na educação básica) Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. **Questões de Método na construção da Pesquisa em Educação**. São Paulo: Cortez, 2011. 264 p. ISBN 9788524913952.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista Administração de Empresas**. São Paulo, v.35, n.3, p.20-29 Mai./Jun.1995. <https://doi.org/10.1590/S0034-75901995000300004>

GUERRA, E.L.A. **Manual de Pesquisa qualitativa**. Belo Horizonte: Anima Educação. 2014.

HARTZ, A. A importância do brincar no ensino fundamental: crianças em fase de alfabetização. **Revista Conhecimento Online**. v. 1, n. 4, 2012. Acesso em: 15/06/2022. Disponível em: www.feevale.br/revista_conhecimentoonline/

HALE, J.B. et.al. Implementation of idea: integrating response to intervention and cognitive assessment methods. **Psychology in the Schools**. v.43, n.7, p. 753 -770, 2006. <https://doi.org/10.1002/pits.20186>

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (Brasil). Cidades e Estados. Rio de Janeiro: IBGE, 2021a. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/mg/cruzeiro-da-fortaleza.html>. Acesso em: 20 de outubro de 2021.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (Brasil). Pesquisa nacional por amostra de domicílios contínua. Rio de Janeiro: IBGE, 2021b. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/educacao.html>. Acesso em: 20 de outubro de 2021.

INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. **Relatório SAEB/ANA 2016: Panorama do Brasil e dos estados**. Brasília: Inep, 2018.

JAPIASSÚ, H. **Interdisciplinaridade e a Patologia do Saber**. Rio de Janeiro: Ed. Imago, 1976.

MACHADO, A. C.; ALMEIDA, M. A. O modelo RTI - Resposta à intervenção como proposta inclusiva para escolares com dificuldades em leitura e escrita. **Rev. psicopedag.**, São Paulo, v. 31, n. 95, p. 130-143, 2014. <https://doi.org/10.17648/galoa-cbee-6-28451>

MACHADO, A.C.; BELLO, S.F.; ALMEIDA, M.A. O papel consultivo do fonoaudiólogo: algumas reflexões sobre a consultoria colaborativa na escola regular. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 25, n. 43, p. 233-248, 2012. <https://doi.org/10.5902/1984686X1983>

MARGUTI, M.P.; CERQUEIRA-CÉSAR, A.B.P.; CAPELLINI, S.A. **PROF-CA Programa de remediação fonológica e reconhecimento do Alfabeto**. Ribeirão Preto: Booktoy, 2021.

MARTINS, E. **Entrevista: Técnica de coleta em pesquisa qualitativa**. Blog PPEC, Campinas, v.8, n.1, ago. 2018. ISSN 2526-9429. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/blog/index.php/2018/08/15/entrevista/>>. Acesso em: 08 de jan.de 2022.

MARTINS, C. A. M. S.; GUIDOTTI, V. Contribuições da consciência fonológica no processo de alfabetização. **Revista Maiêutica**, Indaial, v. 4, n. 1, p. 41-58, 2016.

MASUYAMA, P. M. K. Por uma escola para todos: trabalho colaborativo da fonoaudiologia educacional. **Revista Teias**: Rio de Janeiro, v. 22, n. 65, p. 55-72. 2021. <https://doi.org/10.12957/teias.2021.55792>

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001.

MORAES, D. A. **Construção de práticas de alfabetização no contexto dos Programas Alfa e Beto e PNAIC**. 2015. 295 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.

MORTATTI, M. R. L. **História dos Métodos de Alfabetização no Brasil**. Seminário “Alfabetização e letramento em debate”. Secretaria de Educação Básica, MEC, 2006

MUNARI, N.M. **Consciência fonológica na alfabetização de crianças: uma análise a partir de propostas planejadas para um 1º ano do Ensino Fundamental**, 86 f, 2019. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso), Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

NAVAS. A.L., CIBOTO, T. Políticas Públicas em Educação: a inserção do fonoaudiólogo educacional no Brasil e no mundo. In: CAPELLINI, S.A, et al. (Orgs). **Tratado de fonoaudiologia educacional**. Belo Horizonte: Artesã, 2022.

OCDE - ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO. **PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do**, PISA, Paris, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1787/5f07c754-en>. Acesso em: 20 nov. 2022. <https://doi.org/10.1787/5f07c754-en>

OLIVEIRA, R. T. O. et al. Assessoria Fonoaudiológica na Educação Infantil. **Revista Conexão UEPG**, v. 1, n. 6, p. 78-83, 2010.

