



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA
NÚCLEO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

LIDIANE TAVARES PEREIRA BATISTA

PRÁTICA DOCENTE: Contribuição da fonoaudiologia educacional no desenvolvimento da compreensão leitora dos escolares de 3º ao 5º ano

**Porto Velho/RO
2021**

LIDIANE TAVARES PEREIRA BATISTA

PRÁTICA DOCENTE: Contribuição da fonoaudiologia educacional no desenvolvimento da compreensão leitora dos escolares de 3º ao 5º ano

Dissertação apresentada como parte do requisito de aprovação no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Mestrado Acadêmico em Educação da Fundação Universidade Federal de Rondônia. Área de concentração: Educação.

Linha de pesquisa: Formação Docente.

Orientador: Prof. Dr. Wendell Fiori de Faria.

Co-Orientadora: Prof.^a Dr.^a Simone Aparecida Capellini.

Porto Velho/RO

2021

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada à fonte.

FICHA CATALOGRÁFICA
BIBLIOTECA CENTRAL PROF. ROBERTO DUARTE PIRES

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

Fundação Universidade Federal de Rondônia

Gerada automaticamente mediante informações fornecidas pelo(a) autor(a)

B333p Batista, Lidiane Tavares Pereira.

Prática docente: contribuição da fonoaudiologia educacional no desenvolvimento da compreensão leitora dos escolares do 3º ao 5º ano / Lidiane Tavares Pereira Batista. -- Porto Velho, RO, 2021.

120 f.

Orientador(a): Prof. PhD Wendell Fiori de Faria

Coorientador(a): Prof. PhD SIMONE APARECIDA CAPELLINI.

Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) - Fundação Universidade Federal de Rondônia

1.Leitura. 2.Compreensão leitora. 3.Formação docente. 4.Fonoaudiologia.
I. Faria, Wendell Fiori de. II. Título.

CDU 377.8:028.1

Bibliotecário(a) Luã Silva Mendonça

CRB 11/905

LIDIANE TAVARES PEREIRA BATISTA

PRÁTICA DOCENTE: Contribuição da fonoaudiologia educacional no desenvolvimento da compreensão leitora dos escolares de 3º ao 5º ano

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação – Mestrado Acadêmico em Educação, vinculado ao Núcleo de Ciências Humanas, da Universidade Federal de Rondônia, na linha de pesquisa da Formação Docente, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Wendell Fiori de Faria
Orientador e Presidente da banca
PPGE-UNIR



Prof.ª Dr.ª Simone Aparecida Capellini
Co orientadora
UNESP – MARÍLIA/SP

Prof.ª Dr.ª Tatiane Castro dos Santos
Examinador Externo – PPGE/UFAC



Prof.ª Dr.ª Rosângela de Fátima Cavalcante França
Examinador Interno – PPGE/UNIR

Prof.ª Dr.ª Aparecida Lucia Alzira Zuin
Examinador Suplente – PPGE/UNIR

Porto Velho/RO
2021

A **Deus**, que tem o controle da minha vida;

Ao meu esposo, **Alexandre Batista** pelo amor, confiança e apoio de sempre;

Aos meus filhos, **Laís** e **Lucas** pelo amor, confiança e paciência;

Aos meus pais, **Francisco Cajuhy Pereira** e **Margarida Tavares Pereira** pelo exemplo de amor e fé;

Aos meus irmãos, **Ivina** e **Ives** pelo companheirismo e força.

AGRADECIMENTOS

A Deus, que não só por ser o dono do ouro e da prata e do controle da minha vida, permitiu que fizesse parte do Mestrado em Educação da Universidade Federal de Rondônia. Sem a Sua permissão esse sonho não teria sido realizado.

Gratidão eterna aos meus pais, que mesmo de longe (quilômetros), mas ao mesmo tempo tão perto (ligados ao coração), não mediram e não medem esforços para que eu seja uma pessoa melhor, feliz e realizada.

Ao meu esposo Alexandre Batista, que me incentiva e me impulsiona a prosseguir, pela paciência, pelas ausências e por um amor tão zeloso. Amo-te.

Aos meus filhos Laís e Lucas, pela paciência e compreensão por tantos momentos vividos e desculpas pelas ausências, foi tudo por vocês e faria tudo novamente. Amo muito.

Aos meus irmãos Ivina e Ives, pela força, apoio, amor e o “conta comigo” de sempre. Amo vocês, tenho muito orgulho da família que temos.

Muito obrigada ao meu orientador Wendell, por todos ensinamentos - vou levar para vida pessoal e profissional – e pelas considerações realizadas.

A co orientadora Simone Capellini, gratidão infinita, que és minha inspiração e para muitos colegas fonoaudiólogos, obrigada por sua dedicação, pelos conhecimentos compartilhados, pelo que faz pela profissão, pelo que fez e faz por mim. Amo-te. Estou à disposição, sempre!

A Vera Orlandi, uma das autoras do protocolo utilizado no estudo, pela dedicação, carinho, acolhimento e disposição de sempre. Gratidão!

A escola, no nome de Márcia, pais, escolares e equipe pedagógica que nos acolheu com excelência, permitindo o presente estudo.

Em especial, aos professores do PPGE pelos ensinamentos, por contribuírem na nossa formação e ao José, secretário, tão importante nas etapas que percorri.

A professora Rosângela França, destaco e agradeço, pelos ensinamentos, apoio, zelo, confiança e a sincera demonstração do amor pelo que faz. Gratidão!

A professora Tatiane Santos por aceitar o convite de participar da banca avaliadora e pelas considerações tão valiosas e importantes para que o trabalho tomasse forma.

A professora Ellen Grangeiro, merece destaque importante, minha primeira inspiração na Fonoaudiologia Educacional, desde a graduação, ensinou a caminhar, gratidão por tudo!

A professora Darcy Sampaio, agradeço imensamente, minha eterna professora, por ter ensinado a ética profissional, minha fonte de inspiração como docente, tentei seguir, agir, ter como modelo por sete anos na prática para com os alunos. GRATIDÃO!!!!

A minha sócia Daiane Melo e a assessora Tatiane Araújo, por compreenderem as minhas ausências, gratidão.

Não tenho palavras para agradecer, em especial a Franciane, Ely, Anne, Márcia e Izoni, vocês foram peça chave para que eu conseguisse ter sabedoria, discernimento, força, coragem e garra para chegar no pódio! Vencemos!

Aos amigos da linha Formação Docente, que conviveram comigo um pouco mais de dois anos com apoio, dedicação, segurança, que “pegaram na mão e não soltaram” até os últimos momentos.

Aos amigos que estão pertinho, Márcia Castro e Sheila Faria, obrigada pelo apoio e pelas orações.

Por fim, aos amigos que estão distantes, em especial Vilmará e Cristian – amigos irmãos, Eliude Tavares, muito obrigada!

“Educação não transforma o mundo.
Educação muda as pessoas. Pessoas
transformam o mundo”.

Paulo Freire

BATISTA, Lidiane Tavares Pereira. **PRÁTICA DOCENTE: CONTRIBUIÇÃO DA FONOAUDIOLOGIA EDUCACIONAL NO DESENVOLVIMENTO DA COMPREENSÃO LEITORA DOS ESCOLARES DE 3º AO 5º ANO.** Porto Velho/RO, 2021. 120p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Rondônia - UNIR, Porto Velho, 2021.

RESUMO

Ao longo de sua formação e crescimento a Fonoaudiologia foi influenciada por várias áreas científicas, tornando-a dinâmica e conquistando muitos campos de atuação, acompanhando os avanços científicos e tecnológicos relacionados à comunicação humana. Este estudo auxilia no despertar da compreensão e reflexão frente a importância de o fonoaudiólogo ter embasamento teórico sobre a formação e práticas educacionais do professor, pois as suas atribuições nas instituições de ensino possibilitam o melhor desenvolvimento das habilidades para a aprendizagem, principalmente o professor que lida diretamente com os escolares em processo de alfabetização. Considerando a importância do fonoaudiólogo no processo de formação docente e na atuação prática deste, tivemos como questão problematizadora: como o fonoaudiólogo educacional poderia contribuir na prática docente para melhor desenvolvimento da compreensão leitora dos escolares de 3º ao 5º ano? Inerente a esta questão, a pesquisa teve como objetivo considerar a contribuição do fonoaudiólogo educacional na formação docente quanto ao desenvolvimento da compreensão leitora em escolares de 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental I. Como objetivos específicos pretende apresentar o histórico da fonoaudiologia no Brasil; compreender a função do fonoaudiólogo na educação; identificar a relação entre a formação docente e a fonoaudiologia; verificar o desempenho das habilidades de compreensão leitora dos escolares; e identificar as atribuições do fonoaudiólogo educacional junto a prática docente no processo de desenvolvimento da compreensão leitora dos escolares do 3º ao 5º ano. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, que utilizou como procedimento metodológico uma pesquisa de campo por meio da aplicação de um protocolo de avaliação. A abordagem metodológica pautou-se em características quantitativa e qualitativa, de natureza aplicada, quanto aos objetivos da mesma: descritiva-exploratória, baseado em Triviños (1987). Ao longo do texto foram utilizados autores de referência quanto a história da Fonoaudiologia e da especialidade (Fonoaudiologia Educacional), sem preocupar-se com pontos de convergência e divergência, visto que tínhamos poucas referências até o ano 2000. Dentre eles, destacamos Bittar (1991), Lagrotta, Cordeiro e Cavalheiro (1991), Pinto *et al.* (1991), Guedes (1991) e Ferreira (1991), por terem desenvolvido trabalhos fonoaudiológicos em instituições de ensino, Berberian (1995, 2007), Giroto (2001), entre outros que fizeram parte do início histórico da Fonoaudiologia na educação. Em se tratando da formação docente, a pesquisa teve como base Pimenta (2002), Silva (2003) Saviani (2009), Gatti (2009) e Faria (2018), e sobre a compreensão leitora e alfabetização na perspectiva pedagógica e fonoaudiológica, os autores Leffa (1996), Morais (1996, 2013), Solé (1998), Sanches (2000, 2008, 2012), Stothard (2004), Alliende e Condemarin (2005), Capellini (2009, 2014), Cunha (2009, 2010, 2012), Dehaene (2012) e Santos e Navas (2016); e, quanto a parceria Professor e Fonoaudiologia, destacamos Sacaloski, Alavarsi e Guerra (2000) por reunir assuntos específicos e pioneiros sobre o tema, além de estudos ligados a modelos de resposta à intervenção (RTI). Este estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Unir/RO, sob o protocolo de nº 4.300.633 aprovado em 25 de setembro de 2020. O instrumento utilizado para avaliar a compreensão leitora dos escolares foi o PROCOMLE (CUNHA; CAPELLINI, 2014), foram aplicados dois textos, um expositivo (E1) e outro narrativo (N1), de forma coletiva, e em dias alternados no mês de novembro de 2019. Participaram 138 escolares do 3º ao 5º ano do ensino fundamental I de uma escola municipal do município de Porto Velho - RO, divididos em três grupos: GI (41 escolares do 3º ano), GII (52 escolares do 4º ano), GIII (45 escolares do 5º ano), na faixa etária média aproximada de 9, 10 e 11 anos, respectivamente. Conclui-se ao término dessa pesquisa que é preciso ampliar os conhecimentos científicos sobre a compreensão leitora daqueles que atuam na educação, identificando o real significado e a importância da sua definição na busca do sucesso no processo ensino e aprendizagem dos estudantes do Ensino Fundamental. O fonoaudiólogo dentro de suas atribuições no âmbito escolar pode auxiliar nesse processo, buscando em parceria com o professor e construindo coletivamente estratégias facilitadoras de aprendizagem.

Palavras-chave: Leitura. Compreensão leitora. Formação docente. Fonoaudiologia.

BATISTA, Lidiane Tavares Pereira. **TEACHING PRACTICE: CONTRIBUTION OF EDUCATIONAL PHONOAUDIOLOGY IN THE DEVELOPMENT OF READING UNDERSTANDING OF SCHOOL CHILDREN FROM THE 3rd TO THE 5th YEAR.** Porto Velho / RO, 2021. 120p. Dissertation (Master in Education) - Federal University of Rondônia - UNIR, Porto Velho, 2021.

ABSTRACT

Throughout its formation and growth, Speech Therapy was influenced by several scientific areas making it dynamic, conquering many fields of activity, following scientific and technological advances, related to human communication. The study helps to awaken understanding and reflection in view of the importance of the speech therapist having a theoretical basis on the formation and educational practices of the teacher, as their assignments in educational institutions enable the best development of skills for learning, especially those that deal directly with students in the literacy process. Considering the importance of the speech therapist in the preparing teacher process and in its practical performance, we had as a problematic question: how could the educational speech therapist contribute to the teaching practice for better development of reading comprehension of students from the 3rd to the 5th year? Inherent to this issue, the research aimed to consider the contribution of the educational speech therapist in teacher education regarding the development of reading comprehension in students from the 3rd to the 5th year of Elementary School I. And as specific objectives, to present the history of speech therapy in Brazil; understand the role of the speech therapist in education; identify the relationship between teacher education and speech therapy; verify the performance of students' reading comprehension skills; and to identify the role of the educational speech therapist along with teaching practice in the process of developing reading comprehension for students from the 3rd to the 5th year. It is a bibliographic research, as a methodological procedure, a field research was carried out through the application of an evaluation protocol. The methodological approach with quantitative and qualitative characteristics, of an applied nature, regarding its objectives: descriptive-exploratory, based on Triviños (1987). Reference authors were used throughout the text regarding the history of Speech Therapy and the specialty (Educational Speech Therapy) without worrying about points of convergence and divergence, since we had few references until the year 2000. Among them, we highlight Bittar (1991), Lagrotta, Cordeiro and Cavalheiro (1991), Pinto et al (1991), Guedes (1991) and Ferreira (1991), for having developed speech therapy work in educational institutions, Berberian (1995, 2007), Giroto (2001), among others that were part of the historical beginning of Speech Therapy in education. In terms of teacher training, the research was based on Pimenta (2002), Silva (2003), Saviani (2009), Gatti (2009) e Faria (2018); on reading comprehension and literacy in the pedagogical and speech therapy perspective, the authors Leffa (1996), Morais (1996, 2013), Solé (1998), Sanches (2000, 2008, 2012), Stothard (2004), Allende and Condemarin (2005), Capellini (2009, 2014), Cunha (2009, 2010, 2012), Dehaene (2012) and Santos and Navas (2016); and as for the Teacher and Speech Therapy partnership, we highlight Sacaloski, Alavarsi and Guerra (2000) for bringing together specific and pioneering subjects on the topic, in addition to studies related to intervention response models (RTI). This study was approved by the Research Ethics Committee of Unir / RO under protocol No. 4,300,633 on September 25, 2020. The instrument used to assess the reading comprehension of students was PROCOMLE (CUNHA; CAPELLINI, 2014), two texts were applied, one expository (E1) and another narrative (N1), collectively, and on alternate days in the month of November 2019. 138 students from the 3rd to the 5th year of elementary school participated in a municipal school in the municipality from Porto Velho - RO, divided into three groups: GI (41 students from the 3rd year), GII (52 students from the 4th year), GIII (45 students from the 5th year), in the average age range of approximately 9, 10 and 11 years, respectively. It is concluded at the end of this research that it is necessary to expand the scientific knowledge about the reading comprehension of those who work in education, identifying the real meaning and the importance of its definition in the search for success in the teaching and learning process of Elementary School students. The speech therapist within his / her attributions in the school scope can assist in this process, searching in partnership with the teacher and collectively building strategies that facilitate learning.

Keywords: Reading. Reading comprehension. Preparing teacher. Speech therapy.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

PISA - Programa de Avaliação Internacional de Escolares

OECD - Organization for Economic Cooperation and Development

CRE/SEDUC-RO - Coordenadoria Regional de Ensino

MEC – Ministério da Educação

PROFA – Programa de Formação de Professores Alfabetizadores

PNAIC – Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa

PNA – Política Nacional de Alfabetização

SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica

PNLD – Plano Nacional do Livro Didático

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

PROCOMLE - Protocolo de Avaliação da Compreensão de Leitura

E1 – Texto expositivo

N1 – Texto Narrativo

Lmi – pergunta literal de microestrutura

Lma – pergunta literal de macroestrutura

Imi – pergunta inferencial de microestrutura

Ima – pergunta inferencial de macroestrutura

P1- Pergunta de número 1

P2- Pergunta de número 2

P3- Pergunta de número 3

P4- Pergunta de número 4

P5- Pergunta de número 5

P6- Pergunta de número 6

P7- Pergunta de número 7

P8- Pergunta de número 8

DI - Desempenho inferior

DM - Desempenho médio

DS - Desempenho superior

AASI - Aparelho de Amplificação Sonora Individual

NEE - Necessidades Educacionais Especiais

RTI – Modelo de resposta à intervenção

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Distribuição dos escolares pela média de idade e escolaridade.....	77
Tabela 2 - Distribuição dos escolares por porcentagem do gênero em cada nível escolar	77
Tabela 3 - Distribuição da média, desvio-padrão e valor de “p” referente ao desempenho em compreensão de leitura dos escolares do GI, GII e GIII em cada tipo de pergunta para o texto narrativo N1	80
Tabela 4 - Distribuição da média, desvio-padrão e valor de “p” referente ao desempenho em compreensão de leitura dos escolares do GI, GII e GIII em cada tipo de pergunta para o texto expositivo E1	83
Tabela 5 - Comparação de desempenho nas perguntas da compreensão leitora de textos narrativo e expositivo dos GI, GII e GIII	886

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
2	A HISTÓRIA DA FONOAUDIOLOGIA NO BRASIL	19
2.1	O percurso da fonoaudiologia educacional no Brasil	24
2.2	A atuação do fonoaudiólogo nas instituições de ensino	29
3	UM BREVE HISTÓRICO DA FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL	37
3.1	Panorama geral	38
3.2	A formação do pedagogo.....	39
4	COMPREENSÃO DE LEITURA NO CONTEXTO DA ALFABETIZAÇÃO NA PERSPECTIVA FONOAUDIOLÓGICA	47
4.1	A aquisição e o desenvolvimento da leitura	47
4.2	Compreensão de leitura.....	51
4.3	A fonoaudiologia no contexto da alfabetização.....	57
4.4	A formação do professor alfabetizador para desenvolvimento da competência leitora	60
5	O DOCENTE E A FONOAUDIOLOGIA: UMA PARCERIA FUNDAMENTAL	66
6	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DO ESTUDO EMPÍRICO	72
6.1	Objetivos do estudo	72
6.1.1	Objetivo geral	72
6.1.2	Objetivos específicos	72
6.2	Aspectos metodológicos	73
6.3	Caracterização dos sujeitos	76
6.4	Caracterização do <i>lócus</i>	78

7	ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	79
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	91
	REFERÊNCIAS.....	94
	APÊNDICE	102
	ANEXO	109

1 INTRODUÇÃO

O ambiente escolar é favorável para o aprendiz adquirir/construir conhecimentos, porém, em se tratando de leitura e escrita, o contato precoce e primário ocorre com o exemplo familiar, a comunicação pessoal da criança e a prática da leitura partilhada desde a primeira infância. A criança se espelha nos atos do adulto e o usa como modelo (MORAIS, 2013).

A criança ao ingressar na escola deverá ser exposta e participação de situações de aprendizagem que favoreçam as habilidades preditoras de alfabetização e construção de conhecimentos, visando apropriar-se de um processo de aprendizagem favorável e sem dificuldades de forma em que estas possam ir sendo vencidas no processo de construção de conhecimentos. Baseado nessa perspectiva, a fonoaudiologia tem contribuído, em relação ao trabalho no âmbito escolar, auxiliando aos professores a descobrir uma forma de reduzir o número de crianças encaminhadas para avaliações com profissionais de saúde em razão de suas dificuldades de aprendizagem, principalmente as que envolvem a linguagem.

Na presente pesquisa a proposta foi discorrer sobre a história da Fonoaudiologia Educacional no Brasil, a contribuição do fonoaudiólogo educacional e suas atribuições no ambiente escolar, um breve histórico da formação docente no Brasil, o processo e dificuldades na compreensão de leitura nos anos iniciais de alfabetização, bem como a relação do docente e a Fonoaudiologia, uma parceria fundamental, em busca do melhor desenvolvimento da compreensão leitora.

Como fonoaudióloga, tenho experiência clínica com crianças e adolescentes que se encontram numa faixa etária entre 06 e 13 anos, que apresentam queixas de dificuldades de aprendizagem, ou por não estarem lendo e compreendendo o que leem, ou escrevendo com erros e trocas grafêmicas, ou até mesmo não conseguindo aprender os conteúdos didáticos. E, como fonoaudióloga educacional, tenho vivenciado, há pelo menos 18 anos, momentos de assessoria e consultoria fonoaudiológica em instituições de ensino, favorecendo o processo de aprendizagem e saúde escolar por meio de orientações, oficinas e palestras e também na formação continuada de docentes na rede de ensino pública e particular, abordando questões que envolvem aspectos relacionados a comunicação.

Tenho realizado cursos e grupos de estudos com profissionais fonoaudiólogos e acadêmicos de Fonoaudiologia quanto a área da Fonoaudiologia Educacional e

Alfabetização, tendo como alunos os residentes em municípios dos estados da região Norte, como Rondônia, Amazonas, Amapá e Acre; da região centro-oeste como Mato Grosso; e da região Nordeste, no município de Fortaleza, no Ceará. No estado de Rondônia participei da elaboração da Lei Nº 4178/2017, que dispõe sobre a obrigatoriedade do fonoaudiólogo na equipe em escolas públicas, e da Emenda Constitucional Nº 133/2019, que assegura este profissional na equipe multidisciplinar em ambiente escolar; tenho realizado palestras e oficinas para equipe pedagógica em algumas escolas públicas e privadas; fui docente no ensino superior durante sete anos (2011-2017), na disciplina teoria e prática de Fonoaudiologia Educacional, realizando atividades nas escolas públicas do município de Porto Velho; escrevi um capítulo em um livro, com temas de Transtornos de Aprendizagem, sobre a atuação do fonoaudiólogo educacional e outro no primeiro Tratado de Fonoaudiologia Educacional, em parceria com a fonoaudióloga Stella Bacha sobre a formação do fonoaudiólogo educacional, ambos aguardando publicação no ano de 2021; e, em novembro de 2019 fui convidada para representar a Fonoaudiologia Educacional do país em Paris (França) em um Congresso Internacional.

Busco incansavelmente por conhecimentos na área, daí o desejo de ingressar no mestrado em Educação e pesquisar sobre a formação docente, as habilidades de leitura e o processo de identificação precoce para ampliar os conhecimentos e melhor assessorar instituições de ensino, bem como a comunidade escolar.

Com a coleta dos dados para a pesquisa, pude verificar que a avaliação da compreensão leitora não é suficiente, visto que os professores necessitavam de orientações específicas sobre o processo de aquisição e desenvolvimento normal de linguagem e aprendizagem, numa perspectiva fonoaudiológica.

Os meus questionamentos, em tais fatos, impulsionam a dar continuidade ao trabalho desenvolvido, porém mais fidedigno e proveniente de resultados satisfatórios envolvendo toda a comunidade escolar, baseados em práticas com evidências científicas. Para isso, realizamos a busca do conhecimento dos processos envolvidos na compreensão leitora, e a relação do fonoaudiólogo educacional no processo de alfabetização e formação docente. Assim, favorecer meios para auxiliar educadores e profissionais no melhor desenvolvimento de habilidades de leitura no ambiente escolar.

Diante da temática pesquisada tivemos a seguinte questão norteadora: como o fonoaudiólogo educacional poderia contribuir na prática docente para melhor

desenvolvimento da compreensão leitora dos escolares de 3º ao 5º ano? Inerente a esta questão, a pesquisa teve como objetivo considerar a contribuição do fonoaudiólogo educacional na prática docente quanto a compreensão leitora em escolares de 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental. E como objetivos específicos apresentar o histórico da fonoaudiologia no Brasil; compreender a função do fonoaudiólogo na educação; identificar a relação entre a formação docente e a fonoaudiologia; verificar o desempenho das habilidades de compreensão leitora dos escolares; e identificar as atribuições do fonoaudiólogo educacional junto a prática docente no processo de desenvolvimento da compreensão leitora dos escolares do 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental I em uma escola pública do município de Porto Velho, Rondônia.

A coleta e a análise dos dados foram realizadas por meio da aplicação e parâmetros do protocolo de avaliação da compreensão de leitura - PROCOMLE (CUNHA; CAPELLINI, 2014), este composto de dois textos: um expositivo (Texto E1) e um narrativo (Texto N1), cada um com oito perguntas, sendo quatro perguntas literais e quatro perguntas inferenciais, duas relacionadas a microestrutura e duas a macroestrutura do texto. A escolha deste protocolo foi baseada em que o mesmo poderá ser utilizado em ambiente escolar por professor, e clínico por profissionais que lidam com dificuldades de aprendizagem, tanto de aplicação individual, como coletiva.

Ao longo do texto foram utilizados autores de referência quanto a história da Fonoaudiologia e da especialidade (Fonoaudiologia Educacional) sem preocupar-se com pontos de convergência e divergência, visto que tínhamos poucas referências até os anos 2000. Dentre eles, merecem destaque: Bittar (1991), Lagrotta, Cordeiro e Cavalheiro (1991), Colaço (1991), Pinto *et al.* (1991), Guedes (1991) e Ferreira (1991), por terem desenvolvido trabalhos fonoaudiológicos em instituições de ensino, bem como: Berberian (1995, 2007), Giroto (2001), entre outros que fizeram parte do início histórico da Fonoaudiologia na educação. Na década de 2000 até 2020, conseguimos relatar mais fatos históricos na área, visto que foram ampliados os estudos científicos, destacando excelentes contribuições para a classe fonoaudiológica juntamente ao Sistema de Conselhos de Fonoaudiologia e Conselhos Federal e Regionais, como também a Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia.

Em se tratando da formação docente, a pesquisa teve como base Pimenta (2002), Silva (2003), Saviani (2009), Gatti (2009) e Faria (2018); sobre a compreensão leitora e alfabetização na perspectiva pedagógica e fonoaudiológica, os autores: Leffa (1996), Morais (1996, 2013), Solé (1998), Sanches (2000, 2008, 2012), Stothard (2004), Allende e Condemarin (2005), Capellini (2009, 2014), Cunha (2009, 2010, 2012), Dehaene (2012) Santos e Navas (2016); e, quanto a parceria Professor e Fonoaudiologia, Sacaloski, Alavarsi e Guerra (2000), Fukuda e Capellini (2018), Cunha e Capellini (2019), entre outros.

A presente pesquisa está subdividida em seções e subseções: iniciando sobre a história da Fonoaudiologia no Brasil; o percurso da Fonoaudiologia Educacional no Brasil; a atuação fonoaudiológica nas instituições de ensino; um breve histórico da formação docente no Brasil: formação para atuar nos anos iniciais do ensino fundamental; a formação do pedagogo; a compreensão de leitura no contexto da alfabetização, a aquisição e desenvolvimento da leitura, a compreensão de leitura e a formação do professor alfabetizador; a relação do professor e a fonoaudiologia como uma parceria fundamental e, aspectos metodológicos.

No que diz respeito aos benefícios da pesquisa, esperamos que esse estudo traga conhecimentos importantes no sentido de disponibilizar à comunidade escolar e aos pesquisadores em Educação/Fonoaudiologia dados sobre a contribuição da Fonoaudiologia Educacional na prática docente no desenvolvimento da compreensão leitora de estudantes do 3º ao 5º ano, bem como poderá servir de apontamento para futuras pesquisas acerca dessa temática no município, no estado de Rondônia e em âmbito nacional e/ou internacional.

Para finalizar, foram apresentadas as considerações finais possíveis e fundadas na revisão da literatura pertinente sobre o tema proposto.

2 A HISTÓRIA DA FONOAUDIOLOGIA NO BRASIL

A presente seção objetiva apresentar a história da Fonoaudiologia no Brasil permitindo um entendimento sobre a profissão a partir das práticas iniciais no século XIX, por meio de um levantamento bibliográfico e de forma cronológica. Desta forma a seção foi fundamentada mediante autores que narraram fatos importantes e que marcaram a história da fonoaudiologia, por não se constituir objeto deste estudo, não foram abordados pontos de convergência e divergência sobre esse assunto, nem tampouco foram citados em análise de dados e discussão dos resultados da pesquisa.

O grande marco da história da Fonoaudiologia no Brasil ocorreu na época do Império (1854), com a criação do Imperial Colégio que era designado ao ensino de crianças cegas¹, hoje chamado de Instituto Benjamin Constant. Um ano depois o Colégio Nacional para educação dos surdos foi criado para o ensino dos deficientes auditivos (AARÃO *et al.*, 2011), o que explica a Fonoaudiologia nascer com a necessidade de reabilitação dos indivíduos portadores de distúrbios da comunicação. Antes de falarmos sobre o início da Fonoaudiologia no país fez-se necessário adentrar na história do processo de colonização brasileira.

Leal (2017) relata que no final do século XIX e início do século XX, entre os anos de 1819 e 1947, o Brasil recebeu, aproximadamente, 4.900.000 imigrantes de diferentes etnias. Vários estudos que se referem à educação brasileira, registram um importante e única história das escolas comunitárias dos imigrantes alemães que foram habitar áreas rurais, onde iniciaram a formar seus espaços com marcas étnicos-culturais, organizando assim as escolas chamadas de comunitárias. Houve por parte destes imigrantes um grande comprometimento na busca de escolas públicas, sendo que a partir do ano de 1890, um momento intenso da imigração, o Brasil mostrava um quadro reduzido no espaço escolar.

