

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

PAULA MIECO KOIZUMI MASUYAMA

**TECENDO REDES ENTRE EDUCAÇÃO E  
FONOAUDIOLOGIA: FORMAÇÃO COLABORATIVA E  
PRÁTICAS DE ENSINO POSSÍVEIS**

Presidente Prudente - SP  
2015

PAULA MIECO KOIZUMI MASUYAMA

**TECENDO REDES ENTRE EDUCAÇÃO E  
FONOAUDIOLOGIA: FORMAÇÃO COLABORATIVA E  
PRÁTICAS DE ENSINO POSSÍVEIS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

**Linha de pesquisa:** “Práticas e Processos Formativos em Educação”.

**Orientadora:** Profa. Dra. Renata Portela Rinaldi

Presidente Prudente - SP  
2015

## FICHA CATALOGRÁFICA


M374t Masuyama, Paula Mieco Koizumi.  
Tecendo redes entre Educação e Fonoaudiologia : formação colaborativa e práticas de ensino possíveis / Paula Mieco Koizumi Masuyama. - Presidente Prudente : [s.n], ano 2015  
132 f.

Orientador: Renata Portela Rinaldi  
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia  
Inclui bibliografia

1. Educação 2. Fonoaudiologia. 3. Formação colaborativa. 4. Práticas de ensino. 5. Educação On-line. I. Masuyama, Paula Mieco Koizumi. II. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Tecnologia. III. Tecendo redes entre Educação e Fonoaudiologia: formação colaborativa e práticas de ensino possíveis.

**BANCA EXAMINADORA**

  
\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. RENATA PORTELA RINALDI  
(ORIENTADORA)

  
\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. ANA LUZIA VIDÉIRA PARISOTTO  
(FCT/UNESP)

  
\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. VERA LUCIA GARCIA  
(UNESP/BOTUCATU)

  
\_\_\_\_\_  
**PAULA MIECO KOIZUMI MASUYAMA**

PRESIDENTE PRUDENTE (SP), 28 DE AGOSTO DE 2015.

**RESULTADO: APROVADO**

## DEDICATÓRIA

Ao Jorge

Meu fiel e leal marido, amigo e companheiro que compreendeu minha ausência sem cobranças, foi grande incentivador nas horas mais difíceis e, acima de tudo, supriu os cuidados com o nosso bem mais precioso - a nossa filha!

A Larissa

Filha amada que conseguiu respeitar os momentos em que precisava me ausentar e que conseguiu caminhar sozinha em seus estudos em pleno momento de mudança em sua vida... o início do ciclo II do ensino fundamental.

Aos meus pais Kouji e Aide

Que com todos os esforços conseguiram me manter até o término de minha faculdade e, ao final, demonstraram o orgulho ao me entregarem o diploma de formação superior a qual eles não tiveram o acesso.

A Renata

Minha orientadora que guiou cada passo, sempre me impulsionando para um caminho de conhecimento, reflexão e (trans) formação. Conquistou a minha eterna admiração.

## AGRADECIMENTOS

A dissertação representa a concretização de um desejo e a vitória de um caminhar árduo, com muitos desafios, muita superação, conquista e aprendizado.

Agradeço ao meu marido Jorge Masuyama por ser meu alicerce durante todo esse processo e por tornar-se os meus sonhos.

À minha amada filha Larissa por caminhar em seus estudos sem realizar muitas cobranças quanto às minhas ausências.

Aos meus pais Kouji e Aide pelo amor incondicional e pelos princípios que hoje fazem parte da minha conduta.

Aos meus irmãos César e Ricardo Koizumi pelo incentivo, carinho e preocupação durante toda essa trajetória.

Agradeço à minha orientadora Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Renata Portela Rinaldi por acreditar na minha capacidade, pelo diálogo constante, incentivo, companheirismo, pela orientação, paciência, sensibilidade, compreensão e amizade me impulsionando na vida acadêmica.

À Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Vera Lúcia Garcia que foi minha professora na formação inicial e minha grande colaboradora na qualificação contribuindo com sua experiência em relação aos aspectos referentes ao papel da Fonoaudiologia na educação.

À Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Ana Luzia Videira Parisotto pelas contribuições na qualificação, pelo carinho, incentivo e respeito.

À Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Elisa Tomoe Moriya Schlünzen minha eterna gratidão pelo apoio e por abrir as portas do Centro de Promoção para a Inclusão Digital, Escolar e Social (CPIDES) e do grupo de pesquisa Ambientes Potencializadores para a Inclusão (API), ambiente em que compartilhei e construí novos saberes.

À minha amiga e irmã de coração Marcella Côrrea Tinti, parceira de todas as horas, compartilhando conhecimentos, angústias, incertezas, alegrias e conquistas.

Às minhas parceiras do Programa de Pós-Graduação em Educação durante o Mestrado Marilene Bortolotti Boraschi e Paula Regina Spolador pelo aprendizado, respeito e trabalho colaborativo em todo o processo da pesquisa desde a elaboração do currículo do programa de formação dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental até a sua execução e finalização.

Ao Erik Ferreira e Alisson do Carmo pela paciência, disponibilidade e pelos ensinamentos na área da tecnologia de informação e comunicação.

À Danielle Aparecida Nascimento Santos pela amizade, apoio e incentivo nos momentos mais difíceis.

Aos companheiros de jornada José Eduardo Lanuti e Juliana Dalbem Omodei amigos que

muito me auxiliaram, me incentivando a continuar e não esmorecer.

À equipe do Centro de Avaliação e Acompanhamento (C. A. A.) do município de Presidente Prudente - Ariádine, Camila, D. Célia, Fabiane, Luciana B., Luciana G., Luciana P., Marice, Marizete - que apoiou, incentivou, compartilhou e compreendeu os momentos de minha ausência.

À Secretária Municipal de Educação Ondina Barbosa Gerbasi e à Secretária Adjunta Sônia Maria Pelegrini pela autorização e liberação para cursar e concluir o Mestrado.

Aos membros do CPIDES pela amizade, pelos momentos de estudo, de alegria, de aprimoramento, enfim, por fazer parte da transformação de minha pessoa.

A todos que, embora os nomes não foram citados, contribuíram de alguma forma para a realização dessa pesquisa.

Obrigada pelo carinho!

Somos culpados de muitos erros e muitas falhas,  
mas nosso pior crime é abandonar as crianças,  
desprezando a fonte da vida.

Muitas das coisas que precisamos podem esperar.

A criança não pode.

É exatamente agora que seus ossos estão se  
formando, seu sangue é produzido, e seus  
sentidos estão se desenvolvendo.

Para ela não podemos responder "Amanhã".

Seu nome é "Hoje".

*(Gabriela Mistral)*

## RESUMO

MASUYAMA, Paula Mieco Koizumi. **Tecendo redes entre Educação e Fonoaudiologia:** formação colaborativa e práticas de ensino possíveis. 2015. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Tecnologia - Presidente Prudente/SP.

A presente dissertação foi desenvolvida vinculada à linha de pesquisa “Práticas e Processos Formativos em Educação”, do Programa de Pós-Graduação em Educação, na Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (FCT/UNESP). As discussões e pesquisas acadêmicas têm evidenciado que os resultados das avaliações externas e dos inúmeros documentos nacionais e internacionais apontam para o fraco desempenho dos estudantes brasileiros no que se refere ao aprendizado e domínio da linguagem escrita. Há muitas alusões destes estudos que tentam correlacionar os resultados, entre outros fatores, às práticas pedagógicas, às políticas públicas e à formação docente. Diante disso, alguns questionamentos emergem, sendo eles: Como os professores definem os problemas de aprendizagem da linguagem escrita e lidam com eles para ensinar os estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental? Quais as contribuições e desafios de uma proposta de trabalho interdisciplinar, entre a Fonoaudiologia e a Educação, para auxiliar o professor na construção de estratégias pedagógicas que favoreçam a aquisição da linguagem escrita pelo estudante? Este estudo teve como objetivo principal analisar a contribuição e os desafios do trabalho interdisciplinar entre a Fonoaudiologia e a Educação para a formação continuada de professores dos anos iniciais do ensino fundamental sobre os problemas de aprendizagem da linguagem escrita. A investigação, de natureza qualitativa, do tipo pesquisa intervenção com nuances do modelo construtivo-colaborativo, foi desenvolvida por meio de um programa de formação continuada de professores, na modalidade a distância, e teve como principais instrumentos de coleta de dados o questionário e as narrativas escritas produzidas por eles. Participaram da pesquisa 22 professoras em exercício na escola pública, em atuação do 1º ao 5º ano do ensino fundamental. O tratamento e análise dos dados da pesquisa aconteceu por meio da análise de conteúdo. Os resultados foram obtidos de forma processual a medida que o programa se desenvolvia e, também, de um processo de idas e vindas a partir de *feedbacks* da pesquisadora sobre as narrativas das professoras cursistas. No decorrer do programa, as narrativas foram se modificando, pois inicialmente apresentavam um olhar mais individualizado e restrito ao aluno ‘problema’ e com o passar do tempo, foi possível observar a ampliação do foco das professoras para um olhar mais macro sobre o estudante no contexto de sua turma. Entre as alterações, percebemos que para as participantes houve uma compreensão a respeito dos problemas de aprendizagem e dos fatores positivos no trabalho interdisciplinar, abrangendo as seguintes áreas do saber, a Fonoaudiologia e a Educação. Além disso, percebemos que o trabalho articulado entre as respectivas áreas possibilitou a construção de um novo saber pelas professoras e o interesse em aprofundá-lo necessitando de um tempo maior para discutir e refletir a temática abordada e as novas necessidades dela derivadas. Evidenciamos, também, a falta de compreensão das professoras de que somos singulares, de que temos um sistema de escrita que requer a correspondência fonema-grafema, a não percepção destas como corresponsáveis pelo aprendizado dos estudantes, a dificuldade em trabalhar coletivamente, em articular a teoria e prática e em desenvolver um plano de ensino que envolvesse todos os estudantes da sala de aula em que atuam, com e sem problemas de aprendizagem. Ainda, a tessitura da rede entre Educação e Fonoaudiologia não está completa, há a escassez de trabalhos dessa natureza e a nitidez da premência de pesquisas futuras que ampliem os resultados obtidos no presente estudo.

**Palavras-chave:** Educação. Fonoaudiologia. Formação continuada de professores. Práticas de ensino. Formação Colaborativa. Educação on-line.

## ABSTRACT

MASUYAMA, Paula Mieco Koizumi. **Weaving networks between education and Speech Therapy: Colaborative program and possible teaching practices**. 2015. 132 f. Dissertation (Master of Education) – Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculty of Science and Technology. UNESP / FCT. Presidente Prudente, SP.

The dissertation was developed linked to the line of research "Practices and Formative Processes in Education" Program of Graduate Studies in Education at the Faculty of Science and Technology Universidade Estadual Paulista "Julio de Mesquita Filho" (FCT / UNESP). The discussions and academic research have shown that the results of external evaluations and numerous national and international documents point to the poor performance of Brazilian students in relation to learning and written language domain. There are many studies that attempt to relate the results, among other factors, to pedagogical practices, public policies and teacher education. Some questions arise like: How teachers define the problems of the written language and deal with them to teach students in the early years of Elementary school? What are the contributions and challenges of a proposed interdisciplinary work, between Speech Therapy and education, to help teacher in the construction of educational strategies that promote the acquisition of written language by the student? This study aimed to analyze the contribution and challenges of interdisciplinary work between Speech Therapy and education for teacher's education the early years of Elementary school about the problems of the written language. The research, qualitative study, research intervention type with nuances of constructive-collaborative model, it was developed through a teacher's education program, of a distance education, and had as collection instruments questionnaire and the narrative written produced by them. Participants were 22 teachers of public school, in operation from 1st to 5th grade of elementary school. The processing and analysis of survey data happened through the content analysis. The results were obtained from procedural way the extent the program was developed and also a process of comings and goings from the researcher feedback about the narratives of participants. Throughout the program, the narratives were changing, it initially presents a more individualized look and restricted the students 'problem' and over time, it observed the expansion of the focus of teachers to a more macro look at the student in the context class. Among the changes, we realize that for participants there was an understanding about the problems of learning and positive factors in interdisciplinary work, covering the following areas of learning, Speech Therapy and education. Also, realize that the work articulated between the respective areas enabled the construction of a new knowledge by teachers and the need to deepen it needing more time to discuss and reflect the theme addressed and the new needs derived from it. We noted also the lack of understanding of the teachers that we are unique, we have a writing system that requires the phoneme-grapheme correspondence, not perceived these as responsible for student learning, as well as the difficulty in working collectively to articulate the theory and practice and to develop a teaching plan that would involve all students in the classroom where they operate, with and without learning problems. Still, the weave of the network between education and Speech Therapy not complete, there is a default of studies of this nature and the sharpness of the future research of urgency to extend the results obtained in this study.

**Keywords:** Education, speech Therapy, Teacher's Education, Teach practices, collaborative program, Distance Education.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Figura 1</b> - Gráfico das produções acadêmicas no período de 2008 a 2014.....	25
<b>Figura 2</b> - Página de abertura do AVA-Moodle Módulo II desenvolvido para o programa de formação continuada.....	68

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> - Total de produções por Grupo de Trabalho nas Reuniões Anuais da ANPED.....	26
<b>Quadro 2</b> - Total de produções do Banco de Teses e Dissertações da CAPES.....	26
<b>Quadro 3</b> - Total de produções do Banco de Teses e Dissertações das Universidades.....	27
<b>Quadro 4</b> - Total de produções de trabalhos nos anais do Congresso Brasileiro de Fonoaudiologia.....	28
<b>Quadro 5</b> - Total de produções de trabalhos nos anais do CBEE.....	29
<b>Quadro 6</b> - Total de produções de trabalhos nos anais do SEIA/SIEaD.....	30
<b>Quadro 7</b> - Total de produções de trabalhos no Scielo.....	30
<b>Quadro 8</b> - Total de produções de trabalhos no Google Scholar.....	31
<b>Quadro 9</b> - Perfil profissional dos participantes da pesquisa.....	65
<b>Quadro 10</b> - Organização do currículo do programa de formação continuada de professores a partir de eixos temáticos.....	71
<b>Quadro 11</b> - Organização inicial do currículo do programa de formação continuada.....	74
<b>Quadro 12</b> - Resumo das categorias e subcategorias do estudo.....	79
<b>Quadro 13</b> - Os saberes dos professores.....	98
<b>Quadro 14</b> – Total de estudantes com dificuldades de aprendizagem na ótica das PC.....	101
<b>Quadro 15</b> – Habilidades dos estudantes na ótica das PC.....	102

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> - Porcentagem de professores que lecionam por ano de ensino.....	66
--	----

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

AEE - Atendimento Educacional Especializado

API - Ambientes Potencializadores para a Inclusão

ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem

C.A.A. - Centro de Avaliação e Acompanhamento

Capes - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CBEE - Congresso Brasileiro de Educação Especial

CFFa - Conselho Federal de Fonoaudiologia

CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CPIDES - Centro de Promoção para a Inclusão Digital, Escolar e Social

DSM-V - Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais da Associação Psiquiátrica Americana

EaD - Educação a Distância

EMAI - Educação Matemática nos Anos Iniciais

EPAEE - Estudante Público-Alvo da Educação Especial

EPT - Educação para Todos

FPPEEBS - Formação de Professores e Práticas de Ensino na Educação Básica e Superior

HTPC - Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo

Ipea - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

NEaD - Núcleo de Educação a Distância

OREALC - Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe

PC- Professor Cursista

PIC - Projeto Intensivo no Ciclo

PISA - Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes

PNAIC - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

PNLD - Programa Nacional do Livro Didático

PREAL - Programa de Promoción de La Reforma Educativa em América Latina y El Caribe

PROEX - Pró-Reitoria de Extensão

PUC – Pontifícia Universidade Católica

SAPE - Serviço de Apoio Pedagógico Especializado

SARESP - Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo

SEIA/SIEaD - Simpósio de Educação Inclusiva e Adaptações e Simpósio Internacional de Educação a Distância

SME - Secretaria Municipal de Educação

SNC - Sistema Nervoso Central

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TDAH - Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade

UFSCar – Universidade Federal de São Carlos

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

Unesp – Universidade Estadual Paulista

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

USP – Universidade de São Paulo

UTP - Universidade do Tuiuti do Paraná

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>15</b>
1.1 DIÁLOGO INICIAL .....	15
1.2 BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO .....	18
1.3 DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA .....	24
2.1 DA FONOAUDIOLOGIA À EDUCAÇÃO: CAMINHOS EM COMUM .....	37
2.2 FORMAÇÃO COLABORATIVA E PRÁTICAS DE ENSINO NA MODALIDADE A DISTÂNCIA .....	42
2.2.1 Aprendizagem da linguagem escrita .....	46
2.2.2 Problemas de aprendizagem: informações relevantes .....	53
<b>3 CONSTRUINDO TEIAS: DELINEAMENTO METODOLÓGICO DO ESTUDO ....</b>	<b>61</b>
3.1 PARTICIPANTES DA PESQUISA .....	64
3.1.1 Pesquisadora e colaboradoras da intervenção .....	66
3.2 CONTEXTO DA INTERVENÇÃO .....	67
3.3 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS .....	69
3.4 DESENVOLVIMENTO DA INTERVENÇÃO .....	70
3.5 PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DOS DADOS .....	77
<b>4 AMPLIANDO A REDE A PARTIR DA ARTICULAÇÃO DOS SABERES DA FONOAUDIOLOGIA NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL - POSSIBILIDADES E DESAFIOS</b>	<b>80</b>
4.1 PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES DIANTE DOS PROBLEMAS DE APRENDIZAGEM .....	80
4.3 SABERES DOS PROFESSORES .....	98
4.4 CONTRIBUIÇÕES DA FONOAUDIOLOGIA NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES .....	105
4.5 DESAFIOS E ENTRAVES PARA A PRÁTICA DE ENSINO .....	109
4.6 SENTIMENTOS DOS PROFESSORES .....	112
<b>5 CONCLUSÕES: UMA TESSITURA A TERMINAR...</b>	<b>114</b>
<b>ANEXO.....</b>	<b>129</b>

# 1 INTRODUÇÃO

## 1.1 DIÁLOGO INICIAL

Antes de dissertar sobre a pesquisa, acredito<sup>1</sup> na relevância de iniciar relatando a minha trajetória profissional e o motivo do ingresso na área da Educação.

Ao término do curso de graduação em Fonoaudiologia, no ano de 1998 mudei de Bauru/SP para a cidade de Presidente Prudente/SP e em 1999 fui admitida na Lúmen et Fides, nesse período ainda configurada como escola especial para crianças com paralisia cerebral e autismo. Trabalhei nesta instituição até o final do ano de 2001 e acompanhei no município o projeto inicial do processo de inclusão escolar, bem como seu impacto na dinâmica organizacional desta.

No ano de 2002 prestei o concurso público municipal na cidade de Presidente Prudente/SP, fui classificada em primeiro lugar para o cargo de fonoaudiólogo e, no ano de 2003, fui convocada e efetivada fonoaudióloga da Secretaria Municipal de Educação (SME) do município para integrar a equipe interdisciplinar do Centro de Avaliação e Acompanhamento (C.A.A.) - serviço de apoio especializado à inclusão - composta por uma equipe de profissionais como fonoaudióloga, terapeuta ocupacional, psicopedagoga, assistente social e psicóloga.

Foi um período intenso e significativo de aprendizado uma vez que me deparei com realidades de órgãos diferentes, sendo uma instituição filantrópica e o outro um órgão público. Realidades estas similares de adaptação ao processo de inclusão e divergentes quanto às concepções e ideias em relação à inclusão e à Educação Especial. Na instituição filantrópica, a insegurança quanto à diminuição de repasse das verbas, a possibilidade de “fechar as portas” devido às concepções equivocadas do modelo de proposta de inclusão. Além disso, das divergências de pensamento dos profissionais da saúde e da educação ali presentes (professores, fisioterapeutas, terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos, coordenadores da equipe técnica) enfatizando o quadro clínico baseando-se em algumas experiências de crianças que foram matriculadas na rede regular de ensino e que não obtiveram sucesso. Na SME, por sua vez, algumas concepções e atitudes radicais dos profissionais da educação

---

<sup>1</sup> Na escrita do Diálogo Inicial, na introdução do texto da dissertação, utilizarei a 1ª pessoa do singular por retratar e contextualizar minha trajetória profissional. Nos demais capítulos será utilizado a 1ª pessoa do plural por acreditar que este documento de dissertação é uma construção conjunta, elaborada a quatro mãos, com a orientadora da pesquisa.

referentes ao modelo de escola especial na tentativa de cumprir a “ferro e fogo” a legislação que indicava a inclusão escolar, preferencialmente na rede regular de ensino, descartando a relevância dos aspectos da saúde da criança, fragmentando e fragilizando ainda mais as possibilidades de parceria intersetorial entre os profissionais da saúde e da educação.

Neste contexto, quando iniciei como fonoaudióloga da educação, o funcionamento do serviço do C. A. A. tinha o caráter prioritariamente clínico, ou seja, realizava avaliação e tratamento dos estudantes matriculados na rede municipal de ensino encaminhados pelas escolas públicas com queixas de aprendizagem. No entanto, ao longo dos anos, conforme o aprimoramento dos conhecimentos profissionais da equipe do C. A. A. por meio de estudos, a participação em eventos relacionados à aprendizagem escolar e agregados aos conhecimentos que apresentei à equipe a partir da oportunidade de cursar como aluna especial, em 2009, a disciplina Relação entre os fatores neurobiológicos e educacionais na aprendizagem escolar do Programa de Pós-graduação em Educação, em nível de Mestrado, da Unesp/Marília, verificou-se a necessidade de repensar e redefinir o papel e o funcionamento do serviço desenvolvido pelo C. A. A..

Ao considerar a história de todo o processo educacional brasileiro e, também, as necessidades das escolas do município tornou-se evidente que a equipe não podia ser omissa e, somente, estigmatizar a criança com um diagnóstico e propor um tratamento, desarticulado com as ações e práticas pedagógicas da escola. Ainda que, cientes de que algumas crianças podiam apresentar problemas orgânicos, os quais, não justificam por si só o “não aprender”. Sabe-se que o aprendizado é um processo de ordem multifatorial, o que significa que é permeado de uma multiplicidade de fatores (orgânico/biológico, emocional, ambiental, social) que interferem em todo o processo de ensino e aprendizagem (CIASCA, 2003).

Desse modo, a equipe do C. A. A. procurou ao longo do tempo fortalecer os vínculos com as escolas municipais (envolvendo todos os profissionais da educação, a saber: professores, gestores e funcionários) propondo, diante das dificuldades relatadas durante as visitas, um trabalho de formação da equipe escolar a partir de temas relacionados as necessidades e as angústias de cada unidade de ensino. Para essa iniciativa, propunha-se a utilização do Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC).

A solicitação ao C. A. A. para atuar na formação dos profissionais da unidade escolar era encaminhada via ofício, pelos orientadores pedagógicos, à Secretária Municipal de Educação ou à Coordenadora de Gestão Pedagógica, apontando o interesse do trabalho da equipe na escola. O objetivo das solicitações visava compreender e pensar em estratégias de

atuação no interior das escolas a respeito da indisciplina, problemas de aprendizagem, Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), trabalho em equipe, motivação e a importância do trabalho coletivo na escola, orientação vocal aos professores, desenvolvimento da linguagem entre outros.

Nessa realidade, o que me inquieta e incomoda desde aquele período até os dias atuais são alguns argumentos e comportamentos presentes no contexto escolar, sendo eles: culpabilização das crianças pelo “não aprender” encaminhando-as para avaliação especializada; culpabilização das famílias; falta de infraestrutura, de apoio do órgão gestor entre outros, tidos como fatores que impedem a tomada de ações para a melhoria da qualidade da educação. Além desses, é perceptível por parte dos profissionais da educação das unidades escolares a necessidade de “modelos prontos” para ensinar, isto é, *o que* e *o como fazer* uma vez que é notável que alguns educadores têm dificuldade ou desconhecimento em entender que cada criança é singular, única e que o aprendizado depende de inúmeros fatores, não só do biológico.

No ano de 2011 fui convidada a participar do projeto de pesquisa "Programa de desenvolvimento profissional de formadores de professores dos anos iniciais do ensino fundamental no local de trabalho: uma parceria entre universidade e escola" (RINALDI, 2010), como formadora de professores em exercício na escola regular. O convite ocorreu pela demanda da escola em lidar com crianças com problemas socioculturais, comportamentais e de aprendizado.

Os resultados desta parceria apontaram para a relevância de articular os conhecimentos da Fonoaudiologia na formação continuada de professores (MASUYAMA; RINALDI, 2013; 2012). O trabalho interdisciplinar poderia favorecer o enriquecimento de espaços de reflexão para realizar um trabalho coletivo, no contexto da escola e envolvendo toda equipe de profissionais daquele local, e com o principal objetivo de auxiliá-los na ampliação dos conhecimentos profissionais para a compreensão do aprendizado da linguagem escrita, já que diante do “não aprender” dos estudantes, os professores não se veem como protagonistas do processo de aprendizagem da criança e, conseqüentemente, como capazes de auxiliá-los no processo de superação dessa condição de fracasso.

Além disso, haveria a possibilidade de esclarecer para o público envolvido, à luz dos conhecimentos específicos da Fonoaudiologia, as diferenças existentes entre Dificuldades de Aprendizagem, Distúrbios de Aprendizagem e Dislexia apontados pelos professores como grandes dificuldades para garantir a aprendizagem da língua escrita pelas crianças que

frequentavam os anos iniciais do ensino fundamental naquela escola.

Desta forma, emergiu a ideia que subsidiou a estruturação da proposta para a presente pesquisa, pois acredito nas possibilidades que esta pode ter e vir a contribuir para as duas áreas no que se refere à redefinição e fortalecimento do exercício da Fonoaudiologia na educação. Além da necessidade de ampliação e construção de novos saberes, por meio do trabalho interdisciplinar, que possa orientar a formação continuada de professores e a prática pedagógica em sala de aula, visando à superação ou minimização dos dilemas vivenciados com relação ao ensino e à aprendizagem da linguagem escrita.

Desse modo, a partir de minha experiência profissional na área da educação me propus a investigar de que forma, dentro das minhas competências profissionais, como fonoaudióloga, poderia ajudar e contribuir para a formação continuada de professores com vistas à construção de novos saberes frente às questões do aprendizado da linguagem escrita e, conseqüentemente, ter um impacto positivo no desempenho dos estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental.

## 1.2 BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO

O mundo passa por constantes transformações em suas esferas políticas, culturais, sociais e econômicas o que, conseqüentemente, repercute nas áreas da saúde, assistência social e educação. No campo da educação escolar, o Relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos - EPT (UNESCO, 2014) aponta a existência de uma crise mundial da aprendizagem e, tal situação, requer ações urgentes, pois existem estudantes sem as habilidades básicas de alfabetização e operações matemáticas.

No estudo referente à situação dos países da América, divulgado pelo relatório do “Programa de Promoción de La Reforma Educativa em América Latina y El Caribe” (PREAL, 2006) tais evidências também são relatadas, principalmente, os baixos resultados de aproveitamento dos alunos os quais apontam para a dimensão e a complexidade do problema.

[...] Apesar dos sinceros e impressionantes esforços, **a maioria das escolas continua fracassando no que se refere a dar às crianças as habilidades e competências necessárias para o seu sucesso pessoal, econômico e a prática da cidadania.** [...] Nas medidas-chave de sucesso (qualidade, igualdade e eficiência) os níveis permanecem baixos e os avanços são poucos ou quase inexistentes. **Baixos níveis de aprendizagem, ausência de sistemas baseados no desempenho, pouca responsabilidade e a crise do magistério conspiram no sentido de privar a maioria das crianças**

**latino-americanas do conhecimento e das habilidades necessárias para progredir nas sociedades modernas** (BOLETIM DA EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA, 2006). (Grifo nosso).

O cotejo de tais apontamentos com os dados publicados pela “Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe” (OREALC/UNESCO Santiago, 2013) a respeito da situação da educação nos países da América Latina e do Caribe, quase uma década depois, evidencia que:

Vistos en su conjunto, los indicadores de logro académico de los alumnos de la región son preocupantes en la mayoría de los países para los que se cuenta con información. En promedio, aproximadamente un tercio en primaria y casi la mitad en secundaria no parecen haber adquirido los aprendizajes básicos en lectura. En matemáticas los resultados fueron incluso más insatisfactorios (OREALC/UNESCO, 2013, p. 107).

Nesse tocante, podemos verificar que ao longo da década não houve melhorias significativas quanto às habilidades de leitura, escrita e matemática no grupo que compõem os países analisados.

O primeiro Boletim da Educação no Brasil<sup>2</sup> (2009) elenca os indicadores educacionais centrais com vistas a contribuir nos debates sobre os desafios que o país enfrenta quanto às questões do aprendizado do estudante e na busca de estratégias para a melhoria da qualidade da educação. Este marco referencial descreve algumas conquistas da área educacional em nosso país, como o aumento do número de matrículas em todos os níveis (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), a construção de sistemas de avaliação entre outros, mas aponta também alguns desafios, pois verifica-se que não houve mudanças significativas nos níveis de aprendizado do estudante no período de 1995 - 2007.

Outro aspecto que chama a atenção em nosso estudo são os resultados comparativos nas provas de leitura do Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (PISA) do Brasil, nos anos 2000 e 2009. Segundo os dados do Relatório Nacional PISA 2012 (2013, p. 43), os estados de Santa Catarina e Rio Grande do Sul são os que apresentam as melhores médias nacionais, no entanto, “[...] seus resultados não mostram evolução quando comparados com a edição de 2009: como em muitos outros estados brasileiros, também nestes dois os resultados mostram apenas alguma oscilação”.

---

<sup>2</sup> É o primeiro Boletim da Educação no Brasil elaborado por meio da parceria entre Fundação Lemann e Programa de promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (Preal) para mostrar o progresso educativo desde o período de 1996.

Nota-se ínfimas mudanças nas médias de desempenho dos estudantes brasileiros, isso significa que os níveis de proficiência em leitura ainda permanecem em sua maioria no nível 2 em uma escala estabelecida para seis níveis. O estudante nesse nível deve ser capaz de identificar a ideia central do texto, interpretar ideias de uma parte delimitada do texto e inferir informações elementares. Ao pensarmos que as avaliações contemplam os jovens de 15 anos, quase na conclusão da educação básica, tal desempenho é precário, pois indica que estes não dominam a leitura e escrita, nem compreendem precisamente as ideias implícitas de um texto longo ou complexo.

Os resultados com relação a qualidade da educação no Brasil também são confirmados pelas pesquisas publicadas pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura<sup>3</sup> (UNESCO):

As pesquisas mostram que grande parcela dos alunos de diferentes níveis educacionais apresenta deficiências de aprendizagem<sup>4</sup> em disciplinas críticas. A baixa absorção de conceitos científicos prejudica a inclusão desses indivíduos na sociedade moderna (UNESCO, 20--).

Na contramão dos resultados anteriormente apresentados, há que se mencionar que nos últimos cinco anos os indicadores do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica<sup>5</sup> (Ideb) aumentaram nos anos iniciais do ensino fundamental nas esferas federal de 6,8 para 7,0 ao comparar o ano de 2011 com o ano de 2013, estadual<sup>6</sup> (São Paulo) de 5,4 a 5,8 e municipal (Presidente Prudente) de 5,2 a 6,0. Acreditamos que a melhoria dos resultados, tem influência das inúmeras estratégias de investimentos e programas governamentais implementados nos últimos anos, a saber: Pacto Nacional pela Alfabetização da Idade Certa (Pnaic)<sup>7</sup>, Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), Programa Mais Educação etc.

Ao analisar essa discrepância entre os resultados do PISA e IDEB, uma das respostas possíveis pode estar relacionada ao mencionado pelo Instituto de Pesquisa Econômica

<sup>3</sup> Reportagem disponível em: <<http://www.unesco.org/new/pt/brasil/education/educational-quality/>>. Acesso em: 10 abr. 2015.

<sup>4</sup> O termo deficiências de aprendizagem foi compreendido como distorção entre idade e ano escolar, o fraco domínio da leitura e escrita e analfabetismo.

<sup>5</sup> Dados disponíveis em <[http://portal.inep.gov.br/visualizar/-/asset\\_publisher/6AhJ/content/id/139140?p\\_r\\_p\\_564233524\\_urlTitle=ideb-indica-melhora-no-ensino-fundamental](http://portal.inep.gov.br/visualizar/-/asset_publisher/6AhJ/content/id/139140?p_r_p_564233524_urlTitle=ideb-indica-melhora-no-ensino-fundamental)>. Acesso em: 28 maio 2015.

<sup>6</sup> Dados disponíveis em <[www.qedu.org.br](http://www.qedu.org.br)>. Acesso em: 28 maio 2015.

<sup>7</sup> Os primeiros resultados da Avaliação Nacional da Alfabetização, o ANA, foram disponibilizados às unidades escolares. Contudo, não conseguimos acesso para compor a discussão do texto nesse processo de contextualização.

Aplicada (Ipea, 2014, p. 243) “[...] mesmo que tal meta venha a ser alcançada, isto não significará necessariamente a redução de desigualdades de desempenho e rendimento escolar existentes na realidade”.

A ânsia em alcançar melhores resultados nas avaliações externas e atingir a meta no IDEB nos remete a muitas inquietações quanto às diferentes possibilidades de ação pelos órgãos envolvidos e a resposta que deve ser produzida pelas escolas, por exemplo: A aprendizagem e a formação para a cidadania na educação básica têm realmente sido o mote que norteia tais propostas? De que forma os professores têm sido preparados e acompanhados para garantir a aprendizagem de todos? As condições de trabalho têm possibilitado a implementação das propostas de melhoria da educação pública com as devidas adequações que consideram a diversidade de um país com dimensões continentais como o Brasil?

Além disso, uma das preocupações centra-se na ênfase dessas “deficiências” de aprendizagem uma vez que tem gerado equívocos no âmbito escolar direcionando a questão para a ‘patologização’ ou para a ‘pedagogização’ da aprendizagem. O termo *patologização* expressa uma condição orgânica e inclui a medicalização dos estudantes, já a *pedagogização* surgiu para combater a medicalização da aprendizagem e caracteriza somente uma falha do trabalho do professor desconsiderando a questão orgânica (GIROTO, 2005).

A polarização entre os conceitos, não contribui para a busca de estratégias e alternativas que favoreçam uma ação pedagógica que propicie a construção do conhecimento pelos estudantes. Pois, há de se considerar que necessitamos tanto de uma condição orgânica como de um bom trabalho pedagógico para atender as necessidades individuais que envolvem o aprendizado da linguagem escrita. Para Zorzi (2003, p. 11) esse processo decorre de uma herança cultural, o qual depende de “um conjunto de condições sociais” e de um ensino de qualidade devidamente planejado.

Desta forma, tem sido intensa a luta para rescindir paradigmas entre o normal e o especial (ou patológico) sem limitar os espaços de aprendizagem, ou seja, compreender que todos são diferentes, únicos (ROPOLI et al., 2010). Na mesma direção Lanuti (2015, p. 28) aponta para a necessidade da transformação da prática pedagógica, “[...] de modo que as diferenças que caracterizam os estudantes sejam valorizadas para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico em uma perspectiva de educação inclusiva, atendendo às necessidades da escola contemporânea”.

Em face a esse contexto, acreditamos na relevância da atuação dos fonoaudiólogos na educação. É fundamental que se apropriem de todo o processo em que a educação se encontra

e dos indicadores que apontam para um processo de estagnação na aprendizagem com qualidade de gerações que passam pela escola, com vistas a dialogar com os profissionais da educação na busca de construção ou mesmo reconstrução de estratégias e ações dentro do contexto escolar, desviando o foco da mera triagem do estudante.