OLIVEIRA, F. **Por uma terapêutica fonoaudiológica: Os efeitos do discurso médico e do discurso pedagógico na constituição do discurso fonoaudiológico**. 2002. 187f. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Estudos da Linguagem), Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2002.

OLIVEIRA, J.P.; SCHIER A.C. Suportes para a atuação em fonoaudiologia educacional **Rev. CEFAC**, v.15, n.3, p.726-730, 2013. <https://doi.org/10.1590/S1516-18462013000300026>

PAZETO, T.C.B.; LEÓN, C.B.R.; SEABRA, A.G.; Avaliação de habilidades preliminares de leitura e escrita no início da alfabetização. **Rev. Psicopedagogia**.v.34, n.104.p.137-147, 2017.

PEREIRA, K.R.B. **Consciência fonológica na formação docente de pedagogos**. 2017. 62 f. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura em Pedagogia). Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2017.

QUEIROZ, D. T. et.al. Observação participante na Pesquisa qualitativa: conceitos e Aplicações na área da saúde. **Rev. Enfermagem UERJ**, Rio de Janeiro, v.15, n.2, p.276-83. 2007.

RIOS, A.S. A prática pedagógica no processo de alfabetização. *In*: EDUCERE XII Congresso Nacional de Educação, 2015, Curitiba. **Anais [...]** Curitiba: 2015, p. 2836 – 2848. ISSN 2176-1396.

ROSAL, A.G.C. **Modelo de resposta à intervenção para a identificação precoce dos transtornos de aprendizagem em escolares no ciclo de alfabetização**. 2018. 168 f. Tese (Doutorado em Ciências da Saúde), Universidade federal do Pernambuco. Recife, 2018.

SACALOSKI M.; ALAVARSI E.; GUERRA G.R. **Fonoaudiologia na escola**. São Paulo: Lovise, 2000. 240p.

SALLES, J.F. et al. Desenvolvimento da consciência fonológica de crianças de primeira e segunda séries. **Pro-Fono**, v. 11, n.2, p. 68-76, 1999.

SANTOS, M. T. M. e NAVAS, A. L. G. P. **Transtornos de Linguagem Escrita Teoria e Prática**. São Paulo: Manole, 2016.

SEVERINO, A.J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2013. ISBN 978-85-249-2081-3.

SHERER, A.P.R.; WOLF, C. Há uma década projeto gaúcho leva consciência fonológica à alfabetização. **Revista comunicar**. n.75, p. 29-31. 2017. Disponível em: <<https://www.fonoaudiologia.org.br/comunicacao/revista-comunicar-edicao-no-75>> Acesso em: 29 mar. 2022.

SILVA JÚNIOR, D. et al. Versão digital do teste de Nomeação Automática Rápida (RAN): uma contribuição para detectar precocemente problemas de leitura em crianças. **Rev. CEFAC**, v.21, n.1, 2019.

SILVA, T.O.F.; CALHETA, P.P. Reflexões sobre assessoria fonoaudiológica na escola. **Distúrbios da Comunicação**, São Paulo, v.17, n.2, p.225-232, 2005.

SIQUEIRA, C.L.O; MONTEIRO, M.I.B. A relação entre a fonoaudiologia e a escola: reconstruindo possibilidades. **Distúrbios da Comunicação**, São Paulo, v.18, n.2, p.259-267, 2006.

SISTEMA DE CONSELHOS DE FONOAUDIOLOGIA. **Atuação do fonoaudiólogo educacional**: Guia norteador. Brasília: 2016.

SOARES, M. **Alfabetrar**: Toda criança pode aprender ler e escrever. São Paulo: Contexto, 2020. 352p. ISBN 9786555410112

SOARES, A.M.; RIBEIRO, R.M.; CAPELLINI, S.A. **Fonoaudiologia Educacional, alfabetização e inclusão**. São Paulo, 2020. *E-book*. Disponível em: <http://falabetizando.com.br/fonoaudiologia-educacional-alfabetizacao-e-inclusao>. Acesso em: 28 jun. 2022.

SOUZA, D. G. MIRANDA, J. C. **Desafios da implementação do ensino remoto**. Boletim de Conjuntura. Boa Vista, v. 4, n.11, p. 1-11, 2020. ISSN: 2675-1488.

