

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÍVEL DOUTORADO

BIANCA DOS SANTOS

PROGRAMA DE NOMEAÇÃO AUTOMÁTICA RÁPIDA E LEITURA EM
ESCOLARES DE SÉRIES INICIAIS DE ALFABETIZAÇÃO

MARÍLIA
2022

BIANCA DOS SANTOS

**PROGRAMA DE NOMEAÇÃO AUTOMÁTICA RÁPIDA E LEITURA EM
ESCOLARES DE SÉRIES INICIAIS DE ALFABETIZAÇÃO**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita” UNESP – Campus de Marília – SP, para obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha de Pesquisa - Psicologia da Educação: Processos Educativos e Desenvolvimento Humano

Orientadora: Profa. Dra. Simone Aparecida Capellini

MARÍLIA
2022

S237p Santos, Bianca dos
Programa de nomeação automática rápida e leitura em
escolares de séries iniciais de alfabetização / Bianca dos
Santos. -- Marília, 2022
115 f. : il., tabs.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp),
Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília
Orientadora: Simone Aparecida Capellini

1. Leitura. 2. Leitura Oral. 3. Aprendizagem. 4. Alfabetização.
5. Escolas. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da
Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

BIANCA DOS SANTOS

PROGRAMA DE NOMEAÇÃO AUTOMÁTICA RÁPIDA E LEITURA EM
ESCOLARES DE SÉRIES INICIAIS DE ALFABETIZAÇÃO

Tese apresentada para obtenção do título de Doutora em Educação ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP – Campus de Marília, na área de concentração Psicologia da Educação: Processos Educativos e Desenvolvimento Humano.

BANCA EXAMINADORA

Titulares

Orientador: _____

Profa. Dra. Simone Aparecida Capellini. Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP/Marília- SP

2º Examinador: _____

Prof. Dr. Raul Aragão Martins. Faculdade de Filosofia e Ciências, do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista– UNESP/São José do Rio Preto- SP

3º Examinador: _____

Dra. Eliane Giachetto Saravali. Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP/Marília- SP

4º Examinador: _____

Profa. Dra. Clara Regina Brandão de Avila. Universidade Federal de São Paulo.

5º Examinador: _____

Dra. Bianca Arruda Manchester de Queiroga. Universidade Federal de Pernambuco.

Marília, 09 de março de 2022.

Dedico esse trabalho aos meus pais, Adriano e Cida, ao meu namorado Lucas e aos responsáveis pelos escolares que aceitaram participar desta pesquisa e compreenderam sua importância.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por toda sabedoria concebida para realização deste trabalho.

Aos meus pais, Adriano e Aparecida, por terem me apoiado incondicionalmente desde a Graduação até aqui, sempre com muito amor, calma e carinho. Foi tudo por vocês e para vocês.

Ao meu namorado Lucas, por ser meu porto seguro durante todos esses anos em que estamos juntos.

A minha orientadora Prof. Dra. Simone Aparecida Capellini, toda a minha gratidão e felicidade por sua confiança, amizade, apoio e orientação nestes 10 anos de jornada.

Às amigas Alexandra Cerqueira-César e Thaís Contiero Chiaramonte, que estiveram e ainda estão comigo desde o início desta jornada acadêmica e que pude compartilhar tantos momentos durante todos esses anos. Juntas aprendemos e compartilhamos até hoje uma amizade que para nós, mesmo distante fisicamente, se faz presente todos os dias.

Às amigas Gabriela Liporaci e Isabela Pires, que entraram em minha vida na metade deste percurso acadêmico mas que se fazem presentes a partir daí em todos os momentos até hoje.

Às amigas Larissa Sellin, Lívia Nascimento e Natália Lemes que estiveram por pouco tempo em minha vida acadêmica, mas desde então se tornaram amigas e que mesmo morando em outra cidade, tem morada em meu coração.

Às demais amigas do Laboratório de Investigação dos Desvios da Aprendizagem (LIDA), pela amizade e auxílio sempre que precisei: Renata Morini, Marília Seno, Monique Herrera, Maíra Anelli, Grazielle Kerges, Andrea Batista e Adriana Marques.

Aos funcionários do Centro Especializado em Reabilitação (CER II) UNESP – Marília-SP, em especial Andreia, Sheila e Elaine.

À Médica Neurologista Luíza Menegucci pelo auxílio na seleção dos sujeitos que participaram desta pesquisa.

Pelas valiosas contribuições da Professora Dra. Clara Regina Brandão de Ávila e Dra. Eliane Giachetto Saravali, obtidas no exame de Qualificação e também no Exame de Defesa, bem como Profa. Dra. Bianca Arruda Manchester de Queiroga e Prof. Dr. Raul Aragão Martins.

Aos pais e responsáveis pelos escolares que concederam a permissão para os participantes desse estudo.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo financiamento concedido para a realização deste estudo.

Por fim, muito obrigada a todos que de certa forma me auxiliaram e contribuíram para que esta pesquisa fosse realizada.

“A educação é a arma mais poderosa que você pode usar para mudar o mundo.”

Nelson Mandela

FINANCIAMENTO:



O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

RESUMO

A intervenção com a nomeação automática rápida e leitura em crianças nos anos iniciais de albetização é importante, antes que problemas significantes no aprendizado acadêmico possam se manifestar, melhorando assim, o prognóstico daquelas que apresentam desempenho abaixo do esperado em habilidades envolvidas no aprendizado da leitura e da escrita, nos primeiros anos escolares. Este estudo teve por objetivos elaborar o programa de intervenção com a nomeação automática rápida e leitura para escolares em anos iniciais de alfabetização e verificar sua aplicabilidade por meio de um estudo piloto. Desta forma, o estudo foi desenvolvido em duas fases, sendo a fase 1, a elaboração de um programa de intervenção com a nomeação automática rápida e leitura baseado na literatura e a fase 2, com o objetivo de verificar a aplicabilidade da intervenção por meio de um estudo piloto composto por dois grupos de escolares indicados como apresentando risco para problemas de leitura, sendo Grupo I composto por 4 escolares de 7 anos a 7 anos e 11 meses que foram submetidos ao programa elaborado e o Grupo II composto por 4 escolares de 7 anos a 7 anos e 11 meses que não foram submetidos ao programa elaborado. Os resultados da Fase 1 revelaram que foi possível elaborar um programa de intervenção de modo que o programa final se constituiu de 36 estratégias e que este pode ser utilizado em contexto de Modelo de Resposta à Intervenção. Os resultados da fase 2 evidenciaram por meio da análise realizada pelo Método JT melhora nas habilidades de escrita do nome; escrita do alfabeto em sequência, ditado de palavras, reconhecimento do alfabeto em sequência e em ordem aleatória, leitura e tempo de leitura de palavras, leitura de pseudopalavras, rima, aliteração, discriminação de sons, repetição de não-palavras, nomeação automática rápida de figuras e dígitos. Conclui-se que a intervenção elaborada para este estudo é de extrema importância para auxiliar o professor e outros profissionais da área da saúde e educação a intervir precocemente em escolares em fase inicial de alfabetizaçãorealizando intervenção direcionada de habilidades necessárias para o desenvolvimento da leitura e da escrita, neste caso, em velocidade de acesso ao léxico.

Palavras-Chave: Leitura. Aprendizagem. Educação. Intervenção Educacional Precoce.

ABSTRACT

RAPID AUTOMATIZED NAMING AND READING PROGRAM IN BEGINNING LITERACY GRADE SCHOOLS

Intervention with rapid automatized naming and reading in children in the early years of literacy is important, before significant problems in academic learning can manifest themselves, thus improving the prognosis of those who underperform in skills involved in learning to read and writing in the early school years. This study aimed to develop an intervention program with rapid automatized naming and reading for students in the early years of literacy and to verify its applicability through a pilot study. In this way, the study was developed in two phases, being phase 1, the elaboration of an intervention program with rapid automatized naming and reading based on the literature and phase 2, with the objective of verifying the applicability of the intervention through a pilot study composed of two groups of schoolchildren indicated as at risk for reading problems, being Group I composed of 4 schoolchildren aged 7 years to 7 years and 11 months who were submitted to the elaborated program and Group II composed of 4 schoolchildren aged 7 years. years to 7 years and 11 months who were not submitted to the elaborated program. The results of Phase 1 revealed that it was possible to develop an intervention program so that the final program consisted of 36 strategies and that it can be used in the context of na responde to intervention model. The results of phase 2 showed, through the analysis performed by the JT Method, improvement in name writing skills; sequential alphabet writing, word dictation, sequential and random alphabet recognition, word reading and timing, pseudoword reading, rhyming, alliteration, sound discrimination, non-word repetition, rapid automatic naming of figures and digits. It is concluded that the intervention developed for this study is extremely important to help the teacher and other professionals in the area of health and education to intervene early in schoolchildren in the initial phase of literacy, carrying out targeted intervention of skills necessary for the development of reading and literacy. writing, in this case, in lexical access speed.

KeyWords: Reading. Learning. Education. Early Intervention Educational.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - Banco de Palavras após passar por análise de critérios linguísticos selecionados para a elaboração do programa.....	35
FIGURA 2 - Exemplo da atividade realizada nas Estratégias 1, 2, 3 e 4.....	37
FIGURA 3 - Exemplo da atividade realizada nas Estratégias 5 e 6.....	38
FIGURA 4 - Tabuleiro utilizado para realização das estratégias 7 e 8	38
FIGURA 5 - Exemplo da Estratégia 10.....	39
FIGURA 6 - Exemplo da atividade realizada nas Estratégias 25, 26, 27 e 28	43
FIGURA 7 - Representação da análise realizada por meio do Método JT	53
FIGURA 8 - Modelo De Intervenção em três camadas	57

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Práticas de Linguagem, Objetos de Conhecimento e Habilidades de Leitura e Análise Linguística e Semiótica segundo a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017)	33
QUADRO 2 - Atividades e Estratégias do Programa de Nomeação Automática Rápida e leitura em escolares de séries iniciais de alfabetização.	36
QUADRO 3 - Checklist de Monitoramento realizado por atividade para cada sujeito	47
QUADRO 4 - Programas de intervenção precoce do Modelo de Resposta à Intervenção (RTI), descritos na literatura nacional	59
QUADRO 5 - Divisão Dos sujeitos para análise por meio do Método JT	61
QUADRO 6 - Índice de mudança confiável nas questões do Checklist do Sujeito 1.....	89
QUADRO 7 - Índice de mudança confiável nas questões do Checklist do Sujeito 2	91
QUADRO 8 - Índice de mudança confiável nas questões do Checklist do Sujeito 3.....	93
QUADRO 9 - Índice de mudança confiável nas questões do Checklist do Sujeito 4.....	95

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 - Confiabilidade de mudança na prova de escrita do nome	62
GRÁFICO 2 - Confiabilidade de mudança na prova de escrita do alfabeto em sequência	63
GRÁFICO 3 - Confiabilidade de mudança na prova de cópia de formas	64
GRÁFICO 4 - Confiabilidade de mudança na prova de ditado de palavras	65
GRÁFICO 5 - Confiabilidade de mudança na prova de ditado de pseudopalavras	66
GRÁFICO 6 - Confiabilidade de mudança na prova de ditado de figuras	67
GRÁFICO 7 - Confiabilidade de mudança na prova de ditado de números	68
GRÁFICO 8 - Confiabilidade de mudança na prova de reconhecimento do alfabeto em sequência	69
GRÁFICO 9 - Confiabilidade de mudança na prova de reconhecimento do alfabeto em ordem aleatória	70
GRÁFICO 10 - Confiabilidade de mudança na prova de leitura de palavras	71
GRÁFICO 11 - Confiabilidade de mudança na prova de tempo de leitura de palavras	72
GRÁFICO 12 - Confiabilidade de mudança na prova de leitura de pseudopalavras	73
GRÁFICO 13 - Confiabilidade de mudança na prova de rima	74
GRÁFICO 14 - Confiabilidade de mudança na prova de aliteração	75
GRÁFICO 15 - Confiabilidade de mudança na prova de segmentação silábica	76
GRÁFICO 16 - Confiabilidade de mudança na prova de discriminação de sons	77
GRÁFICO 17 - Confiabilidade de mudança na prova de repetição de palavras	78
GRÁFICO 18 - Confiabilidade de mudança na prova de repetição de não-palavras.	79
GRÁFICO 19 - Confiabilidade de mudança na prova de repetição de números em ordem inversa	80
GRÁFICO 20 - Confiabilidade de mudança na prova de nomeação automática rápida de figuras	81
GRÁFICO 21 - Confiabilidade de mudança na prova de nomeação automática rápida de dígitos	82
GRÁFICO 22 - Confiabilidade de mudança na prova de memória visual de formas	83

GRÁFICO 23 - Confiabilidade de mudança na prova de nomeação automática rápida de letras	84
GRÁFICO 24 - Confiabilidade de mudança na prova de nomeação automática rápida de cores	85
GRÁFICO 25 - Confiabilidade de mudança na prova de nomeação automática rápida de dígitos	86
GRÁFICO 26 - Confiabilidade de mudança na prova de nomeação automática rápida de objetos	87

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	22
2 REVISÃO DE LITERATURA	25
2.1 Importância da Nomeação Automática Rápida para Desenvolvimento da Leitura	26
3 OBJETIVOS	30
4 DELINEAMENTO METODOLÓGICO DO ESTUDO	32
4.1 Fase 1 – Elaboração do Programa de nomeação automática rápida e leitura em escolares de séries iniciais de alfabetização	32
4.1.1 Bases teóricas para a elaboração do Programa de nomeação automática rápida e leitura em escolares de séries iniciais de alfabetização	32
4.1.2 Elaboração do Programa nomeação automática rápida e leitura em escolares de séries iniciais de alfabetização	35
4.1.3 Elaboração de Checklist para monitoramento das atividades realizadas	45
4.2 Fase 2 – Aplicabilidade do Programa de nomeação automática rápida e leitura em escolares de séries iniciais de alfabetização	48
4.2.1 Descrição para seleção dos sujeitos	48
4.2.2 Protocolos utilizados para Pré e Pós-Testagem	50
4.2.3 Análise de dados	52
5 RESULTADOS DISCUTIDOS	56
5.1 Parte 1: importância da aplicação do Programa de Intervenção com a nomeação automática rápida e leitura em escolares de séries iniciais de alfabetização em um Modelo de Resposta à Intervenção (RTI), em sua segunda camada	56
5.2 Parte 2: Caracterização do índice de mudança confiável da pré –testagem para a pós-testagem de forma individual dos sujeitos submetidos e não submetidos à intervenção precoce	60
5.3 Parte 3: Caracterização do índice de mudança confiável do desempenho dos sujeitos submetidos à intervenção por meio do Checklist de Monitoramento	88
5.4 Parte 4: Modificações a serem realizadas no Programa de nomeação automática rápida e leitura em escolares de séries iniciais de alfabetização	96
6 CONCLUSÕES	99
REFERÊNCIAS	100
ANEXO	

Conclui minha Graduação em Fonoaudiologia pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília-SP. Desde o início da graduação, entrei em contato com a Profa. Dra. Simone Aparecida Capellini para me orientar durante a Iniciação Científica, a qual fui bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo – FAPESP. Desde então, faço parte do Grupo de Pesquisa do CNPq “Linguagem, Aprendizagem e Escolaridade” e do Laboratório de Investigação dos Desvios da Aprendizagem (LIDA).

Em relação à pesquisa, durante a Iniciação Científica decidimos que eu me aprofundaria em estudos de crianças com Transtornos de Aprendizagem, mais precisamente nas dificuldades Metalinguísticas e de Habilidades de Processamento Fonológico que estas crianças apresentam. Primeiramente, realizei a coleta de dados no Centro de Estudos da Educação e da Saúde (CEES), hoje Centro Especializado em Reabilitação CER II, mas também tive a oportunidade de realizar esta coleta em escolas da rede, estando em contato não só com as crianças, mas também com os professores.

Foi então que me deparei com a vontade de realizar pesquisa não só voltada para a avaliação destas alterações, mas também na identificação e intervenção, principalmente em âmbito escolar.

Em 2015, ingressei no Mestrado em Distúrbios da Comunicação Humana – Fonoaudiologia, também da Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília-SP e novamente sob orientação da Profa. Dra. Simone Aparecida Capellini. No mestrado, fui contemplada com bolsa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Nível Superior – CAPES, e conforme decidido já em graduação, com um projeto voltado para a Intervenção, denominado “Programa de Intervenção com a Nomeação Automática Rápida e Leitura: Estudo Piloto”, para escolares do 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental I. Este programa foi aplicado não só em crianças com Transtornos de Aprendizagem, como também em crianças com dificuldades de aprendizagem, em suas escolares de origem.

O programa elaborado durante o Mestrado é comercializado até hoje (2021), de forma que profissionais das áreas da saúde e da educação relatam com frequência a sua eficácia, principalmente na leitura dos escolares.

Durante o Mestrado desenvolvi outras atividades como atendimento voluntário no Laboratório de Investigação dos Desvios da Aprendizagem (LIDA), estágio docência, aulas e palestras para profissionais da saúde e da educação, além da publicação de outros materiais para serem utilizados por professores, como o Alfaetrando (SANTOS; CERQUEIRA-CESAR, CAPELLINI, 2018) e Livros para o Desenvolvimento de Rima e Aliteração (CERQUEIRA-CESAR, SANTOS; CAPELLINI, 2018).

A partir daí, cada vez mais inserida no contexto educacional, decidimos, eu e minha orientadora, que o mais adequado seria o Doutorado em Educação, uma vez que nosso objetivo de estudo durante minha trajetória era sempre o mesmo: auxiliar os professores e seus alunos. Então, em 2018 ingressei no Programa de Doutorado em Educação Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília-SP, contemplada novamente com bolsa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Nível Superior – CAPES e realizando atividades paralelas como publicação de livros, artigos, ministrando palestras e cursos para professores.

Decidimos então durante o Doutorado realizar a adaptação do programa elaborado durante o Mestrado, mas para escolares do 2º ano do Ensino Fundamental I, podendo ser utilizado tanto em contexto clínico como educacional, e neste caso podendo ser aplicado na 2º camada do Modelo de Resposta à Intervenção (RTI), possibilitando uma intervenção precoce e interventiva, de forma a tanto auxiliar quanto identificar precocemente escolares de risco para transtornos de aprendizagem.

Em 2020 tivemos a notícia de que precisaríamos entrar em quarentena por conta da Pandemia (COVID-19), quarentena essa que já perdura por mais de 1 ano, o que nos trouxe desafios em relação a pesquisa. Alguns itens previstos no cronograma precisaram ser alterados, por conta da segurança nossa e principalmente das crianças que participariam deste estudo. Entretanto, não posso deixar de ressaltar que embora ninguém estivesse esperando por esta tragédia que nosso planeta está enfrentando, devemos sempre estar preparados para imprevistos, pois acredito que estes fazem parte do nosso percurso e nos fazem crescer como pessoa, e, neste caso, como pesquisadora.

Embora a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Política Nacional de Alfabetização (PNA) determinem competências e habilidades que precisam ser desenvolvidas pelos escolares em cada ano, os resultados ainda não são totalmente efetivos, uma vez que o fracasso escolar é algo recorrente no cenário educacional, demonstrado por meio de reprovação, baixo rendimento e dificuldades de aprendizagem que de certa forma acabam comprometendo a aquisição e desenvolvimento de outras habilidades como emocionais e cognitivas (BATISTA; PESTUN, 2019).

Por conta da COVID-19, principalmente no ensino público, muitas questões foram colocadas em pauta, como por exemplo, a falta de infraestrutura das escolas, uma vez que, de acordo com o PISA/2018, somente 26% dos alunos estudavam em escolas com um bom acesso à internet; a desigualdade no acesso pelas famílias, sendo que 40% dos alunos não conseguiram ter aula por ensino remoto (IPEA, 2021) e a mudança na rotina das famílias, pois muitos pais precisaram trabalhar em *home-office* e dividir as tarefas domésticas com o trabalho e a educação dos filhos (SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA, 2021).

De acordo ainda com o Relatório Científico da Sociedade Brasileira de Pediatria (2021), as repercussões sobre a aprendizagem serão variadas e distintas, uma vez que os alunos sofrerão com a perda de conhecimentos e habilidades já adquiridas e acentuação de dificuldades em escolares que já a possuíam antes mesmo da Pandemia. Além disso, o início da alfabetização é um importante período, sendo necessária a aula presencial, uma vez que o escolar está aprendendo a representação das letras e sua relação com a fala, para um bom desenvolvimento da leitura e da escrita.

Entretanto, mesmo antes da pandemia, a literatura (NICOLAU; NAVAS, 2015) já destacava que havia um grande número de escolares que se encontravam em defasagem em relação ao desempenho em leitura esperado para sua idade e escolaridade.

Essa defasagem pode ser resultante da inadequação dos métodos de ensino, razões socioculturais ou até mesmo a escassez da identificação precoce dessas dificuldades e, portanto, diante deste cenário, é importante conhecer e intervir no desenvolvimento do processamento fonológico desses escolares, o que possibilitará

um diagnóstico efetivo e intervenções mais diretas e eficazes (SNOWLING; HULME, 2012).

Autores como Al Otaiba et. Al (2011) e Fuchs e Fuchs (2006) descrevem que para a aprendizagem da leitura e da escrita acontecer de forma eficaz, determinadas habilidades do processamento fonológico, como a consciência fonológica, nomeação automática rápida e memória operacional fonológica são habilidades altamente preditoras para o aprendizado da leitura e da escrita, e portanto, trabalhá-las em fase inicial de alfabetização contribui não só para a identificação mas também para a prevenção de escolares com problemas de aprendizagem.

A nomeação automática rápida vem sendo descrita na literatura por mais de 50 anos, no qual os estudos demonstram, até hoje, a sua relação direta com a leitura e os benefícios que a nomeação pode trazer quando trabalhada em situação de intervenção para escolares com dificuldades de aprendizagem (DENCKLA, 1972; 1974; DENCKLA; RUDEL, 1974; SANTOS; CAPELLINI, 2020).

Sendo assim, este estudo foi pautado na hipótese de que a partir da aplicação de um programa de intervenção com a nomeação automática rápida e leitura para escolares em fase inicial de alfabetização, contemplando atividades que trabalham a velocidade de acesso ao léxico e leitura, pudesse não apenas proporcionar oportunidades educacionais para estes escolares, mas também auxiliar a identificar os escolares de risco para problemas de leitura futuros, como alteração de fluência leitora e consequentemente de compreensão leitora.

Cabe ressaltar que o objetivo inicial desta pesquisa era realizar o estudo piloto para verificar a aplicabilidade do programa elaborado em ambiente escolar, o que não foi possível devido à Pandemia. Sendo assim, a pesquisadora realizou toda a coleta de dados bem como a elaboração da pesquisa no Centro Especializado em Reabilitação – CER II – UNESP/Marília, com amostra de conveniência, ou seja, com escolares com queixa de problemas de aprendizagem na leitura, encaminhados por Médica Neurologista no qual os responsáveis foram orientados sobre a pesquisa e sua participação.

Este estudo será apresentado em seis capítulos, de forma que o primeiro é este, trazendo a introdução pautada no tema e na Pandemia por COVID-19. O segundo capítulo traz a revisão de literatura que fundamentou o estudo, com aspectos referentes ao Modelo de Resposta à Intervenção (RTI) e a importância da nomeação

automática rápida para o desenvolvimento da leitura. O terceiro capítulo mostra quais os objetivos do estudo.

O quarto capítulo descreve os procedimentos metodológicos utilizados, bem como a elaboração do programa, descrição dos sujeitos, procedimentos utilizados e estudo piloto para verificação da aplicabilidade do programa que foi realizada, além de qual método foi utilizado para analisar os dados obtidos.

O Quinto capítulo apresentará os resultados discutidos e o Sexto Capítulo apresenta as considerações finais após a realização do estudo.

2.1 Importância da Nomeação Automática Rápida para Desenvolvimento da Leitura

Dentre os processamentos importantes para a realização da leitura, está em destaque o processamento fonológico que se refere a três habilidades, sendo elas: habilidades metafonológicas, memória operacional fonológica e velocidade de acesso ao léxico, necessárias para a aquisição e desenvolvimento da linguagem oral e escrita (WAGNER; TORGESEN, 1987; ANJOS; BARBOSA; AZONI, 2019).

A velocidade de acesso ao léxico é uma das habilidades mais importantes para a realização da leitura e seus processos de decodificação, fluência e até mesmo para conseguir alcançar uma boa compreensão leitora, de forma que a habilidade de velocidade é considerada na literatura como uma das habilidades preditoras para o desenvolvimento da leitura e da escrita (CATTS et al, 2002).