Tendo essa ideia como referência, podemos dizer que o professor tem papel fundamental no processo de ensino e aprendizagem e deve estar preparado para lidar com a diferença, independente se o estudante possui Dificuldades de Aprendizagem, Distúrbios de Aprendizagem, Dislexia ou mesmo é o estudante público-alvo da Educação Especial (EPAEE)<sup>8</sup>. Isto significa que se espera que o professor seja capaz de valorizar a diversidade utilizando-a a seu favor e criando estratégias de ensino diversificadas, com adaptações necessárias e, quando possível, busque formar redes de apoio para desenvolver um trabalho interdisciplinar que possibilite a aquisição de conhecimentos pelos estudantes, independentemente de sua condição social, cultural, psicológica, orgânica ou física.

Acreditamos que, entre outras medidas que extrapolam a escola e a sala de aula, um dos procedimentos essenciais é investir na formação de professores para a melhoria da qualidade do ensino, uma vez que há indicadores que apontam que professores melhor preparados podem ensinar melhor seus estudantes, embora essa não seja uma relação linear (RINALDI, 2009). Tal concepção corrobora com o Relatório de Monitoramento Global de EPT (2014), o que defende que a qualidade educacional depende, principalmente, do aprimoramento das ações da gestão escolar e da formação de professores para a renovação do processo de ensino e aprendizagem em sala de aula, na tentativa de auxiliar na melhoria da crise global de aprendizagem.

Não é incomum encontrar professores que atribuem o baixo desempenho acadêmico a um problema na criança (rótulos, estigmas), falta de infraestrutura, à falta de apoio do gestor, a pouca participação e às condições sócioeconômicas da família, entre outros.

Além desses aspectos, também existe a dificuldade em entender o sujeito como um ser holístico, em todas as dimensões que o permeiam, o que significa que o aprendizado e desenvolvimento dependem de diferentes variáveis intrínsecas (referentes às condições internas, ao biológico/orgânico) e extrínsecas (relacionadas às condições externas como meio em que vive, os aspectos sociais, culturais, as relações). Isso, muitas vezes, ocorre com aqueles estudantes que não alcançam o desempenho almejado, acabam sendo vistos de forma

---

<sup>8</sup> Nesse grupo estão incluídas as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

fragmentada e rotulados ou até mesmo excluídos das atividades em sala de aula, aumentando cada vez mais a defasagem em relação ao nível de escolaridade.

Desse modo, torna-se cada vez mais evidente a necessidade da criação de parcerias intersetoriais uma vez que os professores e equipe de gestão escolar não estão conseguindo obter sozinhos os resultados almejados no que se refere ao aprendizado dos estudantes. O que significa a premência de outras especialidades atuando em colaboração na educação para assessorar, acompanhar, refletir e a interagir com os profissionais da escola para implementar ações que favoreçam o ensino e a aprendizagem dos estudantes. Por exemplo, articular o trabalho entre as áreas da saúde e da educação, desenvolver estratégias em parceria com os diversos segmentos (saúde – educação – assistência social), auxiliar no acesso e permanência do EPAEE na rede regular de ensino, acompanhamento do desempenho escolar e mediação das ações em sala de aula com o Atendimento Educacional Especializado, atendimento clínico, rede de assistência e família entre outros (PAULON; FREITAS; PINHO, 2007).

Assim, entendemos que, apenas os conhecimentos inerentes à educação e, mais especificamente à Pedagogia e áreas específicas do conhecimento, não têm sido suficientes para o ensino de qualidade que garanta a aprendizagem do estudante. Desse modo, a articulação de práticas profissionais envolvendo a Fonoaudiologia, a Psicologia, a Pedagogia entre outros, pode ser um recurso a mais para favorecer a melhoria da qualidade do ensino.

Ao considerar tais aspectos, podemos inferir que a incompreensão sobre o ‘porquê’ a criança “não aprende” gera conflitos no ambiente escolar e o professor sozinho, muitas vezes, não tem condições para chegar a esse entendimento devido ao fato de não ter o conhecimento ou ter dificuldade para lidar com a diferença dos estudantes que hoje estão na escola e na sala de aula (LANUTI, 2015; CAPELLINI; GERMANO; CUNHA, 2009; LEONARDO; BRAY; ROSSATO, 2009). Opinião corroborada por Peña (2001, p. 59) quando afirma que “muito raramente as falhas pedagógicas dos professores era um argumento para explicar o insucesso e a repetência. Em geral, a causa do fracasso era atribuída aos alunos tidos como incompetentes, preguiçosos etc.”.

Essa situação recentemente foi confirmada por um estudo empírico realizado por Masuyama e Rinaldi (2012) ao identificarem o desconhecimento dos professores e gestores de uma escola de anos iniciais do ensino fundamental quanto às 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 as crianças com problemas de aprendizagem<sup>9</sup> e de comportamento. Todos esses aspectos geram sentimentos de angústia e frustração nos professores em exercício nos anos iniciais do ensino fundamental que se veem ‘pressionados’ a melhorar os índices de desempenho dos estudantes devido à avaliação externa (nacionais e estaduais) que ocorre nas escolas.

### 1.3 DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA

O cenário educacional brasileiro aponta índices preocupantes no que se refere ao baixo desempenho escolar de estudantes das escolas públicas, principalmente, dos anos iniciais do ensino fundamental. Tais índices reportam a necessidade de rever, refletir e discutir a respeito dos aspectos referentes ao processo de ensino e aprendizagem da educação brasileira.

Os desafios atuais da aprendizagem da linguagem escrita, segundo Capellini e Navas (2009), apontam uma triste realidade referente às várias queixas de crianças com problemas de aprendizagem. No entanto, não podemos deixar de atentar para as lacunas dos problemas de alfabetização enfrentados pelo país que culminaram recentemente na proposta de um Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (BRASIL, 2012). Tais problemas “estão deixando marcas profundas, não apenas em nossas crianças, mas também, em nossa sociedade” (CAPELLINI; NAVAS, 2009, p. 13).

Com o intuito de conhecer como as pesquisas recentes têm abordado a problemática em questão e legitimar a proposta do estudo em tela, realizamos o levantamento bibliográfico a partir das produções das Reuniões Anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), do Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), de teses e dissertações de diversas universidades com graduação e pós-graduação em Fonoaudiologia, do Congresso Brasileiro de Fonoaudiologia, do Congresso Brasileiro de Educação Especial (CBEE), do Simpósio de Educação Inclusiva e Adaptações e Simpósio Internacional de Educação a Distância (SEIA-SIEaD) e nos periódicos da base de dados Scielo e Google Scholar. Além disso, consideramos outras produções que abordam o tema em estudo, visto sua importância.

---

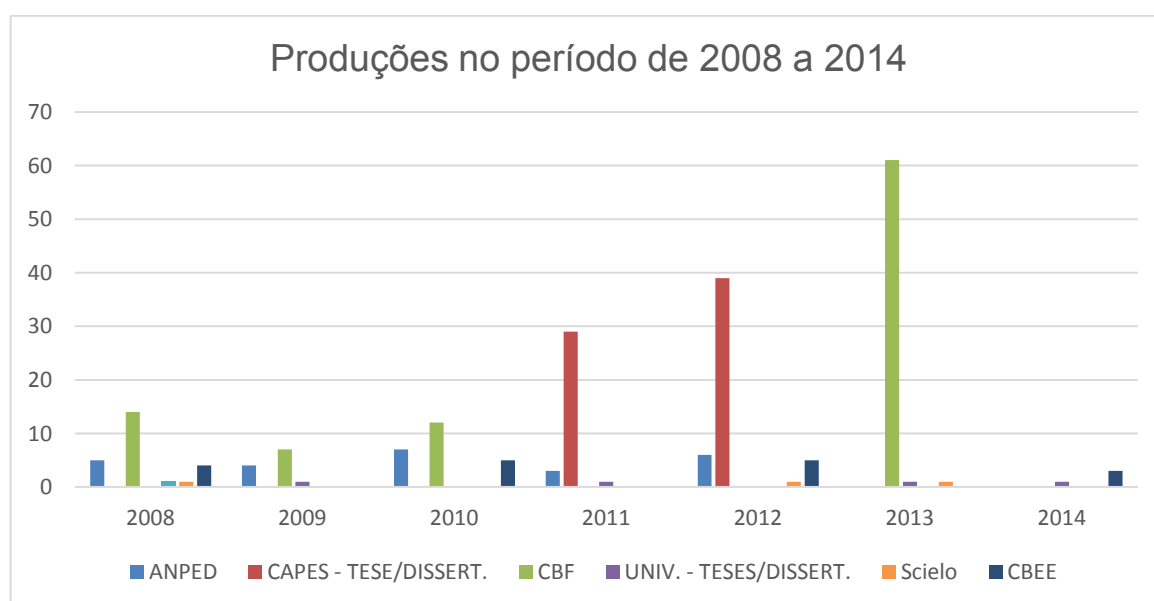
<sup>9</sup> Utilizaremos a expressão problemas de aprendizagem por ser um termo complexo e que, ao nosso entendimento, abrange as dificuldades, os distúrbios de aprendizagem e a dislexia. Salientamos que por se tratar de diagnósticos e, muitos, equivocados, o foco não é trabalhar a patologia mas, sua definição, suas diferentes concepções e características.

Esse processo teve como foco o período compreendido entre os anos de 2008 a 2014, considerou a literatura atualizada para contextualizar os estudos ou as práticas voltadas para a articulação entre a Fonoaudiologia e a Educação. Para padronização das buscas foram utilizados os seguintes descritores: Formação continuada e Dificuldades de Aprendizagem; Educação e Fonoaudiologia; Formação de professores e Distúrbios de Aprendizagem; Fonoaudiologia e Formação de professores; Fonoaudiologia Educacional. Foi realizada uma leitura e análise dos títulos e resumos de todos os trabalhos encontrados, excluindo-se aqueles que não sugeriam vinculação entre as expressões de busca, pois segundo Bardin (2009, p. 123) “nem todo material de análise é susceptível de dar lugar a uma amostragem, e, nesse caso, mais vale abstermo-nos e reduzir o próprio universo (e, portanto, o alcance da análise) se este for demasiado importante”.

Dessa forma, os critérios utilizados para seleção dos textos analisados foram: a literatura estar vinculada à formação continuada de professor e dificuldade de aprendizagem, a articulação entre Fonoaudiologia e educação e, ainda, Fonoaudiologia e formação de professores.

Obtivemos, num primeiro momento, um total de 221 textos, distribuídos nas diferentes bases de dados, como se pode observar na Figura 1.

**Figura 1** – Gráfico das produções acadêmicas no período de 2008 a 2014.



Fonte: Dados organizados pela autora, com base no levantamento bibliográfico.

Ao longo deste exaustivo processo, percebemos que nas Reuniões Anuais da ANPED,

conforme se observa no Quadro 1, foram pesquisadas as produções de quatro Grupos Trabalho (GT) que se relacionavam ao tema em estudo, sendo eles:

**Quadro 1** – Total de produções por Grupo de Trabalho nas Reuniões Anuais da ANPED.

Nome do Grupo de Trabalho	2008	2009	2010	2011	2012	2013 <sup>10</sup>
GT08 - Formação de Professores	02	01	03	02	05	00
GT10 - Alfabetização, leitura e escrita	01	01	00	00	00	00
GT13 - Educação Fundamental	01	00	01	00	00	00
GT15 - Educação Especial	01	02	03	01	01	00
TOTAL	5	4	7	3	6	00

Fonte: Dados organizados pela autora, com base no levantamento bibliográfico.

Nessa busca, foram identificados 25 trabalhos, porém com os descritores fragmentados, quer dizer que, em sua maioria versavam sobre formação de professores, formação de professores em serviço, formação de professores para a inclusão e formação continuada com vistas à alfabetização. Destes, dois trabalhos contemplavam as dificuldades de aprendizagem, a seguir: um abordando as dificuldades de aprendizagem na alfabetização com crianças de 1º ano utilizando a terminologia, a nosso ver, como sinônimo de pequenas defasagens no processo de alfabetização não convergindo com a proposta desta pesquisa e, outro, abordando as concepções e as práticas que os professores de escolas públicas estabelecem com os estudantes com dificuldades de aprendizagem, versando com alguns aspectos elementos considerados pela proposta em tela.

Isto significa que a articulação da Fonoaudiologia e Educação por meio da formação de professores não foi um tema estudado pelos pesquisadores associados da ANPED no último quinquênio, denotando um campo ainda a ser explorado.

A consulta no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, pareceu mais promissora, dado que foram encontrados 68 registros que atendiam aos critérios previamente definidos, sendo:

**Quadro 2** – Total de produções do Banco de Teses e Dissertações da CAPES

Modalidade	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
Mestrado acadêmico	-	-	-	22	30	-	-

<sup>10</sup> No ano de 2013 ocorreu a última Reunião Anual da ANPED, pois a partir deste ano as reuniões passaram a ser realizadas bianualmente. Os resultados das avaliações dos textos da Reunião de 2015 ainda não foi divulgado, por esta razão não compõe a presente análise.

Mestrado profissional	-	-	-	03	08	-	-
Doutorado acadêmico	-	-	-	04	01	-	-
TOTAL	0	0	0	29	39	0	0

Fonte: Dados organizados pela autora, com base no levantamento bibliográfico.

Dos trabalhos localizados na referida base de dados, nenhum se relacionava especificamente com a temática da pesquisa. Consistiam sobre o atendimento fonoaudiológico na Educação Especial, a intervenção fonoaudiológica na Educação Inclusiva com EPAEE, intervenção fonoaudiológica na saúde do professor ou apresentavam abordagens clínicas e características de desempenho escolar entre outros estudos direcionados ao estudante.

Devido à escassez de materiais encontrados no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, optamos por ampliar as buscas também na base de dados de teses e dissertações de algumas universidades que têm curso de graduação e pós-graduação em Fonoaudiologia no intuito de ampliar o escopo de materiais que pudessem compor o referencial da presente dissertação, assim como auxiliasse na análise dos resultados do trabalho empírico. As universidades selecionadas foram: Faculdade de Filosofia e Ciências da Unesp, campus Marília; Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP); Universidade de São Paulo (USP) e Pontifícia Universidade Católica (PUC/Campinas, Rio de Janeiro e Minas Gerais) e a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Neste esforço, procuramos sistematizar no Quadro 3 as produções que encontramos e atendiam aos critérios estabelecidos.

**Quadro 3** – Total de produções do Banco de Teses e Dissertações das Universidades

Modalidade	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
PUC Minas	00	00	00	00	00	00	00
PUC Rio	00	00	00	00	00	00	00
PUC Campinas	00	00	00	00	00	01	01
USP	00	00	00	01	00	00	00
UNESP Marília	00	00	00	00	00	00	00
UNICAMP	00	00	00	00	00	00	00
UFSCar	00	01	00	00	00	00	00
TOTAL	00	01	00	01	00	01	01

Fonte: Dados organizados pela autora, com base no levantamento bibliográfico.

Vale dizer, que selecionamos os trabalhos a partir dos descritores anteriormente

apresentados e, também, consideramos alguns descritores isolados, por exemplo, dificuldades de aprendizagem, distúrbios de aprendizagem e formação de professores. Percebemos que os descritores formação continuada e formação de professores dão margem a um leque diversificado de temas sendo necessário filtrar apenas aqueles que vão ao encontro do objeto investigado. Assim, nessa busca selecionamos 04 trabalhos de Mestrado, destes, 02 apresentavam temáticas que discorriam quanto ao desempenho de estudantes e capacitação de professores para lidar com alunos surdos. Os outros 02 foram selecionados por discorrer sobre Fonoaudiologia, Educação Especial e orientação de professores abordando alguns aspectos que consideramos relevantes em nossa investigação.

No decorrer desse processo, nos deparamos com 01 dissertação na base de dados da Unicamp e 01 tese na Unesp/Marília que foram utilizadas para compor o quadro teórico desta pesquisa, porém defendidas antes do período delimitado anteriormente sendo de 2004 e 2005, respectivamente. Utilizamos os materiais porque discorrem sobre a concepção dos professores para as Dificuldades de Aprendizagem e a parceria entre professor e fonoaudiólogo.

Além disso, selecionamos 01 tese relacionada ao tema que foi defendida no ano de 2013 na Universidade do Tuiuti do Paraná (UTP) com o estudo sobre a parceria entre Educação e Fonoaudiologia.

No intuito de verificar a existência de trabalhos do fonoaudiólogo no contexto educacional realizamos a busca nos Anais do Congresso Brasileiro de Fonoaudiologia<sup>11</sup>. É importante ressaltar que nos anos de 2008, 2009 e 2010 ainda não constava no evento o eixo Fonoaudiologia Educacional, devido a esse fato procuramos trabalhos nos eixos de Políticas Públicas de Saúde e Educação (sessão pôster e temas livres) e Atenção à saúde (concorrentes a prêmio) encontrando os seguintes resultados sistematizados no Quadro 4:

**Quadro 4** – Total de produções de trabalhos nos anais do Congresso Brasileiro de Fonoaudiologia.

<b>Eixo/Área de Concentração</b>	<b>2008</b>	<b>2009</b>	<b>2010</b>	<b>2011</b>	<b>2012</b>	<b>2013</b>	<b>2014<sup>12</sup></b>
Políticas públicas de saúde e educação	10	04	10	---	---	---	---
Temas Livres - Políticas públicas	03	03	02	---	---	---	---

<sup>11</sup> Disponíveis em <<http://www.sbfa.org.br/portal/pg.php?id=7&tppg=Congressos&tpc=cinza>>. Acesso em: 01 jun. 2015.

<sup>12</sup> Não há ainda disponível online os anais do ano de 2014, por esta razão não compõem a presente análise.

Atenção a saúde (concorrentes a prêmio)	01	00	00	---	---	---	---
Fonoaudiologia Educacional	---	----	----	00	00	61	---
TOTAL	14	07	12	00	00	61	---

**Fonte:** Dados organizados pela autora, com base no levantamento bibliográfico.

É possível notar que dos 94 trabalhos encontrados ao longo do período, 61 compôs as produções apenas do ano de 2013 e, por isso, consideramos muito significativo para a área, especialmente porque evidencia a expansão da atuação de profissionais da Fonoaudiologia na área educacional.

Considerando os descritores adotados, a maioria dos trabalhos não articulava com a temática pesquisada em sua totalidade, mas abordava avaliação e intervenção de crianças com Dificuldades de Aprendizagem, a atuação do fonoaudiólogo na Educação Infantil, assessoria fonoaudiológica na alfabetização e Educação Especial, formação de professores para lidar com crianças surdas, detecção precoce, o trabalho da fonoaudiologia na inclusão voltado ao público-alvo da Educação Especial e estimulação precoce.

Destes achados, somente 02 trabalhos se aproximaram da temática estudada na presente pesquisa, sendo um que versava sobre a participação do fonoaudiólogo na formação de professores para despatologização da aprendizagem da escrita e o outro sobre a parceria entre Fonoaudiologia e Educação.

Da mesma forma, realizamos o levantamento nos Anais do Congresso Brasileiro de Educação Especial (CBEE) e do Simpósio de Educação Inclusiva e Adaptações e Simpósio Internacional de Educação a Distância (SEIA/SIEaD) que ocorrem bianualmente, sistematizado nos quadros 5 e 6.

**Quadro 5** – Total de produções de trabalhos nos anais do CBEE.

<b>Eixo/Área de Concentração</b>	<b>2008</b>	<b>2009</b>	<b>2010</b>	<b>2011</b>	<b>2012</b>	<b>2013</b>	<b>2014</b>
Práticas de inclusão escolar	01	----	00	----	01	----	00
Procedimentos de ensino: acomodações/adaptações curriculares e avaliação	01	----	00	----	01	----	01
Leitura e escrita e a aprendizagem de alunos com necessidades especiais	01	----	03	----	00	----	01
Pesquisa e produção do conhecimento científico em Educação Especial	01	----	01	----	01	----	00

Serviço de apoio à escolarização inclusiva	00	----	01	----	01	----	01
Transtorno Global do Desenvolvimento	00	----	00	----	01	----	00
TOTAL	04	----	05	----	05	----	03

**Fonte:** Dados organizados pela autora, com base no levantamento bibliográfico.

No Anais do CBEE selecionamos no total 16 trabalhos contendo em seus títulos os descritores utilizados, entretanto, 14 contemplavam: as dificuldades de aprendizagem em EPAEE, os pré-requisitos necessários para a alfabetização, treino de consciência fonológica, o papel da família no processo de ensino e aprendizagem, a interface entre Fonoaudiologia e a Educação Especial, o psicodiagnóstico de crianças com dificuldades, o perfil psicomotor de crianças com Distúrbios de Aprendizagem entre outros. Os 3 trabalhos restantes foram utilizados como parte integrante do corpo teórico desta dissertação por contemplarem a interdisciplinaridade, o trabalho colaborativo e a formação continuada de professores para os problemas de aprendizagem.

**Quadro 6** – Total de produções de trabalhos nos anais do SEIA/SIEaD.

Eixo/Área de Concentração	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
Formação de Educadores Para Práticas Pedagógicas Inclusivas	----		----	00	----	01	----
Educação Inclusiva e Processos Educacionais: Desafios Contemporâneos	----		----	00	----	00	----
TOTAL	----		----	00	----	01	----

**Fonte:** Dados organizados pela autora, com base no levantamento bibliográfico.

Em relação à pesquisa nos anais do SEIA/SIEaD, encontramos 01 trabalho abordando a formação de professores e suas concepções a respeito das Dificuldades e Distúrbios de Aprendizagem.

De posse dos resultados ainda ínfimos do levantamento bibliográfico, ampliamos a pesquisa para as bases de dados *Scientific Electronic Library OnLine* (SciELO) onde encontramos um total 03 artigos relacionados ao tema no período de 2008 a 2014, conforme mostra o quadro 7.

**Quadro 7** – Total de produções de trabalhos no SciELO.

Descritores	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
-------------	------	------	------	------	------	------	------

Fonoaudiologia e Educação	01	00	00	00	00	00	00
Fonoaudiologia Educacional	00	00	00	00	00	00	00
Formação de professores e Dificuldades de aprendizagem	00	00	00	00	00	01	00
Dificuldades de aprendizagem	00	00	00	00	01	00	00
TOTAL	01	00	00	00	01	01	00

**Fonte:** Dados organizados pela autora, com base no levantamento bibliográfico.

A mesma forma, realizamos novas buscas na base de dados Google Scholar e encontramos 07 trabalhos que vão ao encontro da temática pesquisada e alguns destes vistos como referência utilizada nos artigos que realizamos a leitura (quadro 8).

**Quadro 8** – Total de produções de trabalhos no Google Scholar.

<b>Descritores</b>	<b>2008</b>	<b>2009</b>	<b>2010</b>	<b>2011</b>	<b>2012</b>	<b>2013</b>	<b>2014</b>
Fonoaudiologia e Educação	00	00	00	01	01	00	01
Redes de apoio	00	01	00	01	01	00	00
Formação de professores e Dificuldades de aprendizagem	00	00	00	00	00	00	00
Distúrbios de aprendizagem	01	00	00	00	00	00	00
TOTAL	01	01	00	02	02	00	01

**Fonte:** Dados organizados pela autora, com base no levantamento bibliográfico.

Convém esclarecer que pelos descritores abrangerem um rol complexo de temas, considerando a amplitude dessas duas bases de dados, selecionamos somente os trabalhos que vão ao encontro da proposta da pesquisa.

Diante dos resultados obtidos neste processo de reconhecimento das pesquisas recentes sobre o tema e a partir dos escassos achados, acreditamos que a formação continuada de professores, conduzida por profissionais da Fonoaudiologia em parceria com profissionais da área da Educação, pode ser um caminho promissor para repensar uma nova configuração da prática pedagógica, a partir da intersecção entre os conceitos, as questões, as atitudes etc. (SANTOS, 2006; CHARLOT, 2006; RIBAS; SERRATO, 2010). Ou seja, esta parceria pode subsidiar e contribuir com o professor na elaboração de estratégias de ensino que propiciem o aprendizado da leitura e da escrita pelos estudantes, especialmente nos anos iniciais da escolarização, socialização e melhoria da qualidade de vida social e acadêmica quanto ao desenvolvimento da linguagem como formadora do sujeito (RAMOS; ALVES, 2008;

SANTOS, 2009; TAKASE; CHUN, 2010).

Tal afirmação é confirmada no Relatório de Monitoramento Global de EPT (2014, p. 52) ao referir que "empoderar crianças, por meio da comunicação e da defesa de interesses, pode ajudá-las a reduzir sua vulnerabilidade a riscos ambientais". Para tanto, defende que:

[...] a formação continuada é vital para que todos os professores desenvolvam e fortaleçam suas habilidades docentes. Ela também fornece novas ideias aos professores sobre como apoiar os alunos com mais dificuldades, principalmente nas séries iniciais (RELATÓRIO DE MONITORAMENTO GLOBAL DE EPT, 2014, p. 53).

Na mesma direção, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada (BRASIL, 2015), em seu artigo 3º, aponta que a formação continuada se destina

[...] a preparação e ao desenvolvimento de profissionais para as funções do magistério na educação básica em suas etapas – educação infantil, ensino fundamental, ensino médio – [...] a partir da compreensão ampla e contextualizada de educação e educação escolar, visando assegurar a produção e difusão de conhecimentos de determinada área e a participação na elaboração e implementação do projeto político-pedagógico da instituição, na perspectiva de garantir, com qualidade, os direitos e objetivos da aprendizagem e o seu desenvolvimento. (BRASIL, 2015, p. 3-4).

Esse cenário evidencia “a premência por ações de formação que deem conta de atender as reais necessidades da escola, que se apresenta real, multifacetada, carregada de ambiguidades e contradições” (LIMA; GOMES, 2006, p. 167).

Desse modo, Zorzi e Capellini (2009) enfatizam a necessidade de os educadores entenderem os diferentes problemas para poder resolvê-los e, também, considerar todas as variáveis que podem interferir de forma positiva ou negativa no aprendizado da leitura e da escrita.

Trenche, Biserra e Ferreira (2011) afirmam em seu estudo, que as pesquisas envolvendo a interface Fonoaudiologia e Educação vêm aumentando e acreditam que a área está se empenhando para contribuir com a resolução dos problemas educacionais do país. No entanto, não constava nenhuma pesquisa a nível *stricto sensu* envolvendo a temática. Assim, consideram que a contribuição da fonoaudiologia para a prática pedagógica ainda é um “campo latente a ser desenvolvido e aprofundado para que os problemas educacionais do país possam ser equacionados também com a contribuição da área” (TRENCHÉ; BISERRA;

FERREIRA, 2011, p. 362).

Com base no exposto foi possível construir as seguintes questões de pesquisa: *Como os professores definem os problemas de aprendizagem da linguagem escrita e lidam com eles para ensinar os estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental? Quais as contribuições e desafios de uma proposta de trabalho interdisciplinar, entre a Fonoaudiologia e a Educação, para auxiliar o professor na construção de estratégias pedagógicas que favoreçam a aquisição da linguagem escrita pelo estudante?*

Com o intuito de responder a tais questionamentos, definimos os objetivos específicos da pesquisa, sendo eles:

- Compreender a percepção dos professores a respeito dos problemas de aprendizagem e das estratégias utilizadas para detecção deles.
- Analisar processualmente, a partir das narrativas escritas, o que os professores dizem ter aprendido sobre os problemas de aprendizagem e como traduzem esse conhecimento em propostas práticas para ensinar a linguagem escrita aos estudantes.
- Analisar uma proposta de articulação entre Fonoaudiologia e Educação e sua pertinência para a formação continuada de professores de anos iniciais do ensino fundamental.

Como pretendíamos investigar as possibilidades de parceria entre a Fonoaudiologia e a Educação, optamos pela pesquisa-intervenção. Deste modo, o momento da intervenção foi desenvolvido por meio de um programa de formação continuada, construído e implementado por uma equipe multidisciplinar (fonoaudióloga, pedagoga e professora de língua portuguesa com larga experiência em alfabetização) e composto pela participação de professores em exercício nos anos iniciais do ensino fundamental.

Tendo a finalidade de apresentar o desenvolvimento deste trabalho de pesquisa e intervenção organizamos a dissertação da seguinte forma:

A primeira seção “Introdução” apresenta a minha trajetória profissional, os motivos que me instigaram a cursar o Mestrado em Educação e a explicitação, de forma breve, de aspectos referentes ao desempenho de estudantes, perpassando pelo âmbito internacional, nacional, estadual e municipal, finalizando com a delimitação do problema de pesquisa e seus objetivos específicos.

A segunda seção intitulada “Tecendo redes entre educação e fonoaudiologia” tem a finalidade de entrelaçar os caminhos da Educação e da Fonoaudiologia, bem como mostrar, a partir da literatura, possibilidades de atuação entre esses dois campos de saberes. Para tanto, nos remetemos a relacionar a Fonoaudiologia com a Educação, a formação continuada de

professores e a formação colaborativa na modalidade a distância como aspectos que alicerçam o trabalho de investigação.

A terceira seção “Construindo teias: delineamento metodológico do estudo” descreve todo o caminho metodológico do trabalho desde as definições do campo de pesquisa, o contexto da pesquisa, os participantes e os instrumentos e recursos utilizados para a intervenção e, conseqüentemente, a coleta de dados.

A quarta seção denominada “Ampliando a rede a partir da articulação da Fonoaudiologia na formação continuada de professores dos anos iniciais do ensino fundamental - possibilidades e desafios” apresenta os resultados da proposta de pesquisa bem como as dificuldades e desafios encontrados.

A quinta seção “Conclusões: uma tessitura a terminar...”, menciona a análise dos alcances e limitações evidenciados ao longo da pesquisa e apontamentos futuros sobre possíveis possibilidades de investigação que discorram na mesma vertente da temática desta pesquisa.

E, por último, o anexo do caso de ensino utilizado para a atividade de planejamento coletivo.

## 2 TECENDO REDES ENTRE EDUCAÇÃO E FONOAUDIOLOGIA

O contexto educacional é um espaço complexo e, em decorrência disto, se torna um campo abrangente de atuação profissional o qual possibilita o entrelaçamento de diferentes áreas de saberes que lidam com o desenvolvimento humano.

Ao considerar essa premissa, esta seção apresenta a tessitura dos caminhos já trilhados entre a Educação e a Fonoaudiologia, com o intuito de identificar e apresentar o entrelaçamento das possibilidades de atuação entre as áreas do saber. Assim, apresentaremos as bases teóricas que alicerçaram este trabalho, sendo elas: uma breve explanação no que se refere à definição da Fonoaudiologia, aos aspectos legais que orientam o exercício desta profissão na Educação, os resultados das pesquisas desenvolvidas para a formação continuada de professores a respeito do aprendizado da linguagem escrita e às possíveis práticas de ensino, por meio da formação colaborativa na modalidade a distância.

Primeiramente, acreditamos na importância de explicitar os principais conceitos que fundamentam este trabalho para a compreensão dos motivos que levaram a tais posicionamentos teóricos, a saber: Fonoaudiologia e Educação, formação continuada e formação colaborativa.

A Lei 6965/81 regulamenta a profissão do fonoaudiólogo e estabelece que:

Fonoaudiólogo é o profissional, com graduação plena em Fonoaudiologia, que atua em pesquisa, prevenção, avaliação e terapia fonoaudiológica na área da comunicação oral e escrita, voz e audição, bem como em aperfeiçoamento dos padrões da fala e da voz. (BRASIL, 1981, parágrafo único).

Diante do exposto e por considerar a Educação um espaço multifacetado, entendemos que a inserção do fonoaudiólogo nesta área se torna relevante, já que com os seus conhecimentos específicos pode contribuir para o desenvolvimento do indivíduo e para a melhoria da qualidade de vida. Tais aspectos vão ao encontro das propostas da política educativa em vigor.

Para definir a formação continuada apresentaremos os conceitos no âmbito educacional e da saúde, no intuito de compreender as concepções de formação continuada, educação continuada e educação permanente procurando encontrar um ponto de convergência entre elas.

Do ponto de vista da saúde, existem dois tipos de formação, sendo: a educação continuada e a educação permanente, cada uma com sua especificidade. A educação permanente em saúde pauta-se na Portaria GM/MS nº1996/2007 que estabelece:

A Política Nacional de Educação Permanente em Saúde deve considerar as especificidades regionais, a superação das desigualdades regionais, as necessidades de formação e desenvolvimento para o trabalho em saúde e a capacidade já instalada de oferta institucional de ações formais de educação na saúde. (BRASIL, 2009, parágrafo único).

Mancia, Cabral e Koerich (2004) apresentam e caracterizam as diferenças conceituais de maneira clara e objetiva. Para as autoras a educação continuada é aquela considerada um modelo mais tradicional baseado na transmissão de conhecimentos, concebida como um momento de atualização teórica e com uma duração definida. Já a educação permanente centra-se na resolução de problemas, de acordo com as necessidades de cada ambiente e se pauta na transformação da prática.

Nesse sentido, entendemos que a educação continuada em saúde significa um modelo mais expositivo que leva a apreensão de conceitos e não necessariamente a mudanças na prática; e a educação permanente compreende um sentido mais amplo, dinâmico com vistas as necessidades do contexto e a modificação da prática.

De acordo com Marin (1995), ao apresentar algumas reflexões quanto às terminologias presentes nos discursos dos profissionais da Educação, pode-se dizer que existem similaridades entre educação permanente, formação continuada e educação continuada. Segundo a autora, a educação permanente centra-se no processo de diagnóstico das necessidades, autoavaliação, autogestão e autoformação cujos resultados são articulados para a busca de possíveis problematizações e soluções das necessidades. Para isso, torna-se necessário:

[...] superar as relações de dependência e paternalismo, estabelecendo relação de reciprocidade, eliminando a diferença entre aquele que sabe e aquele que não sabe, promovendo os ajustes entre parcelas dos sistemas educativos, assim como estabelecendo coordenações entre instituições. (MARIN, 1995, p. 18).

Nesta perspectiva, a formação continuada pauta-se na “transmissão de saberes e de saber-fazer [...] a formação contínua guarda o significado fundamental de atividade conscientemente proposta, direcionada para a mudança” (MARIN, 1995, p. 18). É constituída

de uma visão mais ampla, porque considera o lócus do trabalho para a proposta e implementação de maneira contínua mobilizando “todas as possibilidades e todos os saberes dos profissionais” (MARIN, 1995, p. 18).

Mais recentemente, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada (BRASIL, 2015, p. 4) define que

§ 3º A formação docente inicial e continuada para a educação básica constitui processo dinâmico e complexo, direcionado à melhoria permanente da qualidade social da educação e valorização profissional, devendo ser assumida em regime de colaboração pelos entes federados nos respectivos sistemas de ensino e desenvolvida pelas instituições de educação credenciadas.

Na resolução supracitada a formação continuada

compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores [...] com a principal finalidade de refletir sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político (BRASIL, 2015, p. 13).

Perante as conceituações apresentadas utilizaremos o termo formação continuada considerando a perspectiva do presente trabalho e entendendo que seu escopo vai ao encontro da educação permanente em saúde, indo além da transmissão de conhecimentos, mas oportunizando a (re)construção de saberes e mudanças das práticas docentes.

## 2.1 DA FONOAUDIOLOGIA À EDUCAÇÃO: CAMINHOS EM COMUM

Ao considerar os saberes da Fonoaudiologia, podemos dizer que é uma área da Saúde e da Educação ao nos basear que “é na escola que o profissional fonoaudiólogo se depara com todas as áreas de competência da ciência fonoaudiológica, ou seja, comunicação oral e escrita, voz, fala, audição e outras” (RIBAS; SERRATO, 2010, p. 9).

A regulamentação da atuação da Fonoaudiologia na área da Educação tem base em fundamentos legais referentes ao artigo 4º inciso L da Lei 6965/81 a qual estabelece que “é da competência do fonoaudiólogo participar de equipe de orientação e planejamento escolar, inserindo aspectos preventivos ligados a assuntos fonoaudiológicos” (BRASIL, 1981).