¹ As mudanças na nomenclatura começaram a acontecer em meados da década de 80. A palavra cega foi substituída pelo termo "deficiente visual", essa migração terminológica deu-se em razão da influência do Ano Internacional e da Década das Pessoas Deficientes, estabelecida pela ONU em 1981. Desde então, algumas mudanças aconteceram com certa velocidade. De "pessoa portadora de deficiência" ou "portadores de necessidade especial" a década de 1990 foi marcada com a terminologia pessoa com deficiência. De acordo com a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, da Organização das Nações Unidas (ONU), o Brasil ratificou com valor de emenda constitucional em 2008 que é totalmente inadequado o termo "pessoa portadora de deficiência ou portador de deficiência". De acordo com a Portaria SEDH Nº 2.344, de 3 de novembro de 2010, art. 2º atualiza a nomenclatura de "Pessoas Portadoras de Deficiência", para "Pessoas com Deficiência".

O parágrafo acima busca quantificar os imigrantes vindos para o Brasil e a formação das escolas para facilitar o entendimento sobre a história da Fonoaudiologia.

Dentre os fatos ocorridos no período, o termo ortofonia foi criado por Colombat (1880) e o introduziu na primeira publicação que abordava temas de estudo sobre fonação, voz falada e cantada, gagueira e reeducação de surdos, o chamado Tratado de Ortofonia. Em 1912, o Dr. Augusto Linhares, um dos precursores da Fonoaudiologia no Brasil, dedicou-se ao estudo e pesquisa na área de reabilitação vocal e da fala, ministrando aula em cursos para os professores que lidavam com as diversas dificuldades dos escolares (GOULART *et al.*, 1984).

Berberian (2007, p. 22) relata que:

Desde a passagem para o século XX e, mais claramente, a partir de 1920, podemos acompanhar uma política sistemática de controle da linguagem, que apontou a necessidade de estabelecer medidas para a sua padronização e normatização. Como parte dessas encontram-se, aliás, procedimentos voltados para avaliação e tratamento dos distúrbios da comunicação, em nome dos quais se justifica a origem da fonoaudiologia, porém não eram propriamente esses o principal alvo de tais medidas.

Considerando as diferenças de linguagem como as variações dialetais dos imigrantes nacionais e estrangeiros vindos para as regiões do país houve a necessidade de discriminar, fixar e localizar os limites entre o normal e o patológico. Desde a sua origem, as práticas fonoaudiológicas estiveram articuladas e comprometidas com interesses de grupos preocupados em fixar um padrão de língua nacional (BERBERIAN, 2007).

A década de 1920 foi uma época marcante para a Fonoaudiologia no Brasil, tendo seu surgimento diretamente ligado à educação. A vinculação entre língua e escola, sustentada por questões políticas, assumiu um caráter pedagógico em que a escola não só se preocupou em conhecer a língua, no quanto poderia interferir no processo de aprendizagem das crianças, como atribuiu a tarefa de conhecer os distúrbios de aprendizagem. Auxiliados por outros profissionais, alguns professores assumiram o papel de terapeutas na eliminação de tais “distúrbios”, que após um processo de aperfeiçoamento das estratégias de normatização dos desvios da língua, assumiu o perfil de um especialista, culminando na oficialização da fonoaudiologia (FIGUEIREDO NETO, 1988).

Berberian (2007) relata que nessa época, os professores das escolas que lidavam com os filhos dos imigrantes desenvolviam ações e atividades que extrapolavam o papel de educadores e implicavam na realização de práticas curativas, voltadas para a identificação de problemas relacionados com a comunicação oral e escrita pela necessidade de normatização da língua falada pelos imigrantes, estrangeiros e nacionais.

A escola se tornou um lugar privilegiado e possível de reorganizar o ensino, contribuindo para o país ingressar no modelo de modernidade capitalista e favorecendo o desenvolvimento industrial. Assim, a atuação de professores especializados, articulada à série de iniciativas e interesses de grupos da sociedade, passou a ter importante papel nas formas de organização social. Esses professores passaram a desenvolver atividades que ultrapassavam seu papel de educador, e que implicavam em práticas chamadas de curativas², para as quais não tinham nenhuma formação para executar. Então, surgiu a necessidade de formação especializada, o que ocorreu em cursos ofertados no exterior (BERBERIAN, 2007). Trenche, Sebastião e Nascimento (2014, p. 416), citam:

Nesse contexto histórico, a fase escolar foi considerada o melhor momento para a detecção e tratamento dos *desvios da fala* e o professor passou a trabalhar na 'reabilitação' dos alunos que apresentassem qualquer desvio quanto aos padrões estabelecidos. Tal situação contribuiu para que a prática dos primeiros 'fonoaudiólogos' atuantes em instituições educacionais tivesse um caráter fortemente curativo.

Objetivando melhor esclarecimento quanto a transformação do professor em especialista na detecção e "cura" dos distúrbios da comunicação selecionamos trechos do estudo de Giroto (2001, p. 27):

A transformação do professor [...] foi determinada pela preocupação com o diagnóstico das alterações da linguagem e pela incorporação de técnicas reabilitadoras às atividades desenvolvidas por ele, na escola. Isto evidencia o quanto o professor, aliado aos profissionais da área médica e da Psicologia, esteve envolvido no processo de criação e implementação de princípios e técnicas reabilitadoras [...].
[...] a participação do professor na detecção dos distúrbios da comunicação fundamentou-se, provavelmente, na premissa de que ele era o indivíduo que, de fato, estava mais próximo dos escolares e, portanto, ninguém melhor do que ele – subentendendo que conhecia os escolares com os

² "A palavra 'Curativa' significa a busca ao curar-se, estar são, recobrar a saúde. No contexto em destaque apresentado a palavra 'curativa' tem uma denotação carregada de estigma, preconceito. Em latim, cura significa cuidado. A atuação curativa do fonoaudiólogo traduz-se pelo cuidado, zelo, com o recobrar a saúde daqueles que o procuram com distúrbios da comunicação" (CAPELLETTI, 1991 *apud* FERREIRA, 1991).

quais trabalhava – para verificar quais apresentavam problemas. O papel atribuído ao professor: o de ‘agente detector de problemas’, contribuiu para reforçar a patologização dos distúrbios da comunicação e a ação curativa da escola, visto que tais propostas, apesar de demonstrarem claro interesse pelo aspecto preventivo, enfatizaram a preocupação em tratar os distúrbios apresentados pelos escolares por meio de programas de estimulação.

A década de 1930 foi marcada pelo surgimento do Ministério da Educação e da Saúde (FIGUEIREDO NETO, 1994), e também pela idealização da profissão de Fonoaudiólogo no Brasil, oriunda da preocupação da Medicina e da Educação com a profilaxia e com a correção de erros de linguagem apresentados pelos escolares, bem comum nos filhos dos imigrantes, como as variações dos dialetos (GOULART *et al.*, 1984).

A profissão foi estruturada no período compreendido entre as décadas de 1930 e 1940. O país vivenciava a chegada dos imigrantes no país (após a Guerra Mundial), a Revolução Industrial, o processo de urbanização acelerado, o poder centralizado do Estado (na Era Vargas) e a nacionalização da cultura.

Em um estudo bibliográfico, Bacha e Osório (2004) fizeram uma retomada histórica objetivando compreender melhor o contexto da Fonoaudiologia no Brasil relacionando a Educação. Destacam o modelo de escolarização da Escola Nova, o entusiasmo pela educação e o otimismo pedagógico, pois “acreditava-se que a educação era um fator determinante na mudança social, período marcado por alto índice de analfabetismo” (BACHA; OSÓRIO, 2004, p. 216).

Os “ortofonista³” foram os primeiros profissionais a exercerem a fonoaudiologia, nas décadas de 1940 e 1950, eles faziam a “correção” da fala e tinham formação e prática ligadas ao Magistério (CAVALHEIRO, 1997).

O professor era indicado para eliminar os problemas e recebia formação específica informal com a prática e leitura de material estrangeiro.

Em meados da década de 1960 surgiram pioneiras, como Emiliana Cabrita, para ministrar curso livre formando esses profissionais em três meses para trabalhar na área dos distúrbios da comunicação. Os professores vinham do interior e de outros estados para São Paulo para fazer o curso e voltavam “especialistas”, aptos para trabalhar como “fonoaudiólogos” na APAE (Associação dos Pais e Amigos Excepcionais) e em outras instituições. Na época, a terminologia “fonoaudiólogo” ou

³ Designado “ortofonista”, vindo do francês, pressupõe que a prática deste deve buscar “o dizer corretamente”, o que implica em um modelo ideal de língua ao qual todos devem convergir (SURREAUX, 2000).

“fonoaudiologia” não existia, eram chamados de logopedistas ou terapeutas da palavra (MEIRA, 2011).

Meira (2011, p. 14-15) relata sobre o breve histórico da Fonoaudiologia no Brasil:

- (1) Os primeiros cursos de graduação em Fonoaudiologia, a nível superior, surgiram na década de 60 com a vinda do Dr. Julio Bernaldo Quirós e de sua assistente Rosa Vispo. Posteriormente, dois médicos brasileiros foram para Argentina se especializar em ‘Foniatria’, chamados Dr. Américo Morgante e Dr. Mauro Spinelli. Ao chegarem no Brasil, lecionaram nas Universidades de origem – USP e PUC-SP, nos cursos de graduação em ‘Logopedia’ formando terapeutas para tratarem os indivíduos com problemas de voz, fala, linguagem e audição. O curso tinha um ano de duração, inicialmente;
- (2) Após o curso da USP e da PUC-SP foi criado o curso de ‘Fonoaudiologia’ na Universidade Federal de Santa Maria (RS) dirigida por Dr. Rafael Seligman, em 1965;
- (3) Em 1967 o curso iniciou na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ);
- (4) A Escola Paulista de Medicina (EPM) abriu o seu curso na direção do Dr. Pedro Luiz Mangabeira Albernaz;
- (5) Em 1971 a PUC em Campinas abriu o curso sob a direção do Dr. Mauro Spinelli;
- (6) O Instituto Henry Dunant do Rio de Janeiro iniciou o curso de Fonoaudiologia.

Esses foram os primeiros cursos de graduação em Fonoaudiologia no Brasil. O primeiro currículo mínimo aprovado do curso de Fonoaudiologia foi no ano de 1976, paralelamente, tentava-se regulamentar essa profissão. A primeira tentativa se deu em 1971, por meio da apresentação de um projeto de lei pelo senador André Franco Montoro, este projeto foi devolvido por a classe não ter definido o termo a ser utilizado pela profissão, pois no Rio de Janeiro denominavam de logopedia e logopedistas, terapia da palavra e terapeutas da palavra e, em São Paulo, fonoaudiologia e fonoaudiólogos. Nessa época, o maior trabalho foi mostrar aos parlamentares o que era a Fonoaudiologia, ainda desconhecida.

Após algumas tentativas dos profissionais, dentre elas, a tarefa de lutar sozinhos pelo reconhecimento da profissão na sociedade, por um trabalho de qualidade, útil para a população, bem como a tentativa de mais três projetos de lei⁴ (nº 1001, em 1975 pelo deputado Otacílio de Almeida, outro em 1979 pelo deputado Pedro de Faria, e outro pelo deputado Genival Tourinho) na tentativa de regulamentar a profissão, estas últimas sem êxito. Porém, como Meira (2011) também andou pela Câmara dos Deputados e Senado conversando com os

⁴ Os projetos de Lei foram mencionados, porém não encontramos de forma escrita presencial ou virtual.

integrantes da comissão explicando o que era a Fonoaudiologia, qual o campo de trabalho e o perfil do fonoaudiólogo, lhe foi solicitado um novo projeto, o qual foi reorganizado (contendo projetos de lei de outras regulamentações de profissões, projetos antigos não aprovados e alterações na justificativa), transformado em lei, e, finalmente, aprovado em 1981.

A Lei Federal nº 6965, de 09 de dezembro de 1981 regulamentou a profissão de fonoaudiólogo, definindo-o como “o profissional com graduação plena em Fonoaudiologia, que atua em pesquisa, prevenção, avaliação e terapia fonoaudiológica na área da comunicação oral e escrita, voz e audição, bem como em aperfeiçoamento dos padrões de fala e da voz” (BRASIL, 1981). O capítulo II, artigo 3º da Lei citada acima afirma que:

É de competência do fonoaudiólogo desenvolver trabalho de prevenção no que se refere à área de comunicação escrita e oral, voz e audição, participar da equipe de orientação e planejamento escolar, inserindo aspectos preventivos ligados a assuntos fonoaudiológicos.

A Lei que regulamenta a profissão nos respalda quanto a participação em ambiente escolar junto a equipe pedagógica, favorecendo o conhecimento e aplicabilidade de aspectos facilitadores para o processo de aprendizagem no contexto fonoaudiológico.

Garcia (2014) relata que no Brasil ainda é observado um desconhecimento da função do fonoaudiólogo nas escolas e o grande desafio para este profissional é participar da equipe escolar e não ser visto como profissional ligado à reabilitação. E complementa: “A participação junto à equipe do planejamento pedagógico é fundamental, assim como a das reuniões de equipe” (GARCIA, 2014, p. 475).

Propomos a seguir um estudo breve do percurso da Fonoaudiologia Educacional no Brasil e a atuação do fonoaudiólogo nas instituições de ensino de modo a entendermos melhor como se deu o avanço das vivências práticas e científicas na educação.

2.1 O percurso da fonoaudiologia educacional no Brasil

A Fonoaudiologia é a ciência que estuda a comunicação humana em todas as dimensões e ciclos de vida abrangendo os aspectos de voz, fala, fluência, linguagem oral e escrita, motricidade orofacial, função auditiva e vestibular, bem como

aperfeiçoamento dos padrões de fala e voz. Uma ciência interdisciplinar baseada em concepções e métodos da área da saúde e educação, que tem como uma de suas fontes de origem e pilar de fundação as escolas (SISTEMAS DE CONSELHOS DE FONOAUDIOLOGIA, 2018; TRENCH; SEBASTIÃO; NASCIMENTO, 2014; ALVES; CAPELLINI, 2014).

Ao longo de sua formação e do seu crescimento esta ciência foi influenciada por várias áreas científicas, tornando-a dinâmica e conquistando muitos campos de atuação, acompanhando os avanços científicos e tecnológicos relacionados à comunicação humana. A medicina, a psicologia, a odontologia, a linguística, entre outras foram as maiores influências que tem ajudado a compreender e a atuar nas dificuldades de comunicação. A atuação clínica foi responsável pela consolidação da profissão, mas o seu crescimento superou os limites clínicos e o avanço da Fonoaudiologia Educacional é a prova disso (OLIVEIRA; SCHIER, 2013).

A Fonoaudiologia na escola foi crescendo e se consolidando à medida que foi enfrentando os desafios do dia-a-dia por meio de trabalho em equipe, em um processo dinâmico (COLAÇO, 1991). A autora participou ativamente, em São Paulo, nas origens do processo de atuação do fonoaudiólogo na escola e tem muito a contribuir nessa subseção, bem como Bittar (1991), Lagrotta, Cordeiro e Cavalheiro (1991), Pinto et al. (1991), Guedes (1991) e Ferreira (1991), desenvolveram trabalhos fonoaudiológicos em instituições de ensino.

Inicialmente, Colaço (1991) ressalta que como professora normalista por formação e alfabetizadora por opção e experiente profissionalmente, atuando com crianças da periferia de São Paulo e da zona rural do Estado, sentiu as consequências das diferenças e dificuldades de cada criança que refletiam no desempenho escolar, particularmente na alfabetização. E por essa pesquisadora iniciaremos a relatar sobre o percurso da Fonoaudiologia Educacional no Brasil.

No ano de 1965, a autora teve a oportunidade de trabalhar no Grupo Escolar – Ginásio Experimental Dr. Edmundo Carvalho, uma escola pública que desenvolvia propostas inovadoras. Colaço passou a integrar a equipe multiprofissional, constituída por psicólogos, coordenadores de várias áreas de estudo (inclusive Educação Física e Educação Artística), orientadores educacionais, técnicos em saúde e pesquisadores de universidades. Estes elaboravam propostas, discutiam planejamento de trabalho, orientavam os professores, realizavam treinamento específico, se necessário, além de apoiar as ações pedagógicas em sala de aula.

Nessa época já existia o centro de pesquisa em ação, em intercâmbio com as universidades, compartilhando dados para a realimentação da proposta pedagógica e subsídios para a divulgação dos trabalhos executados na escola e de interesse pedagógico.

Em contato com um trabalho da pesquisadora e psicóloga Poppovic (1966), Colaço conseguiu aprofundar sobre algumas questões da alfabetização, não como um processo encerrado na 1ª série do 1º grau⁵, mas na ampliação de abrangência para antes e depois da faixa etária de sete anos de idade. Daí, surgiu o interesse da escola em ter mais um profissional na equipe técnica, o fonoaudiólogo, com a preocupação na “linguagem falada, lida e escrita de crianças em desenvolvimento” (COLAÇO, 1991, p. 22), o que veio a se efetivar em 1968, com a formação profissional da autora e pesquisadora. O setor de Fonoaudiologia na instituição funcionou de 1968 a 1978.

Considerada como ciência paramédica, a Fonoaudiologia teve seus cursos de graduação formando profissionais em uma linha terapêutica, porém na década de 1970 pouquíssimos profissionais começaram a se preocupar com a educação, iniciando trabalhos e projetos em instituições de ensino.

A experiência de Bittar (1991) iniciou no segundo ano de graduação (1972) motivada pela didática de Isabel Cappelletti e pela proposta de dois anos de estágio junto a Nilza Colaço no Grupo Experimental. O primeiro convite para implantar o Serviço de Fonoaudiologia Escolar aconteceu em 1974, em uma escola particular. O segundo, em 1975 e, o terceiro, em 1979. Foi responsável pelo setor das três escolas, em média, por muito tempo, nove anos e meio na primeira, nove na segunda e, oito na terceira. Tempo que objetivou acompanhar o crescimento profissional e rever os objetivos do trabalho, quando necessário. Segundo breve relato da autora:

Na primeira escola restringi o início de minha atuação à realização do diagnóstico institucional, que consistiu de triagem dos alunos, tabulação e análise dos dados, estudo do conteúdo programático desenvolvido na área de Comunicação e Expressão e levantamento das necessidades de aprimoramento na área, segundo o ponto de vista da equipe técnica. [...]. Nas outras duas escolas, os passos da implantação foram consecutivos à fase diagnóstica, ou até mesmo concomitantes, quando possível e necessário (BITTAR, 1991, p. 76).

⁵ Atualmente, denominado de 2º ano do Ensino Fundamental I.

Comparando-se às práticas vivenciadas até o período, o diagnóstico institucional se fez presente na prática fonoaudiológica no ambiente educacional como o ponto inicial, objetivando conhecer as características e necessidades da escola ou instituição.

Guedes (1991) relata que a formação clínica do fonoaudiólogo, com o tempo, levou esse profissional a adentrar em outros campos de trabalho, tais como: à pré-escola, à escola, aos centros de saúde, às instituições, às comunidades, às Secretarias de Educação e Saúde, refletindo na adequação dos currículos. Em 1978/79, no curso de Fonoaudiologia da Escola Paulista de Medicina, iniciaram estágios na área escolar realizando triagens nos alunos de pré-escola e 1ª série nas escolas particulares. O trabalho foi ampliado para centros de saúde e a nomenclatura “Fonoaudiologia Escolar” passou a ser chamado de “Fonoaudiologia Educacional”, por não só atender-se a manifestação, mas ao produtor desta.

Lagrotta, Cordeiro e Cavalheiro (1991, p. 68-71) descrevem a prática desenvolvida em uma instituição educacional:

- (1) Em maio de 1978 foi criado o setor de Fonoaudiologia, solicitado pela equipe técnica da escola, contrataram uma fonoaudióloga para atuar dezesseis horas semanais, desenvolveram um trabalho de conscientização do papel do fonoaudiólogo para equipe técnica e professores, bem como atendimento aos pais e alunos.
- (2) O trabalho foi interrompido de dezembro de 1979 a julho de 1980 por substituição da fonoaudióloga, retornando com mais um serviço de apoio à equipe técnica – avaliação de alunos indicados pelos professores.
- (3) Em fevereiro de 1981, uma nova proposta foi definida com os objetivos voltados para detecção, prevenção e minimização dos problemas de comunicação oral e/ou gráfica, delimitando o grupo atendido (do pré-primário à 3ª série). Antes esperava-se atender todos os alunos, do pré-primário à 8ª série do 1º grau, assim chamados na época.
- (4) A partir desse ano, com o trabalho estruturado, os objetivos foram: (a) realizar triagem dos alunos - os professores realizavam com orientação e supervisão da fonoaudióloga, enfatizando a comunicação oral e/ou gráfica; (b) avaliar os alunos – realizada pelo setor de Fonoaudiologia, somente para os alunos selecionados após a triagem; (c) observar os alunos avaliados, em sala de aula, para coletar dados complementares; (d) contatar professores, individualmente ou em grupo, para dar devolutiva sobre os alunos atendidos, sugerir estratégias para facilitar o desenvolvimento da comunicação e dar palestras com assuntos pertinentes às necessidades de cada um; (e) contatar os pais, individualmente ou em grupo, para encaminhar os alunos para profissionais (médicos especializados, dentistas, fonoaudiólogos clínicos, e outros), solicitar dados dos alunos, informar sobre o problema da criança e orientações que pudessem ser adotadas em casa, e oferecer palestras (por série) com enfoque preventivo; (f) atender alunos em grupos pequenos (grupos de reforço) para eliminar as dificuldades assistemáticas encontradas e os que tinham dificuldades sistemáticas eram encaminhados para atendimento clínico fonoaudiológico, fora da

- escola; (g) desenvolver estratégias, junto ao professor, com atividades para órgãos que envolviam fala, linguagem e audição; (h) contatar os profissionais clínicos que atendem os alunos que foram encaminhados; e, (i) atuar na equipe técnica com estudo de casos, participação de conselhos de classe e reuniões administrativas e pedagógicas.
- (5) Em 1982, após a conscientização da importância do Setor de Fonoaudiologia, a instituição contratou mais uma fonoaudióloga com carga horária de 20 horas semanais, além da sua participação no planejamento escolar (da pré-escola a 4ª série) sugerindo objetivos e estratégias relacionadas à linguagem.
 - (6) No ano de 1983, a proposta de trabalho foi mantida, porém tiveram dificuldades em dar continuidade aos atendimentos fonoaudiológicos clínicos das crianças encaminhadas, por dificuldades financeiras dos pais.
 - (7) A partir de 1984, selecionavam somente as crianças do Pré I (idade de 05 anos) para triagem completa; as de Pré II, 1ª, 2ª e 3ª séries, somente eram avaliadas as indicadas pelos professores ou novatos; e as que apresentavam dificuldades nas triagens passadas eram acompanhadas. A escola alugou um audiômetro, possibilitando o "screening audiométrico" e ampliando os objetivos preventivos para com a audição.
 - (8) O relatório elaborado pelo setor continha reivindicações e propostas para o ano seguinte: aumento da carga horária das fonoaudiólogas, espaço físico para atender os pais e alunos, aquisição de um audiômetro próprio, trabalho preventivo com o setor de odontologia, e convênio com fonoaudiólogos clínicos para efetivar os encaminhamentos.
 - (9) A partir de 1986 a escola entendeu que o papel do fonoaudiólogo não era restrito ao diagnóstico dos alunos, individualmente, mas em todo o processo de escolarização dos alunos e ações preventivas com os professores quanto a voz.
 - (10) Após definido o papel do fonoaudiólogo educacional o atendimento as crianças do Pré e 1ª série foi priorizado, sendo desenvolvido pelos professores, sem o profissional em classe e a carga horária deste foi ampliada para quarenta e seis horas.
 - (11) Em 1987 a instituição contratou uma fonoaudióloga clínica com carga horária de quarenta horas semanais para atender casos específicos, visto que as condições financeiras das famílias ainda não tinham melhorado. O setor adquiriu um audiômetro próprio facilitando o trabalho preventivo quanto aos aspectos da audição.

Lacerda, Cavalheiro e Molina (1991) reforçam a importância do trabalho preventivo em Fonoaudiologia, porém o relato de quatro anos de experiência merece destaque: a parceria entre a Secretaria de Saúde e Secretaria de Educação. Um trabalho desenvolvido na Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de São Paulo, em 1988, diversificando atuações, tentando atender e suprir as necessidades da comunidade escolar (educandos, pais, professores e demais educadores) por meio de programas preventivos com boa aceitação e eficácia comprovada, ampliando o campo de trabalho fonoaudiológico e suas contribuições como agente facilitador na prática cotidiana de ensino e alfabetização do ambiente escolar. Conforme o tempo foi passando as práticas foram sendo reformuladas, saindo do caráter curativo e tomando forma preventiva e pedagógica.

Na década de 1990 houve a expansão das atividades do fonoaudiólogo nas instituições de ensino e a preocupação na formação profissional na área educacional e a relação fonoaudiólogo X educação. O que contribuiu para maior reflexão e construção de conhecimentos na área por meio dos encontros e desencontros, tentando melhorar a prática no ambiente escolar.

O relato das autoras favoreceu o entendimento do trabalho inicial do fonoaudiólogo na escola, o qual foi por alguns anos, e provável, ainda adotado em algumas instituições de ensino. O que requer maior conhecimento das habilidades e competências desse profissional em resoluções vigentes e práticas baseadas em evidências científicas.

O século XXI está caracterizado pela busca de melhorias e conhecimentos baseados em pesquisas no contexto educacional, aumentando as referências bibliográficas para maior acesso e desbravamento desse campo ainda pouco conhecido no ambiente escolar e por uma parte significativa da sociedade.

Na sequência abordaremos sobre a atuação do fonoaudiólogo nas instituições de ensino, objetivando compreender a função do fonoaudiólogo na educação.

2.2 A atuação do fonoaudiólogo nas instituições de ensino

Vimos, até a subseção anterior, que o percurso da Fonoaudiologia Educacional no Brasil teve as primeiras ações voltadas para a identificação das alterações da fala dos alunos objetivando atender às demandas sociais e políticas. Nos últimos anos, com os avanços científicos e mudanças políticas, a atuação do fonoaudiólogo educacional tem sido repensada, cuidadosamente, com base em práticas e evidências científicas (SILVA; CAPELLINI, 2015; BATSCHE *et al.*, 2005; ANDRADE; ANDRADE; CAPELLINI, 2014a; SCHNEIDER; ROTH; ENNEMOSER, 2000; MACHADO; ALMEIDA, 2014).

A Fonoaudiologia tem, atualmente, 13 especialidades, são elas: Audiologia, Disfagia, Fluência, Gerontologia, Fonoaudiologia Educacional, Fonoaudiologia Neurofuncional, Fonoaudiologia do Trabalho, Neuropsicologia, Linguagem, Motricidade Orofacial, Voz, Saúde Coletiva e Perícia Fonoaudiológica (CFFa, 2020). A especialidade de Fonoaudiologia Educacional foi criada pelo Conselho Federal de Fonoaudiologia (CFF^a) em 2010, de acordo com a Resolução 387/2010, esta, por sua vez, define as atribuições e competências do fonoaudiólogo especialista em

educação. O profissional fonoaudiólogo especialista (CFF^a, 2010, artigo 2º) na área está apto a:

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

O trabalho do fonoaudiólogo deve ser em parceria com a equipe escolar, visando contribuir para: a promoção do desenvolvimento e da aprendizagem dos alunos, a melhoria da qualidade de ensino, aprimorar a comunicação oral e escrita, identificar as dificuldades que impedem o sucesso escolar, e, elaborar programas que otimizem o processo ensino-aprendizagem. Quanto à população escolar citada, nos diferentes ciclos de vida, engloba o das esferas administrativas e autarquias educacionais voltadas à Educação Básica, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação a Distância, Educação de Jovens e Adultos, Educação Superior e Pós-graduação (CFFA, 2010).

A atuação deste profissional na Educação Infantil, essa a primeira etapa da Educação Básica, pode ter resultados muito produtivos vindo a contribuir junto à comunidade escolar por meio de trocas de conhecimentos e construção de práticas que promovam o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade. Um trabalho ativo de toda equipe voltado ao cuidado e as ações de prevenção e promoção da saúde como algo indissociável ao processo educativo (CHAVES; BAGUETTI, 2014). O processo inicia-se com a socialização (estabelecimento dos primeiros vínculos) até a alfabetização, com a aquisição de leitura e escrita.

A educação infantil, relacionado às atividades práticas, expande várias possibilidades de atuações junto ao fonoaudiólogo. Chaves e Bagueti (2014, p. 72), considerando o diagnóstico situacional e as necessidades de cada instituição de ensino, exemplificam alguma (s) das estratégias que o fonoaudiólogo poderá realizar e contribuir para a promoção de um bom desenvolvimento das crianças:

Promover oficinas de linguagem infantil, por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas e corporais que favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio de vários

gêneros e formas de expressão gestual, verbal e musical, entre outras; possibilitar às crianças experiências de narrativas, de interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos; estimular práticas de letramento e de estimulação da consciência fonológica; propor atividades nas demais áreas da Fonoaudiologia – motricidade oral (exemplo atividades que conscientizem sobre maus hábitos orais, amamentação, alimentação, etc.), voz (saúde vocal), audiologia (saúde auditiva, ruído); promover atividades coletivas que possibilitem ações na perspectiva da atenção integral (prevenção, promoção e atenção) à saúde e bem-estar das crianças e de toda a comunidade escolar; possibilitar vivências que propiciem o reconhecimento da diversidade e inclusão entre os diferentes atores sociais; incentivar, promover e participar de rodas de conversa com professores, cuidadores, e outros atores sociais com relação à aprendizagem, linguagem, saúde fonoaudiológica, visando formar, prioritariamente, multiplicadores das ações; elaborar produtos (folderes, cartazes e cartilhas, entre outros), para instrumentalizar a continuidade das ações, interagindo, inclusive por meio de novas mídias (blogs, sites, redes sociais), mesmo considerando-se que seu acesso ainda não seja totalmente universal na realidade de nosso país; Participar de atividades do planejamento (projeto político pedagógico e planejamento de aulas, entre outros).

Vale ressaltar que o trabalho na educação infantil é muito amplo, porém as ações não devem ser impostas, devem ser sugeridas e sob corresponsabilização entre todos os envolvidos na comunidade escolar.