O primeiro teste descrito para avaliar a velocidade de acesso ao léxico foi o teste de nomeação automática rápida, no qual a orientação é de que o sujeito realize a nomeação de uma prancha com 5 estímulos que se repetem em 10 linhas o mais rápido possível. Este teste foi descrito a primeira vez em 1972 com a avaliação de nomeação rápida de cores em sujeitos com desenvolvimento típico (DENCKLA, 1972) e em 1974 com a avaliação de letras, cores, números e objetos em sujeitos diagnosticados com dislexia (DENCKLA; RUDEL, 1974), e adaptado para a realidade brasileira por Capellini e colaboradores (2007).

De acordo com Capellini e colaboradores (2007), há alguns processos necessários que são realizados durante a nomeação automática rápida bem como no momento da realização da leitura, revelando a relação direta de uma habilidade com a outra, sendo estes processos: atenção ao estímulo; acionamento dos processos visuais que são responsáveis por discriminar e identificar o traçado da letra ou da figura e seu padrão; integrar estas informações visuais com a estocagem de representações ortográficas (ou seja, dar nome e função para aquela informação visual); integrar essas informações com as representações fonológicas; integrar essas informações com questões semânticas e ativação motora para articulação.

Como são habilidades também envolvidas no momento da leitura, a velocidade de acesso ao léxico deve ser trabalhada e requisitada logo quando a criança inicia o seu processo de alfabetização, de forma que são habilidades importantes não só para o desenvolvimento da leitura, mas também para o processamento ortográfico, pois para a conversão do fonema em grafema é necessário o acesso aos códigos gráficos

de forma rápida e acurada, ou seja, quanto mais rápido esse acesso, melhor o desempenho em leitura e escrita dos escolares (BICALHO; ALVES, 2010; SANTOS; CAPELLINI, 2020)

Diversos estudos demonstraram que escolares com dificuldades de aprendizagem tendem a apresentar um tempo maior em nomeação automática rápida quando comparados a escolares sem dificuldades de aprendizagem, e consequentemente apresentando um melhor desempenho em leitura (CAPELLINI; LANZA, 2010; ALVES; SOARES; CÁRNIO, 2012; BEXKENS; WILDENBERG; TIJMS, 2014).

A prova de nomeação automática rápida é considerada padrão ouro para avaliação da habilidade de velocidade de acesso ao léxico e atualmente são descritos diversos testes para a avaliação desta habilidade, no qual em sua maioria avaliam a nomeação de letras, cores, dígitos e objetos (CAPELLINI et al 2007; CAPELLINI; CERQUEIRA-CÉSAR; GERMANO, 2017, CAPELLINI; SMYTHE; SILVA, 2017, SILVA; MECCA; MACEDO, 2018; SANTOS; CAPELLINI, 2018; SILVA; CAPELLINI, 2019).

Como os estudos demonstraram essa relação da nomeação automática com a leitura em situação de avaliação, foi desenvolvido um estudo internacional no qual a pesquisadora responsável (WOLFF, 2014) elaborou um programa de intervenção no qual constava o treino de habilidades metafonológicas e a utilização da nomeação automática rápida juntamente com estas outras tarefas, indicando ao final do estudo de que o uso da nomeação rápida em intervenção favoreceu o desempenho em consciência fonológica e leitura dos escolares participantes da pesquisa.

Também é discutida a importância de uma intervenção que ofereça subsídios para a estimulação de habilidades cognitivo-linguísticas alteradas em escolares no início do processo de alfabetização, sendo enfatizadas as habilidades de conhecimento do alfabeto, repetição de não-palavras, habilidades metafonológicas e nomeação automática rápida (SILVA; CAPELLINI, 2015; MAYEDA; NAVTTA; MIOTTO, 2018).

A partir disto, Santos e Capellini (2018) desenvolveram um programa de intervenção com a nomeação automática rápida, denominado Programa de Remediação com a Nomeação Automática Rápida e leitura, trabalhando a nomeação rápida em situação de intervenção favorecendo a fusão temporal rápida em sucessão, necessária para a realização desta prova e de provas de leitura.

Atualmente, não há descrito na literatura outro programa além do que já foi citado (SANTOS; CAPELLINI, 2018) que trabalhe somente a nomeação automática rápida, entretanto, há programas que trabalham a nomeação automática rápida com outras habilidades sobrepostas (WOLFF, 2014, ZORZI; GALINDO; QUEIROGA, 2017, LIPORACI, 2020), além de estratégias, aplicativos e sites disponíveis online.

Um estudo realizado por Justi e Cunha (2017) trouxe contribuições quanto a precisão da classificação de escolares de risco para dificuldades de leitura a partir do desempenho em nomeação automática rápida, trazendo evidências sobre o tempo da nomeação automática rápida ser, segundo o estudo, a melhor medida de tempo em relação a leitura para escolares ainda não alfabetizados.

A velocidade de leitura está relacionada com a nomeação rápida tanto em escolares com bom desempenho acadêmico quanto em escolares com transtornos de aprendizagem e até mesmo atraso no desenvolvimento cognitivo, sendo relevante esta investigação também em outros grupos de outros transtornos do neurodesenvolvimento que também podem trazer prejuízos no desenvolvimento da leitura (ARAÚJO et al, 2016; VARIZO; CORREA; MOUSINHO, 2017).

Porém, não é só com a leitura que a nomeação automática rápida está relacionada, uma vez que sua relação com a consciência fonológica também é descrita na literatura (BORGES et al, 2019), possibilitando o fácil resgate das palavras na execução e compreensão de leitura de palavras e frases, sendo necessário o seu trabalho durante a alfabetização.

Essa relação é demonstrada nos bons resultados em provas de nomeação automática rápida em escolares diagnosticados com Dislexia e com Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade que passaram por remediação fonológica, demonstrando que uma habilidade pode influenciar a outra (MARTINS et al, 2020; KIM, 2020).

Este estudo teve por objetivos elaborar o programa de intervenção com a nomeação automática rápida e leitura para escolares de séries iniciais de alfabetização e verificar sua aplicabilidade por meio de um estudo piloto.

4 DELINEAMENTO METODOLÓGICO DO ESTUDO

Este projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”(UNESP) - Marília, sob o protocolo de número 4.169.037 (Anexo A).

Para melhor explicitar o delineamento metodológico, serão apresentadas a seguir as duas fases desta pesquisa.

4. 1 FASE 1 – ELABORAÇÃO DO PROGRAMA DE INTERVENÇÃO COM A NOMEAÇÃO AUTOMÁTICA RÁPIDA E LEITURA EM ESCOLARES DE SÉRIES INICIAIS DE ALFABETIZAÇÃO E CHECKLIST PARA MONITORAMENTO

Esta fase teve por objetivo elaborar o Programa de Nomeação Automática Rápida e leitura para escolares na faixa etária de 7 anos a 7 anos e 11 meses com queixa de problemas de aprendizagem na leitura.

4.1.1 Bases teóricas para a elaboração do Programa de intervenção com a nomeação automática rápida e leitura em escolares de séries iniciais de alfabetização

O Programa de Remediação com a Nomeação Automática Rápida e decodificação elaborado por SANTOS (2017) é um programa para ser feito individualmente, em 6 sessões individuais, sendo que a cada duas sessões a complexidade silábica e extensão dos estímulos aumentavam gradualmente. Este programa foi composto por pranchas de nomeação rápida, sendo os estímulos cores, figuras, palavras, pseudopalavras e não-palavras monossilábicas, dissilábicas, trissilábicas e polissilábicas. A extensão e a complexidade dos estímulos foram selecionados de acordo com o nível de leitura e escrita em que os sujeitos deveriam estar a partir de sua idade e escolaridade, para escolares do 3º ao 5º ano do Ensino fundamental I.

Para este estudo de doutorado, na fase 1, primeiramente foram selecionados os estímulos linguísticos e os estímulos visuais para serem utilizados nas atividades adaptadas para escolares do 1º e do 2º anos, quanto a complexidade ortográfica e silábica destes anos iniciais de alfabetização. Estes estímulos foram retirados do

Banco de Palavras do Laboratório de Investigação dos Desvios de Aprendizagem (LIDA), que foi elaborado a partir dos critérios de agrupamento de palavras por extensão e frequência, extraídos de textos contidos nos livros Didáticos de Língua Portuguesa, aprovados pelo MEC e que fazem parte do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) 2016, 2017 e 2018. A partir desse banco, a pesquisadora selecionou os estímulos para este estudo de acordo com critérios linguísticos retirados da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017), em seu item 4.1.1.1, que diz respeito à “Língua Portuguesa no Ensino Fundamental – Anos Iniciais: Práticas de Linguagem, objetos de conhecimento e habilidades”, nas páginas 89 a 111.

Neste quadro retirado da BNCC, é possível observar as diferentes práticas de linguagem e em qual momento do ensino fundamental que tais práticas e habilidades são inseridas. A partir disso, foi realizado um levantamento de duas práticas necessárias para a realização das atividades propostas por este estudo, sendo elas a Leitura e Análise Linguística/Semiótica. As habilidades são descritas e indicado em qual ano deve ser inserida e, desta forma, foi feito um quadro indicando estes critérios, a seguir (Quadro 2).

Quadro 1 – Práticas de Linguagem, Objetos de Conhecimento e Habilidades de Leitura e Análise Linguística e Semiótica segundo a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017)

Práticas de Linguagem	Objetos de Conhecimento	Habilidades	Ano Escolar	
Leitura	Protocolos de Leitura	Reconhecer que textos são lidos escritos da esquerda para a direita e de cima para baixo da página	1° ano	2° ano
	Decodificação/Fluência	Ler palavras novas com precisão, palavras de uso frequente, global por memorização	1° ano	2° ano
	Formação do Leitor	Leitura Compartilhada	1° ano	2° ano
Análise Linguística/ Semiótica	Construção Sistema Alfabético e Ortografia	Ler palavras com correspondências regulares (f,v,t,d,p,b)	1° ano	2° ano
		Ler corretamente palavras com sílabas CV, V, CVC, CCV	1° ano	2° ano
	Conhecimento do alfabeto do português do Brasil	Nomear as letras do alfabeto e recitá-lo na ordem das letras	1° ano	2° ano

Fonte: Elaborado pelas autoras, baseado em Brasil (2017).

De acordo com este quadro, os itens destacados em cinza são aqueles em que as habilidades devem ser trabalhadas de acordo com o ano escolar, ou seja, as

habilidades de Leitura de palavras propriamente ditas são iniciadas somente no 2º ano do Ensino Fundamental, visto que no 1º ano são realizadas atividades de leitura consideradas de Nível Logográfico, de acordo com os níveis de leitura propostos por Frith (1985), e para a realização das atividades propostas para este estudo, o escolar deveria estar pelo menos no nível alfabético de leitura, isto é, conseguindo realizar leitura pela rota fonológica e realizar a decodificação (correspondência grafema-fonema). Por este motivo, este estudo foi realizado somente com escolares do 2º ano do Ensino Fundamental.

Ainda de acordo com Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017) e com o Quadro 2 deste estudo, optou-se como critério de exclusão do banco as palavras as palavras que não apresentavam a complexidade silábica exigida ou que não apresentavam correspondências regulares.

Desta forma, foram retiradas palavras que continham os seguintes grafemas/fonemas:

- [c] com som de /s/ - Exemplo: cebola
- [g] com som de /ʒ/ - Exemplo: gelo
- [gu] com som de /g/ – Exemplo: guitarra
- [h] em início de palavra - Exemplo: homem
- [l] em coda com som de /w/ - Exemplo: pastell
- [lh] e [nh] em meio de palavra – Exemplo: galinha; lhama
- [qu] com som de /k/ - Exemplo: quiosque
- [r] no meio de palavra/início da sílaba, ou em coda, [rr] no meio de palavra – Exemplo: barrata; portrra; carrrro
- [ss] em meio de palavra – Exemplo: assssado
- [w] com som de /v/ ou /u/ - Exemplo: Wanessa, Willian
- [y] com som de /i/ - Exemplo: Yago
- [z] em coda com som de /s/ - Exemplo: arroz
- [ç] – Exemplo: criança
- [x] em coda com som de /s/ - Exemplo: excceto
- [x] com som de /z/ - Exemplo: exccato
- [x] com som de /ksi/ - Exemplo: boxcce

Anteriormente, o Banco de Palavras constava de 1.713 estímulos e após verificação de critérios linguísticos, foi finalizado com um total de 346 palavras que foram separados pelos critérios: “Podem ser representadas por figuras” e “Não podem ser representados por figuras”, e também separados por extensão (monossilábica, dissilábica e trissilábica), conforme figura a seguir:

Figura 1 – Banco de Palavras após passar por análise de critérios linguísticos selecionados para a elaboração do programa

Banco de Palavras (Total)= 1713 Palavras				
Substantivos	Mono	Di	Tri	Total
	34	404	439	877
Podem ser representados por figuras	Mono	Di	Tri	Total
	19	110	133	262
Não podem ser representados por figuras	Mono	Di	Tri	Total
	15	294	306	615

Palavras de Correspondência Unívoca (Total) = 346				
Podem ser representados por Figuras	Mono	Di	Tri	Total
	11	64	49	124
Não podem ser representado por Figuras	Mono	Di	Tri	Total
	7	132	83	222

Legenda: mono: Monossilábicas; Di: Dissilábicas; Tri: trissilábicas; Poli: polissilábicas

Fonte: Elaborada pela autora

4.2.2 Elaboração do Programa de intervenção com a nomeação automática rápida e leitura em escolares nos anos iniciais de alfabetização

A elaboração do Programa, foi composta por 36 sessões, subdivididas em 9 atividades e 21 estratégias, de forma que o programa seguiu uma ordem facilitadora e hierárquica de estímulos, sendo as 3 primeiras atividades compostas por estímulos de figuras, de palavras e pseudopalavras monossilábicos, 3 atividades compostas por estímulos de figuras, de palavras e pseudopalavras dissilábicos e 3 atividades compostas com estímulos de figuras, de palavras e pseudopalavras trissilábicos (Quadro 2).

Quadro 2 – Atividades e Estratégias do Programa de Intervenção com a Nomeação automática rápida e leitura

SESSÃO	ATIVIDADE	ESTRATÉGIAS
1	Nomeação automática rápida de figuras monossilábicas	Nomeação com Palmas
2		
3		
4		
5	Nomeação automática rápida de palavras monossilábicas	Nomeação automática rápida compartilhada
6		Caminho da Nomeação
7		
8		
9	Nomeação automática rápida de pseudopalavras monossilábicas	Corrida sem Sentido
10		Nomequário
11		Sorteio da Nomeação
12		Batata-Quente
13	Nomeação automática rápida de figuras dissilábicas	Brincando de Tablet
14		
15		
16		
17	Nomeação automática rápida de palavras dissilábicas	Livro Rápido
18		
19		Escrever para Nomear
20		
21	Nomeação automática rápida de pseudopalavras dissilábicas	Investigando palavras de mentira
22		Pintando as palavras
23		Cronomeando
24		Cada Palavras tem sua cor
25	Nomeação automática rápida de figuras trissilábicas	Construindo a Casa
26		
27		
28		
29	Nomeação automática rápida de palavras trissilábicas	O balão tem que subir!
30		Nomercado
31		
32		
33	Nomeação automática rápida de pseudopalavras trissilábicas	Caldeirão Mágico
34		O monstro está com fome
35		Nomeação de Cartas
36		Cesta de Palavras

Fonte: Elaborado pela autora

A seguir, serão apresentadas as estratégias que compõe o programa elaborado:

a) Atividade: Nomeação Rápida de Figuras Monossilábicas

Objetivo: Realizar nomeação automática rápida de figuras monossilábicas.

Estratégias 1, 2, 3 e 4: Nomeação com Palmas

Estímulos:

Estratégia 1: Prancha 1: nó – pé – mel – gás – pá / Prancha 2: boi – mão – pão – rei – céu

Estratégia 2: Prancha 1: boi – mão – pão – rei – céu/ Prancha 2: nó – mão – mel – rei – pá

Estratégia 3: Prancha 1: nó – mão – mel – rei – pá/ Prancha 2: boi – pé – pão – gás – céu

Estratégia 4: Prancha 1: boi – pé – pão – gás – céu/ Prancha 2: nó – pé – mel – gás - pá

Procedimento: Em círculo, a aplicadora deve mostrar as cartas de figuras monossilábicas aos sujeitos. Em seguida, a aplicadora colocará uma carta de cada vez no chão até completar uma fileira com as 05 cartas de figuras monossilábicas. A aplicadora solicita aos sujeitos que nomeie a figura após bater palma.

A aplicadora deve realizar este processo de bater uma palma a cada figura diminuindo o tempo/ritmo entre as palmas/palavras, seguindo a ordem de apresentação.

Figura 2 – Exemplo da atividade realizada nas Estratégias 1, 2, 3 e 4



Fonte: Elaborada pela autora

b) Atividade: Nomeação Rápida de Palavras Monossilábicas

Objetivo: Realizar nomeação automática rápida de palavras monossilábicas.

Estratégias 5 e 6: Nomeação automática rápida compartilhada

Estímulos:

Estratégia 5: Prancha 1: chá – dom – bem – noz – luz/ Prancha 2: chá – pai – bem – pó – luz

Estratégia 6: Prancha 1: chá – pai– bem – pó – luz/ Prancha 2: mãe – pai - lei – pó – lã

Procedimento: Com os sujeitos em círculo, a aplicadora realizará a leitura da primeira fileira de palavras com os sujeitos. Em seguida, a aplicadora irá solicitar para que os

sujeitos façam a leitura/ nomeação de uma linha. A aplicadora faz a nomeação alternadamente, de forma que a aplicadora faça a nomeação de uma linha e a criança da língua seguinte.

Figura 3 – Exemplo da atividade realizada nas Estratégias 5 e 6

	CHÁ	DOM	BEM	NOZ	LUZ
	DOM	BEM	CHÁ	LUZ	NOZ

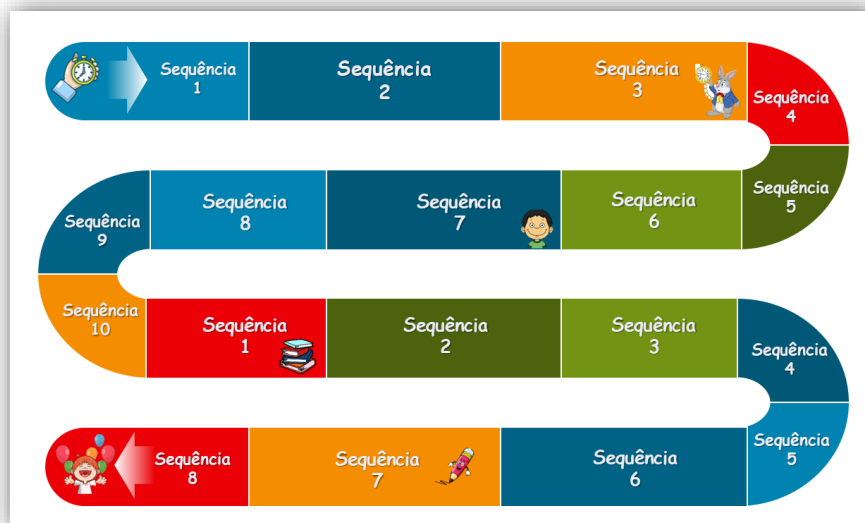
Fonte: Elaborada pela autora

Estratégias 7 e 8: Caminho da Nomeação

Estímulos: Prancha 1: mãe – pai – lei – pó – lã/ Prancha 2: mãe – dom – lei – noz - lã

Procedimento: Com os sujeitos em círculo, a aplicadora colocará o tabuleiro na mesa. Cada criança jogará seu dado para saber quantas casas do tabuleiro devem avançar e de acordo com a sequência que parava, o sujeito realizará a nomeação das 5 palavras.

Figura 4 – Tabuleiro utilizado para realização das estratégias 7 e 8



Fonte: Elaborada pela autora

c) Atividade: Nomeação Rápida de Pseudopalavras Monossilábicas

Objetivo: Realizar nomeação automática rápida de pseudopalavras monossilábicas.

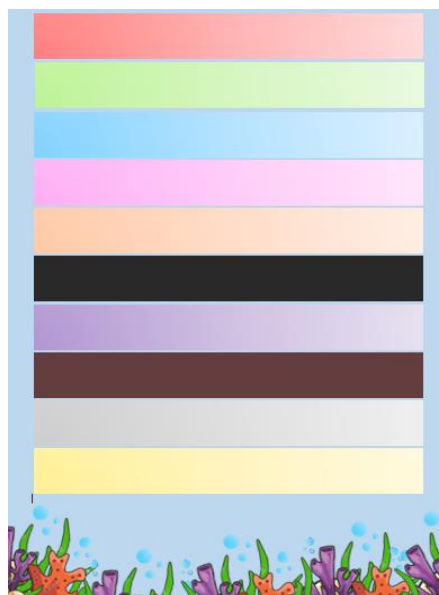
Estratégia 9: Corrida sem sentido**Estímulos:** pêz – fur – tuz – pom – far

Procedimento: A aplicadora entregará uma prancha para cada sujeito e explicará que as palavras dispostas na prancha não fazem sentido, porém terão que percorrer o “caminho” da corrida sem sentido o mais rápido possível, até chegar ao final da pista. Com o cronômetro, a aplicadora controlará o tempo em três tomadas de 60 segundos, 30 segundos e 15 segundos sucessivamente, orientando os sujeitos a tentar nomear cada vez mais rápido de acordo com o tempo que tinham.

Estratégia 10: Nomequário**Estímulos:** pêz – fur – tuz – pom – far

Procedimento: A aplicadora entregará uma folha com um desenho de aquário e uma prancha com os peixinhos nomeados para cada sujeito. Primeiramente, a aplicadora lê a primeira fileira de palavras com os sujeitos e orientará que as pseudopalavras são os nomes dos peixinhos e que cada um deverá ir para seu lugar no aquário de acordo com sua raça (cor). Em seguida, os sujeitos recortarão os peixes e colar no local indicado da folha. Por fim, faziam a nomeação da prancha do aquário o mais rápido que conseguiam.

Figura 5 – Exemplo da Estratégia 10



Fonte: Elaborada pela autora

Estratégia 11: Sorteio da Nomeação**Estímulos:** pêz – fur – tuz – pom – far

Procedimento: A aplicadora colocará 10 cartões com as fileiras dentro de um saquinho. Em seguida, solicitar que um sujeito de cada vez retire uma fileira e realize a nomeação das pseudopalavras. O sujeito colocará a fileira nomeada em cima da mesa e em seguida os outros sujeitos repetirão o mesmo procedimento, até nomearem os 10 cartões.

Estratégia 12: Batata quente

Estímulos: pêz – fur – tuz – pom – far

Procedimento: Primeiramente a aplicadora entregará uma prancha com as palavras para cada sujeito. Em seguida, os sujeitos sentarão em fileira para nomear uma palavra de cada vez e passarão a bola rapidamente para o escolar ao seu lado (como na brincadeira “Batata Quente”).

d) Atividade: Nomeação Rápida de Figuras Dissilábicas

Objetivo: Realizar nomeação automática rápida de figuras dissilábicas.

Estratégias 13, 14, 15 e 16: Brincando de Tablet

Estímulos:

Estratégia 13: Prancha 1: gato – moto – papo – pipa – vaca/ Prancha 2: bola – sapo – cola – dado – faca

Estratégia 14: Prancha 1: bola – sapo – cola – dado – faca/ Prancha 2: dedo – foca – bola – pipa – sapo

Estratégia 15: Prancha 1: dedo – foca – bola – pipa – sapo/ Prancha 2: cola – vaca – moto – dado – gato

Estratégia 16: Prancha 1: cola – vaca – moto – dado – gato/ Prancha 2: gato – moto – papo – pipa – vaca

Procedimento: A aplicadora entregará as pranchas para os sujeitos e em seguida orientar que as pranchas são como tablets e que deverão tocar na figura sempre que nomearem a figura.

e) Atividade: Nomeação Rápida de Palavras Dissilábicas

Objetivo: Realizar nomeação automática rápida de palavras dissilábicas.

Estratégias 17 e 18: Livro Rápido

Estímulos:

Estratégia 17: Livro 1: cabo – dedo – figo – foca – galo/ Livro 2: gato – moto – papo – pipa – vaca

Estratégia 18: Livro 1: gato – moto – papo – pipa – vaca / Livro 2: fita – gude – lago - remo - tela

Procedimento: A aplicadora entregará os livretos para os sujeitos, explicando que aquele é um livro que deverá ser lido rapidamente. Cada página do livro deverá ser lida/nomeada em 10 segundos (no máximo). Após esse tempo, a aplicadora irá orientar que a página seja virada, até completarem a nomeação/leitura de todo o livro.