Pautada nesta lei, existe a resolução do Conselho Federal de Fonoaudiologia Nº 309/05 (CFFa, 2005) que amplia e estabelece a atuação dessa profissão na educação:

Cabe ao fonoaudiólogo, desenvolver ações, em parceria com os educadores que contribuam para a promoção, aprimoramento e prevenção de alterações dos aspectos relacionados à audição, linguagem (oral e escrita), motricidade oral e voz e que favoreçam e otimizem o processo de ensino e aprendizagem [...]. (CONSELHO FEDERAL DE FONOAUDIOLOGIA, 2005, Res. Nº 309/05).

A atuação fonoaudiológica no âmbito educacional e escolar é recente, ainda em fase de novas configurações e ampliação de trabalho, desvencilhando de concepções provenientes da epistemologia da profissão com base no modelo clínico-médico (CFFa, 2010). Um marco mais recente, foi a Resolução CFFa nº 387/10 em que dispõe as atribuições e competências da especialidade Fonoaudiologia Educacional.

A partir do reconhecimento da Fonoaudiologia Educacional, vamos constituindo a tessitura da rede e buscando identificar os saberes destas duas áreas com intuito de entrelaçá-los e criar novas tramas por meio das políticas públicas vigentes.

Nesse sentido, a despeito das políticas públicas, o artigo 205 da Constituição Federal de 1988 define, especialmente, que todos os homens têm direito à Educação, de forma a garantir o desenvolvimento pleno e formar cidadãos. Ao refletirmos o conteúdo do artigo, podemos considerar sua complexidade e inferir que sozinha a Educação não dá conta da garantia plena desse direito. Assim, vislumbramos que denota uma multiplicidade de saberes técnicos e profissionais trabalhando conjuntamente para garantir o pleno desenvolvimento do cidadão, a saber: fonoaudiologia, psicologia, terapia ocupacional entre outros.

Outro marco regulatório em que visualizamos a possibilidade de contribuição do fonoaudiólogo na Educação, é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9394/1996, especialmente, se insere no artigo 3º incisos II e III que contemplam a formação continuada de professores para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a formação de gestores e demais membros da equipe escolar para a educação inclusiva (BRASIL, 1996).

Desse modo, podemos dizer que os aspectos elencados apontam a relevância de que os professores, os demais profissionais que atuam na educação e, até, os próprios fonoaudiólogos compreendam que o papel da Fonoaudiologia nesse contexto envolve a escola e que as ações realizadas são diferentes das do atendimento clínico, o que não as torna menos importantes

ou efetivas (RIBAS; SERRATO, 2010). Tal afirmação concorda com o ponto de vista de Zorzi (2010) ao referir que muitos educadores e especialistas ainda apresentam uma concepção limitada ou desconhecem a verdadeira atribuição deste profissional no contexto educacional.

Ao considerar o delineamento da pesquisa, as ações da Fonoaudiologia direcionam-se ao processo de ensino e aprendizagem e nos permite afirmar que a prática dessa profissão na Educação tem um papel significativo, uma vez que pode contribuir com a construção ou ampliação de saberes que possibilitam o entendimento a respeito do aprendizado da linguagem escrita e dos problemas de aprendizagem. Para Belo (2009, p. 37) “[...] a fonoaudiologia e a educação permitem desvelar um espaço de atuações articuladas” no intuito de promover o aprendizado dos estudantes e, conseqüentemente, a melhoria da qualidade da educação.

É importante esclarecer que o foco desta pesquisa está voltado para a formação dos professores com o intuito de contribuir para a compreensão do aprendizado da leitura e da escrita e dos problemas de aprendizagem, visto que muitos diagnósticos se fazem presentes no cotidiano escolar e, mais, destes, alguns são equivocados por existirem diferentes concepções sobre cada um. Além de que, alguns profissionais se pautam na queixa escolar, desconsiderando as características que podem ser decorrentes de falhas no processo de ensino.

Acreditamos que, no contexto da sala de aula, o professor deve entender cada um de seus estudantes e ser capaz de ensinar a todos independentemente da existência ou não de um diagnóstico, uma vez que:

A falta de um consenso entre as terminologias e definições, a respeito dos problemas que comprometem o desempenho acadêmico do escolar na literatura nacional, faz com que, tanto por parte de professores, psicopedagogos e educadores, como por parte de fonoaudiólogos e psicólogos, ocorram confusões diagnósticas, gerando o que é chamado de falso-positivo e falso-negativo, no âmbito do diagnóstico das alterações de aprendizagem (CAPELLINI, 2012, p. 9)

Os termos falso-positivo e falso-negativo de acordo com Capellini (2012) são preocupantes no contexto atual em virtude de diferentes concepções. A nosso ver, como decorrência disso, não há clareza entre os especialistas quanto ao conceito e características gerando um diagnóstico equivocado. Segundo a autora, falso-positivo se refere a uma identificação errônea de um estudante como, por exemplo, caracterizado como disléxico ou

com distúrbios de aprendizagem estando em fase de apropriação da leitura e da escrita. Já falso-negativo significa um estudante que não foi identificado mesmo com todas as manifestações de um desses quadros.

Assim, julgamos primordial apresentar concepções de pesquisadores cognitivistas para abordar alguns conceitos, especialmente, dificuldades de aprendizagem, distúrbios de aprendizagem e dislexia visto que estão relacionados diretamente com o cotidiano escolar e o desempenho do estudante. Acreditamos que tal esclarecimento pode auxiliar os educadores a entender o aprendizado da linguagem escrita e elaborar ações necessárias para ensinar a todos os estudantes com ou sem deficiência.

Além disso, consideramos pertinente esse tipo de esclarecimento para oportunizar aos envolvidos a experiência de que a parceria entre Fonoaudiologia e Educação deve ser compreendida para além das questões clínicas para pensar conjuntamente propostas para um melhor desenvolvimento da linguagem oral e escrita no contexto escolar, promovendo o desenvolvimento da criança (ZORZI, 2003; PEREIRA; NAVAS; SANTOS, 1997). Afinal, “[...] a criança precisa aprender a linguagem para, por meio da linguagem, aprender” (ZORZI, 2003, p. 24).

Frente a esse contexto, Bortolozzi (2013) complementa que a escola deve ser entendida como um lugar de contradições sociais o que pressupõe a articulação de diferentes áreas, incluindo Educação e Saúde, para:

[...] conduzir ações no sentido de promover a socialização dos conhecimentos teórico-práticos entre os profissionais da Fonoaudiologia e da Educação, possibilitando o desenvolvimento de abordagens que possam dar conta da complexidade envolvida com os processos de linguagem. (BORTOLOZZI, 2013, p. 31).

De acordo com Zorzi (2010), Fernandes e Crenitte (2008), a inserção da Fonoaudiologia na Educação assume a visão desenvolvimentista se descaracterizando do caráter clínico e amplia sua atuação para a área educacional e pedagógica, pois a Educação é uma área em que a linguagem oral e escrita exerce um papel primordial e tal fato, pode-se dizer, é o que justifica a importância da integração de saberes das diferentes áreas.

É importante salientar que utilizaremos a palavra saberes tendo como base a concepção de Tardif (2006, p. 255) o qual define saber como um termo complexo por abranger “os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes”.

Sob essa perspectiva de integração profissional, a relação professor-fonoaudiólogo prevê que esses profissionais se considerem co-autores de ações que visam não apenas à promoção da saúde, mas também ao resgate tanto do espaço pedagógico, como meio propício para a promoção da aprendizagem, quanto do papel do professor em tal promoção. (GIROTO, 2005, p. 55).

Entretanto, conforme o estudo bibliográfico de Trenche, Biserra e Ferreira (2011) em relação ao tema em questão, as evidências indicam que, ainda, a temática está enraizada na abordagem clínica.

[...] a produção científica sobre o tema pesquisado ainda esteja fortemente influenciada pela abordagem clínica e seus estudos relacionados a outras subáreas (especialidades) da Fonoaudiologia, e não propriamente à contribuição das áreas às práticas pedagógicas [...]. (TRENCHÉ; BISERRA; FERREIRA, 2011, p. 362).

Ao relacionar o estudo anteriormente mencionado com as conclusões da pesquisa de Botura, Cerdas e Brito (2014) a respeito da interface das diferentes áreas com os estudantes público alvo da Educação Especial, mais especificamente, da Fonoaudiologia e Psicopedagogia na Educação, ambos apontam a importância da inserção do fonoaudiólogo no âmbito educacional. Entretanto, com pontos de vista diferenciados, respectivamente, em que um defende o trabalho direto com a prática pedagógica e outro ainda prevalece o atendimento ou a reabilitação:

[...] o fonoaudiólogo como parte da equipe inter e multidisciplinar, como recurso que deveria fazer parte do universo pedagógico no atendimento das pessoas com deficiências, TGD ou Altas Habilidades/Superdotação. (BOTURA; CERDAS; BRITO, 2014, p. 70).

Diante desta dualidade de concepção, consideraremos nesta pesquisa a Fonoaudiologia e Educação, como áreas de saberes que interagem e se interseccionam para a construção de um novo saber prático visando a formação continuada de professores dos anos iniciais do ensino fundamental em uma perspectiva interdisciplinar.

Conforme a seguinte definição para Fazenda (2008, p. 99):

A interdisciplinaridade na formação profissional requer competências relativas às formas de intervenção solicitadas e às condições que concorrerem ao seu melhor exercício. Neste caso, o desenvolvimento das competências necessárias requerem a conjugação de diferentes saberes

disciplinares. Entenda-se por saberes disciplinares: saberes da experiência, saberes técnicos e saberes teóricos interagindo dinamicamente sem nenhuma linearidade ou hierarquização que subjugue os profissionais participantes.

Isso significa que a prática interdisciplinar se mostra necessária diante do público que a escola comporta, das demandas referentes ao aprendizado dos estudantes e de uma maior comunicação entre a equipe escolar (gestor, orientador, professor e demais funcionários) no intuito de desmitificar a visão patológica que vem substanciando a educação, visto que “[...] falhando em sua tarefa pedagógica, a escola passa a apontar cada vez mais uma série de ‘patologias’ nas crianças” (SMOLKA, 1996, p. 17).

Segundo Girotto (2005), a despatologização é possível a partir do momento em que compreendemos e, não mais, nos referimos ao erro como aquilo que extrapola a normalidade caracterizando-o como um sintoma do não aprender. Mas, sim, entendê-lo como resultado do processo singular da criança diante do aprendizado da linguagem escrita.

Nessa perspectiva, Belo (2009, p. 33) defende que a interdisciplinaridade entre os saberes em questão delimita a relevância de ações conjuntas e consolidadas, já que “(re)significar o contexto interdisciplinar para dimensionar a interface das duas ciências configura um olhar salutar para intersecção de saberes”.

Acreditamos que esta prática na Educação, por meio da formação continuada, pode auxiliar o professor a entender o estudante como um ser singular, cada qual com suas peculiaridades. Ferreira (2001, p. 34) complementa ao referir que “a interdisciplinaridade surge, assim, como possibilidade de enriquecer e ultrapassar a integração dos elementos do conhecimento”.

A formação na educação à, pela e para a interdisciplinaridade se impõe e precisa ser concebida sob bases específicas, apoiadas por trabalhos desenvolvidos na área, trabalhos esses referendados em diferentes ciências que pretendem contribuir desde as finalidades particulares da formação profissional até a atuação do professor.(FAZENDA, 2001, p.14).

## 2. 2 FORMAÇÃO COLABORATIVA E PRÁTICAS DE ENSINO NA MODALIDADE A DISTÂNCIA

A Educação é um dos segmentos que mais sofre o reflexo das constantes transformações da sociedade contemporânea o que requer dos educadores mais flexibilidade e capacidade de tomada de decisão diante das demandas diárias vivenciadas.

Inseridos neste cenário os educadores, segundo Rinaldi (2006, p. 30), devem “ter a capacidade de estar sempre pronto para adquirir novas habilidades para dinamizar os processos de ensino e aprendizagem” e que a formação destes deve ser uma atividade permanente.

Sabe-se que a formação de professores é um campo em que muitos estudos estão direcionados para prover as demandas atuais e cotidianas, mas cujos resultados não são imediatos. Ainda, de acordo com Rinaldi (2006), além da formação, entendida como um processo inconclusivo e contínuo, ocorre o desenvolvimento profissional que se constitui como:

[...] conjunto de processos formativos que possibilita aos professores, por meio de processos reflexivos, a compreensão tanto dos conhecimentos presente na ação pedagógica quanto dos aspectos estruturais de seu trabalho, gerando assim, a produção de novos conhecimentos profissionais mediados por importantes componentes como: teoria e prática, ensino e pesquisa, saberes e competências, privilegiando, sobremaneira, a natureza e a especificidade inerentes ao fazer pedagógico. (RINALDI, 2006, p. 33).

A partir das considerações, entendemos a necessidade de uma articulação entre diferentes saberes e para que ocorra um trabalho interdisciplinar, um dos caminhos é por meio da formação continuada de professores. Dado que somente a formação inicial (graduação) não supre as necessidades emergentes no contexto educacional atual e a formação continuada é uma alternativa para a melhoria contínua da atuação do professor (RINALDI, 2006; BRASIL, 2015).

De acordo com Tardif (2006), a formação dos professores não fica limitada à formação inicial, o autor compreende que é um processo contínuo que contempla a carreira docente.

Entretanto, devemos estar cientes de que:

[...] em termos de conhecimento estamos ainda em fase de transição. Estamos bastante divididos entre um passado que negamos, um futuro que vislumbramos e um presente que está muito arraigado dentro de nós. (FAZENDA, 2001, p. 16).

O que significa a necessidade de se romper com alguns paradigmas, valores e crenças como esclarece Rinaldi (2006), ao mencionar que a formação dos professores é orientada a partir de seus conhecimentos e crenças e, para tanto, é necessário que seja capaz de se adaptar

às mudanças, em lidar com as incertezas e de estar pronto a adquirir novas habilidades para dinamizar o processo de ensino e aprendizagem.

O Relatório de Monitoramento Global de EPT (UNESCO, 2014) indica que os professores necessitam de formação para desenvolver estratégias de ensino, principalmente, para com os estudantes dos anos iniciais e, ainda, aponta que:

Como consequência da qualificação inadequada [...] muitos professores não tem certeza se possuem as habilidades necessárias para apoiar as crianças com necessidades de aprendizagem mais desafiadoras, incluindo aquelas com deficiências físicas ou mentais graves em salas regulares. (UNESCO, 2014, p. 41).

É importante frisar que não afirmamos que o problema está somente na formação dos professores, mas que esta é uma das alternativas para minimizar a crise da aprendizagem e um dos caminhos para a melhoria da educação. Entendemos que as expectativas quanto ao bom trabalho do professor são inúmeras, no entanto precisamos entender sua história e o contexto em que este está inserido, conforme destaca Charlot (2012, p. 21), a respeito da formação de professores, “temos que trabalhar também sobre o que se pode fazer nas condições reais em que os professores ensinam”.

Ademais, é necessário ter a clareza de que alguns desafios são semelhantes em todas as escolas, contudo cada uma tem a sua equipe de professores, sua particularidade, a sua história e seus percalços no cotidiano escolar.

Desta forma, concordamos com André (2010, p. 176) ao afirmar que é primordial:

[...] descobrir os caminhos mais efetivos para alcançar um ensino de qualidade, que se reverta numa aprendizagem significativa para os alunos. Isso supõe, por um lado, um trabalho colaborativo entre pesquisadores da universidade e os professores das escolas, e por outro lado um esforço analítico muito grande, seja no interior dos grupos de pesquisa, seja entre grupos para reunir elementos que ajudem a reestruturar as práticas de formação.

Desse modo, estamos cientes de que a formação continuada ainda é considerada um dos grandes desafios para a melhoria da educação. Outro aspecto importante e que deve ser considerado implica a questão tempo, já que muitos profissionais do magistério estão com jornada de trabalho duplicada e envolvidos em diferentes atividades sendo elas: Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), Educação Matemática nos Anos Iniciais

(EMAI) , Projeto Ler e Escrever, entre outras abordagens presentes no contexto educacional, não restando assim tempo útil para se dedicar aos cursos na área em que o professor tem iniciativa pessoal para fazer, posto que existem compromissos pré-estabelecidos a serem assumidos pelas unidades escolares e cumpridos pelos profissionais em exercício naquele espaço.

Frente ao exposto e a facilidade de acesso na área das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), a Educação a Distância (EaD) surge como uma modalidade de ensino on-line, ao mesmo tempo inovadora e desafiadora, capaz de disseminar a formação continuada de professores por meio das TIC (RINALDI, 2009).

Segundo Almeida (2003, p. 332):

**educação on-line** é uma modalidade de educação a distância realizada via internet, cuja comunicação ocorre de forma sincrônica ou assíncronica. Pode utilizar a internet para distribuir rapidamente as informações ou fazer uso da interatividade propiciada pela internet para concretizar a interação entre as pessoas, cuja comunicação pode se dar de acordo com distintas modalidades comunicativas (comunicação um a um; comunicação de um para muitos; comunicação de muitas pessoas para muitas pessoas).

Desta forma, a formação continuada na modalidade a distância on-line permite investir na qualificação profissional sem a necessidade de deslocamento de sua residência ou *lócus* de trabalho, assim cada participante administra seu tempo de acordo com os horários disponíveis.

Essa modalidade de ensino tem sido concebida como uma abordagem inovadora e um meio facilitador que abrange, com custos mais acessíveis, um maior número de professores. Podemos exemplificar citando que o Brasil tem investido neste âmbito como “a iniciativa do MEC de promover e financiar a Universidade Aberta do Brasil” (RINALDI, 2009, p. 78). No entanto, os “programas de educação a distância devem ter uma qualidade adequada” (UNESCO, 2014, p.42).

Neste ínterim, o processo de ensino e aprendizagem nesta modalidade adquire uma característica flexível e de maior interação entre os envolvidos (RINALDI, 2009), a qual permite atuar na formação continuada de professores de forma interdisciplinar caminhando juntamente e valorizando o trabalho colaborativo<sup>13</sup> já que não existe relações de superioridade

---

<sup>13</sup> O verbo **colaborar** é derivado de laborare – trabalhar, produzir, desenvolver atividades tendo em vista determinado fim e é precedido pelo prefixo (co), que significa ação conjunta, ou seja, todo processo que envolve o trabalho de várias pessoas em conjunto e com um objetivo comum, para conseguir realizar um trabalho muito difícil de se realizar individualmente (SILVA, 2014).

e, sim, duas áreas com uma demanda em comum trabalhando juntas, de forma articulada, para melhoria da Educação.

Alguns estudos na área da Educação Especial, como de Rabelo, Mendes (2012) e Zerbato et al (2012), utilizam o co-ensino como proposta de formação de professores concebendo-o como um trabalho colaborativo.

Zerbato et al (2012, p. 3455) acrescenta que a perspectiva da colaboração é fundamental para uma educação para todos ao realizar “um processo formativo de aprendizado e troca de conhecimentos”.

No cenário internacional, a literatura tem apontado que a colaboração entre professores tem possibilitado uma reflexão da prática pedagógica e ampliado as possibilidades de melhor atender todos os alunos, além de possibilitar um desenvolvimento profissional centrado na própria escola.

Ao analisar, também, as produções na área da Fonoaudiologia Educacional, mais especificamente, de trabalho colaborativo nos deparamos com diferentes terminologias as quais podemos entender como sinônimo do conceito que é defendido nas pesquisas em Educação.

Diante dessa premissa, concordamos com Trenche, Biserra e Ferreira (2011, p.361) ao afirmarem a relevância de estudos da Fonoaudiologia que invistam na assessoria, na formação de professores entre outros, pois observaram um pequeno percentual que “[...] se mantém na produção crítico reflexiva do papel e da natureza da atuação do fonoaudiólogo no campo da educação” e justificam que esses estudos irão oferecer “importante contribuição para a compreensão de propostas que atendem demandas de questões sociais e que desafiam a intervenção interdisciplinar e intersetorial”.

Desta forma, adotaremos o termo formação colaborativa por entendermos que se trata de uma perspectiva interdisciplinar em que um pode contribuir e colaborar com o outro, unindo os diferentes saberes para a construção de um novo saber com o objetivo comum de construir e/ou repensar conjuntamente estratégias e práticas de ensino para superação dos problemas de aprendizagem da linguagem escrita com estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental.

### **2. 2. 1 Aprendizagem da linguagem escrita**

Antes de iniciar a respeito da aprendizagem da leitura e escrita, convém contextualizar de forma breve algumas questões referentes à realidade do desempenho dos estudantes no Brasil, as bases do aprendizado com vistas a compreensão do que é aprender, de como a criança aprende a linguagem escrita, pois consideramos que tal entendimento é primordial quando se trata de ensino e aprendizagem.

Aprender, de acordo com o Dicionário Aurélio<sup>14</sup> significa adquirir conhecimento. Discorrer sobre o conceito de aprender nos remete ao aspecto biológico visto que necessitamos de um órgão intrínseco que permita receber as informações, processá-las, armazená-las e responder aos estímulos oriundos do ambiente externo construindo a compreensão do mundo em que vivemos.

É no cérebro que ocorre todo o processo de aprendizado, a cada experiência uma nova informação é apropriada e/ou transformada. Referimo-nos a processo porque “embora planejado para desenvolver certas capacidades, necessitará de um aprendizado mesmo para capacidades bem simples” (CONSENZA; GUERRA, 2011, p. 34).

Ciasca (2003), por meio da compilação de diferentes definições sobre a aprendizagem, refere que existe uma relação bilateral implícita no processo de aprendizagem tanto da pessoa que ensina como daquela que aprende. A autora define a aprendizagem como uma atividade individual, evolutiva e constante, a qual resulta em modificações comportamentais decorrentes de combinações que ocorrem nas estruturas cognitivas. Isto significa que é necessário um dinamismo funcional cerebral, uma vez que exige mecanismos como atenção, vigilância, concentração, percepção, memória, motivação, linguagem, cognição, interação comportamental e social.

Nesse dinamismo, Consenza e Guerra (2011) ressaltam a importância da interação com o ambiente posto que o aprendizado dela decorre, afirmando ainda que “[...] a aprendizagem é um fenômeno individual [...] e vai obedecer às circunstâncias históricas de cada um de nós” (CONSENZA; GUERRA, 2011, p. 38).

De acordo com Ciasca (2003), apesar de o cérebro ser o órgão principal, o que é determinante para o aprendizado é a interação com o meio, pois é por meio deste que construímos nosso conhecimento. Como não temos a capacidade de memorizar todas as informações que recebemos, o cérebro irá determinar quais serão armazenadas, ou seja,

---

<sup>14</sup> Utilizamos o conceito de aprender do dicionário Aurélio on-line por ir ao encontro dos aspectos teóricos abordados na dissertação. Disponível em: <http://dicionariodoaurelio.com/aprender>. Acesso em: 10 mai. 2015.

aquelas que são pouco utilizadas serão descartadas e as muito utilizadas permanecerão ativas (FRIEDRICH; PREISS, 2012).

Nessa perspectiva, podemos entender que além dos aspectos biológicos há os fatores emocionais, ambientais e sociais envolvidos no processo do aprendizado. Portanto, para que a aprendizagem ocorra, podemos inferir que não depende somente do biológico. Friedrich e Preiss (2012) afirmam que para o cérebro se desenvolver é necessária uma frequente interação com o mundo exterior.

Conforme explica Assencio-Ferreira (2009), a aprendizagem depende das vivências que são memorizadas no cérebro, ou seja, para aprender uma coisa nova temos que buscar algo conhecido que favoreça a compreensão e memorização, criando “pontes”<sup>15</sup>. Para o autor, a memória é o armazenamento de todas as informações, é essencial para aprender e só se retém aquilo que despertar um interesse, obrigação ou emoção (boa ou ruim). Afirma, ainda, que não existe cérebro igual ao outro, cada um aprende de forma diferente, uma vez que a aprendizagem se dará de acordo com os fatos que vivenciamos, as diferenças individuais e os interesses. Por isso, somos seres singulares.

Tal concepção é afirmada por Gardner (2012, p. 29) ao especificar “que todo ser humano tem uma forma única de desenvolver processos cognitivos, influenciada por interesses e desejos”.

Diante disso, podemos dizer que há um padrão de funcionamento para as nossas vias sensoriais e motoras, mas nunca existirá dois cérebros iguais o que justifica que cada indivíduo segue sua própria história (CONSENZA; GUERRA, 2011).

De acordo com Friedrich e Preiss (2012), já é comprovado cientificamente que o papel decisivo na construção da memória é das emoções. Assim, explicam que o fracasso contínuo é frustrante, porém o sucesso é satisfatório e motivador ao estudante. Salientam a necessidade de se criar um ambiente diversificado e agradável que seja capaz de despertar o interesse, a motivação e a curiosidade e o aprendizado se dará automaticamente até para os conteúdos mais complexos.

Ciasca (2003), Assencio-Ferreira (2009), Consenza e Guerra (2011), Gardner (2012), Schumacher e Stern (2012), Friedrich e Preiss (2012) e Herculano-Houzel (2010)

---

<sup>15</sup> Para o autor, pontes são as criações de redes dendríticas (conexões entre os neurônios) para o “novo” permanecer na memória, quanto mais conexões criadas maior será a minha capacidade de compreender e aprender.

(informação verbal<sup>16</sup>) afirma que todos são capazes de aprender, porém temos que ser conscientes de que o aprendizado de cada um dependerá de seus interesses próprios e não dos interesses do outro.

Acreditamos que aprender é mais complexo, envolve um processo constante de re(significação) por meio das relações intra e interpessoais resultando em mudança de comportamento (cognitivo, motor, linguístico, emocional etc) para a resolução de problemas e alcançando níveis progressivamente mais elaborados de aprendizagem. Conforme destaca Schumacher e Stern (2012, p. 38), “nessa equação complexa, processos químicos e interações ambientais se aproximam e se complementam, propiciando aquisição de informações, resolução de problemas e mudanças de comportamento”.

Nesse ínterim, o papel do professor é de extrema relevância, pois é o responsável em estimular e em expandir as potencialidades de seus estudantes e intervir para que sejam capazes de desenvolver habilidades, mais especificamente de leitura e de escrita.

Diante do exposto, entendemos que aprender a ler e escrever não é tão simples. Segundo, Massini-Cagliari e Cagliari (2001) o mundo da escrita é complexo justamente porque utilizamos o alfabeto, diferentes formas de escrita ideográfica (números, ícones comunicativos, sinais, etc.) e vários estilos de letras.

Zorzi (2003, p. 11) esclarece que a língua escrita é “produto da cultura que só se transmite pelo ensino” o que significa a necessidade de uma intervenção planejada e, mais, requer condições sociais já que afirma que “ler e escrever são atos sociais significativos”.

Ler e escrever, portanto, são conhecimentos que não podem ser reduzidos a alguns de seus aspectos, como dominar letras, decodificá-las, traçá-las etc. Seu aprendizado implica também várias funções que a linguagem escrita pode ter em termos sociais, as muitas e variadas formas que pode ser usada. Isso também quer dizer que, como elemento que contém significados, a escrita pode ser interpretada de muitas formas ou em diferentes graus. (ZORZI, 2003,p. 12).

Em concordância, Consenza e Guerra (2011) mencionam que a linguagem escrita necessita ser ensinada por ser produto de nossa história. Complementarmente Zorzi (2003) aponta que a apropriação da linguagem escrita é muito mais que codificar e decodificar, depende das experiências vivenciadas pelo sujeito. Então, podemos entender que esta

---

<sup>16</sup> Informações obtidas na série Neurociências em Educação, autoria Suzana Herculano-Houzel, mais especificamente do DVD 2 – Neurociência do aprendizado, 2010.

apropriação não se limita a uma condição biológica, mas necessita de oportunidades para vivenciá-la em diferentes contextos sociais.

Entendemos que oportunidades relacionam-se às condições ambientais favoráveis, por exemplo, estar inserido em um ambiente que pratica a leitura e escrita; ter acesso a materiais escritos (livros, jornais, outros meios de informação), a diferentes atividades ou recursos direcionados à língua escrita; condições socioeconômicas entre outros.

Destarte, aprender é um processo contínuo de construção ativa de (re)significação e para Herculano-Houzel (informação verbal) requer três condições essenciais para o desenvolvimento de habilidades e capacidades, sendo elas: oportunidades, prática e motivação.

A partir dessa premissa e com o intuito de favorecer a compreensão das oportunidades até então citadas para o aprendizado da leitura e da escrita, utilizaremos a explicação de Zorzi (2004) ao mencionar cinco categorias de estudantes presentes no contexto educacional. A primeira refere-se aos estudantes que têm a oportunidade de construir seus conhecimentos em relação à linguagem escrita por terem o acesso desde cedo à convivência com materiais escritos e com pessoas que praticam a leitura e escrita. Nesse caso, a chance de sucesso com a leitura e a escrita aumenta, já que convivem em um meio facilitador para que ocorra esse processo e cabe à escola dar continuidade para que favoreça o uso efetivo da leitura e da escrita.

A segunda categoria engloba os estudantes que têm a oportunidade de interagir e conviver em um ambiente em que a linguagem escrita se faz presente, mas que não constroem um conhecimento significativo por desinteresse. Nesse caso, para Zorzi (2003) a oportunidade nem sempre garante o aprendizado e que a escola tem o papel de motivar esses estudantes para aprender, o qual requer envolvê-los de forma cognitiva e afetiva.

Na terceira categoria apresentada pelo autor encontram-se os estudantes que têm oportunidades restritas em virtude das condições sociais e econômicas, englobando a baixa escolaridade e o analfabetismo. Segundo o autor, nesta categoria estão incluídos uma parcela significativa de estudantes que têm capacidade/condições para aprender, no entanto, com ausência de oportunidades. À escola cabe planejar ações para o aprendizado da leitura e da escrita, visto que é a única mediadora entre o estudante e a linguagem escrita.

A quarta categoria é composta por estudantes com reais déficits de aprendizagem e em diferentes níveis, entre os quais estudantes com deficiência intelectual, transtornos do espectro autista entre outros.

Por fim, a quinta categoria inclui uma pequena parte de estudantes que não se enquadram em nenhuma das categorias anteriores e que apresentam problemas de aprendizagem como Distúrbios de Aprendizagem, Dislexia e outros transtornos. Cabe a escola, nessas duas últimas categorias, desenvolver diferentes estratégias para favorecer o aprendizado da leitura e da escrita pelos estudantes.

Acreditamos que apresentar os aportes teóricos buscando articular os conhecimentos da Fonoaudiologia e da Educação conseguimos evidenciar que o aprendizado da linguagem escrita pode ser influenciado por falhas internas (intrínsecas, por exemplo, condições orgânicas, emocionais etc.) e externas (extrínsecas, por exemplo, ambiente escolar, social, familiar etc.), sendo portanto, considerado de ordem multifatorial.

Diante do exposto e dos desafios que permeiam o domínio da leitura e da escrita pelo estudante, julgamos pertinente apresentar, ainda que sucintamente, a partir da ótica da Fonoaudiologia, o processo de aquisição da linguagem escrita e o sistema de escrita da Língua Portuguesa.

Batista e Fusco (2012) destacam a necessidade de os professores terem conhecimentos pautados em evidências científicas para auxiliá-los em sua prática pedagógica para o ensino da leitura e da escrita. Asseguram que ler e escrever não é uma simples atividade, pois para:

[...] adquiri-la exige a capacidade de combinar a atribuição de significados linguísticos e semânticos aos símbolos escritos; assim como a atribuição de um significado gráfico aos sons da língua. Esse processo requer dos escolares, operações em diferentes níveis de representação das unidades linguísticas que o sistema de escrita transcreve com o estabelecimento exato, da relação fonema-grafema e/ou grafema-fonema. (BATISTA; FUSCO, 2012, p. 145).

Diante disso, Capellini, Germano e Cunha (2009) afirmam que a aprendizagem da leitura em um sistema de escrita da Língua Portuguesa depende da compreensão de que as palavras e frases escritas correspondem às unidades sonoras de fala, já que a natureza da escrita é alfabética, ou seja, para ler e escrever precisamos realizar a associação fonema-grafema e grafema-fonema, respectivamente.

Mais especificamente, podemos entender que na aquisição da leitura os processos envolvidos partem da identificação visual das letras até “a compreensão do significado e do contexto da palavra escrita” (BATISTA; FUSCO, 2012, p. 146).

Desse modo, é essencial que os professores dos anos iniciais do ensino fundamental, que atuam com crianças entre 6 e 10 anos, compreendam que a leitura é o processo primeiro e a escrita é a consequência desta. Para Massini-Cagliari e Cagliari (2001, p. 134) “[...] o mais importante é aprender a ler. Escrever é apenas uma decorrência do fato de uma pessoa que sabe ler. O contrário não funciona”. Para estes autores, no contexto da alfabetização o primeiro momento do ato de ler é decifrar, transformar o material escrito em linguagem oral e, por fim, interpretar.

A alfabetização é um processo que envolve a linguagem oral e escrita e, portanto, precisa se colocar como um problema linguístico, na sua essência primordial. Somente através de reflexões linguísticas bem conduzidas é que se pode ter uma verdadeira dimensão do processo de alfabetização. (MASSINI-CAGLIARI; CAGLIARI, 2001, p. 134).

Nessa perspectiva, Frith (1985) apud Zorzi (2009), classifica três fases de aquisição da leitura. A primeira é a **fase logográfica** que se caracteriza pelo reconhecimento de palavras familiares e de uso frequente, que são memorizadas e, ao serem reencontradas, são reconhecidas. Na **fase alfabética**, que é a segunda concepção apresentada pelo autor, a criança começa a compreender que as letras compõem as palavras e, assim, passa a atribuir valores sonoros realizando a associação entre fonemas e grafemas e, conforme se desenvolve, vai se tornando capaz de ler uma palavra não usual (que não é familiar). A terceira e última denominada **fase ortográfica**, depende do quanto a criança se dedica à leitura no quesito frequência e variedade, já que está relacionada à formação do vocabulário consolidando, diversificando e ampliando-o a cada leitura.

Capellini, Germano e Cunha (2009) situam a realidade ao descrever que, ao ingressar na escola, o estudante se defronta com um sistema cheio de regras e que requer uma atenção para aspectos imperceptíveis até o momento. A partir de então, começa a desenvolver algumas capacidades primordiais, como refletir a respeito do sistema sonoro da língua e, gradativamente, realizar a associação fonema-grafema, isto é, a escrita é composta de letras e estas representam os sons que são os fonemas das palavras que falamos.

Esse processo é representado pelo modelo de dupla-rota, abordado por Capellini, Germano e Cunha (2009), Consenza e Guerra (2011), Batista e Fusco (2012), o qual estabelecem que a escrita pode ser produzida pela **Rota Fonológica** (processo de mediação fonológica direta que requer o conhecimento das regras de conversão fonema-grafema para a construção da grafia das palavras e ter acesso à identificação auditiva desta para saber seu

significado) e pela **Rota Lexical** (processo visual direto que envolve a representação das palavras conhecidas, ou seja, reconhece a palavra que já se encontra memorizada recuperando seu significado e pronúncia).

Nesse sentido, os fonemas na fala são elementos implícitos ou ocultos e ter “a noção de fonema é um dos pilares do sistema alfabético de escrita. São os fonemas que se transformam em letras” (ZORZI, 2009).

Assim, o aprendizado da leitura e da escrita requer que o professor ensine seus estudantes o conhecimento do princípio alfabético de forma que permita o entendimento da relação entre fonemas e grafemas e, por conseguinte, da ortografia. Massini-Cagliari e Cagliari (2001) mencionam que primeiro a escola deve ensinar a criança a escrever para depois escrever ortograficamente.

