

TATIANA ANSELMO

**GUIA DE IMPLEMENTAÇÃO DO MODELO DE RESPOSTA
À INTERVENÇÃO EM ALFABETIZAÇÃO**

Dissertação apresentada ao curso de Pós-Graduação da Faculdade de Ciências Médicas da Santa Casa de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Saúde da Comunicação Humana.

São Paulo

2026

TATIANA ANSELMO

**GUIA DE IMPLEMENTAÇÃO DO MODELO DE RESPOSTA À
INTERVENÇÃO EM ALFABETIZAÇÃO**

Dissertação apresentada ao curso de Pós-Graduação Stricto-Sensu em Saúde da Comunicação Humana e Educação da Faculdade de Ciências Médicas da Santa Casa de São Paulo.

Área de concentração: Prevenção e diagnóstico nos distúrbios da comunicação.

Orientadora: Profa. Ana Luiza Navas

São Paulo

2026

FICHA CATALOGRÁFICA

**Preparada pela Biblioteca Central da
Faculdade de Ciências Médicas da Santa Casa de São Paulo**

Anselmo, Tatiana

Guia de implementação do modelo de resposta à intervenção em alfabetização./ Tatiana Anselmo. São Paulo, 2026.

Dissertação de Mestrado. Faculdade de Ciências Médicas da Santa Casa de São Paulo – Curso de Pós-Graduação em Saúde da Comunicação Humana.

Área de Concentração: Comunicação Humana na Saúde e na Educação

Orientadora: Ana Luiza Pereira Gomes Pinto Navas

1. Intervenção educacional precoce 2. Alfabetização 3. Transtorno da leitura 4. Aprendizagem

BC-FCMSCSP/12-26

Dedico este trabalho à minha filha, pelo apoio incondicional, incentivo constante e compreensão nos momentos de ausência. Em especial, agradeço aos meus pais que acreditaram em mim mesmo quando o caminho parecia difícil.

Conheça todas as teorias, domine todas as técnicas,
mas ao tocar uma alma humana, seja apenas
outra alma humana.

Carl Jung

AGRADECIMENTOS

A realização deste trabalho não teria sido possível sem o apoio, o incentivo e o carinho de pessoas muito especiais em minha vida.

Primeiramente, agradecer pela oportunidade que a vida me proporcionou de conviver com crianças, e ainda em conseguir ajudá-las, assim como acolher suas famílias, que muitas vezes precisam somente de olhar mais cuidadoso, mais humano.

À minha filha agradeço pela paciência e compreensão durante todo o tempo de pesquisa, por me ensinar, diariamente, o verdadeiro significado de força e persistência.

Aos meus pais, expresso minha profunda gratidão por todo o amor, dedicação e valores que me ensinaram ao longo da vida. Vocês foram e sempre serão minha base, meu exemplo de amor e minha maior fonte de inspiração.

Às minhas amigas Cláudia, Liliene, Maria Helena, Tatiana, agradeço pela compreensão nos momentos de ausência, pelo apoio constante e pelas palavras de incentivo nos momentos mais desafiadores. A amizade de vocês foi essencial para que eu continuasse.

À professora Camila Léon que acompanha a minha formação acadêmica e trajetória na educação, gratidão por todos os conhecimentos e palavras de incentivo.

À minha orientadora minha sincera gratidão pela confiança depositada em meu trabalho e pelas valiosas contribuições ao longo desta trajetória. Seu conhecimento e apoio foram fundamentais para a construção desta pesquisa.

A todos que, de alguma forma, contribuíram para a concretização deste trabalho, o meu sincero agradecimento.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO.....	7
QUADRO 2 - HABILIDADES PREDITORAS DA LEITURA E INDICADORES DE RISCO PARA DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM.....	23
QUADRO 3 - EXEMPLOS DE EXPERIÊNCIAS COM O RTI.....	28
QUADRO 4 - AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA	31
QUADRO 5 - PROTOCOLO DE IDENTIFICAÇÃO PRECOCE DOS PROBLEMAS DE LEITURA - REVISADO - IPPL-R.....	32
QUADRO 6 - TESTE DE LEITURA E ESCRITA (TLE).....	32
QUADRO 7 - TAREFA DE RECONHECIMENTO DAS LETRAS E SONS (TRLS).....	33
QUADRO 8 - PROTOCOLO DE AVALIAÇÃO DAS HABILIDADES COGNITIVO-LINGUÍSTICAS	33
QUADRO 9 - COMPREENSÃO DA LEITURA DE PALAVRAS E FRASES (CADERNO DE PROVAS) PROVAS DE AVALIAÇÃO PARA ESCOLARES EM INÍCIO DE ALFABETIZAÇÃO	34
QUADRO 10 - TESTE CONTRASTIVO DE COMPREENSÃO AUDITIVA E DE LEITURA- TCCAL	34
QUADRO 11 - PROVA DE ESCRITA SOB DITADO-PED.....	35
QUADRO 12 - PROVA EDUEDU.....	35
QUADRO 13 – SUMÁRIO EXPLICATIVO DO CONTEÚDO DO GUIA DE IMPLEMENTAÇÃO DO MODELO DE RESPOSTA À INTERVENÇÃO (RTI):	37

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - PROCESSO DA LEITURA	10
FIGURA 2 - MODELO RTI	19

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - DESCRIÇÃO DOS PARÂMETROS DA REVISÃO DE LITERATURA	26
TABELA 2 - DISTRIBUIÇÃO DOS TEMAS DE FOCO DOS ARTIGOS SELECIONADOS.....	27

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CF - Consciência Fonológica

CNCA - Compromisso Nacional Criança Alfabetizada

DSM5-TR - Manual de Diagnóstico e Estatística de Transtornos Mentais

IDEA - *Individuals With Disabilities Education*

Inep - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

NAR - Nomeação Automática Rápida

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PF - Processamento Fonológico

PMALFA - Programa Mais Alfabetização

PNA- Política Nacional de Alfabetização

RENABE - Relatório Nacional de Alfabetização Baseado em Evidências Científicas

RTI - *Response to Intervention*

SAEB -Sistema de Avaliação da Educação Básica

TEAp - Transtorno Específico de Aprendizagem

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	1
2. OBJETIVO.....	4
2.1. Objetivo geral	4
2.2. Objetivos específicos.....	4
3. REVISÃO DA LITERATURA	5
3.1. A alfabetização para a ciência cognitiva da leitura	5
3.2. Modelos teóricos de leitura e escrita.....	7
3.2.1. Programas de alfabetização de acordo com a ciência cognitiva	9
3.3. Habilidades preditoras de alfabetização	11
3.3.1. Linguagem Oral.....	12
3.3.2. Habilidades de Processamento Fonológico	12
3.3.3. Conhecimento do Princípio Alfabético	15
3.4. Modelo de identificação precoce baseado no Modelo de Resposta à intervenção	16
3.4.1. Histórico	16
3.4.2. Conceito do RTI	17
3.4.3. A intervenção no RTI.....	19
3.4.4. Limitações e eficácia do RTI.....	20
3.4.5. O modelo de resposta à intervenção e o TEAp	21
4. MÉTODO.....	24
5. RESULTADOS	26
5.1. Experiências com o RTI	26
5.2. Instrumentos de avaliação	31
5.3. Apresentação do Guia de Implementação do Modelo de Resposta à Intervenção.....	36
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	38
7. ANEXO.....	39
8. REFERÊNCIAS	108
RESUMO	119
ABSTRACT.....	120

1. INTRODUÇÃO

A qualidade da educação básica tem sido uma preocupação constante em diversas partes do mundo, sobretudo pelos desafios de contextos socioeconômicos tão diversos. O Brasil é um país com uma ampla dimensão territorial, que se caracteriza pela desigualdade social, e infelizmente também pelas discrepâncias no âmbito educacional, agravando muito as condições do ensino público. O baixo rendimento dos estudantes reforça a necessidade de repensar sobre a qualidade da educação oferecida no país, e acima de tudo reformular as propostas de ensino, com base nos resultados que as pesquisas na área nos trazem, o que poderia ser uma tentativa de diminuir os déficits de aprendizagem.

Diante desse cenário, evidencia-se a necessidade de incorporar ao campo educacional práticas pedagógicas fundamentadas em evidências científicas que contribuam para a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem, especialmente no que se refere à alfabetização. Nas últimas décadas, algumas pesquisas têm impulsionado a produção de relatórios e documentos orientadores oferecendo subsídios para a formulação de políticas públicas e para a implementação de estratégias pedagógicas mais eficazes no contexto escolar.

As contribuições do National Reading Panel (2000) influenciaram a elaboração de diversos documentos voltados à alfabetização. Entre eles destacam-se o relatório “Alfabetização Infantil: novos caminhos” (2003), o documento da Academia Brasileira de Ciências intitulado “Aprendizagem Infantil: uma abordagem da neurociência” (2011); em 2019, a Política Nacional de Alfabetização (PNA) com o objetivo de estabelecer diretrizes para a alfabetização baseadas em evidências científicas, especialmente relacionadas ao ensino da leitura e da escrita; e, mais recentemente, o “Relatório Nacional de Alfabetização Baseado em Evidências Científicas” - RENABE, (2020).

Em meio a estes documentos, foi aprovada, em 2017, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), outra tentativa de melhoria na qualidade do ensino básico. Um documento de caráter normativo que estabelece as aprendizagens essenciais que devem ser garantidas a todos os estudantes ao longo das diferentes etapas e modalidades da Educação Básica.

No que diz respeito ao processo de alfabetização, a BNCC organiza o ensino da Língua Portuguesa a partir de cinco eixos: oralidade, leitura, escrita, produção de

textos e análise linguística/semiótica. Nesse contexto, o documento indica que, nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, os alunos devem desenvolver habilidades relacionadas à codificação e à decodificação da linguagem escrita (Brasil, 2017).

No ano de 2018, foi instituído o Programa Mais Alfabetização (PMALFA), por meio da Portaria MEC nº 142/2018, com o objetivo de atender às diretrizes estabelecidas pela Base Nacional Comum Curricular, que definiu o prazo para a consolidação do processo de alfabetização até o segundo ano do Ensino Fundamental. O programa teve duração de aproximadamente um ano e tinha como finalidades apoiar o processo de alfabetização — envolvendo leitura, escrita e matemática — além de contribuir para a prevenção do abandono escolar, da reprovação e da distorção idade/ano.

Posteriormente, em 2020, foi lançado o Programa Tempo de Aprender, instituído pela Portaria nº 280, com foco na formação continuada de professores alfabetizadores. De acordo com seus propositores, a iniciativa teve como objetivo aprimorar a qualidade da alfabetização nas escolas públicas brasileiras (Brasil, 2020).

Em 2023, um novo compromisso nacional com a alfabetização infantil foi anunciado pelo governo federal por meio do Decreto nº 11.556, de 12 de junho de 2023, que instituiu o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA). Essa política tem como objetivo assegurar que todas as crianças brasileiras tenham garantido o direito à alfabetização, contribuindo para a construção de trajetórias escolares mais bem-sucedidas ao longo da Educação Básica (Brasil, 2023).

De modo geral, esses documentos compartilham a incorporação de avanços provenientes da ciência cognitiva da leitura, os quais apontam que a aprendizagem da leitura e da escrita não ocorre de forma espontânea ou natural, mas depende de ensino sistemático e de processos específicos de aprendizagem.

Esse cenário pode ser ilustrado com base nos resultados de diferentes avaliações de larga escala utilizadas para verificar o nível de aprendizagem dos estudantes no país em relação a consolidação do processo de leitura escrita, como por exemplo o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), hoje um dos principais instrumentos de monitoramento da educação básica brasileira.

Os resultados do Saeb evidenciam desafios persistentes na aprendizagem da leitura no país. Dados divulgados em 2024, referentes as avaliações de 2023, indicam redução nos indicadores de proficiência em Língua Portuguesa em diferentes etapas

da educação básica quando comparados aos resultados de 2019, evidenciando dificuldades na consolidação das habilidades de leitura e compreensão textual entre os estudantes brasileiros.

No Brasil, é preciso a criança falhar na aprendizagem para intervir. Em outros países, um dos modelos de intervenção em nível preventivo que tem demonstrado melhor eficácia para os estudantes são os programas baseados na resposta à intervenção (Batsche et al., 2005).

Estes programas já se consolidaram nos EUA há décadas, como política pública para a identificação e intervenção precoce na aprendizagem (Berkeley et al., 2020), o modelo surgiu como uma alternativa promissora de enfrentamento dessa realidade e é recomendado pela literatura como uma proposta eficaz para identificação precoce de casos específicos de transtornos específicos de aprendizagem, dentre eles a dislexia, e como orientação para intervenções adequadas às demandas de cada caso (Brown-Chidsey & Steege, 2010).

Ao prevenir as dificuldades de aprendizagem, há uma grande probabilidade de reduzir os problemas de leitura e escrita, pois nesta fase, quanto maior a quantidade de estímulos, mais favorece a neuroplasticidade, permitindo uma maior aquisição de conhecimento (Casella; Amaro Junior; Da Costa, 2011).

Pensando nesse cenário, a Lei nº 14.254 que foi sancionada em 30 de novembro de 2021, determina que o poder público deve desenvolver e manter programas de identificação precoce, acompanhamento e apoio educacional para estudantes com essas dificuldades, envolvendo ações nas áreas de educação e saúde (Brasil, 2021).

No Brasil, poucos estudos tem relatado a implementação do modelo RTI em sala de aula a não ser em pesquisas, existindo uma carência de materiais instrutivos que sirvam de guias para esta implementação. Neste contexto, este projeto visa apresentar um Guia de Implementação do Modelo de Resposta à Intervenção em alfabetização para uso escolar.

2. OBJETIVO

2.1. Objetivo geral

Desenvolver um Guia de Implementação do Modelo de Resposta à Intervenção em alfabetização que será disponibilizado comercialmente para uso escolar.

2.2. Objetivos específicos

- a) Revisar a literatura da área para identificar as melhores práticas de avaliação e intervenção para monitoramento de habilidades associadas à alfabetização que possam ser aplicadas no contexto escolar;
- b) Pesquisar os instrumentos de avaliação em alfabetização não restritos e recursos de intervenção para o processo de leitura e escrita;
- c) Estruturar o Guia de Implementação do Modelo de Resposta à Intervenção em alfabetização com base em evidências científicas, levantadas pelo referencial teórico desta dissertação de mestrado.

3. REVISÃO DA LITERATURA

3.1. A alfabetização para a ciência cognitiva da leitura

A ciência cognitiva da leitura dedica-se a explicar os processos linguísticos, cognitivos e neurais envolvidos tanto na aprendizagem quanto no ensino da leitura e da escrita. Pesquisas nesse campo (Maluf, 2015; Moraes, 2013) evidenciam as transformações que ocorrem no cérebro durante o processo de alfabetização e descrevem quais circuitos são mobilizados por leitores proficientes. Desse modo, os resultados produzidos por essa ciência oferecem informações fundamentais para compreendermos como a alfabetização acontece e como os professores podem tornar esse processo mais eficiente e assertivo.

O campo da ciência cognitiva da leitura tem apresentado avanços significativos, oferecendo contribuições importantes para a alfabetização ao integrar conhecimentos provenientes da Neurociência, Linguística, Psicologia, Fonoaudiologia e Educação (Castles et al., 2018; Hulme; Snowling, 2013; Sargiani, 2022).

Diversos documentos e relatórios internacionais e nacionais reforçam essa evolução e a relevância dessas bases científicas para a compreensão dos processos de leitura (National Reading Council, 1998; National Reading Panel, 2000; National Early Literacy Panel, 2008; Observatoire National de la Lecture, 1998; Rose, 2006; Rose Sir, 2009; Brasil, 2007, 2019, 2021a; Academia Brasileira de Ciências, 2011; Ceará, 2006).

Evidências científicas indicam que a alfabetização envolve a mobilização de complexos processos cognitivos e linguísticos, exigindo esforço dos estudantes que se encontram no início do processo de alfabetização. Nesse período, os aprendizes precisam desenvolver a capacidade de segmentar os sons da fala, estabelecer relações entre esses sons e os símbolos gráficos correspondente (letras) e utilizar esse conhecimento de forma sistemática para comunicar-se por meio da escrita, bem como para acessar e produzir novos conhecimentos. Além disso, o processo de alfabetização promove transformações importantes não apenas no funcionamento da linguagem e da cognição, mas também na organização e no funcionamento do cérebro (Sargiani, 2022).

As pesquisas da área demonstram, ainda, que a aprendizagem da leitura e da escrita não ocorre de maneira natural. O cérebro humano não possui um módulo inato

para a leitura, mas se reorganiza para realizar essa atividade complexa. Por isso, o desenvolvimento da linguagem escrita segue um percurso distinto daquele da linguagem oral. Para que alguém aprenda a ler e escrever, é indispensável um ensino estruturado; quanto mais claro, intencional e sistemático for esse ensino, mais eficaz tende a ser o processo de alfabetização (Morais, 2013; Dehaene, 2012).

Dehaene (2012) argumenta que a aprendizagem da leitura não ocorre de forma espontânea, pois se trata de uma construção cultural relativamente recente na história humana. Esse processo demanda que o cérebro realize adaptações funcionais, reorganizando circuitos neurais que originalmente desempenham outras funções, como o processamento visual e a linguagem oral.

A aquisição da leitura envolve, portanto, a formação progressiva de um circuito neural específico, denominado pelo autor como “circuito da leitura”, cuja consolidação depende de experiências pedagógicas sistemáticas e adequadamente planejadas. Nesse sentido, o conhecimento sobre a neuroplasticidade e sobre o funcionamento cerebral em desenvolvimento torna-se essencial para que educadores possam planejar intervenções pedagógicas mais alinhadas às bases científicas da aprendizagem, favorecendo a integração entre achados da neurociência e práticas educacionais no contexto escolar.

A alfabetização deve oferecer aos estudantes vários conhecimentos que estimulem uma série de habilidades, mas o principal é oportunizar a aprendizagem do conhecimento fônico e da consciência fonológica, com ênfase na consciência fonêmica, permitindo a decodificação e a codificação com mais eficácia, trazendo a autonomia da leitura e a escrita durante todo o processo de alfabetização. (Sargiani, 2022).

A literatura especializada indica que a efetividade do ensino da leitura e da escrita está associada à consideração dos aspectos cognitivos e neurobiológicos envolvidos no desenvolvimento da linguagem escrita, bem como à adoção de práticas pedagógicas organizadas de maneira intencional, estruturada e progressiva (Maluf; Sargiani, 2018; Brasil, 2019; Alves; Leite, 2021). Esse tipo de ensino pressupõe a compreensão do funcionamento do sistema de escrita alfabética, a utilização de instruções explícitas, a organização de sequências didáticas com aumento gradual de complexidade e o acompanhamento contínuo do nível de aprendizagem das crianças.

Nesse contexto, alguns estudantes apresentam dificuldades persistentes que exigem do professor alfabetizador maior preparo teórico e metodológico para lidar com

as diferentes necessidades educacionais. Dessa forma, torna-se cada vez mais evidente a importância de oferecer aos profissionais da educação formações fundamentadas em evidências científicas, a fim de favorecer práticas pedagógicas mais eficazes e promover um ensino equitativo e de qualidade (Freitas & Azoni, 2024).

3.2. Modelos teóricos de leitura e escrita

Ao longo dos anos, observa-se muitos estudos sobre às características que diferenciam os métodos de alfabetização (Seabra & Dias, 2011). Para uma compreensão mais clara, é necessário distinguir três aspectos centrais desses métodos. O primeiro diz respeito ao ponto de partida e ao percurso do processo de alfabetização, diferenciando-se os métodos analíticos (as unidades apresentadas inicialmente são unidades de significado, sejam elas palavras, frases ou textos, partem de unidades maiores -do todo para a parte). e sintéticos (são usados procedimentos que partem de unidades menores para chegar a unidades maiores -da parte para o todo). O segundo refere-se à unidade mínima de análise na relação entre fala e escrita, permitindo a distinção entre métodos globais, silábicos e fônicos. O terceiro aspecto relaciona-se ao tipo de estimulação envolvida no ensino, o que possibilita diferenciar métodos multissensoriais e tradicionais, como traz o quadro 1.