Estratégia 19 e 20: Escrever para nomear

Estímulos:

Estratégia 19: Prancha 1: fita – gude – lago – remo – tela/ Prancha 2: bola – sapo – cola – dado – faca

Estratégia 20: Prancha 1 : : bola – sapo – cola – dado - faca/ Prancha 2: cabo – dedo – figo – foca - galo

Procedimento: A aplicadora entregará as tabelas em branco para todos os sujeitos. Após, entregará uma prancha com as palavras aos sujeitos na ordem em que elas aparecem a seguir. Em seguida, solicitará que os sujeitos escrevam as palavras em seu quadro a lápis, no respectivo lugar de cada palavra. Quando os sujeitos terminarem, será solicitado que façam a leitura das palavras o mais rápido que conseguirem, um quadrado por vez.

f) Atividade: Nomeação Rápida de Pseudopalavras Dissilábicas

Objetivo: Realizar nomeação automática rápida de pseudopalavras dissilábicas.

Estratégia 21: Investigando palavras de mentira

Estímulos: bama – fapo – pafé – taça – vipa

Procedimento: A aplicadora entregará pequenas lupas feitas de papel para os sujeitos. Em seguida, as pranchas e explicará que na verdade, alguém escreveu palavras de mentira naquela prancha e eles deverão investigar estas palavras, nomeando-as rapidamente. A nomeação será feita de forma que os sujeitos passem a lupa sobre cada palavra fazendo a nomeação.

Estratégia 22: Pintando as palavras**Estímulos:** bama – fapo – pafé – taça – vipa**Procedimento:** A aplicadora dará uma folha com a prancha para cada sujeito. Em seguida, solicitará aos sujeitos que façam a nomeação rápida de forma coletiva duas vezes. Quando acabarem a nomeação, será solicitado que pintem cada pseudopalavra de acordo com sua cor correspondente (bama – azul, fapo – laranja, pafé – vermelho, taça – verde, vipa – marrom).**Estratégia 23:** Cronomeando**Estímulos:** bama – fapo – pafé – taça – vipa**Procedimento:** A aplicadora explicará que os escolares tem 1 minuto para realizar a nomeação de todas as pseudopalavras de forma coletiva. A aplicadora acionará o cronômetro e os escolares iniciam a nomeação. Quando o tempo acabar, a aplicadora acionará o cronômetro em 30 segundos e em seguida em 15 segundos.**Estratégia 24:** Cada letra tem sua cor**Estímulos:** bama – fapo – pafé – taça – vipa**Procedimento:** Primeiramente, a aplicadora entregará uma prancha para cada sujeito. Em seguida, entregará os cartões coloridos para os escolares (um pra cada, de cada cor), e solicitará que os escolares diga os nomes dos cartões, cada cor de uma vez. As cores dos cartões são amarelo (bama), vermelho (fapo), azul (taça), pafé (verde), vipa (preto).**g) Atividade: Nomeação Rápida de Figuras Trissilábicas****Objetivo:** Realizar nomeação automática rápida de figuras trissilábicas.**Estratégias 25, 26, 27 e 28:** Construindo a Casa**Estímulos:****Estratégia 25:** Prancha 1: bigode – cavalo – mochila – pipoca – tomate/ Prancha 2: banana – boneca – macaco – panela – sapato**Estratégia 26:** Prancha 1: banana – boneca – macaco – panela – sapato/ Prancha 2: cavalo – boneca – pipoca – bigode – banana**Estratégia 27:** Prancha 1: cavalo – boneca – pipoca – bigode – banana/ Prancha 2: macaco – panela – caneca – banana – cavalo

Estratégia 28: macaco – panela – caneca – banana – cavalo/ Prancha 2: bigode – cavalo – mochila – pipoca – tomate

Procedimento: A aplicadora entregará uma figura de uma casa e uma prancha de nomeação para cada sujeito. Primeiramente, a aplicadora fará a orientação aos sujeitos de que eles irão construir uma casa com cada fileira de nomeação. Para isso, eles recortarão as fileiras na ordem em que estão e colarão na figura que contém a casa. A cada fileira que os escolares colarem, deverão nomear juntamente com a aplicadora.

Figura 6 – Exemplo da atividade realizada nas Estratégias 25, 26, 27 e 28



Fonte: Elaborada pela autora

h) Atividade: Nomeação Rápida de Palavras Trissilábicas

Objetivo: Realizar nomeação automática rápida de palavras trissilábicas.

Estratégias 29 e 30: O balão tem que subir!

Estímulos:

Estratégia 29: Prancha 1: cabelo – cometa – fivela – legume – pacote/ Prancha 2: bigode – cavalo – mochila – pipoca – tomate

Estratégia 30: Prancha 1: bigode – cavalo – mochila – pipoca – tomate/ Prancha 2: caneca – pijama – maleta – tapete – sacola

Procedimento: Com os sujeitos em círculo, a aplicadora entregará uma prancha de balão com as palavras para cada sujeito. A aplicadora explicará que o balão precisa subir e que para isso, será necessário fazer a nomeação das palavras que estão no balão rapidamente. Ao final, os sujeitos farão um desenho de balão cada.

Estratégias 31 e 32: Nomenclatura

Estímulos:

Estratégia 31: Prancha 1: caneca – pijama – maleta – tapete – sacola/ Prancha 2: banana – boneca – macaco – panela – sapato.

Estratégia 32: Prancha 1: banana – boneca – macaco – panela – sapato/ Prancha 2: cabelo – cometa – fivela – legume – pacote

Procedimento: Nesta estratégia, a aplicadora explicará que era a Atendente de caixa do Supermercado. Será entregue uma prancha para cada aluno e explicado que aquela prancha será como uma lista do supermercado. Os sujeitos levantarão um por vez e irão até a mesa da aplicadora para nomear sua prancha como se estivesse pedindo produtos para a Atendente.

i) Atividade: Nomeação Rápida de Pseudopalavras Trissilábicas

Objetivo: Realizar nomeação automática rápida de pseudopalavras trissilábicas.

Estratégia 33: Caldeirão Mágico

Estímulos: jamina – bafata – dalibo – miteva – tunido

Procedimento: A aplicadora levará uma panela e explicará que aquele é um caldeirão mágico e que os sujeitos deverão colocar as palavras mágicas dentro do caldeirão. Os sujeitos farão a nomeação das palavras primeiramente e em seguida, colocarão as pranchas na panela.

Estratégia 34: O monstro está com fome!

Estímulos: jamina – bafata – dalibo – miteva – tunido

Procedimento: A aplicadora dará máscaras de monstros para todos os sujeitos e explicará que agora são todos monstros e que eles estão com fome, e precisam se alimentar de palavras na língua do monstro. As palavras são as palavras da prancha de nomeação, de forma que os sujeitos nomeiam antes de colocar na panela.

Estratégia 35: Nomeação de cartas

Estímulos: jamina – bafata – dalibo – miteva – tunido

Procedimento: A aplicadora levará cartas de palavras colocou uma carta de cada vez no chão até completar uma fileira com as 05 cartas. Assim que a aplicadora colocar a carta no chão/mesa, os sujeitos devem nomeá-las em sequência. A aplicadora deverá

alterar a sequência de cartas 10 vezes e em todas as vezes que alterar a ordem das cartas, solicitar que os escolares façam a nomeação novamente.

Estratégia 36: Cesta de Figuras

Estímulos: jamina – bafata – dalibo – miteva – tunido

Procedimento: A aplicadora explicará que haverá algumas pseudopalavras pra serem colocadas em uma cesta mas que primeiro os sujeitos deverão nomeá-las rapidamente. Em seguida, a aplicadora colocará uma carta de cada vez no chão até completar uma fileira com as 05 cartas. Assim que a aplicadora colocar a carta no chão, os sujeitos a nomearão. Ao final, os sujeitos colarão as pseudopalavras na cesta.

4.1.3 Elaboração de Checklist para monitoramento das atividades realizadas

Realizar o monitoramento do desempenho dos escolares durante a intervenção é uma prática baseada em evidência científica, que tem por objetivo trazer ao profissional da educação informações sobre o progresso do aluno de uma forma simples, direcionando e informando o profissional sobre como seguir e entender melhor o desempenho do aluno (TOWNER; SHAVELSON, 2002; PIERCE; STACEY, 2004; MACHADO; BELLO; CAPELLINI, 2021).

O *Tutors' Manual da British Dyslexia Association* (WOOD; WRIGHT; STACKHOUSE, 2000) traz a proposta de tutoria para os professores no quais os mesmos são acompanhados pelo tutor por meio de um Checklist de monitoramento, para saber o quanto os alunos estão entendendo e aproveitando das atividades propostas em cada sessão.

Fukuda (2016) elaborou um programa de resposta à intervenção fonológica com tutoria ao professor, no qual constatou a necessidade da elaboração de um Caderno de Tutoria padronizado, composto por perguntas e respostas fechadas para o acompanhamento e monitoramento das estratégias realizadas ao longo do programa.

Para o presente estudo foi elaborado um Checklist de Monitoramento, no qual as questões foram desenvolvidas para serem respondidas pelo responsável por realizar a intervenção precoce com os escolares, e neste estudo, foi preenchida pela pesquisadora, a fim de acompanhar o desenvolvimento de cada escolar após as

sessões propostas, sendo o Checklist preenchido ao final de cada sessão de intervenção em grupo.

A estrutura do Checklist foi elaborada da seguinte forma:

- Mesmo a atividade sendo realizada em grupos, o Checklist de Monitoramento foi realizado de forma individual, ou seja, um Checklist para cada sujeito participante desde estudo.
- O preenchimento do Checklist de monitoramento foi realizado em cada Atividade proposta, ou seja, para as 36 atividades elaboradas neste estudo.
- Para cada atividade, haviam 5 questões, sendo 4 questões de múltipla escolha e uma questão aberta para que a pesquisadora inserisse dados qualitativos sobre o desempenho do escolar naquela atividade.
- As 4 questões de múltipla escolha possuíam 3 possíveis respostas, possuindo o mesmo “peso” cada, de forma que deveria ser escolhida somente uma resposta para cada questão do Checklist.

O quadro a seguir mostra as perguntas presentes no Checklist de monitoramento.

Quadro 3 – Checklist de Monitoramento realizado por atividade para cada sujeito

ATIVIDADE 1 Data: __/__/____		
Marque um X na resposta que melhor se adequa à sua visão.		
1) O escolar compreendeu o objetivo da atividade?		
() Não compreendeu	() Compreendeu parcialmente	() Compreendeu
2) O escolar apresentou dificuldade no reconhecimento dos estímulos?		
() Apresentou dificuldade	() Apresentou parcialmente	() Não apresentou dificuldade
3) Como você classificaria o desempenho deste escolar em relação aos outros escolares do grupo?		
() Inferior	() Médio	() Superior
4) Você precisou intervir individualmente com este escolar?		
() Muitas vezes	() Poucas vezes	() Nenhuma vez
5) Comentários qualitativos sobre o desempenho deste escolar:		

Fonte: Elaborado pela autora

Com base no exposto com o exposto, o programa elaborado foi composto pela intervenção e pelo Checklist de Monitoramento, sendo que a estrutura do mesmo é para ser aplicado em duas sessões por dia de intervenção, totalizando 18 encontros, sendo 2 encontros semanais, com duração de 50 minutos cada, em grupo de 4 crianças.

4.2 FASE 2 – APLICABILIDADE DO PROGRAMA DE INTERVENÇÃO COM A NOMEAÇÃO AUTOMÁTICA RÁPIDA E LEITURA EM ESCOLARES DE SÉRIES INICIAIS DE ALFABETIZAÇÃO

A Fase 2 deste estudo teve por objetivo verificar a aplicabilidade do programa elaborado por meio de um estudo piloto em escolares com queixa de dificuldade de aprendizagem na leitura.

4.2.1 Descrição para seleção dos sujeitos

Para realização do estudo piloto (Fase 2) deste estudo, primeiramente foram selecionados 12 sujeitos do 2º ano do Ensino Fundamental I, de escolas públicas do município de Marília, de 7 anos a 7 anos e 11 meses com queixa de dificuldade de aprendizagem na leitura.

. Entretanto, em virtude da Pandemia, 4 sujeitos desistiram de participar da pesquisa, de forma que apenas 8 participaram até o final da coleta de dados.

Sendo assim, participaram da pesquisa 8 sujeitos do 2º ano do Ensino Fundamental I, de escolas públicas do município de Marília, de 7 anos a 7 anos e 11 meses, de forma que os nomes dos sujeitos foram encaminhados para Fonoaudióloga do mesmo Grupo de Pesquisa da Pesquisadora e a Fonoaudióloga realizou sorteio aleatório dos nomes para compor os dois grupos, sendo eles:

Grupo I (GI): Composto por 4 sujeito com queixa de dificuldade de aprendizagem na leitura. submetidos à intervenção precoce com a nomeação automática rápida e leitura;

Grupo II (GII): Composto por 4 sujeitos com queixa de dificuldade de aprendizagem na leitura. não submetidos à intervenção precoce com a nomeação automática rápida e leitura.

Os sujeitos de GI e GII deste estudo foram encaminhados por profissionais da área da saúde e da educação ao Centro Especializado em Reabilitação (CER II – UNESP/MARÍLIA-SP). Aqueles que não foram submetidos à intervenção nesse primeiro momento, serão convocados para realizar o programa de intervenção posteriormente a finalização deste estudo.

Ambos os grupos foram compostos por 3 sujeitos do sexo feminino e 1 sujeito do sexo masculino de 7 anos a 7 anos e 11 meses de idade.

Os critérios de inclusão do estudo foram:

- Apresentar assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado pelos responsáveis;
- Não ter realizado programas de remediação e/ou intervenção com a nomeação automática rápida e leitura;
- Possuírem acuidade visual, auditiva e ter desempenho cognitivo dentro dos padrões de normalidade, de acordo com avaliação neurológica realizada anteriormente pela Médica Neurologista do Centro Especializado em Reabilitação (CER II – UNESP/MARÍLIA-SP).

Não houve neste estudo a determinação de um Grupo Controle composto por sujeitos com desempenho dentro da normalidade, por dois motivos: primeiro porque o modelo de resposta à intervenção é para identificar e intervir precocemente com os problemas de aprendizagem iniciais e, segundo porque o isolamento social e educacional dos alunos em fase inicial de alfabetização certamente comprometeu o desenvolvimento das habilidades de leitura em escolares em fase inicial de alfabetização.

A coleta de dados foi realizada durante o período de Pandemia do Covid-19, nos meses de janeiro a maio de 2021, sendo que foram seguidas todas as normas de segurança determinadas pelo comitê COVID-19 da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”.

Os procedimentos desta pesquisa foram aplicados presencialmente e seguiram as diretrizes descritas na Instrução Normativa Prope nº 01 (<https://www2.unesp.br/portal#!/covid19/reorganizaodasatividades/normativas/>) em relação à propagação do vírus Covid-19, e as recomendações da Organização Mundial da Saúde (OMS), referentes ao uso correto de equipamentos para proteção individual (EPIs) pelo pesquisador como: óculos de proteção, protetor facial, máscara cirúrgica, avental impermeável de mangas longas e Luvas de procedimento.

Como práticas e princípios fundamentais na prevenção da COVID-19, segundo o documento normativo acima citado, foram ainda adotadas: lavagem frequente das mãos – pelo menos de 2 em 2 horas; distanciamento social – os indivíduos devem manter distanciamento mínimo de 1,5m entre si; uso adequado de máscara facial durante todo o período que permanecer no campus, inclusive em áreas externas;

autoavaliação para sintomas da COVID-19; os sujeitos e seus responsáveis acessaram apenas as áreas necessárias para a realização da pesquisa.

A coleta de dados foi realizada por contatos pessoais limitados por meio de distanciamento social em uma sala adequadamente ventilada e distanciamento, com a disponibilidade de máscara cirúrgica e álcool 70 para todos os participantes.

Além disso, todos os participantes tiveram a sua temperatura aferida antes e após os procedimentos realizados em todas as sessões de coleta. A pesquisadora fez uso de máscara cirúrgica tripla, avental descartáveis e uso de face shield. Ao final de cada atendimento individual, as salas foram completamente higienizadas pela equipe de limpeza do CER II.

4.2.2 Protocolos utilizados para Pré e Pós-Testagem

Todos os sujeitos que participaram deste estudo foram submetidos à pré-testagem e pós-testagem, de forma individual em uma sessão de aproximadamente 50 minutos, sendo uma no início da intervenção e a outra ao final, para verificação das possíveis alteração de desempenho dos sujeitos após realização da intervenção precoce, de forma que foi utilizado o Protocolo de Avaliação das Habilidades Cognitivo-Linguísticas para escolares em fase inicial de alfabetização (SILVA; CAPELLINI, 2019) e as pranchas de nomeação automática rápida de letras, cores, dígitos e objetos (SANTOS;CAPELLINI, 2018), por serem protocolos que contemplam as habilidades preditoras para a alfabetização, conforme citadas no capítulo de Revisão de Literatura desta pesquisa.

a) Protocolo de Avaliação das Habilidades Cognitivo-Linguísticas para escolares em fase inicial de alfabetização (SILVA; CAPELLINI, 2019): composto pelas seguintes provas:

- 1) Escrita do Nome completo: foram apresentadas duas linhas para que o sujeito escrevesse seu nome completo;
- 2) Escrita do Alfabeto em Sequência: foram apresentadas três linhas para que o sujeito escrevesse as letras que compõem o alfabeto;
- 3) Cópia de Formas: foram apresentadas 4 formas e o sujeito deveria copiá-las no espaço oferecido;
- 4) Ditado de Palavras e Pseudopalavras: Foram ditadas 30 palavras de alta frequência e 10 pseudopalavras compostas por sílabas simples.

- 5) Ditado de Figuras: Foram apresentadas 20 figuras coloridas para os sujeitos, uma por vez, e solicitado que nomeassem a figura e em seguida escrever o nome da figura;
- 6) Ditado de números: Foram apresentadas 5 sequências de números oralmente e o sujeito deveria escrever uma por vez;
- 7) Reconhecimento do Alfabeto em Sequência: foram apresentadas todas as letras do alfabeto em sequência para que o sujeito identificasse e nomeasse todas as letras em sequência;
- 8) Reconhecimento do Alfabeto em Ordem Aleatória: foram apresentadas todas as letras do alfabeto em sequência para que o sujeito identificasse e nomeasse todas as letras em ordem aleatória;
- 9) Leitura de Palavras: Foram apresentadas 40 palavras com composição silábica de monossílabas, dissílabas e trissílabas com estrutura Consoante – Vogal (CV) ou Consoante – Vogal – Consoante (CVC), em letra maiúscula;
- 10) Leitura de não-palavras: Foram apresentadas 15 não-palavras, com composição silábica de monossílabas, dissílabas e trissílabas, com estrutura simples, sendo elas: Consoante – Vogal (CV) e Consoante – Vogal – Consoante (CVC);
- 11) Rima: Foram apresentados 20 pares de palavras oralmente e o sujeito deveria dizer se apresentavam rima ou não;
- 12) Aliteração: Foram apresentados 20 pares de palavras oralmente e o sujeito deveria dizer se apresentavam aliteração ou não;
- 13) Segmentação Silábica: Foram apresentadas 10 palavras oralmente e o sujeito deveria segmenta-las em sílabas;
- 14) Discriminação de Sons: Foram apresentados 20 pares de palavras oralmente e o sujeito deveria dizer se eram iguais ou não;
- 15) Repetição de Palavras: Foram apresentadas sequências de palavras compostas de duas a quatro palavras oralmente e o sujeito deveria repeti-las;
- 16) Repetição de não-palavras: Foram apresentadas 15 não-palavras oralmente, uma por vez, e o sujeito deveria repeti-las;
- 17) Repetição de números em ordem inversa: Foram apresentadas sequências de números variando de dois a cinco números e o sujeito deveria repeti-los na ordem inversa.

- 18) Nomeação automática rápida de figuras: Foi apresentada uma prancha de cinco figuras que se repetem em ordem aleatória e o sujeito deveria nomear o mais rápido que conseguisse;
- 19) Nomeação automática rápida de dígitos: Foram apresentadas duas pranchas de dígitos de 1 a 9 se repetem em ordem aleatória e o sujeito deveria nomear o mais rápido que conseguisse;
- 20) Memória Visual para formas: Foram oferecidos ao sujeito 4 cartões contendo formas diferentes e o sujeito organizava seus cartões de acordo com o modelo proposto e o sujeito deveria repetir a ordem logo em seguida, após 1 minutos de memorização.

O critério de pontuação do protocolo é por acertos, de forma que sua classificação é dividida em desempenho superior, médio ou inferior.

b) Provas de Nomeação Automática Rápida (SANTOS; CAPELLINI, 2018): O protocolo é composto por 4 pranchas, sendo de cores, letras, dígitos e objetos que foram apresentadas uma por vez, de forma que todas continham 5 estímulos que se repetiam de forma aleatória por 10 linhas e o sujeito foi orientado a nomear uma por vez, o mais rápido que conseguisse.

Durante a aplicação, a pesquisadora se certificou de que os sujeitos haviam compreendido como deveria realizar a prova, repetindo e orientando quando necessário e dando exemplos previstos nos próprios protocolos.

O tempo que o sujeito leva para nomear a prancha é anotado e comparado com os dados normativos descritos na literatura.

As respostas foram anotadas na folha de respostas dos próprios protocolos utilizados para posterior tabulação e análise dos dados.

Após a aplicações destas avaliações todos os escolares do GI e GII foram submetidos as 36 sessões do programa de intervenção elaborado na fase 1 deste estudo. O período de tempo entre a pré e a pós-testagem foi de aproximadamente 4 meses, sendo realizadas duas sessões em grupo por semana com duração de 50 minutos cada.

4.2.3 Análise de Dados

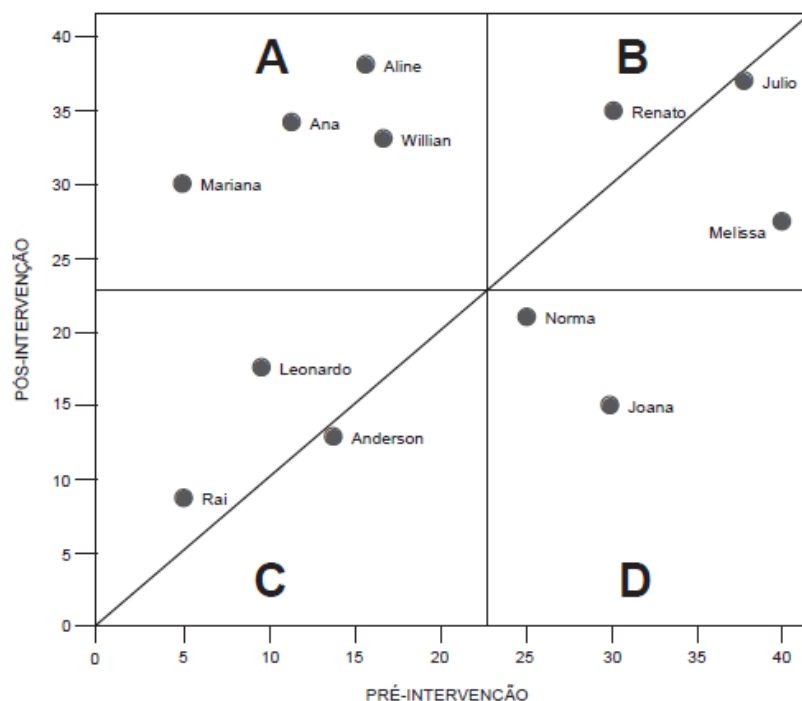
Para verificar a aplicabilidade do programa, bem como se os estímulos das provas foram adequadas foi utilizado o Método JT (JACOBSON; TRUAX, 1991; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2008).

Este método realiza uma análise comparativa entre escores com o objetivo de decidir se as diferenças entre eles representam mudanças confiáveis. Este método implica, portanto, em dois processos complementares, sendo estes: (a) cálculo da confiabilidade das alterações ocorridas descrita em termos de um Índice de Mudança Confiável (IMC); e (b) análise do significado clínico dessas alterações descrita em termos de Significância Clínica (SC). A diferença é calculada baseada na diferença entre um escore e outro dividida pelo erro padrão da diferença. Desta forma, a mudança pode ser positiva confiável (quando há melhora); negativa confiável (quando há piora); com significância clínica (que faz ou fará diferença no âmbito clínico); e também pode haver ausência de mudança (JACOBSON; TRUAX, 1991; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2008).