Para tanto, relacionaremos a incongruência ao padrão ortográfico defendido por Zorzi (2009), Capellini (2012), Batista e Fusco (2012) quanto à transparência ortográfica ou regularidade e opacidade ortográfica ou irregularidade. Respectivamente compreendidos como: relação um fonema para um grafema (por exemplo, p - /p/, f - /f/, d - /t/) e um fonema correspondendo a vários grafemas ( ex: o fonema /s/ pode ser representado pelos grafemas S, C, SS, SC, Ç, SÇ, X) ou um grafema correspondendo vários fonemas (exemplo: o grafema X pode representar os fonemas /s/, /z/, /ks/, /j/).

Além desses aspectos, faz-se necessário conhecer a noção de diferenciar o traçado das letras, delimitar a posição da letra na palavra, estabelecer relações quantitativas, compreender que podemos falar de uma forma e escrever de outra entre outros (ZORZI, 2009). Smolka (1996), mais enfaticamente, defende que esse processo ocorre por meio da interação, da atividade discursiva.

Diante dessa complexidade, adquirir o domínio da leitura e da escrita exige que o ensino contemple a natureza alfabética do sistema de escrita da Língua Portuguesa e, para isso, a escola e os professores devem repensar e rever suas práticas perante os desafios presentes em seu cotidiano. Conforme destaca Smolka (1996, p. 113):

Coloca-se, desse modo, o desafio político-pedagógico da alfabetização, enquanto prática cotidiana e urgente (que não pode parar e ficar esperando ‘teorias’), mas que se transforma - e precisa ser pensada - enquanto se realiza.

## 2. 2. 2 Problemas de aprendizagem: informações relevantes

A organização da presente seção nos remete a uma reflexão sobre as políticas públicas para educação, especialmente no que se refere aos estudantes que apresentam problemas de aprendizagem, mas não têm a garantia do amparo legal para o atendimento especializado.

Se a educação é um direito constitucional de todos, por que ainda temos crianças que estão na escola e não aprendem? Por que estudantes com problemas de aprendizagem não podem contar com a intervenção de profissionais atuando em colaboração com o professor visando a melhoria de sua aprendizagem?

Mendes e Malheiro (2012, p. 352) destacam que, no final da década de 1990, quando o movimento pela educação inclusiva chega ao Brasil:

A princípio a mudança decorrente [dele] aconteceu apenas ao nível da retórica, e isso pode ser percebido com a aprovação da Resolução nº 2/2001, que normatizou os artigos presentes na LDB/96, e instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, com caráter de lei.

Mais especificamente a partir do ano de 2003, com a radicalização da política de inclusão escolar no país, alterações mais significativas passaram a ocorrer (Decreto nº 6.253/2007; o Decreto nº 6.571/2008; Resolução nº 4/2009 entre outros), entre as quais a garantia do A.E.E., preferencialmente na escola comum. Nesta proposta, eram contemplados os estudantes com problemas de aprendizagem, com deficiência (intelectual, auditiva, física, visual e múltipla), com Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) entre outros.

Com a regulamentação e publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2007) houve a delimitação dos recursos e serviços do AEE a um público específico definido como estudantes público-alvo da Educação Especial (EPAEE), a saber: estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. O serviço, segundo os documentos normativos passariam a ser ofertados nas Salas de Recursos Multifuncionais implantadas nas escolas comuns.

As mudanças propostas na nova política, com vistas a garantia de uma educação inclusiva, excluem dos serviços do AEE os estudantes que não são identificados como EPAEE. Tal realidade, no âmbito da política nacional, deixa à mercê das escolas e dos seus profissionais a responsabilidade para atuar com os demais estudantes que apresentam problemas de aprendizagem ou qualquer outro tipo de dificuldades.

Ao analisarmos o que propõe a política educativa no âmbito do estado de São Paulo, verificamos que a Secretaria da Educação do estado por meio da Resolução SE nº 11/2008

estabelece os EPAEE e entre os estudantes com necessidades educacionais especiais em seu artigo 1º, inciso IV inclui “alunos com outras dificuldades ou limitações acentuadas no processo de desenvolvimento, que dificultam o acompanhamento das atividades curriculares e necessitam de recursos pedagógicos adicionais” (SÃO PAULO, 2008).

A partir do dispositivo da resolução supramencionada, entendemos que na rede estadual de ensino os estudantes com problemas de aprendizagem podem ser atendidos e acompanhados pelo Serviço de Apoio Pedagógico Especializado (SAPE). Todavia, as escolas da rede municipal de ensino, geralmente, adotam a política nacional como marco regulatório para atender aos seus estudantes. Nesse sentido, a política pública específica que contempla o EPAEE, deixa à margem os estudantes com problemas de aprendizagem.

Ao pensarmos que a Educação é um direito de todos, concebemos que faz parte deste, um contingente amplo de estudantes que têm suas singularidades compreendidas e respeitadas, sem necessariamente delimitar um público específico.

Ao considerar todos os aspectos até então apresentados, é importante lembrar que múltiplos fatores (contexto educacional e social, políticas públicas vigentes, formação dos professores) impactam no aprendizado e auxilia-nos a entender que algumas ações culminam no fracasso do estudante, como destacado nos estudos de Smolka (1996, p. 17) quando afirma que “[...] falhando em sua tarefa pedagógica, a escola passa a apontar cada vez mais uma série de ‘patologias’ nas crianças”.

Nesse sentido, julgamos necessário apresentar, ainda que em linhas gerais, aspectos que caracterizam as dificuldades de aprendizagem, os distúrbios de aprendizagem e a dislexia, no intuito de contribuir para a compreensão do professor e favorecer a reflexão que poderá impactar a revisão de sua prática pedagógica.

As dificuldades de aprendizagem são consideradas uma temática controversa uma vez que envolve diferentes profissionais (fonoaudiólogos, psicólogos, psicopedagogos, professores entre outros) que divergem quanto à definição, causa e até utilizam como sinônimos de deficiência, déficit e distúrbios (CAPELLINI; NAVAS, 2009; SAMPAIO; PINHEIRO; SILVA, 2011; CAPELLINI, 2012).

De acordo com os autores, apesar de ainda não haver um consenso quanto a sua definição, a dificuldade de aprendizagem pode ser caracterizada por apresentar uma heterogeneidade de manifestações que acarretam o baixo desempenho nas atividades de leitura, escrita e matemática. Geralmente são confundidas com os distúrbios de aprendizagem ou a dislexia devido a algumas manifestações semelhantes, por exemplo: não conseguem

acompanhar as atividades de leitura e escrita, lentidão para a leitura, dificuldade na interpretação de textos entre outros.

Para Ohlweiler (2006), as Dificuldades de Aprendizagem são conhecidas como de percurso, isto é, com possibilidade de aparecer em qualquer momento do processo de aprendizagem. Complementando, Capellini (2012) categoriza como transitória, caso haja a devida intervenção pedagógica para o aprendizado do estudante.

Entre os fatores desencadeantes das dificuldades de aprendizagem estão os relacionados à metodologia de ensino (alfabetização), aos aspectos emocionais e à condição socioeconômica e cultural (CIASCA, 2003; TONELOTTO; CIASCA, 2004; CAPELLINI; NAVAS, 2009).

Desta forma, entendemos que as dificuldades de aprendizagem são de ordem pedagógica e acarretam um desempenho escolar insuficiente. Isso significa que, mesmo com condições socioeconômica-cultural e sociolinguística desfavoráveis, é na escola o lugar em que estes estudantes terão acesso à cultura e, em particular, à aprendizagem da linguagem escrita (ZORZI; CAPELLINI, 2009; CAPELLINI; TONELOTTO; CIASCA, 2004).

Em consonância com os autores citados no parágrafo anterior, Massini- Cagliari e Cagliari (2001, p. 50) afirmam que:

[...] pode-se dizer que, sem conhecer bem as formas das letras, e sem saber diferenciá-las entre si (categorização gráfica), o aluno pode não ser capaz de efetuar com pleno sucesso a categorização funcional de cada letra - o que pode causar sérios problemas de aquisição de leitura e escrita.

Segundo Capellini (2009, 2012) e Capellini et al (2009), os Distúrbios de Aprendizagem e a Dislexia também denominados de Transtornos de Aprendizagem Global e Transtornos de Aprendizagem Específico, respectivamente, são definidos como uma disfunção do Sistema Nervoso Central (SNC) de origem genético - neurológica e de caráter persistente.

Os Distúrbios de Aprendizagem são concebidos como um grupo heterogêneo com dificuldades de compreensão e expressão, o qual interfere na capacidade de lidar com números e na aprendizagem da leitura e da escrita (ZORZI; CAPELLINI, 2009). Apresenta como manifestações, entre as quais: inteligência normal; transtorno fonológico; falha nas habilidades fonológicas, sintático, semânticas e pragmáticas; histórico de distúrbios de linguagem anterior; habilidade narrativa comprometida para contagem e recontagem de

histórias; déficits nas funções expressivas, receptivas e de processamento; alteração no processamento de informações auditivas e visuais; dificuldade em realizar a organização, planejamento e execução de atividades matemáticas isoladas e com leitura prévia, isto é, resolução de problemas com enunciados (CAPELLINI et al, 2009; CAPELLINI, 2012).

A Dislexia, de acordo com Capellini (2012), pode ser denominada de Distúrbio Específico de Leitura ou Transtorno de Aprendizagem Específico, é de origem genética e apresenta como características: atraso ou não no desenvolvimento da linguagem ou fala; antecedente familiar para problemas de aprendizagem; inteligência normal; falhas nas habilidades fonológicas e sintáticas; dificuldade na linguagem escrita em período escolar; habilidade narrativa comprometida somente para recontagem de histórias; déficits na função expressiva; alteração no processamento das informações auditivas e visuais, além da dificuldade em resolver problemas matemáticos com enunciados.

Rotta e Pedroso (2006) acrescentam como manifestações da dislexia: leitura e escrita às vezes incompreensíveis; confusão de letras por orientação espacial (por exemplo: p/q) ou de natureza auditiva (por exemplo: p/b); inversão de sílabas ou palavras; substituição de palavras com estrutura semelhante; supressão ou adição de letras ou sílabas; dificuldade para entender o texto lido e segmentação incorreta.

Em ambos os casos o estudante apresenta inteligência normal e comprometimento em habilidades da linguagem, no entanto, a diferença encontra-se no nível de desempenho em atividades que envolvem leitura, escrita e raciocínio lógico-matemático.

Os distúrbios de aprendizagem configuram-se como uma heterogeneidade de manifestações, desde os primeiros anos de vida, interferindo na aprendizagem da leitura e da escrita e na capacidade de lidar com números (ZORZI; CAPELLINI, 2009; CAPELLINI et al, 2009). Nestes, a habilidade matemática está comprometida interferindo na organização, planejamento e execução isolada do cálculo-matemático e na resolução de problemas com enunciado. Enquanto na Dislexia existe um comprometimento de aquisição de leitura, aparecendo somente em fase escolar, interferindo na compreensão da leitura em decorrência apresentam dificuldades no entendimento da execução do cálculo com enunciado. Em outras palavras, os problemas no processamento da informação em crianças disléxicas dificultam o “[...] entendimento da execução do cálculo aritmético na presença de enunciado e não propriamente de execução de cálculo-matemático, isto porque estas crianças apresentam problemas de compreensão da leitura” (CAPELLINI et al, 2009, p. 89).

A edição atual do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais da Associação Psiquiátrica Americana (DSM-V, 2013), traz uma reformulação dos distúrbios de aprendizagem. Em seu capítulo denominado Transtornos do Neurodesenvolvimento, encontram-se a definição e caracterização dos transtornos de aprendizagem específica cuja concepção é mais abrangente e menos fragmentada. Os critérios diagnósticos estabelecidos, principalmente, no A são: dificuldades no aprendizado e uso das habilidades acadêmicas persistentes, mesmo após intervenção, por mais de 6 meses apresentando dificuldades na leitura, na compreensão de leitura, na ortografia, na expressão escrita (gramática, sinais de pontuação, produção de textos) e na matemática.

Nessa nova classificação, entendemos que a concepção da terminologia engloba os distúrbios de aprendizagem, a dislexia, a discalculia, a disortografia entre outros. Assim, são consideradas como terminologias alternativas por compor um padrão particular de especificidades. Mas, cabe aos profissionais descreverem detalhadamente cada habilidade com defasagem, seja na leitura, escrita e/ou matemática, além de considerar o histórico familiar, desenvolvimental, educacional, médico e de assessoria psicoeducacional. Assim, podem ser especificadas como transtornos de aprendizagem específicos com prejuízo na leitura, com prejuízo na expressão escrita e/ou com prejuízo na matemática.

Diante disso, os profissionais que atuam na Educação devem atentar e considerar as variáveis que podem interferir em todo o processo de ensino e aprendizagem, a seguir: a relação professor-criança, os métodos utilizados para a alfabetização, as mudanças constantes de escola, a alta rotatividade de professores, ao nível de escolaridade dos pais, a dinâmica familiar e a situação socioeconômica e cultural (LIMA et al, 2006; CAPELLINI et al, 2008).

Nesse sentido, é importante aos professores compreenderem que a defasagem do estudante não “[...] pode ser entendida como determinante do insucesso do aluno, mas como um desafio, que propõe à escola rever suas estratégias e ao professor rever suas concepções” (OSTI, 2004, p. 67).

Ao buscarmos tecer articulações entre as duas áreas, Fonoaudiologia e Educação, uma das principais cautelas é o professor certificar-se de que a criança recebeu todas as condições e oportunidades adequadas para o aprendizado da leitura e da escrita, frente a tantos fatores que o permeiam e influenciam. Acreditamos que tais conhecimentos são primordiais aos professores para que saibam lidar com as diferenças garantindo, assim, o acesso à língua culta e ao uso da leitura e da escrita por meio de planejamento pedagógico para a sua prática de ensino.

Conforme evidencia o Relatório de Monitoramento Global (2014, p. 55), os professores devem ser formados “a fim de detectar, precocemente, dificuldades de aprendizagem, e manejar estratégias apropriadas para saná-las”. Nessa perspectiva, Fusari (1989) defende que os professores, por meio do conhecimento e de uma análise crítica, devem identificar os problemas para elaborar ações na tentativa de superar a situação, caso contrário, se não tiverem a clareza podem causar danos profundos e irreversíveis aos estudantes. O autor ressalta a importância do planejamento e do plano de ensino na prática do professor, considera-os imprescindíveis para a ação e reflexão do docente, já que a sua competência-compromisso transforma a realidade da sala de aula.

Em virtude de ainda existir concepções equivocadas sobre os termos planejamento e plano de ensino, via de regra, tratando-os como sinônimos é salutar entender os elementos que os distingue.

Para Fusari (1989) o planejamento do ensino é o processo que demarca constantemente todas as ações pedagógicas e situações dos educadores, incluindo as interações entre os educadores e os estudantes. Já o plano de ensino refere um documento que contém as propostas de trabalho pedagógico em uma determinada área e/ou disciplina. Para o autor, a ausência de um planejamento junto com os desafios diários no exercício do trabalho docente desencadeia a improvisação nas aulas interferindo diretamente no aprendizado do estudante e no trabalho da escola.

Acrescenta que:

Elaborar, executar e avaliar planos de ensino exige que o professor tenha clareza (crítica): da função da educação escolar na sociedade brasileira; da função político-pedagógica dos educadores escolares (diretor, professores, funcionários, conselho de escola); dos objetivos gerais da educação escolar (em termos de país, estado, município, escola, áreas de estudo e disciplinas), efetivamente comprometida com a formação da cidadania do homem brasileiro; do valor dos conteúdos como meios para a formação do cidadão consciente, competente e crítico; das articulações entre conteúdos, métodos, técnicas e meios de comunicação; e da avaliação no ensino-aprendizagem. (FUSARI, 1989, p. 51).

Vasconcellos (2002, p. 80) complementa definindo que o planejamento “é o processo, contínuo e dinâmico, de reflexão, tomada de decisão, colocação em prática e acompanhamento” e por isso é considerado importante instrumento para a ação do professor. Concebe ainda, o plano como “produto desta reflexão e tomada de decisão” e, portanto,

provisório. Há, contudo, a necessidade de o professor ter a clareza do que quer que os alunos aprendam e o porquê que o aprendizado daquele conteúdo é importante.

Assim, é preciso que a ação pedagógica em geral e a avaliação sejam racionalmente decididas pelo professor. Para tanto, sugere-se que, o professor ao planejar suas atividades de ensino previamente determine o mínimo necessário a ser efetivamente aprendido pelo estudante (LUCKESI, 1992).

A atividade de planejar, como um modo de dimensionar política, científica e tecnicamente a atividade escolar, deve ser resultado da contribuição de todos aqueles que compõem o corpo profissional da Escola. É preciso que todos decidam, conjuntamente, o que fazer e como fazer. (LUCKESI, 1992, p. 124).

Sob essa ótica, acreditamos que a formação continuada de professores voltada para a compreensão dos problemas de aprendizagem e suas variáveis auxiliará na elaboração do planejamento e do plano de ensino de maneira que contemple as ações pedagógicas necessárias para o aprendizado dos estudantes considerando suas singularidades/particularidades.

### 3 CONSTRUINDO TEIAS: DELINEAMENTO METODOLÓGICO DO ESTUDO

Nesta seção é apresentado o aporte do estudo que tem o formato metodológico de uma pesquisa-intervenção. Diante desta perspectiva, as questões que nortearam o trabalho foram:

*Como os professores definem os problemas de aprendizagem da linguagem escrita e lidam com eles para ensinar os estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental? Quais as contribuições e desafios de uma proposta de trabalho interdisciplinar, entre a Fonoaudiologia e a Educação, para auxiliar o professor na construção de estratégias pedagógicas que favoreçam a aquisição da linguagem escrita pelo estudante?*

Além do objetivo geral de analisar a contribuição e os desafios do trabalho interdisciplinar entre a Fonoaudiologia e a Educação para a formação continuada de professores dos anos iniciais do ensino fundamental sobre os problemas de aprendizagem da linguagem escrita, foi possível delinear outros objetivos específicos, decorrentes das questões principais, e que podem ser descritos conforme segue:

- Compreender a percepção dos professores a respeito dos problemas de aprendizagem e das estratégias utilizadas para detecção deles.
- Analisar processualmente, a partir das narrativas escritas, o que os professores dizem ter aprendido sobre os problemas de aprendizagem e como traduzem esse conhecimento em propostas práticas para ensinar a linguagem escrita aos estudantes.
- Analisar uma proposta de articulação entre Fonoaudiologia e Educação e sua pertinência para a formação continuada de professores dos anos iniciais do ensino fundamental.

A pesquisa em educação, conforme Ghedin e Franco (2011), apresenta diversas peculiaridades e, por isso, enfrenta um desafio constante na busca de procedimentos e concepções uma vez que a realidade pesquisada tem caráter dialético e dialógico. Isto significa que todo esse processo, é objetivo, já que está relacionado a um objeto a ser investigado e subjetivo porque envolve um sujeito.

Nesse sentido, os autores pontuam que cada situação representa um caráter singular, irrepitível variando no tempo e espaço, na dinâmica e na natureza da intencionalidade. Assim, o objeto de trabalho do pesquisador é multidimensional, mutante, complexo e estabelece mediação com o sujeito para ter significado. É possível, então, inferir que tais apontamentos vão ao encontro dos princípios da abordagem qualitativa. Se pauta numa realidade complexa

vista como uma construção social da qual o pesquisador participa, sendo este considerado o principal instrumento (LABEGALINI; MAIA; MACHADO, 2007).

De acordo com Gonzaga (2006), a pesquisa qualitativa em educação tem peculiaridades diferentes por apresentar uma diversidade metodológica e considerar as experiências, as crenças, as atitudes e os pensamentos dos sujeitos. Teixeira (2000) complementa ao referir que a pesquisa qualitativa ou interpretativa se fundamenta na análise fenomenológica utilizando a descrição e interpretação para compreender os fenômenos na tentativa de reduzir o intervalo entre teoria e dados, contexto e ação.

Deste modo, ao considerar o objeto da pesquisa, o arcabouço teórico-metodológico do trabalho tem como enfoque a pesquisa qualitativa por ser subjetiva, considerando que a realidade estudada é complexa e o pesquisador é um sujeito ativo em todo o processo, que age e influencia o ambiente, bem como é também influenciado por ele (RINALDI, 2009).

A escolha deste enfoque deve-se ao caráter flexível e não linear de investigação o que permite redefinir os procedimentos no decorrer do processo não se atendo a regras precisas e determinadas. Além disso, a ênfase da presente pesquisa não está na mensuração nem nos aspectos visíveis, concretos e imutáveis, pelo contrário, está nos aspectos implícitos já que o processo envolve sujeitos dinâmicos, mutáveis, cada qual com seus valores, crenças, expectativas, experiências entre outros.

Ao considerar o problema desta pesquisa, sabemos que envolve uma série de discussões e reflexões acerca da prática docente e da inserção da Fonoaudiologia no campo da educação, mais especificamente na formação continuada de professores. Esse processo demandou um intenso e cuidadoso levantamento sobre a produção bibliográfica a despeito do objeto investigado, bem como a organização de uma análise sistemática que permitisse a apreensão da informação e das evidências disponíveis na literatura sobre o tema e o contexto das investigações.

A partir da contextualização e do reconhecimento das vertentes em que o objeto em tela fora investigado, propusemos um trabalho empírico pautado na pesquisa-intervenção, com nuances do modelo construtivo-colaborativo (RINALDI, 2006; 2009), a fim de obter as respostas aos problemas investigados. Ainda, segundo a autora, este tipo de pesquisa é uma modalidade de investigação qualitativa interessada na produção de conhecimentos sobre a prática, bem como em seu aprimoramento.

Nessa perspectiva, esta modalidade de pesquisa implica a realização de uma intervenção que, no presente estudo foi organizada como um programa de formação

continuada na modalidade a distância e composta por um grupo de 22 professores em exercício nos anos iniciais do ensino fundamental da rede pública de ensino, (sujeitos da pesquisa), por mim (como formadora pesquisadora) e, por outras duas pedagogas colaboradoras.

O desafio foi pensar em um programa de formação continuada que contribuísse para que os professores desenvolvessem habilidades para serem críticos, reflexivos, investigativos e com a capacidade de identificar, resolver problemas e, conseqüentemente, de ensinar (MIZUKAMI et al., 2003) estudantes com problemas de aprendizagem da linguagem escrita. Ainda, segundo as autoras, a construção do conhecimento docente ocorre por meio da intervenção que desequilibra as certezas que dão o suporte a prática e, assim, permite a construção de um novo conhecimento.

Para Rinaldi (2006; 2009) este modelo de investigação considera o professor um sujeito ativo do seu processo de formação e valoriza os saberes por ele construídos. Segundo a autora, o delineamento da pesquisa-intervenção se dá de forma processual e é construído a partir do conhecimento da realidade em que os participantes da pesquisa atuam e suas condições contextuais.

Por se tratar de um trabalho de parceria entre pesquisadora, colaboradoras e professores, a perspectiva construtivo-colaborativa tem como objetivo proporcionar o diálogo, o envolvimento entre os envolvidos, trocas e desenvolvimento profissional, formando-os investigadores da própria prática (PIMENTA, 2006; ELLIOT, 2001; PEREIRA, 2001), ou seja, os professores ganham vez e voz em todo o processo.

Na mesma direção, Ibiapina (2008) acredita que na pesquisa colaborativa considera-se essencial para a construção de conhecimento atenuar a dicotomia existente entre teoria e prática, pesquisa e ação, professor e pesquisador. Pontua que esta prática colaborativa entre professor e pesquisador permite uma interação dialógica, mútua, por meio de um espaço que propicia a troca de experiências, conhecimentos, reflexões entre outros.

Tais premissas são coerentes com os objetivos deste trabalho, uma vez que valoriza a prática do professor e seu contexto para a aquisição ou construção de novos saberes e a realização da intervenção, a qual espera-se gerar um impacto positivo na prática do professor e, conseqüentemente, no desempenho escolar do estudante, bem como vislumbrar possíveis contribuições da Fonoaudiologia na formação continuada de professores.

Todos os aspectos éticos<sup>17</sup> foram respeitados, bem como a não identificação dos sujeitos da pesquisa, como forma de anonimato garantido no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Para tanto, os participantes serão identificados pela sigla PC (professor cursista).

A seguir, apresentaremos as participantes e as colaboradoras da pesquisa, posteriormente o contexto em que a intervenção foi realizada. Na sequência apresentaremos os instrumentos para a coleta de dados da pesquisa, assim como o desenvolvimento da intervenção e os procedimentos para análise dos dados.

### 3.1 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Para a seleção dos professores que participariam da intervenção utilizamos a ficha de inscrição que continha, entre outras informações, um pequeno questionário do tipo “aberto”. O intuito era conhecer o perfil dos professores e sua experiência com TIC e EaD. Além disso, considerando o foco da pesquisa, identificar o conhecimento prévio dos professores sobre os problemas de aprendizagem, os procedimentos e/ou os recursos utilizados para identificar estudantes com problemas de aprendizagem e as estratégias de ensino utilizadas para ensiná-los.

A seleção foi pautada nos seguintes critérios:

- Ser professor em exercício dos anos iniciais do Ensino Fundamental;
- Ser professor efetivo na rede de ensino pública em que atua;
- Atuar em uma unidade escolar com laboratório de informática;
- Possuir estudantes com dificuldades de aprendizagem;
- Ter respondido ao questionário de inscrição.

Ao todo 149 inscrições foram efetuadas, destas foram selecionados 36 professores que atendiam plenamente aos critérios estabelecidos, considerando o ano/série em que lecionavam no ano de 2014.

Do total de professores que iniciaram o programa de formação (36), apenas 22 professores cursistas (PC) foram selecionados para participar da pesquisa, devido ao fato de

---

<sup>17</sup> Inicialmente, submetemos o projeto de pesquisa para aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa, respeitando a resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), com parecer favorável sob o protocolo CAAE: 10206912.2.0000.5402.

terem concluído o Módulo II “Dificuldades de aprendizagem, Distúrbios de Aprendizagem e Dislexia: como diferenciar e intervir”, objeto de estudo e análise desta pesquisa.

Para facilitar a visualização do perfil profissional dos participantes, organizamos o Quadro 9:

**Quadro 9** - Perfil profissional dos participantes da pesquisa

<b>Professor Cursista</b>	<b>Sexo</b>	<b>Ano em que leciona</b>	<b>Tempo de experiência</b>	<b>Experiência profissional</b>
PC 1	Feminino	3º ano	19 anos	Ensino Fundamental
PC 2	Feminino	1º ano	13 anos	Ensino Fundamental
PC 3	Feminino	1º ano	05 anos	Educação Infantil Ensino fundamental Ensino Médio
PC 4	Feminino	5º ano	16 anos	Ensino Fundamental
PC 5	Feminino	3º ano	10 anos	Ensino Fundamental
PC 6	Feminino	1º ano	07 anos	Ensino Fundamental
PC 7	Feminino	5º ano	10 anos	Ensino Fundamental
PC 8	Feminino	1º ano	10 anos	Ensino Fundamental
PC 9	Feminino	1º ano	04 anos	Educação Infantil Ensino Fundamental
PC 10	Feminino	1º ano	01 ano	Ensino Fundamental Educação Infantil
PC 11	Feminino	4º ano	01 ano	Ensino Fundamental
PC 12	Feminino	1º ano	07 anos	Ensino Fundamental Educação Infantil
PC 13	Feminino	4º ano	06 anos	Ensino fundamental Educação Infantil
PC 14	Feminino	1º ano	02 meses	Educação Infantil Ensino Fundamental
PC 15	Feminino	4º ano	02 anos	Ensino Fundamental
PC 16	Feminino	4º e 5º anos	18 anos	Ensino Fundamental
PC 17	Feminino	4º ano	14 anos	Ensino Fundamental Educação Infantil
PC 18	Feminino	5º ano	10 anos	Ensino Fundamental Educação Infantil
PC 19	Feminino	3º ano	08 anos	Ensino Fundamental Educação Infantil
PC 20	Feminino	1º ano	04 anos	Ensino Fundamental Educação Infantil
PC 21	Feminino	2º ano	10 anos	Ensino Fundamental
PC 22	Feminino	2º e 4º anos	18 anos	Ensino Fundamental

**Fonte:** Dados organizados pela pesquisadora com base na ficha de inscrição.

A análise do quadro anterior indica uma totalidade de inscritos do sexo feminino e por esta razão, passaremos a utilizar o termo professoras para nos referirmos aos sujeitos da

pesquisa. Ademais, percebemos que o tempo de experiência profissional é bem variável, envolvendo desde os professores iniciantes atuando entre 2 meses a 5 anos de atuação, até profissionais mais experientes com até 19 anos no exercício da docência. Há o predomínio da experiência profissional nos anos iniciais do Ensino Fundamental e, majoritariamente, são professores alfabetizadores que atuam do 1º ao 3º ano. Aproximadamente 45% das professoras têm experiência também com a educação infantil.

Todas as professoras atuavam em escolas da rede pública de ensino. Destas 41% lecionam para o 1º ano, 9% para o 2º ano, 13,64% para o 3º ano, 22,73% para o 4º ano e 13,64% para o 5º ano (Tabela 1).

**Tabela 1** - Porcentagem de professores que lecionam por ano de ensino

Nº Professores	Ano que leciona	Porcentagem%
09	1º ANO	40,91
02	2º ANO	9,1
03	3º ANO	13,64
05	4º ANO	22,73
03	5º ANO	13,64

**Fonte:** Dados organizados pela pesquisadora com base na ficha de inscrição.

É possível perceber que do total de 36 professoras cursistas, houve uma evasão de 14 delas em decorrência de vários fatores, entre os quais: a falta de tempo para fazer as atividades do programa, sobrecarga de trabalho por participarem de outras formações obrigatórias na escola (PNAIC<sup>18</sup>, EMAI<sup>19</sup>, método sóciolinguístico entre outros), mudança de cargo ou função e problemas relacionados à saúde pessoal ou de ente familiar.

### 3.1.1 Pesquisadora e colaboradoras da intervenção

A pesquisadora, graduada em Fonoaudiologia pela Universidade do Sagrado Coração (USC), com experiência no trabalho interdisciplinar do serviço de apoio especializado à inclusão da Secretaria Municipal de Educação de Presidente Prudente, membro dos grupos de pesquisa “Formação de Professores e Práticas de Ensino na Educação Básica e Superior”

<sup>18</sup> Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

<sup>19</sup> Educação Matemática nos Anos Iniciais.

(FPPEEBS) e “Ambientes Potencializadores para a Inclusão” (API) e responsável por elaborar e desenvolver o Módulo II “Dificuldades de Aprendizagem, Distúrbios de Aprendizagem e Dislexia: como diferenciar e intervir”.

Além disso, participaram como colaboradoras da intervenção, duas profissionais que foram responsáveis pelos Módulos III “Alfabetização e letramento” e IV “Recursos tecnológicos para o ensino nos anos iniciais” respectivamente. A colaboradora responsável pelo Módulo III é licenciada em Letras e Pedagogia, além de ter larga experiência como professora alfabetizadora e, também, como gestora. A colaboradora responsável pelo Módulo IV é formada em Biologia e Pedagogia, com experiência em uso de tecnologias da informação e comunicação na educação, bem como na Educação a Distância e em Educação Especial.

### 3.2 CONTEXTO DA INTERVENÇÃO

A intervenção foi desenvolvida a partir de um programa de formação continuada de professores na modalidade a distância<sup>20</sup>, via Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) com suporte na plataforma Moodle, por meio do Portal Edutec - Educação e Tecnologia<sup>21</sup>.

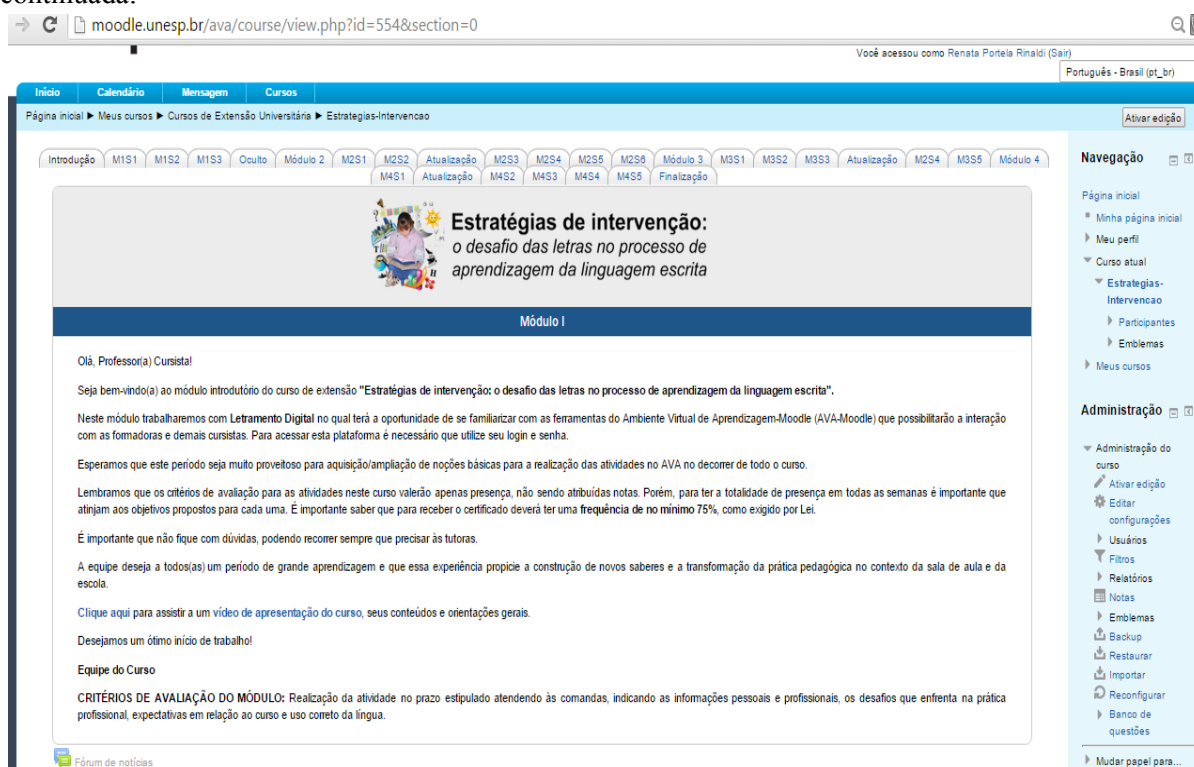
O programa foi estruturado para facilitar o acesso e manuseio dos professores cursistas no AVA-Moodle, considerando que teríamos participantes com diferentes níveis de experiência na modalidade a distância e com o uso de tecnologias de informação e comunicação. Desse modo, o AVA-Moodle foi organizado com abas superiores indicando o Módulo em andamento e a respectiva semana de atividade. Cada semana era disponibilizada aos professores cursistas de forma gradativa, respeitando o cronograma das atividades, conforme se pode observar na Figura 2.

---

<sup>20</sup> Planejado e desenvolvido especificamente para esta finalidade.

<sup>21</sup> Desenvolvido e administrado pelo Núcleo de Educação a Distância da Unesp – NeaD/Unesp (<http://edutec.unesp.br>)

**Figura 2** - Página de abertura do AVA-Moodle desenvolvido para o programa de formação continuada.



Fonte: <http://moodle.unesp.br/ava/course/view.php?id=554&section=5#>

Ao clicar na aba, a página era aberta com uma mensagem ao professor cursista, indicando o tema de trabalho da semana, a proposta de atividades, com os respectivos recursos e instrumentos de trabalho. Por exemplo, para módulo II foram utilizadas vídeoaulas, textos, atividades práticas, caso de ensino, questionário entre outros.