QUADRO 1 - Métodos de Alfabetização

MÉTODOS	UNIDADE MÍNIMA DE ANÁLISE	PONTO DE PARTIDA	CARACTERÍSTICAS PRINCIPAIS
Método Global ANALÍTICO	Palavra, Frase ou Texto	Do todo para a parte	Parte de unidades de significado (palavras, frases ou textos); prioriza o reconhecimento global; menor ênfase inicial na correspondência entre fala e escrita
Método Silábico SINTÉTICO	Sílaba	Da parte para o todo	Enfatiza a combinação de sílabas para formar palavras; trabalha com estruturas silábicas frequentes da língua
Método Fônico SINTÉTICO	Fonema	Da parte para o todo	Ensina explicitamente a correspondência entre grafemas e fonemas; favorece a decodificação e a autonomia leitora; amplamente apoiado por evidências científicas

Fonte: Tabela elaborada pela própria autora, 2026.De acordo com Seabra; Dias, 2011.

Observa-se que os métodos global, silábico e fônico podem ser implementados tanto em abordagens tradicionais quanto multissensoriais, embora apresentem diferentes características. No método tradicional, a linguagem escrita, a visão e a audição são predominantes mais estimulados, no método multissensorial, há um estímulo muito maior e mais explícito de outras áreas sensoriais, como a tátil, a cinestésica e a fonoarticulatória (atenta aos movimentos e posições de lábios e língua ao pronunciar determinado som). Com isso, o método multissensorial abrange a linguagem escrita, tendo como base outras modalidades não usadas no método tradicional (Seabra & Dias, 2011).

Além dos componentes essenciais envolvidos no processo de alfabetização como as habilidades preditoras, as pesquisas (Oliveira, 2010; Seabra & Dias, 2011; Soares, 2016; Castles et al., 2018) também têm se dedicado a investigar as formas pelas quais essas habilidades são ensinadas. Destacam-se aqueles que contemplam o ensino explícito e sistemático das relações entre letras e sons, isto é, entre grafemas e fonemas. Esses programas são denominados fônicos, pois privilegiam a instrução direta e organizada das correspondências fonema–grafema. O termo “fônico” tem origem na língua inglesa, *phonics*, e refere-se ao ensino do conhecimento básico e sistematizado de fonologia e fonética necessário ao processo de aprendizagem da leitura e da escrita (Blevins, 2017).

Nesse processo, o foco é a síntese dos fonemas representados pelas letras, razão pela qual os programas são caracterizados como uma abordagem fônica sintética (Quadro 1). Assim, os estudantes precisam aprender os sons associados às letras para compreender qual fonema é produzido por determinada letra durante a leitura (decodificação) e qual letra deve ser selecionada para representar cada som identificado durante a escrita (codificação). Além disso, espera-se que desenvolvam a habilidade de segmentar palavras em fonemas e, posteriormente, realizar a síntese desses elementos, combinando letras para formar palavras escritas (Sargiani, 2022).

Para além de seu caráter sintético, programas de alfabetização eficazes devem ser também sistemáticos, isto é, planejados de modo a apresentar as relações entre grafemas e fonemas em uma sequência lógica, progressiva e equilibrada. Dessa forma, criam-se oportunidades para que as crianças consolidem regras básicas antes de avançarem para padrões mais complexos do sistema de escrita alfabética (Dehaene, 2012).

3.2.1. Programas de alfabetização de acordo com a ciência cognitiva

As evidências científicas indicam que programas de alfabetização baseados na abordagem fônica apresentam maior eficácia em comparação àqueles que não priorizam o ensino explícito das relações entre letras e sons (Brasil, 2020; Castles et al., 2018; Ehri et al., 2020). Nessa perspectiva, destacam-se as propostas que organizam o ensino de forma explícita, sistemática e sintética das correspondências entre grafemas e fonemas, possibilitando que os estudantes compreendam como os sons da fala são representados no sistema de escrita alfabética.

Dessa forma, a aprendizagem da leitura e da escrita deve inicialmente enfatizar o ensino das relações entre letras e sons, favorecendo o desenvolvimento da habilidade de decodificação de palavras. Esse processo envolve a identificação dos sons associados às letras, a escolha do grafema que representa determinado fonema e a realização de operações cognitivas como segmentação e síntese dos sons para a formação de palavras (Sargiani, 2022).

Além disso, programas considerados eficazes caracterizam-se por uma organização sistemática do ensino, na qual as correspondências entre grafemas e fonemas são apresentadas em uma sequência lógica e progressiva. Tal organização possibilita que os alunos tenham oportunidades de aprender, praticar e consolidar regras básicas do sistema de escrita antes de avançarem para padrões mais complexos, favorecendo uma aprendizagem gradual e consistente da leitura e da escrita (Dehaene, 2011).

Sendo assim, o ensino das letras ensinado através de métodos alfabéticos, respeitando a ordem do alfabeto, é importante, mas não é relevante, já que o objetivo é ensinar o valor fonológico (sons) das letras, e algumas como a letra V, o som é contínuo na pronúncia, o que facilita o entendimento, além da forma gráfica, um argumento que alguns autores utilizam para também acompanhar o desenvolvimento da coordenação motora das crianças pequenas (Scliar-Cabral, 2013).

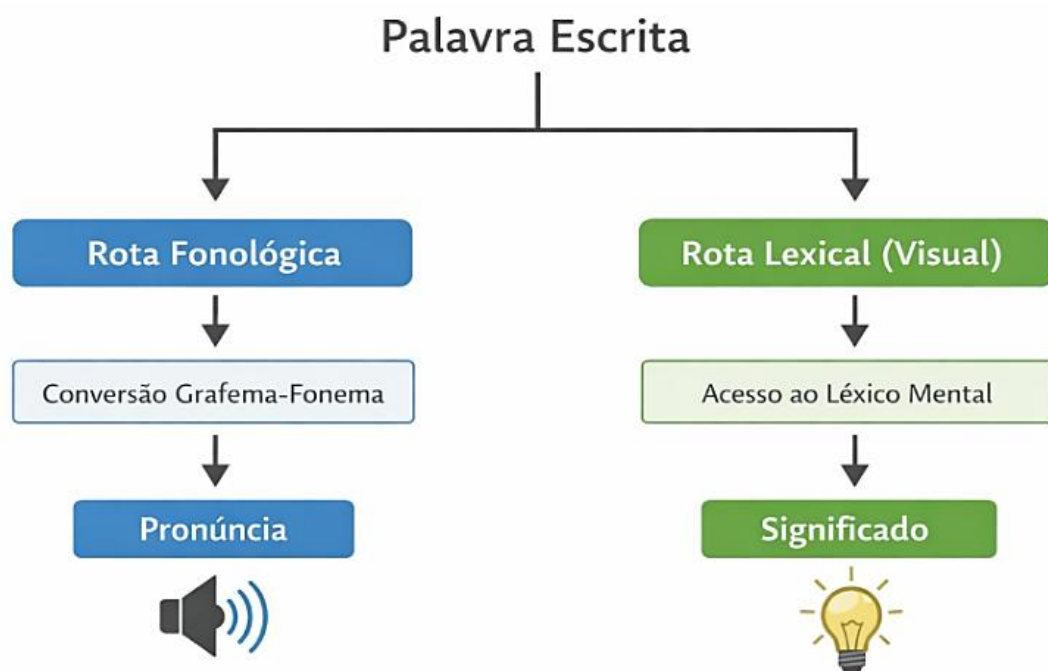
Embora existam diferentes posições na literatura sobre a ordem de ensino das relações entre letras e sons, há consenso de que esse ensino deve ocorrer de forma **sistematizada e progressiva**, partindo de elementos mais simples para os mais complexos (Blevins, 2017; Dehaene, 2011; Oliveira, 2008). Nesse sentido, há diversas possibilidades de organização didática, como iniciar pelas vogais e consoantes, pelos fonemas mais regulares ou mais frequentes, ou ainda pelos fonemas fricativos, que

tendem a ser mais fáceis para atividades de síntese em comparação aos sons oclusivos. Além disso, essa sequência pode ser influenciada pelas características específicas de cada língua.

Para a Ciência Cognitiva da Leitura, o ato de ler consiste em converter símbolos gráficos em representações mentais relacionadas aos sons da fala e aos seus significados (Morais et al., 2013). Nessa direção, o modelo de dupla rota, traz que o leitor utiliza dois caminhos para acessar a pronúncia e o significado das palavras. O primeiro corresponde à rota fonológica, caracterizada pela conversão sistemática de grafemas em fonemas, permitindo a decodificação da palavra e o posterior acesso ao seu significado. O segundo refere-se à rota lexical, na qual o reconhecimento ocorre de maneira direta e automatizada, por meio da identificação do padrão ortográfico da palavra e do acesso imediato ao léxico mental.

Nesse sentido, a proficiência em leitura depende da articulação entre esses dois processos, sendo a rota fonológica fundamental no início da alfabetização e a rota lexical essencial para a fluência leitora (Coltheart (2013). Para ilustrar melhor, segue abaixo a figura1.

FIGURA 1 - Processo da leitura



Fonte: Elaborado pela autora. Adaptado de Max Coltheart et al. (2001).

O modelo de dupla rota evidencia que a leitura eficiente resulta da integração entre dois processos complementares: a rota fonológica, responsável pela conversão grafema-fonema e essencial nas fases iniciais da alfabetização, e a rota lexical, que permite o fortalecimento rápido e direto das palavras por meio do acesso ao léxico mental. Dessa forma, o desenvolvimento da competência leitora depende tanto do ensino explícito das relações entre letras e sons quanto da ampliação do repertório de palavras reconhecidas automaticamente. Assim, práticas pedagógicas que contemplem o fortalecimento de ambas as rotas favorecem não apenas a precisão na leitura, mas também a fluência e a compreensão, consolidando o processo de alfabetização.

3.3. Habilidades preditoras de alfabetização

As competências desenvolvidas no contexto do letramento emergente são denominadas habilidades preditoras da alfabetização, sendo consideradas fundamentais para o desenvolvimento adequado da leitura e da escrita. A análise do desempenho dos escolares nessas habilidades possibilita a identificação precoce de possíveis dificuldades no processo de aprendizagem, além de contribuir para o reconhecimento de indicadores de risco para os Transtornos Específicos de Aprendizagem (TEAp) (NELP, 2008).

Alguns documentos importantes que fazem parte das políticas públicas no país, trazem pontos importantes sobre o conhecimento das habilidades que antecedem o ler e escrever, por exemplo, sobre a aprendizagem da leitura que depende do desenvolvimento de habilidades relacionadas ao processamento fonológico e ao reconhecimento das relações entre letras e sons (Brasil, 2011), também o RENABE (Brasil, 2020), cita que o desenvolvimento de habilidades como consciência fonológica, conhecimento das letras e vocabulário constitui base fundamental para a aprendizagem da leitura.

A BNCC (Brasil, 2017) resgata a importância para os estudantes, nos anos iniciais do ensino fundamental, desenvolverem a capacidade de reconhecer que as letras representam sons e que a combinação dessas letras permite a formação de palavras.

Nesse contexto, a apropriação das relações entre grafemas e fonemas constitui um elemento central para o processo de alfabetização, pois possibilita que a criança

compreenda como a linguagem oral se representa na forma escrita. Assim, o desenvolvimento de habilidades relacionadas à identificação de letras, à correspondência entre sons e grafias e à manipulação das unidades sonoras da fala configura-se como base fundamental para a aprendizagem da leitura e da escrita.

3.3.1. Linguagem Oral

O desenvolvimento adequado da linguagem oral nos primeiros anos de vida é essencial para a aprendizagem da leitura e da escrita. A linguagem falada possibilita à criança expressar ideias, sentimentos e necessidades, além de compreender o que os outros comunicam. Esse processo envolve a articulação correta dos fonemas e a ampliação do repertório lexical, ou seja, do vocabulário.

Para manifestar emoções, organizar o pensamento e adquirir novos conhecimentos, o uso das palavras é indispensável. O conjunto de palavras que uma pessoa domina constitui seu vocabulário, o qual se expande à medida que novas palavras são aprendidas. Quanto maior esse repertório, maiores são as possibilidades de compreensão e aprendizagem, pois as palavras permitem representar e organizar experiências relacionadas aos conteúdos adquiridos, tanto em contextos formais quanto informais. Dessa forma, o vocabulário contribui para a construção de uma base sólida de conhecimentos, composta por conceitos, fatos e vivências, que sustenta aprendizagens futuras (Mousinho; Correa; Oliveira, 2019).

3.3.2. Habilidades de Processamento Fonológico

A linguagem oral constitui um sistema complexo que envolve a capacidade de compreender e produzir a fala, abrangendo aspectos como vocabulário, estrutura gramatical, organização discursiva e compreensão auditiva. Esse conjunto de habilidades permite ao indivíduo participar de interações comunicativas e construir significados no contexto social. No interior desse sistema mais amplo, destaca-se o processamento fonológico, que se refere à habilidade de perceber, identificar e manipular os sons da fala. De acordo com Moraes (2013), a capacidade de refletir sobre a estrutura sonora das palavras é fundamental para que a criança compreenda o princípio alfabético, ou seja, a relação entre fonemas e grafemas no sistema de escrita.

Nessa mesma perspectiva, Ehri (2014) destaca que o reconhecimento eficiente de palavras depende da formação de conexões entre letras e sons, processo que se apoia diretamente nas habilidades fonológicas desenvolvidas previamente na linguagem oral. Dessa forma, embora o processamento fonológico esteja inserido no domínio mais amplo da linguagem oral, ele representa um componente específico e essencial para o desenvolvimento da leitura e da escrita no sistema alfabético.

Sendo assim, o processamento fonológico (PF) refere-se ao conjunto de operações cognitivas responsáveis pelo processamento das informações baseadas na fala, especialmente relacionadas à estrutura fonológica da linguagem oral (Soares, 2010). Essa habilidade é essencial para o desenvolvimento da leitura, pois permite a recodificação de letras ou grupos de letras em seus respectivos sons. A memória fonológica, o acesso lexical e a consciência fonológica fazem parte deste processamento, que constitui um elemento central para a aquisição da leitura fluente de palavras.

Nesse contexto, o domínio das relações entre letras e sons possibilita ao leitor armazenar, em sua memória, sequências de letras correspondentes a um grande número de palavras. Dessa forma, torna-se possível recuperar de maneira rápida e precisa tanto a pronúncia quanto o significado das palavras ao reconhecer sua forma gráfica impressa (Ehri, 1998).

Consciência Fonológica

Antes da compreensão do sistema alfabético, as crianças precisam identificar que a linguagem é formada por pequenos sons que compõem uma palavra. Tal habilidade é chamada de consciência fonológica (CF). A CF é a capacidade de refletir sobre as características sonoras das palavras e manipular os sons da fala de maneira consciente, (Puliezi, 2012) como rimas (sons finais semelhantes), aliterações (sons iniciais semelhantes), segmentações de sílabas (separação de sílabas) e fonemas, usando somente a oralidade.

Desse modo, ao tratar da consciência fonológica, considera-se não apenas a habilidade de identificar e manipular os sons da fala, mas também o aprimoramento dessas competências por meio de práticas sistematizadas, como atividades com rimas, aliterações, segmentação silábica e manipulação de fonemas. Tais estratégias constituem recursos essenciais para a compreensão e o desenvolvimento dessa

habilidade, a qual desempenha papel central no processo de alfabetização (Trevisan et al., 2012; Pazeto, 2019; Brasil, 2019).

Considerada uma habilidade metafonológica, a CF é uma das preditoras do processo de aprendizagem da leitura e escrita de crianças de países de língua alfabética (Adams et al. 2006) bem como outras habilidades; consciência sintática, vocabulário, memória fonológica e nomeação (Trevisan et al., 2012). Portanto, são habilidades extremamente importantes para as crianças que estão em processo de alfabetização. Sabe-se que a instrução direta e sistemática de atividades que contemplem a CF é prerrogativa em escolas que adotaram um método de alfabetização baseado em evidências científicas.

Nomeação Automática Rápida (NAR)

A Nomeação Automática Rápida (NAR) é uma habilidade relacionada ao processamento fonológico e envolve o acesso lexical, fundamental para a aquisição da leitura e da escrita, que consiste na nomeação correta e rápida de estímulos visuais familiares, alfanuméricos (letras e números) e não alfanuméricos (cores e objetos). Esses estímulos são apresentados em sequências variadas, organizadas da esquerda para a direita e de cima para baixo, exigindo rapidez no acesso e na recuperação das informações linguísticas armazenadas (Silva et al., 2023). Envolve a articulação de múltiplas funções cognitivas, entre as quais se incluem a linguagem, a velocidade de processamento, o controle do movimento ocular, as habilidades motoras e a percepção visual. Essas funções atuam de forma integrada, possibilitando uma conexão visual-verbal eficiente e fluida, o que favorece o desenvolvimento de habilidades fundamentais para a aquisição da autonomia e da fluência no processo de alfabetização (Alcantara, 2024).

Memória Fonológica

A memória fonológica refere-se à capacidade de armazenar temporariamente informações sonoras da fala na memória de curto prazo, permitindo que esses sons sejam mantidos e manipulados durante tarefas linguísticas. Essa habilidade é considerada um componente importante do processamento fonológico e está diretamente relacionada ao desenvolvimento da linguagem oral e da aprendizagem da leitura e da escrita (Mousinho, 2020).

A memória fonológica possibilita que o indivíduo retenha sequências de sons por um curto período, o que é essencial para atividades como repetir palavras ou pseudopalavras, compreender frases mais longas e aprender novas palavras. No contexto da alfabetização, essa habilidade contribui para que a criança consiga manter na memória os sons correspondentes às letras durante o processo de decodificação, favorecendo a formação e o reconhecimento de palavras.

Vocabulário

O desenvolvimento do vocabulário durante os primeiros anos de vida é muito importante, pois está relacionado com a aquisição das habilidades de leitura e escrita, além de apresentar melhor desempenho ao longo dos três primeiros anos do Ensino Fundamental (Scarborough, 2001; Sargiani, Maluf, 2018). As diferenças individuais no desenvolvimento do vocabulário são influenciadas pelas experiências ambientais (Sargiani, Maluf, 2018).

A linguagem falada possibilita à criança expressar ideias, sentimentos e necessidades, além de compreender o que os outros comunicam. Esse processo envolve a articulação correta dos fonemas e a ampliação do repertório lexical, ou seja, do vocabulário.

Para manifestar emoções, organizar o pensamento e adquirir novos conhecimentos, o uso das palavras é indispensável. O conjunto de palavras que uma pessoa domina constitui seu vocabulário, o qual se expande à medida que novas palavras são aprendidas. Quanto maior esse repertório, maiores são as possibilidades de compreensão e aprendizagem, pois as palavras permitem representar e organizar experiências relacionadas aos conteúdos adquiridos, tanto em contextos formais quanto informais. Dessa forma, o vocabulário contribui para a construção de uma base sólida de conhecimentos, composta por conceitos, fatos e vivências, que sustenta aprendizagens futuras (Mousinho, Correa & Oliveira, 2019).

3.3.3. Conhecimento do Princípio Alfabético

O princípio alfabético refere-se à compreensão de que as letras do sistema de escrita representam os sons da fala. À medida que a criança passa a reconhecer que cada grafema corresponde a um fonema específico e que os sons que compõem as palavras faladas podem ser representados por letras, ela começa a compreender a

função do alfabeto no sistema de escrita. Essa compreensão constitui a base para o desenvolvimento das habilidades de decodificação e codificação, fundamentais para a leitura e a escrita eficientes (Cardoso-Martins, 2005; Snowling; Hulme, 2013; Dehaene, 2012; Sargiani, 2022).

3.4. Modelo de identificação precoce baseado no Modelo de Resposta à intervenção

3.4.1. Histórico

O RTI, surgiu da necessidade em repensar novas abordagens educacionais eficientes e baseadas em evidências onde o aluno é monitorado constantemente diante das suas dificuldades e progressos. O programa abrange alunos com ou sem dificuldades de aprendizagem, oferecendo condições para prevenção e remediação de maneira precoce, ou seja, antes que o aluno apresente prejuízos no seu desenvolvimento escolar.