O fonoaudiólogo também realiza um trabalho extramuros da escola que requer planejamento, preparo, conhecimento específico, sensibilidade, troca, vínculos e aprendizagem (DUTRA, 2017).

Segundo Araújo, Damasceno e Medeiros (2006), a creche tem grande influência sobre o desenvolvimento global da criança em idade pré-escolar (0 a 5 anos de idade) por esta ser a fase de aquisição, aprimoramento e desenvolvimento da linguagem. O meio que a criança vive é importante para que se tenha estímulos⁶ suficientes e adequados para o desenvolvimento de fala e linguagem. Tão importante quanto o meio apropriado é o cuidador⁷ da criança, que por passar a maior parte do tempo com ela deverá ficar atento às necessidades no processo de desenvolvimento, fala e linguagem, assim como a escola.

As considerações de Garcia (2014) nos fazem refletir sobre a atuação fonoaudiológica no Ensino Fundamental. O fonoaudiólogo tem um amplo e relevante papel na equipe escolar para auxiliar na qualificação do ensino a todos os alunos. Uma das ações desse profissional é participar da equipe contribuindo na adequação

⁶ A palavra “estímulos”, “estimulação” surgem no decorrer do texto fazendo referência a forma como o profissional, adulto, mediador, tutor, educador promove ou favorece a aprendizagem da criança em determinado objetivo.

⁷ A palavra “cuidador” é citada em referência a babá, cuidador doméstico.

de recursos e apoios que atendam às necessidades dos alunos em seu processo educacional, de acordo com as competências exigidas, sem a busca de patologias. Isto é, a busca por doenças que possam resultar em encaminhamentos multidisciplinares, inclusive o fonoaudiólogo.

Santana e Soltosky (2014) apontam que no Ensino Superior o trabalho fonoaudiológico educacional ainda está “engatinhando”, é muito novo. As ações desse profissional se definem em (1) formação continuada para os docentes, (2) participação nos núcleos de acessibilidade, (3) apoio pedagógico e (4) no ingresso de alunos e servidores.

Santana e Soltoski (2014, p. 493-494) abordam cada ação e objetivamos enfatizar a participação do fonoaudiólogo educacional na formação continuada, pela possibilidade de ter ganhos significativos na qualidade de ensino dos alunos, tais como:

[...] sensibilizar os docentes para a identificação e compreensão das demandas dos estudantes em questão, no ensino na graduação e pós-graduação; capacitar os docentes para a participação em ações que visem à promoção do letramento, assim como para entenderem que saber escrever e ler está diretamente relacionado aos diferentes gêneros discursivos [...]; formar o docente para que ele compreenda o contexto social e político que envolve o ingresso dos estudantes na universidade e as implicações da expansão na universidade em termos da heterogeneidade de grupos de estudantes; capacitar os docentes a compreender os aspectos políticos e legais, a natureza e a manifestação das condições que geram os diferentes tipos de dificuldades e de deficiências; que geram os diferentes tipos de dificuldades e deficiências; discutir a elaboração de estratégias que contribuam para a melhoria no processo de ensino-aprendizagem-avaliação, o que inclui a adoção de estratégias comunicativas; refletir acerca da prática docente no que tange à acessibilidade pedagógica diante dos alunos que apresentam dificuldades; proporcionar a mudança de comportamentos que sejam prejudiciais ao trabalho docente, e dos demais membros da comunidade acadêmica, como o uso inadequado da voz.

O fonoaudiólogo educacional tem a possibilidade de atuação em reuniões, oficinas, atualizações pedagógicas no âmbito educacional proporcionando saberes fonoaudiológicos importantes para o melhor desempenho da aprendizagem.

A participação do fonoaudiólogo nos núcleos de acessibilidade requer apoio ao desenvolvimento de estratégias que contribuam para a permanência do aluno, discussão com a equipe pedagógica sobre os casos de alunos que necessitam de ajuda e orientação quanto ao uso de recursos didático-pedagógicos para otimizar a aprendizagem. Além de realizar encaminhamentos, solicitação e análise de relatórios clínicos, acompanhar e desenvolver ações relacionadas à

política de inclusão vigentes, e orientações de cada caso aos docentes (SANTANA; SOLTOSKY, 2014).

Quanto ao apoio pedagógico, este promove ações com atividades que favoreçam aos estudantes, de grupo ou individual, a permanência e a qualidade no seu processo de formação. O fonoaudiólogo pode executar ações junto à equipe pedagógica com o objetivo de reduzir reprovações e evasão nos cursos de graduação (SANTANA; SOLTOSKY, 2014).

O fonoaudiólogo também pode prestar assessoria junto aos responsáveis pelo vestibular, ainda utilizado em Instituições particulares/privadas, no ingresso de alunos que requerem atendimento especial devido aos diagnósticos que justificam suas dificuldades, e também dos servidores técnicos-administrativos e docentes. O objetivo é identificar as necessidades educacionais especiais viabilizando a adequação dos instrumentos utilizados no processo seletivo.

Lembrando que as esferas Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação a Distância e Educação de Jovens e Adultos adotam técnicas semelhantes as citadas, porém não é o foco principal do presente estudo.

A Resolução 387/2010 apresenta que na educação especial e/ou inclusiva o fonoaudiólogo sensibiliza e capacita educandos, educadores e familiares para a utilizarem de estratégias comunicativas que possam favorecer a universalização do acesso ao ambiente escolar, o aprendizado e a inclusão escolar e social.

No Artigo 4º da Resolução 387/2010 (CFF^a, 2010) destaca-se que é vedado ao fonoaudiólogo realizar atendimento clínico/terapêutico dentro de instituições educacionais, exceto em casos salvaguardados por determinações contidas nas Políticas da Educação Especial vigentes.

Zorzi (2014, p. 454-455) afirma que “não se deve confundir atuação clínica dentro da escola com Fonoaudiologia Educacional”. Em seguida, lança a pergunta: “E quem é o público da Fonoaudiologia Educacional?” Se a resposta for que é o aluno com problemas de fala, linguagem, voz, aprendizagem, estará correta. E se a resposta for que são os alunos em inclusão e educação especial, também é apropriada, assim como se afirmar que são os professores e os problemas vocais. Exatamente, esse público também faz parte do campo de atuação fonoaudiológico educacional.

As competências desse especialista incluem conhecimentos específicos em situações que impliquem em (CFF^a, 2010, artigo 3º, item 4):

- (a) Participar do diagnóstico institucional a fim de identificar e caracterizar os problemas de aprendizagem tendo em vista a construção de estratégias pedagógicas para a superação e melhorias no processo de ensino–aprendizagem.
- (b) Atuar de modo integrado à equipe escolar a fim de criar ambientes físicos favoráveis à comunicação humana e ao processo de ensino-aprendizagem.
- (c) Desenvolver ações educativas, formativas e informativas com vistas à disseminação do conhecimento sobre a interface entre comunicação e aprendizagem para os diferentes atores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem: gestores, equipes técnicas, professores, familiares e educandos, inclusive intermediando campanhas públicas ou programas intersetoriais que envolvam a otimização da comunicação e da aprendizagem no âmbito educacional;
- (d) Desenvolver ações institucionais, que busquem a promoção, prevenção, diagnóstico e intervenção de forma integrada ao planejamento educacional, bem como realizar encaminhamentos extraescolares, a fim de criar condições favoráveis para o desenvolvimento e a aprendizagem;
- (e) Participar das ações do Atendimento Educacional Especializado - AEE de acordo com as diretrizes específicas vigentes do Ministério da Educação;
- (f) Orientar a equipe escolar para a identificação de fatores de riscos e alterações ocupacionais ligadas ao âmbito da fonoaudiologia;
- (g) Participar da elaboração, execução e acompanhamento de projetos e propostas educacionais, contribuindo para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem, a partir da aplicação de conhecimentos do campo fonoaudiológico;
- (h) Desenvolver ações voltadas à consultoria e assessoria fonoaudiológica no âmbito educacional;
- (i) Participar de Conselhos de Educação nas diferentes esferas governamentais;
- (j) Processos de formação continuada de profissionais da educação;
- (k) Realizar e divulgar pesquisas científicas que contribuam para o crescimento da educação e para a consolidação da atuação fonoaudiológica no âmbito educacional.

O trabalho tem início no conhecimento da instituição de ensino para que seja elaborado um plano de ação específico, visto que cada uma tem o seu perfil e características próprias. A parceria entre o profissional e a equipe pedagógica é extremamente necessária e valiosa garantindo um meio satisfatório para as atividades de comunicação a serem desenvolvidas. As ações envolvem todos os que compõem o âmbito escolar (professores, alunos, gestores, funcionários, pais e familiares) com o intuito de promover a saúde comunicativa.

A presença do fonoaudiólogo na escola poderá facilitar o acompanhamento de alunos intra e extraescolares, favorecendo o desenvolvimento e a aprendizagem, encurtando o processo de detecção precoce de um possível problema/dificuldade e a melhoria das condições em dificuldade.

Uma das competências que se pode destacar na atuação do fonoaudiólogo é a que se refere à disseminação do conhecimento fonoaudiológico aos diversos atores do cenário educacional. O professor é o alvo maior, por estar mais próximo dos atores principais - o aluno e a família, fechando um círculo integrado com a escola.

A proposta de atuação com parceria entre o fonoaudiólogo e a escola poderá possibilitar um trabalho direcionado à promoção de saúde fonoaudiológica e à resolução das dificuldades em linguagem oral e escrita e suas implicações para a aprendizagem e alfabetização.

O fonoaudiólogo apresenta-se como parceiro, compartilhando práticas e alternativas que possibilitam a construção de estratégias e adaptação das práticas pedagógicas para o melhor desempenho do escolar e desenvolvimento de linguagem. Já o professor, analisa a sua própria prática com a reflexão na ação e sobre a ação, na tentativa de aprimorar o seu ensino e a aprendizagem dos alunos (ZABOROSKI; OLIVEIRA, 2013).

Diante dos resultados das pesquisas e publicações na literatura científica e a legislação relacionados a atuação fonoaudiológica educacional no Brasil, percebe-se que há desconsideração e desconhecimento dos educadores e população acadêmica, ou não, com o tema dificultando diálogos e parceria entre a fonoaudiologia e os educadores. Não só destes, como dos próprios fonoaudiólogos por não se aprofundarem numa área tão rica e importante no processo de ensino-aprendizagem.

No Estado de Rondônia tem-se aprovado um projeto de Lei (Nº 4178/2017) que dispõe sobre a obrigatoriedade de as escolas públicas ter em sua equipe o fonoaudiólogo. E, recentemente, publicado em Diário Oficial, uma Emenda Constitucional (Nº 133/2019) assegurando a atuação profissional do fonoaudiólogo e outras profissões:

A MESA DIRETORA DA ASSEMBLÉIA LEGISLATIVA DE RONDÔNIA nos termos do § 3º do Artigo 38 da Constituição do Estado, promulga a seguinte Emenda do texto Constitucional:

Art. 1º. Fica acrescentado o Inciso X ao artigo 187 do Capítulo II, Seção I, da Constituição do Estado de Rondônia, com a seguinte redação:

‘Art. 187
X – Assegurada a atuação profissional de Assistentes Sociais, Psicólogos, Fonoaudiólogos, Nutricionistas e Técnicos de Nutrição no processo de ensino e aprendizagem das escolas públicas’.

Ainda há ajustes legislativos para a efetivação das mesmas, pois não temos o profissional fonoaudiólogo exercendo o seu papel junto a equipe multiprofissional nas secretarias de educação dos municípios e escolas públicas, conforme a Lei e Emenda.

Porém, o município de Vilhena, em Rondônia, conta com duas fonoaudiólogas concursadas na secretaria de educação exercendo o papel de fonoaudiólogo educacional e desempenham com muita bravura e bons resultados, promovendo a melhoria do processo de ensino e aprendizagem da comunidade escolar.

No ano de 2018, o trabalho realizado naquele município teve destaque nas redes sociais e sites de jornal local citando o projeto piloto executado com o alcance de mais de 600 atendimentos na rede de ensino. Segue um trecho na matéria do site da Secretaria Municipal de Vilhena/RO (SEMED, 2019):

Projeto piloto de fonoaudiologia educacional, nas escolas municipais de Vilhena, surpreende com o levantamento de dados apresentados e recebe elogios de pesquisadora na área. Os elogios vieram após relatórios de atuação e propostas para 2019 serem apresentados pela fonoaudióloga, Rosimar Massaroli, à equipe da secretaria de educação, em Vilhena, Rondônia, no início da semana. A iniciativa que busca identificar alterações de fala e problemas respiratórios acontece desde maio de 2018. O setor finalizou o projeto piloto, no último mês, dezembro, com alcance de 671 alunos, nas 29 escolas da rede. Foram triados alunos desde as séries iniciais, infantil, ao ensino fundamental, com diversos encaminhamentos para fonoaudiólogos clínicos, otorrinos, oftalmos, dentistas e outros. [...] A fono explicou que o projeto piloto realizado em 2018 serviu de levantamento inicial em busca de implantar um modelo de Resposta à Intervenção (RTI), que consiste na identificação precoce para diagnóstico de transtorno de aprendizagem, dentre eles à exemplo, a dislexia.

Segundo Grangeiro-Santos (2006), o fonoaudiólogo pode contribuir com um processo educacional muito melhor no país, a saúde vocal dos professores, melhor aprendizagem dos alunos, aumento da auto-estima de alunos e professores favorecendo o estabelecimento de uma escola melhor e de qualidade.

Os estudos pertinentes e atuais quanto a contribuição do fonoaudiólogo junto a equipe pedagógica será apresentada na seção 5. A seção seguinte abordará o processo de formação docente no Brasil, com o objetivo de despertar a compreensão e reflexão frente a importância de o fonoaudiólogo ter embasamento teórico sobre: a formação do professor, a prática docente e os termos utilizados na educação.

3 UM BREVE HISTÓRICO DA FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL

A presente seção objetivou discorrer brevemente sobre o processo de formação docente no Brasil, a qual almejamos despertar a compreensão e reflexão frente a importância do fonoaudiólogo ter embasamento teórico sobre: a formação do professor, a prática docente, os termos utilizados na educação, os programas de alfabetização, os teóricos que se baseiam, o que é um planejamento pedagógico e um projeto político pedagógico, principalmente o que lida diretamente com os escolares em processo inicial de alfabetização.

Pesquisar sobre a formação docente no Brasil demandou ampliar os conhecimentos sobre as obras existentes da educação que abordam esta temática. Conforme os estudos foram sendo aprofundados percebeu-se, que o tema “formação docente” deveria ser mais pesquisado e debatido no meio acadêmico, principalmente no processo de formação do profissional fonoaudiólogo para que sejam aguçados a conhecer o percurso do professor, proporcionando conhecimento de forma ampliada sobre as possibilidades e dificuldades existentes nesta profissão, tanto no processo de formação, como na sua contemporaneidade.

A proposta desta seção é explanar o tema da formação docente contemplando aspectos históricos e teóricos. Importante destacar que ainda não objetivamos tratar sobre a relação com a fonoaudiologia educacional, pois teremos uma seção para abordar o assunto. A primeira parte apresenta o panorama geral com enfoque histórico da trajetória da formação de professores no Brasil, seguido pela formação do pedagogo, passando desde a criação das Escolas Normais destinadas à formação de docentes para as “primeiras letras”, no final do século XIX, a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL. LDB,1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais (2002) e a Política Nacional de Formação de Professores, editada por meio do Decreto Presidencial nº 6.755/2009. E por fim, na história brasileira, sobre a formação docente nas sucessivas mudanças e reformas até a formação universitária.

3.1 Panorama geral

Nóvoa (1999) relata que na segunda metade do século XVIII a história da educação e da profissão docente passou por um movimento de secularização e de estatização do ensino. Os processos educativos passaram por um controle mais rigoroso instituídos pelos novos Estados docentes, prolongando as formas e modelos escolares criados sob a tutela da igreja. O processo de estatização do ensino baseiou-se em substituir os professores religiosos por professores laicos sem qualquer mudança referente a motivações, normas e valores originais da profissão docente.

O autor complementa que: (1) a função docente constituiu de religiosos ou leigos de diversas origens desenvolvida por subsidiários e mão de obra não especializada. E, que (2) o início da profissão docente se deu nas congregações religiosas, que foram transformadas em congregações docentes, pois ao longo dos séculos XVII e XVIII, os jesuítas e oratorianos foram, progressivamente, denominando-se como um corpo de saberes, técnicas, normas e valores específicos da profissão docente. Os dois primeiros seriam sinalizadores do interesse renovado da Era Moderna em que se trata à profissão docente mais de um saber técnico do que de conhecimento fundamental. Os últimos citados, normas e valores, seriam mais influenciados por crenças, atitudes morais e religiosas despertando aos professores adesão a ética e sistema normativo de caráter religioso.

Contudo, o trabalho simultâneo da produção de um corpo de saberes e de um sistema normativo, os professores tornaram-se mais ativos no campo educacional na busca de aperfeiçoar os instrumentos e técnicas pedagógicas, de introduzir novos métodos de ensino e a expansão dos currículos escolares dificultando o exercício do ensino.

A partir dos anos 1980, o tema “Formação de professores” teve maior relevância, tornando-se assunto em eventos relacionados à educação e tendo espaço nas políticas públicas de educação, programas políticos partidários, propaganda governamental e como meio de obter empréstimo em órgãos internacionais, como exemplo, o Banco Mundial. Feldmann (2009, p. 73) complementa:

[...] a formação de professores é perspectivada a partir do fazer docente no contexto social, político e cultural brasileiro, tendo como cenário os avanços tecnológicos, as novas concepções do trabalho e da produção, que apontam para uma nova configuração mundial atrelando o saber à questão

do poder entre as mais diversas culturas, povos e nações. O cenário que circunda nossas análises é aquele das últimas décadas do século XX, em que os padrões de reestruturação econômica capitalista e global e a reconfiguração do Estado em sua relação com a sociedade atual acarretaram e vem acarretando transformações na gestão dos sistemas escolares, na escola e principalmente no processo de formação de professores. [...] O profissional professor, nesse contexto, passa a ser solicitado a assumir um novo perfil, respondendo às novas dimensões diante dos desafios da sociedade contemporânea. Nesse horizonte, formar professores no mundo atual é defrontar-se com a instabilidade e provisoriedade do conhecimento, pois as verdades científicas perderam seu valor absoluto na compreensão e interpretação de diversos fenômenos. Nesse entendimento, o problema da articulação entre o pensar e o agir, entre a teoria e a prática, configura-se como um dos grandes desafios para a questão da formação dos professores. [...] Pensar a formação de professores é sempre pensar a formação do humano e, nessa perspectiva, se vislumbra a construção de mudanças em qualquer que seja o seu espaço de ação.

Historicamente, o Brasil tendo passado por mudanças no processo de formação docente, e de forma constante, um dos maiores desafios é o confronto entre o pensar e o agir, em alinhar a teoria e a prática.

Depois deste breve relato sobre a formação de professores no Brasil será apresentado o processo de formação do pedagogo no Brasil, tendo como base os autores Pimenta (2002), Silva (2003), Cruz (2008), Saviani (2009), Gatti (2009) e Faria (2018).

3.2 A formação do pedagogo

O processo de formação do pedagogo no Brasil foi proposto no final do século XIX, com a criação das Escolas Normais. Era de nível secundário, e, posteriormente, ao ensino superior, a partir do século XX.

O Decreto-Lei nº. 1.190, de 04 de abril de 1939, foi considerado o primeiro marco legal do Curso de Pedagogia, o qual instituiu o curso na Faculdade Nacional de Filosofia, da Universidade do Brasil. O que, também, marcou a década de 1930 realcionado ao contexto educacional, pela implementação da reforma de Francisco Campos e pelos debates da criação das universidades brasileiras, influenciados em parte pelo ideário da escola nova. A pedagogia, antes de ser constituída como um curso, adentrou o contexto universitário por meio dos Institutos de Educação, a partir das experiências escolanovistas no Instituto de Educação do Distrito Federal, por Anísio Teixeira e dirigido por Lourenço Filho (1932) e, do Instituto de Educação de São Paulo (1933), por Fernando de Azevedo (CRUZ, 2008).

Cruz (2008, p.43) complementa que “Os Institutos de Educação em questão foram pensados a partir de uma concepção de pedagogia como ciência, visando proporcionar ao futuro professor a necessária formação para a docência e, também, para a pesquisa”.

Faria (2018, p. 21) explana que:

Na década de 1930, a preocupação em romper com o atraso tecnológico e social herdado do modelo econômico extrativista e agrário foi intensificada. Nesse processo de rompimento e valorização inicial do conhecimento, a formação escolar passava gradativamente a assumir a frente como elemento importante para o ingresso no mercado de trabalho e a inserção social, contribuindo de certo modo, para o desenvolvimento cultural, político e econômico. A partir daí, foi perceptível o crescimento da oferta de vagas para a formação de professores, que naquele momento, deslocou-se gradativamente das Escolas Normais (Nível Médio), para as universidades (Ensino Superior). O modelo padrão seguido para criar as universidades no território brasileiro foi a Faculdade Nacional de Filosofia, fundada em 1939 e organizada em quatro seções: Filosofia, Ciências, Letras e Pedagogia. Vale salientar que o curso de Pedagogia formava o Bacharel em Educação e aqueles que pretendessem licenciar-se para a docência, deveriam integralizar o complemento de Didática.

O curso de Pedagogia foi regulamentado em 1939, com os bacharéis que atuavam na administração pública e os licenciados poderiam lecionar no ginásio após um ano de estudos em Didática e Prática de ensino.

Na época, os professores do ensino primário eram formados pela Escola Normal. A educação secundária era de responsabilidade do curso de Pedagogia. A Lei Orgânica (Decreto Lei 8530/46) normatizou o curso Normal com currículo único e cursos em dois ciclos. O primeiro ciclo de quatro anos formava o professor de ensino primário e o segundo ciclo compreendia a habilitação para a administração escolar (PIMENTA, 2002).

Durante 23 anos (1939 a 1962), o curso de Pedagogia foi configurado como uma seção da Faculdade Nacional de Filosofia. Consta em registros que nesse período, em 1945 mais precisamente, por meio do Decreto-Lei nº. 8.456, de 26 de outubro, o art. 5º do Estatuto das Universidades Brasileiras foi modificado. A Faculdade de Filosofia poderia se organizar mediante uma única seção (CRUZ, 2008).

Saviani (2009) mostra que com o final do regime militar, o movimento de mobilização dos educadores no Brasil alimentava a esperança de que o problema da formação docente seria resolvido com a nova LDB (9.394/96).

Gatti (2009), em seu estudo, constata a prevalência da falta de professores para atuar na Educação básica, apesar do aumento exponencial pela procura de vagas na escola pelos indivíduos da classe popular.

Nos anos iniciais do ensino fundamental, dos pedagogos em formação, somente 65,1% queriam ser professor, outros tornaram-se em função de condições financeiras, dificuldade em ingressar em cursos “melhores” e a possibilidade de trabalhar como professor antes da formação. Em outras licenciaturas, o percentual seria 50% dos licenciados queriam atuar como docentes (GATTI, 2009).

Silva (2003) elencou as bases teóricas de sua experiência vivenciadas, como acadêmica do curso de Pedagogia (anos de 1966 a 1969) e narra a trajetória do Curso verificando os períodos estabelecidos por ela, utilizando como foco de estudo, crítica e questiona, o currículo, para elucidação do problema.

Ao longo da década de 1970, a autora entendeu que o egresso do curso não conseguia adquirir formação adequada, o que impossibilitava a escolha por uma habilitação (a qual tinha direito, na época). Devido a preocupações quanto a estrutura curricular, embates e reflexões sobre a identidade do curso, o foco de Carmem voltou-se a maiores propósitos, que seria participar da defesa e da reformulação do Curso, levando-a a coordenação do Departamento de Educação (1979-1983). Entretanto, nos anos de 1980-1981 percebeu que os problemas de identidade do curso não estavam limitados a sua organização, o mesmo era preocupante em todos os níveis de formação do pedagogo.

Ao discutir a formação de professores no Brasil, não podemos desconsiderar o fato de que só em meados do século XX é que começou o processo de expansão do Ensino Fundamental no país, e de que o crescimento real em se tratando de rede pública de ensino ocorre apenas no final dos anos 1970 e início dos anos 1980 (GATTI, 2009).

Saviani (2009, p. 143-144) distinguiu os períodos na história da formação de professores no Brasil:

1. Ensaio intermitentes de formação de professores (1827-1890). Esse período se inicia com o dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obrigava os professores a se instruir no método do ensino mútuo, às próprias expensas; estende-se até 1890, quando prevalece o modelo das Escolas Normais.
2. Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932), cujo marco inicial é a reforma paulista da Escola Normal tendo como anexo a escola-modelo.

3. Organização dos Institutos de Educação (1932- 1939), cujos marcos são as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933.
4. Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971).
5. Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996).
6. Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006).

A seguir apresentamos cada período de forma sucinta, segundo Saviani (2009, p. 144-148).

No primeiro período (1827-1890) o autor destaca que não havia preocupação com a formação docente no período colonial, desde a época dos jesuítas até os cursos superiores criados na vinda de D. João VI (1808). Só então, na Lei das Escolas de Primeiras Letras, promulgada em 15 de outubro de 1827, que essa preocupação apareceu pela primeira vez, esta determinava que o ensino deveria ser pelo método mútuo em que os professores deveriam ser treinados, custeados por recursos próprios, nas capitais das províncias. Exigia-se o preparo didático, porém sem referência a questão pedagógica.

A criação das Escolas Normais foi adotada após a promulgação do Ato Adicional de 1834, tornando a instrução primária sob responsabilidade das províncias e a formação dos professores como nos países europeus.

A primeira Escola Normal do país foi na província do Rio de Janeiro (Niterói, 1835), e ainda no século XIX seguiram, sequencialmente: Bahia (1836), Mato Grosso (1842), São Paulo (1846), Piauí (1864), Rio Grande do Sul (1869), Paraná e Sergipe (1870), Espírito Santo e Rio Grande do Norte (1873), Paraíba (1879), Rio de Janeiro (DF) e Santa Catarina (1880), Goiás (1884), Ceará (1885) e Maranhão (1890), só que funcionaram intermitente (foram fechadas e reabertas periodicamente). As Escolas Normais preconizavam uma formação guiada pelas coordenadas pedagógico-didáticas, porém pensava-se que os professores deveriam desconsiderar o preparo didático-pedagógico.

A formação docente normalista (utilizada a partir de 1835, com certa estabilidade após 1870) permaneceu ao longo do século XIX como uma alternativa sujeita a contestações, pois Couto Ferraz considerava as Escolas Normais muito onerosas, ineficientes qualitativamente e insignificantes quantitativamente, por ter o número de alunos formados muito pequeno. Por tal motivo, quando se tornou presidente da Província do Rio de Janeiro, fechou a Escola Normal de Niterói

(1849), substituindo-a pelos professores adjuntos, regime adotado no Regulamento de 1854 ao exercer o cargo de ministro do Império. Estes atuavam nas escolas como ajudantes do regente de classe, aperfeiçoando-se nas matérias e práticas de ensino, desta forma seriam preparados os novos professores, dispensando-se a instalação de Escolas Normais. Porém não permaneceu, os cursos normais continuaram a ser instalados, sendo a pioneira escola de Niterói reaberta (1859).

O segundo período corresponde ao estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932) em que o funcionamento dessas foi fixado com a reforma da instrução pública do estado de São Paulo, ocorrida em 1890. A reforma foi marcada pelo enriquecimento dos conteúdos curriculares anteriores e ênfase nos exercícios práticos de ensino, com a criação da escola-modelo anexa à Escola Normal, sendo esta a principal inovação da reforma. Após essa reforma da capital e nas principais cidades do interior do estado de São Paulo, tornaram-se referência para outros estados do país, enviando seus educadores para observar e estagiar em São Paulo, fazendo com que o padrão da Escola Normal se firmasse e se expandisse por todo o país.

No período de 1932 a 1939, mesmo que o padrão da Escola Normal tenha se fixado a partir da reforma paulista, a expansão desse padrão não se traduziu em avanços muito significativos, trazendo ainda a marca da força do padrão centrado na preocupação com o domínio dos conhecimentos a serem transmitidos. Daí uma nova fase com o advento dos institutos de educação, vista como objeto do ensino e da pesquisa. Dando início com o Instituto de Educação do Distrito Federal, concebido e implantado por Anísio Teixeira (1932) e dirigido por Lourenço Filho; e o Instituto de Educação de São Paulo (1933), por Fernando de Azevedo, ideário da Escola Nova. Os institutos de educação foram pensados e organizados para incorporar as exigências da pedagogia, que buscavam se firmar como um conhecimento de caráter científico.

A organização e implantação dos cursos de pedagogia e de licenciatura e a consolidação do padrão das Escolas Normais ocorreu no período de 1939 a 1971, em que os Institutos de Educação do Distrito Federal e de São Paulo foram elevados ao nível universitário, tornando-se a base dos estudos superiores de educação: o paulista foi incorporado à Universidade de São Paulo, fundada em 1934, e o carioca foi incorporado à Universidade do Distrito Federal, criada em 1935. E foi a partir do decreto-lei n. 1.190, de 4 de abril de 1939, que organizaram, definitivamente, a

Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, sendo esta instituição considerada referência para as demais escolas de nível superior. O paradigma resultante do decreto-lei se estendeu para todo o país, compondo o modelo que ficou conhecido como “esquema 3+1” (adotado na organização dos cursos de licenciatura e de Pedagogia): três anos para o estudo das disciplinas específicas, os conteúdos cognitivos ou os “cursos de matérias”, na expressão de Anísio Teixeira, e um ano para a formação didática (SAVIANI, 2009, p. 146).