O AVA-Moodle é um espaço virtual de fácil usabilidade, com diferentes ferramentas as quais possibilitaram a organização e o registro das narrativas dos professores por meio de atividades propostas. O ambiente do programa foi organizado com os seguintes espaços para interação e realização das tarefas:

- **Perfil:** espaço para a identificação do cursista, com liberdade colocar uma foto e para descrever um pouco de si como preferências, dados pessoais, profissão, área de atuação dentre outros. Permite que outros cursistas tenham acesso a essas informações, conhecendo o seu colega e favorecendo a interação com os demais cursistas independentemente do local em que se encontram.
- **Fórum:** é um espaço aberto para a expressão de ideias, concepções e interações (professores cursistas - professores cursistas; professores cursistas - tutores, professores

cursistas - formador). Optamos em abrir dois fóruns: Café Virtual (espaço para troca de experiências, esclarecer dúvidas, partilhar ideias e discutir assuntos de interesse sem estar necessariamente relacionado ao curso) e Fórum de Discussão (utilizado para expressar o que entendeu do conteúdo abordado, suas concepções, discutir e polemizar interagindo com os demais cursistas e equipe do curso).

- Mensagem: função de correio eletrônico permitindo o diálogo entre os professores cursistas e equipe do curso, para solucionar as dúvidas, enviar informes entre outros.
- Memorial reflexivo: utilizada para envio das atividades da semana e as reflexões dos professores cursistas a respeito do conteúdo abordado.

De acordo com Rinaldi (2009), a Educação a Distância é uma alternativa para a formação continuada de professores sendo um meio para formar, assessorar e acompanhar uma vez que permite criar espaços para a interação e trocas de experiências independente de sua localização geográfica. Prado e Almeida (2009) ressaltam que essa interação permite conhecer o contexto escolar de cada professor e por meio do ambiente virtual de aprendizagem temos “[...] situações de aprendizagem voltadas para propiciar a reflexão ‘na’ e ‘sobre’ a prática do professor” (PRADO; ALMEIDA, 2009, p. 73).

Para este estudo, a análise esteve focada no trabalho desenvolvido no Módulo II, planejado e desenvolvido sob a coordenação da pesquisadora.

### 3.3 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Os instrumentos selecionados na intervenção foram utilizados tanto para promover a formação continuada das professoras participantes quanto para a coleta de dados da pesquisa. São eles: o questionário, as narrativas escritas derivadas do fórum de discussão e das atividades realizadas pelos participantes, individual ou coletivamente.

- Questionário: instrumento utilizado com o intuito de auxiliar no mapeamento do perfil das participantes da pesquisa, incluindo suas expectativas, crenças, concepções e dificuldades em relação aos problemas de aprendizagem.
- Narrativas escritas do fórum de discussão: o fórum foi utilizado como um importante instrumento de coleta de dados para a pesquisa por ser um espaço de livre expressão e de trocas coletivas, em que acreditamos ser possível aparecer muitos dados que contribuíssem para a compreensão do objeto investigado, bem como para dar respostas aos problemas da pesquisa.

- Narrativas escritas pelas participantes (individual e coletiva): foram outro instrumento utilizado para coleta de dados em virtude da variedade de ferramentas disponíveis no AVA-Moodle. Esse recurso teve como principal objetivo auxiliar na compreensão da experiência vivida pelos participantes, sua qualidade e consistem no ponto de partida para o processo de “inquirição” (ou reflexão) nas ciências sociais (CLANDININ; CONNELLY, 2000 apud RINALDI, 2009). Para os autores, as narrativas escritas auxiliam na organização, articulação e materialização do pensamento. De acordo com Rinaldi (2006), registrar sobre o que fazemos serve como procedimento para nos conscientizarmos da nossa atuação, ou seja, é um distanciamento reflexivo que nos permite ver em perspectiva nosso modo particular de atuar e aprender.

A partir dessas premissas, as narrativas escritas disponíveis no ambiente virtual de aprendizagem do curso e realizadas pelos participantes da pesquisa (individual ou coletivamente) serão consideradas como relatos das experiências vividas e, também, como acesso aos seus conhecimentos, sentimentos, crenças, expectativas e práticas (RINALDI, 2006; 2009).

### 3.4 DESENVOLVIMENTO DA INTERVENÇÃO

A intervenção, desenvolvida como uma atividade de extensão universitária<sup>22</sup> na Universidade Estadual Paulista (UNESP), foi realizada como um programa de formação continuada de professores com carga horária de 180 horas, na modalidade de Aperfeiçoamento e com certificação da Pró-Reitoria de Extensão Universitária (PROEX) da Unesp.

Ocorreu no período de maio a outubro do ano de 2014 e sua certificação foi concedida aos participantes que concluíram o programa tendo no mínimo 70% de frequência<sup>23</sup>, conforme dispõe a Resolução Unesp nº 59/2014 em seu artigo 9º (UNESP, 2014).

---

<sup>22</sup> A iniciativa foi coordenada pela orientadora da pesquisa a Profa. Dra. Renata Portela Rinaldi.

<sup>23</sup> O processo formativo e investigativo, privilegiou a formação continuada de professores por meio de atividades que buscaram incentivar a reflexão e a prática e os participantes tiveram o direito de desistir da experiência a qualquer momento. Nesse cenário, a frequência foi calculada a partir do total de atividades programadas. Ao longo dos 4 módulos foram propostas 28 atividades teórico-práticas. O participante que concluiu 70% delas, atendendo aos critérios apresentados para cada uma e aos feedbacks das tutoras, foi considerado aprovado. Ou seja, o professor cursista que entregou no mínimo 19 atividades foi considerado aprovado e teve direito a certificação de 180 horas.

Diante disso, elaboramos os critérios para a certificação, sendo os principais: acesso semanal ao AVA-Moodle; participação nos fóruns de discussão com no mínimo de duas interações; dedicação de 10 horas semanais para as atividades do curso; entrega das atividades entre outros. Em virtude de o currículo ter sido construído processualmente, somente conseguimos calcular a frequência ao final do programa.

A idealização do programa “Estratégias de Intervenção: o desafio das letras no processo de aprendizagem da linguagem escrita” desenvolveu-se de forma colaborativa entre a pesquisadora e as colaboradoras da pesquisa sob orientação da coordenadora do programa de formação. O processo de elaboração exigiu estudo, discussão e reflexão entre as idealizadoras, bem como a constante sintonia e colaboração com o *designer* instrucional responsável pelo *design* do AVA-Moodle e a inserção das agendas semanais.

A partir de resultados de pesquisas anteriores realizadas no interior do grupo de pesquisa “Formação de professores e práticas de ensino na educação básica e superior”, bem como as demandas identificadas por cada membro da equipe idealizadora<sup>24</sup>, primeiramente foi escolhido o tema do programa, elaborado o *layout*, bem como a redação do texto de abertura do AVA-Moodle. Além disso, foi definido o período de inscrição, o cronograma de início e término do programa, o público-alvo, os critérios de seleção de participantes, os eixos norteadores do currículo, considerando a especialidade de cada pesquisadora, e a respectiva carga horária de cada módulo como se observa no Quadro 10.

**Quadro 10** – Organização do currículo do programa de formação continuada de professores a partir de eixos temáticos

<b>Identificação do Módulo</b>	<b>Carga horária</b>
Módulo I - Letramento digital	30 horas
Módulo II - Dificuldades de Aprendizagem, Distúrbios de Aprendizagem e Dislexia: como diferenciar e intervir	50 horas
Módulo III - Alfabetização e letramento	50 horas
Módulo IV - Recursos tecnológicos para o ensino nos anos iniciais	50 horas

**Fonte:** Dados organizados pela pesquisadora.

<sup>24</sup> A equipe foi formada por três mestrandas que tinham como objeto de estudo a formação de professores, mas com enfoques distintos, a saber: articulação entre Fonoaudiologia e Educação, alfabetização e letramento, e TIC como recurso na formação de professores para superação do fracasso escolar da língua escrita e da leitura.

Considerando que o programa contemplava três pesquisas de mestrado, a equipe elaborou os critérios de seleção de participantes e um questionário visando obter informações iniciais que atendessem às especificidades de cada uma das investigações que seriam desenvolvidas pelas pesquisadoras. Antes da aplicação do questionário foi realizado o pré-teste para verificar se o instrumento estaria adequado para obter as informações almejadas e após as adequações foi finalizado.

Posteriormente, foi realizada a organização da proposta inicial do currículo para o programa, a partir de resultados de estudos anteriores da coordenadora e da pesquisadora, assim como dos resultados das avaliações externas que apontam um fracasso acentuado dos estudantes no que se refere à língua materna, à escrita e à leitura.

Cabe esclarecer, que apesar de existir eixos temáticos norteadores para o currículo e um planejamento da proposta inicial, de acordo com a abordagem teórico-metodológica adotada, foi possível a sua reconfiguração<sup>25</sup> a partir da identificação das expectativas dos professores cursistas, bem como ao longo do seu desenvolvimento de acordo com as demandas que surgiam a partir das práticas e experiências dos participantes da pesquisa.

Assim, no início do programa, buscamos identificar as expectativas dos professores cursistas para com a proposta do programa formativo, na modalidade a distância. Esse mapeamento ocorreu por meio da análise das interações presentes na ferramenta fórum de discussão, proposta como primeira atividade coletiva entre os participantes da pesquisa.

No fórum de discussão, as narrativas apontaram diversas motivações que levaram os participantes à experiência de participação no programa, entre elas: encontrar novos caminhos para a alfabetização, a necessidade em aprender a lidar com os inúmeros desafios diários em sala de aula, em como intervir com os EPAEE e com aqueles que apresentam muitas dificuldades ou defasagem em relação ao ano/série, em superar as próprias dificuldades, em aliar as TIC na prática pedagógica, assim como em trocar experiências, se aperfeiçoar cada vez mais com relação à leitura e escrita e em auxiliar a lidar com as angústias frente às dificuldades dos estudantes.

---

<sup>25</sup> Um exemplo de reconfiguração surge das narrativas individuais em que foi possível verificar que a concepção de aprender entre os professores cursistas era muito superficial, como se fosse um processo simples e, na verdade, é muito complexo. Diante disso, reestruturamos o Módulo II inserindo nos conteúdos o que é aprender (breves considerações neurobiológicas), o processo cognitivo da leitura e da escrita, as variáveis presentes no processo de aquisição da linguagem escrita, articulação da realidade educacional para a compreensão dos problemas de aprendizagem, a importância do professor no processo de aprendizado da leitura e da escrita entre outros. Para tanto, recorreremos aos textos escritos, às vídeo-aulas e às discussões nos fóruns para fundamentar e elucidar as dúvidas.

As narrativas que seguem corroboram os achados principais das motivações das professoras cursistas para participar do programa.

[...] para poder auxiliar os alunos frequentadores da sala de recursos. (PC 3, Fórum de discussão – coletivo, 21/5/2014)

[...] nos auxiliando e nos ajudando a tirar as angústias que temos em relação as dificuldades que nossos alunos possuem [...] (PC4, Fórum de discussão – coletivo, 28/05/2014)

[...] por acreditar que é possível encontrar mais caminhos para educação na fase da alfabetização. (PC 5, Fórum de discussão – coletivo, 21/05/2014)

[...] possui deficiência intelectual e reconheço que tenho dificuldade em trabalhar com ele. (PC 9, Fórum de discussão – coletivo, 25/05/2014)

[...] compreender o mistério maravilhoso da LEITURA. (PC 10, Fórum de discussão – coletivo, 22/05/2014)

[...] aprender a superar a minha dificuldade em ensinar o meu aluno que tem muita dificuldade [...] (PC 12, Fórum de discussão – coletivo, 21/05/2014)

[...] a realização de cursos promove a autorreflexão o que refletirá na minha profissão. (PC 15, Fórum de discussão – coletivo, 26/05/2014)

[...] autismo [...] é um tema que vem me provocando muitos desafios ultimamente [...] a aliar novas tecnologias e discussões sobre a educação que reflitam realmente na minha prática [...] a busca de uma educação de qualidade a nossos alunos. (PC 16, Fórum de discussão – coletivo, 24/05/2014)

Espero que esse curso auxilie minha prática pedagógica e amplie meus conhecimentos. (PC 19, Fórum de discussão – coletivo, 27/05/2014)

[...] enorme expectativa no curso em auxiliar em nossas dificuldades enfrentada na sala [...] (PC 20, Fórum de discussão – coletivo, 26/05/2014)

[...] como professoras podemos fazer TODA a diferença na vida desses alunos [...] por isso esse curso veio como forma de me auxiliar nessa tarefa. (PC 21, Fórum de discussão – coletivo, 27/05/2014)

[...] Aprofundar ainda mais meus conhecimentos e realizar assim com minha turma um trabalho cada vez melhor. (PC 22, Fórum de discussão – coletivo, 25/05/2014)

A identificação das expectativas dos participantes, permitiu à equipe definir os objetivos e conteúdos iniciais para cada módulo, conforme sistematizamos no Quadro 11.

**Quadro 11**– Organização inicial do currículo do programa de formação continuada.

<b>Módulo</b>	<b>Carga horária</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Conteúdos</b>
Letramento digital	20 horas	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Conhecer e saber utilizar as ferramentas do AVA–Moodle;</li> <li>● Proporcionar a interação e socialização entre os participantes;</li> <li>● Traçar o perfil dos participantes;</li> <li>● Estabelecer alguns princípios éticos para a participação no Programa formativo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Ferramentas do AVA–Moodle;</li> <li>● Interação e socialização;</li> <li>● Ética na modalidade a distância.</li> </ul>
Dificuldades de Aprendizagem, Distúrbios de Aprendizagem e Dislexia: como diferenciar e intervir	50 horas	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Articular os conhecimentos partilhados da fonoaudiologia na prática pedagógica docente para garantir o aprendizado da linguagem escrita de todos os estudantes, independente se tem ou não problemas de aprendizagem;</li> <li>● Compreender o sistema de escrita do português brasileiro e as variáveis intervenientes no aprendizado da leitura e da escrita para ensinar todos os estudantes no processo educacional da sala de aula;</li> <li>● Diferenciar e intervir nas dificuldades de aprendizagem, distúrbios de aprendizagem e dislexia;</li> <li>● Elaborar um planejamento coletivo e individualmente de forma a atender as necessidades de todos os estudantes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Aspectos importantes que permeiam a aquisição da linguagem escrita;</li> <li>● Como aprendemos a ler e a escrever;</li> <li>● Compreendendo os problemas de aprendizagem no contexto educacional;</li> <li>● Proposta de intervenção: a contribuição da fonoaudiologia no planejamento de ensino para a prática pedagógica docente.</li> </ul>
Alfabetização e letramento	50 horas	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Compreender e caracterizar os conceitos de alfabetização e de letramento;</li> <li>● Refletir sobre alguns métodos de alfabetização;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Alfabetização e letramento: conceitos e características;</li> <li>● Métodos de alfabetização;</li> <li>● Sondagem de leitura e</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>● Realizar uma sondagem de leitura e escrita;</li> <li>● Planejar uma atividade levando em consideração os dados obtidos na sondagem;</li> <li>● Replanejar o plano elaborado;</li> <li>● Compreender a importância da intervenção do professor na aprendizagem da língua escrita no processo de alfabetização e letramento.</li> </ul>	<p>escrita;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Planejamento de atividades de leitura e escrita;</li> <li>● Intervenção do professor para o processo de alfabetização e letramento.</li> </ul>
Recursos tecnológicos para o ensino da leitura e da escrita nos anos iniciais do ensino fundamental	50 horas	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Aprender a usar o computador no processo de ensino da leitura e da escrita;</li> <li>● Conhecer o BIOE e Portal do Professor/ Buscar e selecionar sites confiáveis com atividades e jogos educativos para o ensino da leitura e da escrita;</li> <li>● Pensar em diferentes recursos para ser trabalhados em sala de aula, além do computador;</li> <li>● Construir e alimentar um blog com experiências de ensino da leitura e da escrita.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Conhecimento do computador e suas ferramentas básicas para uso no processo de ensino e aprendizagem;</li> <li>● Softwares e recursos educacionais;</li> <li>● TDICs;</li> <li>● Blog como espaço de interação, aprendizagem e socialização de experiências.</li> </ul>

**Fonte:** Planejamento do programa de formação.

Giroto e Castro (2011) acreditam que a compreensão da apropriação da escrita pelos professores subsidiará as ações em sala de aula. De forma a complementar, Lopes e Crenitte (2013) referem que tal compreensão auxiliará o professor adequar sua metodologia e efetuar mediações para garantir o aprendizado do estudante.

Convém evidenciar que, todo esse processo não foi simples nem fácil, em virtude do caráter teórico-metodológico assumido entre a pesquisadora e as professoras cursistas, bem como a pesquisadora e colaboradoras no decorrer de todo o programa.

O planejamento, desenvolvimento e acompanhamento do programa foi pautado no diálogo e nas trocas entre as partes envolvidas, a partir das vivências do contexto em que cada

uma estava inserida, buscando contribuir para uma formação contextualizada e colaborativa das professoras cursistas. Segundo Pacheco (1996), é de suma importância adaptar os programas de formação de acordo com as necessidades do professor e deve estar baseado na reflexão, inovação e investigação, proporcionando o aprendizado e desenvolvimento das competências cognitivas para lidar com o contexto incerto e complexo em que atuam.

As mensagens de introdução de cada módulo e semana de atividade foram elaboradas para incentivar, instigar e mobilizar os professores cursistas a se interessarem pelo conteúdo abordado no módulo. Por se tratar de um conteúdo complexo e, também, por considerar o aprendizado esperado para os professores cursistas, selecionamos além dos textos escritos, vídeoaulas já que permitem estruturar tópicos informativos importantes, imagens e exemplificações no intuito de subsidiar a compreensão do assunto abordado e a construção de novos saberes utilizando recursos multissensoriais.

Desse modo, mais especificamente no Módulo II, que consiste no objeto de análise para o presente texto, as temáticas versaram a respeito do conceito de aprendizagem, os aspectos intrínsecos (biológico/orgânico) e extrínsecos (variáveis externas) que permeiam todo esse processo e os quesitos principais para que haja um aprendizado; a linguagem oral e a linguagem escrita, (mecanismos de leitura e escrita) e sistema de escrita da Língua Portuguesa; articulação dos problemas de aprendizagem com a realidade educacional, a patologização dos estudantes, a importância do professor no aprendizado da linguagem escrita e as diferenças entre dificuldades de aprendizagem, distúrbios de aprendizagem e a dislexia; e as possibilidades de contribuição da Fonoaudiologia para a prática pedagógica na sala de aula.

A fim de verificar se houve a compreensão destes saberes utilizamos o fórum de discussão a partir de uma consigna reflexiva para o debate entre os professores cursistas, foram estruturadas atividades individuais, um planejamento coletivo, um planejamento individual e sua aplicação em sala de aula, visto que:

O professor passa, então, a ser o alvo central das mudanças, na medida em que não é só o domínio dos conhecimentos da sua matéria que é visto como relevante, mas, também, o domínio de competências que qualifiquem o seu agir profissional, junto a uma clientela cada vez mais heterogênea e em relação à qual ele deve saber dirigir-se, tanto no individual como no coletivo. (BORGES, 2004, p. 36).

No total foram 4 quatro fóruns de discussão relacionados ao tema de cada semana.

As atividades do módulo II totalizaram 6, sendo 4 atividades direcionadas ao tema da semana e 2 atividades reflexivas (na primeira semana e na última semana).

A atividade de planejamento coletivo foi elaborada para verificar as ações preponderantes entre os professores cursistas para a sua construção, a partir de um caso de ensino<sup>26</sup>, sendo elas: cooperação, colaboração, flexibilidade, capacidade de articular a teoria e prática e estabelecer diálogo.

O planejamento individual foi solicitado para verificar como o adequam para o ano que lecionam e se conseguem relacionar os conteúdos abordados à sua prática e, assim, diante do que elaboraram quais as contribuições dos saberes da Fonoaudiologia para a prática de ensino.

A aplicação do planejamento em sala de aula teve o intuito de obter e analisar o resultado e a possibilidade de aplicar as sugestões da Fonoaudiologia.

Desse modo, ao considerar que o planejamento do curso foi flexível e a intenção se deu em trabalhar de forma colaborativa utilizamos os memoriais reflexivos para acompanhar as dificuldades, as angústias, as críticas, as ideias, a construção de novos saberes entre outros.

É válido dizer que, após a segunda semana do início do módulo II, em virtude do atraso no envio das atividades, decidimos abrir uma semana de atualização para que os professores cursistas pudessem se organizar e ficar em dia com as atividades propostas. Tal procedimento foi adotado com base no objetivo de uma formação colaborativa e, também, por levarmos em consideração o contexto vivenciado por eles (mês de junho próximo ao recesso escolar).

A interação e comunicação entre a equipe do curso e o designer instrucional foram fundamentais para o bom desenvolvimento do curso no AVA-Moodle. Assim, o trabalho em equipe ocorreu de forma contínua, colaborativa e interdisciplinar.

### 3. 5 PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DOS DADOS

Os dados foram provenientes dos instrumentos já apresentados anteriormente. Tendo em vista o objetivo geral e os objetivos específicos desta pesquisa, a construção do arcabouço

---

<sup>26</sup> Caso de ensino produzido no âmbito do projeto “Programa Desenvolvimento Profissional de Formadores e Professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no Local De Trabalho: uma Parceria entre Universidade-Escola” (Proc. 400819/2010-4 - CNPQ), sob responsabilidade restrita ao grupo de estudo e pesquisa no período de 2010-2012.

para análise dos dados precisou lançar mão de procedimentos capazes de abarcar toda a complexidade da investigação.

Nesta direção, inicialmente a análise foi organizada a partir de uma leitura de forma mais livre e uma segunda leitura de modo a inicialmente identificar temas que eram tratados ou emergiam a partir da narrativa dos professores cursistas. Posteriormente, utilizamos os procedimentos de análise de conteúdo que tem como ponto de partida a mensagem, por expressar significado e sentido, “oral, escrita, gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada”, além de se articular com as condições contextuais dos sujeitos (FRANCO, 2008, p. 19).

A autora explicita que a mensagem detém uma série de informações a respeito de seu autor como concepções, interesses, motivações, expectativas, representações sociais, filiações teóricas entre outros.

Assim, todo o processo de análise contempla:

[...] produzir inferências sobre qualquer um dos elementos básicos do processo de comunicação: a fonte emissora; o processo codificador que resulta em uma mensagem; detector ou recipiente da mensagem; e o processo decodificador. (FRANCO, 2008, p. 29).

A partir dessa perspectiva, definimos as Unidades de Contexto como unidades de análise por ser considerada indispensável para análise e interpretação dos textos para, então, iniciarmos a organização e a categorização seguindo o material de análise selecionado e a abordagem adotada.

De acordo com Franco (2008, p. 59), “a categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação seguida de um reagrupamento baseado em analogias, a partir de critérios definidos”. Posterior à categorização, realizamos a interpretação por meio da produção de inferências, pois é “ela que confere a esse procedimento relevância teórica” (FRANCO, 2008, p. 29)

Desta forma, identificamos 6 grandes categorias, a saber: percepção dos professores diante dos problemas de aprendizagem, necessidades dos professores, saberes dos professores, contribuições da fonoaudiologia, desafios e entraves para a prática do professor e sentimentos dos professores.

Uma nova leitura dos dados evidenciou subcategorias que foram aparecendo ao longo da intervenção e que foram sistematizadas no Quadro 12 para facilitar a visualização dos mesmos.

**Quadro 12** - Resumo das categorias e subcategorias do estudo.

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
Percepção dos professores diante dos problemas de aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Confusão de conceitos</li> <li>● Percepção das variáveis/fatores que interferem no aprendizado.</li> </ul>
Necessidades formativas dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Mudanças ou transformação da prática</li> <li>● Políticas educativas para formação continuada de professores</li> </ul>
Saberes dos professores	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Saberes relacionados com a prática pedagógica</li> </ul>
Contribuições da Fonoaudiologia na formação continuada de professores	-----
Desafios e entraves para a prática de ensino	-----
Sentimentos dos professores	-----

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora, com base nos resultados da pesquisa.

Os resultados, após o processamento dos dados, serão apresentados e discutidos na próxima seção.

#### 4 AMPLIANDO A REDE A PARTIR DA ARTICULAÇÃO DOS SABERES DA FONOAUDIOLOGIA NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL - POSSIBILIDADES E DESAFIOS

O objetivo desta seção é apresentar os resultados da intervenção, desenvolvida por meio do programa de formação continuada de professores, mais especificamente aqueles obtidos no módulo II denominado “Dificuldades de Aprendizagem, Distúrbios de Aprendizagem e Dislexia: como diferenciar e intervir”.

Procuraremos realizar as análises arrematando os nós da rede, buscando indicar, a partir dos resultados, as possibilidades e limitações da articulação entre Fonoaudiologia e Educação.

##### 4.1 PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES DIANTE DOS PROBLEMAS DE APRENDIZAGEM

Na tentativa de responder à questão ‘Como os professores definem os problemas de aprendizagem da linguagem escrita e lidam com eles para ensinar os estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental?’ realizamos um processo de análise a partir da triangulação dos dados oriundos do questionário de inscrição, das narrativas escritas individuais produzidas ao longo do módulo e do cotejo com a literatura. Assim, apresentaremos as subcategorias que emergiram dos dados analisados.

##### *Confusão de conceitos*

Percebemos certa dificuldade por parte dos professores cursistas em definir o que compreendiam por problemas de aprendizagem. Havia certa **confusão de conceitos**, pois inicialmente todos os 22 professores cursistas afirmavam ter estudantes com dificuldades de aprendizagem. Quando inquiridos sobre o tipo de dificuldade destes estudantes, aproximadamente 32% das respostas parecem oscilar entre a falta de conhecimento a respeito das Dificuldades de Aprendizagem, dos Distúrbios de Aprendizagem e da Dislexia<sup>27</sup>, assim como uma compreensão equivocada que não distingue as dificuldades de outras patologias,

---

<sup>27</sup> A definição de cada terminologia encontra-se na página 54 do referencial teórico.

transtornos ou deficiência, conforme alguns relatos coletados no período de 30/04/2014 a 14/05/2104 a seguir:

Tenho uma criança avaliada como limítrofe [...] (PC 1, Questionário - individual, 02/5/14)

Déficit de atenção. (PC 2, Questionário - individual, 13/5/14)

Trabalho em uma sala de PIC [Projeto Intensivo no Ciclo] todos os alunos possuem dificuldades de aprendizagem. (PC 12, Questionário - individual, 03/5/14)

Aluno com traços de autismo. (PC 19, Questionário - individual, 09/5/14)

Tem laudo da APAE. (PC 20, Questionário - individual, 12/5/14)

Dificuldade motora e Deficiência Intelectual. (PC 22, Questionário - individual, 02/5/14)

Nota-se uma dificuldade em discernir entre o que se estabelece como Dificuldades de Aprendizagem e os diagnósticos de Transtorno de Deficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), Transtornos Globais de Desenvolvimento (TGD) ou Transtorno do Espectro Autista (TEA), Transtorno de Déficit de Atenção (TDA), Deficiência Intelectual (DI) e dificuldade motora.

Esses resultados iniciais mostraram que os problemas de aprendizagem ainda são concebidos como um fator biológico que interfere no processo de ensino e aprendizagem. Tais resultados corroboram com os achados de Masuyama e Rinaldi (2013) de que a maioria dos professores apresenta uma concepção equivocada a respeito dos Distúrbios de Aprendizagem e Dificuldades de Aprendizagem, acreditando que as Dificuldades de Aprendizagem são oriundas de um problema orgânico em conformidade com o que é destacado no estudo de Lopes e Crenitte (2013).

Para Capellini e Navas (2009), a confusão ocorre em decorrência da falta de consenso das definições e características entre as Dificuldades e Distúrbios de Aprendizagem, dificultando a diferenciação das crianças que apresentam Dificuldades de Aprendizagem de ordem social, econômica e cultural daqueles que apresentam Dislexia ou Distúrbios de Aprendizagem de ordem genética-neurológica.

Complementarmente, Gonçalves (2011) atribui esses resultados à qualidade das informações que os professores estão recebendo em sua formação, pois ao comparar os sujeitos pesquisados com conhecimento prévio com os que não tinham nenhum conhecimento

anterior, não houve em sua pesquisa uma diferença significativa. Isso denota que não são apenas os professores que têm dificuldades para discernir os problemas de aprendizagem, mas, também, os profissionais de diferentes áreas e que atuam como formadores de professores.

Navas (2012, p. 21) menciona que tanto os profissionais da saúde como da educação desconhecem os Transtornos de Aprendizagem e, ainda, afirma que “[...] esse desconhecimento pode trazer sérias consequências para esses indivíduos, [...] essas crianças apresentam problemas com autoestima, são menos aceitas socialmente e mais ansiosas que seus pares”.

Nesse ínterim, podemos ir mais além, incluindo aqueles que fazem parte da distorção entre ano/série e idade e que não apresentam transtornos. O que nos preocupa, é que a necessidade de procurar algo que justifique o baixo desempenho dos estudantes ou o “não aprender” aliados ao desconhecimento provoca uma gama de consequências para a criança, pois fatores extrínsecos podem interferir intrinsecamente no desenvolvimento de seu aprendizado e a intenção de auxiliar pode agravar ainda mais esse processo. Para tanto, defendemos que diferentes ações didáticas devem ser elaboradas e efetivadas pelo professor em sua sala de aula com vistas a garantir o aprendizado destes estudantes.

Ao analisarmos a narrativa de PC 12 ao mencionar que trabalha em uma sala de PIC, se evidencia a incompreensão das singularidades dos sujeitos dentro do contexto educacional, isto é, de considerar a heterogeneidade dos estudantes de uma sala de aula, aglomerando, segregando e estigmatizando aqueles com defasagens no aprendizado, mostrando um caminho de mão dupla ao processo de inclusão.

Assim, Giroto e Castro (2011) defendem que o professor precisa compreender as singularidades para não rotular os estudantes por suas características, as quais equivocadamente poderão ser confirmadas por meio de diagnósticos.

Além destas narrativas analisadas, identificamos duas cursistas PC13 e PC18 que atribuíram as Dificuldades de Aprendizagem de seus estudantes às suas próprias suposições diagnósticas, neste caso o TDAH.

Tenho alguns estudantes com suspeita de TDAH. (PC 13, Questionário - individual, 04/5/14)

Aprendizagem com suspeita de hiperatividade e déficit de atenção. (PC 18, Questionário - individual, 10/5/14)

A esse respeito, recorreremos à Viégas e Oliveira (2014, p. 49) quando afirmam “que vivemos hoje uma verdadeira epidemia de diagnósticos, e não de doenças. Diagnóstico vago, para um transtorno de existência duvidosa”. Nesse sentido, consideramos tais atitudes preocupantes e prejudiciais ao estudante, já que ter TDAH não significa que necessariamente a criança apresentará problemas de aprendizagem ou deverá ser medicalizada. Primeiro,

[...] devemos compreender quais são as contradições enfrentadas pelo aluno na escola. Ele vive fora da escola formas de aprender que são muito diferentes daquelas que o êxito escolar requer. Essas contradições é que se deve tentar entender [...] A heterogeneidade das formas de aprender”. (CHARLOT, 2010, p. 151).

Ainda, para Viégas e Oliveira (2014) é preciso romper com o modelo medicalizante de compreensão do fracasso escolar na direção da defesa contundente da vida e da diversidade que ela comporta.

Areladas a essas definições, percebemos ainda que a maioria dos professores cursistas 68,2% se atentaram em descrever as características de seus estudantes, reafirmando e enfatizando as dificuldades e os problemas quanto aos aspectos do aprendizado escolar de maneira generalizada e superficial, como podemos observar nos relatos de PC3, PC5, PC6, PC8, PC14, PC15, PC16 e PC20.

Na alfabetização e matemática. (PC3, Questionário - individual, 05/5/14)

[...] tem dificuldades na retenção de conteúdos. (PC 5, Questionário - individual, 02/5/14)

As dificuldades são reconhecimento de letras do alfabeto e numerais de 0 a 20; escrita do nome próprio e de concentração e atenção durante as atividades. (PC 6, Questionário - individual, 05/5/14)

[...] aprendizagem da leitura e da escrita. (PC 8, Questionário - individual, 02/5/14)

Na ortografia das palavras, segmentação de frases, organização de ideias e parágrafos. (PC 14, Questionário - individual, 30/4/14)

Dificuldade em interpretar e resolver situações cotidianas de aprendizagem. (PC 15, Questionário - individual, 02/5/14)

Dificuldades na leitura, escrita e interpretação de textos. (PC 16, Questionário - individual, 07/5/14)

Alguns apresentam dificuldades na fala, outros em se concentrar e ainda outros sem reconhecer números e letras. (PC 20, Questionário - individual, 12/5/14)

Chama a atenção o número de professores do 1º ano que apontam como grandes as dificuldades de aprendizagem apresentadas pelas crianças, entretanto, é importante estar atento às fases de desenvolvimento pelas quais a criança passa. Tais apontamentos parecem atrelar-se à urgência que a escola tem de apresentar resultados de desempenho satisfatórios sem, contudo, respeitar os ritmos e processos de desenvolvimento natural do sujeito. De acordo com Zorzi (2003), no ambiente escolar ocorre uma valorização das dificuldades razão pela qual muitas crianças são encaminhadas para diagnóstico e tratamento. Para o autor, o estudante não é avaliado

[...] pelo que mostra ser capaz de aprender e saber, mas sim pelo que ainda não faz e ainda não sabe. A própria escola ainda não foi capaz de perceber o seu poder de ensinar, pois nega aquilo que é fruto autêntico de sua atuação educacional. (ZORZI, 2003, p. 20).

Nesse sentido, os professores parecem apresentar dificuldades em como ensinar crianças com as dificuldades por elas apresentadas. A partir das acepções identificadas, reestruturamos o conteúdo do módulo para contribuir com a ampliação dos saberes e para a reflexão das professoras cursistas quanto à necessidade de verificar as defasagens dos estudantes, contudo também era preciso identificar as habilidades e os saberes que contemplam para, assim, construir estratégias de ensino para favorecer o aprendizado deles. Sentimos a necessidade de contribuir com a ampliação dos saberes dos professores quanto à compreensão dos problemas de aprendizagem para desmitificar crenças e, conseqüentemente, elaborar diferentes estratégias de ensino para o aprendizado destes estudantes (MASUYAMA; RINALDI, 2013). Tais considerações vão ao encontro da importância do trabalho colaborativo entre diferentes áreas de saber.

#### *Percepção das variáveis/fatores que interferem no aprendizado*

O fracasso escolar é um assunto muito discutido nos últimos anos em relação ao baixo desempenho apresentado pelos estudantes, no entanto, é importante que os professores entendam que existem variáveis que interferem no aprendizado, como apontado no capítulo 2. Além disso, é preciso gastar tempo e energia formando a equipe escolar e capacitar equipes

educacionais para tomar decisões de forma colaborativa em um momento em que a escola tem grande dificuldade para ensinar a maior parte de seus estudantes (THOUSAND; VILLA, 1989).

Nesta perspectiva, concordamos com Carvalho (2010) quanto à pertinência de se discutir a participação do professor na construção do conhecimento e das estratégias pedagógicas por ele adotadas para que o aluno tenha acesso ao currículo.

Diante das concepções iniciais apresentadas pelos professores, julgamos iniciar o trabalho apresentando alguns “Aspectos importantes a respeito da aprendizagem da linguagem escrita”. Esta abordagem continha elementos teóricos e exemplos das variáveis presentes no processo de aprendizagem da leitura e da escrita e do sistema de escrita da Língua Portuguesa.

Assim, desafiamos os professores para que pensassem em seus estudantes com problemas de aprendizagem e descrevessem as habilidades, dificuldades e as variáveis/fatores que interferiam no processo de ensino e aprendizagem destes.