Este modelo permite identificar precocemente crianças que apresentam problemas acadêmicos ou comportamentais, monitorar os avanços das crianças de risco, além de ofertar intervenções cada vez mais intensivas, baseadas na resposta do próprio aluno (Fletcher et al., 2009; Feifer & Toffalo, 2007; Almeida, 2012).

O modelo RTI foi reconhecido nos Estados Unidos, a partir da assinatura da emenda de 1997 da lei educacional IDEA (*Individuals With Disabilities Education Act*/ Lei da Educação Dos Indivíduos Com Transtornos), denominando-a como “Ato para Melhoria dos Indivíduos com Deficiência Educacional” / *Individuals with Disabilities Education Improvement Act*, IDEA 2004, propondo uma alternativa para identificar estudantes com dificuldades específicas de aprendizagem de maneira precoce e preventiva. Com o tempo, passou a ser utilizado como uma estratégia de triagem e intervenção antecipada, oferecendo apoio escalonado com o objetivo de promover avanços no desempenho acadêmico dos alunos (Fuchs & Fuchs, 2017).

Após a reautorização da IDEA, a RTI tornou-se um recurso relevante, baseado em evidências para investigar se um estudante possui uma Dificuldade de Aprendizagem Específica (*Specific Learning Difficulty* /SLD) em áreas acadêmicas como leitura e matemática (Maki, 2018). Em 2018, o Centro Nacional de Estatísticas da Educação relatou que 34% dos estudantes com problemas de aprendizagem, os distritos escolares elaborassem modelos de encaminhamentos para serviços

especiais levando em consideração a resposta da criança à intervenção, com isso promovendo mais assertividade na identificação do risco para transtornos de aprendizagem.

A proposta do modelo RTI, embora já estruturada nos EUA, na prática é um recurso quase não visto no Brasil, apesar da literatura apontar como um modelo eficaz para identificação precoce de transtornos de aprendizagem, monitorando as demandas de cada criança em relação à aprendizagem (Brown- Chidsey & Steege, 2010; Carta et al., 2015; Castro-Villarreal et al, 2014; Ciullo, et al., 2016; Maier et al., 2016; Robertson & Pfeiffer, 2016; Stoiber, 2014).

O Modelo de Resposta à Intervenção configurou-se como uma alternativa frente à discriminação relacionada ao uso do Quociente de Inteligência (QI), decorrente da falta de uniformidade na definição de discrepância entre essas medidas. O modelo emergiu em resposta à insatisfação quanto ao diagnóstico de crianças com dificuldades de aprendizagem, que anteriormente só era realizado após a constatação de defasagens significativas em relação à capacidade intelectual. Assim, o RTI foi concebido com o propósito de proporcionar intervenções complementares de forma imediata, logo após a identificação de indícios de dificuldades de aprendizagem (Cicek, 2012; Fuchs & Fuchs, 2006; Grosche & Volpe, 2013; Maier et al., 2016; Robertson & Pfeiffer, 2016).

O modelo RTI constitui um marco por representar uma ocasião que ocorreu uma mudança teórica e metodológica significativa no processo de identificação das dificuldades de aprendizagem (Maier, 2016).

3.4.2. Conceito do RTI

O modelo de resposta à intervenção (do inglês "*response to intervention*"), também conhecido pela sigla RTI, é definido como um processo de tomada de decisões de ensino baseado no sucesso ou falha do estudante em situação de risco durante a intervenção especializada (Strangeman et al., 2006). O modelo RTI envolve identificar precocemente crianças que apresentam problemas acadêmicos, monitorar a evolução das crianças de risco para ofertar intervenções cada vez mais assertivas, baseadas na resposta do próprio estudante (Fletcher et al., 2009; Feifer & Toffalo, 2007; Almeida, 2012).

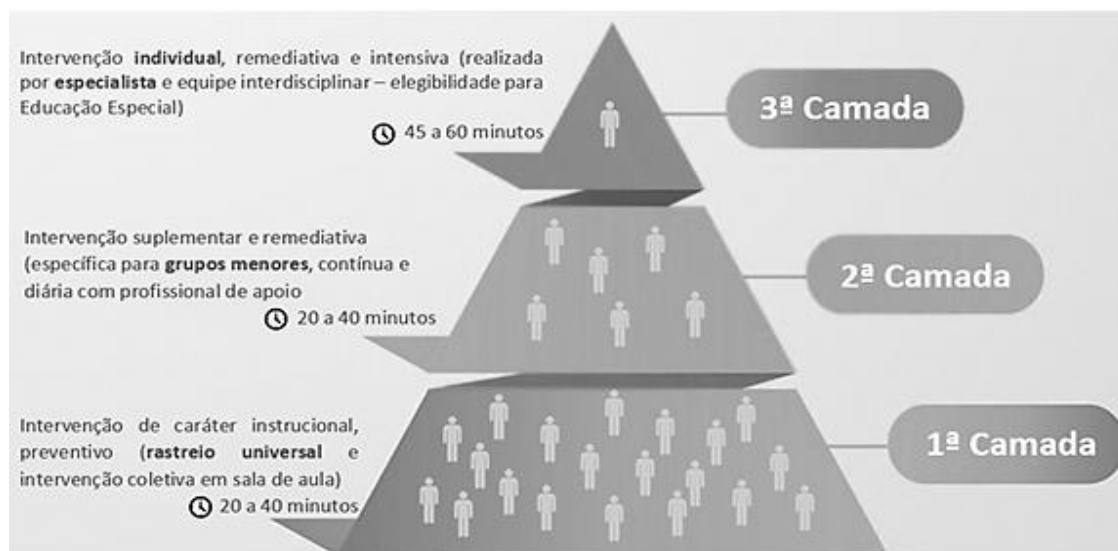
Estudiosos brasileiros (Silva & Capellini, 2019; Andrade, Andrade & Capellini, 2014; Fukuda, 2016) investigaram o modelo RTI e apontaram a sua eficácia também no contexto da educação brasileira, tanto nos Anos Iniciais quanto nos Anos Finais do Ensino Fundamental (Brito, Seabra & Macedo, 2018).

O modelo de resposta à intervenção (RTI) é um modelo educacional de multicamadas (Fletcher; Vaughn, 2009; Fuchs; Fuchs, 2006) onde as atividades desenvolvidas buscam a identificação e intervenção precoce em escolares de risco para dificuldades de aprendizagem, como também de modelos diagnósticos dos transtornos da aprendizagem e comportamento (Andrade; Andrade; Capellini, 2014; Cicek, 2012; Ciullo e outros, 2016; Fuchs; Fuchs, 2007; Fletcher; Maier e outros, 2016 Vaughn, 2009).

Trata-se de um método elaborado com recursos que permitem que programas de atendimento sejam mais eficientes e forneçam respostas mais rápidas às necessidades dos escolares (Andrade; Andrade; Capellini, 2013; Fox et al, 2010), amplamente utilizado nas literaturas internacional e nacional (Fuchs; Fuchs, 2006; Lyon et al, 2006; Scanlon et al, 2005; Fletcher; Vaughn, 2009; Grosche; Volpe, 2013; Andrade; Andrade; Capellini, 2013; Andrade; Andrade; Capellini, 2014; Capellini et al, 2011; Silva; Andrade; Fukuda, 2012; Silva; Luz; Mousinho, 2012; Okuda, 2015).

A aplicação do modelo RTI pode ser conduzida pelo professor com todos os alunos, na triagem universal, de forma clara e objetiva. Esse modelo tem caráter preventivo, permitindo a identificação precoce de estudantes com dificuldades de aprendizagem, pois há maior neuroplasticidade nos primeiros anos da infância, estimulando as conexões neurais, permitindo a aquisição de conhecimento com mais eficácia (Casella; Amaro Junior; Da Costa, 2011).

Inicialmente, ocorre uma intervenção geral em sala de aula, conhecida como camada 1. Os alunos que apresentam desempenho significativamente abaixo do esperado são então direcionados para grupos menores de apoio, conduzidos pelo próprio professor em horários alternativos, caracterizando a camada 2. Caso não haja progresso satisfatório nessa etapa, os estudantes são encaminhados para a camada 3, onde recebem atendimento intensivo e personalizado por profissionais especializados fora do ambiente escolar (Fuchs & Fuchs, 2007). A figura 2 traz abaixo a explicação do modelo:

FIGURA 2 - Modelo RTI

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

O RTI tem como finalidade na 1ª camada de promover a prevenção das dificuldades de aprendizagem, oferecendo instrução diferenciada, sistemática e explícita, orientada por avaliações estruturadas, bem como por intervenções baseadas em evidências científicas revisadas por pares. Na 2ª camada, o objetivo é atender às necessidades individuais dos estudantes com ou sem dificuldades, através das instruções mais direcionadas e com intencionalidade para a fase da alfabetização que os estudantes necessitem. Além disso, busca acompanhar o progresso dos aprendizes por meio do monitoramento contínuo da aprendizagem e do nível de desempenho ao longo do tempo, oferecendo subsídios para decisões educacionais fundamentadas. (Cicek, 2012; Castro-Villarreal et al., 2014; Stoiber, 2014; Almeida et al., 2016; Ciullo, 2016; Maier et al., 2016; Robertson & Pfeiffer, 2016).

3.4.3. A intervenção no RTI

O termo *intervenção* diz respeito a estratégias pedagógicas voltadas ao oferecimento de suporte adicional aos estudantes que demonstram dificuldades na assimilação do currículo regular, tendo como propósito promover a melhoria de seu desempenho acadêmico (Forbringer & Weber, 2021). Nessas intervenções, deve-se priorizar um ensino explícito e sistemático, sustentado por feedbacks corretivos contínuos e pela constante monitorização do progresso dos alunos.

A intervenção é um momento de extrema importância e é aplicada de forma universal, com isso, faz-se necessário o conhecimento de práticas eficazes baseadas em evidências científicas validadas e monitoradas por avaliações periódicas para que o aluno tenha a oportunidade de evoluir na aprendizagem (Fletcher & Vaghn, 2009).

Esse acompanhamento, aplicado sistematicamente durante todo ano letivo por meio da coleta repetida dos mesmos instrumentos de desempenho, tem como objetivo principal verificar a efetividade do ensino e identificar a necessidade de ajustes nas práticas interventivas (Gersten et al., 2009). Quando identificados, os escolares de risco, começam uma sequência de intervenções pontuais. Essas intervenções podem iniciar a partir de pequenos grupos até momentos individuais. Aqueles que não demonstram avanços diante das estratégias adicionais são identificados como escolares de risco para TEAp, podendo se beneficiar de um ensino desenvolvido em ambiente especializado. (NRCLD, 2007; Machado; Almeida, 2014; Navas & Azoni, 2024).

Ao integrar distintas formas de avaliação com intervenções específicas, é possível colocar em prática o conceito de baixo desempenho inesperado, entendendo-o, em certa medida, como a resposta inadequada a uma instrução que se revela eficaz para a maioria dos estudantes (Fuchs e Fuchs, 1998; Gresham, 2002).

Com essa investigação (Castro, 2014) ainda é possível averiguar a compreensão dos educadores a respeito dos componentes do processo de intervenção, a qual está intimamente ligada ao sucesso da prática.

3.4.4. Limitações e eficácia do RTI

A despeito de suas limitações, o modelo RTI é considerado um programa forte e potencial, especialmente por ser estruturado em várias camadas que ao serem implementadas desde as séries iniciais podem reforçar a intensidade e a eficácia da instrução de atividades para alunos em risco e evitar o fracasso escolar, que por sua vez, costuma indicar falhas no sistema educacional. Ao examinar os processos envolvidos na educação, especialmente as múltiplas relações que se formam no ambiente escolar, percebe-se que há uma rede de pessoas que influencia diretamente esse processo e que, por isso, está sujeita a variáveis que também precisam ser consideradas (Skinner, 1968).

O RTI tem sido amplamente indicado por sua eficácia em diminuir o número de encaminhamentos a profissionais especializados, ao proporcionar instruções direcionadas e intervenções de alta qualidade no contexto da educação regular. (Castillo, March, Stockslager, & Hines, 2019; Maier et al., 2016; Robertson & Pfeiffer, 2016).

É uma abordagem preventiva de ensino que sempre está em movimento, fundamentando a identificação das dificuldades de aprendizagem na evolução do estudante e assim, elaborando um plano de Intervenção que oriente de maneira assertiva os recursos a serem utilizados durante a intervenção através da coleta de dados, analisando e avaliando as informações necessárias.

Para que o processo de resposta à intervenção seja implementado de forma eficaz, alguns componentes são considerados essenciais: a utilização de medidas válidas e confiáveis, capazes de refletir com sensibilidade as mudanças decorrentes das intervenções e aplicáveis em diferentes momentos (Stecker, Fuchs & Fuchs, 2005); a adoção de protocolos de intervenção previamente testados e validados (Vaughn, Linan-Thompson & Hickman, 2003); e a organização de modelos em nível institucional que estabeleçam um sistema integrado de triagem, intervenção e encaminhamento (Vaughn et al., no prelo).

Além disso, conforme apontam Clarke et al. (2017), o domínio de conhecimentos de conteúdo e pedagógicos pelos professores pode exercer um papel fundamental na implementação dos modelos de RTI. De acordo com Minor et al. (2016), a efetividade de uma intervenção está relacionada não apenas à forma como os docentes respondem a ela, mas também ao que sabem e à maneira como refletem durante o processo de implementação.

3.4.5. O modelo de resposta à intervenção e o TEAp

O modelo de resposta à intervenção (RTI) é uma abordagem com uma metodologia alternativa que auxilia o diagnóstico em transtornos específicos de aprendizagem (TEAp). O Manual de Diagnóstico e Estatística de Transtornos Mentais (DSM5-TR, 2022), traz os critérios diagnósticos para identificar crianças que apresentam dificuldades em leitura, escrita ou matemática e que, por isso, podem estar em risco. O TEAp faz parte dos transtornos do neurodesenvolvimento, e estão

relacionados a prejuízos na aprendizagem de leitura (dislexia), escrita e matemática (discalculia) (Mousinho et al., 2020).

Neste contexto, conseguir diferenciar as dificuldades de aprendizagem no processo de alfabetização e as dificuldades de aprendizagem que são consequências de transtornos do neurodesenvolvimento, como a dislexia, por exemplo, é muito importante para uma intervenção precoce, avaliando as habilidades de leitura e escrita com mais assertividade.

O termo dificuldades de aprendizagem refere-se, de forma ampla, a uma variedade de problemas distintos que podem comprometer o processo de aprendizagem de um indivíduo, sendo influenciados por aspectos ligados ao ambiente escolar, ao contexto familiar e às características pessoais do próprio indivíduo (Rotta, 2006).

O TEAp pode se manifestar inclusive, quando a criança apresenta inteligência dentro da média, teve acesso a condições adequadas de ensino, ambiente familiar e social favorável, e não apresenta alterações sensoriais ou neurológicas aparentes. O comprometimento específico da aprendizagem da leitura é classificado pelo termo alternativo dislexia e está associado a dificuldades persistentes que não são justificadas por déficit intelectual ou sensorial (Ciasca et al., 2015; Rodrigues & Ciasca, 2016; Rotta & Riego, 2016).

Diversos estudos (Ehri, 2014; Moraes, 2013; National Reading Panel, 2000) apontam que determinadas habilidades cognitivas e linguísticas atuam como preditoras do sucesso na aprendizagem da leitura, sendo que déficits nessas habilidades podem indicar risco para dificuldades no processo de alfabetização. Durante o processo de alfabetização, existem alguns indicadores (quadro 2) para o estudante ser considerado em situação de risco para a aprendizagem, que se persistirem, mesmo com intervenções adequadas oferecidas no RTI, por exemplo, é necessário investigar com mais profundidade, encaminhando para especialistas da área.

As dificuldades de aprendizagem podem estar relacionadas, em alguns casos, com a estratégia de ensino, o ambiente escolar, situações afetivas, condições socioeconômicas, condições neurofisiológicas e/ou genéticas, ou deficiências (Ciasca et al., 2015), como também, e em geral são caracterizadas como persistentes com origem no neurodesenvolvimento (Navas, 2022).

QUADRO 2 - Habilidades preditoras da leitura e indicadores de risco para dificuldades de aprendizagem

HABILIDADE PREDITORA	DESCRIÇÃO	INDICADORES DE RISCO
Consciência fonológica	Capacidade de perceber e manipular os sons da fala, como sílabas e fonemas.	Dificuldade em identificar rimas, segmentar sílabas ou reconhecer sons iniciais das palavras.
Conhecimento de letras	Reconhecimento das letras do alfabeto e associação entre letras e sons.	Dificuldade em nomear letras ou relacioná-las aos sons correspondentes.
Vocabulário	Conjunto de palavras compreendidas e utilizadas pela criança.	Vocabulário restrito e dificuldade de compreensão de palavras e textos.
Nomeação automática rápida (RAN)	Capacidade de recuperar rapidamente da memória nomes de objetos, cores, números ou letras	Lentidão na nomeação de estímulos familiares e baixa fluência na leitura.
Memória fonológica	Capacidade de armazenar e manipular temporariamente informações sonoras.	Dificuldade em repetir palavras ou pseudopalavras e em manter sequências sonoras.
Linguagem oral	Habilidade de compreender e produzir linguagem verbal.	Dificuldade na compreensão oral, na formação de frases ou na organização do discurso.

Fonte: Elaborado pela autora, 2026. Adaptado de Linnea C. Ehri (2014); José Morais (2013); National Reading Panel (2000).

O RTI demonstra que intervenções bem estruturadas podem gerar melhorias significativas no desempenho de alunos com dificuldades. Por esse motivo, tem conquistado pesquisadores, instituições profissionais e órgãos governamentais (Fletcher et al., 2009; Fuchs et al., 2003), uma vez que seu foco em promover o progresso acadêmico e comportamental de crianças com dificuldades tem contribuído para transformações positivas nas práticas educacionais nos ambientes em que é implementada.

Este modelo estabelece um currículo diferenciado e mostra-se promissor para todos os alunos, não apenas para estudantes que estão atrasados. Para a implementação nas escolas, pensar na resposta à instrução, é pensar como um processo, e não como um modelo único, com uma diversidade considerável na maneira como é implementado. O objetivo não é apenas identificar os estudantes com TEAp, mas também aumentar as oportunidades educacionais para todas as crianças e prevenir o fracasso escolar.

4. MÉTODO

ETAPA 1.

Para que sejam identificadas as melhores práticas de avaliação e intervenção, foi realizada uma revisão integrativa de literatura sobre o tema. A busca de bibliografia foi realizada em bases de dados de pesquisa como ERIC, PUBMED, SCIELO, GOOGLE ACADÊMICO enfatizando artigos relacionados ao RTI nos últimos 10 anos, com artigos nacionais e internacionais, com participantes entre 4 e 10 anos. Foram excluídos artigos com dados incompletos e com participantes que possuíam algum diagnóstico. As palavras-chaves utilizadas: Modelo de Resposta à Intervenção, RTI, Alfabetização, Dificuldade de Aprendizagem, Intervenção.

ETAPA 2.

A busca por instrumentos de avaliação para a fase inicial da alfabetização (consciência fonológica, escrita e leitura de palavras e frases) foi realizada em bases de dados de pesquisa como ERIC, PUBMED, SCIELO, GOOGLE ACADÊMICO, somente com artigos nacionais relacionados com o tema nos últimos 10 anos. Foram excluídos artigos com dados incompletos e teóricos.

As palavras-chaves utilizadas: Instrumentos de avaliação, alfabetização, e consciência fonológica.

Os instrumentos de avaliação disponibilizados comercialmente também foram selecionados de acordo com o custo (pensando em escolas públicas, deve ser algo acessível), e pela objetividade em avaliar as habilidades do processo de alfabetização.

ETAPA 3.

Elaboração do Guia de Implementação do Modelo de Resposta à Intervenção em Alfabetização, iniciando pela escrita da parte teórica de acordo com a pesquisa

realizada nesta dissertação, conceituando o tema e suas etapas de implementação dentro do processo estrutural do RTI.

5. RESULTADOS

As pesquisas desenvolvidas no Brasil demonstram a efetividade do modelo de intervenção com crianças que possuem risco para TEAp, em especial a dislexia. Estes resultados podem dar parâmetros de que a implementação dessa proposta pode ser uma estratégia assertiva de prevenção do fracasso escolar (Brito, Seabra e Macedo, 2018; Lemos, 2021; Santos 2022).