A mesma orientação prevaleceu, no que se refere ao ensino normal, com a aprovação em âmbito nacional do decreto-lei n. 8.530, de 2 de janeiro de 1946, conhecido como Lei Orgânica do Ensino Normal (Brasil, 1946). Na nova estrutura, o curso normal, em simetria com os demais cursos de nível secundário, foi dividido em dois ciclos: o primeiro correspondia ao ciclo ginásial do curso secundário e tinha duração de quatro anos. Seu objetivo era formar regentes do ensino primário e funcionaria em Escolas Normais regionais. O segundo ciclo, com a duração de três anos, correspondia ao ciclo colegial do curso secundário. Seu objetivo era formar os professores do ensino primário e funcionaria em Escolas Normais e nos institutos de educação. Estes, além dos cursos citados, contariam com jardim de infância e escola primária anexos e ministrariam também cursos de especialização de professores primários para as áreas de Educação Especial, Ensino Supletivo, Desenho e Artes aplicadas, música e canto e cursos de administradores escolares para formar diretores, orientadores e inspetores escolares. Se os cursos normais de primeiro ciclo, pela sua similitude com os ginásios, tinham um currículo centrado nas disciplinas de cultura geral, no estilo das velhas Escolas Normais, tão criticadas, os cursos de segundo ciclo contemplavam todos os fundamentos da educação introduzidos pelas reformas da década de 1930. Mas, ao serem implantados, tanto os cursos normais como os de licenciatura e Pedagogia centraram a formação no aspecto profissional garantido por um currículo composto por um conjunto de disciplinas a serem frequentadas pelos alunos, dispensada a exigência de escolas-laboratório. Essa situação, especialmente no nível superior, expressou-se numa solução dualista: os cursos de licenciatura resultaram fortemente marcados pelos conteúdos culturais-cognitivos, relegando o aspecto pedagógico-didático a um apêndice de menor importância, representado pelo curso de didática, encarado como uma mera exigência formal para a obtenção do registro profissional de professor. O curso de Pedagogia, à semelhança do que ocorreu com os cursos normais, foi marcado por uma tensão entre os dois modelos. Embora seu objeto próprio estivesse todo ele embebido do caráter pedagógico-didático, este tendeu a ser interpretado como um conteúdo a ser transmitido aos alunos antes que como algo a ser assimilado teórica e praticamente para assegurar a eficácia qualitativa da ação docente. Consequentemente, o aspecto pedagógico-didático, em lugar de se constituir em um novo modelo a impregnar todo o processo da formação docente, foi incorporado sob a égide do modelo dos conteúdos culturais-cognitivos (SAVIANI, 2009, p. 146-147).

O golpe militar de 1964 exigiu adequações no campo educacional, efetivadas mediante mudanças na legislação do ensino. A substituição da Escola Normal pela habilitação específica de Magistério ocorreu no período de 1971 a 1996, e em

decorrência, a lei n. 5.692/71 (BRASIL, 1971) modificou os ensinos primário e médio, alterando sua denominação respectivamente para primeiro grau e segundo grau, fazendo desaparecer as Escolas Normais. Em seu lugar foi instituída a habilitação específica de 2º grau para o exercício do magistério de 1º grau (HEM).

Pelo parecer n. 349/72 (Brasil-MEC-CFE, 1972), aprovado em 6 de abril de 1972, a habilitação específica do magistério foi organizada em duas modalidades básicas: uma com a duração de três anos (2.200 horas), que habilitaria a lecionar até a 4ª série; e outra com a duração de quatro anos (2.900 horas), habilitando ao magistério até a 6ª série do 1º grau. O antigo curso normal cedeu lugar a uma habilitação de 2º Grau. A formação de professores para o antigo ensino primário foi, pois, reduzida a uma habilitação dispersa em meio a tantas outras, configurando um quadro de precariedade bastante preocupante. A evidência e gravidade dos problemas levaram o governo a lançar, em 1982, o projeto Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAMs), que teve o caráter de 'revitalização da Escola Normal' (Cavalcante, 1994, p. 59, 76 e 123). Mas esse projeto, apesar dos resultados positivos, foi descontinuado quando seu alcance quantitativo era ainda restrito, não tendo havido também qualquer política para o aproveitamento dos professores formados pelos centros nas redes escolares públicas. Para as quatro últimas séries do ensino de 1º grau e para o ensino de 2º grau, a lei n. 5.692/71 previu a formação de professores em nível superior, em cursos de licenciatura curta (3 anos de duração) ou plena (4 anos de duração). Ao curso de Pedagogia, além da formação de professores para habilitação específica de Magistério (HEM), conferiu-se a atribuição de formar os especialistas em Educação, aí compreendidos os diretores de escola, orientadores educacionais, supervisores escolares e inspetores de ensino. Paralelamente a esse ordenamento legal, desencadeou-se, a partir de 1980, um amplo movimento pela reformulação dos cursos de Pedagogia e licenciatura que adotou o princípio da 'docência como a base da identidade profissional de todos os profissionais da educação' (SILVA, 2003, p. 68 e 79). À luz desse princípio, a maioria das instituições tendeu a situar como atribuição dos cursos de Pedagogia a formação de professores para a educação infantil e para as séries iniciais do ensino de 1º grau (ensino fundamental) (SAVIANI, 2009, p. 147-148).

E, por último, com o advento dos Institutos Superiores de Educação e das Escolas Normais Superiores (1996-2006) o quadro de mobilização dos educadores teve a expectativa de que, findo o regime militar, o problema da formação docente no Brasil seria bem resolvido, porém, a nova LDB promulgada em 20 de dezembro de 1996, não correspondeu a essa expectativa. Introduzindo como alternativa aos cursos de Pedagogia e licenciatura os institutos superiores de educação e as Escolas Normais Superiores.

O conhecimento do processo de formação docente no Brasil é importante para direcionar o fonoaudiólogo educacional em como pensar e agir diante de situações

educacionais que necessitem do alinhamento teórico-prático, em busca de melhoria no processo de aprendizagem dos escolares com dificuldades em linguagem escrita.

A seção 4 apresentará os principais elementos sobre o processo de aquisição e desenvolvimento da leitura buscando sinalizar sobre os requisitos para que o leitor tenha uma boa compreensão leitora, bem como as dificuldades que o leitor possa apresentar. E por fim, relacionar a atuação fonoaudiológica no contexto de alfabetização.

4 COMPREENSÃO DE LEITURA NO CONTEXTO DA ALFABETIZAÇÃO NA PERSPECTIVA FONOAUDIOLÓGICA

A presente seção objetiva apresentar os principais elementos sobre o processo de aquisição e desenvolvimento da leitura buscando sinalizar sobre os requisitos para que o leitor tenha uma boa compreensão leitora, bem como, as dificuldades que o leitor possa apresentar. E por fim, relacionar a atuação fonoaudiológica no contexto de alfabetização e a formação do professor alfabetizador no contexto da compreensão leitora.

4.1 A aquisição e o desenvolvimento da leitura

O ato de ler envolve a presença de um leitor e um texto escrito, Solé (1998) ressalta que a leitura envolve a presença de um leitor ativo que processa e examina o texto.

A autora também elucida que ler implica que: sempre deve existir um objetivo para guiar a leitura, que se lê para uma finalidade, e permite que o leitor se situe frente a um texto para um momento de lazer, procurar uma informação concreta, seguir uma pauta ou instruções para realizar alguma atividade, aplicar a informação obtida por meio da leitura de um texto sobre o trabalho a ser realizado, entre outros. Nesta perspectiva, independente da finalidade, a leitura sempre envolve a compreensão do texto escrito.

Já Leffa (1996), compara que o ato de ler é ter o conhecimento de mundo através de espelhos, como um processo de representação. Depende de como o leitor interpreta. Leffa (1996, p.11) complementa:

Entre o leitor e o que ele vê através da leitura pode haver mais de um espelho. Ocorre então que aquilo que é percebido é um reflexo do reflexo da realidade. Esse parece ser principalmente o caso da leitura de uma obra literária, que pode implicar não apenas reflexos de reflexos, mas verdadeiros encadeamentos de reflexos. Na leitura de um poema, por exemplo, um determinado segmento da realidade (um dos possíveis significados do poema) pode ser refletido através de vários espelhos até chegar à percepção do leitor. Primordialmente, na sua acepção mais geral e fundamental, ler é usar segmentos da realidade para chegar a outros segmentos. Dentro dessa acepção, tanto a palavra escrita como outros objetos podem ser lidos, desde que sirvam como elementos intermediários, indicadores de outros elementos. Esse processo de triangulação, de acesso indireto à realidade, é a condição básica para que o ato da leitura ocorra.

O processo de aquisição da leitura proficiente¹ inicia-se pela habilidade de reconhecimento da palavra, progride na acurácia e velocidade com que esse reconhecimento é feito e culmina com a possibilidade de compreender textos que supõe, além da automaticidade na leitura de palavras e o uso de estratégias metacognitivas (SCHMITT; JIANG; GRABE, 2011; VAN KRAAYENOORD; BEINICKE; SCHLAGMULLER; SCHNEIDER, 2012).

Segundo Gough e Tunmer (1986), a leitura é composta por dois componentes importantes, a decodificação, que se refere aos processos de reconhecimento visual da escrita, como habilidade elementar; e, a compreensão que é definida como o processo que as palavras, sentenças ou textos são interpretados.

A habilidade de decodificação se desenvolve de maneira independente da habilidade de compreensão, mas não é suficiente para assegurar o êxito na compreensão de texto, mesmo sendo condição necessária (KENDEOU; VAN DEN BROEK; WHITE; LYNCH, 2007). Entretanto, a decodificação também exerce influência na interferência e no processo de compreensão de leitura.

Para ler também é necessário dominar as habilidades de decodificação e aprender as diferentes estratégias que favorecem à compreensão. O leitor, supostamente, seja um processador ativo do texto e que a leitura seja um constante processo de emissão e verificação de hipóteses que levam à construção da compreensão do texto e do controle desta, e comprove a sua ocorrência (SOLÉ, 1998).

Santos e Navas (2016) apresentam os modelos de decodificação e compreensão da leitura que podem ser divididos em *bottom-up* e *top-down*. O primeiro descreve a compreensão da linguagem escrita como um processo que parte da detecção inicial de um estímulo visual e passa por uma série de estágios, sendo sintetizado em unidades maiores e com mais significado, como por exemplo: b+a= ba e l+a= la, ba+la= bala. O segundo modelo enfatiza a importância do conhecimento que o leitor tem do mundo, permitindo-o fazer hipóteses e previsões da informação que está sendo processada. O uso dos modelos é variável de acordo com o material que está sendo processado e a capacidade do leitor.

As teorias que estudam os processos cognitivos relacionados a aquisição da leitura e escrita, de acordo com a abordagem do processamento da informação,

¹ A leitura proficiente ocorre por meio da interação entre texto, autor e leitor, o qual utiliza seus conhecimentos prévios e faz inferências, para dar sentido ao que lê.

dividem o processo em estágios (SANTOS; NAVAS, 2016), a serem apresentados a seguir.

Frith (1985) divide o desenvolvimento da leitura em três etapas: (1) logográfica, (2) alfabética e (3) ortográfica. No estágio logográfico, ocorre o desenvolvimento do léxico logográfico com acesso direto da palavra escrita à memória semântica. Nessa fase as crianças que são expostas à escrita de logomarcas são capazes de ler com desenvoltura as mais frequentes, como exemplo, a Coca-Cola.

No estágio alfabético, inicia-se o processo de associação fonema-grafema com a capacidade de decodificar palavras novas e escrever palavras simples. A criança percebe que a correspondência letra-som poderá ser útil no reconhecimento das palavras e inicia a aquisição do conhecimento do princípio alfabético, que requer a consciência dos sons que compõem a fala.

O terceiro estágio, o ortográfico, é caracterizado pelo uso de sequências de letras e padrões ortográficos para reconhecer palavras visualmente. As relações entre grafemas são estabelecidas possibilitando a escrita de palavras irregulares. Ocorre uma evolução do léxico alfabético para o léxico ortográfico internalizando um modelo sofisticado de ortografia.

Santos e Navas (2016) ressaltam que os níveis mais avançados de leitura dependem da formação de uma estrutura central, a ortográfica, que se desenvolve a partir da unidade básica até incorporar as partes mais complexas, gradativamente.

Alliende e Condemarin (2005) afirmam que a leitura exige manejo de informações muito complexas vindas do texto impresso. Este, por sua vez, tem aspectos gráficos, fonológicos, léxicos, morfossintáticos, semânticos, referenciais e textuais que permitem obter diferentes tipos de significados (reconstrução do sentido dado pelo autor, conjuntos significativos gerados pelo próprio texto, significações surgidas da inserção do texto em diversas circunstâncias).

O processo de leitura do sistema de escrita alfabético pode ser realizado por duas vias: a rota lexical, por um processo visual direto e, a rota fonológica, por um processo envolvendo mediação fonológica que utiliza a conversão grafema-fonema ativando as representações semânticas e ortográficas correspondentes (MORAIS, 1996; PINHEIRO, 1994).

Na leitura realizada pela rota lexical, as representações de palavras familiares são armazenadas em um léxico de entrada visual, que é ativado pela apresentação visual da palavra, seguido pela obtenção do significado a partir do sistema

semântico (conhecimento sobre os significados de palavras familiares) e, a palavra pode ser articulada. O uso da rota lexical no processo de identificação de palavras permite acesso mais rápido ao léxico mental por ser um procedimento de acesso direto ao significado a partir da estrutura gráfica.

A rota fonológica, contrário da lexical, é um procedimento sequencial, ao menos no início do desenvolvimento da leitura, e, portanto, mais lento que o anterior. Tanto as características linguísticas do estímulo como o nível de competência do leitor determinam a rota a ser utilizada (SALLES; PARENTE, 2004).

Ellis e Young (1998) citam o modelo da “Dupla Rota”, no qual a leitura ocorre por meio de dois processos: a mediação fonológica (rota fonológica) e o visual direto (rota lexical). De acordo com esse modelo, os bons leitores, por lerem mais, são aqueles que apresentam maior número de representações ortográficas das palavras e fazem o maior uso da rota lexical, enquanto os maus leitores, pela carência de representações, utilizam mais a rota fonológica (SANCHÉS *et al.*, 2008; CAPELLINI *et al.*, 2012).

A leitura pela rota fonológica depende da utilização do conhecimento das regras de conversão entre grafema e fonema, para que a construção da pronúncia da palavra seja realizada, daí é criado um código fonológico e identificado pelo sistema de reconhecimento auditivo de palavras liberando o significado da palavra.

A leitura pela rota lexical depende do reconhecimento de uma palavra previamente adquirida e memorizada no sistema de reconhecimento visual da palavra e na recuperação do significado e da pronúncia dessa palavra por meio de endereçamento direto ao léxico, sendo a pronúncia como um todo. A leitura de palavras regulares pode ser realizada tanto pela rota lexical, como fonológica, porém, as de irregulares só podem ser lidas pela rota lexical, visto que a rota fonológica depende da correspondência grafema-fonema (CUNHA; CAPELLINI, 2009).

Morais (2013, p. XXV) apresenta que saber ler e ler bem são condições indispensáveis para ler sem esforço, e assim, ter prazer em ler mais. Também relata que essas são condições indispensáveis para:

Realizar um trabalho gratificante na sociedade; utilizar recursos da vida cotidiana, como o computador e a internet; conhecer a ciência, a tecnologia, a história e a cultura da humanidade; tornar-se uma cidadã ou um cidadão responsável e atuante; comover-se com as narrativas que nos falam de

vidas e encontros imaginados e vibrar com a beleza da linguagem silenciosa – a da escrita.

O Programa de Avaliação Internacional de Escolares – PISA, o maior estudo sobre educação do mundo e um dos indicadores de grande relevância, que avalia o conhecimento dos escolares de 15 e 16 anos de idade, em três disciplinas (Matemática, Ciências e Leitura) revelou que os escolares brasileiros têm baixa proficiência em Leitura, Matemática e Ciências, se comparado com outros 78 países que participaram da avaliação.

A edição 2018 apontou que 50% dos estudantes brasileiros, com 15 anos de idade, não possuem nível básico de Leitura, considerado pela OCDE² como o mínimo para exercer sua plena cidadania, e que os índices estão estagnados desde o ano de 2009. Esses jovens encontram-se no nível mais baixo da avaliação. Apenas 0,2% dos estudantes brasileiros atingiu o nível máximo de proficiência em leitura. O Brasil é o segundo pior do ranking sul-americano, com 413 pontos, ao lado da Colômbia (412). Em último lugar, estão Argentina (402) e Peru (401) (INEP, 2019).

Se considerarmos que o processo de aquisição e desenvolvimento de leitura tem início nos primórdios (primeiros anos da infância) da vida de uma criança, antes mesmo que estas tenham qualquer instrução de leitura formal, quando chegam à escola também já têm compreensão boa de fala, boa produção de linguagem oral, então subentende-se que o nível de proficiência leitora poderia ter melhores resultados. Visto que uma boa narrativa oral favorece o processo de desenvolvimento da leitura e da escrita.

Acerca dos conceitos, processos cognitivos e metacognitivos, discorreremos na subseção a seguir de forma mais ampliada.

4.2 Compreensão de leitura

A compreensão de leitura requer o uso de recursos cognitivos, a capacidade de fazer inferências, um bom processamento de linguagem oral, envolvendo os domínios lexical e sintático, e outros (BRANDÃO; SPINILLO, 1998).

Leffa (1996, p.13) define que:

² Organization for Economic Cooperation and Development – OECD.

A compreensão é o resultado do ato da leitura. O valor da leitura só pode ser medido depois que a leitura terminou. A ênfase não está no processo da compreensão, na construção do significado, mas no produto final dessa compreensão. A leitura é um processo ascendente. A compreensão sobe do texto ao leitor na medida exata em que o leitor vai avançando no texto. As letras vão formando palavras, as palavras frases e as frases parágrafos. O texto é processado literalmente da esquerda para a direita e de cima para baixo.

A compreensão ou habilidade para entender a linguagem escrita é a principal meta da leitura. É um processo de pensamento multidimensional em interação do leitor, o texto e o contexto. Ocorre quando o leitor estabelece relações entre os seus conhecimentos prévios e a nova informação adquirida, as inferências realizadas, as comparações estabelecidas e as formulações de perguntas de acordo com o texto (ALLIENDE; CONDEMARÍN, 2005).

Segundo Dehaene (2012), o processo de aquisição de leitura provoca uma reconversão nos circuitos visuais e linguísticos a partir da região occipito-temporal esquerda progredindo para outras regiões temporais, parietais e frontais que processam letras, pares de letras e palavras.

A visão integrada do texto e a interpretação de sua estrutura, bem como os processos inferenciais e o monitoramento da compreensão estão envolvidos nas habilidades de compreensão textual. Portanto, este é um processo complexo que depende de vários fatores e que juntos contribuem para que a compreensão de leitura seja efetivada (CUNHA *et al.*, 2010; CUNHA *et al.*, 2012).

O objetivo principal da leitura não é o processo de ler as palavras, mas entender o que é lido. E para uma boa compreensão, os leitores têm que ter integração de competências, tais como: a capacidade de leitura de palavras, o conhecimento de vocabulário, as competências sintáticas, a memória, as competências no nível do discurso, a capacidade de fazer inferências, o conhecimento da estrutura de texto e as competências metacognitivas (OAKHILL; CAIN; ELBRO, 2017).

Na compreensão leitora estão envolvidos princípios básicos, estes mais “mecânicos”³, que se diferem dos processos de alto nível e que exigem uma maior

³ O sentido da palavra “mecânicos” refere-se a forma que o indivíduo utiliza as habilidades de nível básico de leitura.

capacidade de abstração ou de elaboração mental. Algumas habilidades são vistas como de nível básico, tais como: a memória de trabalho e os processos léxicos. As de alto nível são: o fazer inferências (sobre informações que não estão explícitas no texto ou que envolvem conhecimentos prévios sobre o assunto) e o controle ou monitoramento do que está sendo compreendido (ANDRADE; DIAS, 2006; SANCHEZ, 2008).

Mousinho, Brilhante e Mesquita (2018, p. 84-88), em um estudo relatam que a literatura tem um vasto material sugerindo que a compreensão nos anos iniciais envolve habilidades de nível básico de leitura, a decodificação e o reconhecimento de palavras, e nos anos seguintes passa a uma demanda das habilidades de alto nível que envolvem a dedução, inferência e conhecimento de mundo. E descreve cada habilidade, tanto no nível básico (A), como de alto nível (B):

(A) Habilidades de nível básico:

1. Precisão de leitura ou acurácia: é a primeira etapa para que o aprendiz consiga compreender o texto lido e que ler de forma precisa é atribuir o valor sonoro correto para cada grafema, esta uma condição fundamental para a precisão leitora.
2. Memória de trabalho: é um sistema de memória de curto prazo, de capacidade limitada, que está envolvido com o processamento e o armazenamento da informação. É fundamental para a compreensão do sentido global do texto pela retenção de unidades de significado menores. Retem os sons decodificados ordenados para que ter o sentido da palavra, seguido do significadoda frase até compreender o sentido do texto.
3. Velocidade de leitura: é extremamente importante para a compreensão por ser necessário que o aprendiz automatize o reconhecimento da palavra, pois quanto mais segmentada for a leitura, mas difícil será a recuperação da informação, por sobrecarga da memória de trabalho. Quanto mais rápidas as informações são processadas, mais facilmente ficam disponíveis para compreensão, liberando recursos cognitivos- inicialmente usados na decodificação – para estruturação de modleos mentais permitindo a compreensão de leituras mais complexas.
4. Prosódia: diz respeito a aspectos acústicos da fala, como ritmo, entonação, pausa, duração e velocidade importantes para mensurar a intenção do interlocutor durante o discurso. Esta habilidade é importante para o leitor compreender o objetivo do autor.
5. Vocabulário: muito importante para leitura, pois não basta ter conhecimento superficial de um grande número de palavras, mas saber os diversos significados que uma palavra pode ter, bem como as variações que o significado de uma palavra pode apresentar conforme o contexto que está inserida.

(B) Habilidades de alto nível:

1. Vinculação de frases: importante que o leitor tenha consciência sintática para que compreenda o que lê, é preciso saber como as palavras se relacionam dentro da frase e como uma frase se relaciona com a outra.
2. Memória de longo prazo: pode estar relacionada a níveis diferentes, como o significado das palavras, o conhecimento de diversos tipos de textos, ou o conhecimento de mundo geral. Dividida em episódica e semântica, a primeira envolve recordações de experiências pessoais ou

eventos, associadas a um tempo e/ou lugar específicos, e a segunda, não associada a tempos e/ou lugar, inclui o conhecimento sobre palavras, linguagem e símbolos, seus significados, relações e regras de uso. As informações na memória semântica derivam da memória episódica, o que facilita a apreensão de novos fatos e conceitos por meio das experiências da vida, a medida que a criança vai tendo contato com a língua escrita, vai formando na memória padrões ortográficos, morfológicos e sintáticos, que são acessados durante a leitura.

3. Inferências: é o processo pelo qual a pessoa que recebe a informação, seja lendo ou ouvindo, estabelece uma relação não explícita entre os dois elementos de um texto que ele busca compreender, utilizando seu conhecimento de mundo. Para a compreensão de um texto é necessário inferir várias informações, associando o que está sendo dito no texto com o conhecimento prévio para formar um modelo mental.

4. Monitoramento: durante a leitura, o leitor deve ter a habilidade de ir monitorando possíveis falhas, para que consiga corrigi-las o mais rápido possível sem prejudicar a compreensão do texto. O monitoramento de compreensão requer processos cognitivos – a atenção e a memória, por isso no início da alfabetização, quando esses processos estão voltados para a decodificação leitora, o monitoramento dificilmente é realizado.

5. Conhecimento da estrutura do texto: a natureza de cada tipo de texto, seja ele narrativo, informativo, dentre outros, implica uma estrutura específica que o caracteriza, e que o conhecimento desta favorece a compreensão leitora. O domínio da estrutura narrativa, antes da alfabetização, não só favorece a compreensão das histórias ouvidas ou assistidas, bem como sugerem que tal conhecimento seja preditor da capacidade de compreensão leitora.

6. Previsão textual: está relacionada à memória de longo prazo e ao conhecimento da estrutura do texto. É importante para a compreensão leitora por otimizar o uso de recursos cognitivos, tornando a leitura mais fluente e favorecendo melhor compreensão.

7. Linguagem figurada: esta de interpretação mais difícil, tendo em vista o número de processos mentais que abarcam, tais como: a projeção, usada para interpretação de metonímias (ex.: 'O camisa dez fez o gol do Brasil'); a mesclagem, importante na compreensão de metáforas, que mescla informações de dois campos, que de início, parecem não ter ligação, mas interpretados em um novo contexto, permitem acessar o significado (ex.: 'O amor afundou'); e, a mudança de enquadre importante para compreender piadas e estruturas contrafactuais, em que é necessário se colocar em outro ponto de vista (ex.: 'Se eu fosse...').

Compreender, por meio da leitura, implica reconhecer as palavras escritas e construir a representação mental do que está sendo ou foi lido. A compreensão de leitura é eminentemente interativa: o leitor deve entender o contexto e as intenções do escritor de modo a produzir, como resultado, o entendimento crítico daquilo que leu. Funções executivas e mecanismos cognitivos e metacognitivos, como flexibilidade mental, planejamento estratégico, atenção, memória operacional, raciocínio dedutivo, geração de inferências, controle inibitório, automonitoramento e velocidade, são elementos constituintes de processamento das informações para a compreensão (MIYAKE *et al.*, 2000).

Em relação à compreensão, portanto, deve-se considerar a construção de representações mentais coerentes e o uso da prosódia de forma correta como

componentes da fluência de leitura que, por sua vez, serve como indicador da compreensão do texto. Vale ressaltar que a identificação de palavras é uma condição necessária, porém, não suficiente para compreender um texto.

Leffa (1996, p. 63-64) relata dados de pesquisas realizadas sobre metacognição da leitura sugerindo quatro conclusões principais: (1) a metacognição desenvolve-se com a idade, (2) correlaciona-se com o grau de compreensão da leitura, (3) melhora com a instrução e (4) a eficácia de uma estratégia depende do objetivo da leitura.

A primeira conclusão apresentada pelo autor refere que quanto menor idade das crianças menos capacidade de avaliar sua compreensão de forma eficaz, têm menor sensibilidade quanto às variáveis metacognitivas, menor capacidade de detectar as ambiguidades do texto e menos proficientes em solicitar perguntas esclarecedoras.

A segunda conclusão menciona que os leitores fluentes têm mais consciência de seus comportamentos de leitura, identificam, analisam e discutem suas atividades metacognitivas, avaliam sua própria compreensão, selecionam as melhores estratégias de reparo e aplicam as estratégias selecionadas para resolver um problema.

Na terceira, conclui que o treinamento específico das habilidades metacognitivas faz o aluno responder de modo mais eficaz a mensagens ambíguas do falante, uma vez expostas a um programa sistemático de monitoramento as crianças melhoram sua compreensão de mensagens orais e a própria produção de mensagens.

A última conclusão nos apresenta que as estratégias de leitura que demandam mais tempo, ao reler ou sublinhar palavras chave, são as que levam a uma compreensão mais profunda e crítica de um texto.

Cunha e Capellini (2014) referem que a leitura é uma atividade complexa por envolver vários processos cognitivos iniciados no reconhecimento da palavra (habilidade elementar) desdobrando-se até a compreensão (habilidade de alto nível), que é o objetivo final e primordial da leitura.

Sanchez (2000) diferencia seis problemas ou dificuldades de compreensão: (1) Desconhecimento do significado de uma palavra – como problema mais fácil de detectar, se desconhece o significado de palavras relevantes de um texto; (2) Perda de continuidade e reflexão entre as ideias – dificuldade que corresponde a um

primeiro nível de coerência que se verifica em todo o texto, a coerência local (microestrutura); (3) Não se sabe o que o texto quer dizer – relaciona-se com as situações em que se sabe do que o texto trata, mas não há segurança sobre ‘o que é que o texto quer dizer’, a dificuldade corresponde à impossibilidade de construir a macroestrutura do texto; (4) Não percepção do texto como um todo – esta dificuldade aborda o caso de quando um leitor pode reconhecer do que o texto está falando (seja de x, de y ou de z) e quais ideias são delineadas, mas não percebe a pretensão do texto como um todo; (5) Dificuldade para compreender e reconhecer o que já sabe e conectar com o que o texto propõe - dificuldades para conectar o que o texto propõe com o que já se sabe; (6) Incerteza de haver compreendido - corresponde à sensação de segurança de haver ou não compreendido o texto.

A compreensão é um processo construtivo e integrativo, que os leitores hábeis fazem inferências espontaneamente para vincular ideias e obter informações que estão implícitas. O processo é necessário para que uma representação integrada do texto seja formada.

Em razão destes problemas de leitura, sugere-se que escolares com problemas de compreensão leitora podem ter dificuldades ao fazer inferências (STOTHARD, 2004). Estas podem estar relacionadas à falta de conhecimento geral para fazê-las, aos leitores pode parecer que a inferência é legítima, mas apresentarem dificuldade de acessar o conhecimento relevante a integrá-lo ao texto por limitação de capacidade; ou poderem não dar conta ao que é necessário inferir ou do que é permitido fazê-lo (OAKHILL; YUILL, 1996).

O conceito de um leitor habilidoso e um leitor não habilidoso difere que, o primeiro, deverá ter controle sobre quais as inferências que pode fazer e precisa entender a estrutura do texto; e o segundo, pode não se dar conta de que não entendeu o texto ou alguma parte específica deste e também pode não saber o que fazer quanto a baixa compreensão (ANDRADE; DIAS, 2006).

A compreensão do texto é sustentada por diferentes habilidades de linguagem, como a eficiência no reconhecimento das palavras, o conhecimento do vocabulário e a estrutura gramatical. Entendimento de conceitos, ideias vinculadas ao texto e geração de inferências se desenvolvem e atingem diferentes níveis de competência com a idade, a escolaridade, a prática de leitura e a estimulação que o escolar recebe (CARVALHO; ÁVILA; CHIARI, 2009; TARCHI, 2010).

Abordaremos na subseção seguinte sobre a prática fonoaudiológica nos diferentes ciclos da fase escolar de uma criança no contexto da alfabetização.