Acreditamos que neste momento tivemos a primeira tensão no grupo, pois até então as atividades do programa se voltavam para a troca de experiências e reconhecimento de como interagir no AVA-Moodle. Ao desafiar as professoras por meio da proposta que as levou a ler, analisar aspectos que complementaríamos teoricamente o que elas já conheciam sobre como as crianças aprendem e, a partir deste ‘reolhar’ a realidade de sua sala de aula, percebemos alguns desconfortos<sup>28</sup>.

Notamos que, quanto à **percepção das variáveis/fatores que interferem no aprendizado**, as professoras PC1 e PC2, ambas experientes e em exercício no 3º e no 1º ano respectivamente, mostraram dificuldades em ter um olhar diferenciado para os seus estudantes. Observamos que elas, ao descreverem as características apresentadas por seus estudantes, não consideraram os subsídios teóricos trabalhados no módulo à sua prática apontando o diagnóstico, o comportamento e as dificuldades apresentadas no desempenho destes como variáveis/fatores que interferiam no processo de ensino e aprendizagem, conforme as narrativas a seguir:

[...] é uma criança com Transtorno de conduta, muita agitação [...] não é organizado com os materiais [...] fala excessivamente [...] distrai-se

---

<sup>28</sup> Em virtude do grande volume de dados obtidos, apresentaremos a análise das atividades de três professoras cursistas a partir desta categoria, as quais foram selecionadas pela qualidade das produções nas atividades realizadas durante o curso, a saber: excelente, boa e ruim.

facilmente [...]. Em alguns momentos parece bastante imaturo, não consegue manter-se atento, inicia mas não conclui nenhuma atividade sem auxílio e raciocínio lógico lento.[...] Parece estar sempre no “mundo da lua”, sempre desatento, presente apenas de corpo [...] aparentemente desmotivado.[...] Chora, faz birra quando contrariado; descontrola-se facilmente; às vezes age como uma criança mimada e quer que prevaleça sempre suas ideias e vontades; não é bem aceito pelos colegas [...] Parece não compreender o que é solicitado; extremamente agitada, inquieta, nervosa; raciocínio lógico lento. (PC 1, Ficha descritiva, 07/06/2014)

Não interpreta textos, enunciados simples de matemática. [...] TDA. [...] Não consegue elaborar ideias no papel; mas elabora oralmente. (PC 2, Ficha descritiva, 09/06/2014)

Tais relatos permitem compreender que, de imediato, não houve mudanças na concepção inicial dessas professoras mesmo após o trabalho de reflexão com texto, discussões no fórum e vídeoaula, permanecendo forte presença de suas crenças. André (2010, p. 175) pontua a importância de atentar às crenças, preconceitos e representações do professor já que podem “possibilitar ou dificultar as mudanças”, coincidindo com o estudo de Lopes e Crenitte (2013), o qual revela que, posterior a intervenção formativa, os professores insistem em inferir que o problema está centrado no estudante.

Ademais, Giroto e Castro (2011, p. 443) referem que a estigmatização parte, a maioria das vezes, das características concebidas como “desviantes do padrão de normalidade imposto pela sociedade”. Gonçalves (2011) acrescenta e alerta que se os professores atribuem o baixo desempenho acadêmico como sendo um problema exclusivamente do estudante torna-se compreensível que tais problemas devem ser tratados por profissionais da saúde.

É necessário repensar esse movimento, pois muitas crianças são vítimas, culpabilizadas, medicalizadas e estigmatizadas por “não aprender”. Acreditamos que independente da presença ou não de uma “patologia” a escola tem uma função social e o professor deve possibilitar o aprendizado destes estudantes, e não utilizar os rótulos como “muletas” para justificar as defasagens no aprendizado. Segundo Enguita (1990) quando citado por Sacristán e Gómez (2000, p. 17)

a escola é uma trama de relações sociais materiais que organizam a experiência cotidiana e pessoal do aluno/a com a mesma força ou mais que as relações de produção... Por que então continuar olhando o espaço escolar como se nele não houvesse outra coisa em que se fixar além das ideias que se transmitem?

Nesse ínterim, a Fonoaudiologia tem muito a contribuir, auxiliando a escola e o

professor a lidar com as singularidades, conforme afirma Charlot (2008, p. 20):

A escola e os professores devem elaborar um projeto político-pedagógico, levando em conta as características do bairro e dos alunos, mobilizar recursos culturais e financeiros que possibilitem melhorar a eficácia e a qualidade da formação, tecer parcerias, desenvolver projetos com os alunos etc. Essas novas exigências requerem uma cultura profissional que não é a cultura tradicional do universo docente; o professor, que não foi e ainda não é formado para tanto, fica um pouco perdido.

É inegável, que os professores enfrentam desafios para interpretar as dinâmicas sociais atuais em busca de novas direções que correspondam a essa realidade, porém mais do que isso, necessitam vencer desafios que se traduzem em sua própria postura frente a essas possibilidades, exigindo de si próprio uma maior conscientização na quebra de preconceitos e questionamentos aos fundamentos da sua função no processo de ensino.

Com o passar do tempo, é possível identificar nas narrativas das PC 1 e PC 2 quando parecem desenvolver atitudes que evidenciam a compreensão e a articulação entre teoria e prática, apontando para uma autorreflexão de seu próprio trabalho transformando suas concepções iniciais e, deixando emergir questionamentos e iniciativa de tomada de decisão.

[...] diante do diagnóstico feito por especialistas [...] receber tais diagnósticos e apenas guardá-los, ou simplesmente justificar a não aprendizagem do aluno é o mesmo que ouvir do médico o resultado dos exames com a indicação de uma doença, sem que haja indicação de tratamento. [...] não cabe a nós professores avaliar diagnósticos, mas analisar o que podemos fazer para transformar a realidade desses alunos independente do diagnóstico que recebemos. (PC 1, Memorial Reflexivo, 28/06/2014)

A diversidade em sala de aula faz com que cada aluno seja único. Assim, deveria ser o nosso sistema de ensino que trata todos como iguais. [...] A oportunidade que o curso está me proporcionando em pensar e questionar alguns conceitos que eu tinha sobre meus alunos, sobre a minha prática [...] todo o dia surge uma dificuldade de aprendizagem a ser sanada [...] contudo, não seria perigoso também justificar os problemas de aprendizagem focando sempre em uma das partes? (PC 2, Memorial Reflexivo, 29/06/2014)

Tais narrativas vão ao encontro da afirmação de Masuyama e Rinaldi (2012) de que os professores precisam desenvolver a habilidade de se autoavaliarem, pois esta ação permite a desconstrução de crenças e a construção de novas possibilidades ressignificando a sua prática. Desta forma, Carvalho (2010) defende que a prática docente deve ser uma atividade

responsável, que mesmo diante das dificuldades vivenciadas cotidianamente em sala de aula, deverá ser um processo contínuo de (des)construção entre as relações dos estudantes, do professor e do saber.

Esse movimento de autoavaliação e autorreflexão condiz com as afirmações de Charlot (2012) de que a situação de ser professor é difícil, pois este é o responsável pelo aprendizado dos estudantes e, para tanto, deve oferecer as condições necessárias para a produção de saberes. De modo complementar, Pacheco (2013, p. 11) defende que

[...] a formação docente acontece quando um professor se decifra por meio de um diálogo entre o eu que age e o eu que se interroga, quando o professor participa de um efetivo projeto, identifica suas fragilidades e compreende que é obra imperfeita de imperfeitos professores.

Já na narrativa da PC 3, professora alfabetizadora em exercício no 1º ano e ainda considerada iniciante, segundo a literatura, foi possível perceber que conseguiu articular os conteúdos abordados ao desempenho de seus estudantes com problemas de aprendizagem, ou seja, identificou e descreveu algumas variáveis/fatores que de fato interferem neste processo. No entanto, não descreveu aspectos relacionados ao ensino e à metodologia do professor, conforme os exemplos:

Biológicos, sócio culturais e ambientais (frequenta a APAE; não é estimulado em casa; não tem auxílio nas tarefas; ausência e falta de comprometimento familiar). [...] Ambientais e socioculturais (não tem auxílio em casa; vive num ambiente violento; não tem estímulos em casa; ausência da família na vida escolar). (PC 3, Ficha descritiva, 08/06/2014)

A identificação das variáveis presentes no contexto de cada estudante é primordial, já que permite compreender a existência de uma pluralidade de variáveis que integra o processo de ensino e aprendizagem, indicando que não existe somente o fator biológico.

O fato da PC 3 não se ver como corresponsável pelo aprendizado do estudante não favorece a desconstrução de crenças nem a resignificação da prática (MASUYAMA; RINALDI, 2012). Isso é compreensível com a alusão de Smolka (1996) quanto ao método visto como ciência e, por isso, determinado como inquestionável, concentrando os problemas nos fatores biológico, familiar e sociocultural.

Apesar de sua narrativa evidenciar que conseguiu realizar uma articulação entre os subsídios teóricos do programa e sua prática, verificamos uma ambiguidade em suas

narrativas.

[...] o aluno com diagnóstico em sala de aula [...] ganha um suporte ao poder frequentar a sala de recursos com uma professora especialista que pode auxiliá-lo com mais tempo do que eu, pois tenho que intervir em inúmeras situações durante o período com outros alunos. [...] com um diagnóstico realizado estou certa de que posso transformar minhas aulas [...] identifiquei um aluno que apresenta um distúrbio e a família está auxiliando fazendo os exames necessários e levando-o na APAE. (PC 3, Memorial Reflexivo, 30/06/2014)

A PC3 denota se apoiar em um diagnóstico para auxiliar o seu estudante transformando sua prática para garantir o aprendizado. Ao mesmo tempo, transfere a responsabilidade do ensinar ao professor do AEE, justificando que tem pouco tempo diante das situações variadas no cotidiano da sala de aula.

A despeito do que a professora cursista coloca sobre o professor do AEE, a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) argumenta acerca da necessidade de investimentos na formação de professores capacitados para atuar nas salas regulares com os alunos público-alvo da Educação Especial, bem como professores especializados para atuação em atendimento educacional especializado – (AEE). Para tanto, diferente do que aponta, é necessário que esses dois profissionais trabalhem em regime de colaboração, invistam no diálogo frequente e sistemático para garantir a escolarização do aluno público-alvo da Educação Especial, desde a construção do planejamento, adequações nos procedimentos de ensino, adaptações curriculares e de materiais até a avaliação.

De acordo com Friend, Cook, Hurley-Chamberlain e Shamberger (2010, p. 13) “[...] a colaboração é definida como um estilo de interação entre, no mínimo, dois parceiros equivalentes, engajados num processo conjunto de tomada de decisão, trabalhando em direção a um objetivo comum”. No contexto escolar pode-se dizer que a colaboração envolve o compromisso dos professores, dos gestores, do sistema escolar e da comunidade, ou seja, de todos os agentes envolvidos no processo ensino-aprendizagem.

E mais, ainda remetendo à narrativa percebe-se que a PC3 não conseguiu discernir os problemas de aprendizagem, seu discurso revela que fez um diagnóstico de um de seus estudantes, fato este preocupante uma vez que diagnosticar não é de sua competência profissional e, sim, de uma equipe interdisciplinar.

Diante disso, há necessidade de os educadores entenderem que realizar o diagnóstico

educacional é diferente de diagnosticar aquilo que o estudante conhece e é capaz de fazer. Nota-se que as concepções e ações educacionais da PC 3 caminham em direção da patologização, as quais segundo Giroto (2005, p. 53) podem reforçar “[...] o comodismo assumido pelo professor, que deixou de se enxergar como autor de práticas direcionadas à superação das dificuldades apresentadas pelos alunos”.

A autora aponta, ainda, que os indícios observados pelo professor podem caracterizar uma patologia, mas nem sempre o são. Osti (2004) em seus estudos constatou que o professor encaminha para diagnóstico os estudantes que não alcançam os resultados esperados e questiona se o que está sendo exigido deste estudante está de acordo com o conteúdo, com o desempenho da sala e com o que já sabe.

Nessa discussão, evidenciamos que, a ausência de espaços de reflexão sobre a prática pedagógica é um fator maior frente ao fracasso escolar e ao aprendizado de estudantes com problemas de aprendizagem do que o diagnóstico em si. As questões suscitadas como ausência de tempo, desconhecimento específico sobre a patologia, o papel do professor do AEE, são paliativos que nos auxiliam a compreender o contexto educacional, mas insuficientes para explicar o fator da não aprendizagem ou da ausência de uma prática pedagógica que esteja em sintonia as reais necessidades educacionais dos estudantes.

#### 4.2 NECESSIDADES FORMATIVAS DOS PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Sabemos que o professor precisa ter um repertório de saberes, que envolvem, entre outros, o domínio do conhecimento da área específica de atuação. Fusari (1992, p. 27) apresenta cinco aspectos essenciais ao professor:

1. Domínio competente e crítico do conteúdo a ser ensinado;
2. Clareza dos objetivos a serem atingidos;
3. Domínio competente dos meios de comunicação a serem utilizados para a mediação eficaz entre o aluno e os conteúdos do ensino;
4. Visão articulada do funcionamento da escola, como um todo;
5. Percepção nítida e crítica das complexas relações entre educação escolar e sociedade.

Na presente pesquisa, infelizmente, percebemos que as professoras cursistas apresentavam dificuldades em domínio de conteúdos essenciais, além de crenças cristalizadas que dificultavam o planejamento de estratégias de ensino diversificadas para ensinar a todos

os estudantes.

Considerando suas concepções, identificadas inicialmente, todas as atividades do módulo, em seu escopo, exigiam um movimento de reflexão entre o conteúdo discutido e a prática em sala de aula. O objetivo era oportunizar às professoras cursistas (PC) a reflexão conjunta sobre os desafios enfrentados e, ao mesmo tempo, individual de seu trabalho, considerando a realidade de seu contexto de atuação para que pudéssemos analisar de que forma essas PC (re)significavam seus saberes, suas experiências de trabalho docente. Percebemos, por meio das narrativas que ao longo do tempo emergiram processos de autoavaliação de seu trabalho com os estudantes, análise crítica a uma escola que não atende a realidade do seu público e a percepção da necessidade de formação continuada para lidar com os constantes desafios no contexto escolar.

Para Nóvoa (2007, p. 6) “a sociedade foi lançando para dentro da escola muitas tarefas”, que aos poucos foram sendo apropriadas pela escola e pelos professores. Tal fato tem ocasionado uma sobrecarga de trabalho aos professores dificultando a definição de prioridades e a elaboração de estratégias de ensino para todos os estudantes, em meio às contradições presentes no âmbito educacional.

Percebemos a dificuldade de se trabalhar numa perspectiva de pesquisa intervenção colaborativa, especialmente pela dificuldade de equilibrar as diversas necessidades formativas identificadas ao longo da experiência. A este respeito, Rodrigues e Esteves (2013, p. 66) indicam que

[...] o equilíbrio entre as necessidades do grupo, do indivíduo e da instituição não deve ser atingido fora de um quadro de diálogo intenso e de qualidade entre as diversas entidades que encomendam ou procuram a formação, as que a oferecem e as que a prestam como formadoras.

Acrescenta-se às complexidades indicadas pelos autores, o fato de a experiência estar vinculada a uma pesquisa. Amplia-se sobremaneira o nível de complexidade, pois o tempo da pesquisa é muito diferente do tempo das necessidades dos professores e das urgências que eclodem diariamente nas escolas.

Ao analisar as narrativas das professoras cursistas PC1, PC2 e PC3 percebemos ainda, o desafio de lidar com a rigidez de um currículo prescrito desconectado da realidade contemporânea, que provoca o desinteresse e não contribui para a formação cidadã dos estudantes.

A situação pode ser transformada, visto que **nós professores não podemos mudar a grade curricular**, mas a metodologia escolhida pode e deve contemplar a realidade das nossas crianças [...] a grande mudança que preciso fazer é justamente na prática metodológica [...] **os conteúdos estão muito desconectados da realidade das crianças isso gera desinteresse.** [...] compreendo a necessidade de mudanças, percebo que essas devem começar com professor [...] mudar é preciso sempre, mas exige coragem, ousadia, determinação e muito estrutura psicológica [...] a mudança mais gritante para a minha prática é resgatar a professora ousada e determinada que lutava para que todos fossem respeitados nas suas diferenças [...] (PC 1, Lição dissertativa - individual, 15/6/14)

[...] o mundo fora da escola parece sempre melhor. Mas, porque não trazer este mundo para dentro dela? Acredito que possamos fazer isso, eu pelo menos faço [...] **não vejo uma escola centrada apenas em um livro didático que muitas vezes desconexos com a realidade local** [...] acredito que a educação neste país se modifica quando o professor se modifica internamente. (PC 2, Lição dissertativa - individual, 16/6/14)

**A escola precisa mudar drasticamente** e, conseqüentemente, seus educadores. Para que isso ocorra é necessária uma reformulação na mente do educador [...] várias escolas continuam dessa mesma forma que o professor quer que seu aluno apenas reproduza o conteúdo [...] algumas vezes é necessário tomar atitudes mais tradicionais em sala [...] para que ocorra mudança primeiramente esse professor precisa de uma formação acadêmica adequada [...] possa entender como ocorre a aprendizagem [...] precisa refletir sobre seu papel de professor para que planejar aulas atrativas que estimulem a produção do conhecimento [...] precisamos refletir sobre nossas práticas a todo momento [...] descobrir onde está o nosso possível [...] inovar. (PC 3, Lição dissertativa - individual, 16/6/14)

Na mesma perspectiva, ao analisar a realidade portuguesa, Pacheco (2013) esclarece que em geral as escolas funcionam como espaços justapostos, quase sem atividades comuns, trabalho em equipe e momentos de reflexão. As PC ao mesmo tempo em que indicam que o professor deve ser o protagonista para mudar a prática e transformar o ensino, implicitamente descrevem os desafios que vão além da mudança da prática docente, entre os quais as políticas educativas, o conteúdo e o material didático utilizado. Tais apontamentos são problematizados por Sacristán e Gómez (2000, p. 124) quando descrevem que

[...] as decisões sobre o currículo implicam um problema de distribuição, ao ser este um mecanismo pelo qual o conhecimento se diversifica socialmente em função de critérios como são os de idade, sexo, raça, origem social, etc. Na escolarização, em suma, não se aprende tudo, nem todos aprendem o mesmo, daí que o primeiro problema curricular tem um significado político e social.

### *Mudanças ou transformação da prática*

Tais desafios podem gerar situações de mal-estar docente ou mesmo de solidão ou incapacidade aos professores, como também se observa no discurso de PC1 quando diz “[...] mudar é preciso sempre, mas exige coragem, ousadia, determinação e muita estrutura psicológica [...] a mudança mais gritante para a minha prática é resgatar a professora ousada e determinada que lutava para que todos fossem respeitados nas suas diferenças [...]” (PC 1, Lição dissertativa - individual, 15/6/14).

Revisitando as narrativas, notamos além do exposto, a premência de **mudança ou transformação da prática** dentre as principais necessidades formativas das PC, frente a cada conteúdo abordado e a sua prática em sala de aula, mostrando que conseguiram perceber e reconhecer a importância de seu papel no aprendizado da leitura e da escrita de seus estudantes, bem como a premência de ações coletivas e colaborativas para a transformação da prática e dos espaços da escola.

Nesse sentido, concordando com Rinaldi (2009), a formação continuada se faz necessária pela própria natureza do saber e do fazer humanos como práticas que se transformam constantemente. A realidade muda e o saber que construímos sobre ela precisa ser revisto e ampliado sempre. Os professores não podem ser vistos como técnicos nem executores e, sim, como atores “autônomos de suas próprias práticas e como sujeitos competentes de sua própria profissão” (TARDIF, 2002, p. 243). Caso contrário, segundo Vasconcellos (2007, p. 70), o professor continua na sala de aula não acreditando no que faz, sem convicção e, conseqüentemente, não realiza um bom trabalho.

Nessas narrativas que apontam fortemente para as necessidades formativas de mudanças pelo professor, coincidem com a visão de sujeito de transformação e, que o primeiro passo para tal, é acreditar que é possível mudar (VASCONCELLOS, 2007). Assim, um programa de formação continuada se faz necessário para “atualizarmos nossos conhecimentos, principalmente para analisarmos as mudanças que ocorrem em nossa prática, bem como para atribuímos direções esperadas a essas mudanças” (CHRISTOV, 1998, p. 9).

A partir dessa perspectiva, Nóvoa (2008) destaca que é também na atividade de reflexão (individual e coletiva) que ocorre o desenvolvimento profissional da docência. Assim, acreditamos que por meio da reflexão crítica de sua prática o professor se permite (re)construir seus saberes.

Entretanto, Vasconcellos (2007) enfatiza que somente conseguir reconhecer o real não

é suficiente. Para ocorrer a transformação é preciso ter a “práxis transformadora”, isto é, ter uma visão de todo o processo, ter criticidade e compartilhar responsabilidades fazendo cada um a sua parte e cobrar do outro também.

Garcia (1999, p. 193) compreende essa transformação como desenvolvimento profissional:

[...] um processo de aprendizagem mediante o qual **alguém** (professores e gestores) deve aprender **algo** (conhecimentos, competências, disposições, atitudes), num **contexto** concreto (escola, universidade, centro de formação), implica um projeto, desenvolvimento e avaliação curricular. O currículo, neste caso, refere-se ao planejamento, à execução e avaliação de processos formativos tendentes a melhorar a competência profissional dos professores. (GARCIA, 1999, p. 193).

Outro aspecto evidente é a preocupação das professoras cursistas com o aprendizado do estudante, confirmando o pressuposto por Charlot (2012, p. 13) de que “ser professor não é produzir diretamente o resultado da sua ação profissional”, mas oferecer as condições necessárias para que seus estudantes aprendam. Nóvoa (2007, p. 12) complementa, afirmando que a discriminação e exclusão dentro do contexto escolar é permitir que a criança saia da escola sem ter adquirido as habilidades básicas “para se integrar e participar ativamente das sociedades do conhecimento”.

[...] necessidade urgente de ações para transformar esse cenário e minimizar o sofrimento e fracasso dessas crianças. [...] ainda sonho com reuniões para professores totalmente voltadas para aquele que aprende, busca de soluções e principalmente uma gestão preocupada, engajada, participativa e democrática (PC 1, Memorial Reflexivo - individual, 28/6/14)

[...] como garantir o diferenciado o tempo todo? [...] como ter 30 aulas diferentes? [...] necessito aprender muito mais [...] parece que não terá fim a formação do professor, pois todo dia surge uma dificuldade de aprendizagem a ser sanada. (PC 2, Memorial Reflexivo - individual, 29/6/14)

[...] penso que a gestão deveria proporcionar horários para que as professoras conversem e reflitam sobre seu planejamento para haver melhora na aprendizagem dos alunos. (PC 3, Memorial Reflexivo - individual, 22/7/14)

As narrativas das PC1, PC2 e PC3 convergem para a urgência da resignificação<sup>29</sup> da

---

<sup>29</sup> Utilizamos a palavra **(re) significar** por compreender que ‘significar’ designa aquele professor que ainda não apresenta o conceito ou ideia de determinado assunto adquirindo-o durante a formação. Resignificar indica que o professor já apresenta o conceito ou ideia de determinado assunto, mas a

prática e evidenciam as contradições vivenciadas por elas no contexto escolar. Nóvoa (1992) afirma a importância de considerar o saber do professor e defende que os problemas vivenciados na prática docente exigem decisões complexas e as transformações no âmbito educacional dependem dos professores, da formação destes e da mudança das práticas pedagógicas no contexto da sala de aula.

De acordo com o Boletim da Educação no Brasil (2009) o cenário educacional brasileiro necessita de algumas reformas para quebrar alguns paradigmas envolvendo desde as políticas educacionais até os programas de formação de professores (inicial e continuada) para garantir a “equidade entre o que é oferecido aos alunos de diferentes estratos sociais” (BOLETIM DA EDUCAÇÃO NO BRASIL, 2009, p. 46).

A chave dessa reforma, para Nóvoa (2007, p. 8) envolvem:

[...] as palavras “todos” e “verdadeiramente”. Isto é, não se pode continuar a apregoar, como se tem feito nos últimos cem anos, uma escola única, obrigatória, inclusiva, que no fundo está permanentemente a excluir.

Nóvoa (1992; 2007) e Vasconcellos (2007) mencionam a consolidação de saberes emergentes da prática profissional, a criação de redes de reflexão coletivas, críticas e colaborativas de trabalho para a produção de saberes e de valores para a autonomia e emancipação da profissão professor. Fazenda (2014, p. 39) complementa apontando que “o homem externo algo de si mesmo ou de sua coletividade, criando, dessa maneira, força no princípio interdisciplinar da ousadia, atributo inconfundível e de dimensões imprevisíveis”.

A certeza de que mudanças são necessárias na educação e na prática do professor é evidente em todas as narrativas analisadas. No entanto, as ações ficam estagnadas frente a uma luta solitária, a um desejo embutido, às dúvidas emergentes, às inúmeras adversidades enfrentadas no cotidiano escolar como sala numerosa, estudantes em diferentes níveis de aprendizado, falta de apoio da gestão entre outros. Desse modo, foi possível verificar que tal realidade é vista como um obstáculo que impede a transformação e amplia a complexidade das necessidades formativas dos professores em exercício nos anos iniciais do ensino fundamental.

### *Políticas Educativas para Formação Continuada de Professores*

---

partir de um novo saber, ele reconstrói ou amplia o saber prévio.

Ao sistematizar os elementos narrativos apresentados pelas professoras cursistas que nos permitiram identificar a categoria discutida anteriormente, foi possível perceber que outros elementos emergiram relacionados à formação. Não como uma necessidade formativa específica, mas como uma autocrítica a respeito da própria formação inicial e das dificuldades que a prática profissional apresenta cotidianamente. Os apontamentos de PC1, PC2 e PC3, nos fizeram perceber a necessidade de estar atentos à importância das **políticas educativas para formação continuada de professores**, numa perspectiva preconizada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada, bem como defendida por Marin (1995) e já discutidas no capítulo 2.

A diversidade da sala de aula faz com que cada aluno seja único [...] **a nossa formação foi e é precária quando o assunto é dislexia e distúrbios de aprendizagem; eu tenho dificuldade de reconhecer isso na prática** [...] (PC 2, Memorial Reflexivo - individual, 29/6/14)

[...] para que ocorra mudança primeiramente esse **professor precisa de uma formação acadêmica adequada [...] possa entender como ocorre a aprendizagem.** (PC 3, Lição dissertativa - individual, 16/6/14)

[...] **despreparo por partes de alguns professores, alguns não tem perfil de alfabetizador** [...] (PC 2, Avaliação final - individual, 22/10/14)

[...] Acredito que **há uma falha na formação do professor quando cursa um nível superior, pois a quantidade de aulas não são suficientes para que o professor estude a fundo sobre métodos e teorias de leitura e escrita.** (PC 3, Avaliação final - individual, 21/10/14)

As iniciativas de formação continuada tornam-se urgentes para a transformação da prática pedagógica, no intuito de favorecer a criação e implantação de recursos para auxiliar o professor a lidar com a diversidade em sala de aula, obter uma formação específica a respeito do aprendizado da leitura e da escrita já que apontam uma formação precária, o despreparo e ausência de perfil de alguns professores que assumem as turmas de alfabetização.

Diante disso, concordamos com Nóvoa (2007) ao destacar que a Educação é muito discutida, contudo não pelos professores cuja voz é ausente nesse debate. Defende que os professores devem ter voz ativa e maior participação pública de forma crítica, como podemos identificar nos excertos das narrativas das professoras em questão. Somente assim, possíveis políticas educativas poderão ser implantadas e implementadas.

Nesta direção, Charlot (2008, p. 20) menciona que as exigências do professor na contemporaneidade requerem uma conduta profissional que não faz parte da cultura

tradicional e frisa que “[...] o professor, que não foi e ainda não é formado para tanto, fica um pouco perdido”. Acredita que

quanto mais difíceis as condições de trabalho, mais predominam as estratégias de sobrevivência [...] são essas estratégias de sobrevivência, e não uma misteriosa “resistência à mudança”, que freiam as tentativas de reforma ou inovação pedagógica. (CHARLOT, 2008, p. 23).

Segundo André (2010), as pesquisas mais recentes indicam que a formação continuada de professores requer, destes, um envolvimento intencional e planejado de mudanças na prática pedagógica em sala de aula.

A queixa das professoras cursistas a respeito da precariedade tanto da formação inicial quanto da continuada para lidar com a diversidade, com os problemas de aprendizagem e os cursos de formação com horas insuficientes para um aprofundamento teórico são fatores importantes para que ações sejam efetivadas contemplando essas reais dificuldades apontadas.

De acordo com Carvalho (2010), a formação inicial não prepara os futuros professores para lidar com os problemas de aprendizagem e faz uma crítica séria ao inferir que estes não são ensinados a lidar com estudantes que aprendem de forma diferente da turma.

Na mesma direção, Pletsch (2009), em um estudo sobre a formação de professores no Brasil, tomou como base os seguintes referenciais: legislação, as diretrizes políticas e os resultados de pesquisas e literatura na área. A autora destaca que a formação de professores na contemporaneidade deve valorizar a diversidade. Ou seja, o professor deve ser capaz de usar a diversidade a seu favor, lançando mão de estratégias de ensino diversificadas, com adaptações curriculares que de fato possibilitem aos estudantes a aquisição de competências, sejam estes com ou sem necessidades especiais.

Assim, defendemos a necessidade de (re)significar os saberes e a prática docente e, para isso, a formação continuada de professores assume um importante papel de reconfiguração meio da vinculação da teoria às práticas do professor em sala de aula (NÓVOA, 1992; ANDRÉ, 2010).

Diante dessas considerações, concordamos com Carvalho (2010, p. 11) ao mencionar que falta uma política educacional que “priorize sanar os problemas relacionados à educação” e, tal fato, “impede que um problema tão antigo [...] seja solucionado: o fracasso escolar de grande parte das crianças, jovens e adultos que frequentam o ensino público”.

### 4.3 SABERES DOS PROFESSORES

As análises realizadas acerca da experiência, nos encaminhou para reflexões sobre os saberes próprios dos professores e protagonizados por eles em seus locais de trabalho. São inúmeras as produções que apontam que a formação do professor deve priorizar os conteúdos específicos a serem ensinados aos estudantes. Concordamos com McDiarmid, Ball e Anderson (1989) apud Rinaldi (2009, p. 48) quando afirmam que

Professores possuem melhores condições de auxiliar os estudantes na compreensão de conteúdo específicos, se eles próprios compreenderem adequadamente tais conteúdos. Além do mais, algumas compreensões dos conteúdos a ensinar tornam os professores capazes de desenvolver uma variedade de formas de apresenta-los para os estudantes que trazem consigo diferentes experiências e conhecimentos prévios. Infelizmente, evidências sugerem que futuros professores [ou mesmo professores experientes], tanto do ensino elementar quanto secundário, não compreendem profundamente os conteúdos que deverão ensinar. [...] A despeito disso, os conhecimentos dos professores em torno dos conteúdos específicos raramente são tratados na formação profissional docente.

Reconhecemos a importância do domínio do conteúdo específico, sem o qual não há prática docente bem-sucedida. Mas, acreditamos que o saber do professor engloba aspectos mais amplos que envolve áreas do saber-fazer (práticas de ensino ou *modus operandi* da ação docente) e o saber porquê fazer (justificativa da prática). Neste sentido, complementarmente ao exposto no capítulo 2, recorremos à Tardif (2002) que trouxe contribuições importantes sobre a natureza e as fontes dos saberes profissionais dos professores e que nos ajudará no entrelaçamento da teia que buscou articular duas áreas de conhecimento específicas (a Educação e a Fonoaudiologia) com objetivo de contribuir na ampliação de saberes profissionais dos professores em exercício nos anos iniciais do ensino fundamental para lidar com as dificuldades da leitura e da escrita pelos estudantes.

**Quadro 13** - Os saberes dos professores

<b>Saberes dos Professores</b>	<b>Fontes sociais de aquisição</b>	<b>Modos de integração no trabalho docente</b>
Saberes pessoais dos professores	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato, etc.	Pela história de vida e pela socialização primária.
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados, etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais.
Saberes provenientes da	Os estabelecimentos de	Pela formação e pela

formação profissional para o magistério.	formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem, etc.	socialização profissional nas instituições de formação de professores.
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho.	A utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercício, fichas, etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas.
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola.	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional.

**Fonte:** TARDIF, 2002, p. 63.

Partindo do pressuposto de que os saberes são decorrentes da concepção do que seja um bom professor, buscamos desvelar, a partir das narrativas das professoras cursistas, os saberes profissionais reconhecendo-os como plurais e heterogêneos advindos e mobilizados a partir de diferentes fontes e contextos. Organizamos esses achados a partir de 1 subcategoria, a saber:

- **Saberes relacionados com a prática pedagógica:** envolvendo desde o ‘saber fazer’ a detecção dos problemas de aprendizagem, como ser capaz de planejar ações de ensino para ensiná-los até estimulá-los e entender como eles aprendem.

#### *Saberes relacionados com a prática pedagógica*

Antes de indicar os elementos encontrados para compreender as percepções dos professores e as ações utilizadas para detectar e intervir nos problemas de aprendizagem, convém discutirmos os elementos essenciais que o professor em exercício deve saber para compreender cada estudante diante de um produto cultural que é a linguagem escrita.

Zorzi (2003) pontua que a aprendizagem da linguagem escrita depende majoritariamente de condições educacionais e sociais apropriadas, caso contrário provoca o analfabetismo ou o fraco domínio da língua escrita.

Diante disso, acreditamos que os professores devem entender algumas características essenciais da linguagem escrita, conforme esclarece Zorzi (2009, p. 155):

1. Para podermos escrever uma palavra, usamos letras [...] o emprego das letras não é aleatório e dependerá dos fonemas que estão presentes na palavra a ser grafada [...] de acordo com o princípio alfabético, devemos dar conta de seus componentes sonoros [...] buscar a letra ou letras que podem escrever tais fonemas, estabelecendo uma correspondência fonema-grafema que pode ser regida por regras fonológicas e/ou ortográficas [...]
2. A escrita

também requer, ao contrário do que ocorre na fala, um processo preciso de segmentação dos enunciados ao nível das palavras [...] trabalhar com a ideia de palavra delimitando espacialmente seu início e seu fim, o que implica em compreender que elas podem ter extensões variadas. 3. [...] quem escreve terá que, além de lidar com a noção de palavra, ter um entendimento do que pode ser uma frase, das significações que se encerram em cada uma delas, da entonação que a caracteriza para poder determinar o tipo de ponto que será usado para garantir a reação que se espera que o leitor tenha.

Em síntese, a escrita implica que o estudante desenvolva habilidades metalinguísticas entendida como tomada de consciência das propriedades ou características da linguagem (ZORZI, 2009; BATISTA; FUSCO, 2012; CAPELLINI, 2012).

Assim, as escolas e os professores devem ampliar seus saberes a respeito do aprendizado da leitura e da escrita, bem como os possíveis vieses para minimizar o impacto destes no processo de aprendizagem do estudante. Para tanto, na ótica de Nicolau, Andrade e Pinheiro (2012) a aprendizagem da leitura e da escrita demanda de um currículo e metodologia criteriosamente planejados. Nesse sentido, defendem que o apoio fonoaudiológico à escola é relevante para a criação de ações que favoreçam desenvolver as potencialidades do estudante e auxiliar o professor para resolver problemas adaptando “sua ação ao contexto” (CHARLOT, 2008, p.23).

No discurso narrativo inicial das PC verificamos que utilizam prioritariamente ações de sondagem e avaliação diagnóstica para detectar os problemas de aprendizagem dos seus estudantes.