5.1. Experiências com o RTI

O mapeamento das publicações que relatam experiências com o RTI no âmbito escolar ao longo de dez anos, buscou compreender como este modelo de ensino têm sido implementado na prática educacional, mostrando sua eficácia de acordo com os resultados obtidos nestas pesquisas. Assim, a revisão aqui apresentada visa contribuir para a consolidação do conhecimento sobre a importância da prevenção em qualquer área de aprendizagem, sendo assim, este levantamento teve como objetivo oferecer subsídios teóricos e práticos para futuros estudos na área. Seguem os dados pesquisados abaixo na tabela 1:

TABELA 1 - Descrição dos parâmetros da revisão de literatura

Categoria	Informações
Plataformas de Pesquisa	SciELO, ERIC, Google Acadêmico
Período Analisado	2015 – nov 2025
Quantidade de Artigos	30 artigos
Abrangência	Nacionais e Internacionais
Segmentos de Ensino	Educação Infantil- Ensino Fundamental I

Fonte: Elaborado pela autora, 2026.

Observa-se na tabela 2 que a maior parte dos estudos envolvendo o RTI, concentra-se em temas diretamente relacionados ao processo de alfabetização e ao desenvolvimento inicial da leitura e escrita, totalizando 30 artigos pesquisados.

TABELA 2 - Distribuição dos temas de foco dos artigos selecionados

Tema	Quantidade
Habilidades Preditoras da Alfabetização	13
Leitura e Escrita	17

Fonte: Elaborado pela autora, 2026.

Esses dados indicam uma tendência da produção científica voltada para a identificação, avaliação e estímulo das habilidades cognitivas e linguísticas iniciais, reforçando a importância de intervenções pedagógicas e diagnósticos precoces em diferentes contextos educacionais. Vinte e três exemplos destas intervenções são apresentados com mais detalhes no quadro 3 (abaixo), sendo que foram excluídos 8 artigos, 3 por serem revisões de literatura, 2 envolvendo formações de professores em RTI e 3 pela não identificação dos dados principais.

QUADRO 3 - Exemplos de experiências com o RTI

	AUTOR(A)/ ANO	NÚMERO DE PARTICI- PANTES	INSTRUMENTOS UTILIZADOS	HABILIDADES	TEMPO DE APLICAÇÃO	RESULTADOS
1	Justino: Barrera, 2012	31	• Prova de Conhecimento de Letras; • Prova de Consciência Fonológica (PCF); • Provas de Leitura e Escrita do TDE;	• Consciência fonológica; • Conhecimento de letras; • Leitura e escrita.	2 x na semana, 2h cada encontro, durante 10 meses.	Análises estatísticas mostraram diferenças significativas entre pré e pós-teste para todas as habilidades avaliadas, sugerindo a eficácia da intervenção realizada para a alfabetização dos participantes.
2	Silva; Luz; Mousinho, 2012	19	• Texto narrativo	• Velocidade de leitura; • Compreensão de Leitura.	1x na semana	Melhora relevante no pós-teste em relação a velocidade e compreensão de leitura.
3	Machado; Almeida, 2014	14	• Provas de Leitura e Escrita do TDE; • PROLEC.	• Leitura; • Escrita	1 ano	Os resultados revelaram diferenças estatisticamente significantes na maioria dos pares de variáveis das tarefas analisadas, o que evidencia o ensino de leitura por meio de instruções específicas e vinculadas ao entendimento do princípio alfabético.
4	Machado; Capellini, 2014	15	• Tarefa de conceitos de escrita; • Tarefa de escrita livre de palavras; • Tarefa de escrita das palavras ditadas; • Tarefa de identificação de letras; • Tarefas de leituras de palavras; • Tarefa leitura de livros.	• Leitura; • Escrita; • Identificação de letras	18 sessões, com 60 minutos cada.	Maior desempenho em relação às tarefas analisadas.
6	Marinho, 2015	Alunos de 2011 a 2014	• Provas de Monitorização com Base no Currículo-Maze	• Compreensão de Leitura	3 anos	Os alunos em risco tiveram uma taxa de crescimento decrescente ao longo dos anos.
7	Okuda, 2015	89	• Movement Assessment Battery for Children, second edition – MABC-2	• Habilidades motoras no início da alfabetização	Duas semanas na avaliação pré, e duas semanas na pós-intervenção/ 30 minutos.	Ajudou no desenvolvimento motor de escolares de risco para o TDC na alfabetização.
8	Fukuda, 2016	117	• Protocolo de Identificação Precoce dos Problemas de Leitura	• Leitura; • Escrita.	4 meses	Os escolares beneficiaram-se do programa, denotando a sua eficácia, pois favoreceu o desenvolvimento das habilidades subjacentes à aprendizagem da leitura e da escrita
9	Gavidia, 2017	83	• Textos selecionados.	• Leitura.	16 semanas	A ferramenta proposta fornece suporte para os especialistas monitorarem o progresso dos leitores disléxicos.

10	Brito; Seabra; Macedo, 2018	22	• Teste de Competência de Leitura de Palavras e Pseudopalavras – TCLPP; • Prova de Ditado PD; • Prova de Redação; • Prova de Aritmética PA; • Teste de Atenção por Cancelamento TAC; • Escala para Avaliação da Motivação Escolar Infantojuvenil – EAMEIJ.	• Leitura; • Escrita; • Atenção; • Aritmética.	30 a 40 minutos, 3x na semana	O desempenho acadêmico dos alunos, de forma geral, melhorou significativamente por meio de intervenções sistematizadas.
11	Alcantara, 2019	71	• Teste de Atenção por Cancelamento; • Teste dos Cinco Dígitos – FDT; • Subteste dígitos da escala Wechsler de Inteligência para Criança; • Teste de Trilhas – partes A e B; • Protocolo de Identificação Precoce dos Problemas de Leitura – IPPL.	• Funções Executivas em leitura e escrita	2 meses, 1x na semana, 40 minutos.	Melhora confiável nos componentes de função executiva inibição, memória operacional e flexibilidade cognitiva para alguns sujeitos do estudo, em tarefas de identificação de rima, produção a partir do fonema, memória operacional fonológica.
12	Matos et al., 2020	4 a 6 anos (sem número definido)	• As atividades desenvolvidas de consciência fonológica (percepção de sons e rimas) para essa proposta foram selecionadas a partir de músicas, parlendas, canções e cantigas moçambicanas.	• Consciência Fonológica	15 a 30 minutos ao dia/6 meses	Desenvolvimento de uma proposta de intervenção para estimulação de consciência fonológica.
13	Tomo; Siteo, 2020	556	• Guiões de entrevista, guiões de discussão	• Leitura; • Escrita.	-	Os participantes consideraram o modelo prático, acessível e viável no contexto de Moçambique.
14	Lemos, 2021	127	• Atividades lúdicas e multissensoriais, seguiam sequência hierárquica das habilidades silábicas e fonêmicas, bem como vocábulos seguidos por livros infantis.	• Consciência fonológica; • Nomeação automática rápida; • Memória operacional fonológica; • Identificação de letras e vocabulário expressivo.	5 semanas 3 x por semana	O estudo demonstrou a eficácia de um programa de intervenção em consciência fonológica e vocabulário expressivo desenvolvido no ambiente escolar e como esse estímulo pode impactar positivamente a aprendizagem de escolares.
15	Batista, 2021	138	• Protocolo de Avaliação da Compreensão de Leitura PROCOMLE	• Compreensão Leitora	40 min aplicação	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.

16	Damasceno et al., 2021	127	• Prova de leitura oral de lista de palavras isoladas; • Teste de discriminação auditiva por figuras; • Tarefa de nomeação rápida de objetos; • CONFIAS (Consciência Fonológica Instrumento de Avaliação Sequencial)	• Leitura; • Discriminação auditiva.	2x na semana, total: 10 semanas	O programa promoveu a fluência leitora de escolares do 1º e 2º anos do Ensino Fundamental I. Incrementos significativos foram observados para a discriminação auditiva, consciência fonológica e automaticidade leitora, com variações em função do ano escolar.
17	Dantas, 2022	42	• Avaliação de Linguagem	• Consciência Fonológica; • Leitura; • Escrita.	-	O programa possibilitou o desenvolvimento das habilidades de CF e foram eficazes para promover a aquisição da leitura e escrita em nível alfabético, evidenciando fornecendo resposta à intervenção para os estudantes do primeiro ano do ensino fundamental.
18	Santos, 2022	12	• Banco de Palavras do Laboratório de Investigação dos Desvios de Aprendizagem (LIDA); • Protocolo de Avaliação das Habilidades Cognitivo-Linguísticas para escolares em fase inicial de alfabetização.	• Nomeação Automática Rápida	36 sessões	Escolares com e sem dificuldades de aprendizagem que passaram pelo período de Pandemia por COVID-19 apresentaram desempenho inferior em provas de reconhecimento do alfabeto, ditado de palavras, ditado de pseudopalavras.
19	Lima, 2022	10	• Avaliação da consciência fonológica-Instrumento de Avaliação Sequencial (CONFIAS)	• Processamento fonológico; • Consciência fonológica; • Memória de trabalho fonológica.	5 semanas	Desempenho dentro do esperado nas habilidades de consciência fonológica e acesso rápido ao léxico, porém com desempenho ainda abaixo do esperado em memória de trabalho fonológica.
20	Anjos, 2022	39	• ABFW – Teste de Linguagem Infantil; • Avaliação de Leitura de Palavras e Pseudopalavras Isoladas; • CONFIAS; • “PROLEC – Provas de Avaliação dos Processos de Leitura”	• Vocabulário; • Consciência fonológica.	12 sessões, 3x na semana, 5 semanas	Melhoras em todas as habilidades avaliadas, como aumento do vocabulário expressivo e aumento nas médias de desempenho em consciência fonológica.
21	Villar, 2023	30	• Testes de Repetição de Palavras e Pseudopalavras; • Tarefas Span de dígitos; • Span de Blocos-Corsi; • Teste de Nomeação Automática Rápida; • PROLEC; • Escrita sob Ditado.	• Consciência fonológica; • Memória operacional; • Acesso lexical; • Leitura; • Escrita.	12 sessões	Ocorreram mudanças estatisticamente significativas em nomeação automática rápida, compreensão de texto, consciência fonológica, taxa e tipologia de acertos/erros na leitura/escrita e velocidade de leitura.
22	Alcântara, 2024	61	• Prova de Consciência Fonológica por produção oral; • Teste de Reconhecimento de letras e sons; • Teste de Nomeação Automática Rápida.	• Consciência fonológica; • Identificação do som e da letra; • Nomeação Automática Rápida	-	Os achados desta pesquisa revelaram que a maioria dos desempenhos foram melhores para a amostra deste estudo quando comparada com a amostra normativa.

Fonte: Elaborado pela autora, 2026.

Em síntese, as pesquisas demonstram que a implementação do modelo de Resposta à Intervenção tem avançado de forma consistente, revelando resultados positivos tanto no processo de alfabetização quanto na identificação precoce de dificuldades de aprendizagem. Além disso, a experiência brasileira evidencia que o RTI pode ser adaptado às realidades locais sem perder sua eficácia, configurando-se como uma estratégia promissora para qualificar a prática pedagógica, reduzir encaminhamentos inadequados e fortalecer políticas educacionais baseadas em evidências.

5.2. Instrumentos de avaliação

A pesquisa identificou vinte e um instrumentos de avaliação que envolvem o processo de alfabetização, em artigos científicos e também disponibilizados comercialmente para uso educacional e clínico, não-restritos, durante os últimos dez anos. Os oito instrumentos selecionados abaixo, são sugestões para integrar o RTI, pelo baixo custo (alguns gratuitos), com conteúdo objetivo e permitindo avaliar diferentes componentes da alfabetização, como consciência fonológica, identificação e reconhecimento de letras, leitura e escrita de palavras e frases, permitindo que a equipe docente analise os resultados com mais clareza, tornando o planejamento das intervenções mais assertivo.

A avaliação diagnóstica do programa “Vamos Todos Aprender a Ler: Fortalecimento da Alfabetização” do Instituto Edube, faz parte de um material elaborado para fortalecer a alfabetização de alunos a partir do segundo ano do ensino fundamental que estejam com dificuldades de leitura e escrita. A sondagem é composta por 18 atividades.

QUADRO 4 - Avaliação Diagnóstica

INSTRUMENTO	DESCRIÇÃO
	Habilidades avaliadas: • Reconhecimento de letras; • Consciência Fonológica; • Compreensão Oral; • Leitura; • Escrita. Público- alvo: a partir de 6 anos Tempo de Aplicação: 30 minutos Aplicação: Individual ou Coletiva Ano de publicação: 2022 Organização: EDUBE, BID GRATUITO

O “Protocolo de Identificação Precoce dos Problemas de Leitura- Revisado”, tem como objetivo identificar precocemente os escolares de risco para problemas de leitura em escolares do 1º e 2º anos do Ensino Fundamental I. É composto por 6 atividades.

QUADRO 5 - Protocolo de Identificação Precoce dos Problemas de Leitura-Revisado - IPPL-R

INSTRUMENTO	DESCRIÇÃO
	Habilidades avaliadas: • Leitura Público- alvo: 6 anos até 7 anos e 11 meses Tempo de Aplicação: 30 minutos Aplicação: Individual Ano de publicação: 2025 Autoras: Simone Aparecida Capellini Alexandra Beatriz Portes de Cerqueira César Giseli Donadon Germano

Publicado em artigo científico estes dois testes avaliam as habilidades preliminares de leitura e escrita envolvendo a capacidade de reconhecimento das letras e sons do alfabeto (TRLS) e a capacidade de codificar e decodificar letras, sílabas ou palavras isoladas (TLE). São 20 palavras para a escrita e leitura e 26 letras.

QUADRO 6 - Teste de Leitura e Escrita (TLE)

INSTRUMENTO	DESCRIÇÃO																																	
Quadro 1 – Itens do TLE em relação ao seu grau de classificação de regularidade e lexicalidade (Pazeto^{91, p. 78}). <table><tr><th>Subteste de leitura</th><th>Subteste de escrita</th><th>Classificação</th></tr><tr><td>Oi</td><td>Ui</td><td>Palavra Regular</td></tr><tr><td>Dia</td><td>Lua</td><td>Palavra Regular</td></tr><tr><td>Bala</td><td>Bola</td><td>Palavra Regular</td></tr><tr><td>Macaco</td><td>Sapato</td><td>Palavra Regular</td></tr><tr><td>Talo</td><td>Nabo</td><td>Palavra Regular</td></tr><tr><td>Netuno</td><td>Cabide</td><td>Palavra Regular</td></tr><tr><td>Táxi</td><td>Casa</td><td>Palavra Irregular</td></tr><tr><td>Enxame</td><td>Chuveiro</td><td>Palavra Irregular</td></tr><tr><td>Tami</td><td>Pila</td><td>Pseudopalavra</td></tr><tr><td>Dofule</td><td>Butove</td><td>Pseudopalavra</td></tr></table>	Subteste de leitura	Subteste de escrita	Classificação	Oi	Ui	Palavra Regular	Dia	Lua	Palavra Regular	Bala	Bola	Palavra Regular	Macaco	Sapato	Palavra Regular	Talo	Nabo	Palavra Regular	Netuno	Cabide	Palavra Regular	Táxi	Casa	Palavra Irregular	Enxame	Chuveiro	Palavra Irregular	Tami	Pila	Pseudopalavra	Dofule	Butove	Pseudopalavra	Habilidades avaliadas: • Leitura; • Escrita. Tempo de Aplicação: 15 minutos Público- alvo: de 4 a 6 anos Aplicação: Individual Ano de publicação: 2017 Autores: Talita de Cassia Batista Pazeto Camila Barbosa Riccardi León Alessandra Gotuzo Seabra GRATUITO
Subteste de leitura	Subteste de escrita	Classificação																																
Oi	Ui	Palavra Regular																																
Dia	Lua	Palavra Regular																																
Bala	Bola	Palavra Regular																																
Macaco	Sapato	Palavra Regular																																
Talo	Nabo	Palavra Regular																																
Netuno	Cabide	Palavra Regular																																
Táxi	Casa	Palavra Irregular																																
Enxame	Chuveiro	Palavra Irregular																																
Tami	Pila	Pseudopalavra																																
Dofule	Butove	Pseudopalavra																																

QUADRO 7 - Tarefa de Reconhecimento das Letras e Sons (TRLS)

INSTRUMENTO						DESCRIÇÃO
Quadro 2 – Sequência alfabética da TRLS (Pazeto ^{51, p. 77}).						Habilidade avaliada: Reconhecimento de letras e sons
No.	Itens	No.	Itens	No.	Itens	Público- alvo: de 4 a 6 anos
1	Z	10	O	19	P	Tempo de Aplicação: 15 minutos
2	Q	11	E	20	C	Aplicação: Individual
3	J	12	H	21	K	Ano de Publicação: 2017
4	B	13	F	22	R	Autores:
5	N	14	U	23	S	Talita de Cassia Batista Pazeto
6	V	15	D	24	M	Camila Barbosa Riccardi León
7	G	16	I	25	T	Alessandra Gotuzo Seabra
8	X	17	L	26	Y	
9	A	18	W			GRATUITO

Este material contribui para as crianças em fase inicial de alfabetização, uma vez que poderão detectar aquelas que apresentam algum tipo de dificuldade que podem interferir no processo de aquisição da linguagem escrita. É composto por 23 atividades.

QUADRO 8 - Protocolo de Avaliação das habilidades cognitivo-linguísticas

INSTRUMENTO		DESCRIÇÃO
		Habilidades avaliadas: - Leitura; - Escrita Público- alvo: a partir de 6 anos Tempo de Aplicação: 30 minutos Aplicação: Ano de publicação: 2022 Autores: Claudia da Silva Simone Aparecida Capellini

O material de “Avaliação da compreensão de leitura de palavras e frases” para escolares do 2º ano do ensino fundamental, conduz o docente sobre a compreensão da leitura em vários momentos diferentes de acordo com o grau de dificuldade. É composto por 20 atividades.

QUADRO 9 - Compreensão da Leitura de Palavras e Frases (Caderno de Provas) Provas de avaliação para escolares em início de alfabetização

INSTRUMENTO	DESCRIÇÃO
	Habilidade avaliada: • Compreensão da palavra escrita; • Compreensão de frase; • Compreensão de frase a partir de figura. Público- alvo: a partir de 6 anos Tempo de Aplicação: 30 minutos Aplicação: Individual Ano de publicação: 2018 Autoras: Adriana Marques de Oliveira Simone Aparecida Capellini

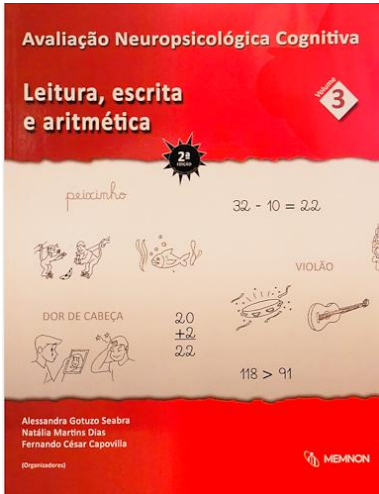
No interior do livro “Avaliação Neuropsicológica Cognitiva”, volume 3, temos os testes de “Compreensão Auditiva e Compreensão de Leitura Silenciosa”, desenvolvidos para avaliar duas habilidades referentes a leitura: uma auditiva (o docente faz a leitura das frases e a criança seleciona a figura correspondente) e a outra, a leitura autônoma da criança. É composto por 40 frases.

QUADRO 10 - Teste Contrastivo de Compreensão Auditiva e de Leitura- TCCAL

INSTRUMENTO	DESCRIÇÃO
	Habilidade avaliada: • Compreensão Auditiva e Compreensão de leitura silenciosa Público- alvo: de 6 a 11 anos Tempo de Aplicação: 20 minutos para cada subteste Aplicação: Individual ou Coletiva Ano de Publicação: 2024 Autores: Alessandra Gotuzo Seabra Fernando César Capovilla

No mesmo livro temos o teste “Prova de escrita sob ditado”, avaliando as habilidades que envolvem a produção escrita. São 36 palavras e pseudopalavras ditadas.