4.3 A fonoaudiologia no contexto da alfabetização

A prática fonoaudiológica na educação não é recente, como vimos na primeira seção ao falarmos sobre a história da Fonoaudiologia e o percurso do fonoaudiólogo na educação do Brasil, em que as atividades eram direcionadas a resolução dos problemas que surgiam nas escolas com as dificuldades de comunicação no ambiente escolar. Ao longo da história, os fonoaudiólogos foram se distanciando da educação e aproximando das práticas em saúde.

As práticas iniciais da Fonoaudiologia não estavam direcionadas para uma integração com a educação e a atuação de prevenção e promoção de saúde, apesar de “nascer” na educação.

Ao fonoaudiólogo que trabalha no âmbito do Ensino Fundamental, é essencial conhecer a legislação educacional vigente, no âmbito federal, estadual e municipal, além dos indicadores regionais, locais ou da escola que participa da equipe educacional no sentido de pautar o planejamento escolar frente aos desafios de cada local. Como membro da equipe, o fonoaudiólogo deve participar do planejamento de atividades para desenvolver as competências exigidas dos alunos nesta fase escolar. O conhecimento das demandas educacionais e do desenvolvimento global da criança, da comunicação oral e escrita capacitam o fonoaudiólogo como mais um membro da equipe, ou assessorando e capacitando o professor, a escola ou rede de ensino (GARCIA, 2014).

A autora complementa que no Brasil, ainda há um desconhecimento do papel do fonoaudiólogo nas escolas e, talvez, tornar-se um membro da equipe e não ser visto somente como um reabilitador, pode ser o maior desafio deste profissional. A sua participação na equipe do planejamento pedagógico é fundamental, bem como nas reuniões de equipe, como cita:

O fonoaudiólogo tem papel relevante na equipe para auxiliar na qualificação do ensino fundamental para todos os alunos, assim como contribuir na adequação dos recursos e apoios que atendam às especificidades de alguns alunos e que sustentem seu processo educacional. (GARCIA, 2014, p. 477).

O fonoaudiólogo, atuando junto as escolas, deve ter como um de seus focos os principais problemas enfrentados pela educação brasileira, entre eles a dificuldade de promover uma alfabetização e um letramento eficientes, garantindo um domínio funcional da linguagem escrita, ou seja, que desenvolva nos alunos habilidades básicas para ler e compreender textos escritos, como também se expressar claramente por meio da escrita.

Tal dificuldade para ensinar não está relacionada somente aos alunos que têm problemas de aprendizagem, as dificuldades da escola para desenvolver competências comunicativas atingem mais de 50% da população de crianças e jovens (ZORZI, 2014, p. 455). O autor afirma que:

O fonoaudiólogo envolvido com a educação deve ter em mente que suas ações devem alcançar, preferencialmente, toda a população que está frequentando as escolas, em seus vários níveis e modalidades de ensino. Parte-se do princípio de que a melhoria da aprendizagem do aluno depende, fundamentalmente, de melhor qualidade do ensino.

A prática de formação continuada de professores tem se constituído como uma das possibilidades de articulação entre as áreas Fonoaudiologia e Educação. É necessário refletir acerca de princípios norteadores do trabalho pedagógico no ensino fundamental, em função das publicações do MEC, dentre elas o PNE, a determinação legal (Lei 10.172/2001, meta 2 do EF) de implantar o ensino fundamental de nove anos, incluindo crianças de 06 anos de idade. Na tentativa de oferecer ao estudante mais condições de acesso às instituições e trabalho com as linguagens (entre elas a escrita) em diferentes usos, dentro e fora da escola (CALHETA, 2014).

Imbernón (2010, p. 43) aponta que:

O tipo de formação inicial que os professores costumam receber não oferece preparo suficiente para aplicar uma nova metodologia, nem para aplicar métodos desenvolvidos teoricamente na prática de sala de aula. Além disso, não se tem a menor informação sobre como desenvolver, implantar e avaliar processos de mudança. É essa formação inicial é muito importante já que é o início da profissionalização, um período em que as virtudes, os vícios, as rotinas etc. são assumidos como processos usuais da profissão.

Para modificar esse costume, é fundamental que o fonoaudiólogo se aproxime do ambiente escolar, organize e amplie um novo espaço, tornando-o rotineiro,

incessante, em busca de uma relação com base no diálogo, onde se aprende a partir das mais diversas e enriquecedoras práticas de vida, alicerçadas pela cultura, pelos valores e crenças que a sociedade apresenta, bem como pela experiência em sala de aula.

Queiroga (2015) esclarece que quanto mais cedo as crianças tiverem suas habilidades comunicativas bem desenvolvidas, mais condições terão para um ritmo saudável de desenvolvimento e aprendizagem. Infelizmente, na realidade dos profissionais fonoaudiólogos, as crianças só chegam quando já têm o problema de comunicação instalado, necessitando de tratamento por estar afetando o seu desenvolvimento normal e interferindo no processo de aprendizagem escolar.

O fonoaudiólogo é o profissional capacitado para lidar com as alterações ligadas a comunicação, dentre elas, as dificuldades de linguagem oral e escrita, ambas dependem uma da outra no processo de alfabetização, assunto este abordado nessa subseção.

Segundo a Resolução CNE/CES 5 (BRASIL, 2002), que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Fonoaudiologia, no Art. 5º (em destaque as que relacionam à linguagem e aprendizagem):

A formação do Fonoaudiólogo tem por objetivo dotar o profissional dos conhecimentos requeridos para o exercício das seguintes competências e habilidades específicas: I - compreender e analisar criticamente os sistemas teóricos e conceituais envolvidos no campo fonoaudiológico, que abrange o estudo da motricidade oral, voz, fala, **linguagem oral e escrita** e da audição, e os métodos clínicos utilizados para prevenir, avaliar, diagnosticar e tratar os distúrbios da linguagem (oral e escrita), audição, voz e sistema sensorio motor oral; II - compreender a constituição do humano, as relações sociais, o psiquismo, a linguagem, **a aprendizagem**. O estudo deste processo como condição para a compreensão da gênese e da evolução das alterações fonoaudiológicas; III - apreender as dimensões e processos fonoaudiológicos em sua amplitude e complexidade; IV - avaliar, diagnosticar, prevenir e tratar os distúrbios pertinentes ao campo fonoaudiológico em toda extensão e complexidade; V - apreender e elaborar criticamente o amplo leque de questões clínicas, científico filosóficas, éticas, políticas, sociais e culturais implicadas na atuação profissional do Fonoaudiólogo, capacitando-se para realizar intervenções apropriadas às diferentes demandas sociais; VI - possuir uma formação científica, generalista, que permita dominar e integrar os conhecimentos, atitudes e informações necessários aos vários tipos de atuação em Fonoaudiologia; VII - reconhecer a saúde como direito e atuar de forma a garantir a integralidade da assistência entendida como conjunto articulado e contínuo de ações e serviços preventivos e curativos, individuais e coletivos, exigidos para cada caso em todos os níveis de complexidade do sistema; VIII - desenvolver, participar e/ou analisar projetos de atuação profissional disciplinares, multidisciplinares, interdisciplinares e transdisciplinares; IX - possuir recursos científicos, teórico-práticos e éticos que permitam a

atuação profissional e reavaliação de condutas; X - conquistar autonomia pessoal e intelectual necessárias para empreender contínua formação profissional; XI - situar a Fonoaudiologia em relação às outras áreas do saber que compõem e compartilham sua formação e atuação; XII - observar, descrever e interpretar de modo fundamentado e crítico as situações da realidade que concernem ao seu universo profissional; XIII - pensar sua profissão e atuação de forma articulada ao contexto social, entendendo-a como uma forma de participação e contribuição social; XIV - conhecer métodos e técnicas de investigação e elaboração de trabalhos acadêmicos e científicos; XV - utilizar, acompanhar e incorporar inovações técnico-científicas no campo fonoaudiológico. (Grifou-se).

Portanto, o fonoaudiólogo está apto a lidar com as questões relacionadas à linguagem oral e escrita, em âmbito clínico e educacional. Assim como em situações que possam auxiliar no processo ensino aprendizagem da comunidade escolar.

Na fase pré-escolar e início da escolar o trabalho do fonoaudiólogo educacional consiste em orientar os professores quanto: aos aspectos do desenvolvimento normal de linguagem, os marcos do desenvolvimento infantil, desenvolvimento normal dos órgãos fonoarticulatórios, hábitos deletérios que possam prejudicar a formação crânio-facial da criança (uso prolongado da chupeta e mamadeira, onicofagia), estimulação da linguagem oral, desenvolvimento normal da função auditiva, aspectos anatomofisiológicos da produção da voz, noções de higiene vocal, desenvolvimento motor normal relacionado a aprendizagem e à linguagem, habilidades preditoras de alfabetização e como estimular, bem como conhecer os principais transtornos do neurodesenvolvimento para que, em parceria, possam buscar estratégias para propiciar o melhor ao seus escolares.

A subseção seguinte busca esclarecer a relação entre o fonoaudiólogo educacional frente a formação permanente do docente, destacando os últimos programas de alfabetização propostos pelas políticas públicas do MEC.

4.4 A formação do professor alfabetizador para desenvolvimento da competência leitora

Nas últimas três décadas, os estudos sobre a história da educação no Brasil, principalmente quanto a formação dos professores, nos trouxe reflexões sobre a formação destes, objetivando ter considerações sobre a formação do pedagogo alfabetizador.

Conforme enfatizamos em seções anteriores, a formação de professores é um dos grandes desafios na construção e reconstrução das práticas pedagógicas no

espaço escolar. O docente é o elemento principal para garantir o sucesso proposto pela educação por meio de políticas públicas em forma de programas educacionais. Sucesso que depende de formação inicial e permanente dos docentes, bem como de seus conhecimentos teóricos e que fundamentam as práticas.

Não pretendemos nesse estudo aprofundar análises sobre os programas de formação continuada, mas citá-los para resgatá-los em discussão dos resultados da pesquisa em questão.

Em se tratando de alfabetização, destaca-se que muitos alunos, por não conseguirem alfabetizar-se, chegam ao final dos anos iniciais do ensino fundamental sem o domínio mínimo das competências de leitura e escrita. E com o intuito de reverter a situação, nas últimas três décadas, acompanhamos a criação de políticas públicas, das quais surgiram como iniciativa os programas de formação continuada de professores alfabetizadores no Brasil, como ação do Ministério da Educação (MEC). Dentre os diversos programas, abordaremos alguns deles: Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), Pró-letramento, Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e Tempo de Aprender, este mais recente.

O Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA) foi elaborado no ano de 2000, como um programa de formação para os professores com a finalidade de desenvolver competências necessárias àqueles que ensinam a ler e escrever, aprofundando os conhecimentos no processo de aprendizagem da leitura e da escrita. O programa baseia-se em que, para o aluno aprender corretamente a ler e escrever é necessário que participe de situações que o façam refletir, inferir, estabelecer relações e compreender informações, transformando-as em conhecimento próprio (BRASIL, 2001).

O Pró-Letramento era compreendido em dois cursos de formação continuada, um deles voltado para a área de Matemática e o outro à área de Alfabetização e Linguagem. Partindo da leitura e análise do material didático oferecido para os docentes e para o sistema educacional, notou-se que trouxe contribuições significativas, com um conceito preciso dos termos alfabetização e letramento. Bem como, também, apontava algumas metas para o 1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental de 9 anos, indicado como ações e atividades a serem realizadas com as turmas de alfabetização.

O programa evidenciava o construtivismo, visto que trazia a proposta do aluno participar ativamente do próprio aprendizado, mediante o desenvolvimento do

raciocínio, resolução de problemas, estímulo a dúvida, evitando conhecimentos prontos e acabados, como também a criação de condições favoráveis para um contato mais prazeroso e intenso com o universo da leitura e escrita. O que levava a acreditar que o aluno conseguiria compreender o que lesse e questionaria, teria capacidade de apropriar-se da leitura por meio de suas práticas sociais (BRASIL, 2007).

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), lançado em 2012, como um programa federal que atuava na formação de professores alfabetizadores e no fornecimento de materiais didáticos às escolas de todo o país. Compromisso assumido pelos governos federal, dos estados e dos municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ou seja, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental (BRASIL, 2012).

Com o apoio dos Estados, as cidades que aderiram ao PNAIC assumiram o compromisso de alfabetizar todos os alunos até o final do ciclo de alfabetização (3º ano do ensino fundamental), em língua portuguesa e matemática, bem como eram responsáveis pelas avaliações anuais, estas aplicadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

O programa objetivava contribuir, com teoria e prática, na formação continuada dos professores alfabetizadores no processo de alfabetização e letramento por meio de materiais curriculares e pedagógicos ampliando discussões pertinentes.

A proposta do PNAIC era a qualificação dos professores alfabetizadores com o propósito de contribuir para a melhoria de suas práticas alfabetizadoras e, assim, aumentar os indicadores de formação das crianças.

A formação dos professores aconteceu no ano de 2013 para Linguagem e, em 2014, para Matemática, no total de 120 horas por ano, distribuídas por eixos de atuação: (1) Formação Continuada de Professores Alfabetizadores; (2) Materiais Didáticos e Pedagógicos; (3) Avaliações; e (4) Gestão, Controle Social e Mobilização, conforme artigo 6º da Portaria nº 867/2012.

Cada professor recebeu materiais de apoio para o desenvolvimento de suas ações em sala de aula como complemento no processo de alfabetização, entre os quais, destacamos: (I) Cadernos de apoio para os professores matriculados no curso de formação; (II) Livros didáticos de 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental e respectivos manuais do professor, distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para cada turma de alfabetização; (III) Obras pedagógicas

complementares aos livros didáticos distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático e obras complementares para cada turma de alfabetização; (IV) Jogos pedagógicos para apoio à alfabetização para cada turma de alfabetização; (V) Obras de referência, de literatura e de pesquisa, distribuídas pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) para cada turma de alfabetização. (VI) Obras de apoio pedagógico aos professores, distribuídas por meio do PNBE para os professores alfabetizadores; (VII) Tecnologias educacionais de apoio à alfabetização para as escolas.

Com relação à alfabetização, o PNAIC, em suas propostas teóricas e didáticas, trouxe a visão de que o ensino do sistema de escrita alfabético deveria ser promovido com a valorização de práticas na perspectiva do letramento. Evidentemente, cada alfabetizador tinha a responsabilidade com sua formação, atuação e prática no ambiente escolar, porém o processo de alfabetizar e letrar não poderia ser compreendido como uma receita coordenada que pudesse ser apresentada e absorvida somente em cursos de formação. Apesar da grande relevância, o desenvolvimento de práticas de alfabetização baseadas no conceito de letramento é construído no envolvimento do professor com sua formação e com uma participação coletiva do sistema educativo.

O Tempo de Aprender é um programa de alfabetização abrangente, que objetiva enfrentar as principais causas das deficiências da alfabetização no país. Entre elas, destacam-se: déficit na formação pedagógica e gerencial de docentes e gestores, falta de materiais e de recursos estruturados para alunos e professores, deficiências no acompanhamento da evolução dos alunos e, baixo incentivo ao desempenho de professores alfabetizadores e de gestores educacionais. Objetivando melhorar a qualidade da alfabetização, o programa Tempo de Aprender propõe ações estruturadas em quatro eixos, destacamos o eixo 1 (Formação continuada de profissionais da alfabetização):

(1) Formação prática para professores alfabetizadores, com o objetivo de proporcionar aos docentes a aquisição de conhecimentos, habilidades e estratégias que os auxiliem a lidar com os desafios do ciclo de alfabetização;

(2) Formação prática para gestores educacionais da alfabetização, objetivando auxiliar os gestores educacionais a dar suporte necessário a alfabetização em suas escolas e redes educacionais;

(3) Intercâmbio de professores alfabetizadores, para iniciar, com profissionais de alfabetização, o processo de internacionalização do compartilhamento de evidências científicas.

O eixo 2, denominado Apoio pedagógico para a alfabetização, foi dividido em ações: (1) o sistema On-line de recursos para Alfabetização, (2) apoio financeiro para assistentes de Alfabetização e custeio para escolas, e (3) reformulação do PNLN – Plano Nacional do Livro Didático – para Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.

A primeira ação é uma solução tecnológica de auxílio ao docente na elaboração do planejamento de aula com recursos pedagógicos, estratégias de ensino, atividades e avaliações formativas, baseadas em práticas de alfabetização; a segunda fornece recursos financeiros para apoiar a atuação dos assistentes de alfabetização, os auxiliares dos professores no manejo da sala, para custeio das despesas das escolas, bem como materiais impressos; e, a terceira, é uma das ferramentas mais importantes para a melhoria da aprendizagem das crianças, pois os materiais de alfabetização que chegam às escolas precisam estar alinhados com os normativos das diretrizes estabelecidas pela PNA – Política Nacional de Alfabetização. A primeira e a última ação objetivam democratizar o acesso a recursos educacionais de qualidade para alfabetização, elevar em qualidade e adequar práticas docentes baseadas em evidências científicas.

Em destaque, o eixo 3 – aprimoramento das avaliações da alfabetização – que tem como objetivo na ação 1 (Estudo Nacional de Fluência) fornecer a professores e diretores medida objetiva e de fácil verificação do desempenho em alfabetização dos alunos do 2º ano do ensino fundamental; o objetivo da ação 2 (Aperfeiçoamento das provas do Saeb voltadas à alfabetização) é adequar as avaliações do SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) para aferir o desempenho dos alunos considerando os componentes essenciais da alfabetização: aprender a ouvir, conhecimento alfabético, fluência em leitura oral, desenvolvimento de vocabulário, compreensão de textos e produção de escrita; e, a ação 3, avaliar o impacto das ações do programa como uma ferramenta indispensável para o uso adequado dos recursos públicos.

O último eixo (4 – Valorização dos profissionais da alfabetização) objetiva melhorar a qualidade da aprendizagem concedendo incentivos financeiros para equipe pedagógica que obtiverem bom desempenho em alfabetização, tendo como

métrica para premiação o desempenho dos alunos do 2º ano do Ensino Fundamental.

O programa teve em sua equipe de validação científica do curso de formação continuada em práticas de alfabetização, fonoaudiólogas reconhecidas e experientes na área da educação e linguagem escrita, tais como: Rochele Paz Fonseca, Ana Luiza Pereira Gomes Pinto Navas, Clarice Lehnen Wolff, Rudinéia Toazza, Ana Bassôa de Moraes, Márcia dos Santos Sartori, Milene Henriques, Rosângela Marostega, Silvana Brescovici e Sônia Maria Pallaoro Moojen. O que fundamenta a relação do profissional fonoaudiólogo junto ao docente em busca do melhor desempenho em sua prática quanto aos aspectos teóricos e práticos de alfabetização.

Na seção 5 abordaremos a relação do professor e a fonoaudiologia como uma parceria fundamental com o objetivo de apresentar a atuação em conjunto e cada vez mais abrangente e facilitadora no processo de ensino e aprendizagem no ambiente escolar. Diante da temática desta pesquisa a seção terá uma representatividade ampliada, pois apresentará o percurso histórico da Fonoaudiologia Educacional diante do que já foi realizado em parceria com a equipe pedagógica, em especial o professor, este que vivencia o seu dia a dia diante de tantos desafios e anseios no ambiente escolar.

5 O DOCENTE E A FONOAUDIOLOGIA: UMA PARCERIA FUNDAMENTAL

Conforme já mencionamos na seção 2, sobre a história da Fonoaudiologia e o percurso da Fonoaudiologia Educacional no Brasil, vimos que a década de 1920 foi uma época marcante para consolidar essa área do conhecimento, tendo seu surgimento diretamente ligado à educação. No entanto, nesta seção objetivamos apresentar o desenvolvimento do trabalho da Fonoaudiologia Educacional junto à equipe pedagógica, de forma cronológica e firmados na prática científica.

Um dos trabalhos realizados nas escolas pelo fonoaudiólogo, já mencionado anteriormente, foi a participação de Colaço (1991) na equipe pedagógica de uma escola em São Paulo no período de 1968 a 1978, época em que realizava orientação aos professores sobre aspectos de alfabetização, fornecia instrumentos para observar a fala das crianças e buscava prevenir alterações dos órgãos fonoarticulatórios, da fala, da escrita, entre outros.

Trabalhos como de Bittar (1991) em escolas particulares que também orientava professores, destinado a detectar alunos com dificuldades de linguagem e orientações quanto ao melhor acompanhamento e orientava os pais quanto ao desenvolvimento normal e aos seus desvios.

As ações tinham caráter preventivo, constituídas por triagens e observações por graduandos de Fonoaudiologia, e posteriormente, pelo professor. Também realizavam palestras com pais, treinamentos, reciclagens, reuniões periódicas com os professores e havia a participação dos fonoaudiólogos no planejamento anual (SACALOSKI; ALAVARSI; GUERRA, 2000).

Pinto, Furck e colaboradores (1991) realizaram trabalho no Departamento de Saúde Escolar da Prefeitura de São Paulo (1988) desenvolvendo dois programas: um para prevenir alterações de fala e de escrita com estratégias de observação da comunicação oral e gráfica dos alunos, levantamento das dificuldades de escrita, palestras e cursos sobre a aquisição de linguagem, atividades de estimulação, distúrbios mais frequentes entre os escolares e a relação professor-aluno; e outro para trabalhar a saúde vocal dos professores, com palestras sobre higiene vocal (cuidados com a voz) e treino de impostação vocal.

Pereira, Santos e Osborn (1995) relatam atividades realizadas em um programa de Saúde Escolar: (1) junto a pais e professores discutindo desenvolvimento normal e sensibilização para estimular o processamento auditivo, a

linguagem e a produção fonoarticulatória; (2) com alunos do ciclo básico realizando exame fonoaudiológico com emissão e recepção oral, voz, respiração, órgãos fonoarticulatórios e processamento auditivo; (3) com alunos de 3ª e 5ª séries realizando provas de leitura e escrita; (4) encaminhamento das crianças com alteração para reavaliação fonoaudiológica; e, (5) orientação dos pais e professores após avaliação.

As experiências citadas acima, podem até ter ações variadas ou parecidas, porém o objetivo era preventivo, diferente da atuação clínica (SACALOSKI; ALAVARSI; GUERRA, 2000).

A diferença entre a fonoaudiologia escolar e a fonoaudiologia clínica foi apresentada por Collaço (1991), a qual refere que a primeira tem o enfoque preventivo, com atuação planejada em equipe e executada pelo professor, e a segunda, trata o indivíduo com distúrbios da comunicação de forma individual ou em grupo.

Zorzi (2014) ressalta que apesar de todos os avanços presenciados ainda existem muitas dúvidas e distorções quanto ao trabalho do fonoaudiólogo educacional, para muitos a especialidade desenvolve suas atividades nas escolas em busca de identificar e tratar alunos, e com os professores, no sentido de prevenir problemas no âmbito fonoaudiológico. O autor complementa:

Não se deve confundir atuação clínica dentro da escola com Fonoaudiologia Educacional. São fatos distintos, com objetivos diferentes. Ainda mais discrepantes são os relatos de atendimentos terapêuticos, no interior das escolas, na educação regular, devidos à pressão que educadores ou gestores fazem sobre os fonoaudiólogos a fim de que tais atendimentos sejam realizados. Não é esta a concepção que vem sendo trabalhada e que tem contribuído, efetivamente, para um enfoque verdadeiramente educacional e para o crescimento da especialidade. Evidentemente, o aluno continua sendo foco das atenções, porém a ação se expande englobando a relação ensino/aprendizagem. Em outras palavras, a escola, especificamente, os educadores passam a ser os parceiros ideais das ações realizadas pelos fonoaudiólogos, dentro de uma visão integrada de atuações. Dessa maneira, mudanças ou procedimentos que possam favorecer a relação ensino/aprendizagem, devem resultar de propostas construídas graças a um trabalho em equipe, com enfoque interdisciplinar. Em síntese, pensar em Fonoaudiologia Educacional tendo unicamente como foco a ação direta sobre os alunos que apresentem problemas, como se o universo dos problemas educacionais pudesse ser resolvido por meio de uma visão clínica ou por aplicação de técnicas e exercícios, limita, desvirtua e impede a realização de ações amplas e de maior impacto. (ZORZI, 2014, p. 454-455).

Sacalowski, Alavarsi e Guerra (2000) reuniram em capítulos temas importantes, na época, devido às muitas dúvidas apresentadas pelos professores aos fonoaudiólogos por tantos casos de alunos com distúrbios da comunicação em sala de aula. E atribuíram a essa demanda ao aumento do contato realizado pelo fonoaudiólogo com as escolas.

A experiência que tiveram despertou a importância do professor e fonoaudiólogo trabalharem em co-parceria, por ser o professor o primeiro a suspeitar da presença de possíveis distúrbios da comunicação. Assim, o processo de diagnóstico seria mais rápido se os profissionais envolvidos tivessem orientações quanto aos aspectos atípicos para encaminhar os alunos, além de favorecer o acompanhamento e participação do professor no processo de reabilitação, colaborando com o trabalho fonoaudiológico. A ideia a ser implementada constitui-se em auxiliar o professor com informações pertinentes sobre o desenvolvimento normal, principais características dos distúrbios da comunicação, das manifestações observadas em sala de aula e encaminhamentos que poderiam ser realizados.

O fonoaudiólogo tem conhecimentos que lhe permitem contribuir com o professor e poder analisar os fatores biológicos e pedagógicos envolvidos nas situações escolares, devido sua formação oferecer subsídios sobre o desenvolvimento normal e patológico com parâmetros para comparação necessários no diagnóstico. Como o professor tem a capacidade de identificar os alunos que apresentam problemas e/ou dificuldades de aprendizagem e visualizar o aluno que não acompanha os outros e/ou apresenta dificuldades neste processo, principalmente em relação a leitura e a escrita, a parceria com o fonoaudiólogo facilitaria, visto que este entraria como mediador da situação, observando, avaliando, questionando, orientando, encaminhando e direcionando o caso em parceria com o professor (SENO, 2016).

A partir de meados dos anos 2000, os parâmetros para a atuação fonoaudiológica começaram a ser normatizadas, em destaque: a Resolução 309/2005 (CFFa, 2005) que dispunha sobre a atuação fonoaudiológica na educação infantil, ensino fundamental, médio, especial e superior; em 2010, a Resolução 387 (CFFa, 2010) que definiu as atribuições e competências do profissional especialista em Fonoaudiologia Educacional; e, em 2012 a criação do Departamento de Fonoaudiologia Educacional pela Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia.

Sendo assim, é possível encontrar autores e pesquisadores apresentando propostas de trabalho executadas em âmbito escolar respaldados nas resoluções vigentes. Seno (2016, p. 57) apresenta que:

A proposta de trabalho do fonoaudiólogo deve ser em parceria com os educadores visando contribuir para a promoção do desenvolvimento e da aprendizagem dos alunos; para melhoria da qualidade de ensino; para aprimoramento das situações de comunicação oral e escrita; para identificação de situações de comunicação oral e escrita; para elaboração de programas que favoreçam e otimizem o processo de ensino-aprendizagem. A atuação do Fonoaudiólogo Educacional é ampla e se estende desde a sua participação junto à equipe escolar no sentido de assessorá-la com estratégias e propostas de ações educativas até o envolvimento nas questões relativas ao atendimento educacional especializado capacitando os educadores e familiares.

O diferencial do fonoaudiólogo educacional é o amplo conhecimento dos processos neurodesenvolvimentais da comunicação humana e profundo domínio teórico e prático de seus distúrbios, com capacidade de participar e propor em parceria com os professores e equipe técnica da escola estratégias para seguimento, monitoramento e desenvolvimento das habilidades necessárias para a aprendizagem, considerando o ser humano único, com suas diferenças, dificuldades e potencial (ALVES; CAPELLINI, 2014).

Dantas e Alves (2017) reuniram experiências práticas de algumas fonoaudiólogas educacionais, também pesquisadoras, objetivando unir teoria e prática do cotidiano do fonoaudiólogo educacional. A obra contribui para verificarmos a importância desse profissional nas instituições de ensino e estratégias de atuação na educação infantil, no ensino fundamental, médio e universitário junto à comunidade escolar.

Romero (1995) e Smith e Strick (2001) destacaram o papel do professor de sala de aula regular, junto com o profissional especializado (Fonoaudiólogo), como um item fundamental para identificar e triar as dificuldades apresentadas na escolarização. De fato, a experiência desses profissionais em colaboração é fundamental em situações de aprendizagem em sala de aula, na observação de comportamentos, de estratégias para resolução de problemas, na observação do escolar com relação ao seu posicionamento diante de dúvidas e em relação ao seu rendimento nas avaliações e desenvolvimento escolar.

Nessa perspectiva, o profissional especializado, como o fonoaudiólogo, por exemplo, apresenta-se como um elemento que valoriza, intrinsecamente, os potenciais humanos e as práticas inclusivas. Desse modo, o fonoaudiólogo tem importantes contribuições a oferecer às instituições de ensino e aos professores diante de inúmeras situações de exclusão que podem ser vividas nas escolas.

Estudos realizados por: Cunha e Capellini (2014, 2019), Andrade, Andrade e Capellini (2014), Oliveira e Capellini (2014), Batista, Cervera-Mérida, Ygual-Fernández e Capellini (2014), Germano e Capellini (2016), Santos e Capellini (2018), Fukuda e Capellini (2018), Santos, César e Capellini (2018), Martins e Capellini (2018), Silva e Capellini (2019), Chiamonte, Liporaci e Capellini (2019), Buzetti e Capellini (2020), dentre outros elaboraram materiais com estratégias facilitadoras de aprendizagem, com possibilidades de verificação de dificuldades dos escolares que têm provocado um avanço na atuação conjunta e parceira entre a equipe pedagógica e o fonoaudiólogo no âmbito escolar. Os materiais podem ser utilizados no contexto clínico e educacional, por professores e profissionais que atuam com escolares com (e sem) dificuldades e transtornos de aprendizagem na busca de fundamentar suas práticas de avaliação e intervenção com evidência científica.