[...] sondagens diagnósticas e observação enquanto realizam as atividades.  
(PC 1, Questionário - individual, 02/5/14)

Avaliações diagnóstica (PC 2, Questionário - individual, 13/5/14)

Avaliação diagnóstica e observação diária (PC3, Questionário - individual, 05/5/14)

Percebemos que as professoras, inicialmente, apresentam respostas bem genéricas, sequer explicam como são organizadas as avaliações diagnósticas nem mesmo quais critérios ou indicadores norteiam a observação do que os estudantes fazem. Além disso, a sondagem para detectar se o estudante apresenta dificuldades de aprendizagem centra-se mais nas atividades de registro escrito e poucas são aquelas que utilizam a observação do comportamento e da interação entre as crianças para ampliar as informações que lhes possibilitará pensar em estratégias para ensinar melhor essas crianças.

Isso nos permite pensar que as ações estão arraigadas no fazer pedagógico como discursos prontos, pois existem outras estratégias que podem ser utilizadas para identificar as reais necessidades educativas de seus estudantes. Tais indicações coincidem com as afirmações de Vasconcellos (2007) ao mencionar a necessidade de rever a finalidade da avaliação já que, mesmo inconscientemente, é utilizada como mero instrumento de “medição” do estudante e, não, como serviço para auxiliá-lo a avançar em seu aprendizado.

Auscultar o que as professoras cursistas faziam para identificar se o estudante apresenta dificuldade de aprendizagem ou não, no transcorrer desta pesquisa, representou um parâmetro permanente para discussão da prática de ensino a partir do registro escrito. Dessa forma, foi proposto às PC que observassem os estudantes na sala de aula e registrassem quais as principais dificuldades elas percebiam que os estudantes apresentavam, mas também o que esses estudantes apresentavam de habilidades.

Os resultados apontaram uma discrepância significativa no total de estudantes apontados pelas professoras como tendo dificuldades de aprendizagem, embora as dificuldades indicadas sejam bastante similares nos três casos.

**Quadro 14** – Total de estudantes com dificuldades de aprendizagem na ótica das PC.

<b>Professora cursista</b>	<b>Total de estudantes com dificuldade de aprendizagem</b>
PC1	12
PC2	3
PC3	2

**Fonte:** Dados organizados pela autora, com base nos resultados na ficha descritiva.

Para PC1 83,3% de seus estudantes apresentam dificuldade na leitura e interpretação de texto, 75% na produção escrita e em conteúdos matemáticos e 8,3% não compreende o que lê. Para P2 66,6% não conseguem se concentrar e 33,3% não acompanha os conteúdos do currículo e não é capaz de elaborar texto. P3, por sua vez, indica os estudantes que não são capazes de reconhecer e diferenciar as letras do alfabeto ou mesmo distingui-las dos números, 50% não consegue se concentrar ou não interage com outras crianças.

Quanto à identificação das habilidades dos estudantes, foi interessante observar, em alguns casos, uma situação aparentemente contraditória, por exemplo, para PC1 um dos estudantes que tem dificuldade de aprendizagem na “Leitura e interpretação de textos, produção escrita e conteúdos matemáticos” tem como principal habilidade a capacidade de

“contar histórias” (PC1, Ficha descritiva, 01/07/2014), assim como para PC3, quando indica que os estudantes não são capazes de identificar letras do alfabeto e mesmo distingui-las de numerais, mas como principal atividade, em ambos os casos, os estudantes reconhecem as letras do próprio nome.

De modo geral, incentivar as PC a observarem seus estudantes fez com que elas identificassem capacidades antes não mencionadas na intervenção. Entre as principais habilidades das crianças chama a atenção aquelas voltadas para o aspecto artístico:

**Quadro 15** – Habilidades dos estudantes na ótica das PC.

Habilidades	Professoras cursistas		
	PC1	PC2	PC3
Raciocínio lógico matemático	2	0	0
Artística	6	0	0
Um enorme desejo de aprender	1	0	0
Contar piadas ou histórias	2	0	0
É comunicativa	1	1	0
É comprometido, demonstra interesse no que faz e é organizada (em um dos casos quando medicado)	0	2	0
Realiza operações do campo aditivo com unidades simples	0	0	1
Reconhece e quantifica números até 10	0	0	1
Reconhece as letras do nome	0	0	2
Não sei dizer	1	0	0

**Fonte:** Dados organizados pela autora, com base nos resultados da ficha descritiva.

Charlot (2012, p.13), defende que o professor tem um papel fundamental que “é produzir condições que façam com que os alunos aprendam; afinal de contas, é a atividade do aluno que produz o saber e o que deve produzir o professor são as condições para que o aluno entre nessa atividade [...]”. Conhecer as habilidades dos estudantes pode auxiliar os professores a pensar em estratégias de trabalho que rompam com o reforço daquilo que o estudante não sabe fazer.

Sob o ponto de vista de Luckesi (2006), a avaliação da aprendizagem geralmente é compreendida com um instrumento para acompanharmos o desempenho do estudante em relação aos conteúdos ensinados. Entretanto, evidencia duas aprendizagens a qual denomina “domínio”, considerado as habilidades mínimas necessárias de um determinado conteúdo e

“desenvolvimento” refere-se ao que o estudante faz com os conhecimentos aprendidos. Sobre isso, o autor menciona duas posições da avaliação, sendo uma elaborada com questões para obter o “desenvolvimento” (aquilo que pertence a cada estudante) e não o “domínio” que vale para todos e, outra, que não classifica nada, denominada de “armadilha” que funciona como exclusão dos estudantes.

Assim, as evidências apontadas em estudos nacionais e internacionais, indicam a importância de continuamente aprimorar as avaliações para que estas se tornem um instrumento que sirva de apoio ao trabalho pedagógico favorecendo a elaboração de propostas adequadas as diferentes realidades da sala de aula (BOLETIM DA EDUCAÇÃO NO BRASIL, 2009).

Diante disso, o reconhecimento do que o aluno conhece e é capaz de fazer deve orientar a organização de instrumentos avaliativos concebidos como meio para entender os estudantes, já que seus resultados permitem traçar o perfil de cada um e a pensar em estratégias de ensino visando garantir reais oportunidades de aprendizagem aos estudantes.

A partir das premissas de Vasconcellos (2007) e Luckesi (2006) a respeito da avaliação, algumas questões emergem: será que diante dos problemas enfrentados diariamente em sala de aula os professores conseguem acompanhar o desempenho dos estudantes com a mesma frequência que ocorrem as avaliações diagnósticas e sondagens? Frente a dinâmica da sala de aula quando, como e de que forma o professor utiliza os resultados para garantir experiências de aprendizagem aos estudantes?

Ao considerar que todos os estudantes são capazes de aprender juntamente com os aspectos abordados, a ação pedagógica deve abarcar diferentes estratégias condizentes ao que o estudante desempenha contendo desafios gradativos para que possa avançar no aprendizado da leitura e da escrita, pois o contexto educacional urge por práticas de ensino que promovam a efetiva aprendizagem do estudante.

Nesta perspectiva, a apropriação da escrita requer a compreensão de seu uso, função e atribuição de significação em diferentes graus “[...] atribuir significados não se resume a decodificar o que está escrito” (ZORZI, 2003, p. 12) depende em alto grau das experiências vividas pelo sujeito e que vão muito além do que as escolas ensinam. O problema é que essa dimensão do conhecimento

não tem sido contemplada adequadamente por situações escolares que, muitas vezes, reduzem a escrita a uma função acadêmica, voltada para o

domínio de seus mecanismos ‘técnicos’ de codificação e decodificação, e para acesso do aluno ao conteúdo escolar (ZORZI, 2003, p. 12).

Para o autor, “[...] para dominar seus mecanismos e tornar-se um usuário da escrita, a criança precisa viver situações reais que lhe deem o verdadeiro sentido dessa linguagem” (ZORZI, 2003, p. 13). A história de vida de cada criança tem um peso significativo em seu processo de aprendizagem da linguagem escrita, assim como a variedade linguística tem grande impacto, já que pode estar muito distante da norma culta da língua.

Nesse cenário, nos indagamos qual é a formação que está sendo dada a esse professor. Para Charlot (2008, p. 23)

[...] o sucesso e o fracasso escolar já não são somente assuntos pedagógicos, uma vez que acarretam consequências importantes para o futuro profissional e social da criança. A escola e os professores devem elaborar um projeto político-pedagógico, levando em conta as características do bairro e dos alunos, mobilizar recursos culturais e financeiros que possibilitem melhorar a eficácia e a qualidade da formação, tecer parcerias, desenvolver projetos com os alunos etc. Quem propõe uma mudança significativa desestabiliza as estratégias de sobrevivência do professor e este não recusa a mudança, mas a reinterpreta na lógica de suas estratégias de sobrevivência – o que, muitas vezes, acaba por esvaziar o sentido da inovação.

Na experiência do programa as estratégias de ensino empreendidas pelas PC, inicialmente se pautavam mais na assessoria individual, como se pode observar nos relatos de PC1, PC2 e PC3 respectivamente.

[...] trabalho mais individualizado no sentido de contribuir com a conclusão do processo de alfabetização. (PC 1, Questionário - individual, 02/5/14)

Atividades diversificadas. (PC 2, Questionário - individual, 13/5/14)

Atuo intervindo e auxiliando na realização das atividades. (PC 3, Questionário - individual, 05/5/14)

Ao longo do tempo, considerando as trocas entre os pares e também com a pesquisadora e as tutoras, percebemos algumas alterações que se voltam para o incentivo do interesse dos alunos, orientação do plano de ensino como norte para estabelecer metas a serem alcançadas com os estudantes, diversificação nos recursos utilizados para ensinar e na forma de fazer intervenções etc.

[...] deve contemplar a realidade das nossas crianças [...] despertar [...] curiosidade e interesse [...] nossos alunos precisam ser estimulados para que o desejo de aprender possa surgir. (PC 1, Lição dissertativa – individual, 15/6/14)

[...] Temos um plano de ensino que elaboramos conjuntamente com os demais professores no início do ano letivo, contudo temos a liberdade de adequar com as especificidades da turma [...] a tecnologia oferecida (precária, diga de passagem) auxilia nessa tarefa. (PC 2, Lição dissertativa – individual, 16/6/14)

[...] apenas copiando o aluno não aprende. Ele precisa interagir e para isso o professor tem que fazer a intervenção necessária para construção de conhecimentos e não a mera reprodução deles [...] ele precisa refletir sobre seu papel de professor para que planeje aulas atrativas que estimulem a produção do conhecimento [...] procuro atividades que estejam no seu nível para poder, a partir do seu conhecimento propor atividades desafiadoras [...] cobro bastante dos alunos o estudo, às vezes penso que poderia ser mais flexível. (PC 3, Lição dissertativa – individual, 16/6/14)

[...] construção de uma prática pedagógica mais voltada para as diferentes maneiras de aprender [...] (PC 1, Memorial reflexivo – individual, 20/07/14)

[...] Trabalho com os recursos que tenho (muitas vezes para usar a internet na escola, levo meu notebook e meu modem para sala de aula). Para realizar atividade que eu propus aqui no curso, por exemplo, tive que fazer isso. (PC 2, Memorial reflexivo – individual, 20/07/14)

Os saberes aparentemente mobilizados pelas professoras cursistas ao longo do tempo nos remetem ao saber proveniente de sua própria experiência na profissão, na escola e na sala de aula (TARDIF, 2006, p. 63). A sua construção e ampliação advém da experiência no exercício profissional e da troca com os pares, momento em que cada PC é protagonista de sua prática e desenvolve capacidades envolvendo diferentes perspectivas intelectuais, afetivas, morais e culturais.

#### 4.4 CONTRIBUIÇÕES DA FONOAUDIOLOGIA NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

A Fonoaudiologia é uma ciência que entrelaça seus saberes com a Educação, principalmente em relação à linguagem escrita e por isso pode contribuir na formação continuada de professores para lidar com as singularidades de seus estudantes, promovendo mudanças de paradigmas e ações que favoreçam seu aprendizado.

Nessa perspectiva, o fonoaudiólogo como colaborador no planejamento pedagógico tem plenas condições de acompanhar e auxiliar o professor buscando resolver os desafios diários enfrentados dentro da sala de aula por meio da criação de estratégias que contemplem todos os estudantes.

Segundo Botura, Cerdas e Brito (2014, p. 70), a participação do fonoaudiólogo no contexto educacional, “parece ser o caminho mais adequado para permitir aos alunos uma educação de qualidade que confronte suas dificuldades, limitações, dando suporte a seus potenciais de aprendizagem e desenvolvimento”. No entanto, salientamos que a perspectiva de atuação que defendemos neste trabalho vai muito além do atendimento aos EPAEE, conforme o defendido pelas autoras.

De acordo com Fazenda (2001), o trabalho colaborativo sob uma perspectiva interdisciplinar significa coletivamente construir novos saberes. Assim,

Há necessidade de o professor apropriar-se do conhecimento científico, de saber organiza-lo e articula-lo, de ter competência. [...]. É necessário enxergar o outro, construir com ele o alicerce do conhecimento, não só para servir a sociedade, mas para enaltecer a vida. É necessário despojar-se de preconceitos, questionar os valores arraigados no consciente, e transcender à busca do ser *maior* que está dentro de nós mesmos. (PEÑA, 2001, p. 63).

A partir da análise das narrativas no decorrer das atividades do módulo, verificamos as **contribuições da Fonoaudiologia na formação continuada de professores**, favorecendo a revisão de saberes de forma a complementar e auxiliar o fazer pedagógico no cotidiano da sala de aula, uma vez que muitos professores se veem sozinhos e são tidos como responsáveis em enfrentar os desafios vivenciados com sua turma.

Por meio das narrativas verificamos que as professoras cursistas descreveram a contribuição da área por meio do trabalho colaborativo tanto em relação a parte teórica quanto na busca de soluções (planejamento e *feedback* da pesquisadora) para lidar com uma sala heterogênea e com o enfrentamento dos problemas de aprendizagem. Tal fato corrobora com as concepções de Capellini (2009) quanto ao papel do fonoaudiólogo nas orientações e sugestões para a prática do professor, favorecendo o desempenho dos estudantes.

[...] mas, há uma luz no fim do túnel... com a devida orientação este professor vai se modificando (é um processo lento, muito lento) (PC 2, Lição dissertativa - individual, 16/6/14)

[...] para que ocorra a mudança primeiramente esse professor precisa de uma formação acadêmica adequada para que assim a luz das teorias ele possa entender como ocorre a aprendizagem. (PC 3, Lição dissertativa - individual, 16/6/14)

[...] muitas são as discussões sobre os problemas de aprendizagem [...] necessidade urgente de ações para transformar esse cenário [...] sonho com reuniões para professores totalmente voltadas para aquele que aprende, busca de soluções [...] (PC 1, Memorial reflexivo - individual, 28/6/14)

[...] a oportunidade que o curso está me dando em pensar e questionar alguns conceitos que eu tinha sobre meus alunos, sobre a minha prática. (PC 2 Memorial reflexivo - individual, 29/6/14)

[...] o olhar daquele que está de fora do processo e pertencente a outra área contribui para que pontos não observados possam ser contemplados [...] Trabalhar com parcerias dentro e fora da unidade escolar [...] os problemas não são discutidos coletivamente em busca de discussões [...] A educação só pode se concretizar quando todos se mobilizam para transformá-la em ações que modificam a realidade, independente das funções desempenhadas. No contexto escolar educar é uma tarefa de todos. (PC 1, Memorial Reflexivo - individual, 20/7/14)

[...] foi válida a intervenção de outro profissional no planejamento. Às vezes um olhar de fora acrescenta algo que era necessário e não vemos [...] (PC 2, Memorial Reflexivo - individual, 20/7/14)

[...] Acho que o planejamento coletivo foi positivo porque as cursistas puderam interagir e trocar algumas ideias, mas o trabalho em grupo a distância foi um pouco difícil devido aos horários de trabalho das cursistas e a falta de diálogo. (PC 3, Memorial Reflexivo - individual, 22/7/14)

[...] me realizei discutindo as questões que envolvem os conceitos de distúrbios e dificuldades de aprendizagem, diferenciando-os [...] Tudo isso foi contemplado nesse módulo.[...] percebo total ausência de informações sobre como se dá aprendizagem em cada indivíduo, isso contribui para que as pessoas acreditem que podem nivelar a maneira como cada sujeito constrói o conhecimento [...] isso ficou muito claro com as contribuições da fonoaudiologia, onde foi possível compreender melhor como isso ocorre.(PC 1, Avaliação final - individual, 20/10/14)

Foi conhecer ter a oportunidade de aprofundar os conhecimentos sobre o tema. Bem como a reflexão sobre as dificuldades que são encontradas na sala de aula. Pensar sobre a sala de aula como um todo, principalmente na aquisição da escrita foi muito bom para meu crescimento profissional [...] A falta de aprofundamento sistematizado sobre o assunto (o curso ajudou nisso) [...] O conhecimento técnico sobre o assunto.(PC 2, Avaliação final - individual, 22/10/14)

[...] a importância de um trabalho interdisciplinar entre professores e fonoaudiólogos, pois estes podem contribuir com o trabalho do professor oferecendo conhecimentos para a construção de estratégias pedagógicas que favoreçam o aprendizado de todos os alunos [...] Através da contribuição da

fonoaudiologia pude rever minha prática e melhorar as minhas aulas com jogos atraindo a atenção e despertando o interesse dos alunos resultando em alunos alfabetizados. (PC 3, Avaliação final - individual, 21/10/14)

Mais especificamente, verificamos que na etapa de elaboração do plano de ensino individual, as professoras cursistas mantiveram a estruturada para uma sala homogênea ou para os estudantes que não apresentam dificuldades, mostrando que apesar da experiência e da avaliação positiva, a concepção predominante no imaginário dos professores é de que todos aprendem da mesma maneira desrespeitando as particularidades de cada um.

Tais práticas vão ao encontro dos apontamentos de Nóvoa (2007, p. 9) ao afirmar que ainda são sobremaneira homogêneas e, também, pela dificuldade dos professores em trabalhar coletivamente com os estudantes dentro da sala de aula. Sem esse trabalho, em que o professor não é o único ensinante, torna-se “impossível conseguir práticas de diferenciação pedagógica”. E mais, “[...] Na sala de aula, o professor é mais um organizador das diversas situações de aprendizagem” (NÓVOA, 2007, p. 9).

Frente a essa realidade, o autor destaca a importância de os professores se apropriarem de um conjunto de novas áreas de saber para integrarem à sua prática de ensino consolidando um trabalho colaborativo. Menciona, ainda, que a profissão professor é uma das que “[...] se colabora menos, do ponto de vista profissional [...] do ponto de vista do gesto profissional, do dia-a-dia profissional, da rotina, há um grande déficit de colaboração” (NÓVOA, 2007, p. 13).

Desta forma, acreditamos que as redes tecidas entre as duas áreas integram a concepção de Fazenda (2008) ao ressaltar que o olhar interdisciplinar induz a superações e até reformulações de saberes e de práticas profissionais, mas

Estamos tão habituados à ordem formal convencionalmente estabelecida, que nos incomodamos quando somos desafiados a pensar a partir da desordem ou de novas ordens que direcionam provisórias e novas ordenações. (FAZENDA, 2007, p. 24).

Assim, existem muitos caminhos a serem explorados entre Educação e Fonoaudiologia por meio de ações articuladas de colaboração e cooperação às diferentes realidades dentro do âmbito educacional, tornando-o mais flexível e potencializador de habilidades (BELO, 2009). Tais ações contribuem para a “[...] emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores” (NÓVOA, 2007, p. 9).

Essas considerações convergem para um desafio político-pedagógico para o aprendizado de todos estudantes (com e sem problemas de aprendizagem) enquanto uma atividade prática urgente e cotidiana “[...] que se transforma – e precisa ser pensada - enquanto se realiza” (SMOLKA, 1996, p. 113).

#### 4.5 DESAFIOS E ENTRAVES PARA A PRÁTICA DE ENSINO

O contexto educacional é o lugar em que se reflete as consequências sociais, econômicas, culturais e políticas que o país vem vivenciando. Desta forma, para Borges (2004), os professores acabam recorrendo a outros saberes na tentativa de solucionar as diversas demandas de seus estudantes como os programas educacionais, as questões curriculares entre outros.

Uma categoria recorrente em muitas narrativas estava relacionada às lutas e aos desafios diários vividos pelos professores, seus pensamentos e suas ações que divergem daqueles que são impostos pela gestão escolar e pelo sistema de ensino em que se veem inseridos e obrigados a trabalhar.

No início do programa as narrativas das professoras cursistas continham os **desafios e entraves para a prática de ensino** apontando para uma desilusão e desânimo com a carreira, como se não houvesse outros caminhos que pudessem lhes conduzir a práticas mais bem-sucedidas. Processualmente, com as atividades propostas e a interação permanente da pesquisadora, as PC foram adquirindo motivação para olhar para a realidade do contexto escolar e de sua sala de aula com novo ânimo, a partir de novas perspectivas e possibilidades de ação e intervenção didática.

[...] percebo que alguns professores (iniciantes) não vem mais com “espírito de mudança”, pelo contrário vem em busca de uma muleta, no caso o livro didático, como se não soubesse o que fazer perante 30 alunos (não os culpo, pois a formação dos professores deixa a desejar) [...] (PC 2, Lição dissertativa - individual, 16/6/14)

[...] Precisamos refletir sobre nossas práticas a todo momento [...] encontro muitas dificuldades na minha prática diária principalmente com os alunos com dificuldades de aprendizagem. (PC 3, Lição dissertativa - individual, 16/6/14)

[...] É um absurdo perceber que ainda existem crianças com 10 anos que após passarem anos dentro de uma escola, 200 dias por ano e nada ou quase

nada foi feito para transformar a sua realidade de fracasso escolar (PC 1, Memorial reflexivo - individual, 28/6/14)

[...] como garantir o diferenciado o tempo todo [...] como ter 30 aulas diferentes? (PC 2 Memorial reflexivo - individual, 29/6/14)

Trabalho com turmas de 5º ano e percebo que nessa etapa o professor precisa correr para dar conta de tudo que se perdeu ao longo dos anos, desde o início da alfabetização. (PC 1, Memorial reflexivo - individual, 20/7/14)

[...] confesso que tenho dificuldade de trabalhar em grupo, apesar de fazer. Tento ser solidária, mas não sei lidar com “tempo do outro”. [...] durante o planejamento coletivo até há a tentativa, mas só a tentativa, pois os discursos vazios e as discussões intermináveis acabam sempre no nada. (PC 2, Memorial reflexivo - individual, 20/7/14)

[...] fazer o planejamento coletivo e os problemas de aprendizagem [...] (PC 3, Memorial reflexivo - individual, 22/7/14)

[...] A necessidade de deixar tudo homogêneo inviabiliza o processo de alfabetização, deixando muitas crianças a margem desse processo. Ignorar o contexto de vida, as experiências vivenciadas anteriores a chegada a escola, favorecem o fracasso escolar [...] (PC 1, Avaliação final - individual, 20/10/14)

Os excertos das narrativas parecem ecoar como gritos de socorro diante da realidade de um sistema de ensino que exige resultados satisfatórios de desempenho, mensurados por meio das avaliações externas. Além disso, evidencia-se a luta diária e solitária dos professores dentro da sala de aula para operacionalizar um currículo desconectado da realidade em que vivemos e que cada vez mais distancia o estudante da escola.

Nesse sentido, concordamos com os apontamentos de Charlot (2012) quando menciona a importância de pensar o que se pode fazer nas condições reais da sala de aula inferindo que a escola é um lugar em que a maioria das vezes ensina coisas que só têm sentido ali dentro e não têm nenhum sentido fora dela (CHARLOT, 2012).

Diante disso, os professores denotam a preocupação com os estudantes que apresentam defasagem na aprendizagem para o ano/série e idade, as salas numerosas, a falta de tempo, a dificuldade em trabalhar no coletivo entre outros.

Nessa perspectiva, André (2010) menciona que o professor exerce um papel fundamental na educação, entretanto existem outros fatores relevantes sendo: a atuação e participação dos gestores escolares, a forma que o sistema trabalha, as formas de organização da escola, o clima no ambiente escolar, os recursos físicos e materiais, a participação da família, as políticas educativas etc. evidenciadas nas narrativas abaixo:

[...] nós que obedecemos a um sistema fechado, redondinho, pronto para ser executado [...] nós professores não podemos mudar a grade curricular [...] não tenho autonomia para trabalhar e preciso cumprir um terrível currículo que me obriga a passar como um rolo compressor sobre as crianças desrespeitando a fase em que se encontra e principalmente contrariando a concepção que tenho de educação [...] preciso me curvar ao sistema e a equipe gestora que acredita que devemos trabalhar com aqueles que já estão enquadrados nesses moldes. (PC 1, Lição dissertativa - individual, 15/6/14)

[...] ensino autoritário [...] não é fácil ir contra um sistema que vive à base de discursos de melhorias, mas na verdade, apenas joga-o na fogueira e ainda espera os melhores índices nas variações externas. (PC 2, Lição dissertativa - individual, 16/6/14)

A educação brasileira atual infelizmente não é atrativa aos seus alunos. (PC 3, Lição dissertativa - individual, 16/6/14)

[...] nosso sistema de ensino que não dá conta de ensinar os professores e conseqüentemente os alunos, é falho [...] por isso fica sempre procurando culpados, mas que no fim são usados pelo sistema para o mesmo fim...”o não pensar da população” [...] (PC 2, Memorial reflexivo - individual, 29/6/14)

[...] tenho que intervir em inúmeras situações durante o outro período com outros alunos. (PC3, Memorial reflexivo - individual, 30/6/14)

[...] desenvolver as propostas para a jornada matemática, prova Brasil, Saresp [Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo], EMAI e os projetos de sequências didáticas indicadas pelo material Ler e Escrever , além dos projetos que a diretoria indica no decorrer do ano [...] considero mais difícil, é o fato do aluno pertencer ao professor da série e não a escola [...] (PC 1, Memorial reflexivo - individual, 20/7/14)

[...] Estar no mesmo espaço físico não significa que há participação de todos por incrível que pareça apesar de ser amplamente difundida a cooperação entre professores acaba sendo algo um pouco exercida [...] cada um se fecha na sua sala de aula e pronto [...] .falta de recurso, interesse dos pais (em alguns momentos), desinteresse dos alunos. (PC 2 Memorial reflexivo - individual, 20/7/14)

[...] há participação de algumas professoras e outras acabam somente copiando o plano sem sequer saber o que contém nele [...] a falta de tempo para as professoras trocar atividades e experiências [...] gestão deveria proporcionar horários para que as professoras conversem para haver melhora na aprendizagem dos alunos. (PC 3, Memorial reflexivo - individual, 22/7/14)

[...] falta de comprometimento das famílias; despreparo por partes de alguns professores, alguns não tem perfil de alfabetizador; o número excessivo de alunos por sala; a falta de currículo definido para o ciclo I da ensino fundamental. (PC 2, Avaliação final - individual, 22/10/14)

[...] A falta de formação no curso de Pedagogia, aos modismos das teorias e métodos de alfabetização e o grande número de alunos por sala, que interferem na qualidade do ensino [...] falta de apoio familiar às crianças e muitas dificuldades e distúrbios de aprendizagem que muitas vezes são diagnosticados por especialistas de forma tardia. (PC 3, Avaliação final - individual, 21/10/14)

Para Garcia (2010) os professores têm o hábito de atribuir os entraves às famílias por não participarem da vida escolar de seus filhos. Mas, alguns elementos que nos chama a atenção é a sobrecarga de atividades impostas, a necessidade de um diagnóstico com um discurso que irá nortear as estratégias do professor, a falta de tempo para os professores dialogarem e trocarem experiências, o ensino autoritário, ausência de um trabalho coletivo, a falta de valorização de um plano de ensino entre outros.

#### 4.6 SENTIMENTOS DOS PROFESSORES

É evidente que todas as narrativas são incorporadas de **sentimentos dos professores** positivos e negativos. Assim, esta categoria foi criada considerando as esperanças, os desejos, a motivação, a criticidade, as angústias, o instinto de sobrevivência, impotência diante a tantos entraves e desafios.

[...] Às vezes penso que o conceito de aprendizagem que tenho não combina com as propostas educacionais que norteiam o contexto escolar, isso mesmo os tinha isso faz com que me sinta solitária nessa luta [...] sinto-me impotente [...] sensação que para sobreviver tenho a sensação que para sobreviver dentro desse contexto preciso me curvar ao sistema e a equipe gestora [...] mudar é preciso sempre, mas exige coragem, ousadia, determinação e muita estrutura psicológica. (PC 1, Lição dissertativa - individual, 15/6/14)

[...] até mesmo os mais experientes estão cansados de tantos discursos vazios de melhoria na educação que não vejam até mesmo esse ensino autoritário de mostrado na figura funcionar [...] “a esperança é a última que morre” não é esse o ditado mais usado no Brasil (PC 2, Lição dissertativa - individual, 16/6/14)

[...] me preocupo com o tempo [...] enquanto professora inserida num contexto escolar no qual os alunos e os problemas relacionados ao mesmo diz respeito apenas ao professor que com ele trabalha.(PC 1, Memorial reflexivo - individual, 28/6/14)

[...] sinto que algumas soluções vão além do que posso fazer. (PC 2 Memorial reflexivo - individual, 29/6/14)

[...] Espero viver para ver planejamentos reais, com propostas claras, envolvendo pais e toda comunidade na busca por melhores condições de ensino e aprendizagem. (PC 1, Memorial reflexivo - individual, 20/7/14)

Ao analisar as narrativas em relação aos sentimentos negativos, encontramos o que Charlot (2012) evidenciou em seus estudos a respeito do professor, que muitas vezes se apresenta como vítima, mas pouco fala do prazer de ser professor e de ver o brilho nos olhos dos estudantes. Vasconcellos (2007, p. 78) destaca que se o professor não tomar atitude e assumir o seu papel “[...] quebra-se como pessoa [...] perde a paixão, o entusiasmo, esgarça sua condição de sujeito de transformação. Por isso é tão delicado: fazer é muito exigente; não fazer é morrer!”.

Entretanto, compreendemos que a articulação com outra área de saber e a (re)significação de saberes profissionais despertou sentimentos positivos e de esperança aos professores, evidenciando um fator decisivo para a transformação da prática.

Diante disso, precisamos urgentemente continuar a investir na articulação entre as diferentes áreas de saber para se pensar em como efetivamente transformar com qualidade o ensino e a educação de maneira que acolham e lidem com a diversidade, garantindo assim o aprendizado dos estudantes.

## 5 CONCLUSÕES: UMA TESSITURA A TERMINAR...

Ao finalizar o trabalho de dissertação, teceremos conclusões a respeito da temática estudada e que buscou responder às seguintes questões de pesquisa: *Como os professores definem os problemas de aprendizagem da linguagem escrita e lidam com eles para ensinar os estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental? Quais as contribuições e desafios de uma proposta de trabalho interdisciplinar, entre a Fonoaudiologia e a Pedagogia, para auxiliar o professor na construção de estratégias pedagógicas que favoreçam a aquisição da linguagem escrita pelo estudante?*

As respostas para tais questionamentos foram obtidas de forma processual a medida em que a intervenção se desenvolvia por meio do programa de formação continuada de professores on-line e, também, a partir de um processo de idas e vindas por meio de *feedbacks* da pesquisadora sobre as narrativas produzidas pelas professoras cursistas.

O formato metodológico assumido apresentou um caráter positivo diante da flexibilidade em adequar e (re) construir o currículo, considerando as necessidades e expectativas iniciais apresentadas pelas professoras e aquelas que emergiam no decorrer do programa. Entretanto, mostrou-se especialmente dilemático por se tratar de um programa vinculado a uma atividade de pesquisa, cujo tempo difere muito do tempo da escola e dos anseios cotidianos dos professores. Buscar atender às necessidades que emergiam considerando a dinâmica cotidiana das escolas tornou-se especialmente desafiador para não perder de vista o objetivo da pesquisa sem transformar a experiência em mera assessoria sem que a mesma provocasse a mobilização, construção ou reconstrução de saberes.

A princípio verificamos que a percepção das professoras cursistas a respeito dos problemas de aprendizagem era equivocada, por atribuírem o termo Dificuldades de Aprendizagem a todos os estudantes com desempenho inferior ao esperado para o ano/série, além de incluírem os demais diagnósticos (de deficiência, por exemplo) como sendo Dificuldades de Aprendizagem. A partir das narrativas analisados compreendemos que dentro do contexto escolar, mais especificamente da sala de aula, existe o hábito de realizar suposições diagnósticas com os estudantes considerados em defasagem e os encaminhamentos para os profissionais da saúde faz parte da rotina da prática pedagógica, o que significa um olhar do professor centrado apenas nas características dos estudantes em defasagem.

No decorrer do programa, as narrativas foram se modificando denotando um olhar mais macro sobre o estudante nos permitindo analisar que entre as professoras cursistas houve compreensão a respeito dos problemas de aprendizagem e da importância do papel e da intervenção pedagógica do professor para o aprendizado da leitura e da escrita. Aliás, o trabalho e a articulação dos saberes da Fonoaudiologia em relação ao processo de aprendizagem da linguagem escrita: o que é aprender, quais as variáveis intervenientes, como ocorre e o que é o sistema de escrita da Língua Portuguesa, foram primordiais na experiência formativa para os professores, pois as narrativas apresentavam a construção de um novo aprendizado e o interesse em aprofundar a respeito do assunto indicando, assim, a necessidade de um tempo maior para discutir, refletir e planejar e desenvolver ações de ensino sobre a temática.

Outro fator importante identificado é que as professoras cursistas não articulavam à sua prática de ensino o sistema de escrita da Língua Portuguesa, o que nos mostra que, ainda, falta a compreensão de que temos uma escrita que requer a correspondência fonema-grafema e que para chegar a esse nível linguístico de aquisição da linguagem escrita necessitamos do processamento da linguagem. Nesse sentido, a contribuição dos saberes do fonoaudiólogo se faz necessária para auxiliar no entendimento do processo de leitura e escrita.

Entretanto, ao analisamos a efetividade do conteúdo abordado na prática pedagógica das professoras cursistas, verificamos que, ao transporem esses saberes construídos e ressignificados em um trabalho prático de planejamento e intervenção didática, esse constitui o grande “nó” já que houve dificuldades no planejamento coletivo e no que se refere ao planejamento de ensino (individual) o mesmo foi elaborado unicamente para uma sala homogênea e, talvez, por isso, muitos professores se viram limitados sobre o que fazer e como trabalhar o conteúdo frente aqueles estudantes que apresentavam defasagens significativas.

Assim, as estratégias utilizadas pelos professores para detectarem e lidarem com tais estudantes, ao final do processo, não diferiu das atividades usuais de sua prática de forma a revelar que não dispõem de instrumentos específicos nem para avaliar nem para trabalhar em sala de aula. Fator esse preocupante, uma vez que permite pensar na sondagem e avaliação diagnóstica como meros procedimentos da rotina da sala de aula ou somente para confirmar que o estudante tem problema sem, necessariamente, serem utilizadas como norteadoras para o planejamento de ensino que favoreça e oportunize uma aprendizagem efetiva nos anos iniciais do ensino fundamental. Nessa perspectiva, confirma-se que suas percepções ficam centradas somente nas características dos estudantes com problemas de aprendizagem e que

suas estratégias de ensino são insuficientes, já que denotam dificuldades em lidar com a diversidade em sala de aula e a distorção entre idade e ano, o que acaba interferindo diretamente na prática sobre “o que fazer” e “como fazer”.

Daí a necessidade por “atividades prontas”, as quais também não são suficientes, se o professor não tiver um olhar diferenciado para entender o contexto em que este estudante vive, sua história de vida, seus conhecimentos, isto é, ser capaz de identificar as variáveis que estão interferindo no aprendizado da leitura e da escrita para na sua prática lidar com os estudantes com problemas de aprendizagem.