SOUZA, D.F.L.; TAVARES, N.F.; FANTACINI, R.A.F. A importância da consciência fonológica no Ensino Fundamental. **Educação**, Batatais, v. 7, n. 4, p. 21-36, 2017.

VEGA, Y., TORRES. A, RIVAS. M. Análisis del Rol del Fonoaudiólogo(a) en el Sector Salud en Chile. **Cienc Trab.**, n.19, v.59, p.76-80, 2017. <https://doi.org/10.4067/S0718-24492017000200076>

WALLEN. S.; RODRIGUES. L.L. Panorama da Fonoaudiologia Educacional nos Estados Unidos. In: CAPELLINI, S.A, et al. (Orgs). **Tratado de fonoaudiologia educacional**. Belo Horizonte: Artesã, 2022.

ZORZI J.L. Alfabetização e Fonoaudiologia Educacional. In: CAPELLINI, S. A., GERMANO, G. D., OLIVEIRA, S. T. **Fonoaudiologia Educacional: Alfabetização em foco**. São Paulo: Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia; Brasília: Conselho Federal de Fonoaudiologia, 2020. p. 103-120. ISBN: 978-65-86760-07-1. Disponível em: <http://sieceesp.com.br/sieceesp2/uploads/Eventos/cms-files-136814-1605280403sbfa-fono-educacional-2020-ebook.pdf>. Acesso em: 27 nov. 2022.

ZORZI J.L. Fonoaudiologia e educação possibilidades de trabalho do fonoaudiólogo no âmbito escolar – educacional. **Jornal do Conselho Federal de Fonoaudiologia**, Brasília, v.6, n.2, p.1417, 1999.

ZUCOLOTO, P.C.S.V. O médico higienista na escola: as origens históricas da medicalização do fracasso escolar. **Rev. bras. crescimento desenvolv. hum.**, São Paulo, v.17, n.1, 2007. <https://doi.org/10.7322/jhgd.19822>

APÊNDICE A – Roteiro de Entrevista

- 1) Fale sobre o RTI no processo de alfabetização.
- 2) Fale sobre sua atuação no decorrer da realização da primeira camada do RTI.
- 3) Gostaria de propor alguma mudança na forma como foi realizada a primeira camada? Justifique.
- 4) Fale sobre as atividades sugeridas pela fonoaudiologia educacional para sala de aula?
- 5) Você considera que houve aspectos que dificultaram as práticas sugeridas pela fonoaudióloga? Explique.
- 6) Você considera que houve aspectos que facilitaram as práticas sugeridas pela fonoaudióloga? Explique.
- 7) Você acredita que é possível adotar a primeira camada do RTI como uma prática escolar? Porque? Como?
- 8) Fale sobre o trabalho do fonoaudiólogo no processo de alfabetização.
- 9) O que você pensa a respeito do trabalho conjunto entre fonoaudiólogo e pedagogo?

APÊNDICE B – Roteiro de Observação Participante

Observações por Temas	Araxá	Ibiá	Unaí
Sugestões das Professoras para melhorar a comunicação no whatsapp			
Queixas das professoras em relação as dificuldades de implementação do RTI decorrentes do período da pandemia			
Ajuste organizado pela professora para conseguir fazer as atividades previstas para semana			
Comentários sobre a realização das atividades			
Pontos positivos na implementação das atividades			
Pontos negativos na implementação das Atividades			
Estratégias da fonoaudióloga para auxiliar/incentivar as professoras na implementação do RTI (fora as já previstas inicialmente)			

ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO- PROFESSOR

Você está sendo convidada a participar da pesquisa intitulada “**Professoras alfabetizadoras e a identificação precoce dos problemas de leitura: interfaces entre a educação e a fonoaudiologia**”, sob a responsabilidade das pesquisadoras **Prof^ª. Dr^ª. Maria Irene Miranda** professora- FAGED/UFU e **Soraya Pereira Côrtes de Almeida** pesquisadora/UFU. Nesta pesquisa pretendemos analisar as concepções de professoras sobre um programa fonoaudiológico de estimulação de habilidades metafonológicas tutorado à professoras alfabetizadoras. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido está sendo obtido pela pesquisadora Soraya Pereira Côrtes de Almeida na instituição em que atuam os participantes, após o esclarecimento dos objetivos da pesquisa. Você tem o tempo que for necessário para decidir-se quer ou não participar da pesquisa (conforme item IV da Resolução nº 466/2012 ou Capítulo. III da Resolução nº 510/2016). Nesta pesquisa utilizaremos como instrumentos metodológicos para construção dos dados a observação participante e uma entrevista semiestruturada. A observação participante ocorrerá semanalmente ao longo da implementação do RTI, através de registros realizados pela pesquisadora, pontuando itens previamente estabelecidos extraídos dos diálogos entre a pesquisadora e as professoras. Esses registros se delimitarão: à sugestões das Professoras para melhorias no processo de implementação do RTI; e aos pontos positivos e negativos da implementação do RTI observados pelas professoras. Essas anotações complementarão as informações que serão coletadas nas entrevistas com a finalidade de analisar os objetivos desencadeados pela problematização do presente estudo. Os registros serão realizados nas dependências da escola, na presença das professoras antes ou após a realização das atividades, a depender do momento de diálogo entre a pesquisadora e a professora na retratação da dinâmica em que transcorrerá a implementação da primeira etapa do RTI. A entrevista terá a duração de aproximadamente 30 (trinta) minutos e será realizada ao final da implementação do RTI. As gravações serão realizadas com gravadores digitais e serão mantidas na forma digital. Utilizaremos um roteiro com a quantidade de 9 (nove) perguntas para compreender através de um diálogo quais são as concepções das professoras sobre um programa fonoaudiológico de estimulação de habilidades metafonológicas tutorado a professoras alfabetizadoras. Com a finalidade de evitar quaisquer distorções das informações prestadas pelos participantes, durante as análises haverá um novo encontro em dia e horário previamente agendados para validar as informações após a transcrição dos dados coletados, para que dessa forma, seja mínimo o desvio entre o que será transcrito pelas pesquisadoras e o que foi dito pelos participantes. Informamos que em nenhum momento da pesquisa você será identificada. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada. Sua participação é voluntária e caso aceite participar a pesquisa que será realizada na Escola Municipal Major Custódio Pereira, situada na rua Amazonas, nº 59, CEP 38735-000, Centro Cruzeiro da Fortaleza – MG. O pesquisador responsável atenderá as orientações das Resoluções nº 466/2012, Capítulo XI, Item XI.2: f e nº 510/2016, Capítulo VI, Art. 28: IV - manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa. Em nenhum momento você será identificado. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada. É compromisso do pesquisador responsável a divulgação dos resultados da pesquisa, em formato acessível ao grupo ou população que foi pesquisada (Resolução CNS

nº 510 de 2016, Artigo 3º, Inciso IV). Você não terá nenhum gasto nem ganho financeiro por participar na pesquisa. Havendo algum dano decorrente da pesquisa, você terá direito a solicitar indenização através das vias judiciais, (Artigos 927 a 954 e Resolução CNS nº 510 de 2016, Artigo 19). Por se tratar de uma pesquisa que envolve diálogos e narrações, sabemos que existe o risco de identificação dos sujeitos. Entretanto, tomaremos todas as precauções quanto a isso, pois utilizaremos gravadores digitais e as gravações serão apagadas após as análises. Os participantes serão mencionados nas transcrições das narrações por nomes fictícios e siglas.

Com a observação participante e a entrevista, os benefícios deste estudo centram-se na reflexão sobre a atuação das professoras alfabetizadoras e do fonoaudiólogo educacional na estimulação de habilidades metafonológicas no primeiro ano do Ensino Fundamental. Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem qualquer prejuízo ou coação. Até o momento da divulgação dos resultados, você também é livre para solicitar a retirada dos seus dados da pesquisa. **Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você, assinada e rubricada pelos pesquisadores.**

Em caso de qualquer dúvida ou reclamação a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com: Dra. Maria Irene Miranda. Universidade Federal de Uberlândia, Faculdade de Educação-FACED, situada na Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco G, Campus Santa Mônica- Uberlândia-MG, CEP:38408-100. Fone: 34-32394163. Para obter orientações quanto aos direitos dos participantes de pesquisa acesse a cartilha no link: https://conselho.saude.gov.br/images/comissoes/conep/documentos/Cartilha_Direitos_Eticos_2020.pdf.

Você poderá também entrar em contato com o CEP - Comitê de Ética na Pesquisa com Seres Humanos na Universidade Federal de Uberlândia, localizado na Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, campus Santa Mônica – Uberlândia/MG, 38408-100; telefone: 34-3239-4131 ou pelo e-mail cep@propp.ufu.br. O CEP é um colegiado independente criado para defender os interesses dos participantes das pesquisas em sua integridade e dignidade e para contribuir para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos conforme resoluções do Conselho Nacional de Saúde.