Dentre os estudos citados anteriormente, destaca-se o de Cunha e Capellini (2019), chamado *PrintComle* – Programas de Intervenção para a Compreensão de Leitura de Textos Narrativos e Expositivos que foi desenvolvido com o objetivo de fornecer estratégias que conduzem à obtenção da compreensão profunda e à leitura crítica e reflexiva. Material este direcionado aos escolares que, mesmo tendo uma leitura precisa e fluente, ao final da leitura de um texto, mostram dificuldades para responder perguntas do conteúdo lido. O que demonstra uma compreensão parcial e até mesmo a não compreensão do sentido da mensagem escrita, não conseguindo armazenar informações para o aprendizado.

Autores mais contemporâneos, como os citados acima têm nos mantido atualizados quanto a atuação fonoaudiológica na educação, em parceria com os educadores, principalmente quanto aos avanços e uso do Modelo de Resposta à Intervenção – RTI no âmbito escolar. Machado e Almeida (2014, p. 131) conceituam o RTI:

O RTI – Resposta à Intervenção – é um modelo educacional de multiníveis/multicamadas, muito difundido nos Estados Unidos, onde as

atividades são fornecidas a todos os escolares como uma instrução de leitura de alta qualidade baseada em pesquisas dentro da própria sala de aula. A resposta dos escolares a essa instrução é avaliada por meio de instrumentos de triagem, que são administrados, periodicamente, durante todo ano letivo. Com os escolares identificados como de risco, na base dessa seleção, é realizada uma intervenção de curto prazo suplementar. Essa intervenção pode evoluir a partir de pequenos grupos para aulas individuais com base nas necessidades do escolar. O progresso do monitoramento é usado para medir a resposta dos escolares à intervenção. Aqueles que não respondem à intervenção suplementar são considerados como de risco para transtornos de aprendizagem e podem beneficiar-se de um ensino fornecido dentro de um contexto especializado. Assim, o RTI é um modelo de programa para a identificação precoce direcionada a escolares que apresentam dificuldade de aprendizagem e também no comportamento e que necessitam de intervenções mais específicas. Os benefícios do RTI incluem eficiência e eficácia na redução das dificuldades acadêmicas, como leitura, escrita e matemática, diminuição de baixa instrução apontada como causa do mau desempenho, diminuição da má interpretação de escolares encaminhados para os serviços especiais.

As autoras complementam que o RTI é uma diferente forma para auxiliar escolares que não progredem, mesmo recebendo atividades apropriadas, comparados ao seu grupo/classe. O RTI alia avaliação e instrução (modo de ensinar) e intervenção (atividade e estratégia pelo qual permite o ensino de determinado conteúdo). Um dos objetivos em utilizar programas baseados nesse modelo, é que as escolas podem identificar, precocemente, escolares de risco para transtornos de aprendizagem.

No Brasil existem poucas publicações dentro da temática de RTI, apesar da realização de algumas iniciativas pioneiras, porém têm despertado o interesse de profissionais clínicos e da educação.

Assim, os resultados e progressos com o uso do RTI dependem do trabalho conjunto entre o docente e o fonoaudiólogo educacional, este como tutor, no desenvolvimento de atividades direcionadas aos escolares no ambiente escolar.

A seguir descreveremos o percurso metodológico do estudo empírico com objetivos, aspectos metodológicos, procedimentos e instrumento utilizados na coleta de dados, bem como procedimentos de análise de dados seguidos da descrição dos sujeitos e o lócus da pesquisa.

6 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DO ESTUDO EMPÍRICO

Nesta seção, nosso objetivo é descrever a forma como foram realizados os procedimentos metodológicos do estudo empírico. O texto está organizado nesta sequência: os objetivos do estudo - geral e específicos; os aspectos metodológicos com os procedimentos utilizados na coleta de dados, bem como o instrumento, os procedimentos para análise de dados; e, posteriormente, serão apresentados os sujeitos do estudo e o lócus da investigação.

6.1 Objetivos do estudo

6.1.1 Objetivo geral

- Considerar a contribuição do fonoaudiólogo educacional na prática docente quanto ao desenvolvimento da compreensão leitora em escolares de 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental I

6.1.2 Objetivos específicos

- Apresentar o histórico da fonoaudiologia no Brasil;
- Compreender a função do fonoaudiólogo na educação;
- Identificar a relação entre a formação docente e a fonoaudiologia;
- Verificar o desempenho das habilidades de compreensão leitora dos escolares do 3º ao 5º ano;
- Identificar as atribuições do fonoaudiólogo educacional, junto a prática docente, no processo de desenvolvimento da compreensão leitora dos escolares do 3º ao 5º ano.

6.2 Aspectos metodológicos

Este estudo foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UNIR/RO sob o Protocolo nº 4.300.633. A escola foi selecionada a partir da indicação e autorização da Coordenadoria Regional de Ensino (CRE/SEDUC-RO) e, em seguida, foi entregue uma carta de autorização à direção da escola. Após a autorização da diretora e das professoras, explicamos as etapas da coleta de dados e entregamos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para todos os pais/responsáveis dos escolares das turmas de 3º ao 5º ano do ensino fundamental I dos turnos matutino e vespertino. Após o recebimento do TCLE dos escolares, cujo pais/responsáveis assinaram autorizando a participação na coleta da pesquisa, verificamos, juntamente com a coordenadora por meio da lista de matriculados, quais escolares poderiam participar da pesquisa.

Aqueles que foram indicados com dificuldade de leitura (dificuldades relacionadas à decodificação), assim como aqueles que apresentaram alguma deficiência física, visual, auditiva ou cognitiva (indicados pela orientadora escolar e sinalizados na lista de alunos matriculados) participaram da aplicação (se fosse de sua vontade), porém seus resultados foram excluídos da análise do desempenho, visto que a compreensão de leitura envolve diversos processos que são interdependentes. Apenas 01 escolar do 3º ano, usuário de AASI (Aparelho de Amplificação Sonora Individual), 01 escolar do 4º ano, sem laudo médico, e 01 do 5º ano com necessidades educacionais especial, participaram da coleta de dados, mas foram excluídos da análise estatística. Alguns escolares que tinham muita dificuldade em decodificação (não liam) recusaram-se a participar. Para esses escolares, a professora seguiu com as atividades de aula, enquanto os outros se submetiam à aplicação do instrumento. A aplicação levou em média quarenta minutos para cada texto.

A coleta de dados foi realizada em uma sala de aula com a aplicação do instrumento de avaliação para todos os escolares.

Os escolares foram submetidos, de forma coletiva, à avaliação da compreensão de leitura em uma sala indicada pela coordenadora pedagógica, em dias e horários combinados previamente, bem como quais turmas seriam avaliadas.

Foi aplicado o Protocolo de Avaliação da Compreensão de Leitura PROCOMLE¹ (CUNHA; CAPELINNI, 2014), com a aplicação de dois textos, sendo um texto narrativo e um expositivo, respectivamente nomeados: N1 e E1. Estes textos contendo, cada um deles, oito perguntas de múltipla escolha, sendo quatro relacionadas à microestrutura do texto (duas literais e duas inferenciais) e quatro relacionadas à macroestrutura do texto (duas literais e duas inferenciais). Cada pergunta dos textos continha quatro alternativas para que o escolar selecionasse a correta.

Antes da avaliação, os escolares foram instruídos a ler o texto com muita atenção, pois após a leitura iriam responder às questões referentes à compreensão do texto, e não poderiam consultá-lo. As folhas com as perguntas foram mostradas aos escolares, que foram esclarecidos que deveriam ler cada pergunta e cada alternativa com muita atenção, portanto, poderiam marcar somente uma alternativa, pois apenas uma estava correta. Após essa instrução foi solicitado que lessem o texto silenciosamente e que, se houvesse alguma pergunta que não soubessem o significado, deveriam levantar a mão e perguntar seu significado à examinadora, assim, os outros escolares também podiam participar da explicação. À medida que cada escolar terminava a leitura, deveria levantar a mão para que a examinadora fosse até ele, recolhesse o texto e lhe entregasse as folhas com as questões.

Após a leitura, o texto foi retirado e as folhas com as perguntas e respostas entregues para preenchimento do aluno. Estes foram instruídos de que deveriam ler as perguntas e cada alternativa com atenção para selecionarem aquela que fosse correta, marcando-a com o lápis. Não foi registrado o tempo de preenchimento das respostas de cada escolar, visto que ao término o aluno era liberado.

Os escolares foram submetidos à avaliação da compreensão da leitura em dois textos E1 e N1, com suas respectivas perguntas, que compõem este instrumento, sendo:

- Texto E1: Texto expositivo 1: “O piolho”.
- Texto N1: Texto narrativo 1: “O guarda-chuva”.

¹ O protocolo quando aplicado em sala de aula pode fornecer aos professores informações controladas sobre o desempenho em compreensão de leitura do seu grupo-classe, podendo, dessa forma, caracterizar o perfil e classificar o desempenho de cada escolar. Assim, as informações individualizadas do desempenho em compreensão de leitura obtidas por meio da aplicação do PROCOMLE podem ser um indicador das dificuldades nesta habilidade, proporcionando mais segurança ao educador para fazer encaminhamentos específicos quando um escolar que lê com proficiência se distancia do que o grupo-classe apresenta como desempenho em compreensão de leitura (CUNHA; CAPELLINI, 2014, p. 20-21).

Após a leitura dos textos E1 e N1 os escolares foram submetidos às oito perguntas que compõem o protocolo de avaliação, descritas a seguir:

- Pergunta de número 1 (P1): literal de microestrutura
- Pergunta de número 2 (P2): literal de microestrutura
- Pergunta de número 3 (P3): literal de macroestrutura
- Pergunta de número 4 (P4): literal de macroestrutura
- Pergunta de número 5 (P5): inferencial de microestrutura
- Pergunta de número 6 (P6): inferencial de microestrutura
- Pergunta de número 7 (P7): inferencial de macroestrutura
- Pergunta de número 8 (P8): inferencial de macroestrutura

Não aplicamos os textos E2 e N2, pois os mesmos são procedimentos pós intervenção terapêutica, que não contemplam os objetivos desta pesquisa.

Cada texto foi aplicado em dias alternados, sendo que o tempo total, em média, para a aplicação foi de 45 minutos.

Os textos e suas respectivas perguntas encontram-se descritos no Anexo A.

A análise estatística foi realizada utilizando o programa IBM SPSS Statistics (Statistical Package for the Social Sciences), em sua versão 25.0, o nível de significância adotado foi de 5% (0,050), para a aplicação dos testes estatísticos.

Para a verificação de possíveis diferenças entre os três grupos estudados, para a distribuição percentual da variável – gênero - foi realizada a análise por meio da aplicação do *Teste da Razão de Verossimilhança*.

Para verificarmos possíveis diferenças entre os três grupos estudados, quando comparados concomitantemente, para as variáveis escalares, foi aplicado o *Teste de Jonckheere-Terpstra*.

Como encontramos algumas diferenças ditas estatisticamente significantes, foi aplicado o *Teste de Mann-Whitney*, ajustado pela *Correção de Bonferroni*, para identificarmos quais grupos diferenciam-se entre si, quando comparados par a par.

Com o intuito de verificarmos possíveis diferenças entre as variáveis, em cada grupo estudado foi aplicado o *Teste dos Postos Sinalizados de Wilcoxon*.

6.3 Caracterização dos sujeitos

O desenvolvimento da pesquisa qualitativa exige do pesquisador a caracterização, antes de ir a campo de coleta, os sujeitos que irão compor o seu estudo.

Nas orientações de Triviños (1987), observamos que o pesquisador deve esclarecer para os sujeitos que participarão da pesquisa, os objetivos e as funções dos mesmos no estudo. Portanto, realizamos uma visita ao local da pesquisa, conversamos com a gestora da escola, esclarecemos aos docentes, de forma individual, e aos escolares, coletivamente, sobre o desenvolvimento do estudo solicitando a participação voluntária na pesquisa.

Durante esse encontro foi realizado o levantamento, pela pesquisadora, que apontou 317 escolares de uma escola estadual de ensino público de Porto Velho – RO, em quatro turmas do 3º ano com 95 escolares, quatro turmas de 4º ano com 114 escolares e quatro turmas do 5º ano com 109 escolares. Foi entregue à orientadora educacional, e posteriormente, aos professores, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que continha informações sobre o estudo no qual os escolares participariam. O TCLE foi entregue a cada escolar para solicitar autorização aos responsáveis, o mesmo deveria ser entregue no dia seguinte ou até ao final da semana corrente (sexta-feira – 22 de novembro de 2019).

Foram adotados os seguintes critérios para a inclusão da amostra: escolares com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) assinado pelos pais ou responsáveis, escolares sem deficiência sensorial, motora ou cognitiva regularmente matriculados na escola e escolares sem dificuldades de decodificação.

Os critérios de exclusão adotados foram os seguintes: escolares cujo os responsáveis não assinaram/entregaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), escolares com deficiência sensorial, motora ou cognitiva matriculados na escola, escolares indicados pelas professoras e/ou orientadora como com dificuldades de decodificação ou com e sem laudos médicos que não teriam condições de responderem ao instrumento de avaliação, e escolares que não estavam presentes no dia da coleta.

A amostra final, após a seleção a partir dos critérios de inclusão e exclusão, foi composta de 138 escolares e divididos em 03 grupos dispostos da seguinte forma:

- Grupo I (GI): composto por 41 escolares do 3º ano do ensino fundamental I

- Grupo II (GII): composto por 52 escolares do 4º ano do ensino fundamental I
- Grupo III (GIII): composto por 45 escolares do 5º ano do ensino fundamental I.

A Tabela 1 descreve a média de idade dos escolares, divididos em cada nível escolar estudado.

Tabela 1 - Distribuição dos escolares pela média de idade e escolaridade

Escolaridade	GI	GII	GIII
Média Etária	8,9	9,8	11,05

A Tabela 2 descreve a porcentagem dos escolares, divididos por gênero para nível escolar.

Tabela 2 - Distribuição dos escolares por porcentagem do gênero em cada nível escolar

Escolaridade	GI - 3º ano	GII – 4º ano	GIII – 5º ano
Masculino	46,3%	55,8%	46,7%
Feminino	53,7%	44,2%	53,3%

De acordo com as tabelas 01 e 02, dentre os escolares avaliados (total de 138), submetidos à avaliação da compreensão leitora, sendo os que compõem o G1 22 (53,7%) do gênero feminino e 19 (43,6%) do gênero masculino, com faixa etária média de 08 anos e 09 meses de idade, regularmente matriculados no 3º ano do ensino fundamental; G2 23 (44,2%) do gênero feminino e 29 (55,8%) do gênero masculino, com faixa etária média de 09 anos e 08 meses de idade, regularmente matriculados no 4º ano do ensino fundamental; e, GIII 24 (53,3%) do gênero feminino e 21 (46,7%) do gênero masculino, com faixa etária média de 11 anos de idade, regularmente matriculados no 5º ano do ensino fundamental.

O Conselho Nacional de Educação indicou a nomenclatura a ser adotada para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental e para este, foi para 09 anos de duração, de 06 até 14 anos de idade. Para os anos iniciais (do 1º ao 5º ano) - 5 anos de duração - de 6 a 10 anos de idade e, para os anos finais, 4 anos de duração, de 11 a 14 anos de idade (BRASIL, 2009).

Conforme a Resolução nº 3, de 3 de agosto de 2005, do Conselho Nacional de Educação, citada acima, a correspondência da idade a série do 3º ao 5º ano, respectivamente, é de 08, 09 e 10 anos de idade. A qual não corrobora com os

dados da pesquisa, indicados por faixa etária média do 5º ano, com um ano a mais – 11 anos de idade, que seria 10 anos.

6.4 Caracterização do *lócus*

A presente pesquisa foi realizada na cidade de Porto Velho – Rondônia, em uma Escola Pública Estadual de Ensino Fundamental I, localizada na zona Norte.

O espaço físico da escola é composto por 09 salas de aula, 01 laboratório de informática, 01 sala de recursos, 01 sala de professores, 01 sala da direção pedagógica, 01 sala da secretaria e 02 banheiros para os alunos (masculino e feminino).

A população atendida é de, aproximadamente, 320 alunos de 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental I que estudam nos períodos matutino e vespertino. O nível socioeconômico das famílias que compõe a comunidade escolar é de média renda.

O quadro de funcionários da escola é composto de 43 servidores, destes 21 são professores que cumprem a carga horária de 20 e 40 horas/semanais, outros são inspetores, coordenadoras, orientadoras, supervisoras, merendeiras e agentes de limpeza.

O critério adotado para escolha da escola foi que a mesma fosse indicada pela Coordenadoria Regional de Ensino de Porto Velho (CRE/PVH), órgão que acompanha as ações das escolas estaduais do município.

7 ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A análise dos dados foi baseada nos parâmetros do Procomle – Protocolo de avaliação da compreensão de leitura (CUNHA; CAPELLINI, 2014), sendo este o instrumento utilizado para a coleta de dados da pesquisa. Vale ressaltar que o protocolo também poderá ser utilizado pelos professores no ambiente escolar, não sendo exclusivo para fonoaudiólogos e para profissionais clínicos que lidam com dificuldades de aprendizagem.

O estudo de Cunha e Capellini (2014) classifica o desempenho da compreensão leitora de acordo com os valores médios dos erros obtidos nas respostas às questões dos dois textos, E1 e N1, usando os valores da estatística-resumo (percentil 25 e percentil 75) para dividir a classificação em três desempenhos: desempenho inferior (DI), desempenho médio (DM) e desempenho superior (DS).

Para a classificação de desempenho dos tipos de erros, os escores mais baixos relacionam-se ao desempenho superior (DS), ou seja, desempenho que se refere ao menor número de erros nas provas e significando que 25% dos escolares obtiveram esses escores mais altos. O desempenho médio (DM) refere-se aos escores que se situam entre percentil 25 e 75, delimitando 50% dos escolares nessa classificação; e os escolares que apresentaram maior índice de ocorrência do erro, e o desempenho inferior (DI) refere-se à obtenção do maior número de erros nas respostas e significa que 25% dos escolares obtiveram escores nessa classificação (CUNHA; CAPELLINI, 2014).

As tabelas apresentadas nesse estudo descrevem o desempenho de acordo com o número de respostas incorretas apresentadas pelos escolares para cada tipo de pergunta (literal de microestrutura, literal de macroestrutura, inferencial de microestrutura e inferencial de macroestrutura) em cada tipo de textos aplicados, tornando possível verificar em que tipo de pergunta os escolares apresentam dificuldade de compreensão leitora. Frisamos que a avaliação foi realizada com o intuito de identificar as atribuições do fonoaudiólogo educacional, junto a prática docente, no processo de desenvolvimento da compreensão leitora dos escolares do 3º ao 5º ano.

Sanchez, Perez e Pardo (2012) definem microestrutura como conjunto de ideias que compõem um texto, agrupadas de acordo com suas relações temáticas

ou causais; macroestrutura, um conjunto de ideias centrais que proporcionam uma coerência global (resumo) a um texto; e, inferencial, conhecimento trazido pelo leitor durante (ou após) o processo de leitura que podem servir para enriquecer o texto que se está lendo, para conectar diferentes ideias entre elas ou para gerar ideias de consumo.

Foi realizada, inicialmente, a análise descritiva dos dados por meio da obtenção dos valores de média, desvio padrão, e valor de “p”. Os dados estatisticamente significantes serão marcados pelo asterisco (*).

Com a aplicação do *Teste de Jonckheere-Terpstra*, foi possível verificarmos que ocorreu diferença estatisticamente significativa no texto narrativo indicando que o GIII apresentou maior número de erros quando comparado ao GII e ao GI para perguntas literais de microestrutura e inferenciais de micro e macroestrutura, o mesmo ocorreu quando comparado o GII e o GI, enquanto que o GII apresentou maior número de erros que o GI e GIII para perguntas literais de macroestrutura (tabela 1).

A Tabela 3 apresenta a distribuição da média, desvio-padrão e valor de “p” referente ao desempenho em compreensão de leitura dos escolares do GI, GII e GIII em cada tipo de pergunta para o texto narrativo N1.

Tabela 3 - Distribuição da média, desvio-padrão e valor de “p” referente ao desempenho em compreensão de leitura dos escolares do GI, GII e GIII em cada tipo de pergunta para o texto narrativo N1

Variável	Grupo	N	Média	Desvio-padrão	Valor de p
[N1] Lmi (2)	I	41	1,32	0,76	
	II	52	1,63	0,66	*0,022
	III	45	1,78	0,47	
	Total	138	1,59	0,66	
[N1] Lma (2)	I	41	1,02	0,69	
	II	52	1,33	0,76	*0,037
	III	45	1,31	0,70	
	Total	138	1,23	0,73	
[N1] lmi (2)	I	41	0,78	0,69	
	II	52	1,33	0,73	*0,001

Variável	Grupo	N	Média	Desvio-padrão	Valor de p
	III	45	1,62	0,54	
	Total	138	1,26	0,74	
	I	41	0,78	0,76	
	II	52	1,13	0,74	*0,027
	III	45	1,33	0,71	
	Total	138	1,09	0,76	
	I	41	3,90	1,64	
	II	52	5,42	1,90	* < 0,001
	III	45	6,04	1,35	
	Total	138	5,17	1,86	

Legenda: N1 – texto narrativo; Lmi – perguntas literais de microestrutura; Lma – perguntas literais de macroestrutura; Imi – perguntas inferenciais de microestrutura; Ima – perguntas inferenciais de macroestrutura; P – significância calculada; *estatisticamente significante.

Os resultados na tabela 3, revelaram que os escolares do GIII apresentaram desempenho superior em erros quando comparado ao GI e GII, o mesmo ocorrendo do GII em relação ao GI nas perguntas literais de microestrutura e inferenciais de micro e macroestrutura de texto narrativo, revelando dificuldades na percepção de elementos apresentados explicitamente nos textos, como também do uso e da relação de léxico mental para a realização da compreensão de texto, conforme descrito por Stothard (2004).

O número maior de erros no texto narrativo N1 (“O guarda-chuva”) identificados nos GI, GII e GIII corresponde às perguntas P1 – “Onde Henrique conseguiu colocar seu guarda-chuva sem que ninguém visse? ”, e P2 – “Qual era o plano inicial de Henrique?”, perguntas literais de microestrutura; P5 – “Por que Henrique teve sorte ao chegar à escola?” , e P6 – “Henrique pensou que era sua pena de morte porque: “perguntas inferenciais de microestrutura; P7 – “Quando a professora perguntou de quem era o guarda-chuva, Henrique pensou que:” e P8 – “O que Henrique pensou quando começou a chover?”, perguntas inferenciais de macroestrutura.

Se pensarmos que os escolares conforme avançam na seriação escolar tenderiam a melhorar o desempenho da compreensão leitora, os achados contradizem o óbvio.

O estudo de Carvalho (2009) corrobora que as questões implícitas de compreensão parecem não terem sido influenciadas pelo avanço escolar, pois os escolares de 5ª e 6ª séries¹ apresentaram desempenho pior do que os de 3ª e 4ª séries, o que atribuiu aos textos utilizados na avaliação da 5ª e 6ª séries, uma alta demanda de processamento inferencial, apropriado para os níveis de escolaridade, porém não alcançados.

Os profissionais que lidam com os escolares que apresentam dificuldades de compreensão leitora sabem que podem ser defasados se comparados ao seu grupo-classe e, com o passar do tempo e o avanço da seriação escolar, bem como os conteúdos do currículo aumentam em quantidade e nível de dificuldade. Os dados mais recentes do PISA, estes apresentados em seção anterior, revelam que os escolares brasileiros alcançaram o nível 1 de leitura. Nível representando que os escolares só são capazes de encontrar as informações explícitas no texto e relacionam com o seu cotidiano, obtendo o grau mínimo da habilidade de leitura.

Cunha e Capellini (2019, p.25) afirmam que é fundamental o trabalho com a compreensão leitora por ser uma habilidade fundamental para que o escolar possa desenvolver em todas as potencialidades e evoluir no nível de escolaridade, ou seriação, contribuindo para a redução da evasão escolar. Enfatizam: “[...] uma vez que ao compreender o que lê, o escolar se sentirá motivado a ler mais e a ler para compreender”.

Conforme mencionamos no aporte teórico da pesquisa, o processo de leitura envolve diversas habilidades cognitivas, tais como: a decodificação de palavras, aquisição de vocabulário, percepção, memória, para que seja completa com a compreensão das ideias do texto para a criação de modelos mentais e a compreensão do texto baseadas no contexto e na percepção pessoal do leitor. E para o escolar alcançar essas habilidades necessita percorrer caminhos pertinentes a essas aquisições, os quais são esperados que sejam construídos, em boa parte, no ambiente escolar.

A compreensão dos textos narrativos exige do leitor uma organização mental dos episódios em cadeia causal, além de resgatar a todo momento as relações entre os personagens e os acontecimentos ao longo do texto.

¹ A nomenclatura utilizada na época não condiz com a atual, decidimos manter de acordo com a referência.

Sánchez (2008) afirma que para a compreensão de um relato ocorrer é necessário penetrar nessa cadeia causal, esta que organiza os acontecimentos e ações dos personagens ocorridas ao longo do texto na busca de um desfecho para o que foi lido.

Pode ser que o GIII, grupo referente ao 5º ano do Ensino Fundamental, tenha apresentado maior dificuldade que os grupos I e II por já ter vivenciado experiências de leitura oral nas fases iniciais do processo de alfabetização, situações que não são resgatadas ou praticadas ao passar dos anos escolares no ambiente escolar. Brandão e Spinillo (2001) obtiveram como resultado em seu estudo que as crianças de 8 anos de idade apresentaram desempenho superior na tarefa de compreensão oral de textos do que as crianças mais novas (4 e 6 anos de idade) e, concluíram que a compreensão de textos é uma habilidade que se desenvolve entre as idades de 4 e 8 anos.

Como também, pode-se atribuir que mesmo sem dificuldades de decodificação, vocabulário e reconhecimento de palavras, os escolares podem apresentar baixo rendimento de compreensão leitora. Os resultados dos estudos de Yuill, Oakhill (1991) e colaboradores, mostram que crianças com uma dificuldade específica de compreensão apresentam problemas na produção de inferências, na memória de trabalho, na habilidade de identificar a estrutura principal e as ideias centrais do texto ou ainda na habilidade de monitorar a própria compreensão. Reforçam que a decodificação e a compreensão são habilidades interdependentes, que um bom nível da primeira não garante bom resultado da segunda, bem como pode ter boa compreensão em escolares com dificuldades de decodificação.

Na tabela 4, com a aplicação do *Teste de Jonckheere-Terpstra*, foi possível verificar que ocorreu diferença estatisticamente significativa no texto expositivo indicando que o GIII apresentou maior número de erros quando comparado ao GII e ao GI para perguntas literais de micro e macroestrutura e inferenciais de microestrutura, o mesmo ocorrendo quando comparado o GII e o GI (tabela 4).

Tabela 4 - Distribuição da média, desvio-padrão e valor de “p” referente ao desempenho em compreensão de leitura dos escolares do GI, GII e GIII em cada tipo de pergunta para o texto expositivo E1

Variável	Grupo	N	Média	Desvio-padrão	Valor de p
[E1] Lmi (2)	I	41	0,98	0,72	*0,019

Variável	Grupo	N	Média	Desvio-padrão	Valor de p
	II	52	1,33	0,65	
	III	45	1,73	0,50	
	Total	138	1,36	0,69	
[E1] Lma (2)	I	41	1,29	0,60	
	II	52	1,46	0,67	*0,034
	III	45	1,71	0,55	
	Total	138	1,49	0,63	
[E1] Lmi (2)	I	41	0,90	0,77	
	II	52	1,15	0,80	*0,026
	III	45	1,49	0,70	
	Total	138	1,19	0,79	
[E1] Lma (2)	I	41	1,10	0,77	
	II	52	1,23	0,78	0,389
	III	45	1,44	0,66	
	Total	138	1,26	0,75	
[E1] Total	I	41	4,27	1,79	
	II	52	5,17	1,68	*0,028
	III	45	6,38	1,53	
	Total	138	5,30	1,85	

Legenda: E1 – texto expositivo; Lmi – perguntas literais de microestrutura; Lma – perguntas literais de macroestrutura; Lmi – perguntas inferenciais de microestrutura; Lma – perguntas inferenciais de macroestrutura; P – significância calculada; *estatisticamente significante.

Ao compararmos o desempenho dos escolares entre si verificamos que os escolares do 5º ano apresentam desempenho superior em erros quando comparados com os escolares do 3º e 4º anos, isto demonstra que os textos expositivos são de maior complexidade de compreensão com o aumento da escolaridade, porque os esquemas de compreensão para este tipo de texto são pouco trabalhados e pouco ensinados no contexto educacional. Provável que nas turmas em que os testes foram aplicados é possível que este tipo de texto ainda não tenha sido ensinado, criando assim, uma lacuna no desenvolvimento da

compreensão conforme o aumento da idade e seriação (SOLÉ, 1998; ESCUDERO; LEON, 2007).

Entende-se que ao passar dos anos, ou da seriação escolar, as aquisições de novas informações em vários campos ou assuntos diferentes tornam-se cada vez mais frequentes e corriqueiras, visto que, nos últimos anos, a tecnologia favorece a uma rápida aquisição de novos conceitos e conteúdos atuais. Se o escolar não possuir acesso ou conhecimento prévio suficiente sobre o tema em questão apresentará dificuldades em textos do tipo expositivo.

De acordo com Escudero e Leon (2007), os textos expositivos são utilizados em situações em que o escolar não possui conhecimento prévio suficiente sobre o tema. Tendo como propósito clássico o de informar ao leitor sobre novos aspectos, realidades genéricas e, muitas vezes, abstratas.

Esses textos estão relacionados à análise e à síntese de representações conceituais, fato que envolve vários processos (SOLÉ, 1998).