A partir desses resultados, podemos concluir a respeito do planejamento coletivo e do planejamento individual que: 1. Na proposta do planejamento coletivo, houve muitas discordâncias e as participantes denotaram uma prática individualista, um copiar e colar de propostas prontas sem muito diálogo sobre a finalidade da atividade. Isso nos remete à particular dificuldade em trabalhar em equipe e no contexto de sala de aula, que abrange uma diversidade de estudantes e a postura adotada é do professor como o centro do conhecimento, aquele que transmite o saber que será apreendido pelo estudante. 2. Em relação ao planejamento individual, os resultados denotam que os estudantes com defasagem, particularmente, nas habilidades de leitura e escrita não têm sido contemplados com uma intervenção pedagógica apropriada para a sua real necessidade. Esses estudantes ficam a margem do que lhes é de fato um direito e, conseqüentemente, fadados ao insucesso escolar ou a um pseudodiagnóstico que os excluirá de oportunidades de aprendizagem ou os levará a um processo de medicalização equivocado. Nesse ínterim, os saberes da Fonoaudiologia articulados com a Educação no planejamento de ensino se mostram primordiais para contemplar as necessidades de todos os estudantes.

Diante disso, verificamos a existência de lacunas no ambiente escolar por ser considerado um espaço fundamentalmente de trabalho coletivo, de (re) significação do saber docente e nas políticas educacionais que não dão a devida assistência a um público que está à margem do processo de inclusão.

Ao analisar todo o processo de intervenção, o presente estudo evidenciou fatores positivos no trabalho interdisciplinar na modalidade a distância on-line, abrangendo as duas áreas de saber em questão. Estas perpassam e se complementam para tecer possíveis caminhos sob a luz de suas teorias nas práticas de ensino, a fim de construir um novo conhecimento para aprender a lidar e superar os desafios vivenciados na escola frente aos

estudantes com e sem problemas de aprendizagem e, conseqüentemente, para a melhoria da qualidade da educação.

Acreditamos que essa pesquisa vai ao encontro do momento histórico que a Fonoaudiologia vivencia no Brasil no contexto educacional, rompendo com alguns paradigmas e abrindo um leque de atuação fonoaudiológica, para além da área da saúde (clínica), no intuito de contribuir de forma colaborativa a partir de seus saberes para a construção de práticas de ensino dentro do ambiente escolar. Defendemos que esse é o papel do fonoaudiólogo no contexto escolar, ou seja, tecer redes como membro da equipe pedagógica se apropriando dos indicadores educacionais e auxiliando o professor a fomentar em sua sala de aula ações que privilegiem todos os estudantes. Indo mais além, construir e efetivar um trabalho em equipe, auxiliar no gerenciamento de conflitos entre outras competências que podem ser melhor exploradas.

Em relação à Educação, entendemos que é uma área que oferece muitas oportunidades para a atuação da Fonoaudiologia ainda a se explorar e conquistar. Uma delas é atuar na formação continuada de professores de forma a contribuir para a tessitura de um trabalho sério, sólido, significativo, colaborativo e sempre aberto a novas construções. Ambas articulando seus saberes na implementação e implantação de estratégias ou ações quer seja para a formação dos professores ou para a prática destes que lidam diariamente com a heterogeneidade em sala de aula frente ao aprendizado da linguagem escrita. Além de, auxiliá-los diante dos entraves e desafios que se fazem presentes e que caminham em mão dupla no cotidiano escolar.

Ainda existem muitos desafios a serem superados, em termos de políticas educativas com os programas de formação continuada obrigatórios com a crença de melhorar o aprendizado dos estudantes tendo em vista as avaliações externas, às práticas que são deslocadas das necessidades de cada estudante, ao como transformar essa realidade primando pela qualidade da educação entre outros. Enfim, há muitas contradições presentes no contexto educacional e, somente, a formação continuada de professores, no caso analisado na presente pesquisa, dos anos iniciais do ensino fundamental não é suficiente.

Desse modo, o trabalho para tecer as tramas entre Educação e Fonoaudiologia é vasto e complexo, ainda existem muitas lacunas a serem preenchidas, pois requer desmitificar o olhar clínico atribuído à profissão do fonoaudiólogo, construir e consolidar a base dessa relação por meio do trabalho colaborativo com a escola e com os professores. Isso demanda tempo para que ocorram mudanças de paradigmas, valores e crenças, de maneira a considerar

e respeitar que cada um tem o seu tempo, suas experiências e sua realidade no contexto da sala de aula.

Por fim, a tessitura da rede entre Educação e Fonoaudiologia não se findou, há a nitidez da presença de um trabalho colaborativo de intercâmbio desses saberes, por meio da formação continuada para planejar práticas de ensino conjuntas e que promovam um impacto positivo no aprendizado da leitura e da escrita dos estudantes, com e sem problemas de aprendizagem num período de mais longo prazo.

## REFERÊNCIAS

- AMERICAN PSYCHIATRY ASSOCIATION. Diagnostic and statistical manual of mental disorders - DSM - 5. 5th ed. Washington: American Psychiatry Association, 2013. Disponível em: <<http://www.psychiatry.org/psychiatrists/practice/dsm/dsm-5>>. Acesso em: 05 jul. 2015.
- ANDRÉ, M. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. Educação, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010.
- ASSENCIO-FERREIRA, V. J. Organização funcional do cérebro no processo de aprender. In: ZORZI, J. L.; CAPELLINI, S. A. (Org.). Dislexia e outros distúrbios da leitura-escrita: letras desafiando a aprendizagem. 2. ed. São José dos Campos: Pulso, 2009. p. 53-69.
- BARDIN, L. Análise de conteúdo. Lisboa: 70, 2009.
- BATISTA, A. O.; FUSCO, N. A influência da bidirecionalidade do sistema de escrita para a aprendizagem da leitura e da ortografia. In: GERMANO, G. D.; PINHEIRO, F. H.; CAPELLINI, S. A. (Org.). Dificuldades de aprendizagem: olhar multidisciplinar. Curitiba: CRV, 2012. p. 145-157.
- BELO, S. F. Interfaces entre educação especial e fonoaudiologia: um estudo bibliométrico baseado na produção científica de dissertações e teses. 2009. 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009. Disponível em: <[http://www.bddt.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado/tde\\_arquivos/9/TDE-2009-07-15T093539Z-2185/Publico/2281.pdf](http://www.bddt.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado/tde_arquivos/9/TDE-2009-07-15T093539Z-2185/Publico/2281.pdf)>. Acesso em: 20 mar. 2015.
- BELLO, S. F.; MACHADO, A. C.; ALMEIDA, M. A. Parceria colaborativa entre fonoaudiólogo e professor: análise dos diários reflexivos. Revista Psicopedagogia, v. 29, n. 88, p. 46-54, 2012.
- BENDINELLI, R. C.; ANDRADE, S. G.; PRIETO, R. G. Inclusão escolar, redes de apoio e políticas sociais. Revista Educação Especial, Santa Maria, v. 25, n. 42, p. 13-28, jan./abr. 2012. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/educacaoespecial/article/view/4058>>. Acesso em: 20 set. 2014.
- BORGES, C. M. F. O professor da educação básica e seus saberes profissionais. Araraquara: JM, 2004.
- BORTOLOZZI, K. B. Fonoaudiologia e educação: a constituição de uma parceria responsiva ativa. 2013. 160 f. Tese (Doutorado em Distúrbio da Comunicação Humana) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2013.
- BOTURA, R. R.; CERDAS, L.; BRITO, J. Um estudo bibliográfico sobre a interface entre a fonoaudiologia e a psicopedagogia no atendimento aos alunos público-alvo da educação especial. Educação em Revista, Marília, v. 15, n. 1, p. 59-72, jan./jun. 2014. Disponível em: <<http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/educacaoemrevista/article/view/4747/346>>. Acesso em: 15 mar. 2015.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, regulamenta a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. Diário Oficial da União: República Federativa do Brasil: Poder Legislativo, Brasília, DF, 14 nov. 2007.

BRASIL. Decreto nº 6.571 de 17 de setembro de 2008. Brasília, 2008. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/Decreto/D6571impresao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/Decreto/D6571impresao.htm)>. Acesso em: 06 ago. 2015.

BRASIL. Lei nº 6.965, de 09 de dezembro de 1981. Dispõe sobre a regulamentação da profissão de fonoaudiólogo, e determina outras providências. Diário Oficial da União: República Federativa do Brasil: Poder Legislativo, Brasília, DF, 10 dez. 1981.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: República Federativa do Brasil: Poder Legislativo, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. Diário Oficial da União: República Federativa do Brasil: Poder Legislativo, Brasília, DF, 05 jul. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Relatório Nacional PISA 2012: resultados brasileiros. Brasília, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 2, de 1 de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. [Portal] Ministério da Educação, Brasília, [2015]. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category\\_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 26 set. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. [Portal] Ministério da Educação, Brasília, [2009]. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf)>. Acesso em: 06 ago. 2015.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde. Departamento de Gestão da Educação em Saúde. Política Nacional de Educação Permanente em Saúde. Brasília, 2009. Disponível em: <[http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/politica\\_nacional\\_educacao\\_permanente\\_saude.pdf](http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/politica_nacional_educacao_permanente_saude.pdf)>. Acesso em: 22 jun. 2015.

CAPELLINI, S. A. Dificuldades de aprendizagem. In: GERMANO, G. D.; PINHEIRO, F. H.; CAPELLINI, S. A. (Org.). Dificuldades de aprendizagem: olhar multidisciplinar. Curitiba: CRV, 2012. p. 9-18.

CAPELLINI, S. A.; GERMANO, G. D.; CUNHA, V. L. O. Aprendizagem e habilidades acadêmicas. In: PANTANO, T.; ZORZI, J. (Org.). Neurociência aplicada à aprendizagem. São José dos Campos: Pulso, 2009. p. 125-139.

CAPELLINI, S. A.; NAVAS, A. L. G. P. Questões e desafios atuais na área da aprendizagem e dos distúrbios de leitura e escrita. In: ZORZI, J. L.; CAPELLINI, S. A. (Org.). Dislexia e outros distúrbios da leitura-escrita: letras desafiando a aprendizagem. São José dos Campos: Pulso, 2009. p. 13-24.

CAPELLINI, S. A.; SALGADO, C. A. Avaliação fonoaudiológica do distúrbio específico de leitura e distúrbio de aprendizagem: critérios diagnósticos, diagnóstico diferencial e manifestações clínicas. In: CIASCA, S. M. (Org.). Distúrbio de aprendizagem: proposta de avaliação interdisciplinar. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p. 141-164.

CAPELLINI, S. A.; TONELOTTO, J. M. F.; CIASCA, S. M. Medidas de desempenho escolar. Estudos de Psicologia, Campinas, v. 21, n. 2, p. 79-90, maio/ago. 2004.

CAPELLINI, S. A. et al. Avaliação e diagnóstico fonoaudiológico nos distúrbios de aprendizagem e dislexias. In: ZORZI, J. L.; CAPELLINI, S. A. (Org.). Dislexia e outros distúrbios da leitura-escrita: letras desafiando a aprendizagem. São José dos Campos: Pulso, 2009. p. 81-94.

CARVALHO, M. G. Q. Concepções e práticas na escola sobre a dificuldade de aprendizagem. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 33., 2010, Caxambu. Educação no Brasil: o balanço de uma década: anais eletrônicos. Caxambu: ANPED, 2010.

CHARLOT, B. A mobilização no exercício da profissão docente. Revista Contemporânea de Educação, v. 7, n. 13, jan./jul. 2012. Disponível em: <<http://revistas.ufrj.br/index.php/contempeduc/article/view/1655/1504>>. Acesso em: 15 fev. 2014.

CHARLOT, B. O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. Revista Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 17, n. 30, p. 17-31, jul./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.uneb.br/revistadafaeaba/files/2011/05/numero30.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2014.

CHARLOT, B. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 89-108.

CHRISTOV, L. H. Educação continuada: função do coordenador pedagógico. In: GUIMARÃES, A. A. et al. O coordenador pedagógico e a educação continuada. São Paulo: Loyola, 1998. p. 9-12.

CIASCA, S. M. (Org.). Distúrbio de aprendizagem: proposta de avaliação interdisciplinar. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

CONSELHO FEDERAL DE FONOAUDIOLOGIA. Resolução 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. Conselho Federal de Fonoaudiologia, Brasília, [2005]. Disponível em: <<http://www.fonoaudiologia.org.br/legislacaoPDF/Res%20309%20-%20Atua%C3%A7%C3%A3o%20Escolas.pdf>>. Acesso em: 10 maio 2014.

CONSELHO FEDERAL DE FONOAUDIOLOGIA. Resolução 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. Conselho Federal de Fonoaudiologia, Brasília, [2010]. Disponível em: <<http://www.fonoaudiologia.org.br/legislacaoPDF/Res%20387-10%20Fono%20Educacional.pdf>>. Acesso em: 10 maio 2014.

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

ELLIOT, J. Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio. In: GERALDI, M. G. C.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (Org.). Cartografias do trabalho docente. Campinas: Mercado de Letras, 2001. p. 137-152.

FAZENDA, I. C. A. Interdisciplinaridade e transdisciplinaridade na formação de professores. Revista do Centro de Educação e Letras da Unioeste, Foz do Iguaçu, v. 10, n. 1, p. 93-103, 2008.

FAZENDA, I. C. A. (Org.). Dicionário em construção: interdisciplinaridade. São Paulo: Cortez, 2001.

FAZENDA, I. C. A. (Org.). Interdisciplinaridade: pensar, pesquisar e intervir. São Paulo: Cortez, 2014.

FAZENDA, I. C. A. (Org.). Práticas interdisciplinares na escola. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FERNADES, G. B.; CRENITTE, P. A. P. O conhecimento de professores de 1ª a 4ª série quanto aos distúrbios da leitura e escrita. Revista CEFAC, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 182-190, abr./jun. 2008.

FERREIRA, S. L. Introduzindo a noção de interdisciplinaridade. In: FAZENDA, I. C. A. (Org.). Práticas interdisciplinares na escola. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 33-35.

FRANCO, M. L. P. B. Análise do conteúdo. 3. ed. Brasília: Liber Livro, 2008.

FRIEDRICH, G.; PREISS, G. A ciência do aprendizado. In: LEAL, G. (Org.). Como o

cérebro interpreta o mundo. São Paulo: Duetto, 2012. p. 42-49.

FRIEND, M.; COOK, L.; HURLEY-CHAMBERLAIN, D.; SHAMBERGER, C. Co-teaching: an illustration of the complexity of collaboration in special education. Journal of Educational and Psychological Consultation, v. 20, p. 9-27, 2010.

FUSARI, J. C. A formação continuada de professores no cotidiano da escola fundamental. Série Ideias, São Paulo, n. 12, p. 25-34, 1992.

FUSARI, J. C. O planejamento do trabalho pedagógico: algumas indagações e tentativas de respostas. Série Ideias, São Paulo, n. 8, p. 44-53, 1990. Disponível em: <[http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias\\_08\\_p044-053\\_c.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_08_p044-053_c.pdf)>. Acesso em: 12 abr. 2011.

GARCIA, C. M. Formação de professores: para uma mudança educativa. Porto: Porto, 1999.

GARDNER, H. A identidade da inteligência. In: LEAL, G. (Org.). Como o cérebro interpreta o mundo. São Paulo: Duetto, 2012. p. 28-35

GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. A reflexão como fundamento do processo investigativo. In: GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. Questões de método na construção da pesquisa em educação. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 103-126.

GIROTO, C. R. M. A parceria entre o professor e o fonoaudiólogo: um caminho possível para a atuação com a linguagem escrita. 2005. 256 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2005.

GIROTO, C. R. M.; CASTRO, R. M. A formação de professores para a educação inclusiva: alguns aspectos de um trabalho colaborativo entre pesquisadores e professores da educação infantil. Revista Educação Especial, Santa Maria, v. 24, n. 41, p. 441-452, set./dez. 2011. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/educacaoespecial/article/view/3106/2701>>. Acesso em: 23 ago. 2014.

GONÇALVES, T. S. Desenvolvimento de material educacional interativo para orientação de professores do ensino fundamental quanto aos distúrbios da linguagem escrita. 2011. 236 f. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Faculdade de Odontologia, Universidade de São Paulo, Bauru, 2011.

IBIAPINA, I. M. L. M. Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília: Liber Livro, 2008.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. Políticas sociais: acompanhamento e análise. Brasília, 2014. Disponível em: <[http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/politicas\\_sociais/140930\\_bps22.pdf](http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/politicas_sociais/140930_bps22.pdf)> . Acesso em: 01 jul. 2015.

LABEGALINI, A. C. F.; MAIA, G. Z. A.; MACHADO, L. M. (Org.). Pesquisa em educação: passo a passo. Marília: M3T, 2007.

LANUTI, J. E. O. E. Educação matemática e inclusão escolar. 2015. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2015.

LEONARDO, N. S. T.; BRAY, C. T.; ROSSATO, S. P. M. Inclusão escolar: um estudo acerca da implantação da proposta em escolas de ensino básico. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 15, n. 2, p. 289-306, maio/ago. 2009.

LIMA, R. F. et al. Dificuldades de aprendizagem: queixas escolares e diagnósticos em um serviço de neurologia infantil. Revista Neurociências, v. 14, n. 4, p. 185-190, out./dez. 2006.

LUCKESI, C. C. Avaliação da aprendizagem: domínio e/ou desenvolvimento? ABC Educativo, n. 54, mar. 2006. Disponível em: <[http://www.luckesi.com.br/textos/abc\\_educatio/abceducatio\\_54\\_dominio\\_e\\_desenvolvimento\\_26062006.pdf](http://www.luckesi.com.br/textos/abc_educatio/abceducatio_54_dominio_e_desenvolvimento_26062006.pdf)>. Acesso em: 16 jun. 2015.

LUCKESI, C. C. Planejamento e avaliação na escola: avaliação e necessária determinação ideológica. Série Ideias, São Paulo, n. 15, p. 115-125, 1992. Disponível em: <[http://www.crmariocovas.sp.gov.br/int\\_a.php?t=014](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/int_a.php?t=014)>. Acesso em: 10 jun. 2015.

MANCIA, J. R.; CABRAL, L. C.; KOERICH, M. S. Educação permanente no contexto da enfermagem e da saúde. Revista Brasileira de Enfermagem, Brasília, v. 57, n. 5, p. 605-610, set./out. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/reben/v57n5/a18v57n5.pdf>>. Acesso em: 22 jun. 2015.

MASUYAMA, P. M. K.; RINALDI, R. P. Formação de professores em exercício: o olhar sobre os problemas de aprendizagem. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 5.; ENCONTRO NACIONAL DOS PESQUISADORES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL, 7., 2012, São Carlos. Anais..., São Carlos: Cubo, 2012. p. 3271-3285.

MASUYAMA, P. M. K.; RINALDI, R. P. O que dizem os professores a respeito das dificuldades e distúrbios de aprendizagem? In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 2.; SÍMPÓSIO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA E ADAPTAÇÕES, 4., 2013, Presidente Prudente. Anais... Presidente Prudente: CPIDES, 2013. p. 113-125.

MENDES, E. G.; MALHEIRO, C. A. L. Salas de recursos multifuncionais: é possível um serviço “tamanho único” de atendimento educacional especializado? In: MIRANDA, T. G.; GALVÃO FILHO, T. A. O professor e a educação inclusiva: formação práticas e lugares. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 349-366.

MIZUKAMI, M. G. N. et al. Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação. São Carlos: EdUSFCAR, 2003.

NICOLAU, A. A.; ANDRADE, O. V. C. A.; PINHEIRO, F. H. Identificação precoce, estratégias de intervenção e orientação para professores de crianças de risco para problemas de leitura e escrita. In: GERMANO, G. D.; PINHEIRO, F. H.; CAPELLINI, S. A. (Org.). Dificuldades de aprendizagem: olhar multidisciplinar. Curitiba: CRV, 2012. p. 209-225.

NÓVOA, A. Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo. São Paulo: SINPRO, 2007.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Coord.). Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992. Disponível em: <<http://repositorio.ul.pt/handle/10451/4758>>. Acesso em: 20 out. 2014.

NÓVOA, A. Os professores e o “novo” espaço público da educação. In: TARDIF, M.; LESSARD, C. O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 217-233.

OFICINA REGIONAL DE EDUCACIÓN PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE. Situación educativa de América Latina y el Caribe: hacia la educación de calidad para todos al 2015. Santiago, 2013.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. Ensinar e aprender: alcançar a qualidade para todos: relatório conciso. [Paris], 2014. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002256/225654por.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2015.

OSTI, A. As dificuldades de aprendizagem na concepção do professor. 2004. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

PACHECO, J. Escola da ponte: formação e transformação da educação. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

PAULON, S. M.; FREITAS, L. B. L.; PINHO, G. S. Documento subsidiário à política de inclusão. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2005.

PEÑA, M. D. J. Interdisciplinaridade: questão de atitude. In: FAZENDA, I. C. A. (Org.). Práticas interdisciplinares na escola. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 57-64.

PEREIRA, E. M. A. Professor como pesquisador: o enfoque da pesquisa-ação na prática docente. In: GERALDI, M. D. C.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. (Org.). Cartografia do trabalho docente. Campinas: Mercado de Letras, 2001. p. 153-181.

PEREIRA, L. D.; SANTOS, M. T. M.; NAVAS, A. L. G. P. Estimulando a consciência fonológica. In: PEREIRA, L. D.; SCHOCHAT, E. Processamento auditivo central: manual de avaliação. São Paulo: Lovise, 1997. p. 85-89.

PIMENTA, S. G. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências na formação e na atuação docente. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. (Org.). Pesquisa em educação: alternativas investigativas com objetos complexos. São Paulo: Loyola, 2006. p. 25-64.

PLETSCH, M. D. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. Educar em Revista, Curitiba, n. 33, p. 143-146, 2009.

PROGRAMA DE PROMOCIÓN DE LA REFORMA EDUCATIVA EN AMÉRICA

LATINA Y EL CARIBE. Quantidade sem qualidade: boletim da educação na América Latina. [S.l.], 2006. Disponível em: <[http://archive.thedialogue.org/PublicationFiles/PREAL\\_QsQ\\_text\\_and\\_cover-port-FINAL.pdf](http://archive.thedialogue.org/PublicationFiles/PREAL_QsQ_text_and_cover-port-FINAL.pdf)>. Acesso em: 20 set. 2013.

RABELO, L. C. C.; MENDES, E. G. O ensino colaborativo como proposta alternativa de formação continuada de professores para a inclusão escolar. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 5; ENCONTRO NACIONAL DOS PESQUISADORES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL, 7., 2012, São Carlos. Anais... São Carlos: Cubo, 2012. p. 5602-5616.

RAMOS, A. S.; ALVES, L. M. A fonoaudiologia na relação entre escolas regulares de ensino fundamental e escolas de educação especial no processo de inclusão. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 14, n. 2, p. 235-250, maio/ago. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v14n2/07.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2011.

RIBAS, A.; PASINI, S. (Org.). Fonoaudiologia e educação: uma parceria necessária. Curitiba: UTP, 2010.

RINALDI, R. P. Desenvolvimento profissional de formadores em exercício: contribuições de um programa on-line. 2009. 224 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

RINALDI, R. P. Informática na educação: um recurso para aprendizagem e desenvolvimento profissional de professoras mentoras. 2006. 196 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.

RINALDI, R. P. Programa de desenvolvimento profissional de formadores e professores dos anos iniciais do ensino fundamental no local de trabalho: uma parceria universidade-escola. 2010-2011. Projeto de pesquisa financiado pelo CNPQ.

RODRIGUES, A.; ESTEVES, M. Análise de necessidades na formação de professores. 7. ed. Portugal: Porto, 2013.

ROTTA, N. T.; PEDROSO, F. S. Transtorno da linguagem escrita: dislexia. In: ROTTA, N. T.; OHLWEILER, L.; RIESGO, R. S. Transtornos da aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 151-164.

SANTOS, M. I. A. O. Programa de intervenção nas alterações de leitura e escrita. In: ZORZI, J.; CAPELLINI, S. A. (Org.). Dislexia e outros distúrbios da leitura-escrita: letras desafiando a aprendizagem. 2. ed. São José dos Campos: Pulso, 2009. p. 227-265.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Resolução nº 11, de 31 de janeiro de 2008. Dispõe sobre a educação escolar de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas da rede estadual de ensino e dá providências correlatas. Centro de Referência em Educação Mario Covas, São Paulo, [2008]. Disponível em: <[http://www.crmariocovas.sp.gov.br/Downloads/ccs/concurso\\_2013/PDFs/resol\\_11.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/Downloads/ccs/concurso_2013/PDFs/resol_11.pdf)>. Acesso em: 18 maio 2015.

SCHUMACHER, R.; STERN, E. Quase por acaso. In: LEAL, G. (Org.). Como o cérebro interpreta o mundo. São Paulo: Duetto, 2012. p. 36-41.

SILVA, D. De onde vem as palavras: origens e curiosidades da língua portuguesa. 17. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2014.

TAINO, A. M. R. Totalidade. In: FAZENDA, I. C. A. (Org.). Dicionário em construção: interdisciplinaridade. São Paulo: Cortez, 2001. p. 101-104.

TAKASE, E. M.; CHUN, R. Y. Comunicação e inclusão de crianças com alterações de linguagem de origem neurológica na perspectiva de pais e educadores. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 16, n. 2, p. 251-264, maio/ago. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.com.br/pdf/rbee/v16n2/a07v16n2.pdf>>. Acesso em: 01 mar. 2011.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

TEIXEIRA, E. As três metodologias: acadêmica, da ciência e da pesquisa. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

THOUSAND, J. S.; VILLA, R. A. Enhancing success in heterogeneous schools. In: STAINBACK, S.; STAINBACK, W.; FOREST, M. Educating all students in the mainstream of regular education. Baltimore: Paul H Brookes, 1989. p. 89-104.

TRENCHÉ, M. C. B.; BISERRA, M. P.; FERREIRA, L. P. Interfaces entre educação e fonoaudiologia: análise da produção em periódicos científicos. Distúrbios da comunicação, São Paulo, v. 23, n. 3, p. 357-363, dez. 2011.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”. Reitoria. Resolução Unesp nº 59, de 10 de julho de 2014. Regulamenta os Cursos de Extensão Universitária ministrados na UNESP. Portal da Universidade, São Paulo, [2014]. Disponível em: <<http://www.unesp.br/portal#!proex/legislacao13184/>>. Acesso em: 22 jun. 2015.

VASCONCELLOS, C. S. Para onde vai o professor? Resgate do professor como sujeito de transformação. 12. ed. São Paulo: Libertad, 2007.

VASCONCELLOS, C. S. Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico. 10. ed. São Paulo: Libertad, 2002.

VIÉGAS, L. S.; OLIVEIRA, A. R. F. TDAH: conceitos vagos, existência duvidosa. Nuances, Presidente Prudente, v. 25, n. 1, p. 39-58, jan./abr. 2014. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.14572/nuances.v25i1.2736>>. Acesso em: 15 abr. 2015.

ZERBATO, A. P. et al. O professor de educação especial na proposta de ensino no município de São Carlos: diagnóstico inicial. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 5.; ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL, 7., 2012, São Carlos. Anais... São Carlos: Cubo, 2012. p. 3444-3456.

ZORZI, J. L. Aprendizagem da linguagem escrita: indo além dos distúrbios. In: ZORZI, J. L. Aprendizagem e distúrbios da linguagem escrita: questões clínicas e educacionais. Porto

Alegre: Artmed, 2003. p. 9-26.

ZORZI, J. L. Os distúrbios de aprendizagem e os distúrbios específicos da leitura e da escrita. CEFAC, 2004. Disponível em:  
<<http://www.cefac.br/library/artigos/2405420cdd61d3c9ba0387897e1316ed.pdf>>. Acesso em:  
20 abr. 2009.

## ANEXO

**Programa Desenvolvimento Profissional de Formadores e Professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no Local De Trabalho: uma Parceria entre Universidade-Escola**  
**Projeto financiado pelo CNPQ (Proc. 400819/2010-4)**

**TEMA: Dificuldades e Transtornos de aprendizagem**

**Paula Mieco Koizumi Masuyama<sup>30</sup>**

**Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Renata Portela Rinaldi<sup>31</sup>**

### **CASO DE ENSINO “UM GAROTO ESPECIAL...”**

Era comum no bairro Jaguari situado na periferia do município de Arajoara crianças de diferentes idades ficarem na rua o dia inteiro. A maioria das famílias daquele bairro era analfabeta ou com baixa escolaridade e baixa condição socioeconômica e cultural. Famílias que estavam, em sua maioria, envolvidas com o tráfico, alcoolismo, violência urbana e/ou doméstica.

A realidade é que uma grande parte dessa população estava preocupada com a sobrevivência, outras acomodadas com a vida do dia-a-dia, outras ausentes o dia todo. E as crianças? Onde estavam quando deveriam estar na escola? E aquelas que frequentavam a sala de aula, o que faziam após bater o sinal de saída?

Entre as casas da rua Sete, tinha uma residência simples com poucos cômodos e que abrigava uma família numerosa (avós maternos, os pais e cinco filhos). Essa família era batalhadora e a mãe vivia um grande dilema, escolher entre continuar trabalhando ou parar para cuidar dos filhos que ficavam o dia todo na rua com más companhias.

Além disso, estavam cansados das convocações da escola para tratar a respeito do comportamento e aprendizagem de Vagner, 11 anos e seu filho mais novo, pois só ouviam reclamações e cobranças. Mas, no fundo, tinham consciência de que já estavam perdendo o controle sobre ele, estava mais agressivo, às vezes mentia e tinha crises de birra.

Mais um ano se iniciava e Vagner já estava com seus materiais organizados na mochila, mas não queira ir à escola, preferia ficar brincando na rua com seus colegas.

---

<sup>30</sup> Fonoaudióloga da Secretaria Municipal de Educação de Presidente Prudente.

<sup>31</sup> Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Faculdade de Ciências e Tecnologia – Campus Presidente Prudente

Era o primeiro dia de aula na escola municipal “Carmelita Onofre”, mais um ano se iniciava e todos os professores tinham consciência do trabalho que iriam ter, da responsabilidade em informar e ensinar essa clientela desfavorecida socioeconômica e culturalmente.

Do silêncio para a algazarra, um alvoroço só. Os corredores cheios, todos procurando a sala que iriam ficar; as crianças estavam eufóricas e curiosas para conhecer a nova professora, a decoração da classe, os enfeites que todo início de ano eram feitos carinhosamente pelos professores para alegrar as paredes branco e azul claro do prédio. Esse ano tinha uma novidade, a escola recebera um laboratório completo com 10 computadores de última geração e internet banda larga. Uma festa!

Na penúltima sala, a professora Néia acolhia carinhosamente todos os alunos que chegavam, demonstrando afetividade, segurança, tranquilidade e felicidade com sua nova turma de 4º ano. Porém, na realidade, ela estava muito preocupada e insegura porque sabia que na sua turma estariam quatro crianças com uma grande defasagem no processo ensino-aprendizagem no que se refere ao domínio da língua escrita, leitura e do cálculo. Esses eram casos dilemáticos, discutidos todos os anos nas reuniões de planejamento e trabalho coletivo na escola.

Os dias foram passando, Néia se esforçava para planejar as atividades para a turma que acompanhava o conteúdo, para aqueles que estavam um pouco atrasados em relação aos primeiros e para os quatro que estavam bem defasados, sendo que um deles sequer estava alfabetizado. A cada dia sentia a dificuldade em planejar atividades que contemplassem essa diversidade, especialmente daqueles com maior comprometimento da aprendizagem. As crianças estão concluindo a primeira etapa do ensino fundamental, mas não sabem escrever o próprio nome com autonomia, como ensiná-los efetivamente? Eles parecem não compreender o que escrevem no caderno, pensa Néia angustiada.

A partir de seu do conhecimento e com o apoio da coordenadora pedagógica Néia foi conseguindo realizar o seu trabalho, mas sabia que podia melhorar ainda mais. Mas como? Que tipo de atividade trabalhar com as crianças com mais dificuldades? Como ajudá-las se a sala é numerosa, heterogênea e o conteúdo a ser ensinado não prevê a diversidade do processo de ensino-aprendizagem e os ritmos de aprendizagem dos alunos? Por que algumas crianças escreviam, mas não sabiam ler? O que fazer para prender a atenção dos alunos? Será que todo o conteúdo previsto para o 4º ano deve ser trabalhado ou é possível fazer uma seleção que garanta que todos aprendam o mínimo previsto para o 4º ano ou, simplesmente sejam

alfabetizados antes de sair da escola? Como tornar a aula mais interessante? Por que algumas crianças conseguem fazer as atividades e no dia seguinte já esquecem?

Após um bimestre, Néia demonstrou muita preocupação com um aluno em especial, era Vagner. Garoto franzino, arredio e gostava de estar mais na rua do que na escola. Em suas observações o aluno não apresentou os avanços de aprendizagem que a professora esperava, era desinteressado, estava no nível silábico-alfabético, fazia a leitura lentamente, apresentava dificuldade de interpretação, de manter a atenção, de memorizar e em concluir as atividades. A impressão que Néia tinha era que Vagner ia para a escola apenas para comer, para o resto ele não dava importância. Então, conversando com seus colegas na escola, Néia foi conseguindo obter algumas informações sobre aquele aluno:

- Nossa, me lembro dele, tinha muita dificuldade em se concentrar e se distraía muito fácil. Se não estou enganada, ele iniciou aqui na escola com 5 anos – disse Susy a professora do 1º ano.

- Hum... foi uma criança com problemas de fala, muita dificuldade de concentração, se distraía por qualquer coisa, raramente concluía as atividades e vivia envolvido em confusões – disse João o professor do 2º ano.

- Era uma criança que me preocupava muito, apresentava muita defasagem com relação aos demais alunos da classe, muita dificuldade de atenção e concentração, destruía seus materiais, oscilava entre o nível pré-silábico e silábico sem valor sonoro convencional e tinha dificuldade de interação com as crianças, por isso resolvemos encaminhar para avaliação. Ele iniciou tratamento psicológico para trabalhar com sua autoestima e tentar melhorar seu interesse pela escola, mas a família infelizmente não aderiu ao tratamento – informou Ana a professora do 3º ano.

Todas essas informações ressoavam na cabeça de Néia, que pensava em como poderia ensinar essa criança. Não podia abandoná-lo! A professora resolveu obter mais informações e conseguiu verificar nos registros da escola que a família às vezes comparecia nas reuniões e estava ciente de todos os problemas de aprendizagem que Vagner apresentava. Os dias foram passando e a escola soube que a família encaminhou o garoto ao médico e a neuropediatra o diagnosticou como TDAH (Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade), receitou Ritalina e o eletroencefalograma teve como resultado uma disfunção cerebral leve. Um pouco depois, veio o retorno da avaliação interdisciplinar com um resultado já observado por Néia: Transtornos de Aprendizagem Global. Lendo o informe, a professora notou que alguns aspectos pontuados chamaram sua atenção como imaturidade visomotora, imaturidade

emocional, apatia, tempo de atenção e concentração reduzido, desinteresse, dificuldade em manter contato visual, pouca habilidade linguística, vocabulário restrito, pouco verbal, voz infantilizada, baixa intensidade e com trocas e omissões do fonema /r/, dificuldade nas noções temporais, desinteresse na leitura e escrita, registro de algarismos até milhar, efetuou cálculos simples com unidade e dezena, não reconheceu os sinais das operações. Diante da avaliação Néia sentiu um alívio, mas ao mesmo tempo, todos os questionamentos ainda permaneciam “latejando” em seus pensamentos. Agora o desafio é maior: “como ensinar uma criança que apresenta essas características? Qual o papel da escola em casos como esse? E da família?”

**Desejamos um ótimo trabalho!**

**Paula e Renata**