Cruzeiro da Fortaleza, ____/____/____.

Prof^ª. Dr^ª. Maria Irene Miranda

Orientadora da Pesquisa

Soraya Pereira Côrtes de Almeida

Pesquisadora

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

Assinatura do participante da pesquisa

ANEXO B – PARECER DE APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: PROFESSORAS ALFABETIZADORAS E A IDENTIFICAÇÃO PRECOCE DOS PROBLEMAS DE LEITURA: INTERFACES ENTRE A EDUCAÇÃO E A FONOAUDIOLOGIA

Pesquisador: Maria Irene Miranda

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 67754522.7.0000.5152

Instituição Proponente: Faculdade de Educação - UFU

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.004.576

Apresentação do Projeto:

Este parecer trata-se da análise das respostas às pendências do referido projeto de pesquisa.

As informações elencadas nos campos "Apresentação do Projeto", "Objetivo da Pesquisa" e "Avaliação dos Riscos e Benefícios" foram retiradas dos documentos Informações Básicas da Pesquisa no 2026071 e Projeto Detalhado (ProjetoDetalhado.pdf), postados em 10/04/2023.

INTRODUÇÃO

O presente estudo é um trabalho de abordagem qualitativa se propõe a analisar a prática do Modelo de Resposta à Intervenção (RTI) por meio das concepções das professoras alfabetizadoras, com vistas a compreender como é o processo de implantação desse sistema, o qual é dependente do trabalho interdisciplinar entre pedagogos e fonoaudiólogo educacional.

O RTI aplicado ao desenvolvimento da leitura e escrita é organizado em camadas de intervenção, visa a identificação precoce dos problemas de leitura e a estimulação coletiva dos aspectos cognitivo-linguísticos precursores da alfabetização, mais precisamente as habilidades metafonológicas. A abordagem do RTI na educação brasileira ainda é um tema recente, e em especial, nesse trabalho serão desenvolvidas considerações sobre sua implantação a partir das

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
 Bairro: Santa Mônica CEP: 38.408-144
 UF: MG Município: UBERLÂNDIA
 Telefone: (34)3239-4131 Fax: (34)3239-4131 E-mail: cep@propp.ufu.br



Continuação do Parecer: 6.004.576

perspectivas de professoras alfabetizadoras. O estudo será realizado na Rede Municipal de Educação de Cruzeiro da Fortaleza-MG, com total três participantes. Para realização da pesquisa será selecionada a escola municipal que possui um número maior de professoras regentes no primeiro ano do ensino fundamental e que realizarão a primeira camada do RTI com a tutoria do fonoaudiólogo educacional como uma prática escolar que acabara de ser adotada pela rede municipal de educação do referido município. A coleta de dados será realizada após o parecer do comitê de ética em pesquisa da Universidade Federal de Uberlândia. O procedimento de investigação a ser adotado no estudo é a entrevista e a observação participante. Tais instrumentos visão contemplar as ações das professoras e suas concepções sobre o RTI, respondendo assim aos anseios da investigação, pautada nas questões problematizadoras e seus respectivos objetivos.

METODOLOGIA

Após a liberação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Uberlândia, a pesquisadora entrará em contato com a diretora da escola que sediará a pesquisa para realizar uma reunião preliminar a fim de explicar as candidatas à participantes da pesquisa os devidos esclarecimentos sobre o estudo: seu tema, instrumentos de coleta de dados, apresentação e entrega de cópias do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e explicações sobre a preservação da identidade das professoras. Numa próxima reunião, em um espaço de tempo a definir junto as pedagogas, as professoras que optarem por participar da pesquisa assinarão o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e novamente será ressaltada a o resguardo à integridade, privacidade, sigilo e confidencialidade e a liberdade de participação, podendo as professoras gozar de sua autonomia para desistir da participação das professoras a qualquer momento. Será ainda pontuado que a pesquisa poderá ser suspensa ou encerrada imediatamente em caso de risco ou dano à saúde dos sujeitos. As questões da entrevista foram elaboradas com intuito de contemplar as ações das professoras e suas concepções sobre o RTI, respondendo aos anseios da investigação. A entrevista terá duração de aproximadamente 30 minutos e será realizado na própria instituição escolar. Os dados da observação participante serão tabelados a partir de anotações sobre as trocas de informações com as professoras, retratando a dinâmica em que transcorrerá a implementação da primeira etapa do RTI na escola Minas Gerais. Com a finalidade de evitar quaisquer distorções das informações prestadas pelos participantes durante as análises haverá um novo encontro em dia e horário previamente agendados para validar as informações após a transcrição dos dados coletados, para que dessa forma, seja mínimo o desvio entre o que será transcrito pelas pesquisadoras e o que foi dito pelos participantes.