QUADRO 11 - Prova de Escrita sob Ditado-PED

INSTRUMENTO	DESCRIÇÃO
	Habilidade avaliada: • Escrita Público- alvo: 6 a 10 anos Tempo de Aplicação: 30 minutos Aplicação: Coletiva ou Individual Ano de publicação: 2024 Autores: Alessandra Gotuzo Seabra Fernando César Capovilla

A Prova do aplicativo EDUEDU, consiste em um instrumento gratuito de triagem voltado à avaliação de habilidades essenciais para o processo de alfabetização, incluindo consciência fonológica, escrita, leitura e compreensão.

Quadro 12 - Prova EDUEDU

INSTRUMENTO	DESCRIÇÃO
	Habilidades avaliadas: • Consciência Fonológica • Escrita • Leitura e Compreensão Público- alvo: 6 a 10 anos Tempo de Aplicação: 10 minutos Aplicação: Individual Ano de publicação: 2019 Autores: Instituto ABCD GRATUITO OBS: EXISTE UM PROJETO PILOTO EM ANDAMENTO PARA USO COLETIVO. (EDUEDU+)

A escolha de instrumentos de avaliação voltados às habilidades iniciais de leitura e escrita representa um recurso importante para o fortalecimento das práticas pedagógicas no processo de alfabetização. A utilização de avaliações estruturadas e baseadas em evidências possibilita a identificação precoce de estudantes que apresentam dificuldades, permitindo o monitoramento contínuo do progresso acadêmico. Nesse contexto, a incorporação desses instrumentos ao RTI, favorece a tomada de decisões pedagógicas fundamentadas em dados e a implementação de intervenções em diferentes níveis de intensidade.

5.3. Apresentação do Guia de Implementação do Modelo de Resposta à Intervenção

O processo de elaboração do Guia de Implementação do Modelo de Resposta à Intervenção (RTI), contempla a orientação de gestores escolares e docentes na aplicação sistematizada articulando fundamentos teóricos baseados em evidências científicas com orientações práticas voltadas à realidade escolar, contemplando desde a apresentação conceitual do RTI até diretrizes para triagem universal, monitoramento do progresso e intervenções pedagógicas.

Com o objetivo de apoiar a implementação de práticas pedagógicas baseadas em evidências no processo de alfabetização, foi elaborado o Guia de Implementação do Modelo de Resposta à Intervenção (RTI) para uso no contexto escolar. O material foi desenvolvido para auxiliar professores e equipes pedagógicas na organização de ações voltadas à identificação precoce de dificuldades de aprendizagem, mapeando crianças de risco para TEAp.

O guia apresenta orientações teóricas e práticas sobre a estrutura do modelo RTI aplicado à alfabetização, contemplando procedimentos de triagem, monitoramento do progresso e planejamento de intervenções em diferentes níveis de intensidade. O Guia completo diagramado encontra-se em anexo. O quadro 13, traz o conteúdo do Guia.

QUADRO 13 – Sumário explicativo do conteúdo do Guia De Implementação Do Modelo De Resposta à Intervenção (RTI):

SEÇÃO	CONTEÚDO
Elementos pré-textuais	• Capa; • Autores; • Dedicatória; • Agradecimentos; • Sumário; • Prefácio.
Apresentação	• Apresentação geral do guia;
Capítulo 1 Fundamentação (parte teórica)	• Alfabetização sob a perspectiva da Ciência Cognitiva da Leitura; • Habilidades preditoras da leitura e escrita;
Capítulo 2 Fundamentação RTI (parte teórica)	• Modelo de Resposta à Intervenção (RTI); • Os Transtornos Específicos de Aprendizagem e o RTI.
Capítulo 3 Estrutura da Implementação do RTI (parte prática)	• Implementação do RTI – Camada 1 (parte prática) • Implementação do RTI – Camada 2 (parte prática) • Implementação do RTI – Camada 3
Considerações Finais	• Contribuições do guia.
Anexos	• Materiais e recursos para a intervenção
Referências	Autores citados

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Guia de Implementação do Modelo de Resposta à Intervenção (RTI), enquanto produto educacional, configura-se como um recurso pedagógico aplicável e alinhado às demandas da prática escolar no contexto da alfabetização. Ao articular fundamentos teóricos baseados em evidências com orientações operacionais voltadas à formação de gestores e docentes, à realização da triagem universal e ao monitoramento sistemático do progresso dos estudantes, o guia oferece suporte à tomada de decisões pedagógicas fundamentadas em dados.

Embora o RTI apresente evidências consistentes de eficácia na prevenção e no atendimento às dificuldades de aprendizagem, sua implementação envolve algumas limitações como qualquer projeto educacional. O modelo exige planejamento institucional, formação continuada dos docentes, uso de instrumentos avaliativos sólidos, além de monitoramento sistemático do progresso dos estudantes. Sendo assim, a falta de recursos humanos e materiais, além do tempo necessário para avaliações frequentes e intervenções diferenciadas e bem planejadas, podem comprometer os resultados. É extremamente importante que a toda a comunidade escolar, incluindo as famílias tenham comprometimento com as tarefas e prazos, para que o RTI realmente seja eficaz para os alunos envolvidos.

Após essa pesquisa de revisão de literatura e elaboração do guia de implementação, é interessante pensar em próximas etapas: expandir o guia para outras áreas de aprendizagem, pesquisas utilizando o guia em escolas, podem ser ideias para futuros estudos.

7. ANEXO

Anexo 1 – Guia De Implementação Do Modelo De Resposta à Intervenção (RTI)

GUIA DE IMPLEMENTAÇÃO DO MODELO DE RESPOSTA À INTERVENÇÃO (RTI)

Autoras: Tatiana Anselmo
Ana Luiza Navas

Dedico este trabalho aos professores que escolhem, todos os dias,
o caminho da educação.

A vocês, que estarão nesta trajetória, enfrentando desafios,
celebrando conquistas e acreditando no potencial de
cada estudante, deixo este estudo possa contribuir
com sua prática, fortalecendo o olhar sensível,
o compromisso com a aprendizagem
e a esperança em uma educação
mais significativa.

Com respeito e admiração.

AGRADECIMENTOS

Às crianças, que diariamente me ensinam com sua curiosidade, espontaneidade e alegria, agradeço por cada aprendizado compartilhado, por cada desafio que me impulsionou a buscar mais conhecimento e por cada conquista que celebramos juntos.

Este trabalho também é por vocês e para vocês, na esperança de contribuir, ainda que de forma singela, para uma educação mais acolhedora, justa e significativa.

Com carinho e admiração.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	4
Capítulo 1	6
FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	6
1. Alfabetização sob a perspectiva da Ciência Cognitiva da Leitura	7
2. Habilidades preditoras de alfabetização	13
2.1. Linguagem Oral	13
2.2. Habilidades de Processamento Fonológico	14
2.3. Conhecimento do Princípio Alfabético	17
Capítulo 2	19
FALANDO SOBRE RTI... ..	19
1. Modelo de Resposta à Intervenção (RTI)	20
2. Os Transtornos Específicos de Aprendizagem e o RTI	23
Capítulo 3	28
IMPLEMENTAÇÃO	28
1. Estrutura da Implementação do RTI – Camada 1 (parte prática)	29
2. Estrutura da Implementação do RTI – Camada 2 (parte prática)	45
3. Estrutura da Implementação do RTI – Camada 3	48
CONSIDERAÇÕES FINAIS	49
ANEXOS	50
REFERÊNCIAS	64

4

APRESENTAÇÃO

Apresentação

O Guia de Implementação do Modelo de Resposta à Intervenção (RTI) configura-se como um recurso pedagógico aplicável e alinhado às demandas da prática escolar no processo de alfabetização, juntamente com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). É indicado para instituições escolares em turmas de crianças entre 6 e 7 anos (alfabetização).

O material apresentado foi desenvolvido a partir de trabalho de conclusão do Curso de Mestrado Profissional em Saúde da Comunicação Humana na FCMSCSP. O objetivo do estudo foi desenvolver um guia para orientar gestores e professores na implementação do RTI, oferecendo diretrizes práticas e fundamentadas em evidências, contribuindo para a prevenção das dificuldades de aprendizagem. O presente material foi pensado especialmente para o processo de alfabetização direcionando a realização da triagem universal, o monitoramento sistemático do progresso dos estudantes e a tomada de decisões pedagógicas baseadas em dados.



Tatiana Anselmo
Ana Luiza Navas



Capítulo 1

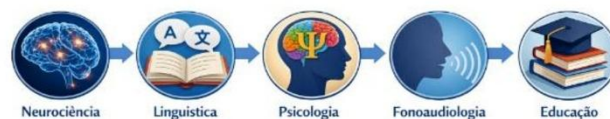
FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1. Alfabetização sob a perspectiva da Ciência Cognitiva da Leitura

A ciência cognitiva da leitura dedica-se a explicar os processos linguísticos, cognitivos e neurais envolvidos tanto na aprendizagem quanto no ensino da leitura e da escrita. Pesquisas nesse campo (Maluf, 2015; Morais, 2013) evidenciam as transformações que ocorrem no cérebro durante o processo de alfabetização e descrevem quais circuitos são mobilizados por leitores proficientes. Desse modo, os resultados produzidos por essa ciência oferecem informações fundamentais para **compreendemos como a alfabetização acontece e como os professores podem tornar esse processo mais eficiente e assertivo.**

O campo da ciência cognitiva da leitura tem apresentado avanços significativos, oferecendo contribuições importantes para a alfabetização ao integrar conhecimentos provenientes da Neurociência, Linguística, Psicologia, Fonoaudiologia e Educação (Castles et al., 2018; Hulme; Snowling, 2013; Sargiani, 2022).

O campo da ciência cognitiva da leitura tem apresentado avanços significativos, oferecendo contribuições importantes para a alfabetização ao integrar conhecimentos provenientes da:



Elaborado pela autora. Adaptado (Castles et al., 2018; Hulme; Snowling, 2013; Sargiani, 2022).

Evidências científicas indicam que a alfabetização envolve a mobilização de **complexos processos cognitivos e linguísticos**, exigindo esforço dos estudantes que se encontram no início do processo de alfabetização (Sargiani, 2022). Nesse período, os aprendizes precisam desenvolver a capacidade de segmentar **os sons da fala, estabelecer relações entre esses sons e os símbolos gráficos correspondente (letras)** e utilizar esse conhecimento de forma sistemática para comunicar-se por meio da escrita, bem como para acessar e produzir novos conhecimentos. Além disso, o processo de alfabetização promove transformações

importantes não apenas no funcionamento da linguagem e da cognição, mas também na **organização e no funcionamento do cérebro**.

As pesquisas da área demonstram, ainda, que a **aprendizagem da leitura e da escrita não ocorre de maneira natural** (Morais, 2013; Dehaene, 2012). O cérebro humano não possui um módulo inato para a leitura, mas se reorganiza para realizar essa atividade complexa. Por isso, o desenvolvimento da **linguagem escrita segue um percurso distinto daquele da linguagem oral**. Para que alguém aprenda a ler e escrever, é indispensável um ensino estruturado; quanto mais claro, **intencional e sistemático** for esse ensino, mais eficaz tende a ser o processo de alfabetização.

A aquisição da leitura envolve, portanto, a formação progressiva de um circuito neural específico, denominado pelo autor como “circuito da leitura”, cuja consolidação depende de experiências pedagógicas sistemáticas e adequadamente planejadas. Nesse sentido, o **conhecimento sobre a neuroplasticidade** e sobre o funcionamento cerebral em desenvolvimento torna-se essencial para que educadores possam planejar intervenções pedagógicas mais alinhadas às bases científicas da aprendizagem, favorecendo a integração entre achados da neurociência e práticas educacionais no contexto escolar.

A alfabetização deve oferecer aos estudantes vários conhecimentos que estimulem uma série de habilidades, mas o principal é oportunizar a **aprendizagem do conhecimento fônico e da consciência fonológica**, com ênfase na consciência fonêmica, permitindo a decodificação e a codificação com mais eficácia, trazendo a autonomia da leitura e a escrita durante todo o processo de alfabetização (Sargiani, 2022).

A literatura especializada indica que a efetividade do ensino da leitura e da escrita está associada à consideração dos aspectos cognitivos e neurobiológicos envolvidos no desenvolvimento da linguagem escrita, bem como à adoção de práticas pedagógicas organizadas de maneira intencional, estruturada e progressiva (Maluf; Sargiani, 2018; Brasil, 2019; Alves; Leite, 2021). Esse tipo de ensino pressupõe a compreensão do funcionamento do sistema de escrita alfabética, a **utilização de instruções explícitas, a organização de sequências didáticas com aumento gradual de complexidade e o acompanhamento contínuo do nível de aprendizagem das crianças**.

Nesse contexto, alguns estudantes apresentam dificuldades persistentes que exigem do professor alfabetizador maior preparo teórico e metodológico para lidar com as diferentes necessidades educacionais. Dessa forma, torna-se cada vez mais evidente a importância de oferecer aos profissionais da educação formações fundamentadas em evidências científicas, a fim de favorecer práticas pedagógicas mais eficazes e promover um ensino equitativo e de qualidade (Freitas & Azoni, 2024).

Modelos teóricos de leitura e escrita

Além dos componentes essenciais envolvidos no processo de alfabetização como as habilidades preditoras, as pesquisas também têm se dedicado a investigar as formas pelas quais essas habilidades são ensinadas (Oliveira, 2010; Seabra; Dias, 2011; Soares, 2016; Castles et al., 2018). Destacam-se aqueles que contemplam o ensino explícito e sistemático das relações entre letras e sons, isto é, entre grafemas e fonemas. Esses **programas são denominados fônicos**, pois privilegiam a instrução direta e organizada das correspondências fonema–grafema. O termo “fônico” tem origem na língua inglesa, *phonics*, e refere-se ao ensino do conhecimento básico e sistematizado de fonologia e fonética necessário ao processo de aprendizagem da leitura e da escrita (Blevins, 2017).

Nesse processo, o foco é a síntese dos fonemas representados pelas letras, razão pela qual os programas são caracterizados como uma abordagem fônica sintética. Assim, os estudantes precisam **aprender os sons associados às letras para compreender qual fonema é produzido por determinada letra durante a leitura (decodificação) e qual letra deve ser selecionada para representar cada som identificado durante a escrita (codificação)**. Além disso, espera-se que desenvolvam a habilidade de segmentar palavras em fonemas e, posteriormente, realizar a síntese desses elementos, combinando letras para formar palavras escritas (Sargiani, 2022).

Programas de alfabetização eficazes devem ser também sistemáticos, isto é, **planejados de modo a apresentar as relações entre grafemas e fonemas em uma sequência lógica, progressiva e equilibrada**. Dessa forma, criam-se oportunidades

para que as crianças consolidem regras básicas antes de avançarem para padrões mais complexos do sistema de escrita alfabética (Dehaene, 2012).

Dessa forma, **a aprendizagem da leitura e da escrita deve inicialmente enfatizar o ensino fônico, favorecendo o desenvolvimento da habilidade de decodificação de palavras.** Esse processo envolve a identificação dos sons associados às letras, a escolha do grafema que representa determinado fonema e a realização de operações cognitivas como segmentação e síntese dos sons para a formação de palavras (Sargiani, 2022).

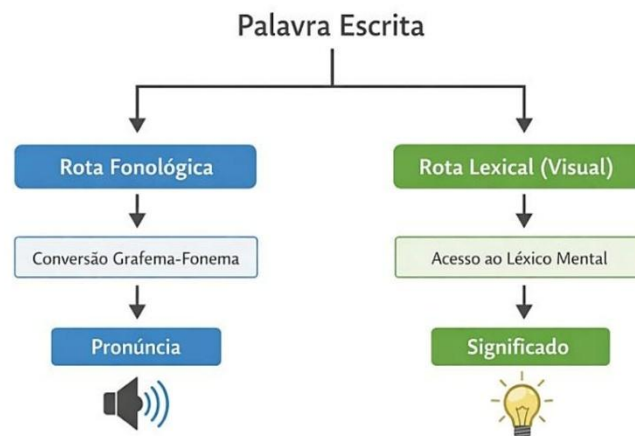
Sendo assim, o ensino das letras ensinado através de métodos alfabéticos, respeitando a ordem do alfabeto, é importante, mas não é relevante, já que o objetivo é ensinar o valor fonológico (sons) das letras. Por exemplo, a letra V, o som é contínuo na pronúncia, o que facilita o entendimento, além da forma gráfica, um argumento que alguns autores utilizam para também acompanhar o desenvolvimento da coordenação motora das crianças pequenas (Scliar-Cabral, 2013).

Embora existam diferentes posições na literatura sobre a ordem de ensino das relações entre letras e sons, há consenso de que esse ensino deve ocorrer de forma sistematizada e progressiva, partindo de elementos mais simples para os mais complexos (Blevins, 2017; Dehaene, 2011; Oliveira, 2008). Nesse sentido, há diversas possibilidades de organização didática, como iniciar pelas vogais e consoantes, pelos fonemas mais regulares ou mais frequentes, ou ainda pelos fonemas fricativos, que tendem a ser mais fáceis para atividades de síntese em comparação aos sons oclusivos. Além disso, essa sequência pode ser influenciada pelas características específicas de cada língua.

Para a Ciência Cognitiva da Leitura, o ato de ler consiste em converter símbolos gráficos em representações mentais relacionadas aos sons da fala e aos seus significados (Moraes et al., 2013). Nessa direção, um dos modelos propostos é o modelo de dupla rota que sugere que o leitor utiliza dois caminhos para acessar a pronúncia e o significado das palavras.

- ➡ O primeiro corresponde à **rota fonológica** caracterizada pela conversão sistemática de grafemas em fonemas, permitindo a decodificação da palavra e o posterior acesso ao seu significado.
- ➡ O segundo refere-se à **rota lexical** na qual o reconhecimento ocorre de maneira direta e automatizada, por meio da identificação do padrão ortográfico da palavra e do acesso imediato ao léxico mental.

Nesse sentido, a proficiência em leitura depende da articulação entre esses dois processos, sendo a rota fonológica fundamental no início da alfabetização e a rota lexical essencial para a fluência leitora (Coltheart (2013). Para ilustrar melhor, segue abaixo:



Fonte: Elaborado pela autora. Adaptado de Max Coltheart et al. (2001).

O modelo de dupla rota evidencia que a leitura eficiente resulta da integração entre dois processos complementares: **a rota fonológica, responsável pela conversão grafema-fonema** e essencial nas fases iniciais da alfabetização, e **a rota lexical, que permite o fortalecimento rápido e direto das palavras por meio do acesso ao léxico mental**. Dessa forma, o desenvolvimento da competência leitora depende tanto do ensino explícito das relações entre letras e sons quanto da ampliação do repertório de palavras reconhecidas automaticamente. Assim, práticas

pedagógicas que contemplem o fortalecimento de ambas as rotas favorecem não apenas a precisão na leitura, mas também a fluência e a compreensão, consolidando o processo de alfabetização.



- Ciência Cognitiva da Leitura estuda os processos linguísticos, cognitivos e neurais envolvidos tanto na aprendizagem quanto no ensino da leitura e da escrita;
- Durante a alfabetização, é importante que os estudantes desenvolvam a capacidade de pensar sobre os sons da fala, estabelecer relações entre esses sons e os símbolos gráficos (letras) e utilizar esse conhecimento de forma sistemática na escrita;
- A aprendizagem efetiva acontece na compreensão do princípio alfabético, na utilização de instruções explícitas, na organização de sequências didáticas com aumento gradual de complexidade e no acompanhamento contínuo do nível de aprendizagem das crianças;
- Os estudantes precisam aprender os sons associados às letras para compreender qual fonema é produzido por determinada letra durante a leitura (decodificação) e qual letra deve ser selecionada para representar cada som identificado durante a escrita (codificação);
- O ensino da ordem das relações entre letras e sons, deve ocorrer de forma sistematizada e progressiva, partindo de elementos mais simples para os mais complexos, portanto, não necessariamente na ordem do alfabeto.