O número maior de erros no texto E1 (“O piolho”) identificados no GIII corresponde às perguntas P1 – “Há quanto tempo o homem é atingido pelo piolho?” e P2 – “O piolho humano é encontrado em:”, perguntas literais de microestrutura; P3 – “Quais métodos podem ser utilizados para combater o piolho?” e P4 – “O que são os piolhos e o que eles provocam?” , perguntas literais de macroestrutura; e, P5 – “De acordo com o texto, existe algum método caseiro que pode combater o piolho?” e P6 – “É bom evitar usar travesseiros, bonés, pentes ou escovas de cabelo de outras pessoas porque:”, perguntas inferenciais de microestrutura.

Os resultados dos escolares quanto ao texto expositivo foram semelhantes aos do texto narrativo, o que nos permite confirmar as análises realizadas anteriormente. Nos faz refletir que o acesso e o aprendizado da leitura são os grandes desafios do ambiente escolar.

Sanchez, Perez e Pardo (2012) relatam que a compreensão leitora deve ser aprendida, que cabe ao professor assistir os estudantes, sob supervisão e auxílio, para que logrem acessar o sentido do texto, e desenvolver competências e estratégias essenciais para a leitura autônoma.

O professor, por estar em contato direto e diário, tem a competência de perceber as dificuldades dos escolares desde a fase pré-escolar. E, se nessa fase, conseguisse desenvolver as habilidades preditoras de alfabetização precocemente, poderia reduzir índices de dificuldades em compreensão leitora ao longo dos anos

escolares. É possível que essas dificuldades sejam um reflexo do trabalho realizado nos anos iniciais de alfabetização, em que a preocupação maior seja a aquisição e apropriação da competência de decodificação, sem a prática estruturada em compreensão leitora.

Cunha e Kida (2019) relatam aspectos fundamentais para que o Brasil realize mudanças no desempenho da compreensão leitora dos escolares, tais como: ampliação de estudos objetivando analisar as práticas educacionais em leitura na busca de reconduções na formação docente e continuada, capacitação docente com referencial mais claro em compreensão leitora, e o compromisso para uma alfabetização eficiente no momento oportuno da escolarização.

O MEC (BRASIL, 2020) ao apresentar o programa Tempo de aprender, lançou com o propósito de enfrentar as principais causas de deficiências da alfabetização e proporcionar aos docentes a aquisição de conhecimentos, habilidades e estratégias que os auxiliem a lidar com os desafios da alfabetização, baseados em evidências científicas. Não que os programas anteriores não tivessem os mesmos objetivos, mas com a esperança de um trabalho docente firmado em intervenção precoce na pré-escola, 1º e 2º anos do ensino fundamental.

A não compreensão textual cria uma representação mental do texto, isto é, uma representação mental do texto que contém o tema geral e um conjunto de detalhes vinculados ao tema de forma inespecífica. Portanto, é possível que este leitor só consegue reter que são ditas várias coisas de alguma coisa, ele ainda não consegue perceber a relação hierárquica entre as ideias do texto, chamada de macroestrutura, tornando impossível que ele possa vincular o texto com informações que já possui, dificultando a formação das inferências necessárias para que a compreensão ocorra. (SÁNCHEZ; ORRANTIA; ROSALES, 1992).

Como foram encontradas algumas diferenças estatisticamente significantes apresentadas nas tabelas 3 e 4, foi aplicado o Teste de *Mann-Whitney*, ajustado pela Correção de *Bonferroni* ($\text{Alpha de Bonferroni} = 0,016952$) para identificarmos quais grupos diferenciam-se entre si quando comparados par a par.

A Tabela 5 apresenta a comparação de desempenho nas perguntas da compreensão leitora dos textos narrativos e expositivos dos GI, GII e GIII.

Tabela 5 - Comparação de desempenho nas perguntas da compreensão leitora de textos narrativo e expositivo dos GI, GII e GIII.

Perguntas	Grupos		
	I x II	I x III	II x III
[N1] Lmi	0,022	*0,001	0,347
[N1] Lma	0,037	0,054	0,810
[N1] Imi	*0,001	*< 0,001	0,048
[N1] Ima	0,027	*0,001	0,181
[E1] Lmi	0,019	*< 0,001	*0,001
[E1] Lma	0,134	*0,001	0,042
[E1] Imi	0,126	*< 0,001	0,034

Alfa de Bonferroni = 0,016952

Legenda: E1: texto expositivo 1; N1: texto narrativo 1; Lmi: perguntas literais de microestrutura; Lma: perguntas literais de macroestrutura; Imi: perguntas inferenciais de microestrutura; Ima: perguntas inferenciais de macroestrutura.

Na Tabela 5 observamos que quando comparados os desempenhos dos escolares do GI e GII ocorreu diferença estatisticamente significativa para as perguntas inferenciais de microestrutura do texto narrativo, demonstrando que os escolares do quarto ano apresentaram número maior de erros do que os escolares do terceiro ano. Quando comparados os desempenhos dos escolares do GI e GIII verificamos que ocorreu diferenças estatisticamente significantes para as perguntas literal e inferencial de micro, e inferencial de macroestrutura do texto narrativo; e, para as perguntas literais de micro e macroestrutura, e inferencial de microestrutura do texto expositivo, demonstrando que os escolares do quinto ano apresentaram número maior de erros do que os escolares do terceiro ano.

A comparação dos grupos GI e GII, no texto N1 (“O piolho”), o número maior de erros do quarto ano corresponde às perguntas P5 – “Por que Henrique teve sorte ao chegar à escola?”, e P6 – “Henrique pensou que era sua pena de morte porque: “perguntas inferenciais de microestrutura. Quando comparados os grupos GI e GIII, no texto N1 (“O Piolho”), o número maior de erros do quinto ano corresponde às perguntas P1 – “Onde Henrique conseguiu colocar seu guarda-chuva sem que ninguém visse?”, e P2 – “Qual era o plano inicial de Henrique?”, perguntas literais de microestrutura; P5 – “Por que Henrique teve sorte ao chegar à escola?”, e P6 – “Henrique pensou que era sua pena de morte porque: “perguntas inferenciais de microestrutura; P7 – “Quando a professora perguntou de quem era o guarda-chuva,

Henrique pensou que:” e P8 – “O que Henrique pensou quando começou a chover?”, perguntas inferenciais de macroestrutura; e, no texto E1 (“O guarda-chuva”), P1 – “Há quanto tempo o homem é atingido pelo piolho?” e P2 – “O piolho humano é encontrado em:” , perguntas literais de microestrutura; P3 – “Quais métodos podem ser utilizados para combater o piolho?” e P4 – “O que são os piolhos e o que eles provocam?” , perguntas literais de macroestrutura; e P5 – “De acordo com o texto, existe algum método caseiro que pode combater o piolho?” e P6 – “É bom evitar usar travesseiros, bonés, pentes ou escovas de cabelo de outras pessoas porque:”, perguntas inferenciais de microestrutura.

Quando comparados os desempenhos do GII e GIII observamos que ocorreu diferença estatisticamente significativa para a pergunta literal de microestrutura do texto expositivo, demonstrando que os escolares do quinto ano apresentaram número maior de erros do que os escolares do quarto ano.

A comparação dos grupos GII e GIII, o número maior de erros do quinto ano corresponde às perguntas P1 – “Há quanto tempo o homem é atingido pelo piolho?” e P2 – “O piolho humano é encontrado em:”, perguntas literais de microestrutura do texto expositivo (“O guarda-chuva”).

O resultado apresentado nos mostra que os desempenhos dos escolares se apresentam de forma bem diferente do 3º para o 5º ano, sugerindo que a interação do leitor com o texto ocorre de maneira distinta do início da escolarização para os anos posteriores, porém o estudo nos mostra de forma inversa, tendo o quinto ano com maior número de erros.

Ao final da educação dos primeiros anos da fase escolar a velocidade de leitura dos escolares prediz seu nível de compreensão. Se comparar dois escolares com os mesmos conhecimentos prévios, mesma capacidade de memória de trabalho e a mesma habilidade de operar com os marcadores discursivos, provavelmente, o que ler mais rápido compreenderá um pouco melhor. Quem compreende um pouco melhor, naturalmente, tem mais probabilidades de se envolver em mais experiências de leituras, o que ocasionará na leitura automática mais eficaz aumentando as diferenças prévias dos escolares (SANCHEZ, 2008).

Stothard (2004, p. 122) relata que “as dificuldades de compreensão da leitura podem ser atribuídas a processos de decodificação ineficientes”. Também sugere que possam estar associadas a habilidades deficientes de memória de curto prazo.

Oakhill (1984) mostrou que crianças com dificuldades de compreensão de leitura são deficientes na construção de inferências ao lerem.

Quanto às análises inferenciais, Cárnio, Alves e Soares (2015) verificaram correlação entre o vocabulário e a compreensão de orações em todos os anos escolares, a partir do 3º ano, tendo o vocabulário receptivo como uma habilidade importante para a compreensão de segmentos curtos. Bem como o desempenho da compreensão leitora sofre influência do avanço da escolaridade, escolares de anos mais avançados têm armazenados um número maior de representações ortográficas realizando a leitura pela rota lexical.

O estudo de Cunha e Capellini (2019) foi desenvolvido objetivando fornecer estratégias que conduzem à obtenção da compreensão profunda e à leitura crítica e reflexiva. É um material direcionado aos escolares, que mesmo apresentando leitura precisa e fluente, têm dificuldades para responder perguntas sobre o texto lido, podendo ser utilizados tanto no contexto clínico como educacional.

O programa tem o objetivo de melhorar a compreensão leitora e demonstrar a necessidade de se utilizar estratégias específicas com recursos diversos para o produto final que é a interpretação da mensagem lida.

Conforme o que encontramos no estudo, “as dificuldades de compreensão se enquadram, assim, desde o nível da microestrutura até a formação da macroestrutura as quais dependem das inferências geradas”.

As autoras pensaram nesses níveis de dificuldades para elaborar as atividades do programa *PrintComle* – Programa de Intervenção para Compreensão de Leitura de Textos Narrativos e Expositivos, são atividades que abrangem desde a compreensão no nível das palavras, até a geração de inferências. Estas foram elaboradas com o objetivo de desenvolver no escolar o conhecimento e a utilização das estratégias usadas pelo leitor que não tem dificuldades de compreensão e utiliza de forma automática e inconsciente.

O objetivo maior dos programas nacionais e internacionais é melhorar os processos de compreensão leitora utilizando recursos para conseguir abstração do sentido ao que foi lido.

A execução desses programas no ambiente escolar requer a tutoria do fonoaudiólogo educacional ao professor, visto que conforme a Resolução 387/2010, o fonoaudiólogo não pode atuar por meio de intervenção direta ao escolar. Como forma de formação continuada, permanente do docente, a parceria é consolidada

desde a apresentação teórica e prática do material ao acompanhamento e monitoramento dos escolares.

A maior dificuldade do fonoaudiólogo é a distância percorrida entre a formação/prática docente e o conhecimento do professor dos aspectos fonoaudiológicos pertinentes ao desenvolvimento de linguagem oral e escrita, bem como as atribuições e as contribuições desse profissional frente a compreensão leitora.

A compreensão da leitura depende do vocabulário receptivo e expressivo, das habilidades de linguagem oral, das habilidades linguísticas, das habilidades de memória, da capacidade de realizar inferências e da exposição ao mundo, do desenvolvimento da expressão clara e organizada de ideias, tanto na forma oral como na escrita, habilidades estas pertinentes às atribuições do profissional fonoaudiólogo fundamentais para o trabalho junto ao professor alfabetizador.

Por não adquirir, na formação acadêmica, conhecimentos específicos para atuarem com aspectos linguísticos e de linguagem o professor pode ser tutoriado pelo fonoaudiólogo educacional.

No ano de 2020, o programa de Alfabetização proposto pelo MEC, “Tempo de Aprender”, contempla formação prática com técnicas baseadas em evidências científicas, proporcionando aos docentes a aquisição de conhecimentos, habilidades e estratégias que os auxiliem a lidar com os desafios do ciclo de alfabetização. Um programa, bem mais adequado que os anteriores, com soluções tecnológicas e financeiras, e materiais alinhados com as diretrizes da PNA na busca de elevar a qualidade e melhor desempenho dos escolares no processo de alfabetização.

Além de ter na equipe a participação de profissionais fonoaudiólogos experientes objetivando o trabalho em parceria com a equipe pedagógica quanto aos aspectos teóricos e práticos de alfabetização.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer do presente estudo, que objetivou considerar a contribuição do fonoaudiólogo educacional na prática docente quanto ao desenvolvimento da compreensão leitora em escolares de 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental I, pode-se concluir que a fonoaudiologia tem contribuído, em relação ao trabalho no âmbito escolar, na descoberta de formas e estratégias para contribuir no ato de reduzir o número de crianças encaminhadas para avaliações com profissionais de saúde por dificuldades de compreensão de leitura, dentre outras dificuldades.

Com a finalidade de alcançarmos tal propósito, objetivamos: discorrer sobre a história da Fonoaudiologia Educacional no Brasil, a contribuição do fonoaudiólogo educacional e suas atribuições no ambiente escolar, um breve histórico da formação docente no Brasil, o processo e dificuldades na compreensão de leitura nos anos iniciais de alfabetização, bem como a relação do docente e a Fonoaudiologia, uma parceria fundamental em busca do melhor desenvolvimento da compreensão leitora.

Após o levantamento bibliográfico e análise dos dados adquiridos na pesquisa de campo, chegamos a algumas considerações sobre os objetivos propostos na pesquisa, sendo que enfatizamos a contribuição do fonoaudiólogo educacional e suas atribuições no ambiente escolar, as dificuldades na compreensão de leitura nos anos iniciais de alfabetização e a relação do trabalho do professor com a Fonoaudiologia.

A coleta de dados foi realizada por meio de um protocolo que pode ser utilizado em âmbito clínico e educacional, principalmente por educadores que lidam com crianças do 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental.

Foram analisadas as respostas incorretas dos escolares, os resultados encontrados indicaram que foi possível verificar diferença estatisticamente significativa nas respostas das perguntas literais de microestrutura, literais de macroestrutura e inferenciais de microestrutura, tanto do GI, quanto do GII e GIII, indicando que, nessas perguntas, os grupos apresentaram desempenho semelhante no momento da avaliação. Sendo que foi possível verificar diferença estatisticamente não-significante nas respostas das perguntas inferenciais de macroestrutura.

Para o texto expositivo, quando comparados as médias totais entre as variáveis verificamos que a das perguntas literais de macroestrutura (Lma) foi superior à

média das literais de microestrutura (Lmi), no GI e no GII, no GIII foi inferior. O mesmo ocorre entre as inferenciais de macro e microestrutura (Ima e Imi), sugerindo que os grupos GI e GII apresentaram maior dificuldade para as perguntas de macroestrutura, tanto para perguntas literais, como para inferenciais.

Para a questão norteadora desse estudo que foi: como o fonoaudiólogo educacional poderia contribuir na prática docente para melhor desenvolvimento da compreensão leitora dos escolares de 3º ao 5º ano, conclui-se que o fonoaudiólogo é o profissional especializado para desenvolver protocolos de avaliação e programas específicos para desenvolvimento da compreensão leitora (uso clínico e educacional), bem como tutoriar os professores quanto ao uso destes em sala de aula, técnicas de rastreio/monitoramento e intervenção, aspectos e marcos do desenvolvimento de linguagem, desenvolvimento normal da fala e da audição, bem como contribuir com os professores sobre os temas relacionados ao melhor desempenho escolar dos alunos.

Os estudos realizados mostraram que os desempenhos dos escolares se apresentam de forma bem diferente do 3º para o 5º ano, sugerindo que a interação do leitor com o texto ocorre de maneira distinta do início da escolarização para os anos posteriores, porém, o presente estudo nos mostra de forma inversa, tendo o quinto ano com maior número de erros.

Por essa razão, baseado em Cunha e Capellini (2019), torna-se de fundamental importância o trabalho com a compreensão leitora, por ser uma habilidade essencial para o desenvolvimento do escolar em todas as potencialidades, avançar na escolaridade, reduzir evasão escolar, pois a partir da compreensão do que se lê, o escolar sente-se motivado a ler mais e ler para aprender.

Os resultados encontrados nesse estudo corroboram a importância do trabalho conjunto do fonoaudiólogo educacional com a equipe multidisciplinar escolar, se possível, e equipe pedagógica no sentido de favorecer práticas educacionais em consonância com as políticas públicas e estudos comprovados em evidências científicas, tais como: programas de avaliação e intervenção e modelos de resposta à intervenção (RTI).

Considero que a pesquisa me proporcionou ampliar os conhecimentos diante dos aspectos educacionais envolvidos com a sala de aula e mais conhecimentos relacionados à fonoaudiologia educacional, suas atribuições e contribuição junto a

comunidade escolar e para que compreendesse que há a necessidade de mais estudos sobre as teorias e práticas desenvolvidas em sala de aula e que a formação permanente no processo educacional é fundamental para potencializar o processo de ensino e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- AARÃO, P. C. L.; PEREIRA, F. C. B.; SEIXAS, K. L.; SILVA, H. G.; CAMPOS, F. R.; TAVARES, A. P. N.; GAMA, A. C. C.; LEMOS, S. M. A. Histórico da fonoaudiologia: relato de alguns estados brasileiros. **Rev Med Minas Gerais**, Belo Horizonte, v.2, n.2, p.238-244, 2011.
- ALLIENDE, F.; CONDEMARIN, M. **A leitura: teoria, avaliação e desenvolvimento**. Porto Alegre: ArtMed, 2005.
- ALVES, L. M.; CAPELLINI, S. A. Diferentes panoramas de Atuação em Fonoaudiologia Educacional. *In*: MARCHESAN, I. Q.; SILVA, H. J. da; TOMÈ, M. C. **Tratado das especialidades em Fonoaudiologia**. P. São Paulo: Roca, 2014.
- ANDRADE, O. V. C. A; ANDRADE, P. E.; CAPELLINI, S. A. **Modelo de resposta à intervenção – RTI**: como identificar e intervir com crianças de risco para os transtornos de aprendizagem. São José dos Campos: Pulso, 2014.
- ANDRADE, M. W. C. L.; DIAS, M. G. B. B. Processos que levam à compreensão de textos. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 11, n. 1, p. 147-154, 2006.
- ARAÚJO, F.C.R.S.; DAMASCENO, E.S.S.; MEDEIROS, N.C.V. A creche e a atuação fonoaudiológica. *In*: DAMASCENO, A. *et al.* (org.). **Fonoaudiologia escolar**: fonoaudiologia e pedagogia saberes necessários para ação docente. Belém: Edufpa, 2006.
- BACHA, S.M.C., OSÓRIO, A.M.N. Fonoaudiologia & educação: uma revisão histórica. **CEFAC**, v.6, p.215-221, 2004.
- BATISTA, A. O.; CERVERA-MÉRIDA, J. F.; YGUAL-FERNÁNDEZ, A.; CAPELLINI, S. A. **Pró-ortografia** – Protocolo de Avaliação da Ortografia para Escolares do Segundo ao Quinto Ano do Ensino Fundamental. Barueri: Pró-Fono, 2014.
- BATSCHÉ, G M.; ELLIOT, J.; GRADEN, J.; GRIMES, J.; KOVALESKI, J.; PRASSE, D. *et al.* **Response to intervention**: Policy considerations and implementation. Alexandria: National Association of State Directors of Special Education, 2005.
- BERBERIAN, A. P. **Fonoaudiologia e educação**: um encontro histórico. 2. ed. São Paulo: Plexus, 2007.
- BITTAR, M. L. Fonoaudiologia escolar: relato de experiência. *In*: FERREIRA, L. P. **O fonoaudiólogo e a escola**. São Paulo: Summus, 1991.
- BRANDÃO, A. C. P.; SPINILLO, A. G. Aspectos gerais e específicos na compreensão de textos. **Psicologia**: Reflexão e crítica, Porto Alegre, v.11, n.2, p.235-272, 1998.
- BRANDÃO, A. C. P.; SPINILLO, A. G. Produção e compreensão de textos em uma perspectiva de desenvolvimento. **Estudos de Psicologia**, v.6, n.1, p.55-66, 2001.

BRASIL. Lei nº 6965.1981, 10 de dezembro de 1981. Dispõe sobre a regulamentação da profissão de fonoaudiólogo e determina outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 de dezembro de 1981.

BRASIL. **Resolução 387, de 18 de setembro de 2010**. Dispõe sobre as atribuições e competências do profissional especialista em Fonoaudiologia Educacional reconhecido pelo Conselho Regional de Fonoaudiologia. Conselho Federal de Fonoaudiologia. Brasília, DF.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: formação de professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Brasília: MEC/SEB, 2012.

BUZETTI, M. C.; CAPELLINI, S. A. **Habilidades preditoras de alfabetização**: contribuição para a sala de aula. Ribeirão Preto: Booktoy, 2020.

CALHETA, P. Princípios norteadores do ensino da língua portuguesa no contexto da educação – Em foco, o Ensino Fundamental. *In*: MARCHESAN, Irene Queiroz; SILVA, Hilton Justino da; TOMÈ, Marileda Cattelan. **Tratado das especialidades em Fonoaudiologia**. São Paulo: Roca, 2014.

CAPPELLETTI, I. F. O lugar onde o fonoaudiólogo “habita”. *In*: FERREIRA, L. P. **O fonoaudiólogo e a escola**. São Paulo: Summus, 1991.

CAPELLINI, S.A.; OLIVEIRA, A.M.; CUETOS, F. **PROLEC**: Provas de avaliação dos processos de leitura. 2. ed. São Paulo (SP): Casa do Psicólogo, 2012.

CARNIO, M. S.; ALVES, D. C.; SOARES, A. J. C. A influência do vocabulário receptivo na compreensão de leitura. *In*: MOUSINHO, R.; ALVES, L.M.; CAPELLINI, S. A. (org.). **Dislexia**: novos temas, novas perspectivas. Rio de Janeiro: Wak, 2015. p.193-204. v.3.

CARVALHO, C. A. F. **Relação entre a função pragmática da linguagem e compreensão de texto**. Dissertação (Mestrado em Ciências). Escola Paulista de Medicina, Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2008.

CARVALHO, C. A. F.; ÁVILA, C. R.B.; CHIARI, B. M. Níveis de compreensão de leitura em escolares. **Pró-fono Revista de Atualização Científica**, v. 21, n. 3, p. 207-212, 2009.

CAVALHEIRO, M. T. P. A saúde e a educação na prática e na formação do fonoaudiólogo. *In*: LACERDA, C.B.F.; PANHOCA, I. (org.). **Tempo de fonoaudiologia**. Taubaté, SP: Cabral Editora Universitária, 1997. p. 179-86.

CHAVES, T.A.; BAGUETTI, T. Atuação fonoaudiológica na educação infantil. *In*: MARCHESAN, Irene Queiroz; SILVA, Hilton Justino da; TOMÈ, Marileda Cattelan. **Tratado das especialidades em fonoaudiologia**. São Paulo: Roca, 2014.

CHIARAMONTE, T. C.; LIPORACI, G. F. S.; CAPELLINI, S. A. **Manual de estratégias para dificuldades e transtornos de atenção, leitura, escrita ortográfica e caligráfica**. Ribeirão Preto: Booktoy, 2019.

COLAÇO, N. L. Fonoaudiologia escolar: as origens de uma proposta. *In*: FERREIRA, L. P. **O fonoaudiólogo e a escola**. São Paulo: Summus, 1991.

CUNHA, V. L. O.; CAPELLINI, S. A. **Prohmelle** – Provas de habilidades metalinguísticas e de leitura. Rio de Janeiro: Revinter, 2009.

CUNHA, V. L. O.; SILVA, C. D.; CAPELLINI, S. A. Avaliação e intervenção na compreensão de leitura. *In*: CAPELLINI, S. A.; GERMANO, G. D.; CUNHA, V. L. C. (org.). **Transtornos de aprendizagem e transtornos da atenção**. São José dos Campos: Pulso, 2010. p. 63-76.

CUNHA, V. L. O.; SILVA, C. D.; CAPELLINI, S. A. Correlação entre habilidades básicas de leitura e compreensão de leitura. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v.29, n.1, 2012.

CUNHA, V. L. O.; CAPELLINI, S. A. **PROCOMLE** – Protocolo de Avaliação da Compreensão de Leitura para Escolares do 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Ribeirão Preto: Booktoy, 2014.

CUNHA, V. L. O.; CAPELLINI, S. A. **PrintComle** – Programa de Intervenção para Compreensão de Leitura de Textos Narrativos e Expositivos. Ribeirão Preto: Booktoy, 2019.

CUNHA, V. L. O.; KIDA, A. S. B. Estratégias on-line para a compreensão de leitura de textos narrativos. *In*: CHIARAMONTE, T. C.; LIPORACI, G. F.; CAPELLINI, S. A. **Manual de estratégias para dificuldades e transtornos de atenção, leitura, escrita ortográfica e caligráfica**. Ribeirão Preto: Booktoy, 2019.

CRUZ, G. B. da. **O curso de pedagogia no Brasil na visão de pedagogos primordiais**. Tese de doutorado. Orientadora: Menga Lüdke, 2008.

DANTAS, R. V.; ALVES, IANA M. C. **Fonoaudiologia educacional da teoria à prática**. Recife: Edupe, 2017.

DEHAENE, S. **Os neurônios da leitura como a ciência explica a nossa capacidade de ler**. Porto Alegre: Penso, 2012.

DUTRA, F.R. Estratégias de atuação fonoaudiológica na educação infantil. *In*: DANTAS, C.R.V.; ALVES, I.M.C. **Fonoaudiologia educacional – da teoria à prática**. Recife: Edupe, 2017

ELLIS, A.W.; YOUNG, A. W. **Human cognitive neuropsychology**. London: L. Erlbaum, 1998.

ESCUADERO, I.; LEÓN, J. A. Procesos inferenciales em la comprensión del discurso escrito. Influencia de la estructura del texto em los procesos de comprensión. **Revista Signos**, Valparaíso, v.40, n.64, p.311-336, 2007.

FARIA, W. F. de. **A formação de professores dos anos iniciais do ensino fundamental em Porto Velho/RO**: a relação entre a teoria e a prática docente. 112 f. Relatório Final de PósDoutorado - Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação de São Paulo - FEUSP, São Paulo, 2018.

FELDMANN, M. G. **Formação de professores e escola na contemporaneidade**. São Paulo: Senac, 2009.

FERREIRA, L. P. **O fonoaudiólogo e a escola**. São Paulo: Summus, 1991.

FIGUEIREDO NETO, L. E. **O início da prática fonoaudiológica na cidade de São Paulo – seus determinantes históricos e sociais**. São Paulo, 1988. Dissertação (Mestrado em Distúrbios da Comunicação) – PUC/SP. 1988.

FIGUEREDO NETO, L. E. Consciência histórica e identidade profissional. **Rev. Dist. Comunicação**, São Paulo, v.7, n.1, p.71-8, 1994.

FUKUDA, M. T. M. **PRIPROFT** – Programa de Resposta à Intervenção Fonológica associado à correspondência grafema-fonema com tutoria ao professor. Ribeirão Preto: Booktoy, 2018.

GARCIA, V. L. Fonoaudiologia – Reflexões sobre a atuação no ensino fundamental. *In*: MARCHESAN, Irene Queiroz; SILVA, Hilton Justino da; TOMÈ, Marileda Cattelan. **Tratado das especialidades em Fonoaudiologia**. São Paulo: Roca, 2014.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.

GERMANO, G. D.; CAPELLINI, S. A. **PROHFON** – Protocolo de Avaliação das Habilidades Metafonológicas. Ribeirão Preto: Booktoy, 2016.

GIROTTI, C. R. M. (org.). **Perspectivas atuais da fonoaudiologia na escola**. 2. ed. São Paulo: Plexus, 2001.

GOUGH, P. B.; TUNMER, W. E. **Decoding, reading and reading disability**. RASE, p. 6-10, 1986.

GOULART, P.; GOULART, S.; ISSLER, S.; HASSAN, M.; DANTAS, M. Um breve relato da história da Fonoaudiologia. **J Bras Reabilit.**, v.4, p.1-3, 1984

GUEDES, Z. C. F. Fonoaudiologia: uma opção pela prevenção. *In*: FERREIRA, L. P. **O fonoaudiólogo e a escola**. São Paulo: Summus, 1991.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP (2019). **PISA 2018**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/images/03.12.2019_Pisa-apresentacao-coletiva.pdf. Acesso em: 4 nov. 2020.

KENDEOU, P.; VAN DEN BROEK, P.; WHITE, M. J.; LYNCH, J. Comprehension in Preschool and Early Elementary Children: Skill Development and Strategy Interventions. *In*: MCNAMARA, D. S. (org.). **Reading Comprehension Strategies: Theories, interventions, and Technologies**. Nova York: Lawrence Erlbaum Associates, 2007. p. 27-45.

LACERDA, C. B. F. de; CAVALHEIRO, M. T. P.; MOLINA, M. C. Repensando a fonoaudiologia educacional através da prática em instituições educacionais de

Campinas. *In*: FERREIRA, L. P. **O fonoaudiólogo e a escola**. São Paulo: Summus, 1991.

LAGROTTA, M. G. M.; CORDEIRO, M. C.; CAVALHEIRO, M. T. P. Discutindo a fonoaudiologia na escola. *In*: FERREIRA, L. P. **O fonoaudiólogo e a escola**. São Paulo: Summus, 1991.

LEAL, C. B. P. Escolas étnico-comunitárias/imigrantes alemães. *In*: WEIZENMANN, T.; SANTOS, R. L.; MÜHLEN, C. von (org.). **Migrações históricas e recentes**. Lajeado: Univates, 2017. p. 124-128.

LEFFA, V. J. **Aspectos da leitura**. Porto Alegre: Sagra; DC Luzzatto, 1996.

MACHADO, A. C.; ALMEIDA, M. A. O Modelo RTI – Resposta à intervenção como proposta inclusiva para escolares com dificuldades em leitura e escrita. **Rev. Psicopedagogia**, São Paulo, v. 31, n.95, p.130-43, 2014.