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
 Bairro: Santa Mônica CEP: 38.408-144
 UF: MG Município: UBERLÂNDIA
 Telefone: (34)3239-4131 Fax: (34)3239-4131 E-mail: cep@propp.ufu.br



Continuação do Parecer: 6.004.576

NÚMERO DE PARTICIPANTES - 3 professoras.

CRITÉRIOS DE INCLUSÃO – Serão considerados como critérios de inclusão ser professora da escola Minas Gerais, regente de turma do primeiro ano do ensino fundamental.

CRITÉRIOS DE EXCLUSÃO – Serão considerados como critérios de exclusão a recusa ao convite para a participação desse estudo, bem como retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado.

CRONOGRAMA – Coleta de dados de 24/05/2023 a 01/06/2023; finalização da pesquisa: 09/07/2023.

ORÇAMENTO – R\$ 550,00 (gravador de voz e livros).

Objetivo da Pesquisa:

OBJETIVO PRIMÁRIO - Analisar as concepções de professores sobre a implementação da primeira camada do RTI, um programa fonoaudiológico de estimulação de habilidades metafonológicas tutorado.

OBJETIVOS SECUNDÁRIOS - Analisar as concepções de professoras alfabetizadoras sobre a implementação da primeira camada do RTI, um programa fonoaudiológico de estimulação de habilidades metafonológicas tutorado; Analisar os aspectos facilitadores e/ou dificultadores para implementação do RTI nos anos iniciais do Ensino Fundamental; Analisar as possibilidades de efetivação da prática de RTI nos anos iniciais do Ensino Fundamental; Analisar as concepções das professoras alfabetizadoras sobre o saber e o fazer do fonoaudiólogo na prática da alfabetização e na composição da equipe multidisciplinar de educação."

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

RISCOS - Os riscos consistem na possibilidade de haver no percurso da pesquisa qualquer compreensão distorcida em relação às colocações feitas pelos participantes. Dessa forma, para que isso não ocorra, será realizada a triangulação de dados para obter um retrato fidedigno do contexto investigado, ou mesmo um entendimento mais completo do fenômeno analisado.

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
 Bairro: Santa Mônica CEP: 38.408-144
 UF: MG Município: UBERLÂNDIA
 Telefone: (34)3239-4131 Fax: (34)3239-4131 E-mail: cep@propp.ufu.br



Continuação do Parecer: 6.004.576

Dessa maneira, será utilizando mais de um método de investigação, como meio de viabilizar e legitimar a construção dos dados diante da realidade estudada. A combinação de mais de um método contribui efetivamente para não haver distorções nos resultados e nas informações. Quanto a pesquisadora, a mesma se compromete a manter a neutralidade e a devida objetividade conforme o rigor científico exigido em uma pesquisa. Por se tratar de uma pesquisa que envolve entrevistas (professoras alfabetizadoras) e observação participante, sabemos que existe o risco de identificação dos sujeitos. Com tudo, serão tomadas as precauções necessárias quanto a isso, pois as gravações das entrevistas, após transcritas, retornarão às pessoas que participaram desse estudo para que possam autorizar a publicação de suas narrativa e posteriormente as análises as gravações serão apagadas.

Com intuito de assegurar o anonimato das participantes, o sigilo das informações, a privacidade e todas as condições que lhes garantam a proteção à dignidade constitucionalmente assegurada, as professoras regentes receberão pseudônimos, com uso das cidades mineiras.

BENEFÍCIOS - Os benefícios da realização do estudo se estendem tanto as professoras, quanto para o fonoaudiólogo educacional. Muitos profissionais da educação desconhecem as possibilidades de trabalho em equipe com a participação e colaboração do fonoaudiólogo educacional no espaço do ensino e da aprendizagem. Para o fonoaudiólogo educacional essa parceria proporciona a escuta às professoras sobre suas experiências e demandas, portanto as considerações geradas pelo estudo servirão para o aprimoramento de sua prática em educação.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

As pendências listadas no Parecer Consubstanciado nº 5.979.083, 1 de abril de 2023, e atendidas, seguem abaixo, bem como a resposta da equipe de pesquisa e a análise feita pelo CEP/UFU.