De acordo com Jacobson e Truax (1991), os testes estatísticos são limitados para verificar a eficácia de um tratamento, por não oferecerem uma informação sobre a variabilidade de resposta dos sujeitos, ou seja, mostram o desempenho do grupo mas não de cada indivíduo. Na literatura, há poucos dados sobre a necessidade de alterações ou até mesmo ineficácia do Método JT (WISE, 2011).

Esta análise é realizada por meio de um Software Online, disponível na página de PsicoInfo da Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR. Que geram gráficos semelhantes como esse a seguir representado na Figura 7.

Figura 7 – Representação da análise realizada por meio do Método JT



Fonte: DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2008

O traçado das linhas horizontal e vertical delimita quatro quadrantes que representam as combinações entre oscilações positivas ou negativas em função da condição inicial e final dos participantes.

O quadrante A (clínico - melhora) é constituído pelos participantes que necessitavam de intervenção e apresentaram oscilações positivas, sugestivas de melhora (Marina, Ana, William e Aline). O quadrante B (não clínico – não clínico) inclui os participantes que já apresentavam inicialmente escores altos e que permaneceram altos (Renato e Julio), mesmo com oscilações negativas (Melissa). O quadrante C (clínico – clínico) representa os participantes com escores iniciais muito baixos e que permaneceram baixos mesmo com oscilações (Leonardo, Raí e Anderson). E o quadrante D (não clínico – piora) é constituído pelos participantes com escores iniciais altos que apresentaram oscilações negativas ao final da intervenção (DEL PRETTE; DEL PRETTE; 2008).

Neste capítulo serão apresentados os resultados da Fase 2 deste estudo, bem como a discussão destes resultados à luz da literatura, de modo que para facilitar a apresentação, foram divididos em quatro partes:

5.1 Parte 1: A importância da aplicação do Programa de Intervenção com a nomeação automática rápida e leitura em escolares de séries iniciais de alfabetização em um Modelo de Resposta à Intervenção (RTI), em sua segunda camada

5.2 Parte 2: Caracterização do índice de mudança confiável da pré –testagem para a pós-testagem de forma individual dos sujeitos submetidos e não submetidos à intervenção precoce

5.3 Parte 3: Caracterização do índice de mudança confiável do desempenho dos sujeitos submetidos à intervenção precoce por meio do Checklist de Monitoramento

5.4 Parte 4: Modificações a serem realizadas no Programa de resposta à intervenção com a nomeação automática rápida e decodificação baseado na segunda camada

5.1 Parte 1: A importância da aplicação do Programa de Intervenção com a nomeação automática rápida e leitura em escolares de séries iniciais de alfabetização em um Modelo de Resposta à Intervenção (RTI), em sua segunda camada

O Modelo de Resposta à Intervenção (RTI) é um modelo já consolidado em outros países como os Estados Unidos, porém, ainda é novo no Brasil em termos de pesquisa e implementação (MAIER et al, 2016).

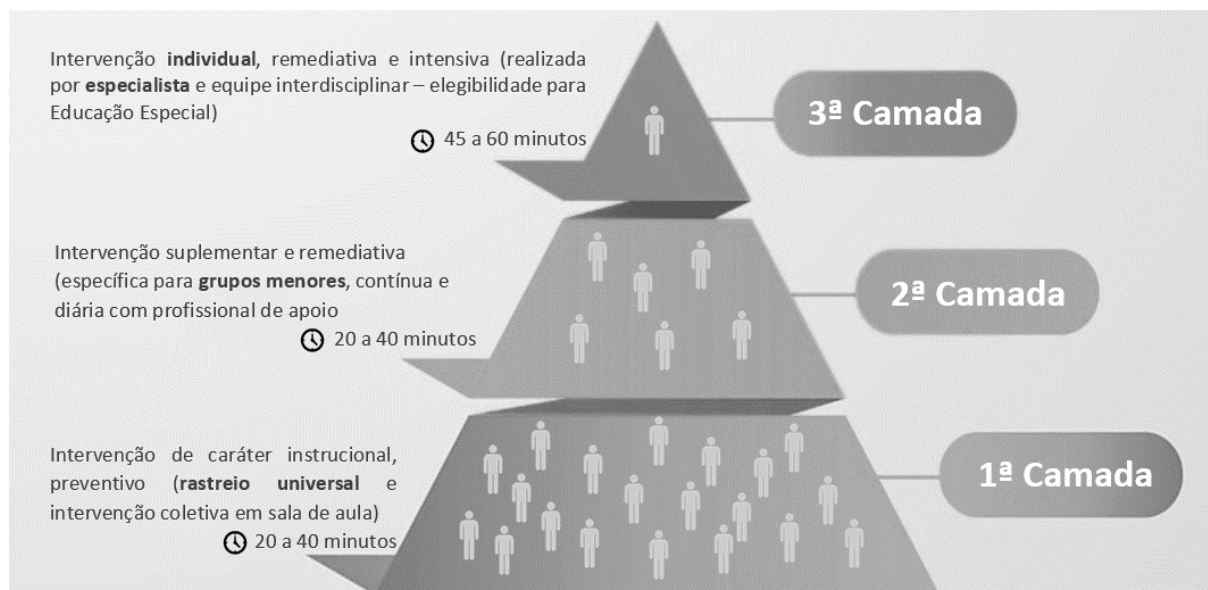
Este modelo traz diversos objetivos, sendo eles diminuir a incidência de falso-positivo, isto é, crianças que são diagnosticadas erroneamente antes mesmo de realizarem intervenção adequada ou avaliação específica; diminuição de resultados falso-negativo, ou seja, quando uma criança realmente tem algum transtorno de aprendizagem mas é taxada apenas como tendo uma dificuldade de dificuldade passageira, identificando então precocemente crianças com risco para Transtornos de Aprendizagem por meio da intervenção precoce de habilidades preditoras para o desenvolvimento da aprendizagem (VELLUTINO et al, 2008; BARKELEY et al, 2020).

O Modelo de RTI é pautado em um sistema de prevenção multiníveis, utilizados para maximizar o desempenho do aluno, monitorando seu progresso e fornecendo intervenções que são baseadas em evidências (ANDRADE; ANDRADE; CAPELLINI, 2014; HARVEY; YSSEL; JONES, 2015).

Estes níveis também chamados de camadas são três, no qual a 1ª camada é uma intervenção de caráter instrucional, na qual é realizado o rastreio universal e intervenção de forma coletiva na sala de aula com todos os alunos. A 2ª camada é uma intervenção mais específica para grupos menores, de forma contínua e remediativa para escolares apontados com dificuldades de aprendizagem. Já a 3ª camada, deve ser realizada de forma individual por equipe multiprofissional especializada, afim de realizar tanto intervenção quanto avaliação específica.

A figura a seguir mostra a adaptação de um modelo descrito primeiramente por Fletcher e Vaugh (2009) e apresentado por Capellini, Cerqueira-César e Santos (2020):

Figura 8 – Modelo de intervenção em três camadas



Fonte: Capellini; Cerqueira-César; Santos (2020), baseado em Fletcher e Vaughn (2009).

A 2ª camada geralmente aborda intervenções com instruções mais específicas e intensivas, para eliminar a lacuna que existe entre o atual desempenho que o escolar apresenta como risco e o desempenho que é esperado. É realizada com grupos de três a seis crianças e devem ocorrer no mínimo duas vezes por semana, de 10 a 20 semanas, e pode ser realizada pelo professor, tutores e profissionais da educação e saúde como o fonoaudiólogo (VAUGHNS & ROBERTS, 2007).

Segundo FUCHS e VAUGHN (2012), a identificação precoce de alunos que apresentam risco para transtornos de aprendizagem é o grande sucesso da

implementação do RTI, fazendo não só com que estes escolares sejam identificados como também os demais escolares se beneficiem da intervenção precoce.

Estudos e pesquisadores vem recomendando com mais frequência este modelo de intervenção em camadas para identificar escolares com dificuldades principalmente na leitura. Além disso, também é evidenciado a importância de instrumentos e intervenções validadas e baseadas em evidências científicas para auxiliar o professor em sala de aula a implementar este modelo (COMPTON et al 2006; 2010; CONNOR; MORRISON; UNDERWOOD, 2007).

É importante ressaltar que os efeitos da identificação e intervenção precoce perduram mesmo após o período em que é realizada, ou seja, mesmo após anos de ter passado pela intervenção precoce, as habilidades trabalhadas continuam auxiliando no desenvolvimento do escolar, como descrito por Catts (2017), no qual descreveu um estudo com intervenção precoce com vocabulário que gerou efeitos positivos até o final do 3º ano do Ensino Fundamental I, com um desempenho acima do esperado em provas de compreensão leitora das crianças que realizaram a intervenção precoce nos primeiros anos de alfabetização.

No Modelo RTI, cada profissional envolvido desempenha um papel muito importante tanto na identificação quanto na intervenção precoce de problemas de aprendizagem, de forma que os professores desempenham um papel fundamental nesse processo (KARANDE et al, 2008; ALAHMADI; EL KESHKY, 2019).

Mesmo com diversas pesquisas sobre a intervenção precoce, sua aplicação para a Camada 2 na pré-escola ainda é limitada, uma vez que a maioria dos programas ou intervenções são direcionadas para grupos grandes (grupo-classe) ou individualmente (NANCOLLIS, LAWRIE; DODD, 2005).

Para realizar a intervenção precoce, o profissional pode selecionar estratégias que estejam de acordo com a habilidade em que se deseja trabalhar ou selecionar materiais de acordo com a faixa etária. Entretanto, já existem na literatura nacional alguns programas de intervenção, baseados em evidências científicas e divididos pela quantidade de sessões e habilidades que devem ser trabalhadas, e serão apresentados no quadro 4 a seguir, de acordo com a Camada do Modelo RTI em que devem ser utilizados.

Quadro 4 – Programas de intervenção precoce do Modelo de Resposta à Intervenção (RTI), descritos na literatura nacional.

Camadas	Programas	Objetivos	Autores
Camada 1	Programa de Resposta à Intervenção Fonológica	Programa para ser realizado com tutoria ao professor em contexto escolar. Essa tutoria se caracteriza por orientar o trabalho do professor quanto ao desenvolvimento de habilidades de leitura nos escolares em fase inicial de alfabetização, trabalhando consciência fonológica e conhecimento do alfabeto.	(FUKUDA; CAPELLINI, 2018)
Camada 2	Modelo de Resposta à Intervenção RTI	Programa para ser realizado em grupos menores, utilizados Ferramentas Alternativas do Educador (FAE), com atividades de processamento fonológico.	(ANDRADE; ANDRADE; CAPELLINI, 2014)
	Programa de resposta à intervenção (RTI) em segunda camada para desenvolvimento das funções executivas no 1º ano do ensino fundamental I	Programa para ser realizado em grupos menores, com atividades que trabalham o desenvolvimento das funções executivas.	(ALCANTARA, 2019)
	Prof-Ca Programa de Remediação Fonológica e Conhecimento do Alfabeto	Programa para ser realizado em grupos menores, com atividades que trabalham consciência fonológica e conhecimento do alfabeto.	(MARGUTI; CERQUEIRA-CÉSAR; CAPELLINI, 2021)
Camada 3	PROF-RD - Programa de Remediação Fonológica para Escolares de Risco para Dislexia	Programa para ser realizado individualmente, com atividades cognitivo-linguísticas.	(CERQUEIRA-CÉSAR; GERMANO; CAPELLINI, 2018)
	Programa de intervenção fonológica para escolares em fase inicial de alfabetização	Programa para ser realizado individualmente, acumulativo, com atividades que trabalham as habilidades metafonológicas.	(SILVA; CAPELLINI, 2019)

Fonte: elaborado pela autora

Os programas citados no quadro 1 foram elaborados com o objetivos de serem utilizados baseados no Modelo de Resposta à Intervenção (RTI), de modo que todos são indicados para escolares de 1º e 2º ano do Ensino Fundamental I, para rastreio universal (Camada 1) ou para escolares com risco para transtornos de aprendizagem (Camada 2 e Camada 3).

Foi verificado o uso do monitoramento baseado no currículo escolar, no contexto do uso do Modelo RTI direcionado ao trabalho específico com a leitura. Como resultado, dez alunos apresentaram risco para alterações de leitura futuras, de forma que os demais escolares se beneficiaram da intervenção precoce realizada, não apresentando dificuldades de leitura nos anos escolares seguintes (VAZ; MARTINS; CORREIA, 2017).

Brito, Seabra e Macedo (2018) realizaram o RTI em escolares do 5º ano do ensino fundamental de uma escola da rede pública de ensino, utilizando estratégias baseadas em evidências científicas, trabalhando as habilidades metafonológicas, atividades multissensoriais e atividades de memória, atenção, raciocínio lógico e compreensão, de forma que os escolares apresentaram melhoras estatisticamente significativas, sendo possível identificar os alunos com desempenho abaixo da média em relação aos outros escolares, sendo possível a aplicação do RTI também ao final do ciclo do Ensino Fundamental I.

É considerado que as discussões sobre o Modelo de Resposta à Intervenção são emergentes e de extrema importância, uma vez que estas pesquisas são ainda recentes no Brasil. Além disso, estas discussões são importantes principalmente para os professores, para que ocorra uma transformação social da educação e das escolas (BATISTA; PESTUN, 2019).

5.2 Parte 2: Caracterização do índice de mudança confiável da pré –testagem para a pós-testagem de forma individual dos sujeitos submetidos e não submetidos à intervenção

Os dados deste estudo foram analisados por meio do Método JT, no qual teremos 4 tipos de alterações:

- Mudança positiva confiável (MPC): quando houve melhora significativa da pré-testagem para a pós-testagem;
- Mudança negativa confiável (MNC): quando houve piora significativa da pré-testagem para a pós-testagem;
- Significância clínica (SC): quando as alterações representam uma significância clínica positiva para a vida do sujeito, ou seja, a intervenção alterou seu status clínico inicial;
- Ausência de mudança: quando não houve melhora, piora ou significância clínica, ou seja, seu status e desempenho permaneceram o mesmo.

Para esta análise, foram agrupados todos os sujeitos participantes do estudo, ou seja, os sujeitos de GI e os sujeitos de GII, submetidos e não submetidos à intervenção com a nomeação automática rápida e leitura, sendo possível observar no mesmo gráfico o desempenho de todos os sujeitos em cada prova dos protocolos que

foram aplicados, sendo apresentados de acordo com a descrição do quadro a seguir (Quadro 5):

Quadro 5 – Divisão Dos sujeitos para análise por meio do Método JT

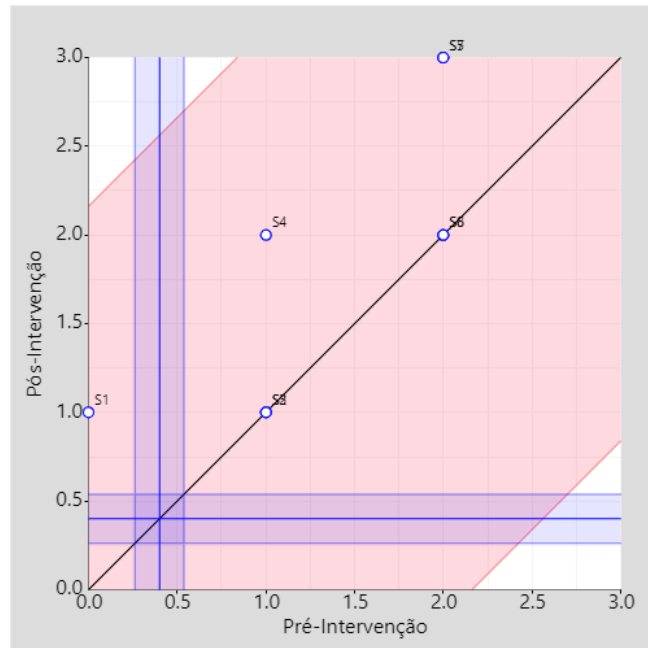
GRUPO	SUJEITO	INTERVENÇÃO
GI	S1	Sujeitos submetidos à intervenção
	S2	
	S3	
	S4	
GII	S5	Sujeitos não submetidos à intervenção
	S6	
	S7	
	S8	

Inicialmente, será apresentado o desempenho dos sujeitos de todos os grupos deste estudo nas provas do Protocolo de Avaliação das Habilidades Cognitivo-Linguísticas para escolares em fase inicial de alfabetização (SILVA; CAPELLINI, 2019). As provas apresentadas serão: escrita do nome; escrita do alfabeto em sequência; cópia de formas; ditado de palavras, ditado de pseudopalavras; ditado de figuras; ditado de números; reconhecimento do alfabeto em sequência; reconhecimento do alfabeto em ordem aleatória; leitura de palavras; tempo de leitura de palavras; leitura de pseudopalavras, rima; aliteração; segmentação silábica; discriminação de sons; repetição de palavras; repetição de não palavras; repetição de números em ordem inversa; nomeação automática rápida de figuras; nomeação automática rápida de dígitos; memória visual de formas.

Os gráficos mostrarão de acordo com o Método JT o índice de mudança confiável e a significância clínica do desempenho dos sujeitos, de forma que eles podem estar na população funcional (ou seja, dentro ou acima da média de acordo com o protocolo utilizado) ou na população disfuncional (abaixo da média de acordo com o protocolo utilizado).

O Gráfico 1 apresenta a confiabilidade de mudança na prova de escrita do nome.

Gráfico 1 – Confiabilidade de mudança na prova de escrita do nome



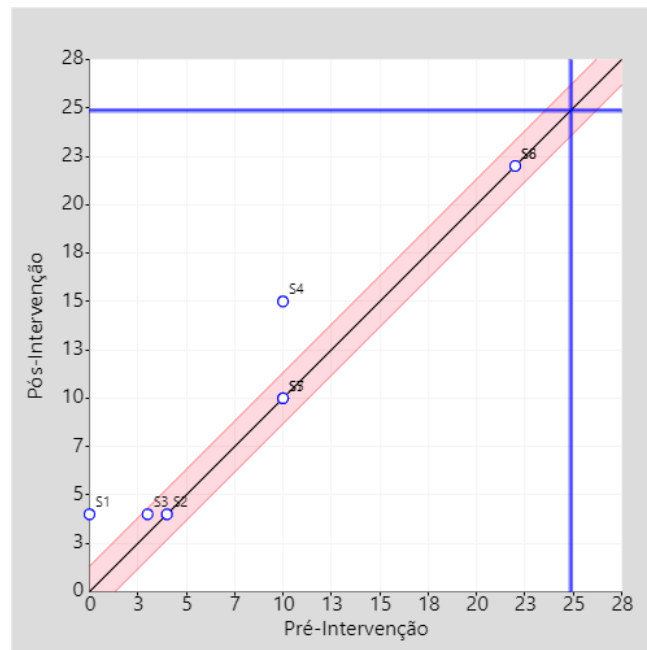
Fonte: PsicoInfo/UFSCAR

Quanto à significância clínica, o sujeito S1 está acima do traçado horizontal superior e à esquerda do traçado vertical, ou seja, o sujeito representado por esse ponto passou para a população funcional¹ com relação ao atributo que foi medido. Os sujeitos S2, S3, S4, S5, S6, S7, S8, estão acima do traçado horizontal superior e à direita do traçado vertical, ou seja, já se encontravam na população funcional com relação ao atributo que foi medido e continuaram nessa mesma população.

Quanto ao índice de mudança confiável, os sujeitos S1, S2, S3, S4, S5, S6, S7, S8, estão localizados entre as linhas superior e inferior à bissetriz, não podendo ser feitas afirmações de melhora ou piora devido à intervenção.

O Gráfico 2 apresenta a confiabilidade de mudança na prova de escrita do alfabeto em sequência.

Gráfico 2 – Confiabilidade de mudança na prova de escrita do alfabeto em sequência



Fonte: PsicoInfo/UFSCAR

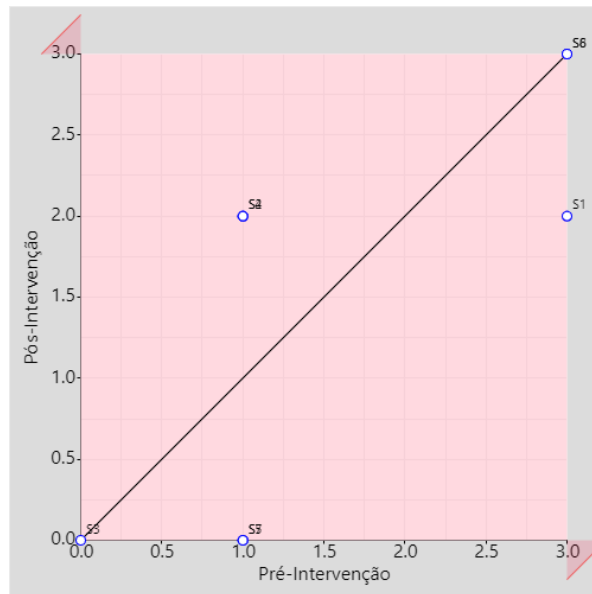
Quanto à significância clínica, os sujeitos S1, S2, S3, S4, S5, S6, S7, S8, estão abaixo do traçado horizontal inferior e à esquerda do traçado vertical, ou seja, se encontravam inicialmente na população disfuncional e permaneceram nela, não acontecendo mudança no status clínico.

Quanto à significância clínica, os sujeitos S1 e S4 estão acima do traçado da diagonal superior, isto é, apresentaram melhora que podem ser atribuída à intervenção. Os sujeitos S2, S3, S5, S6, S7, S8, estão localizados entre as linhas superior e inferior à bissetriz: Para os sujeitos representados por esses pontos, não podem ser feitas afirmações de melhora ou piora devido à intervenção.

Quando a criança é exposta à informação visual por meio da fusão temporal rápida em sucessão, conforme trabalhado no programa elaborado nesta pesquisa, a tendência é de que essa familiaridade visual explique a relação entre conhecimento do nome das letras e a aquisição da linguagem escrita no início da alfabetização (BARRERA; SANTOS, 2016), facilitando assim a aquisição do princípio alfabético.

O Gráfico 3 apresenta a confiabilidade de mudança na prova de cópia de formas.

Gráfico 3 – Confiabilidade de mudança na prova de cópia de formas



Fonte: PsicolInfo/ UFSCAR

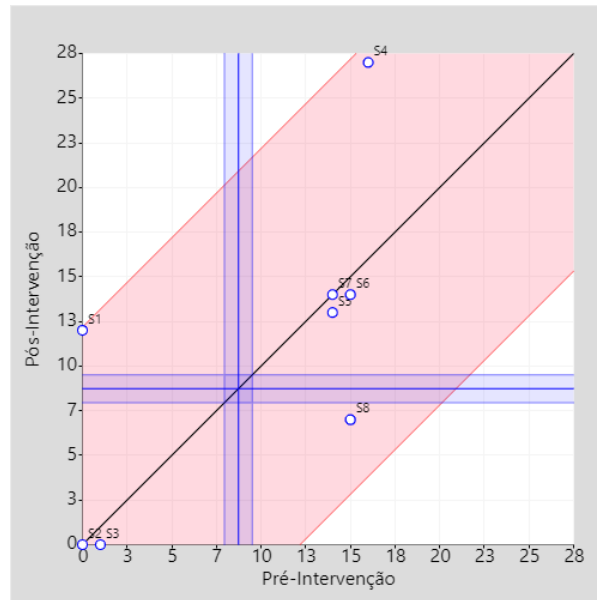
Quanto à significância clínica, os sujeitos S1, S2, S3, S4, S5, S6, S7, S8, estão abaixo do traçado horizontal inferior e à esquerda do traçado vertical, ou seja, se encontravam inicialmente na população disfuncional e permaneceu nela, não acontecendo mudança no status clínico.

Quanto ao índice de mudança confiável, os sujeitos S1, S2, S3, S4, S5, S6, S7, S8, estão localizados entre as linhas superior e inferior à bissetriz, portanto não podem ser feitas afirmações de melhora ou piora devido à intervenção.

As habilidades motoras finas são consideradas habilidades essenciais para a formação das letras, movimento dos braços, mãos e dedos, porém, devem ser trabalhadas com atividades que incentivem o hábito de escrita (TSENG; CHOW 2000), o que não foi o caso deste estudo, que teve como objetivo principal trabalhar atividades de decodificação e velocidade de acesso ao léxico, portanto, é esperado que as crianças que participaram desta pesquisa não apresentem melhora significativa neste quesito.

O Gráfico 4 apresenta a confiabilidade de mudança na prova de ditado de palavras.