2. Habilidades preditoras de alfabetização

As competências desenvolvidas no contexto do letramento emergente são denominadas habilidades preditoras da alfabetização, sendo consideradas fundamentais para o desenvolvimento adequado da leitura e da escrita. A análise do desempenho dos escolares nessas habilidades possibilita a **identificação precoce de possíveis dificuldades no processo de aprendizagem**, além de contribuir para o reconhecimento de indicadores de risco para os Transtornos Específicos de Aprendizagem (TEAp) (NELP, 2008).

Alguns documentos importantes que fazem parte das políticas públicas no país, trazem pontos importantes sobre o conhecimento das habilidades que antecedem o ler e escrever, por exemplo, sobre a aprendizagem da leitura que depende do desenvolvimento de habilidades relacionadas ao processamento fonológico e ao reconhecimento das relações entre letras e sons (Brasil, 2011), também o RENABE (Brasil, 2020), cita que o desenvolvimento de habilidades como consciência fonológica, conhecimento das letras e vocabulário constitui base fundamental para a aprendizagem da leitura.

A Base Nacional Comum Curricular, BNCC, (Brasil, 2017) resgata a importância para os estudantes, nos anos iniciais do ensino fundamental, desenvolverem **a capacidade de reconhecer que as letras representam sons e que a combinação dessas letras permite a formação de palavras.**

Nesse contexto, a apropriação das relações entre grafemas e fonemas constitui um elemento central para o processo de alfabetização, pois possibilita que a criança compreenda como a linguagem oral se representa na forma escrita. Assim, o desenvolvimento de habilidades relacionadas à identificação de letras, à correspondência entre sons e grafias e à manipulação das unidades sonoras da fala configura-se como base fundamental para a aprendizagem da leitura e da escrita.

2.1. Linguagem Oral

O desenvolvimento adequado da linguagem oral nos primeiros anos de vida é essencial para a aprendizagem da leitura e da escrita. A linguagem falada possibilita

à criança expressar ideias, sentimentos e necessidades, além de compreender o que os outros comunicam. As diferenças individuais no desenvolvimento do vocabulário são influenciadas pelas experiências ambientais (Sargiani, Maluf, 2018). Esse processo envolve a articulação correta dos fonemas e a ampliação do repertório lexical, ou seja, do vocabulário.

Para manifestar emoções, organizar o pensamento e adquirir novos conhecimentos, o uso das palavras é indispensável. **O conjunto de palavras que uma pessoa domina constitui seu vocabulário, o qual se expande à medida que novas palavras são aprendidas.** Quanto maior esse repertório, maiores são as possibilidades de compreensão e aprendizagem, pois as palavras permitem representar e organizar experiências relacionadas aos conteúdos adquiridos, tanto em contextos formais quanto informais. Dessa forma, o vocabulário contribui para a construção de uma base sólida de conhecimentos, composta por conceitos, fatos e vivências, que sustenta aprendizagens futuras (Mousinho; Correa; Oliveira, 2019).

2.2. Habilidades de Processamento Fonológico

A linguagem oral constitui um sistema complexo que envolve a capacidade de compreender e produzir a fala, abrangendo aspectos como vocabulário, estrutura gramatical, organização discursiva e compreensão auditiva. Esse conjunto de habilidades permite ao indivíduo participar de interações comunicativas e construir significados no contexto social. No interior desse sistema mais amplo, destaca-se o processamento fonológico, que se refere à **habilidade de perceber, identificar e manipular os sons da fala**. De acordo com Moraes (2013), a capacidade de refletir sobre a estrutura sonora das palavras é fundamental para que a criança compreenda o princípio alfabético, ou seja, a relação entre fonemas e grafemas no sistema de escrita.

Nessa mesma perspectiva, Ehri (2014) **destaca que o reconhecimento eficiente de palavras depende da formação de conexões entre letras e sons, processo que se apoia diretamente nas habilidades fonológicas** desenvolvidas previamente na linguagem oral. Dessa forma, embora o processamento fonológico esteja inserido no domínio mais amplo da linguagem oral, ele representa um

componente específico e essencial para o desenvolvimento da leitura e da escrita no sistema alfabético.

Sendo assim, o processamento fonológico (PF) **refere-se ao conjunto de operações cognitivas responsáveis pelo processamento das informações baseadas na fala, especialmente relacionadas à estrutura fonológica da linguagem oral** (Soares, 2010). Essa habilidade é essencial para o desenvolvimento da leitura, pois permite a recodificação de letras ou grupos de letras em seus respectivos sons. A **memória fonológica, o acesso lexical e a consciência fonológica** fazem parte deste processamento, que constitui um elemento central para a aquisição da leitura fluente de palavras.

Nesse contexto, o domínio das relações entre letras e sons possibilita ao leitor armazenar, em sua memória, sequências de letras correspondentes a um grande número de palavras. Dessa forma, torna-se possível recuperar de maneira rápida e precisa tanto a pronúncia quanto o significado das palavras ao reconhecer sua forma gráfica impressa (Ehri, 1998).

Consciência Fonológica

Antes da compreensão do sistema alfabético, as crianças precisam identificar que a linguagem é formada por **pequenos sons que compõem uma palavra**. Tal habilidade é chamada de consciência fonológica (CF). A CF é a capacidade de refletir sobre as características sonoras das palavras e manipular os sons da fala de maneira consciente, (Puliezi, 2012) **como rimas (sons finais semelhantes), aliteraões (sons iniciais semelhantes), segmentações de sílabas (separação de sílabas) e fonemas**, usando somente a **oralidade**.

Desse modo, ao tratar da consciência fonológica, considera-se não apenas a habilidade de identificar e manipular os sons da fala, mas também o aprimoramento dessas competências por meio de práticas sistematizadas, como atividades com rimas, aliteraões, segmentação silábica e manipulação de fonemas. Tais estratégias constituem recursos essenciais para a compreensão e o desenvolvimento dessa habilidade, a qual desempenha papel central no processo de alfabetização (Trevisan et al., 2012; Pazeto, 2019; Brasil, 2019).

Considerada uma habilidade metafonológica, a CF é uma das preditoras do processo de aprendizagem da leitura e escrita de crianças de países de língua alfabética (Adams; Foorman; Lundberg; Beeler, 2006) bem como outras habilidades; consciência sintática, vocabulário, memória fonológica e nomeação (Trevisan et al., 2012). Portanto, são habilidades extremamente importantes para as crianças que estão em processo de alfabetização. Sabe-se que a instrução direta e sistemática de atividades que contemplem a CF é prerrogativa em escolas que adotaram um método de alfabetização baseado em evidências científicas.

Nomeação Automática Rápida (NAR)

A Nomeação Automática Rápida (NAR) é uma habilidade relacionada ao **processamento fonológico e envolve o acesso lexical**, fundamental para a aquisição da leitura e da escrita, que consiste na nomeação correta e rápida de estímulos visuais familiares, alfanuméricos (letras e números) e não alfanuméricos (cores e objetos). Esses estímulos são apresentados em sequências variadas, organizadas da esquerda para a direita e de cima para baixo, exigindo **rapidez no acesso e na recuperação das informações linguísticas armazenadas** (Silva et al., 2023).

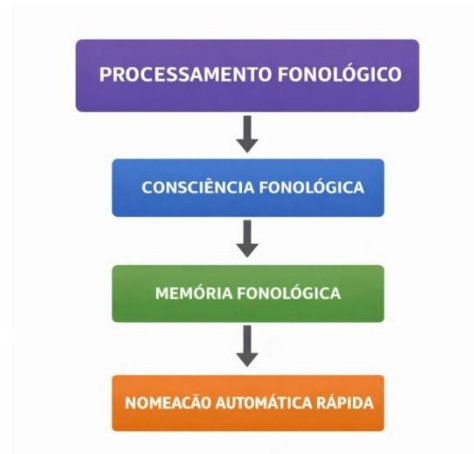
Envolve a articulação de múltiplas funções cognitivas, entre as quais se incluem **a linguagem, a velocidade de processamento, o controle do movimento ocular, as habilidades motoras e a percepção visual**. Essas funções atuam de forma integrada, possibilitando uma conexão visual-verbal eficiente e fluida, o que favorece o desenvolvimento de habilidades fundamentais para a aquisição da autonomia e da fluência no processo de alfabetização (Alcantara, 2024).

Memória Fonológica

A memória fonológica refere-se à **capacidade de armazenar temporariamente informações sonoras da fala na memória de curto prazo**, permitindo que esses sons sejam mantidos e manipulados durante tarefas linguísticas. Essa habilidade é considerada um componente importante do processamento fonológico e está

diretamente relacionada ao desenvolvimento da linguagem oral e da aprendizagem da leitura e da escrita (Mousinho, 2020).

A memória fonológica possibilita que o indivíduo retenha sequências de sons por um curto período, o que é essencial para atividades como repetir palavras ou pseudopalavras (palavras sem significado), compreender frases mais longas e aprender novas palavras. No contexto da alfabetização, essa habilidade contribui para que a criança consiga **manter na memória os sons correspondentes às letras durante o processo de decodificação, favorecendo a formação e o reconhecimento de palavras.**



Fonte: Elaborado pela autora.

2.3. Conhecimento do Princípio Alfabético

O princípio alfabético refere-se à **compreensão de que as letras do sistema de escrita representam os sons da fala**. À medida que a criança passa a reconhecer que cada grafema corresponde a um fonema específico e que os sons que compõem as palavras faladas podem ser representados por letras, ela começa a compreender a função do alfabeto no sistema de escrita. Essa compreensão constitui a base para o desenvolvimento das habilidades de decodificação e codificação, fundamentais para a leitura e a escrita eficientes (Cardoso-Martins, 2005; Snowling; Hulme, 2013; Dehaene, 2012; Sargiani, 2022).

REVISANDO...



São habilidades que **antecedem** o ler e escrever, relacionadas ao processamento fonológico (memória fonológica, nomeação automática rápida e consciência fonológica), reconhecimento das relações entre letras e sons e vocabulário.



Usamos as palavras para organizar o pensamento e adquirir novos conhecimentos, constituindo seu **vocabulário**. Quanto maior esse repertório, maiores são as possibilidades de compreensão e aprendizagem.



Se refere à **habilidade de perceber, identificar e manipular os sons da fala**. Refletir sobre a estrutura sonora das palavras é fundamental para que a criança compreenda o princípio alfabético, ou seja, a relação entre fonemas e grafemas no sistema de escrita.



Capítulo 2

FALANDO SOBRE RTI...

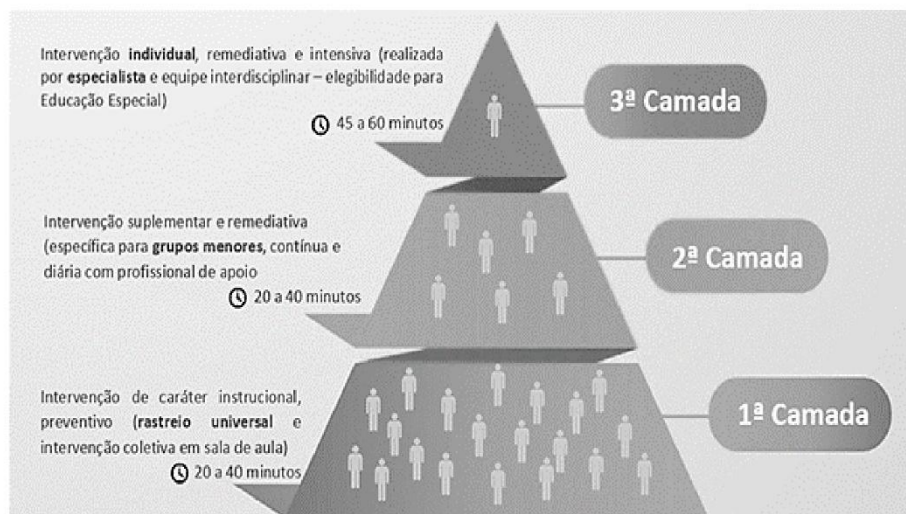
1. Modelo de Resposta à Intervenção (RTI)

O Modelo de Resposta à Intervenção (do inglês “*response to intervention*”) conhecido pela sigla RTI, é definido como **modelo preventivo** para as dificuldades de aprendizagem, baseado no sucesso ou falha do estudante que apresente prejuízos em algumas habilidades no processo de alfabetização. O modelo RTI envolve identificar precocemente crianças que apresentam problemas acadêmicos, monitorar a evolução destas crianças para ofertar intervenções cada vez mais assertivas, baseadas na resposta do próprio estudante.

O RTI, surgiu da necessidade em **repensar novas abordagens educacionais eficientes e baseadas em evidências** onde o aluno é monitorado constantemente diante das suas dificuldades e progressos. O programa abrange alunos com ou sem dificuldades de aprendizagem, oferecendo condições para prevenção e remediação de maneira precoce, ou seja, antes que o aluno apresente prejuízos no seu desenvolvimento escolar.

O modelo de resposta à intervenção (RTI) é um modelo educacional de multicamadas (Fletcher; Vaughn, 2009; Fuchs; Fuchs, 2006), elaborado com recursos que permitem que programas de atendimento sejam mais eficientes e forneçam respostas mais rápidas às necessidades dos escolares (Andrade; Andrade; Capellini, 2013; Fox et al, 2010).

A aplicação do modelo RTI pode ser conduzida pelo professor com todos os alunos, **na triagem universal, de forma clara e objetiva. Inicialmente, ocorre uma intervenção geral em sala de aula, conhecida como camada 1. Os alunos que apresentam desempenho significativamente abaixo do esperado são então direcionados para grupos menores de apoio, conduzidos pelo próprio professor em horários alternativos, caracterizando a camada 2. Caso não haja progresso satisfatório nessa etapa, os estudantes são encaminhados para a camada 3, onde recebem atendimento intensivo e personalizado por profissionais especializados fora do ambiente escolar** (Fuchs & Fuchs, 2007). A figura 1 traz abaixo a explicação do modelo:



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

Para que o modelo de resposta à intervenção seja implementado de forma eficaz, alguns componentes são considerados essenciais: a utilização de medidas válidas e confiáveis, capazes de refletir com sensibilidade as mudanças decorrentes das intervenções e aplicáveis em diferentes momentos (Stecker, Fuchs & Fuchs, 2005); a adoção de protocolos de intervenção previamente testados e validados (Vaughn, Linan-Thompson & Hickman, 2003); e a organização de **modelos em nível institucional que estabeleçam um sistema integrado de triagem, intervenção e encaminhamento** (Vaughn et al., no prelo).

O RTI tem como **finalidade promover uma instrução diferenciada, sistemática e explícita**, orientada por avaliações estruturadas, bem como por intervenções baseadas em evidências científicas revisadas por pares, a fim de atender às necessidades individuais dos estudantes com ou sem dificuldades. Além disso, busca acompanhar o progresso dos aprendizes por meio do **monitoramento contínuo da aprendizagem e do nível de desempenho ao longo do tempo**, oferecendo subsídios para decisões educacionais fundamentadas. (Cicek, 2012; Castro-Villarreal et al., 2014; Stoiber, 2014, Almeida et al., 2016; Ciullo, 2016; Maier et al., 2016; Robertson & Pfeiffer, 2016).

A intervenção no RTI

A intervenção é um momento de extrema importância e é aplicada de **forma universal**, com isso, faz-se necessário o conhecimento de práticas eficazes baseadas em evidências científicas validadas e monitoradas por **avaliações periódicas** para que o aluno tenha a oportunidade de evoluir na aprendizagem (Fletcher & Vaghn, 2009).

Esse acompanhamento, aplicado sistematicamente durante todo ano letivo por meio da coleta repetida dos **mesmos instrumentos de desempenho**, tem como objetivo principal verificar a efetividade do ensino e identificar a necessidade de ajustes nas práticas interventivas (Gersten et al., 2009). Quando identificados, os escolares de risco, começam uma sequência de intervenções pontuais, na camada 2. Essas intervenções podem iniciar a partir de pequenos grupos até momentos individuais. Aqueles que não demonstram avanços diante das estratégias adicionais são identificados como escolares de risco para Transtorno Específico de Aprendizagem (TEAp), podendo se beneficiar de um ensino desenvolvido em ambiente especializado na camada 3. (NRCLD, 2007; Machado; Almeida, 2014; Navas & Azoni, 2024).

Limitações e eficácia do RTI

A despeito de suas limitações, o modelo RTI é considerado um programa forte e potencial, especialmente por ser estruturado em várias camadas que ao serem implementadas desde as séries iniciais. Ao examinar os processos envolvidos na educação, **especialmente as múltiplas relações que se formam no ambiente escolar**, percebe-se que há uma rede de pessoas que influencia diretamente esse processo e que, por isso, está sujeita a variáveis que também precisam ser consideradas (Skinner, 1968).

É uma **abordagem preventiva** de ensino que sempre está em movimento, fundamentando a identificação das dificuldades de aprendizagem na evolução do estudante e assim, elaborando um plano de Intervenção que oriente de maneira

assertiva os recursos a serem utilizados durante a intervenção através da coleta de dados, analisando e avaliando as informações necessárias.

Para que o processo de resposta à intervenção seja implementado de forma eficaz, alguns componentes são considerados essenciais: a utilização de medidas válidas e confiáveis, **capazes de refletir com sensibilidade as mudanças decorrentes das intervenções** e aplicáveis em diferentes momentos (Stecker, Fuchs & Fuchs, 2005); a adoção de protocolos de intervenção previamente testados e validados (Vaughn, Linan-Thompson & Hickman, 2003); e a organização de modelos em nível institucional que estabeleçam um sistema integrado de triagem, intervenção e encaminhamento (Vaughn et al., no prelo).

Além disso, conforme apontam Clarke et al. (2017), o domínio de conhecimentos de conteúdo e pedagógicos pelos professores pode exercer um papel fundamental na implementação dos modelos de RTI. De acordo com Minor et al. (2016), a efetividade de uma intervenção está relacionada não apenas à forma como os docentes respondem a ela, mas também ao que sabem e à maneira como refletem durante o processo de implementação.

2. Os Transtornos Específicos de Aprendizagem e o RTI

O modelo de resposta à intervenção (RTI) é uma abordagem com uma metodologia alternativa que auxilia o diagnóstico em **transtornos específicos de aprendizagem (TEAp)**. O TEAp faz parte dos transtornos do neurodesenvolvimento, e estão relacionados a prejuízos na aprendizagem de leitura (dislexia), escrita e matemática (discalculia) (Mousinho et al., 2020). Como segue abaixo:

Neste contexto, conseguir **diferenciar** as dificuldades de aprendizagem no processo de alfabetização e as dificuldades de aprendizagem que são consequências de transtornos do neurodesenvolvimento, como a dislexia, por exemplo, é muito importante para uma intervenção precoce, avaliando as habilidades de leitura e escrita com mais assertividade.



Fonte :Elaborado pela autora. Adaptado DSM5-TR, 2022.

O termo dificuldades de aprendizagem refere-se, de forma ampla, a uma variedade de problemas distintos que podem comprometer o processo de aprendizagem de um indivíduo, sendo influenciados por aspectos ligados ao ambiente escolar, ao contexto familiar e às características pessoais do próprio indivíduo (Rotta, 2006).

O TEAp pode se manifestar inclusive, quando a criança apresenta inteligência dentro da média, teve acesso a condições adequadas de ensino, ambiente familiar e social favorável, e não apresenta alterações sensoriais ou neurológicas aparentes. O comprometimento específico da aprendizagem da leitura é classificado pelo **termo alternativo dislexia** e está associado a dificuldades persistentes que não são justificadas por déficit intelectual ou sensorial (Ciasca et al., 2015; Rodrigues & Ciasca, 2016; Rotta & Riego, 2016).

Diversos estudos apontam que determinadas habilidades cognitivas e linguísticas atuam como preditoras do sucesso na aprendizagem da leitura, sendo que déficits nessas habilidades podem indicar risco para dificuldades no processo de alfabetização (Ehri, 2014; Moraes, 2013; National Reading Panel, 2000). Durante o processo de alfabetização, existem alguns indicadores (Quadro 1) para o estudante ser **considerado em situação de risco** para a aprendizagem, que se persistirem,

mesmo com intervenções adequadas oferecidas no RTI, por exemplo, é necessário investigar com mais profundidade, encaminhando para especialistas da área.