Pendência 1 - Padronizar, em todos os documentos, a duração prevista para as entrevistas.

RESPOSTA - Constam no formulário da Plataforma Brasil, no Projeto Detalhado e no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido em destaque amarelo a resposta à essa pendência:

A entrevista terá a duração de aproximadamente 30 (trinta) minutos e será realizada ao final da implementação do RTI.

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
 Bairro: Santa Mônica CEP: 38.408-144
 UF: MG Município: UBERLÂNDIA
 Telefone: (34)3239-4131 Fax: (34)3239-4131 E-mail: cep@propp.ufu.br



Continuação do Parecer: 6.004.576

ANÁLISE DO CEP/UFU - Pendência atendida.

=====

Pendência 2 - Padronizar, em todos os documentos, a existência ou não de observação participante.

RESPOSTA - Constam no formulário da Plataforma Brasil, no Projeto Detalhado e no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido em destaque amarelo a resposta à essa pendência:

Para compreender o objeto de pesquisa que se refere a concepção e a atuação de professoras alfabetizadoras sobre o Modelo de Resposta a Intervenção (RTI) será proposto para a construção dos dados a Observação Participante e uma Entrevista semiestruturada.

ANÁLISE DO CEP/UFU - Pendência atendida.

=====

Pendência 3 - Em havendo de fato observação participante, descrever claramente como serão registradas essas observações e o que se pretende anotar e analisar sobre elas.

RESPOSTA - Constam no formulário da Plataforma Brasil, no Projeto Detalhado e no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido em destaque amarelo a resposta à essa pendência:

A observação participante ocorrerá semanalmente ao longo da implementação do RTI, através de registros realizados pela pesquisadora, pontuando itens previamente estabelecidos extraídos dos diálogos entre a pesquisadora e as professoras. Esses registros se delimitarão: à sugestões das Professoras para melhorias no processo de implementação do RTI; e aos pontos positivos e negativos da implementação do RTI observados pelas professoras.

Essas anotações complementarão as informações que serão coletadas nas entrevistas com a finalidade de analisar os objetivos desencadeados pela problematização do presente estudo.

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
 Bairro: Santa Mônica CEP: 38.408-144
 UF: MG Município: UBERLÂNDIA
 Telefone: (34)3239-4131 Fax: (34)3239-4131 E-mail: cep@propp.ufu.br



Continuação do Parecer: 6.004.576

Os registros serão realizados nas dependências da escola, na presença das professoras antes ou após a realização das atividades, a depender do momento de diálogo entre a pesquisadora e a professora na retratação da dinâmica em que transcorrerá a implementação da primeira etapa do RTI.

Com a finalidade de evitar quaisquer distorções das informações prestadas pelos participantes, durante as análises haverá um novo encontro em dia e horário previamente agendados para validar as informações após a transcrição dos dados coletados, para que dessa forma, seja mínimo o desvio entre o que será transcrito pelas pesquisadoras e o que foi dito pelos participantes.

ANÁLISE DO CEP/UFU - Pendência atendida.

=====

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Documentos apresentados:

- 1) PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2026071.pdf
- 2) PDetalhado.pdf
- 3) TCLparaassinar.pdf
- 4) Folhaderosto.pdf
- 5) LinkCurriculoLattes.docx
- 6) termopesquisadoras.pdf
- 7) ROTEIRODEENTREVISTA.pdf
- 8) Coparticipante.pdf
- 9) Autorizacao.pdf
- 10) PARECERcartaderesposta.pdf
- 11) TCLE.pdf
- 12) Projetodetalhado.pdf

Recomendações:

Vide campo "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações".

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
 Bairro: Santa Mônica CEP: 38.408-144
 UF: MG Município: UBERLANDIA
 Telefone: (34)3239-4131 Fax: (34)3239-4131 E-mail: cep@propp.ufu.br



Continuação do Parecer: 6.004.576

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

As pendências apontadas no Parecer Consubstanciado nº 5.979.083, 1 de abril de 2023, foram atendidas. Portanto, nessa versão o CEP/UFU não encontrou nenhum óbice ético.

De acordo com as atribuições definidas nas Resoluções CNS nº 466/12, CNS nº 510/16 e suas complementares, o CEP/UFU manifesta-se pela aprovação do protocolo de pesquisa.