MARTINS, M. A.; CAPELLINI, S. A. **ADFLU** – Avaliação do Desempenho em fluência de Leitura. Ribeirão Preto: Booktoy, 2018.

MEIRA, I. História da fonoaudiologia no Brasil. **Rev. Dist. Da Comunicação**, São Paulo, v.8, n.1, p.87-92, jun. 1996.

MEIRA, I. Breve relato da história da fonoaudiologia. **Rev. Comunicar**, Brasília, ano XII, v.51, out./dez. 2011.

MIYAKE, A.; FRIEDMAN, N. P.; EMERSON, M. J.; WITZKI, A. H.; HOWERTER, A.; WAGER, T. D. The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex “frontal lobe” tasks: A latent variable analysis. **Cognitive Psychology**, v.41, p.49-100, 2000.

MORAIS, J. **A arte de ler**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996.

MORAIS, J. **Criar leitores para professores e educadores**. Barueri: Manole, 2013.

NASCIMENTO, E. M. Fonoaudiologia – interface saúde e educação. *In*: MARCHESAN, Irene Queiroz; SILVA, Hilton Justino da; TOMÉ, Marileda Cattelan. **Tratado das especialidades em fonoaudiologia**. São Paulo: Roca, 2014.

NÓVOA, A. **Profissão professor**. Portugal: Porto, 1999.

OAKHILL, J.; CAIN, K.; ELBRO C. **Compreensão de leitura: teoria e prática**. Tradução e adaptação Adail Sobral. São Paulo: Hogrefe, 2017.

OAKHILL, J. R.; YUILL, N. Higher order factors in comprehension disability: Processes and remediation. *In*: CORNOLDI, C.; OAKHILL, J. R. (org.). **Reading difficulties: Processes and intervention**. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 1996. p. 69-92.

OLIVEIRA, A. M.; CAPELLINI, S. A. **Compreensão da leitura de palavras e frases** – provas de avaliação para escolares em início de alfabetização. Rio de Janeiro: Wak, 2014.

OLIVEIRA, J. P.; SCHIER, A. C. Suportes para a atuação em fonoaudiologia educacional. **Rev. CEFAC.**, São Paulo, v.15, n.3, p.726-730, maio/jun. 2013.

PEREIRA, L. D.; SANTOS, A. M. S.; OSBORN, E. Ação preventiva na escola: aspectos relacionados à integração professor e aluno e a comunicação humana. *In*: VIERA, R. M.; VIEIRA, M. M.; ÁVILA, C. R. B.; PEREIRA, L. D. **Fonoaudiologia e saúde pública**. São Paulo: Pró-Fono, 1995.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores unidade teoria e prática**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PINHEIRO, A. M. V. **Leitura e escrita**: Uma abordagem cognitiva. Campinas, SP: Psy, 1994.

PINTO, A. M. M.; FURCK, M. A. E.; FIX, M. I. V.; PIRES, E. S. P.; MALHIEROS, R. P. Fonoaudiologia educacional junto a um sistema de ensino público. *In*: FERREIRA, L. P. **O fonoaudiólogo e a escola**. São Paulo: Summus, 1991. p. 29-60.

QUEIROGA, B. A. M. Bons motivos para investirmos na fonoaudiologia educacional. *In*: QUEIROGA, B. A. M.; ZORZI, J. L.; GARCIA, V. L. (org.). **Fonoaudiologia educacional**: reflexões e relatos experiência. Brasília: Kiron, 2015. p. 43-53.

ROMERO, J. F. As relações sociais das crianças com dificuldades de aprendizagem. *In*: COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIUS, J. (ed). **Desenvolvimento psicológico e educação**: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar. Trad. Domingues MAG. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

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

SALLES, J.F.; PARENTE, M.A.M.P. Compreensão textual em alunos de segunda e terceira séries: uma abordagem cognitiva. **Estudos de Psicologia**, Natal, v.9, n.1, p.71-80, 2004.

SÁNCHEZ, E. La comprensión de los textos como una experiencia reflexiva. Educación y futuro. **Revista de investigación aplicada y experiencias educativas**, v. 2, p. 51-60, 2000.

SÁNCHEZ, E. M. La comprensión lectora. *In*: MILLÁN, J. A. **La lectura en España. Leer para aprender**. España: Fundación Germán Sánchez Ruipérez y Federación de Gremios de Editores de España, 2008. p. 191-208.

SANCHEZ, E. M.; PÉREZ, J. R. G.; PARDO, J. R. **Leitura na sala de aula**. Como ajudar professores e formar bons leitores. Porto Alegre: Pensa, 2012.

SÁNCHEZ, E.; ORRANTIA, J.; ROSALES, J. Cómo mejorar la comprensión de texto en sala de aula. **Comunicación, Lenguaje y Educación**, v. 14, p. 89-112, 1992.

SANTANA, A. P. O., SOLTOSKY, M. Atuação fonoaudiológica na educação. *In*: MARCHESAN, Irene Queiroz; SILVA, Hilton Justino da; TOMÉ, Marileda Cattelan. **Tratado das especialidades em fonoaudiologia**. São Paulo: Roca, 2014.

SANTOS, E. M. N. G. Fonoaudiologia educacional: a educação que gera saúde. *In*: DAMASCENO, A. *et al.* (org.). **Fonoaudiologia escolar: fonoaudiologia e pedagogia saberes necessários para ação docente**. Belém: Edufpa, 2006.

SANTOS, B.; CÉSAR, A. B. P. C.; CAPELLINI, S. A. **Manual alfaletando: conhecendo as letras**. Ribeirão Preto: Booktoy, 2018.

SANTOS, M. T. M; NAVAS, A. L. G. P. **Transtornos de linguagem escrita: teoria e prática**. São Paulo: Manole, 2016.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos do problema no contexto brasileiro. **Rev. Bras. Educ.** [online], v.14, n. 40, p.143-155, 2009.

SCHMITT, N.; JIANG, X.; GRABE, W. The percentage of words known in a text and reading comprehension. **The Modern Language Journal**, v.95, n.1, p.26-43, 2011.

SCHNEIDER, W.; ROTH, E.; ENNEMOSER, M. Training phonological skills and letter knowledge in children at risk for dyslexia: A comparison of three kindergarten intervention programs. **Journal Education Psychological**, v. 92, n. 2, p. 284-295, 2000.

SENO, M. P. Caracterização do serviço de fonoaudiologia no atendimento educacional especializado. *In*: SANTOS, B., BATISTA, A. O. CAPELLINI, S. A. **Tópicos em Transtornos de Aprendizagem – parte V**. Marília: Fundepe, 2016. p.53-75.

SILVA, C. S. B. da. **Curso de pedagogia no Brasil: história e identidade**. 2. ed. revista e ampliada. São Paulo: Autores Associados, 2003.

SILVA, C.; CAPELLINI, S. A. Eficácia do programa de remediação fonológica e leitura no distúrbio de aprendizagem. **Pró-fono Revista de Atualização científica**, São Paulo, v.22, n.2, p.131-38, 2015.

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

SISTEMA DE CONSELHOS DE FONOAUDIOLOGIA. **Fonoaudiologia na Educação**. Brasília: CFFa, 2018.

SMITH C.; STRICK, L. **Dificuldades de aprendizagem de A a Z: um guia completo para pais e educadores**. Porto Alegre: Artes Médicas; 2001.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2003.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Tradução de Cláudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SURREAUX, L. M. **Discurso fonoaudiológico: uma reflexão sobre silêncio, sentido e sujeito**. Porto Alegre: Instituto Letras, PPG-Letras, UFRGS, 2000. Dissertação de mestrado. UFRGS, 2000.

TARCHI, C. Reading comprehension of informative texts in secondary school: A focus on direct and indirect effects of reader's prior knowledge. **Learning and Individual differences**, v. 20, n. 5, p. 415-420, 2010.

TRENCHÉ, M.C.B., SEBASTIÃO, L.T., NASCIMENTO, E. N. Fonoaudiologia – interface saúde e educação. *In*: MARCHESAN, Irene Queiroz; SILVA, Hilton Justino da; TOMÉ, Marileda Cattelan. **Tratado das especialidades em fonoaudiologia**. São Paulo: Roca, 2014.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VAN KRAAYENOORD, C. E.; BEINICKE, A.; SCHLAGMULLER, M.; SCHNEIDER, W. Word identification, metacognitive knowledge, motivation and reading comprehension: An Australian study of Grade 3 and 4 pupils. **Australian Journal of Language and Literacy**, v.35, n.1, p.51-68, 2012.

YUILL, N., & OAKHILL, J. **Children's problems in text comprehension**: An Experimental Investigation. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

ZABOROSKI, A. P., OLIVEIRA, P. J. **Atuação fonoaudiológica na escola**: reflexões e práticas. Rio de Janeiro: WAK, 2013.

ZORZI, J.L. Construindo a fonoaudiologia educacional. *In*: MARCHESAN, Irene Queiroz; SILVA, Hilton Justino da; TOMÉ, Marileda Cattelan. **Tratado das especialidades em fonoaudiologia**. São Paulo: Roca, 2014.

APÉNDICE

APÊNDICE A

TCLE – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Esta pesquisa seguirá os critérios da ética em pesquisa com seres humanos conforme disposto na resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde.

I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:

Nome do participante: (Estudantes do 3º ano ao 5º do Ensino Fundamental de uma escola pública estadual em Porto Velho - RO)

II – DADOS SOBRE A PESQUISA CIENTÍFICA:

1) **TÍTULO DO PROTOCOLO DE PESQUISA: FORMAÇÃO DOCENTE: contribuição da Fonoaudiologia Educacional quanto a compreensão leitora dos escolares de 3º ao 5º ano**

2) **PESQUISADOR RESPONSÁVEL: LIDIANE TAVARES PEREIRA BATISTA**

3) **DURAÇÃO DA PESQUISA:** outubro de 2020 a novembro de 2020

III – REGISTRO DAS EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO PARTICIPANTE SOBRE A PESQUISA, CONSIGNADO:

O(a) Sr.(Sr.^a) está sendo convidado para participar da pesquisa: **“FORMAÇÃO DOCENTE: contribuição da Fonoaudiologia Educacional quanto a compreensão leitora dos escolares de 3º ao 5º ano”**, de responsabilidade da pesquisadora **Lidiane Tavares Pereira Batista**, mestranda do Programa de Pós Graduação *Stricto sensu* em Educação, Mestrado Acadêmico em Educação (MEDUC) da Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Esta investigação compreende com a aplicação de um protocolo de avaliação da compreensão leitora em estudantes do 3º ao 5º ano da E.E.F. do município de Porto Velho (RO), que tem por:

Objetivo geral: Analisar a contribuição do fonoaudiólogo educacional no processo de desenvolvimento da compreensão leitora em escolares de 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental I

Objetivos Específicos:

- a) Apresentar o histórico da fonoaudiologia no Brasil;
- b) Compreender a função do fonoaudiólogo na educação;
- c) Identificar a relação entre o processo de alfabetização e a fonoaudiologia;
- d) Verificar o desempenho das habilidades de compreensão leitora dos escolares do 3º ao 5º ano;
- e) Identificar as atribuições do fonoaudiólogo educacional no processo de desenvolvimento da compreensão leitora dos escolares do 3º ao 5º ano.

Dessa forma convém esclarecer que:

- 1) Sua participação nesta pesquisa consistirá em autorizar que seu filho (a) participe da aplicação de um protocolo de avaliação da compreensão de leitura;
- 2) Caso o (a) Sr. (Sr.^a) tenha interesse, a qualquer momento, poderá procurar a pesquisadora para tirar dúvidas ou o comitê de ética em pesquisa, cujo endereço encontra-se abaixo. Assim como, O (a) Sr. (Sr.^a) é livre para retirar seu consentimento, basta procurar a pesquisadora responsável e comunicá-la do seu interesse em encerrar ou interromper a participação de seu (sua) filho (a).
- 3) Esclarece-se que a divulgação dos dados levará em consideração sempre os princípios éticos adotados nesta pesquisa;
- 4) A guarda do arquivo, que será o questionário com as perguntas relacionadas aos textos, ficarão em poder da pesquisadora. Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente o professor/pesquisador e a mestranda/pesquisadora terão acesso aos dados.
- 5) O (a) Sr. (Sr.^a) tem a livre escolha em recusar a participar desta pesquisa e sua decisão não lhe acarretará em nenhum prejuízo ou danos.
 - a) A qualquer momento, O (a) Sr. (Sr.^a) pode desistir de participar e retirar seu consentimento.
 - b) Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição.
- 6) É garantido a total privacidade dos participantes desta pesquisa, quanto aos dados confidenciais que por ventura sejam fornecidos.

- a) É assegurado o sigilo das informações obtidas em caráter confidencial nesta pesquisa.
- b) É garantido o anonimato do participante.

8) O (a) Sr. (Sr.^a) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação de seu (sua) filho (a).

9) Fica esclarecido que durante a pesquisa poderão ser realizados registros fotográficos dos participantes.

10) Ao concordar, este termo de consentimento será impresso em duas vias originais, rubricadas em todas as suas páginas, as quais serão assinadas, ao seu término, pelo (a) Sr. (a), assim como, pela pesquisadora responsável. Neste termo, consta o número do telefone e endereço da pesquisadora, a qual poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

IV AVALIAÇÃO DO RISCO/BENEFÍCIO DA PESQUISA

(X) Risco Mínimo () Risco Maior que mínimo

Descrição do Risco: A participação nesta pesquisa não traz complicações legais. Os procedimentos adotados pela mesma obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos, conforme Resolução nº 510 de 07 de abril de 2016 - Conselho Nacional de Saúde CONSEP. No entanto, como toda a pesquisa que envolve seres humanos pode oferecer algum tipo de risco, classificamos, nesta investigação, como risco mínimo, cuja probabilidade de dano ou desconforto pode ser previsto antecipadamente, pois na maioria das vezes esses danos são semelhantes aos vivenciados no cotidiano das pessoas. Abaixo, destacamos alguns possíveis riscos, formas e medidas de prevenção e providências para minimizar tais riscos. **Método de Coleta de dados:** os instrumentos de coleta de dados serão dois textos (um narrativo e um expositivo) questionários com perguntas referentes aos textos lidos, portanto, há **possibilidade do seguinte risco:** é possível que os responsáveis, não permitam a participação dos seus (suas) filhos (as) na pesquisa. Portanto, serão adotadas as seguintes **medidas de prevenção e providências para minimizar o risco:** a pesquisadora irá orientar aos responsáveis que a pesquisa tem a finalidade de favorecer a aprendizagem dos estudantes. Será

assegurada a assistência ao participante durante toda a pesquisa, bem como será garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre a pesquisa e suas consequências. Enfim, tudo o que o colaborador queira saber antes, durante e depois da sua participação. O colaborador tem a livre escolha em recusar a participar da intervenção pedagógica e sua decisão não lhe acarretará em nenhum prejuízo ou dano. É garantida total privacidade dos participantes da pesquisa, quanto aos dados confidenciais que por ventura sejam fornecidos. As informações obtidas por meio dessa pesquisa, em caráter confidencial, serão asseguradas total sigilo das informações. Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais, somente a pesquisadora e o professor orientador terão acesso aos dados; é garantida a não violação e a integridade dos documentos apresentados; os resultados da pesquisa terão divulgação pública; sempre serão respeitados os valores culturais, sociais, morais, religiosos e éticos, bem como os hábitos e costumes. Destaca-se ainda, a inexistência de conflito de interesses entre a pesquisadora e os participantes da pesquisa. Não está prevista nenhuma forma de ressarcimento de despesas, pois considera-se que o/a participante não terá nenhuma despesa ao participar desta pesquisa. A coleta de dados ocorrerá na Escola Estadual de Ensino Fundamental selecionada para pesquisa, conforme cronograma a ser estabelecido entre a pesquisadora, equipe pedagógica e os participantes.

Descrição do Benefício: No que diz respeito aos **benefícios da pesquisa**, esperamos que esse estudo traga indícios importantes no sentido de disponibilizar à comunidade escolar e aos pesquisadores em Educação dados sobre a contribuição da Fonoaudiologia Educacional no processo de compreensão leitora de estudantes do 3º ao 5º ano, bem como poderá servir de apontamento para futuras pesquisas acerca dessa temática no município, no estado de Rondônia e em âmbito nacional e/ou internacional. Ao final desta pesquisa, será produzida uma Dissertação de Mestrado, artigos científicos sobre as contribuições e apontamentos percebidos a partir da investigação realizada, que serão apresentados à escola indicada para realização da pesquisa.

V INFORMAÇÕES DE NOMES, ENDEREÇOS E TELEFONES DOS RESPONSÁVEIS PELO ACOMPANHAMENTO DA PESQUISA PARA CONTATO EM CASO DE DÚVIDAS.

PESQUISADORA: Lidiane Tavares Pereira Batista; Celular/*Whatsapp*: (69) 9 98105 4178; E-mail: lidianetpb@gmail.com. Programa de pós-graduação em Educação Mestrado Acadêmico em Educação da Fundação Universidade Federal de Rondônia - UNIR; Campus José Ribeiro Filho - BR 364, Km 9,5. Porto Velho/RO - CEP: 76815-800. (69) 2182-2172 Sala 110-C, Bloco 4ª <http://www.ppge.unir.br/> | E-mail: mestradoeducacao@unir.br.

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS DA FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA – CEP

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos - CEP, localizado na Sala 216C, bloco C, 2º Andar, Fundação Universidade Federal de Rondônia, Campus José Ribeiro Filho, BR 364, Km 9,5 (Sentido Rio Branco/AC), CEP 76801-059, Porto Velho-RO, telefone: (69) 2182-2116, e-mail: cep@unir.br

COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA – CONEP

Endereço: SEPN 510 Norte, Bloco A 1º Subsolo, Edifício Ex-INAN – Unidade II – Ministério da Saúde, CEP: 70.750-521, Brasília-DF, telefone: (61) 3315-5878. E-mail: conep@saude.gov.br.

VI CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa: **“FORMAÇÃO DOCENTE: contribuição da Fonoaudiologia Educacional quanto a compreensão leitora dos escolares de 3º ao 5º ano” e concordo em participar.** O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Fundação Universidade Federal de Rondônia; Endereço: Campus José Ribeiro Filho - BR 364, Km 9,5. Porto Velho/RO - CEP: 76815-800. Telefones: (69) 2182-2116, E-mail: cep@unir.br. **Consinto**, também, que os resultados obtidos por meio da leitura e dos

questionários sejam apresentados e/ou publicados em periódicos, artigos, livros, comunicações orais e/ou pôsteres em congressos da área de educação e outros julgados relevantes pela pesquisadora em eventos locais, regionais, nacionais e internacionais.

Porto Velho (RO), ____ de _____ de 2020.

Assinatura do participante da pesquisa

Pesquisador(a)/orientando(a)

ANEXO

ANEXO A

Protocolo Procomle – Avaliação da compreensão leitora para estudantes do 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental

VERA LÚCIA ORLANDI CUNHA
SIMONE APARECIDA CAPELLINI

PROCOMLE

Caderno de Aplicação



|

(CUNHA, CAPELLINI, 2014)

TEXTO N1
PERGUNTAS TEXTO N1

O guarda-chuva

Logo ao final da aula começou a chover. Justo na hora da saída.

De manhã, ao chegar à escola, até que Henrique teve sorte, nada de exibir o guarda-chuva aberto porque só tinha um chuvisco. Ele conseguiu colocar seu guarda-chuva no cabide sem que ninguém visse.

Durante a aula, Henrique chegou a se esquecer da briga que teve com a mãe porque ela o obrigou a levar aquele guarda-chuva para a escola por não haver outro na casa.

Mas agora, na saída, caía uma tempestade. E quando batesse o sinal, todo mundo ia pegar o material do cabide e descobrir que o guarda-chuva cor-de-rosa com flores amarelas era de Henrique.

Todos os escolares tinham pressa para pegar seus materiais, menos Henrique. Ele planejava sair depois de todos porque sabia que se ficasse até depois poderia pegar o guarda-chuva sem ser visto. Corria para a rua, metia o guarda-chuva debaixo do braço e ninguém ia saber que o guarda-chuva de menina, cheio de florzinha, era dele.

Mas, daí, a professora pergunta:

— Alguém esqueceu um guarda-chuva. De quem é?

Agora já era tarde demais. Henrique suspirou. Pena de morte? Ia ter de se entregar? E agora? O que fazer? — pensou Henrique.

Nesse instante, soou o sinal estridente e todos correram porta afora. Foi então que Henrique resolveu mudar seu plano. Mais depressa que todos, saiu empurrando e voando pelos corredores deixando seu guarda-chuva no cabide.

Quando já estava na rua, batendo seus sapatos pelas poças d'água, chutando água de chuva, Henrique sorriu. Ah, ele sabia da bronca, de mil e uma coisas..., mas também sabia: daquele guarda-chuva estava livre.

NOME: _____ ANO: _____

O guarda-chuva

- ⇒ Leia as perguntas e as alternativas com muita atenção antes de responder.
- ⇒ Você deve verificar com atenção qual letra contém a resposta correta.
- ⇒ APENAS uma alternativa está correta. Portanto, marque somente UMA alternativa.

1 – Onde Henrique conseguiu colocar seu guarda-chuva sem que ninguém visse?

- (a) Debaixo da sua carteira.
- (b) No cabide da sala de aula.
- (c) No armário da sala de aula.
- (d) Na sua mochila da escola.

2 – Qual era o plano inicial de Henrique?

- a) Ficar no banheiro até todos irem embora porque sabia que se ficasse escondido poderia pegar o guarda-chuva sem ser visto.
- b) Deixar o guarda-chuva escondido dentro do armário porque assim ninguém descobriria seu guarda-chuva.
- c) Sair depois de todo mundo porque sabia que se ficasse até depois poderia pegar o guarda-chuva sem ser visto.
- d) Pedir para a professora levar o guarda-chuva porque assim todos pensariam que o guarda-chuva era dela.

3 – Quando começou a chover?

- (a) Logo no início da manhã.
- (b) Logo que a aula começou.
- (c) No final da tarde.
- (d) No final da aula.

4 – O que aconteceu com Henrique e como ele resolveu?

(a) Sua mãe o obrigou a levar um guarda-chuva para a escola, mas seus amigos levavam só capa de chuva. Por isso, ele deixou seu guarda-chuva escondido dentro de sua mochila para que ninguém visse que ele só tinha o guarda-chuva e estava sem capa.

(b) De manhã, quando foi para a escola, estava chovendo muito, e por isso teve que levar o guarda-chuva de sua mãe. Para ninguém descobrir que ele estava com o guarda-chuva da mãe, quando chegou à escola escondeu-o dentro do armário da professora.

(c) Sua mãe o obrigou a levar um guarda-chuva de menina para a escola, mas de manhã conseguiu deixar o guarda-chuva guardado sem que ninguém o visse. Porém, na saída da escola, choveu e ele saiu correndo para a rua, deixando o guarda-chuva na escola.

(d) Quando foi para a escola estava chovendo, e por isso teve que levar uma capa de chuva de menina. Como tinha medo que os amigos descobrissem que aquela capa de menina era dele, quando acabou a aula saiu correndo, deixando a capa no armário da escola.

5 – Por que Henrique teve sorte ao chegar à escola?

a) Ele deixou o guarda-chuva escondido porque fazia sol.

b) Chegou atrasado, por isso conseguiu esconder o guarda-chuva.

c) Estava chovendo forte, por isso teve que usar seu guarda-chuva.

d) Só tinha um chuvisco, por isso deixou o guarda-chuva fechado.

6 – Henrique pensou que era sua pena de morte porque:

(a) achou que seria terrível se a professora desse a maior bronca nele na frente dos colegas, porque ele havia se esquecido de pegar seu guarda-chuva.

(b) ficou muito chateado quando começou a chover e a professora fez com que ele pegasse seu guarda-chuva que ele tinha esquecido no cabide.

(c) ficou muito incomodado porque recebeu gozações dos colegas quando sua professora o obrigou a pegar aquele guarda-chuva de menina do cabide.

(d) seria uma situação muito ruim para ele se os colegas fizessem gozações quando descobrissem que aquele guarda-chuva de menina era dele.

7 – Quando a professora perguntou de quem era o guarda-chuva, Henrique pensou que:

a) a professora ficaria brava porque deixou o guarda-chuva escondido.

b) seus colegas também perguntariam de quem era o guarda-chuva.

c) ele estava perdido e teria que falar que aquele guarda-chuva era dele.

d) a professora queria mostrar que o guarda-chuva era mesmo de Henrique.

8 – O que Henrique pensou quando começou a chover?

- (a) Pensou que teria que usar o guarda-chuva e que todos saberiam que aquele guarda-chuva de menina era dele.
- (b) Achou que, apesar de ter brigado com a mãe, ela teve uma boa ideia ao fazê-lo levar o guarda-chuva.
- (c) Pensou que o guarda-chuva seria útil, porque mesmo sendo de menina poderia usá-lo para se proteger da chuva.
- (d) Achou que talvez tivesse sido melhor insistir com a mãe para levar a capa de chuva e ter se livrado daquele guarda-chuva.

TEXTO E1
PERGUNTAS TEXTO E1

O piolho

Os piolhos atingem o homem há milhares de anos em todas as partes do mundo. O piolho humano pode ser encontrado em qualquer região climática e atingir qualquer pessoa, independentemente de raça, cor ou nível social.

Um dos tipos de piolho humano é o capilar, que tem seu tamanho menor que um grão de arroz. Ele vive no couro cabeludo, alimentando-se exclusivamente de sangue. A picada do piolho capilar causa forte coceira, inflamação e deixa vermelhidão na pele, mas essa picada normalmente não é aparente devido à cobertura dos cabelos.

Os piolhos são insetos muito ativos que se movimentam com rapidez ao longo dos fios de cabelo. Isso permite, quando há contato entre cabeças, que sejam transmitidos com muita facilidade.

Quanto à reprodução, esse inseto põe em torno de seis ovos. Esses ovos são chamados de lêndeas. Elas se parecem com aquelas caspas muito pequenas e branquinhas que aparecem nos cabelos. Os piolhos já começam a picar logo depois que nascem.

Para eliminar os piolhos, existem remédios específicos, que são comprados em farmácias. Contudo, há métodos caseiros que podem ser usados no combate aos piolhos, como utilizar uma esponja umedecida com vinagre para passá-la pelo couro cabeludo antes de lavar a cabeça normalmente.

Para evitar que esses bichinhos voltem à cabeça, higiene pessoal é fundamental. Quem toma banho todos os dias e lava os cabelos com frequência possui menos risco de ter esses insetos alojados na cabeça. Além dessas medidas preventivas, é bom evitar usar travesseiros, bonés, pentes ou escovas de cabelo de outras pessoas.

NOME: _____ ANO: _____

O piolho

- ⇒ **Leia as perguntas e as alternativas com muita atenção antes de responder.**
- ⇒ **Você deve verificar com atenção qual letra contém a resposta correta.**
- ⇒ **APENAS uma alternativa está correta. Portanto, marque somente UMA alternativa.**

1 – Há quanto tempo o homem é atingido pelo piolho?

- (a) Por quase três décadas.
- (b) Há cem anos.
- (c) Por dois séculos.
- (d) Há milhares de anos.

2 – O piolho humano é encontrado em:

- (a) regiões de clima frio e úmido.
- (b) qualquer região climática.
- (c) regiões de clima quente.
- (d) qualquer região com clima seco.

3 – Quais métodos podem ser utilizados para combater o piolho?

- (a) Remédios comprados em farmácias ou métodos caseiros.
- (b) Xampus comprados em farmácias, além de métodos caseiros.
- (c) Remédios feitos com folhas de ervas, além de tomar remédio.
- (d) Xampu feito de vinagre, além de tomar remédios de farmácias.

4 – O que são os piolhos e o que eles provocam?

- (a) São bactérias transmitidas pelo uso de objetos pessoais e causam forte coceira e inflamação.
- (b) São insetos transmitidos de uma pessoa para outra e sua picada causa forte coceira, inflamação e vermelhidão na pele.
- (c) São insetos transmitidos pelos animais de estimação e sua picada causa doenças no corpo.
- (d) São parasitas que se instalam no couro cabeludo, e por isso causam a queda dos cabelos.

**5- De acordo com o texto, existe algum método caseiro que pode combater o pio-
lho?**

- (a) Os piolhos só podem ser combatidos passando, no couro cabeludo, remédios com-
prados nas farmácias.
- (b) Os piolhos só podem ser combatidos tomando remédios específicos comprados nas
farmácias.
- (c) Um método caseiro utilizado é passar uma esponja umedecida com vinagre no couro
cabeludo antes de lavar a cabeça.
- (d) Existe um método caseiro que é passar remédios feitos com ervas no couro cabeludo
depois de lavar a cabeça.

**6 – É bom evitar usar travesseiros, bonés, pentes ou escovas de cabelo de outras
pessoas porque:**

- (a) são objetos de uso pessoal que as pessoas, quando usam, podem se esquecer de
devolver.
- (b) são objetos que têm contato com o cabelo, e por isso podem transmitir o pio-
lho.
- (c) são objetos que, quando compartilhados com outras pessoas, podem ser estragados.
- (d) são objetos que têm contato com o cabelo, e por isso podem transmitir caspa.

7 – Como os piolhos podem ser transmitidos?

- (a) Quando há contato entre cabeças ou por meio do uso de objetos pessoais.
- (b) Pela picada no couro cabeludo ou usando roupas de outras pessoas.
- (c) Por meio dos animais de estimação ou pela picada no couro cabeludo.
- (d) Pulam de uma cabeça para outra ou usando roupas de outras pessoas.

8 – Quais são os métodos de prevenção contra os piolhos?

- (a) Fazer higiene pessoal diariamente e evitar usar objetos de uso pessoal de outras
pessoas.
- (b) Evitar o contato frequente com animais que estão contaminados pelo pio-
lho.
- (c) Tomar remédios comprados nas farmácias ou remédios caseiros e lavar os cabelos
com frequência.
- (d) Fazer higiene pessoal com frequência e evitar o contato com animais que estejam
com pio-
lho.