Quadro 1 – Habilidades preditoras da leitura e indicadores de risco para dificuldades de aprendizagem

HABILIDADE PREDITORA	DESCRIÇÃO	INDICADORES DE RISCO
Consciência fonológica	Capacidade de perceber e manipular os sons da fala, como sílabas e fonemas.	Dificuldade em identificar rimas, segmentar sílabas ou reconhecer sons iniciais das palavras.
Princípio Alfabético	Reconhecimento das letras do alfabeto e associação entre letras e sons.	Dificuldade em nomear letras ou relacioná-las aos sons correspondentes.
Vocabulário	Conjunto de palavras compreendidas e utilizadas pela criança.	Vocabulário restrito e dificuldade de compreensão de palavras e textos.
Nomeação automática rápida (RAN)	Capacidade de recuperar rapidamente da memória nomes de objetos, cores, números ou letras	Lentidão na nomeação de estímulos familiares e baixa fluência na leitura.
Memória fonológica	Capacidade de armazenar e manipular temporariamente informações sonoras.	Dificuldade em repetir palavras ou pseudopalavras e em manter sequências sonoras.
Linguagem oral	Habilidade de compreender e produzir linguagem verbal.	Dificuldade na compreensão oral, na formação de frases ou na organização do discurso.

Fonte: Elaborado pela autora,2026. Adaptado de Linnea C. Ehri (2014); José Morais (2013); National Reading Panel (2000).

As dificuldades de aprendizagem podem estar relacionadas, em alguns casos, com a estratégia de ensino, **o ambiente escolar, situações afetivas, condições socioeconômicas, condições neurofisiológicas e/ou genéticas, ou deficiências** (Ciasca et al., 2015), como também, e em geral são caracterizadas como persistentes com origem no neurodesenvolvimento (Navas, 2022).

Este modelo estabelece um currículo diferenciado e mostra-se promissor para todos os alunos, não apenas para estudantes que estão atrasados. Para a implementação nas escolas, pensar na resposta à instrução, é pensar como um processo, e não como um modelo único, com uma diversidade considerável na maneira como é implementado. O objetivo não é apenas identificar os estudantes com TEAp, mas também **aumentar as oportunidades educacionais para todas as crianças e prevenir o fracasso escolar.**

REVISANDO...



O RTI não tem somente o objetivo de identificar os estudantes de risco para TEAp, mas também aumentar as oportunidades educacionais para todas as crianças e prevenir o fracasso escolar.



Ao apresentar dificuldade em identificar rimas, segmentar sílabas ou reconhecer sons iniciais das palavras. Dificuldade em nomear letras, dificuldade de compreensão oral como também em palavras e textos.



Quando a criança já apresenta sinais de prejuízos nas habilidades no processo de leitura e escrita, há necessidade de investigação para entender se estes déficits persistem há mais de 6 meses, se houve intervenção específica. Conforme DSM5-TR (2022) caracterizaria um Transtorno Específico de Aprendizagem de leitura (dislexia) ou de escrita e/ou matemática (discalculia). Como também pode acontecer de todos estarem presentes juntos.



Capítulo 3

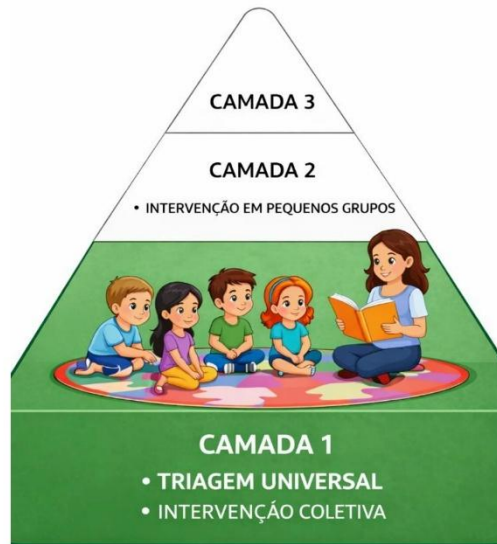
IMPLEMENTAÇÃO

1. Estrutura da Implementação do RTI – Camada 1 (parte prática)



Fonte: Elaborado pela autora, 2026.

1ª ETAPA



Fonte: Elaborado pela autora, 2026.

Formação da gestão escolar e docentes

No RTI, a atuação integrada de professores, equipe gestora e especialistas é fundamental para a efetividade das intervenções educacionais. A implementação do modelo requer uma organização escolar baseada no uso sistemático de dados, na qual os professores desempenham papel central na identificação e no monitoramento do progresso dos alunos, enquanto a equipe gestora garante as condições estruturais necessárias para o funcionamento do modelo (Fletcher et al., 2019).

Nesse sentido, o trabalho colaborativo (Quadro 2) entre os diferentes profissionais possibilita a tomada de decisões fundamentadas em evidências, favorecendo a identificação precoce de dificuldades e a promoção de melhores resultados na aprendizagem.

Quadro 2 – Funções dos profissionais da escola dentro do RTI

PROFISSIONAL	FUNÇÕES DENTRO DO PROCESSO DO RTI
PROFESSOR	• Selecionar a habilidade a ser avaliada (escrita, leitura ou habilidades preditoras) e os instrumentos para a triagem universal (1ª avaliação); • Realizar a aplicação, correção e tabulação dos dados da triagem universal; • Organizar as atividades e recursos para intervenção coletiva de acordo com a coleta de dados das avaliações; • Monitorar o progresso dos alunos.
COORDENADOR PEDAGÓGICO	• Conduzir a formação teórica para a equipe, baseado no conteúdo do Guia; • Selecionar o ano escolar de implementação (1ºano/ 2º ano ou ambos) • Orientar na escolha e aplicação dos instrumentos de avaliação; • Auxiliar na análise dos dados; • Acompanhar o planejamento das intervenções; • Promover formação continuada; • Articular encontros com as famílias, orientando-as em ações que ajudem os estudantes durante o processo do RTI.
DIRETOR ESCOLAR	• Organizar a implementação do RTI na escola; • Garantir condições para aplicação das avaliações e intervenções; • Acompanhar os resultados gerais; • Promover, junto com a coordenação, os encontros com as famílias dos estudantes.

Fonte: Elaborado pela autora, 2026.

2ª ETAPA

Objetivos da triagem universal (Camada 1)

A triagem universal no RTI tem como finalidade **avaliar sistematicamente todos os alunos de um determinado ano**, e não apenas aqueles que já apresentam dificuldades evidentes, possibilitando a identificação precoce de sinais de risco para transtornos de aprendizagem. Esse processo permite a implementação de **intervenções preventivas** baseadas em evidências, além de subsidiar a tomada de decisão pedagógica quanto à necessidade de acompanhamento mais próximo.

A escolha de qual ou quais habilidades avaliar (leitura, escrita, consciência fonológica, memória fonológica e nomeação automática rápida) especialmente no contexto da triagem universal, constitui um componente essencial para a identificação precoce de dificuldades de aprendizagem, favorecendo ajustes no currículo e nas práticas pedagógicas, bem como para a redução de encaminhamentos para a avaliação clínica.

3ª ETAPA

A definição do ano escolar para aplicação da triagem (1º ano, 2º ano ou ambos) é um momento estratégico e de muita importância dentro do processo do RTI, justamente pela identificação precoce de riscos. O início do ano letivo deve ser um momento crucial para a aplicação da avaliação no 1º ano, no entanto, a inclusão do 2º ano, ou a avaliação em ambos os anos, **amplia as possibilidades de identificar alunos que não responderam adequadamente às intervenções iniciais ou que apresentaram dificuldades mais tardiamente**.

Em relação ao tempo de reaplicação, a importância de avaliações periódicas ao longo do ano letivo (de acordo com a necessidade de cada instituição, poderá ser a cada 2 meses, 3 meses, 6 meses, ou ao final do ano letivo), possibilita o acompanhamento do progresso dos estudantes e a tomada de decisões baseadas em dados.

4ª ETAPA

Instrumentos de avaliação das habilidades cognitivo-linguísticas na alfabetização para a triagem universal

A utilização de instrumentos padronizados e de fácil aplicação permite que educadores avaliem, de forma sistemática, o desempenho de todos os estudantes em um determinado ano escolar, favorecendo a tomada de decisões no momento da intervenção.

Apresentamos oito instrumentos de avaliação como sugestões para o processo de alfabetização. Alguns critérios para esta escolha foram:

- Baixo custo (alguns gratuitos);
- Conteúdo objetivo;
- Permitem avaliar diferentes componentes da alfabetização, como consciência fonológica, identificação e reconhecimento de letras, leitura e escrita de palavras e frases;
- Análise dos resultados com mais clareza, tornando o planejamento das intervenções mais assertivo.

SUGESTÕES DE INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO

1. A avaliação diagnóstica do Programa "Vamos Todos Aprender a Ler: Fortalecimento da Alfabetização", do Instituto Edube, faz parte de um material elaborado para promover habilidades envolvidas na alfabetização de alunos a partir do segundo ano do ensino fundamental que estejam com dificuldades de leitura e escrita. É composto por 18 questões /atividades.

AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA	
INSTRUMENTO	DESCRIÇÃO
	Habilidades avaliadas: • Reconhecimento de letras; • Consciência Fonológica; • Compreensão Oral; • Leitura; • Escrita. Público- alvo: a partir de 6 anos Tempo de Aplicação: 30 minutos Aplicação: Individual ou Coletiva Ano de publicação: 2022 Organização: EDUBE, BID GRATUITO

2. O "Protocolo de Identificação Precoce dos Problemas de Leitura- Revisado", tem como objetivo identificar precocemente os escolares de risco para problemas de leitura em escolares do 1º e 2º anos do Ensino Fundamental I. É composto por 6 atividades.

PROTOCOLO DE IDENTIFICAÇÃO PRECOCE DOS PROBLEMAS DE LEITURA- REVISADO - IPPL-R	
INSTRUMENTO	DESCRIÇÃO
	Habilidades avaliadas: • Leitura Público- alvo: 6 anos até 7 anos e 11 meses Tempo de Aplicação: 30 minutos Aplicação: Individual Ano de publicação: 2025 Autoras: Simone Aparecida Capellini Alexandra Beatriz Portes de Cerqueira César Giseli Donadon Germano

3. Publicado em artigo científico estes dois testes avaliam as habilidades preliminares de leitura e escrita envolvendo a capacidade de reconhecimento das letras e sons do alfabeto (TRLS) e a capacidade de codificar e decodificar letras, sílabas ou palavras isoladas (TLE). São 20 palavras para a escrita e leitura e 26 letras.

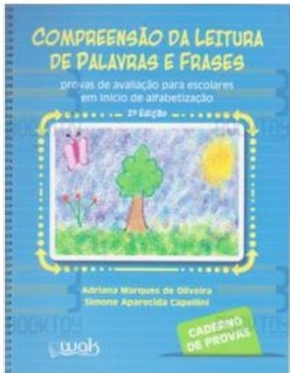
TESTE DE LEITURA E ESCRITA (TLE)																																			
INSTRUMENTO		DESCRIÇÃO																																	
Quadro 1 – Itens do TLE em relação ao seu grau de classificação de regularidade e lexicalidade (Pazeto³¹, p. 76). <table> <tr> <th>Subteste de leitura</th><th>Subteste de escrita</th><th>Classificação</th></tr> <tr> <td>Oi</td><td>Ui</td><td>Palavra Regular</td></tr> <tr> <td>Dia</td><td>Lua</td><td>Palavra Regular</td></tr> <tr> <td>Bala</td><td>Bola</td><td>Palavra Regular</td></tr> <tr> <td>Macaco</td><td>Sapato</td><td>Palavra Regular</td></tr> <tr> <td>Talo</td><td>Nabo</td><td>Palavra Regular</td></tr> <tr> <td>Netuno</td><td>Cabide</td><td>Palavra Regular</td></tr> <tr> <td>Táxi</td><td>Casa</td><td>Palavra Irregular</td></tr> <tr> <td>Enxame</td><td>Chuveiro</td><td>Palavra Irregular</td></tr> <tr> <td>Tamí</td><td>Pila</td><td>Pseudopalavra</td></tr> <tr> <td>Dofule</td><td>Butove</td><td>Pseudopalavra</td></tr> </table>		Subteste de leitura	Subteste de escrita	Classificação	Oi	Ui	Palavra Regular	Dia	Lua	Palavra Regular	Bala	Bola	Palavra Regular	Macaco	Sapato	Palavra Regular	Talo	Nabo	Palavra Regular	Netuno	Cabide	Palavra Regular	Táxi	Casa	Palavra Irregular	Enxame	Chuveiro	Palavra Irregular	Tamí	Pila	Pseudopalavra	Dofule	Butove	Pseudopalavra	Habilidades avaliadas: • Leitura; • Escrita. Tempo de Aplicação: 15 minutos Público- alvo: de 4 a 6 anos Aplicação: Individual Ano de publicação: 2017 Autores: Talita de Cassia Batista Pazeto Camila Barbosa Riccardi León Alessandra Gotuzo Seabra GRATUITO
Subteste de leitura	Subteste de escrita	Classificação																																	
Oi	Ui	Palavra Regular																																	
Dia	Lua	Palavra Regular																																	
Bala	Bola	Palavra Regular																																	
Macaco	Sapato	Palavra Regular																																	
Talo	Nabo	Palavra Regular																																	
Netuno	Cabide	Palavra Regular																																	
Táxi	Casa	Palavra Irregular																																	
Enxame	Chuveiro	Palavra Irregular																																	
Tamí	Pila	Pseudopalavra																																	
Dofule	Butove	Pseudopalavra																																	

TAREFA DE RECONHECIMENTO DAS LETRAS E SONS (TRLS)																																																																	
INSTRUMENTO					DESCRIÇÃO																																																												
Quadro 2 – Sequência alfabética da TRLS (Pazeto³¹, p. 77). <table> <tr> <th>No.</th><th>Itens</th><th>No.</th><th>Itens</th><th>No.</th><th>Itens</th></tr> <tr> <td>1</td><td>Z</td><td>10</td><td>O</td><td>19</td><td>P</td></tr> <tr> <td>2</td><td>Q</td><td>11</td><td>E</td><td>20</td><td>C</td></tr> <tr> <td>3</td><td>J</td><td>12</td><td>H</td><td>21</td><td>K</td></tr> <tr> <td>4</td><td>B</td><td>13</td><td>F</td><td>22</td><td>R</td></tr> <tr> <td>5</td><td>N</td><td>14</td><td>U</td><td>23</td><td>S</td></tr> <tr> <td>6</td><td>V</td><td>15</td><td>D</td><td>24</td><td>M</td></tr> <tr> <td>7</td><td>G</td><td>16</td><td>I</td><td>25</td><td>T</td></tr> <tr> <td>8</td><td>X</td><td>17</td><td>L</td><td>26</td><td>Y</td></tr> <tr> <td>9</td><td>A</td><td>18</td><td>W</td><td></td><td></td></tr> </table>					No.	Itens	No.	Itens	No.	Itens	1	Z	10	O	19	P	2	Q	11	E	20	C	3	J	12	H	21	K	4	B	13	F	22	R	5	N	14	U	23	S	6	V	15	D	24	M	7	G	16	I	25	T	8	X	17	L	26	Y	9	A	18	W			Habilidade avaliada: • Reconhecimento de letras e sons Público- alvo: de 4 a 6 anos Tempo de Aplicação: 15 minutos Aplicação: Individual Ano de Publicação: 2017 Autores: Talita de Cassia Batista Pazeto Camila Barbosa Riccardi León Alessandra Gotuzo Seabra GRATUITO
No.	Itens	No.	Itens	No.	Itens																																																												
1	Z	10	O	19	P																																																												
2	Q	11	E	20	C																																																												
3	J	12	H	21	K																																																												
4	B	13	F	22	R																																																												
5	N	14	U	23	S																																																												
6	V	15	D	24	M																																																												
7	G	16	I	25	T																																																												
8	X	17	L	26	Y																																																												
9	A	18	W																																																														

4. Este material contribui para as crianças em fase inicial de alfabetização, uma vez que poderão detectar aquelas que apresentam algum tipo de dificuldade que podem interferir no processo de aquisição da linguagem escrita. É composto por 23 atividades.

PROTOCOLO DE AVALIAÇÃO DAS HABILIDADES COGNITIVO-LINGUÍSTICAS	
INSTRUMENTO	DESCRIÇÃO
	Habilidades avaliadas: • Leitura; • Escrita Público- alvo: a partir de 6 anos Tempo de Aplicação: 30 minutos Aplicação: Ano de publicação: 2022 Autores: Claudia da Silva Simone Aparecida Capellini

5. O material de “Avaliação da compreensão de leitura de palavras e frases” para escolares do 2º ano do ensino fundamental, conduz o docente sobre a compreensão da leitura em vários momentos diferentes de acordo com o grau de dificuldade. É composto por 20 atividades.

COMPREENSÃO DA LEITURA DE PALAVRAS E FRASES (CADERNO DE PROVAS) PROVAS DE AVALIAÇÃO PARA ESCOLARES EM INÍCIO DE ALFABETIZAÇÃO	
INSTRUMENTO	DESCRIÇÃO
	Habilidade avaliada: • Compreensão da palavra escrita; • Compreensão de frase; • Compreensão de frase a partir de figura. Público- alvo: a partir de 6 anos Tempo de Aplicação: 30 minutos Aplicação: Individual Ano de publicação: 2018 Autoras: Adriana Marques de Oliveira Simone Aparecida Capellini

6. No interior do livro “Avaliação Neuropsicológica Cognitiva”, volume 3, temos os testes de “Compreensão Auditiva e Compreensão de Leitura Silenciosa”, desenvolvidos para avaliar duas habilidades referentes a leitura: uma auditiva (o docente faz a leitura das frases e a criança seleciona a figura correspondente) e a outra, a leitura autônoma da criança. É composto por 40 frases.
7. No mesmo livro temos o teste “Prova de escrita sob ditado”, avaliando as habilidades que envolvem a produção escrita. São 36 palavras ditadas.

TESTE CONTRASTIVO DE COMPREENSÃO AUDITIVA E DE LEITURA- TCCAL	
INSTRUMENTO	DESCRIÇÃO
	Habilidade avaliada: • Compreensão Auditiva e Compreensão de leitura silenciosa Público- alvo: de 6 a 11 anos Tempo de Aplicação: 20 minutos para cada subteste Aplicação: Individual ou Coletiva Ano de Publicação: 2024 Autores: Alessandra Gotuzo Seabra Fernando César Capovilla

PROVA DE ESCRITA SOB DITADO-PED	
INSTRUMENTO	DESCRIÇÃO
	Habilidade avaliada: • Escrita Público- alvo: 6 a 10 anos Tempo de Aplicação: 30 minutos Aplicação: Coletiva ou Individual Ano de publicação: 2024 Autores: Alessandra Gotuzo Seabra Fernando César Capovilla

8. A Prova do aplicativo EDUEDU, consiste em um instrumento gratuito de triagem voltado à avaliação de habilidades essenciais para o processo de alfabetização, incluindo consciência fonológica, escrita, leitura e compreensão.

PROVA EDUEDU	
INSTRUMENTO	DESCRIÇÃO
	Habilidades avaliadas: • Consciência Fonológica • Escrita • Leitura e Compreensão Público- alvo: 6 a 10 anos Tempo de Aplicação: 10 minutos Aplicação: Individual Ano de publicação: 2019 Autores: Instituto ABCD GRATUITO OBS: EXISTE UM PROJETO PILOTO EM ANDAMENTO PARA USO COLETIVO. (EDUEDU+)

A escolha de instrumentos de avaliação voltados às habilidades iniciais de leitura e escrita representa um recurso importante para o fortalecimento das práticas pedagógicas no processo de alfabetização. A utilização de avaliações estruturadas e baseadas em evidências possibilita a identificação precoce de estudantes que apresentam dificuldades, permitindo o monitoramento contínuo do progresso acadêmico. Nesse contexto, a incorporação desses instrumentos ao RTI, favorece a tomada de decisões pedagógicas fundamentadas em dados e a implementação de intervenções em diferentes níveis de intensidade.

5ª ETAPA

Chegamos à metade do processo da Camada 1!



Fonte: Elaborado pela autora, 2026.