Gráfico 4 – Confiabilidade de mudança na prova de ditado de palavras



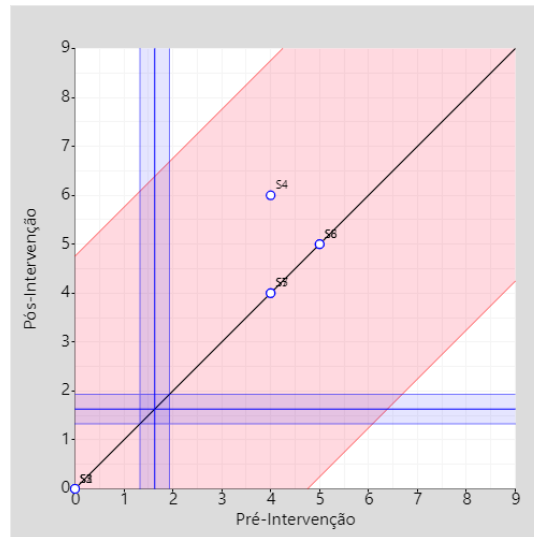
Fonte: PsicolInfo/ UFSCAR

Quanto à significância clínica, o sujeito S1 está acima do traçado horizontal superior e à esquerda do traçado vertical, passando para a população funcional com relação ao atributo que foi medido. Os sujeitos S4, S5, S6, S7, estão acima do traçado horizontal superior e à direita do traçado vertical, ou seja, já se encontravam na população funcional e continuaram nessa mesma população. O sujeito S8 está abaixo do traçado horizontal inferior e à direita do traçado vertical, passando da população funcional para a população disfuncional. Os sujeitos S2, S3, estão abaixo do traçado horizontal inferior e à esquerda do traçado vertical, se encontravam inicialmente na população disfuncional e permaneceu nela.

Quanto ao índice de mudança confiável, os sujeitos S1, S2, S3, S4, S5, S6, S7, S8, estão localizados entre as linhas superior e inferior à bissetriz, não podendo ser feitas afirmações de melhora ou piora devido à intervenção.

O Gráfico 5 apresenta a confiabilidade de mudança na prova de ditado de pseudopalavras.

Gráfico 5 – Confiabilidade de mudança na prova de ditado de pseudopalavras



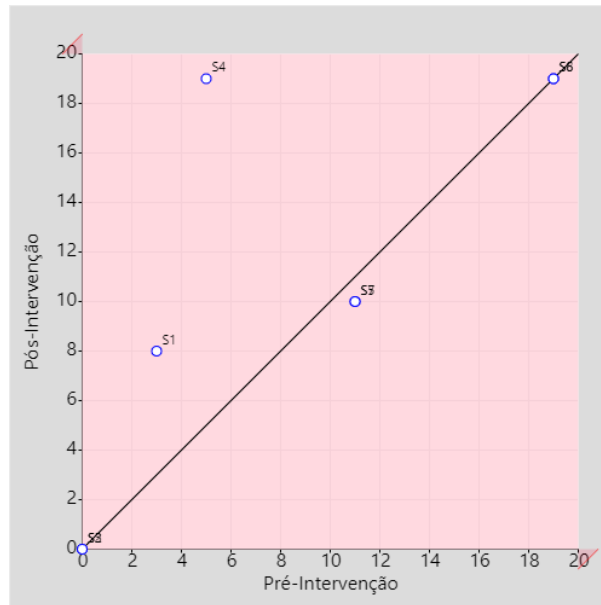
Fonte: PsicoInfo/UFSCAR

Quanto à significância clínica, os sujeitos S4, S5, S6, S7, S8, estão acima do traçado horizontal superior e à direita do traçado vertical, ou seja, já se encontravam na população funcional e continuaram nessa mesma população. Os sujeitos S1, S2, S3, estão abaixo do traçado horizontal inferior e à esquerda do traçado vertical, ou seja, se encontravam inicialmente na população disfuncional e permaneceu nela.

Quanto ao índice de mudança confiável, os sujeitos S1, S2, S3, S4, S5, S6, S7, S8, estão localizados entre as linhas superior e inferior à bissetriz, não podem ser feitas afirmações de melhora ou piora devido à intervenção.

O Gráfico 6 apresenta a confiabilidade de mudança na prova de ditado de figuras.

Gráfico 6 – Confiabilidade de mudança na prova de ditado de figuras



Fonte: PsicoInfo/UFSCAR

Quanto à significância clínica, os sujeitos S1, S2, S3, S4, S5, S6, S7, S8, estão abaixo do traçado horizontal inferior e à esquerda do traçado vertical, já se encontravam inicialmente na população disfuncional e permaneceu nela.

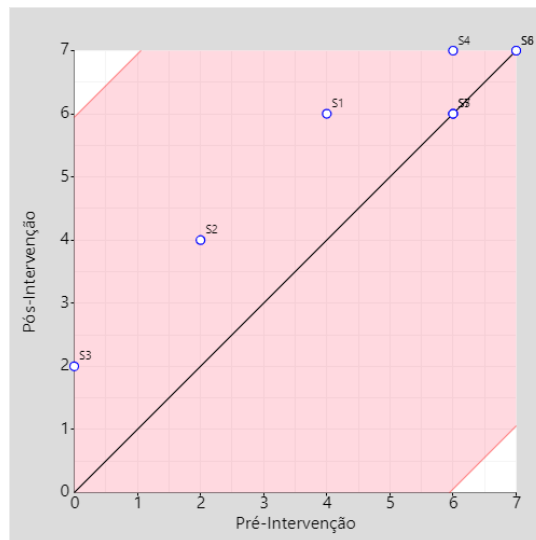
Quanto ao índice de mudança confiável, os sujeitos S1, S2, S3, S4, S5, S6, S7, S8, estão localizados entre as linhas superior e inferior à bissetriz, ou seja, não podem ser feitas afirmações de melhora ou piora devido à intervenção.

No caso de ditado de palavras, pseudopalavras e figuras, um sujeito apresentou positiva confiável na pós-testagem.

Segundo Ganicho (2019) e Mendes e Barreira (2017), a nomeação automática rápida prediz o desenvolvimento não só da leitura como também da escrita, uma vez que tanto o processamento fonológico como o processamento visual estão sendo diretamente trabalhados por meio da circuitaria neurológica responsável pela tarefa de nomeação.

O Gráfico 7 apresenta a confiabilidade de mudança na prova de ditado de números.

Gráfico 7 – Confiabilidade de mudança na prova de ditado de números



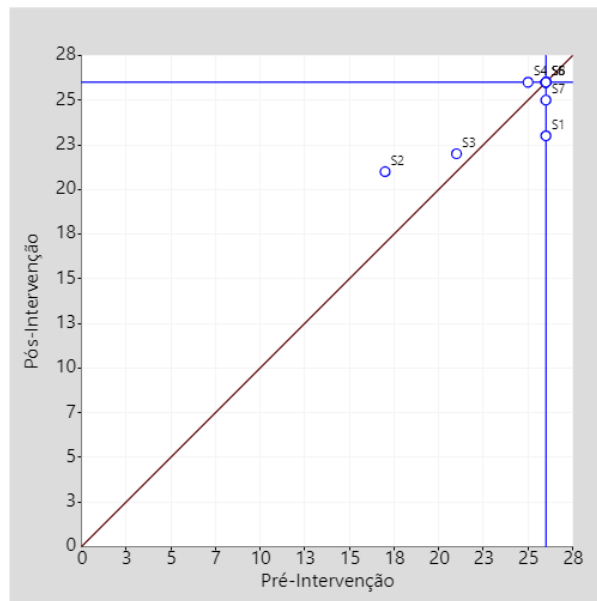
Fonte: PsicoInfo/UFSCAR

Quanto à significância clínica, os sujeitos S1, S2, S3, S4, S5, S6, S7, S8, estão abaixo do traçado horizontal inferior e à esquerda do traçado vertical, já se encontravam inicialmente na população disfuncional e permaneceu nela.

Quanto ao índice de mudança confiável, os sujeitos S1, S2, S3, S4, S5, S6, S7, S8, estão localizados entre as linhas superior e inferior à bissetriz, ou seja, não podem ser feitas afirmações de melhora ou piora devido à intervenção.

O Gráfico 8 apresenta a confiabilidade de mudança na prova de reconhecimento do alfabeto em sequência.

Gráfico 8 – Confiabilidade de mudança na prova de reconhecimento do alfabeto em sequência



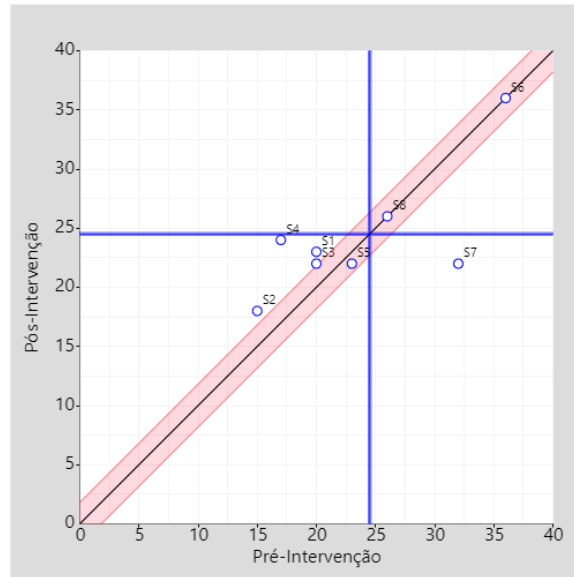
Fonte: PsicoInfo/UFSCAR

Quanto à significância clínica, os sujeitos S2, S3, estão abaixo do traçado horizontal inferior e à esquerda do traçado vertical, ou seja, já se encontravam inicialmente na população disfuncional e permaneceu nela. Os sujeitos S4, S5, S6, S8, estão localizados entre as linhas horizontais superior e inferior, não podendo afirmar nada sobre mudança de status clínico para os sujeitos representados por esses pontos, pois encontram-se na faixa de incerteza.

Quanto ao índice de mudança confiável, os sujeitos S2, S3, S4, estão acima do traçado da diagonal superior, isto é, apresentam melhora que pode ser atribuída à intervenção. Os sujeitos S1, S7, estão abaixo do traçado da diagonal superior, apresentando piora. Os sujeitos S5, S6, S8, estão localizados entre as linhas superior e inferior à bissetriz, não podendo ser feitas afirmações de melhora ou piora devido à intervenção.

O Gráfico 9 apresenta a confiabilidade de mudança na prova de reconhecimento do alfabeto em ordem aleatória.

Gráfico 9 – Confiabilidade de mudança na prova de reconhecimento do alfabeto em ordem aleatória



Fonte: PsicoInfo/UFSCAR

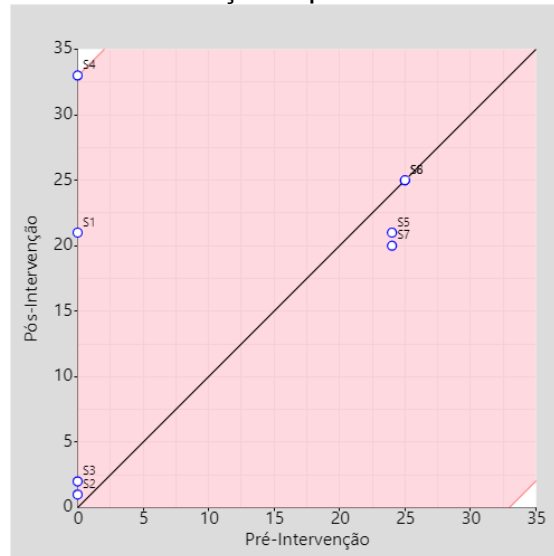
Quanto à significância clínica, os sujeitos S6, S8, estão acima do traçado horizontal superior e à direita do traçado vertical, pois já se encontravam na população funcional e continuaram nessa mesma população. O sujeito S7 está abaixo do traçado horizontal inferior e à direita do traçado vertical, passando da população funcional para a população disfuncional. Os sujeitos S1, S2, S3, S4, S5, estão abaixo do traçado horizontal inferior e à esquerda do traçado vertical, ou seja, se encontravam inicialmente na população disfuncional e permaneceu nela.

Quanto ao índice de mudança confiável, os sujeitos S1, S2, S3, S4, estão acima do traçado da diagonal superior, ou seja, apresentam melhora que podem ser atribuída à intervenção. O sujeito S7 está abaixo do traçado da diagonal superior, apresentando piora. Os sujeitos S5, S6, S8, estão localizados entre as linhas superior e inferior à bissetriz, portanto não podem ser feitas afirmações de melhora ou piora devido à intervenção.

É de extrema importância estimular o reconhecimento de letras do alfabeto uma vez que esta estimulação, juntamente com a realização da nomeação automática rápida de letras pode predizer o desenvolvimento de leitura de crianças em fase inicial de alfabetização, bem como também se apresentar alterada em crianças consideradas de risco para Transtornos de Aprendizagem (JUSTI; CUNHA, 2017).

O Gráfico 10 apresenta a confiabilidade de mudança na prova de leitura de palavras.

Gráfico 10 – Confiabilidade de mudança na prova de leitura de palavras



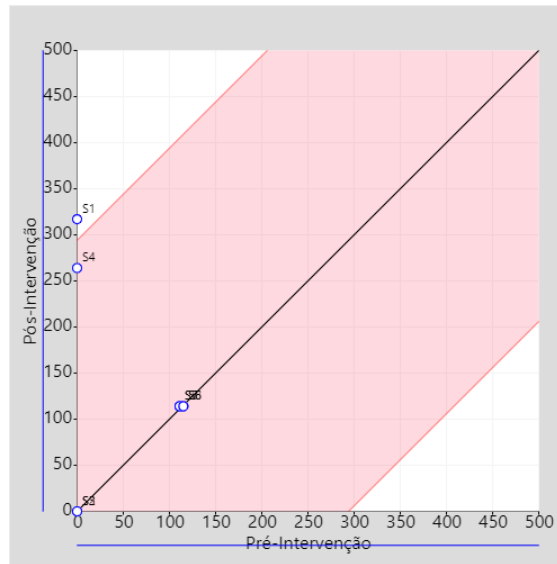
Fonte: PsicoInfo/UFSCAR

Quanto à significância clínica, os sujeitos S1, S2, S3, S4, S5, S6, S7, S8, estão abaixo do traçado horizontal inferior e à esquerda do traçado vertical, já se encontravam inicialmente na população disfuncional e permaneceu nela.

Quanto ao índice de mudança confiável, o sujeito S4 está acima do traçado da diagonal superior, ou seja, apresentou melhora que pode ser atribuída à intervenção. Os sujeitos S1, S2, S3, S5, S6, S7, S8, estão localizados entre as linhas superior e inferior à bissetriz, não podendo ser feitas afirmações de melhora ou piora devido à intervenção.

O Gráfico 11 apresenta a confiabilidade de mudança na prova de tempo de leitura de palavras.

Gráfico 11 – Confiabilidade de mudança na prova de tempo de leitura de palavras



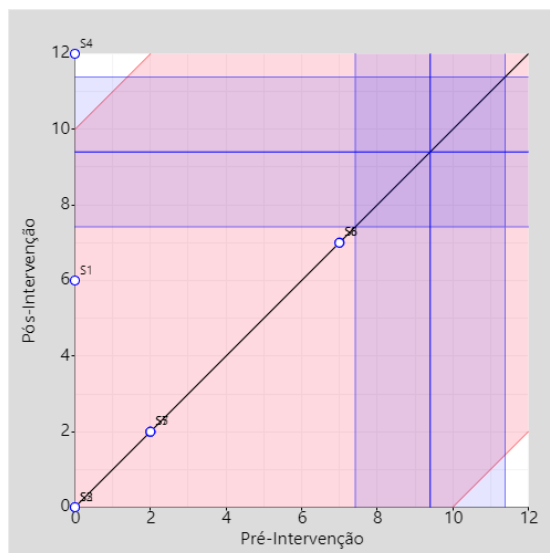
Fonte: PsicoInfo/UFSCAR

Quanto à significância clínica, os sujeitos S1, S2, S3, S4, S5, S6, S7, S8, estão abaixo do traçado horizontal inferior e à esquerda do traçado vertical, já se encontravam inicialmente na população disfuncional e permaneceu nela.

Quanto ao índice de mudança confiável, o sujeito S1 está acima do traçado da diagonal superior, ou seja, apresentou melhora que pode ser atribuída à intervenção. Os sujeitos S2, S3, S4, S5, S6, S7, S8, estão localizados entre as linhas superior e inferior à bissetriz, não podendo ser feitas afirmações de melhora ou piora devido à intervenção.

O Gráfico 12 apresenta a confiabilidade de mudança na prova de leitura de pseudopalavras.

Gráfico 12 – Confiabilidade de mudança na prova de leitura de pseudopalavras



Fonte: PsicoInfo/UFSCAR

Quanto à significância clínica, o sujeito S4 está acima do traçado horizontal superior e à esquerda do traçado vertical, ou seja, passou para a população funcional. Os sujeitos S1, S2, S3, S5, S6, S7, S8, estão abaixo do traçado horizontal inferior e à esquerda do traçado vertical, já se encontravam inicialmente na população disfuncional e permaneceu nela.

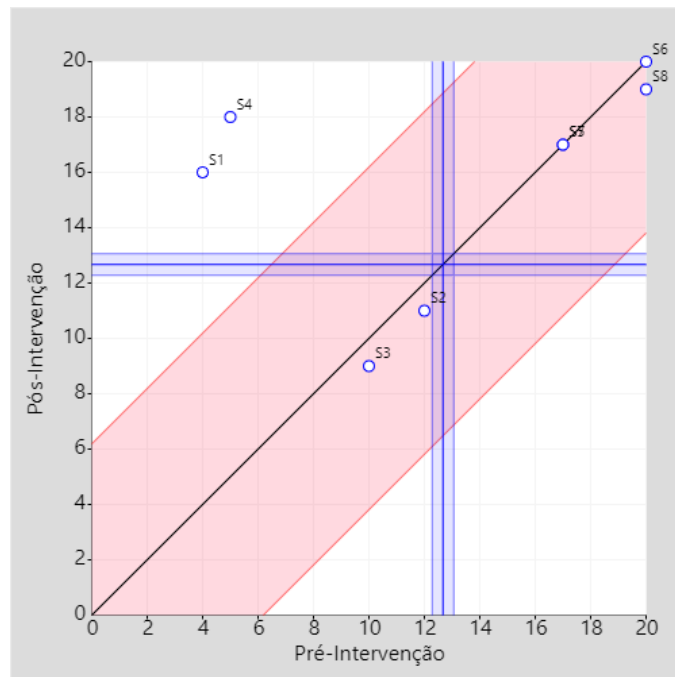
Quanto ao índice de mudança confiável, o sujeito S4 está acima do traçado da diagonal superior, ou seja, apresentou melhora que pode ser atribuída à intervenção. Os sujeitos S1, S2, S3, S5, S6, S7, S8, estão localizados entre as linhas superior e inferior à bissetriz, não podendo ser feitas afirmações de melhora ou piora devido à intervenção.

Apenas uma criança das cinco submetidas à intervenção obteve melhora no desempenho de leitura, demonstrando que as crianças participantes deste estudo já eram consideradas crianças com desempenho disfuncional, ou seja, desempenho abaixo da média para o esperado de acordo com sua idade.

O domínio destas habilidades de leitura e escrita são extremamente importantes e vem sendo desafiador este ensino, principalmente nos anos iniciais de alfabetização, demonstrando que a falha nestas habilidades podem causar consequências de curto e longo prazo, afetando diretamente o desenvolvimento destas crianças enquanto cidadãos (PAZETO; LEÓN; SEABRA, 2017), sendo assim, é de extrema importância que seja trabalhada a fluência de leitura e sua velocidade desde os anos iniciais de alfabetização.

O Gráfico 13 apresenta a confiabilidade de mudança na prova de rima.

Gráfico 13 – Confiabilidade de mudança na prova de rima



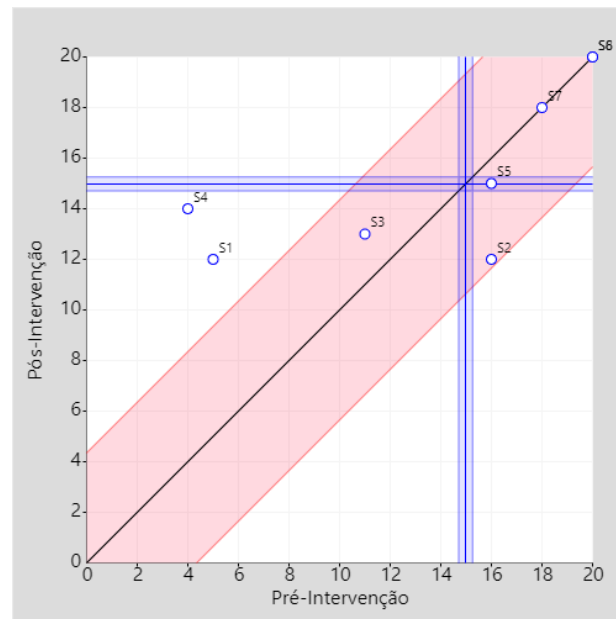
Fonte: PsicoInfo/UFSCAR

Quanto à significância clínica, os sujeitos S1, S4, estão acima do traçado horizontal superior e à esquerda do traçado vertical, passando para a população funcional. Os sujeitos S5, S6, S7, S8, estão acima do traçado horizontal superior e à direita do traçado vertical, ou seja, já se encontravam na população funcional e continuaram nessa mesma população. Os sujeitos S2, S3, estão abaixo do traçado horizontal inferior e à esquerda do traçado vertical se encontravam inicialmente na população disfuncional e permaneceu nela.

Quanto ao índice de mudança confiável, os sujeitos S1, S4, estão acima do traçado da diagonal superior, pois apresentam melhora que podem ser atribuída à intervenção. Os sujeitos S2, S3, S5, S6, S7, S8, estão localizados entre as linhas superior e inferior à bissetriz, não podendo ser feitas afirmações de melhora ou piora devido à intervenção.

O Gráfico 14 apresenta a confiabilidade de mudança na prova de aliteração.

Gráfico 14 – Confiabilidade de mudança na prova de aliteração



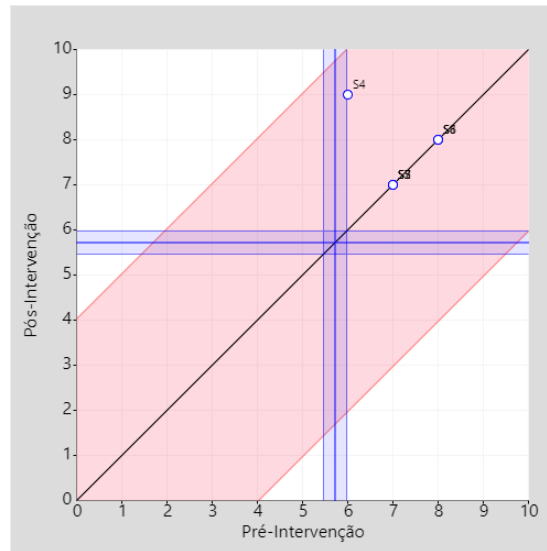
Fonte: PsicoInfo/UFSCAR

Quanto à significância clínica, os sujeitos S6, S7, S8, estão acima do traçado horizontal superior e à direita do traçado, pois já se encontravam na população funcional e continuaram nessa mesma população. O sujeito S2 está abaixo do traçado horizontal inferior e à direita do traçado vertical, passando da população funcional para a população disfuncional. Os sujeitos S1, S3, S4, estão abaixo do traçado horizontal inferior e à esquerda do traçado vertical, ou seja, se encontravam inicialmente na população disfuncional e permaneceu nela. O sujeito S5 está localizado entre as linhas horizontais superior e inferior, isto é, encontra-se na faixa de incerteza.

Quanto ao índice de mudança confiável, os sujeitos S1, S4, estão acima do traçado da diagonal superior, apresentando melhora que podem ser atribuída à intervenção. Os sujeitos S2, S3, S5, S6, S7, S8, estão localizados entre as linhas superior e inferior à bissetriz, não podendo ser feitas afirmações de melhora ou piora devido à intervenção.

O Gráfico 15 apresenta a confiabilidade de mudança na prova de segmentação silábica.