Prazo para a entrega do Relatório Final ao CEP/UFU: JULHO/2023.

Considerações Finais a critério do CEP:

O CEP/UFU LEMBRA QUE QUALQUER MUDANÇA NO PROTOCOLO DE PESQUISA DEVE SER INFORMADA, IMEDIATAMENTE, AO CEP PARA FINS DE ANÁLISE ÉTICA.

O CEP/UFU alerta que:

- a) Segundo as Resoluções CNS nº 466/12 e nº 510/16, o pesquisador deve manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa;
- b) O CEP/UFU poderá, por escolha aleatória, visitar o pesquisador para conferência do relatório e documentação pertinente ao projeto;
- c) A aprovação do protocolo de pesquisa pelo CEP/UFU dá-se em decorrência do atendimento às Resoluções CNS nº 466/12 e nº 510/16 e suas complementares, não implicando na qualidade científica da pesquisa.

ORIENTAÇÕES AO PESQUISADOR:

- O participante da pesquisa tem a liberdade de recusar-se a participar ou retirar seu

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
 Bairro: Santa Mônica CEP: 38.408-144
 UF: MG Município: UBERLÂNDIA
 Telefone: (34)3239-4131 Fax: (34)3239-4131 E-mail: cep@propp.ufu.br



Continuação do Parecer: 6.004.576

consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização e sem prejuízo (Resoluções CNS nº 466/12 e nº 510/16) e deve receber uma via original do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, na íntegra, por ele assinado.

- O pesquisador deve desenvolver a pesquisa conforme delineada no protocolo aprovado pelo CEP/UFU e descontinuar o estudo após a análise, pelo CEP que aprovou o protocolo (Resolução CNS nº 466/12), das razões e dos motivos para a descontinuidade, aguardando a emissão do parecer, exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao participante ou quando constatar a superioridade de regime oferecido a um dos grupos da pesquisa que requeiram ação imediata.

- O CEP deve ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo (Resolução CNS nº 466/12). É papel do pesquisador assegurar medidas imediatas e adequadas frente a evento adverso grave ocorrido (mesmo que tenha sido em outro centro); e enviar a notificação ao CEP e à Agência Nacional de Vigilância Sanitária (ANVISA) apresentando o seu posicionamento.

- Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, destacando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas. No caso de projetos do Grupo I ou II, apresentados à ANVISA, o pesquisador ou patrocinador também deve informá-la, enviando o parecer aprobatório do CEP, para ser anexado ao protocolo inicial (Resolução nº 251/97, item III.2.e).

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2026071.pdf	10/04/2023 21:09:38		Aceito
Outros	PARECERcartaderesposta.pdf	10/04/2023 21:09:02	Maria Irene Miranda	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura	Projetodetalhado.pdf	10/04/2023 21:08:21	Maria Irene Miranda	Aceito
Investigador TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de	TCLE.pdf	10/04/2023 21:07:48	Maria Irene Miranda	Aceito

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
 Bairro: Santa Mônica CEP: 38.408-144
 UF: MG Município: UBERLÂNDIA
 Telefone: (34)3239-4131 Fax: (34)3239-4131 E-mail: cep@propp.ufu.br



Continuação do Parecer: 6.004.576

Ausência	TCLE.pdf	10/04/2023 21:07:48	Maria Irene Miranda	Aceito
Folha de Rosto	Folhaderosto.pdf	10/11/2022 20:10:23	Maria Irene Miranda	Aceito
Outros	LinkCurriculoLattes.docx	31/10/2022 16:08:22	Maria Irene Miranda	Aceito
Declaração de Pesquisadores	termopesquisadoras.pdf	31/10/2022 16:04:50	Maria Irene Miranda	Aceito
Outros	ROTEIRODEENTREVISTA.pdf	15/10/2022 12:24:49	Maria Irene Miranda	Aceito
Outros	Coparticipante.pdf	15/10/2022 12:23:06	Maria Irene Miranda	Aceito
Declaração de concordância	Autorizacao.pdf	15/10/2022 12:21:34	Maria Irene Miranda	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

UBERLANDIA, 16 de Abril de 2023

Assinado por:
ALEANDRA DA SILVA FIGUEIRA SAMPAIO
(Coordenador(a))

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
Bairro: Santa Mônica **CEP:** 38.408-144
UF: MG **Município:** UBERLANDIA
Telefone: (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4131 **E-mail:** cep@propp.ufu.br