Gráfico 15 – Confiabilidade de mudança na prova de segmentação silábica



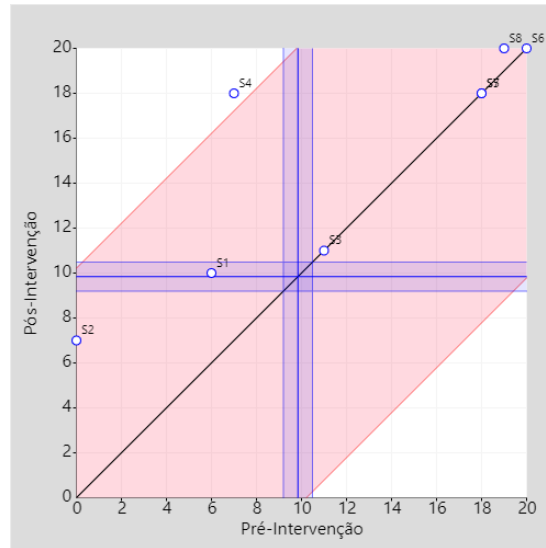
Fonte: PsicoInfo/UFSCAR

Quanto à significância clínica, os sujeitos S1, S2, S3, S4, S5, S6, S7, S8, estão abaixo do traçado horizontal inferior e à esquerda do traçado vertical, já se encontravam inicialmente na população disfuncional e permaneceu nela.

Quanto ao índice de mudança confiável, os sujeitos S1, S2, S3, S4, S5, S6, S7, S8, estão localizados entre as linhas superior e inferior à bissetriz, ou seja, não podem ser feitas afirmações de melhora ou piora devido à intervenção.

O Gráfico 16 apresenta a confiabilidade de mudança na prova de discriminação de sons.

Gráfico 16 – Confiabilidade de mudança na prova de discriminação de sons



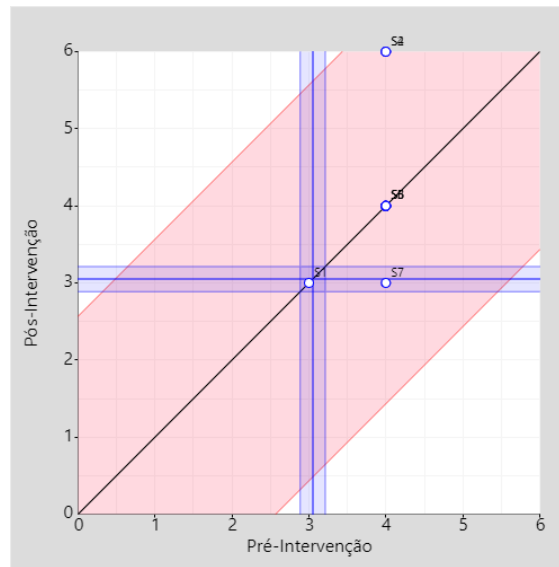
Fonte: PsicoInfo/UFSCAR

Quanto à significância clínica, o sujeito S4 está acima do traçado horizontal superior e à esquerda do traçado vertical, passando para a população funcional. Os sujeitos S3, S5, S6, S7, S8, estão acima do traçado horizontal superior e à direita do traçado vertical, pois já se encontravam na população funcional e continuaram nessa mesma população. O Sujeito S2 está abaixo do traçado horizontal inferior e à esquerda do traçado vertical, se encontrava inicialmente na população disfuncional e permaneceu nela. O Sujeito S1 está localizado entre as linhas horizontais superior e inferior, estando na faixa de incerteza.

Quanto ao índice de mudança confiável, o sujeito S4 está acima do traçado da diagonal superior, apresentando melhora que pode ser atribuída à intervenção. Os sujeitos S1, S2, S3, S5, S6, S7, S8, estão localizados entre as linhas superior e inferior à bissetriz, não podendo ser feitas afirmações de melhora ou piora devido à intervenção.

O Gráfico 17 apresenta a confiabilidade de mudança na prova de repetição de palavras.

Gráfico 17 – Confiabilidade de mudança na prova de repetição de palavras



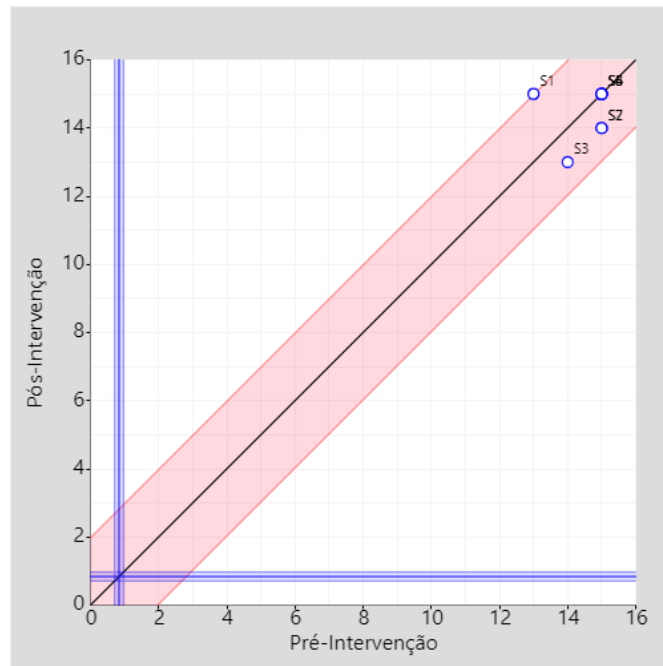
Fonte: PsicoInfo/UFSCAR

Quanto à significância clínica, os sujeitos S2, S3, S4, S5, S6, S8, estão acima do traçado horizontal superior e à direita do traçado vertical, já se encontravam na população funcional e continuaram nessa mesma população. Os sujeitos S1, S7, estão localizados entre as linhas horizontais superior e inferior, encontram-se na faixa de incerteza.

Quanto ao índice de mudança confiável, os sujeitos S1, S2, S3, S4, S5, S6, S7, S8, estão localizados entre as linhas superior e inferior à bissetriz, ou seja, não podem ser feitas afirmações de melhora ou piora devido à intervenção.

O Gráfico 18 apresenta a confiabilidade de mudança na prova de repetição de não- palavras.

Gráfico 18 – Confiabilidade de mudança na prova de repetição de não-palavras



Fonte: PsicoInfo/UFSCAR

Quanto à significância clínica, os sujeitos S1, S2, S3, S4, S5, S6, S7, S8, estão abaixo do traçado horizontal inferior e à esquerda do traçado vertical, já se encontravam inicialmente na população disfuncional e permaneceu nela.

Quanto ao índice de mudança confiável, o sujeito S1 está acima do traçado da diagonal superior, apresentando melhora que pode ser atribuída à intervenção. Os sujeitos S2, S3, S4, S5, S6, S7, S8, estão localizados entre as linhas superior e inferior à bissetriz, ou seja, não podem ser feitas afirmações de melhora ou piora devido à intervenção.

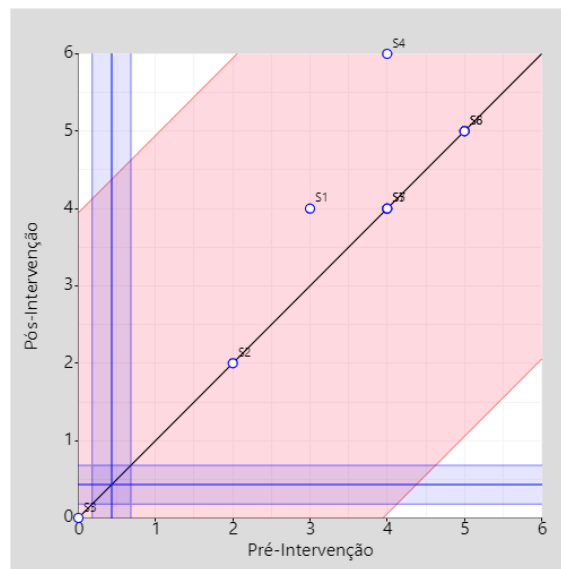
Dois sujeitos apresentaram melhora em habilidades metafonológicas conforme demonstrado, mais precisamente em rima e aliteração e até mesmo em repetição de não-palavras, utilizada para avaliar a memória operacional fonológica, mesmo estas habilidades não tendo sido diretamente trabalhadas no programa de intervenção elaborado para este estudo.

Neste caso, é importante destacar que as habilidades metafonológicas e a memória operacional fonológica são habilidades do processamento fonológico, assim como a velocidade de acesso ao léxico – avaliada por meio da nomeação automática rápida- (SANTOS; CAPELLINI, 2020; JESUS; ALVES; MARTINS-REIS, 2021), ou seja, é esperado que ao trabalhar uma habilidade de um processamento, outras

habilidades possam ser beneficiadas e com isso, apresentar melhorar em relação a outra habilidade trabalhada.

O Gráfico 19 apresenta a confiabilidade de mudança na prova de repetição de números em ordem inversa.

Gráfico 19 – Confiabilidade de mudança na prova de repetição de números em ordem inversa



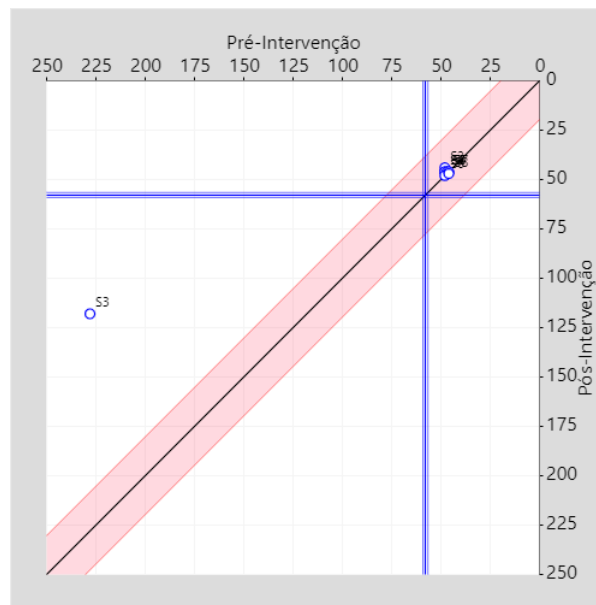
Fonte: PsicoInfo/UFSCAR

Quanto à significância clínica, os sujeitos S1, S2, S4, S5, S6, S7, S8, estão acima do traçado horizontal superior e à direita do traçado vertical, ou seja, já se encontravam na população funcional e continuaram nessa mesma população. O Sujeito S3 está abaixo do traçado horizontal inferior e à esquerda do traçado vertical, isto é, se encontrava inicialmente na população disfuncional e permaneceu nela.

Quanto ao índice de mudança confiável, os sujeitos S1, S2, S3, S4, S5, S6, S7, S8, estão localizados entre as linhas superior e inferior à bissetriz, ou seja, não podem ser feitas afirmações de melhora ou piora devido à intervenção.

O Gráfico 20 apresenta a confiabilidade de mudança na prova de nomeação automática rápida de figuras.

Gráfico 20 – Confiabilidade de mudança na prova de nomeação automática rápida de figuras.



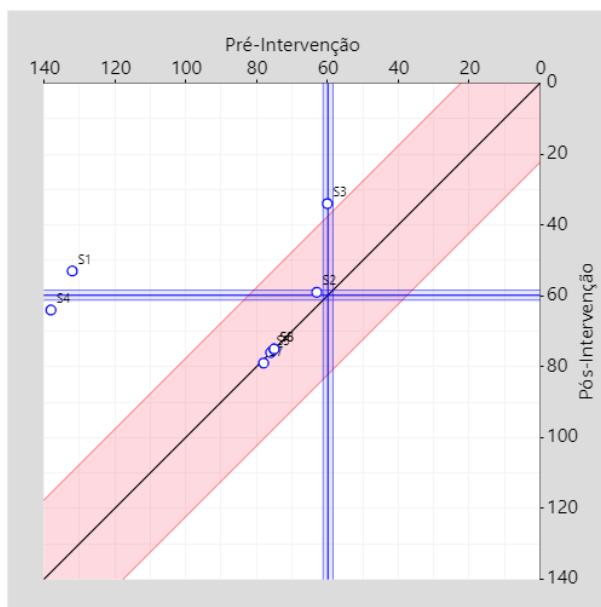
Fonte: PsicoInfo/UFSCAR

Quanto à significância clínica, os sujeitos S1, S2, S4, S5, S6, S7, S8, estão acima do traçado horizontal superior e à direita do traçado vertical, ou seja, já se encontravam na população funcional e continuaram nessa mesma população. O sujeito S3 está abaixo do traçado horizontal inferior e à esquerda do traçado vertical, isto é, se encontrava inicialmente na população disfuncional e permaneceu nela.

Quanto ao índice de mudança confiável, o sujeito S3 está acima do traçado da diagonal superior, ou seja, apresentou melhora que pode ser atribuída à intervenção. Os sujeitos S1, S2, S4, S5, S6, S7, S8, estão localizados entre as linhas superior e inferior à bissetriz, não podendo ser feitas afirmações de melhora ou piora devido à intervenção.

O Gráfico 21 apresenta a confiabilidade de mudança na prova de nomeação automática rápida de dígitos.

Gráfico 21 – Confiabilidade de mudança na prova de nomeação automática rápida de dígitos



Fonte: PsicolInfo/UFSCAR

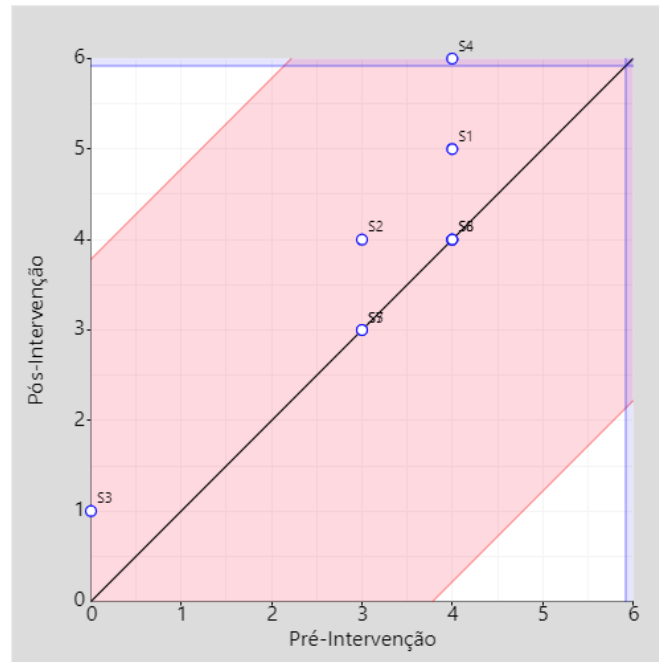
Quanto à significância clínica, o sujeito S1 está acima do traçado horizontal superior e à esquerda do traçado vertical, passando para a população funcional. Os sujeitos S4, S5, S6, S7, S8, estão abaixo do traçado horizontal inferior e à esquerda do traçado vertical, pois se encontravam inicialmente na população disfuncional e permaneceu nela. O Sujeito S2 está localizado entre as linhas horizontais superior e inferior, ou seja, está na faixa de incerteza.

Quanto ao índice de mudança confiável, os sujeitos S1, S3, S4, estão acima do traçado da diagonal superior, apresentando melhora que pode ser atribuída à intervenção. Os sujeitos S2, S5, S6, S7, S8, estão localizados entre as linhas superior e inferior à bissetriz, não podendo ser feitas afirmações de melhora ou piora devido à intervenção.

A nomeação automática rápida foi a estratégia trabalhada durante toda esta pesquisa, ou seja, a hipótese do estudo estava pautada em que o trabalho desta habilidade de forma explícita poderia trazer melhora para os escolares na habilidade de velocidade de acesso ao léxico, confirmando a hipótese inicial deste estudo.

O Gráfico 22 apresenta a confiabilidade de mudança na prova de memória visual de formas.

Gráfico 22 – Confiabilidade de mudança na prova de memória visual de formas



Fonte: PsicoInfo/UFSCAR

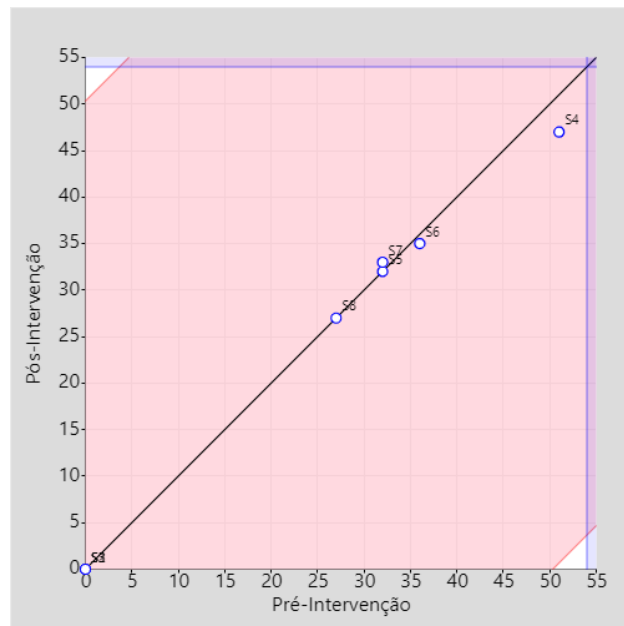
Quanto à significância clínica, os sujeitos S1, S2, S3, S5, S6, S7, S8, estão abaixo do traçado horizontal inferior e à esquerda do traçado vertical, ou seja, se encontravam inicialmente na população disfuncional e permaneceu nela. O sujeito S4 está localizado entre as linhas horizontais superior e inferior, encontrando-se na faixa de incerteza.

Quanto ao índice de mudança confiável, os sujeitos S1, S2, S3, S4, S5, S6, S7, S8, estão localizados entre as linhas superior e inferior à bissetriz, não podendo ser feitas afirmações de melhora ou piora devido à intervenção.

Neste momento, será apresentado o desempenho dos sujeitos neste estudo na nomeação automática rápida das pranchas de letras, cores, dígitos e objetos de Santos e Capellini (2018).

O Gráfico 23 apresenta a confiabilidade de mudança na nomeação automática rápida de letras.

Gráfico 23 – Confiabilidade de mudança na prova de nomeação automática rápida de letras



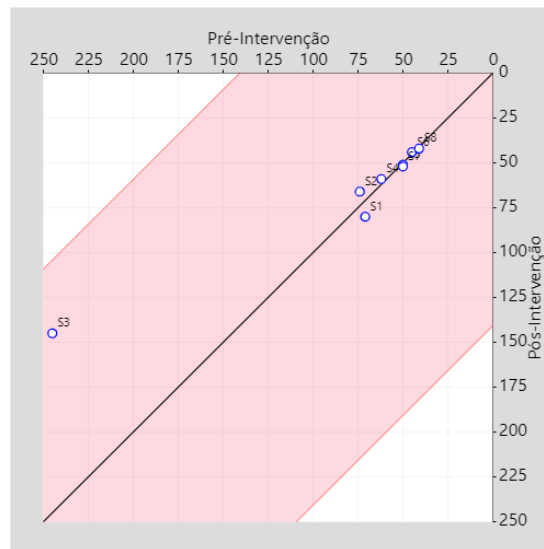
Fonte: PsicoInfo/UFSCAR

Quanto à significância clínica, os sujeitos S1, S2, S3, S4, S5, S6, S7, S8, estão abaixo do traçado horizontal inferior e à esquerda do traçado vertical, já se encontravam inicialmente na população disfuncional e permaneceu nela.

Quanto ao índice de mudança confiável, os sujeitos S1, S2, S3, S4, S5, S6, S7, S8, estão localizados entre as linhas superior e inferior à bissetriz, ou seja, não podem ser feitas afirmações de melhora ou piora devido à intervenção.

O Gráfico 24 apresenta a confiabilidade de mudança na nomeação automática rápida de cores.

Gráfico 24 – Confiabilidade de mudança na prova de nomeação automática rápida de cores



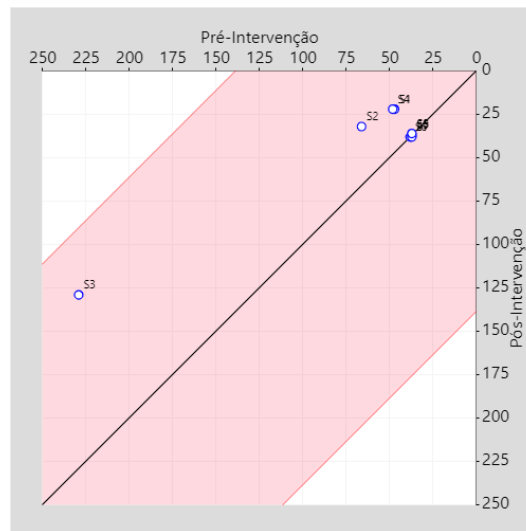
Fonte: PsicoInfo/UFSCAR

Quanto à significância clínica, os sujeitos S1, S2, S3, S4, S5, S6, S7, S8, estão abaixo do traçado horizontal inferior e à esquerda do traçado vertical, já se encontravam inicialmente na população disfuncional e permaneceu nela.

Quanto ao índice de mudança confiável, os sujeitos S1, S2, S3, S4, S5, S6, S7, S8, estão localizados entre as linhas superior e inferior à bissetriz, ou seja, não podem ser feitas afirmações de melhora ou piora devido à intervenção.

O Gráfico 25 apresenta a confiabilidade de mudança na nomeação automática rápida de dígitos.

Gráfico 25 – Confiabilidade de mudança na prova de nomeação automática rápida de dígitos



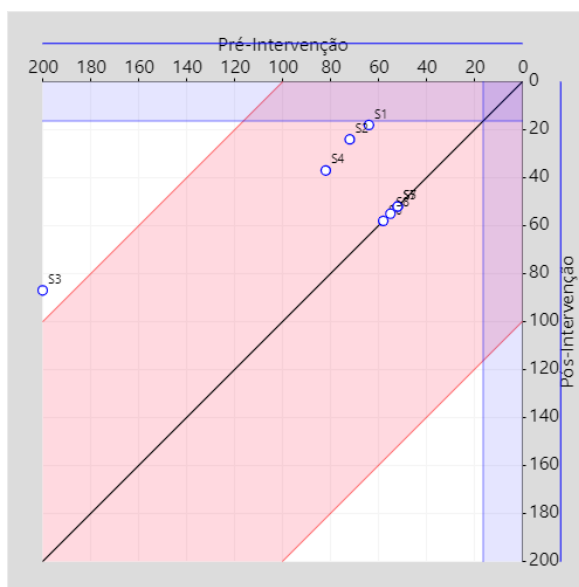
Fonte: PsicoInfo/UFSCAR

Quanto à significância clínica, os sujeitos S1, S2, S3, S4, S5, S6, S7, S8, estão abaixo do traçado horizontal inferior e à esquerda do traçado vertical, já se encontravam inicialmente na população disfuncional e permaneceu nela.

Quanto ao índice de mudança confiável, os sujeitos S1, S2, S3, S4, S5, S6, S7, S8, estão localizados entre as linhas superior e inferior à bissetriz, ou seja, não podem ser feitas afirmações de melhora ou piora devido à intervenção.

O Gráfico 26 apresenta a confiabilidade de mudança na nomeação automática rápida de objetos.

Gráfico 26 – Confiabilidade de mudança na prova de nomeação automática rápida de objetos



Fonte: PsicoInfo/UFSCAR

Quanto à significância clínica, os sujeitos S1, S2, S3, S4, S5, S6, S7, S8, estão abaixo do traçado horizontal inferior e à esquerda do traçado vertical, já se encontravam inicialmente na população disfuncional e permaneceu nela.

Quanto ao índice de mudança confiável, o sujeito S3 está acima do traçado da diagonal superior, apresentando melhora que pode ser atribuída à intervenção. Os sujeitos S1, S2, S4, S5, S6, S7, S8, estão localizados entre as linhas superior e inferior à bissetriz, ou seja, não podem ser feitas afirmações de melhora ou piora devido à intervenção.³

De acordo com Andrade, Prado e Capellini (2011), crianças com dislexia podem apresentar dificuldades em habilidades metafonológicas, memória operacional e velocidade de acesso ao léxico, pois estas são habilidades do processamento fonológico e são definidas como preditoras para o desenvolvimento da leitura e da escrita, portanto, é importante destacar que os sujeitos participantes desta pesquisa eram sujeitos indicados por Neurologista com queixa de dificuldade de aprendizagem na leitura, portanto, é esperado que estes escolares tenham apresentado dificuldades ao longo das habilidades avaliadas durante a pré e pós-testagem. Dessa forma, o programa foi utilizado tanto para melhorar habilidades alteradas como também confirmar e indicar os riscos para Transtornos de Aprendizagem.

Quando a criança é ensinada a ler por meio do sistema alfabético, é necessário analisar as estruturas sonoras da fala, sendo necessário que por meio da memória

operacional as informações fonológicas e visuais sejam armazenadas e acionadas de forma rápida, o que é feito quando trabalhada a nomeação automática rápida, sendo possível melhorar tanto a fluência de leitura quanto a capacidade de ler palavras novas por meio da rota fonológica (SILVA; PEREIRA, 2013).

Os resultados desta pesquisa corroboram com estudo de Stolf e colaboradores (2021) em que escolares com e sem dificuldades de aprendizagem que passaram pelo período de Pandemia por COVID-19 apresentaram desempenho inferior em provas de reconhecimento do alfabeto, ditado de palavras, ditado de pseudopalavras e até mesmo resposta de recusa para subtestes como ditado de palavras e ditado de figuras.

5.3 Parte 3: Caracterização do índice de mudança confiável do desempenho dos sujeitos submetidos à intervenção por meio do Checklist de Monitoramento

Nesta parte será apresentado em forma de tabela o desempenho dos sujeitos de GI com relação ao Checklist elaborado para este estudo. Conforme citado na elaboração, o Checklist de monitoramento foi composto de 4 questões para cada uma das 36 sessões do programa elaborado neste estudo. Cada questão apresentava 3 possíveis respostas que tinham o mesmo peso de comparação.

As perguntas do Checklist de monitoramento foram:

- 1) O escolar compreendeu o objetivo da atividade?
- 2) O escolar apresentou dificuldade no reconhecimento dos estímulos?
- 3) Como você classificaria o desempenho deste escolar em relação aos outros escolares do grupo?
- 4) Você precisou intervir individualmente com este escolar?

Para classificar o desempenho, também foi utilizado o Método JT para verificar o índice de mudança confiável em cada pergunta, de acordo com a sessão realizada.

As questões foram comparadas entre as sessões, ou seja, a questão 1 da sessão 1 foi comparada com questão 1 da sessão 2, com a questão 1 da sessão 3 e assim sucessivamente. Os resultados de comparação de acordo com o Método JT foram:

- Mudança positiva confiável (MPC): quando houve melhora por parte do sujeito em relação ao atributo observado na questão do Checklist de monitoramento;
- Mudança negativa confiável (MNC): quando houve piora por parte do sujeito em relação ao atributo observado na questão do Checklist de monitoramento.

As mudanças serão apresentadas nos quadros a seguir, no qual em azul estará indicado a Mudança positiva confiável e em rosa a Mudança negativa confiável, divididos por sujeito.

Quadro 6 – Índice de mudança confiável nas questões do Checklist do Sujeito 1

Estímulos	Sessões	Questões			
		1	2	3	4
Figuras Monossilábicas	1				
	2				
	3				
	4				
Palavras Monossilábicas	5				
	6				
	7				
	8		MNC		
Pseudopalavras Monossilábicas	9		MNC		
	10		MPC		
	11				
	12				
Figuras Dissilábicas	13				
	14				
	15				
	16				
Palavras Dissilábicas	17				
	18				
	19				
	20				
Pseudopalavras Dissilábicas	21				
	22				
	23				
	24				
Figuras Trissilábicas	25				
	26				
	27				
	28	MNC	MNC		
Palavras Trissilábicas	29	MNC	MNC		
	30				
	31				
	32				
Pseudopalavras Trissilábicas	33				
	34			MNC	MNC
	35	MPC		MNC	MNC
	36	MPC			MPC

Legenda: MPC - mudança positiva confiável; MNC - mudança negativa confiável

De acordo com o Quadro 6, o Sujeito 1 apresentou algumas dificuldades de acordo com o Checklist. Na questão 1, que diz respeito à compreensão da atividade

proposta, o Sujeito 1 apresentou mudança negativa confiável na Sessão 28 (figuras trissilábicas), Sessão 29 (palavras trissilábicas), mas apresentou mudança positiva confiável nas sessões 35 e 26 (pseudopalavras trissilábicas).

Na questão 2, sobre a dificuldade no reconhecimento dos estímulos, apresentou mudança negativa confiável na Sessão 8 (palavras monossilábicas), Sessão 9 (pseudopalavras monossilábicas), Sessão 28 (figuras trissilábicas), Sessão 29 (palavras trissilábicas), e mudança positiva confiável na Sessão 10 (pseudopalavras monossilábicas).

Na questão 3, sobre a classificação do desempenho do sujeito quando comparado aos demais sujeitos do grupo, apresentou mudança negativa confiável nas Sessões 34 e 35 (pseudopalavras trissilábicas).

Na questão 4, sobre a necessidade de mais intervenções em relação aos demais sujeitos do grupo, apresentou mudança negativa confiável nas Sessões 34 e 35 (pseudopalavras trissilábicas) e mudança positiva confiável na Sessão 36 (pseudopalavras trissilábicas).

O quadro a seguir mostra o índice de mudança confiável nas questões do Checklist do Sujeito 2.

Quadro 7 – Índice de mudança confiável nas questões do Checklist do Sujeito 2

		Questões			
Estímulos	Sessões	1	2	3	4
Figuras Monossilábicas	1				
	2				
	3				
	4		MNC		
Palavras Monossilábicas	5		MNC		
	6				
	7			MPC	
	8			MNC	
Pseudopalavras Monossilábicas	9			MNC	
	10				
	11				
	12		MPC		
Figuras Dissilábicas	13		MPC		
	14				
	15				
	16				
Palavras Dissilábicas	17				
	18				
	19				
	20				
Pseudopalavras Dissilábicas	21				
	22				
	23				
	24				MPC
Figuras Trissilábicas	25				MNC
	26				MNC
	27				
	28				
Palavras Trissilábicas	29				
	30				
	31				
	32				
Pseudopalavras Trissilábicas	33				
	34				
	35				
	36				

Legenda: MPC - mudança positiva confiável; MNC - mudança negativa confiável

De acordo com o Quadro 7, o Sujeito 2 apresentou algumas dificuldades de acordo com o Checklist. Na questão 1, que diz respeito à compreensão da atividade proposta não houveram mudanças positivas ou negativas.

Na questão 2, sobre a dificuldade no reconhecimento dos estímulos, apresentou mudança negativa confiável na Sessão 4 (figuras monossilábicas) e Sessão 5 (palavras monossilábicas), e mudança positiva confiável na Sessão 12 (pseudopalavras monossilábicas) e Sessão 13 (figuras dissilábicas).

Na questão 3, sobre a classificação do desempenho do sujeito quando comparado aos demais sujeitos do grupo, apresentou mudança negativa confiável na Sessão 8 (palavras monossilábicas) e Sessão 9 (pseudopalavras monossilábicas), e mudança positiva confiável na Sessão 7 (palavras monossilábicas).

Na questão 4, sobre a necessidade de mais intervenções em relação aos demais sujeitos do grupo, apresentou mudança negativa confiável nas Sessões 25 e 26 (figuras trissilábicas) e mudança positiva confiável na Sessão 24 (pseudopalavras dissilábicas).

O quadro a seguir mostra o índice de mudança confiável nas questões do Checklist do Sujeito 3.

Quadro 8 – Índice de mudança confiável nas questões do Checklist do Sujeito 3

		Questões			
Estímulos	Sessões	1	2	3	4
Figuras Monossilábicas	1				
	2				
	3				
	4		MNC		
Palavras Monossilábicas	5		MNC		
	6				
	7				
	8				
Pseudopalavras Monossilábicas	9				
	10				
	11				
	12				
Figuras Dissilábicas	13				MPC
	14				MPC
	15				
	16				MNC
Palavras Dissilábicas	17				MNC
	18				
	19				
	20		MPC		
Pseudopalavras Dissilábicas	21		MPC		
	22	MNC	MNC		
	23	MNC			
	24	MPC			
Figuras Trissilábicas	25	MPC			
	26				
	27				
	28				
Palavras Tri ssilábicas	29				
	30				
	31				
	32				
Pseudopalavras Trissilábicas	33				
	34				
	35				
	36				

Legenda: MPC - mudança positiva confiável; MNC - mudança negativa confiável

De acordo com o Quadro 8, o Sujeito 3 apresentou algumas dificuldades de acordo com o Checklist. Na questão 1, que diz respeito à compreensão da atividade proposta, apresentou mudança negativa confiável nas Sessões 22 e 23 (pseudopalavras dissilábicas) e mudança positiva confiável na Sessão 24 (pseudopalavras dissilábicas) e Sessão 25 (figuras trissilábicas).

Na questão 2, sobre a dificuldade no reconhecimento dos estímulos, apresentou mudança negativa confiável na Sessão 4 (figuras monossilábicas), Sessão 5 (palavras monossilábicas) e Sessão 22 (pseudopalavras dissilábicas) e mudança positiva confiável na Sessão 20 (palavras dissilábicas) e Sessão 21 (pseudopalavras dissilábicas).

Na questão 3, sobre a classificação do desempenho do sujeito quando comparado aos demais sujeitos do grupo não apresentou mudança negativa ou positiva confiável.

Na questão 4, sobre a necessidade de mais intervenções em relação aos demais sujeitos do grupo, apresentou mudança negativa confiável na Sessão 16 (figuras dissilábicas) e Sessão 17 (palavras dissilábicas), e mudança positiva confiável nas Sessões 13 e 14 (figuras dissilábicas).

O quadro a seguir mostra o índice de mudança confiável nas questões do Checklist do Sujeito 4.

Quadro 9 – Índice de mudança confiável nas questões do Checklist do Sujeito 4

		Questões			
Estímulos	Sessões	1	2	3	4
Figuras Monossilábicas	1				
	2				
	3	MNC			
	4	MNC			
Palavras Monossilábicas	5				
	6	MPC			
	7	MPC			
	8				
Pseudopalavras Monossilábicas	9		MNC		MNC
	10		MNC	MPC	MNC
	11		MPC	MPC	
	12		MPC		
Figuras Dissilábicas	13				
	14				
	15				
	16				
Palavras Dissilábicas	17				
	18				
	19				
	20				
Pseudopalavras Dissilábicas	21				
	22				
	23				
	24				
Figuras Trissilábicas	25				
	26				
	27				
	28				
Palavras Tri ssilábicas	29				
	30				
	31				
	32				
Pseudopalavras Trissilábicas	33				
	34				
	35				
	36				

Legenda: MPC - mudança positiva confiável; MNC - mudança negativa confiável

De acordo com o Quadro 9, o Sujeito 4 apresentou algumas dificuldades de acordo com o Checklist. Na questão 1, que diz respeito à compreensão da atividade proposta, apresentou mudança negativa confiável nas Sessões 3 e 4 (figuras monossilábicas) e mudança positiva confiável nas Sessões 6 e 7 (palavras monossilábicas).

Na questão 2, sobre a dificuldade no reconhecimento dos estímulos, apresentou mudança negativa confiável nas Sessões 9 e 10 (pseudopalavras monossilábicas) e mudança positiva confiável nas Sessões 11 e 12 (pseudopalavras monossilábicas).

Na questão 3, sobre a classificação do desempenho do sujeito quando comparado aos demais sujeitos do grupo, apresentou mudança positiva confiável nas Sessões 10 e 11 (pseudopalavras monossilábicas).

Na questão 4, sobre a necessidade de mais intervenções em relação aos demais sujeitos do grupo, apresentou mudança negativa confiável nas Sessões 9 e 10 (pseudopalavras monossilábicas).

O uso do Checklist neste estudo possibilitou não só o acompanhamento dos sujeitos durante as sessões de intervenção, como também oferecer subsídios para a identificação precoce dos transtornos de aprendizagem, sendo realizado já nos anos iniciais de alfabetização, pois é possível observar o prognóstico destes escolares, ou seja, qual o índice de melhora que estão apresentando ao longo das sessões (HAMILTON; GLASCOE, 2006; SENO, 2020).

Este estudo teve como limitação o número de sujeitos que participaram, uma vez que poderiam haver mais sujeitos nos grupos, o que não foi possível devido à Pandemia por COVID-19, sendo sugerido que o programa elaborado neste estudo seja reaplicado com um maior número de escolares para verificação de sua eficácia.

5.4 Parte 4: Modificações a serem realizadas no Programa de intervenção com a nomeação automática rápida e leitura para escolares de séries iniciais de

Após a realização do estudo piloto, foi possível observar que alguns estímulos devem ser modificados para a continuidade da aplicação do instrumento de intervenção elaborado na fase 1 deste estudo em continuidade a esta pesquisa.

De acordo com os resultados, as modificações que devem ser realizadas são as seguintes:

- Nas Estratégias 7 e 8 (Caminho da Nomeação), as crianças apresentaram dificuldade na decodificação das palavras [mãe] e [lã], realizando leitura sem o uso do til. Dessa forma, a troca deverá ser realizada pelas palavras [bom] e [lua], também retiradas do banco de palavras elaborado para este estudo.
- Na Estratégia 18 (Livro Rápido), houve dificuldade na decodificação da palavra [gude] por ser uma palavra classificada como de baixa frequência, o que dificulta a decodificação e conseqüentemente na velocidade de acesso ao léxico. Dessa forma, deverá ser substituída por uma palavra de alta frequência: [mala].
- Nas Estratégias 19 e 20 (Escrever para nomear), houve uma demora além do tempo esperado para a realização da atividade, desta forma, é necessário realizar a atividade somente com a Prancha 1, sendo, então, retirada a Prancha 2 de ambas as estratégias.
- Na Estratégia 21 (Investigando palavras de mentira), as crianças apresentaram dificuldade na decodificação da pseudopalavra [taçã], realizando leitura sem o uso do til. Dessa forma, a troca deverá ser realizada pela pseudopalavra sem acentuação [tuge].
- Acrescentar no Checklist uma pergunta referente ao comportamento da criança durante a sessão (hiperatividade, atenção, concentração), uma vez que dois sujeitos apresentaram alteração de comportamento e isto pode ter relação com seu desempenho e rendimento durante as atividades.

O Programa de intervenção com a nomeação automática rápida e leitura foi constituído por meio da elaboração de pranchas compostas por figuras, palavras reais e pseudopalavras retiradas de bancos elaborados pelo Laboratório de Investigação dos Desvios da Aprendizagem. Todos os estímulos foram selecionados de acordo com os dados da Base Nacional Comum Curricular, respeitando a faixa etária e seriação dos escolares participantes do estudo.

O CheckList elaborado pela pesquisadora permitiu o monitoramento dos escolares durante a realização das estratégias, garantindo a melhora de desempenho do escolar.

Segundo estudo realizado por Bruns, Rocha e Nunes (2018), professores estão satisfeitos com o fato de que, segundo a BNCC as crianças possuem até o final do 2º ano para se alfabetizar, porém, ressaltaram a importância de se levar em consideração que algumas crianças precisam de um tempo maior, com enfoque em habilidades ainda não aprendidas, como habilidades de processamentos importantes para a alfabetização.

Para isso, é de grande importância que o professor tenha conhecimento sobre as habilidades que compõem os processos subjacentes ao aprendizado da leitura, como a habilidades de acesso ao léxico mental, avaliada pela estratégia de nomeação automática rápida, para que possam utilizar em situação de ensino-aprendizagem esta habilidade que auxilia no conhecimento do princípio alfabético do Sistema de Escrita do Português Brasileiro.

Dessa forma, conclui-se que a intervenção elaborada para este estudo é de extrema importância para a atual realidade brasileira, a fim de auxiliar o professor e outros profissionais da área da saúde e educação a intervir precocemente em escolares em fase inicial de alfabetização, que possam apresentar dificuldades ou riscos para transtornos de aprendizagem, realizando intervenção direcionada de habilidades necessárias para o desenvolvimento da leitura e da escrita, neste caso, em velocidade de acesso ao léxico.

REFERÊNCIAS

AL OTAIBA, Stephanie et al. Predicting first-grade reading performance from kindergarten response to tier 1 instruction. **Exceptional children**, v. 77, n. 4, p. 453-470, 2011.

ALAHMADI, N.A.; EI KESHKY, M.E.S. Assessing primary school teachers's knowledge of specific learning disabilities in the Kingdom of Saudi Arabia. **Journal of Educational and Developmental Psychology**, v. 9, n. 1, p. 9-22, 2019.

ALCANTARA, G.K Programa de resposta à intervenção (RTI) em segunda camada para desenvolvimento das funções executivas no 1º ano do ensino fundamental I. 2019.

ALVES, D. C.; SOARES, A, J. C.; CÁRNIO, M. S. Velocidade de leitura e nomeação automática rápida em crianças com alterações de leitura e escrita. **Distúrbios da Comunicação**. v. 24, n. 1, 2012.

ANDRADE, O.V; ANDRADE, P.E.; CAPELLINI, S.A. Caracterização do perfil cognitivo-linguístico de escolares com dificuldades de leitura e escrita. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 27, n. 2, 2014.

ANJOS, A.B.L.; BARBOSA, A.L.A.; AZONI, C.A.S. Processamento fonológico em escolares com dislexia do desenvolvimento, TDAH e transtorno do desenvolvimento intelectual. **Revista CEFAC**, v. 21, 2019.

ARAÚJO, S.; FAÍSCA, L.; BRAMÃO, I.; INÁCIO, F.; PETERSSON, K.M.; REIS, A. BATISTA, M.; PESTUN, M.S.V. O Modelo RTI como estratégia de prevenção aos transtornos de aprendizagem. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 23, 2019.

BARRERA, S.D.; SANTOS, M.J. Conhecimento do nome das letras e habilidades iniciais em escrita. *Boletim Academia Paulista de Psicologia*, v. 36, n. 90, p. 1-15, 2016.

BERKELEY, Sheri et al. A snapshot of RTI implementation a decade later: New picture, same story. **Journal of Learning Disabilities**, v. 53, n. 5, p. 332-342, 2020.

BEXKENS, A.; WILDENBERG, W. P.; TIJMS, J. Rapid Automatized Naming in Children with Dyslexia: Is Inhibitory Control Involved? **Dyslexia**, 2014.

BICALHO, L.G.R.; ALVES, L.M. A nomeação seriada rápida em escolares com e sem queixas de problemas de aprendizagem em escola pública e particular. **Revista Cefac**, v. 12, p. 608-616, 2010.

BORGES, T.R. et al. A nomeação automática rápida e sua relação com a aquisição da leitura e da escrita. **AMazônica**, v. 23, n. 2, p. 543-553, 2019.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNC_C_20dez_site.pdf. Acesso em: 22 de dezembro de 2017.

BRASIL. **Ministério da Educação**. diretrizes Curriculares nacionais da Educação Básica. Brasília: MEC, 2013. _____. Base nacional Comum Curricular. 2ª versão. Brasília: MEC, 2016.

BRANSFORD, J.D.; BROWN, A. L.; COCKING, R. **Como as pessoas aprendem: cérebro, mente, experiência e escola**. São Paulo: Senac, 2007.

BRITO, G.R.; SEABRA, A.G.; MACEDO, E.G. Implementação do modelo de resposta à intervenção em uma classe de 5º ano do ensino fundamental da rede pública de ensino: relato de experiência. **Revista Psicopedagogia**, v. 35, n. 106, p. 82-93, 2018.

BRUNS, J.P.; ROCHA, M.J.F.; NUNES, C.C. A BNCC e a alfabetização até o 2º ano: uma reflexão à luz de um estudo realizado com professoras no município de brusque (SC). **CONHECIMENTO ATUAL**, 2018.

CAPELLINI, S. A.; LANZA, S. Desempenho de escolares em consciência Fonológica, nomeação rápida, leitura e escrita. **Pró-Fono R. Atual. Cient**, 2010.

CAPELLINI, S.A et al. Desempenho de escolares bons leitores, com dislexia e com transtorno do déficit de atenção e hiperatividade em nomeação automática rápida. **Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**, v. 12, p. 114-119, 2007.

CAPELLINI, S.A.; CERQUEIRA-CÉSAR, A. B. P.; GERMANO, G.D. **Identificação Precoce dos problemas de leitura**. Ribeirão Preto: Booktoy, 2017.

CAPELLINI, S.A.; CERQUEIRA-CÉSAR, A. B. P., SANTOS, B. **Dislexia: Da identificação precoce à intervenção**. E-book, 2020.

CAPELLINI, S.A; SMYTHE, Y.; SILVA, C. **Protocolo de avaliação das habilidades cognitivo-linguísticas**. Ribeirão Preto: Booktoy, 2017.

CAPPELINI, S.A.; CÉSAR, A.B.P.C.; GERMANO, G.D. **Protocolo de Identificação Precoce dos Problemas de Leitura** – IPPL. Editora BOOKTOY, 2017.

CARDOSO, A. M. S.; SILVA, M. M.; PEREIRA, M. M. B. Consciência fonológica e a memória de trabalho de crianças com e sem dificuldades na alfabetização. **Codas**, 2013.

CATTS, H. W. Early identification of reading disabilities. **Theories of reading development**, p. 311-332, 2017.

CATTS, H.W et al. The role of speed of processing, rapid naming, and phonological awareness in reading achievement. **Journal of learning disabilities**, v. 35, n. 6, p. 510-525, 2002.

CERQUEIRA-CESAR, A.B.P.; SANTOS, B.; CAPELLINI, S.A. **Coleção de Histórias para o Desenvolvimento de Rima e Aliteração**. Ribeirão Preto: Booktoy, 2018.

CERQUEIRA-CÉSAR; A.B.P.; GERMANO, G.D.; CAPELLINI, S.A. PROF-RD - **Programa de Remediação Fonológica para Escolares de Risco para Dislexia.** Ribeirão Preto: Booktoy, 2018.

COMPTON, D. L. et al. Selecting at-risk readers in first grade for early intervention: A two-year longitudinal study of decision rules and procedures. **Journal of educational psychology**, v. 98, n. 2, p. 394, 2006.

CONNOR, C.M.; MORRISON, F.J.; UNDERWOOD, P.S. A second chance in second grade: The independent and cumulative impact of first-and second-grade reading instruction and students' letter-word reading skill growth. **Scientific Studies of Reading**, v. 11, n. 3, p. 199-233, 2007.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P. Significância clínica e mudança confiável na avaliação de intervenções psicológicas. **Psicologia: teoria e pesquisa**, v. 24, n. 4, p. 497-505, 2008.

DEL PRETTE, Z.A.P.; DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P. Significância clínica e mudança confiável na avaliação de intervenções psicológicas. **Psicologia: teoria e pesquisa**, v. 24, n. 4, p. 497-505, 2009.

DENCKLA, M. Performance on color tasks in kindergarten children. **Cortex**, v. 8, n. 2, p. 177-190, 1972.

DENCKLA, M.; RUDEL, R. Rapid “automatized” naming of pictured objects, colors, letters and numbers by normal children. **Cortex**, v. 10, n. 2, p. 186-202, 1974.

DENCKLA, M.B. Performance on color tasks in kindergarten children. **Cortex**, v. 8, n. 2, p. 177-190, 1972.

DENCKLA, M.B; RUDEL, R. Rapid “automatized” naming of pictured objects, colors, letters and numbers by normal children. **Cortex**, v. 10, n. 2, p. 186-202, 1974.

FLETCHER, J.M.; VAUGHN, S. Response to intervention: Preventing and remediating academic difficulties. **Child development perspectives**, v. 3, n. 1, p. 30-37, 2009.

FUCHS, D.; FUCHS, L.S. Introduction to response to intervention: What, why, and how valid is it?. **Reading research quarterly**, v. 41, n. 1, p. 93-99, 2006.

FUCHS, L.S.; VAUGHN, S. Responsiveness-to-intervention: A decade later. **Journal of learning disabilities**, v. 45, n. 3, p. 195-203, 2012.

FUKUDA, M.T.N; CAPELLINI, S.A. Programa de intervenção fonológica associado à correspondência grafema-fonema em escolares de risco para a dislexia. **Psicologia: reflexao e crítica**, v. 25, n. 4, 2012.

GANICHO, A.I.S. Preditores da leitura e da escrita no 2º ano de escolaridade. 2019.

HAMILTON, S. S.; GLASCOE, F. P. Evaluation of children with reading

difficulties. **American Family Physician**, v. 74, n. 12, p. 2079-2084, 2006.

HARVEY, M.W.; YSSEL, N.; JONES, R. E. Response to intervention preparation for preservice teachers: What is the status for Midwest institutions of higher education. **Teacher Education and Special Education**, v. 38, n. 2, p. 105-120, 2015.

Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) – **Nota técnica DISOC**. Disponível em https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/nota_tecnica/200902_nt_disoc_n_88.pdf. Acesso em 02/07/2021.

JACOBSON, Neil S.; TRUAX, Paula. Clinical significance: a statistical approach to defining meaningful change in psychotherapy research. **Journal of consulting and clinical psychology**, v. 59, n. 1, p. 12, 1991.

JESUS, L.C.; ALVES, L.M.; MARTINS-REIS, V.O. Quais fatores cognitivos e linguísticos influenciam o processamento fonológico em adolescentes? **CoDAS. Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**, 2021.

JUSTI, C.N.G.; CUNHA, N. Tarefas de Nomeação Seriada Rápida: Rastreando a Dificuldade de Leitura1. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 32, 2017.

KARANDE, S. et al. Health-related quality of life of children with newly diagnosed specific learning disability. **Journal of tropical pediatrics**, v. 55, n. 3, p. 160-169, 2009.

KIM, Y.G. Structural relations of language and cognitive skills, and topic knowledge to written composition: A test of the direct and indirect effects model of writing. **British Journal of Educational Psychology**, v. 90, n. 4, p. 910-932, 2020.

LIPORACI, G.F.S. Elaboração e análise da significância clínica de intervenção fonológica associada à leitura e à escrita para sujeitos com dislexia do desenvolvimento do subtipo misto. 2020.

MACHADO, A.C.; BELLO, S.F.; CAPELLINI, S.A. **Protocolos para Prática de Monitoramento**. Ribeirão Preto: Booktoy, 2021.

MAIER, M.P. et al. A quantitative examination of school leadership and response to intervention. **Learning Disabilities Research & Practice**, v. 31, n. 2, p. 103-112, 2016.

MARGUTI, M.; CERQUEIRA-CÉSAR, A.B.P.; CAPELLINI, S.A. **Prof-Ca Programa de Remediação Fonológica e Conhecimento do Alfabeto**. Ribeirão Preto: Booktoy, 2021.

MARTINS, R.A. et al. Remediação fonológica em escolares com TDAH e dislexia. In: CoDAS. Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia, 2020.

MAYEDA, G.B.G.; NAVATTA, A.C.R.; MIOTTO, E.C. Intervenção fonológica em escolares de risco para dislexia: revisão de literatura. **Revista Psicopedagogia**, v. 35, n. 107, p. 231-241, 2018.

MENDES, G.G.; BARRERA, S.D. Processamento Fonológico e Habilidades de Leitura e de Escrita na Alfabetização. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, v. 27, p. 298-305, 2017.

NANCOLLIS, A.; LAWRIE, B.A; DODD, B. Phonological awareness intervention and the acquisition of literacy skills in children from deprived social backgrounds, 2005.

NICOLAU, C.C.; NAVAS, A.L. Avaliação das habilidades preditores do sucesso de leitura em crianças de 1º e 2º anos do ensino fundamental. **Revista CEFAC**, v.17, n3, p.917-926, 2015.

NICOLAU, C.C; NAVAS, A.L.G.P. Avaliação das habilidades preditoras do sucesso de leitura em crianças de 1º e 2º anos do ensino fundamental. **Revista CEFAC**, v. 17, p. 917-926, 2015.

Object Naming in Dyslexic Children: More Than a Phonological Deficit. **The Journal of General Psychology**. 138(3), 215–228, 2011.

Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OECD) – **Resultados PISA 2018**. Disponível em <https://www.oecd.org/pisa/publications/pisa-2018-results.htm>. Acesso em 02/07/2021.

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

PIERCE, Robyn; STACEY, Kaye. Monitoring Progress in Algebra in a CAS Active Context: Symbol Sense, Algebraic Insight and Algebraic Expectation. **International Journal for Technology in Mathematics Education**, v. 11, n. 1, 2004.

Program for International Student Assessment (PISA) OCDE 2009. Technical Report. 2010. Versão eletrônica.

SANTOS, B.; CAPELLINI, S.A. Programa de remediação com a nomeação rápida e leitura para escolares com dislexia: elaboração e significância clínica. In: **CoDAS. Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**, 2020.

SANTOS, B. Programa de intervenção com a nomeação automática rápida e leitura: estudo piloto (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Faculdade de Filosofia e Ciências, 2017.

SANTOS; B.; CERQUEIRA-CESAR, A.B.P.; CAPELLINI, S.A. **Alfaletando: Conhecendo as Letras**. Ribeirão Preto: Booktoy, 2018.

SENO, M.P. Elaboração e aplicação de um questionário para identificação precoce dos sinais de risco para a dislexia. 2020.

SILVA, C.; CAPELLINI, S.A. Eficácia de um programa de intervenção fonológica em escolares de risco para dislexia. **CEFAC**, v.17, n.6, 2015.

SILVA, C.; CAPELLINI, S.A. **Programa de intervenção fonológica para escolares em fase inicial de alfabetização**. Ribeirão Preto: Booktoy, 2019.

SILVA, C.; CAPELLINI, S.A. **Protocolo de avaliação das habilidades cognitivo-linguísticas para escolares em fase inicial de alfabetização**. Ribeirão Preto: Booktoy, 2019.

SILVA, P.B.; MECCA, T.P.; MACEDO, E.C. **Teste de Nomeação Automática – TENA**, 2018.

SNOWLING, M.J.; HULME, C. Interventions for children's language and literacy difficulties. **International Journal of Language & Communication Disorders**, v. 47, n. 1, p. 27-34, 2012.

Sociedade Brasileira de Pediatria. **Repercussões do isolamento social na aprendizagem e no comportamento dos estudantes: desafios a enfrentar**, v.5, 2021.

STOLF, M. T. et al. Desempenho de escolares em fase inicial de alfabetização em habilidades cognitivo-linguísticas durante a pandemia. **Journal of Human Growth and Development**, v. 31, n. 3, p. 484, 2021.

TOWNER, L.; SHAVELSON, R. Scientific research in education. **National Academy Press Publications Sales Office.**, 2002.

TSENG, M.; CHOW, S. Perceptual-motor function of school-age children with slow handwriting speed. **American Journal of Occupational Therapy**, v.54, p. 83–88, 2000.

VARIZO, S.; CORREA, J.; MOUSINHO, R. Relação entre a nomeação automatizada rápida e velocidade de leitura em escolares com Dislexia e com Déficit Cognitivo. **NBC-Periódico Científico do Núcleo de Biociências**, v. 7, n. 13, 2017.

VAUGHN, S.; ROBERTS, G. Secondary interventions in reading; Providing additional instruction for students at risk. **Teaching Exceptional Children**, v. 39, n. 5, p. 40-46, 2007.

VAZ, P.M.F.; MARTINS, A.P.L.; CORREIA, L.M. Monitorização do progresso do aluno na identificação de risco na leitura. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, p. 612-630, 2017.

VELLUTINO, F.R. et al. Using response to kindergarten and first grade intervention to identify children at-risk for long-term reading difficulties. **Reading and Writing**, v. 21, n. 4, p. 437-480, 2008.

WAGNER, R.K.; TORGESSEN, J.K. The nature of phonological processing and its causal role in the acquisition of reading skills. **Psychological bulletin**, v. 101, n. 2, p. 192, 1987.

WISE, E. A. Statistical significance testing and clinical effectiveness studies. **Psychotherapy**, v. 48, n. 3, p. 225, 2011.

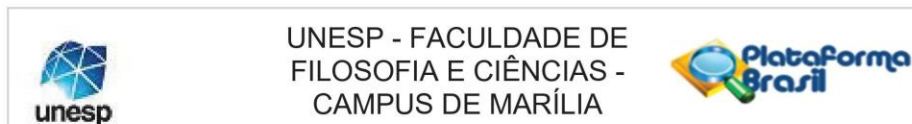
WOLFF, U. RAN as a predictor of reading skills, and vice versa: Results from a randomised reading intervention. **Annals of Dyslexia**, v. 64, n. 2, p. 151-165, 2014.

WOOD, J.; WRIGHT, J.A.; STACKHOUSE, J. **Language and Literacy:Joining Together**. British Dyslexia Association, 2000.

ZORZI, J.; GALINDO, A.; QUEIROGA, B. Pensando em imagens, sons, palavras e letras. **Phonics**, 2017.

ANEXO

ANEXO A – Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: ADAPTAÇÃO E CONTROLE DE EFICÁCIA DE UM PROGRAMA DE NOMEAÇÃO AUTOMÁTICA RÁPIDA E LEITURA COM TUTORIA INSTRUCIONAL: MODELO DE RESPOSTA À INTERVENÇÃO (RTI)

Pesquisador: Bianca dos Santos

Área Temática: Equipamentos e dispositivos terapêuticos, novos ou não registrados no País;

Versão: 1

CAAE: 30020020.9.0000.5406

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JULIO DE MESQUITA FILHO

Patrocinador Principal: FUND COORD DE APERFEICOAMENTO DE PESSOAL DE NIVEL SUP

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.169.037

Apresentação do Projeto:

A identificação precoce de crianças em risco para o desenvolvimento da leitura nos primeiros anos de escolaridade permite intervir antes que problemas significantes no aprendizado geral possam se manifestar, melhorando o prognóstico daquelas que apresentam desempenho abaixo do esperado em habilidades envolvidas no aprendizado da leitura e da escrita, nos primeiros anos de alfabetização. A tutoria instrucional está baseada nos modelos de resposta à intervenção (RTI), desenvolvido em contexto educacional e amplamente utilizado na literatura internacional. A pesquisa tem por objetivos apresentar dois estudos, sendo que o Estudo 1 visa adaptar um Programa de resposta à Intervenção com nomeação automática rápida e leitura para escolares do 2o ano do ensino fundamental I, sendo composto por duas fases: Fase 1 – Bases teóricas para a adaptação da intervenção com a nomeação automática rápida e leitura para a primeira camada do modelo de resposta à intervenção e Fase 2 – Verificação prévia da aplicabilidade da intervenção por meio de um estudo piloto composto por 1 sala do 2º ano e seu professor regente. A análise dos resultados será realizada por meio do Método JT. O Estudo 2 verificar a eficácia do Programa adaptado para

Endereço: Av. Hygino Muzzi Filho, 737
Bairro: Campus Universitário
UF: SP **Município:** MARILIA
Telefone: (14)3402-1346

CEP: 17.525-900

E-mail: cep.marilia@unesp.br



UNESP - FACULDADE DE
FILOSOFIA E CIÊNCIAS -
CAMPUS DE MARÍLIA



Continuação do Parecer: 4.169.037

Justificativa de Ausência	TCLE_professor_OK.docx	09/03/2020 10:18:47	Bianca dos Santos	Aceito
---------------------------	------------------------	------------------------	-------------------	--------

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Sim

MARILIA, 22 de Julho de 2020

Assinado por:
CLAUDIO ROBERTO BROCANELLI
(Coordenador(a))

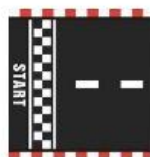
Endereço: Av. Hygino Muzzi Filho, 737
Bairro: Campus Universitário
UF: SP **Município:** MARILIA
Telefone: (14)3402-1346

CEP: 17.525-900

E-mail: cep.marilia@unesp.br

APENDICES

Exemplos de pranchas de nomeação automática rápida elaboradas



PÊZ FUR TUZ POM FAR

TUZ PÊZ POM FAR FUR

POM TUZ FAR FUR PÊZ

FUR POM TUZ PÊZ FAR

FAR TUZ PÊZ POM FUR

POM PÊZ FAR FUR TUZ

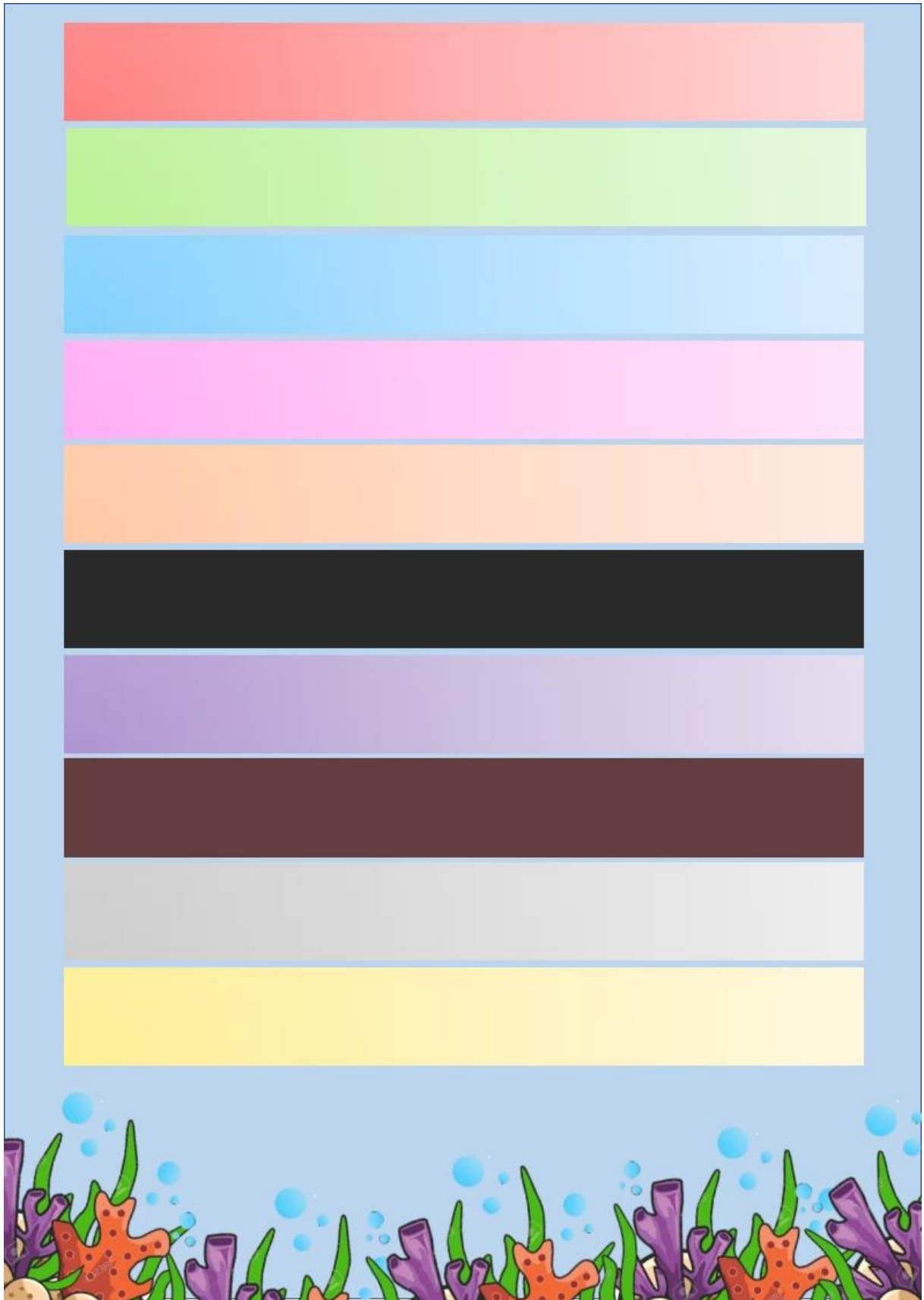
TUZ FAR POM PÊZ FUR

FAR PÊZ TUZ FUR POM

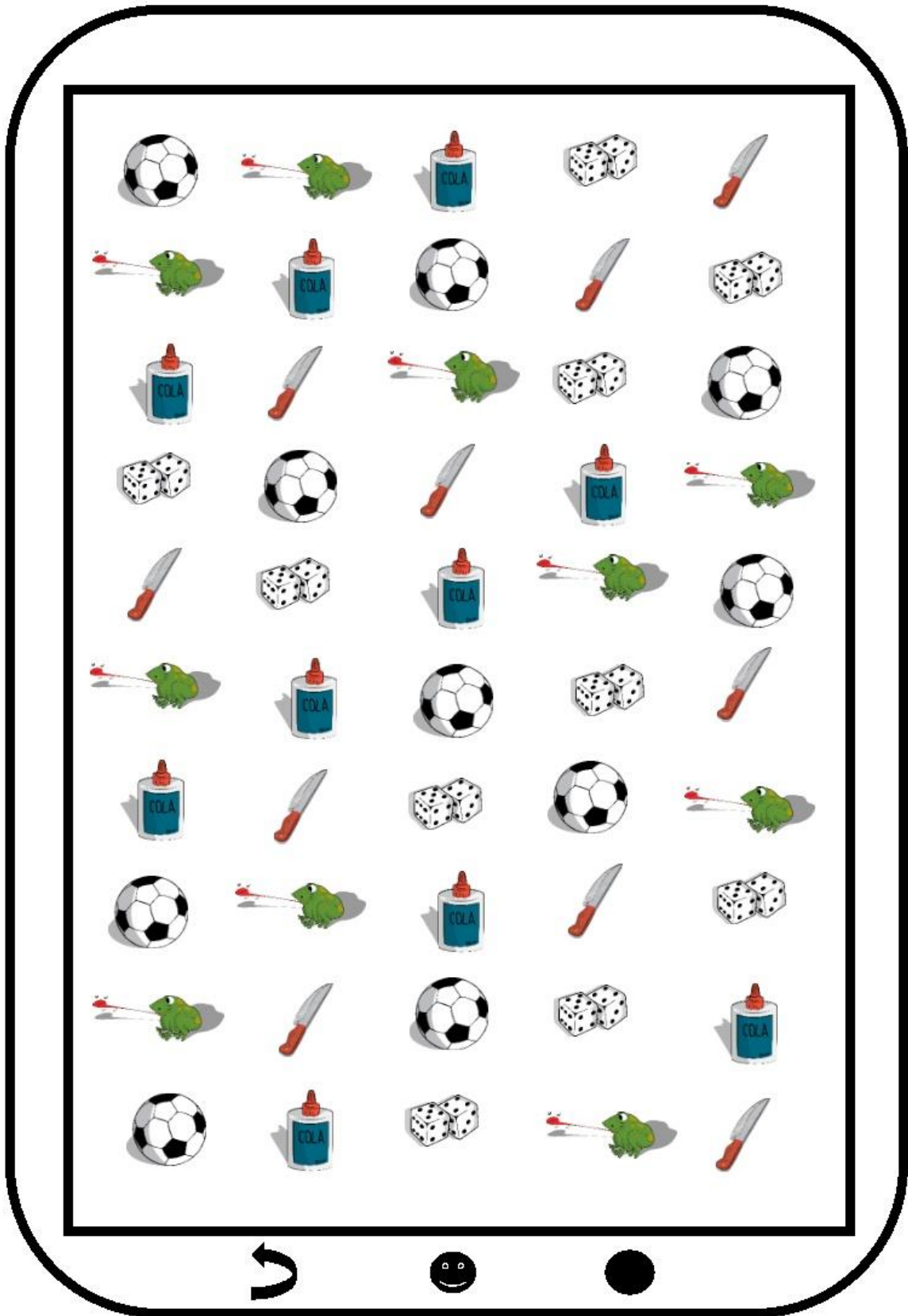
TUZ FUR FAR POM PÊZ

FAR TUZ POM PÊZ FUR



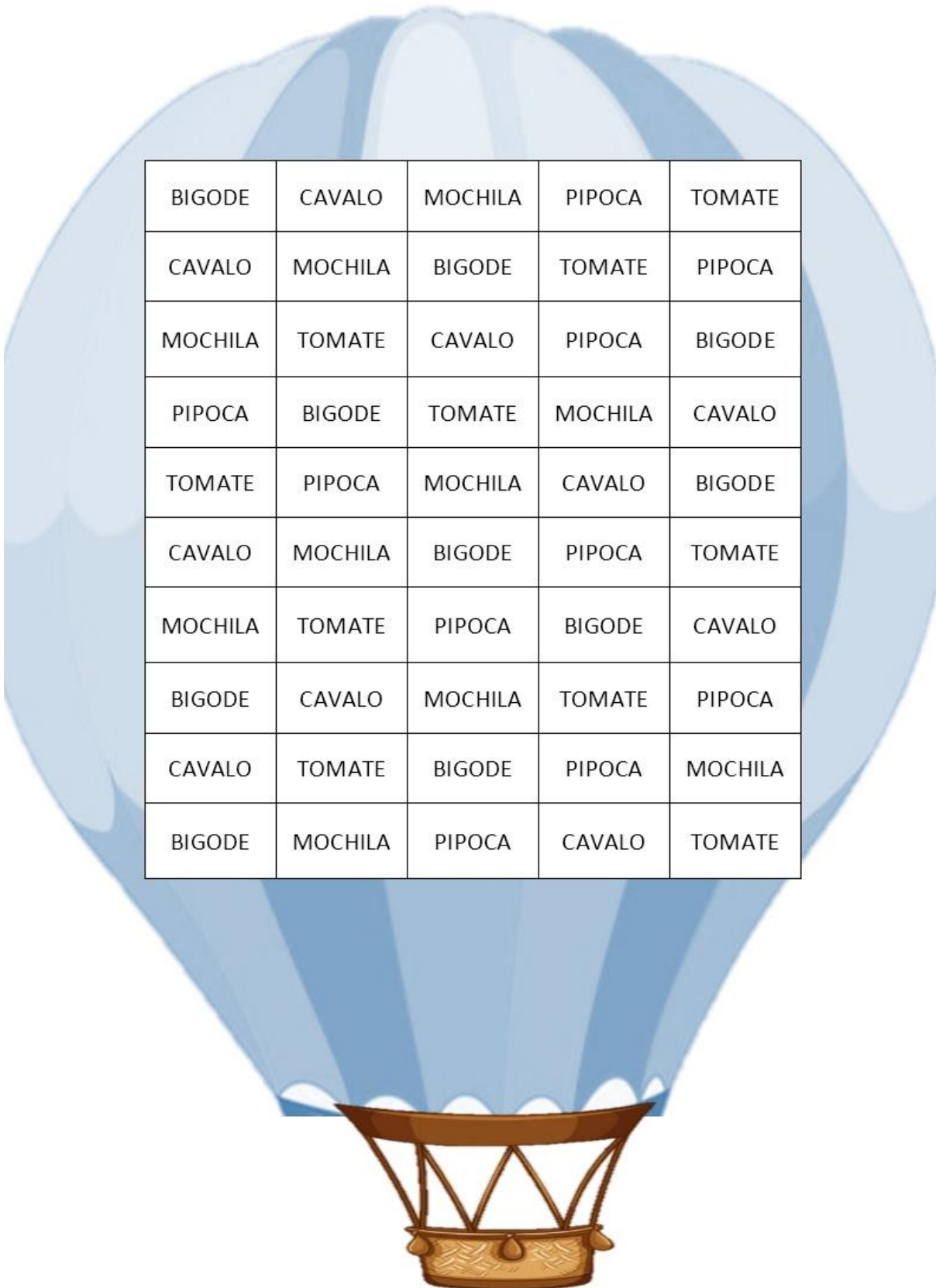


PÊZ	FUR	TUZ	POM	FAR
FUR	TUZ	PÊZ	FAR	POM
TUZ	FAR	FUR	POM	PÊZ
POM	PÊZ	FAR	TUZ	FUR
FAR	POM	TUZ	FUR	PÊZ
FUR	TUZ	PÊZ	POM	FAR
TUZ	FAR	POM	PÊZ	FUR
PÊZ	FUR	TUZ	FAR	POM
FUR	FAR	PÊZ	POM	TUZ
PÊZ	TUZ	POM	FUR	FAR



	Livro Rápido					DEDO	FIGO	CABO	FOCA	GALO
CABO	DEDO	FIGO	FOCA	GALO		FIGO	GALO	FOCA	CABO	DEDO
DEDO	FIGO	CABO	GALO	FOCA		CABO	DEDO	FIGO	GALO	FOCA
FIGO	GALO	DEDO	FOCA	CABO		DEDO	GALO	CABO	FOCA	GALO
FOCA	CABO	GALO	FIGO	DEDO		CABO	FIGO	FOCA	DEDO	GALO
GALO	FOCA	FIGO	DEDO	CABO						



BIGODE	CAVALO	MOCHILA	PIPOCA	TOMATE
CAVALO	MOCHILA	BIGODE	TOMATE	PIPOCA
MOCHILA	TOMATE	CAVALO	PIPOCA	BIGODE
PIPOCA	BIGODE	TOMATE	MOCHILA	CAVALO
TOMATE	PIPOCA	MOCHILA	CAVALO	BIGODE
CAVALO	MOCHILA	BIGODE	PIPOCA	TOMATE
MOCHILA	TOMATE	PIPOCA	BIGODE	CAVALO
BIGODE	CAVALO	MOCHILA	TOMATE	PIPOCA
CAVALO	TOMATE	BIGODE	PIPOCA	MOCHILA
BIGODE	MOCHILA	PIPOCA	CAVALO	TOMATE

CANECA	PIJAMA	MALETA	TAPETE	SACOLA
PIJAMA	MALETA	CANECA	SACOLA	TAPETE
MALETA	SACOLA	PIJAMA	TAPETE	CANECA
TAPETE	CANECA	SACOLA	MALETA	PIJAMA
SACOLA	TAPETE	MALETA	PIJAMA	CANECA
PIJAMA	MALETA	CANECA	TAPETE	SACOLA
MALETA	SACOLA	TAPETE	CANECA	PIJAMA
CANECA	PIJAMA	MALETA	SACOLA	TAPETE
PIJAMA	SACOLA	CANECA	TAPETE	MALETA
CANECA	MALETA	TAPETE	PIJAMA	SACOLA