Correção e registro da avaliação

A correção e o registro dos resultados da triagem universal no contexto do RTI são etapas essenciais para garantir a **fidedignidade e a organização** dos dados coletados nas avaliações. A correção deve ser realizada de forma criteriosa e padronizada, respeitando as orientações específicas do instrumento escolhido, a fim de assegurar a precisão na identificação do desempenho dos estudantes. Em seguida, o registro sistemático dessas informações (em planilhas, gráficos ou sistemas digitais) possibilita o acompanhamento contínuo do progresso individual e coletivo.

Esse processo favorece a visualização clara dos avanços e dificuldades, além de subsidiar a tomada de decisões pedagógicas, o planejamento de intervenções mais eficazes e a comunicação entre os profissionais envolvidos no processo educativo.

6ª ETAPA

A análise dos resultados da triagem universal no RTI constitui uma etapa fundamental para a **tomada de decisões educacionais baseadas em evidências**, unindo coordenação pedagógica e docentes. Nesse processo, os dados obtidos por meio das primeiras avaliações são examinados de forma sistemática, considerando o desempenho individual e coletivo dos estudantes, permitindo identificar as defasagens na habilidade avaliada, subsidiando a reorganização das práticas pedagógicas, o ajuste das **primeiras intervenções coletivas** e a organização da reavaliação que vai indicar o estudante que ainda mantém as dificuldades, sendo necessário ir para a Camada 2.

7ª ETAPA

Formação docente para a intervenção na Camada 1

A formação docente, mediada pela coordenação pedagógica, desempenha papel fundamental no processo de implementação do RTI na escola envolvendo:

- momentos de reflexões sobre a prática com o RTI;
- análise dos resultados da triagem universal;
- definição de qual habilidade será estimulada no ano (anos) escolhido;
- quanto tempo de intervenção semanal;
- planejamento das atividades;
- seleção de materiais e recursos.

Dessa forma, a formação continuada contribui para o alinhamento das práticas pedagógicas com o RTI, favorecendo intervenções mais consistentes e eficazes no processo de alfabetização.

EXEMPLO:

Para ilustrar esta etapa, uma escola com turmas de 6 anos, que terminaram a triagem universal em março. O instrumento utilizado foi a “Tarefa de Reconhecimento das Letras e Sons (TRLS)”. Após a correção e tabulação, os resultados indicaram que estas turmas precisam consolidar a aprendizagem do princípio alfabético, não conseguiram identificar e registrar a maioria das letras. Juntamente com a coordenadora pedagógica definiram o seguinte cenário:



Fonte: Elaborado pela autora.

A implementação de intervenções na Camada 1 do RTI, conforme exemplificado, evidencia a importância de **um ensino estruturado, intencional e baseado em dados** desde o início do processo. Ao identificar precocemente as dificuldades por meio da triagem universal e organizar intervenções coletivas com objetivos claros, tempo definido e uso de materiais adequados, a escola favorece o desenvolvimento da aprendizagem, oportunizando uma abordagem preventiva em relação às dificuldades de aprendizagem, e principalmente aos estudantes em situações de risco para TEAp.

8ª ETAPA

Seleção de materiais e recursos para a intervenção

A escolha de recursos e materiais para intervenção em alfabetização deve ser orientada por critérios pedagógicos fundamentados em evidências científicas, considerando as **habilidades a serem desenvolvidas e o nível de desempenho dos estudantes**. É fundamental selecionar materiais que favoreçam o ensino explícito e sistemático das relações entre fonemas e grafemas, bem como o desenvolvimento da consciência fonológica, leitura e escrita.

Materiais estruturados, recursos como jogos e materiais multissensoriais podem potencializar a aprendizagem, desde que utilizados de forma **planejada e intencional**. Além disso, clareza durante as **instruções e repetições** de atividades que envolvam o mesmo nível de complexidade, utilizando estratégias variadas, estimulando a motivação e o interesse dos estudantes, garantem mais eficácia no processo de aprendizagem.

- **Em anexo, seguem sugestões de materiais e recursos para estimular as habilidades preditoras, de escrita e leitura.**

9ª ETAPA

Aplicação das intervenções

A aplicação das intervenções na Camada 1 do RTI ocorre de forma **coletiva**, no contexto da sala de aula regular, e em tempo determinado pelos docentes, por exemplo, **3 vezes na semana, 20 minutos**. Sempre com foco na promoção de um ensino de qualidade baseado em evidências para todos os estudantes com ou sem dificuldades.

Nessa etapa, as práticas pedagógicas devem ser planejadas de maneira **estruturada e sistemática**, contemplando o desenvolvimento da habilidade avaliada,

como por exemplo, a consciência fonológica. O ensino **deve ser claro, objetivo e as atividades organizadas em níveis de complexidade**.

O professor assume papel central na condução das atividades durante o tempo da intervenção, realizando adaptações quando necessário e utilizando diferentes recursos didáticos para atender à diversidade da turma.

10ª ETAPA

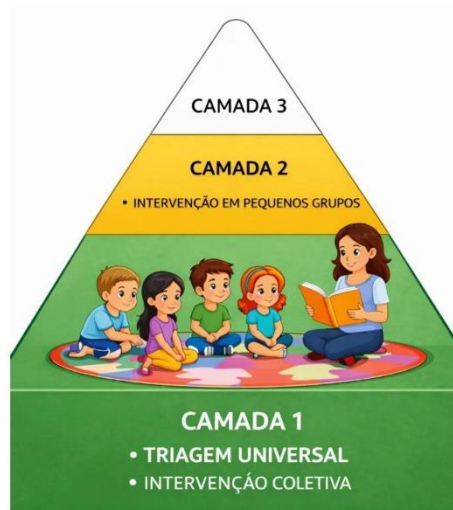
Reavaliação

A reavaliação durante o processo do RTI na escola, é realizada com o mesmo instrumento utilizado na triagem universal dentro da Camada 1, constituindo uma estratégia fundamental para o **monitoramento** consistente do progresso dos estudantes.

Ao manter o mesmo instrumento, assegura-se a comparabilidade dos dados ao longo do tempo, permitindo verificar com maior **precisão os avanços**, estagnações ou retrocessos no desempenho. Esse processo deve ocorrer conforme o intervalo previamente estipulado pelos docentes, considerando as necessidades da turma e a habilidade avaliada. Dessa forma, a reavaliação possibilita ajustes pedagógicos mais assertivos, a **reorganização dos níveis de intervenção**, além de identificar os estudantes que não tiveram a evolução esperada e com isso irão para uma intervenção mais intensa na Camada 2, contribuindo para a efetividade do processo do RTI.



2. Estrutura da Implementação do RTI – Camada 2 (parte prática)



Fonte: Elaborado pela autora, 2026.

A Camada 2 do modelo RTI caracteriza-se pela realização de intervenções direcionadas a estudantes que **não apresentaram** progresso suficiente na Camada 1. Nessa etapa, o trabalho é desenvolvido em **pequenos grupos**, permitindo maior foco nas necessidades específicas de aprendizagem que apresentaram déficits na reavaliação. As intervenções devem ser sistemáticas, planejadas e mais intensas, com maior frequência e acompanhamento contínuo do desempenho dos alunos.

O objetivo é promover avanços **mais significativos**, especialmente em habilidades fundamentais, por meio de estratégias estruturadas, monitoramento frequente e ajustes pedagógicos conforme a resposta dos estudantes.

Além disso, nesta fase é fundamental um envolvimento mais ativo da equipe pedagógica, uma vez que pode haver a necessidade de flexibilizar horários, reorganizar aulas ou até mobilizar diferentes profissionais, a fim de garantir que as intervenções ocorram de forma efetiva e contínua, atendendo às demandas específicas dos estudantes.

Todas as etapas da Camada 1 foram cumpridas, portanto, a Camada 2 inicia a partir da última reavaliação, identificando os estudantes que ainda apresentam déficits das habilidades estimuladas, não conseguindo atingir a evolução esperada dentro da intervenção coletiva.

CAMADA 1

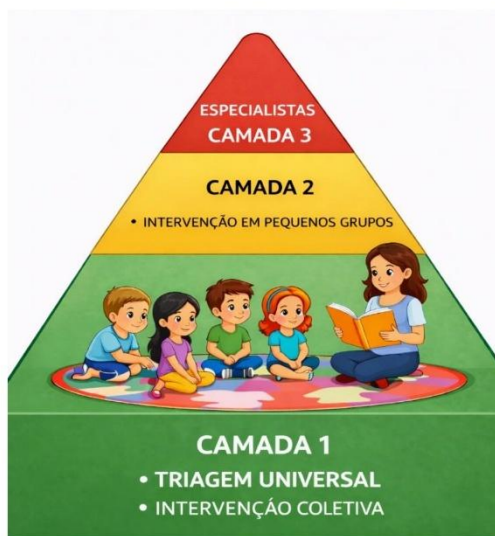


Fonte: Elaborado pela autora, 2026.



Fonte: Elaborado pela autora, 2026.

3. Estrutura da Implementação do RTI – Camada 3



Fonte: Elaborado pela autora, 2026.

Os estudantes que, mesmo após intervenções sistemáticas na Camada 2 do RTI, não apresentam a evolução esperada, após a reavaliação, serão encaminhados para acompanhamento especializado. Esse encaminhamento deve ser realizado pela equipe pedagógica e envolve a atuação de uma equipe multidisciplinar, composta por profissionais como neuropsicopedagogos, psicopedagogos, fonoaudiólogos, neuropsicólogos e, quando necessário, neurologistas, com o objetivo de realizar uma avaliação diagnóstica e encaminhamento para a intervenção terapêutica, de acordo com as necessidades da criança.

Esse processo possibilita investigar a presença de possíveis TEAp ou outro transtorno do neurodesenvolvimento, bem como outras condições associadas, orientando intervenções individualizadas. Assim, o encaminhamento não representa um fim, mas uma parte do processo de cuidado educacional, garantindo suporte mais intensivo e fundamentado às necessidades do estudante, inclusive com a continuidade da estimulação na escola, das habilidades que ainda não estão plenamente desenvolvidas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Guia de Implementação do Modelo de Resposta à Intervenção (RTI) ressalta a importância de uma abordagem preventiva e baseada em evidências para promover o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. Destaca-se que o sucesso do modelo depende do engajamento de toda a equipe escolar, da formação continuada dos docentes e do uso de avaliações frequentes para orientar as decisões pedagógicas. Além disso, o RTI possibilita a identificação precoce de dificuldades, favorecendo intervenções mais eficazes e evitando a intensificação de defasagens ao longo da trajetória escolar. Por fim, reforça-se que a implementação do modelo exige planejamento, acompanhamento contínuo e articulação entre os diferentes profissionais, garantindo que todos os estudantes tenham oportunidades reais de aprendizagem e progresso.





SUGESTÕES DE MATERIAIS E RECURSOS PARA INTERVENÇÃO

GRATUITOS

APLICATIVO EDUEDU (SOMENTE ANDROID)

Cursos gratuitos



Acesso: www.memnon.com.br

Ebooks

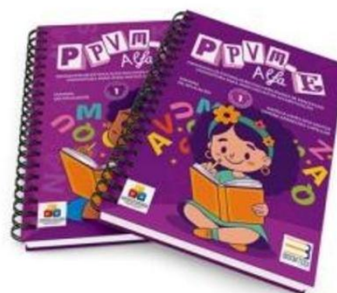




COORDENANDO-SE



PPVM-E ALFA PROGRAMA DE ESTIMULAÇÃO DAS HABILIDADES DE PERCEPÇÃO VISOMOTORA PARA ANOS INICIAIS



53

ALFABETIZAÇÃO COM BOQUINHAS**PARA FALAR, PENSAR E ESCREVER****AS LETRAS FALAM**

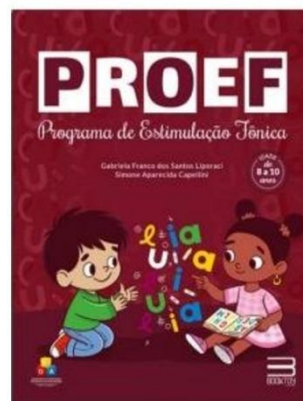
GUIA DE ATIVIDADES PRÁTICAS PARA O ENSINO DAS HABILIDADES DE CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA



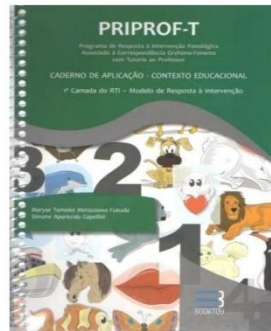
IVROS COM HISTÓRIAS CURTAS DE RIMAS E ALITERAÇÃO



PROEF- PROGRAMA DE ESTIMULAÇÃO FÔNICA



PRIPROF-T Programa de Resposta a Intervenção Fonológica



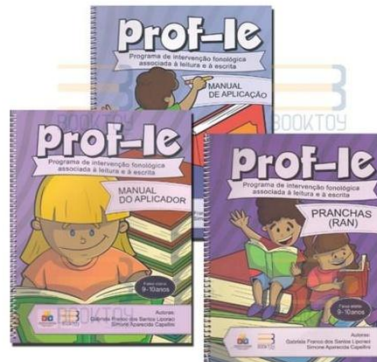
PLE-PEMAV: Programa de Estimulação com a Literacia Emergente: Habilidade Metafonológica, Conhecimento do Alfabeto e Vocabulário



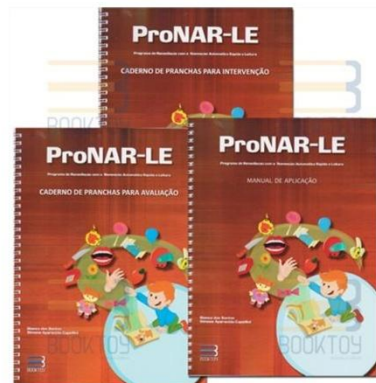
Programa de Intervenção Fonológica Para Escolares



Prof-Le Programa de Intervenção Fonológica Associada a Leitura e à Escrita



PRONAR-LE Programa de Remediação com a Nomeação Automática Rápida e Leitura

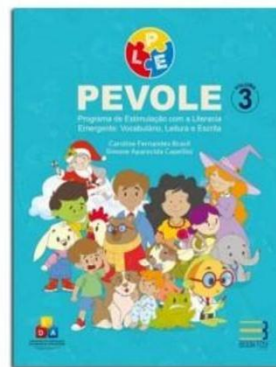


ABC dos Sons

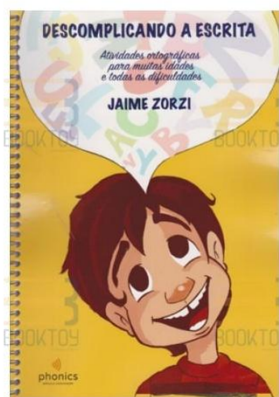




**PLE- PEVOLE Programa de Estimulação com a Literacia Emergente
Vocabulário Leitura e Escrita**



DESCOMPLICANDO A ESCRITA



58

PPVM-E PROGRAMA DE REMEDIAÇÃO PERCEPTO-VISO-MOTORA E ESCRITA



ALFABETIZAÇÃO FÔNICA



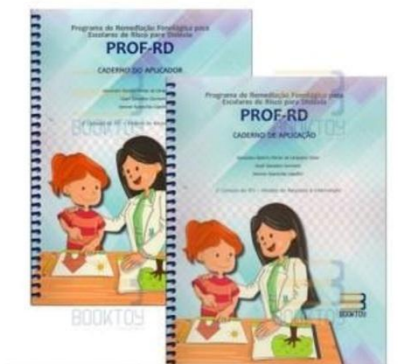
PENSANDO EM IMAGENS, SONS, PALAVRAS E LETRAS



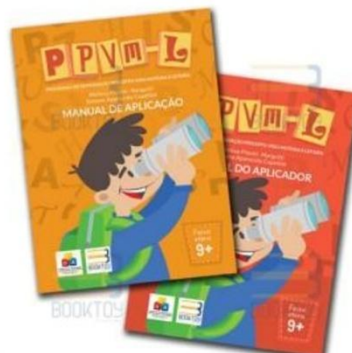
**PENSANDO EM IMAGENS, SONS, PALAVRAS E LETRAS
CADERNO DO APLICADOR**



PROF- RD Programa de Remediação Fonológica para Escolares



PPVM-L PROGRAMA DE REMEDIAÇÃO PERCEPTO-VISO-MOTORA-LEITURA



Pe-Flu Programa de Estimulação com a Fluência da Leitura Oral

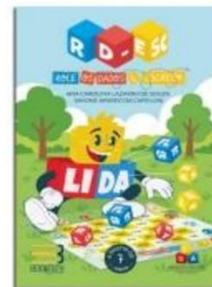


RECURSOS DIVERSOS

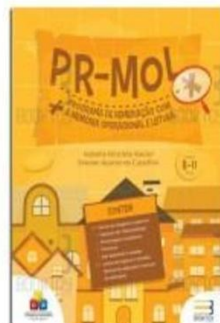
LETRA- SOM DO LIDINHO



RD-ESC ROLE OS DADOS E ESCRIVA



PR-MOL Programa de Remediação com a Memória Operacional e Leitura



O Cérebro que Ouve e Fala

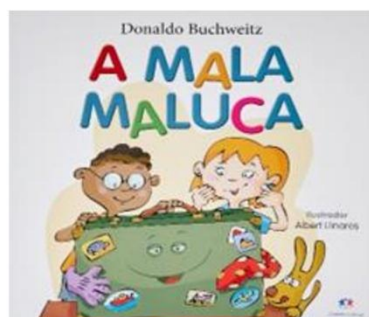


ACHE A LETRA**VOCÊ TROCA!****ALFABETIZAR COM SONS****TRIO DE RIMAS****INVERTE SÍLABAS****TIRA E PÕE SÍLABA**

62

CERTO E ERRADO**EU CONTO!****ORGANIZANDO FRASES****BARALHO PINGO NO I**

Livros diversos com rimas...



PÁGINAS ELETRÔNICAS COM INFORMAÇÕES RELEVANTES

Adquirir materiais:

<https://www.booktoy.com.br/>

<https://www.casadopsicopedagogo.com.br/>

<https://www.amazon.com.br/>

Cursos e materiais:

<https://edube.com.br/>

<https://www.institutoabcd.org.br/>

<https://institutoneurion.com.br/>

<https://www.alfaebeto.org.br/>

<https://www.dislexia.org.br/>

<https://institutolermiais.com.br/>

<https://www.talitapazeto.com/>

REFERÊNCIAS

ADAMS, M. J.; FOORMAN, B. R.; LUNDBERG, I.; BEELER, T. *Consciência fonológica em crianças pequenas*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ALCANTARA, S. A. S. *Habilidades preditoras de alfabetização em crianças da educação infantil pós-pandemia*. 2024. Dissertação (Mestrado em Ciências do Desenvolvimento Humano) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2024.

ALVES, R. A.; LEITE, I. *Alfabetização baseada na ciência: manual do curso ABC*. Brasília: Ministério da Educação; Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2021. Disponível em: http://alfabetizacao.mec.gov.br/images/pdf/manual_do_curso_abc.pdf. Acesso em: 22 mar. 2026.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5-TR*. 5. ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2022.

ANDRADE, O. V.; ANDRADE, P. E.; CAPELLINI, S. A. Identificação precoce do risco para transtorno de atenção e da leitura em sala de aula. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, v. 29, n. 2, p. 167-176, 2013.

ANDRADE, O. V. C. Z. 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 Editorial, 2014.

BLEVINS, W. *Phonics from A to Z: a practical guide*. 3. ed. New York: Scholastic Teaching Resources, 2017.

BRASIL. *Aprendizagem infantil: uma abordagem da neurociência*. Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Ciências, 2011.

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

BRASIL. *Política Nacional de Alfabetização (PNA)*. Brasília: MEC, 2019.

BRASIL. *Relatório Nacional de Alfabetização Baseado em Evidências (RENABE)*. Brasília: MEC, 2020.

CAPELLINI, S. A.; GERMANO, G. D.; CÉSAR, A. M. *IPPL-R: protocolo de identificação precoce dos problemas de leitura – revisado*. Marília: Oficina Universitária, 2017.

CAPELLINI, S. A.; SMYTHE, I.; SILVA, C. *Protocolo de avaliação das habilidades cognitivo-linguísticas para escolares em fase inicial de alfabetização*. 2. ed. rev. Marília: Oficina Universitária, 2017.

CASTLES, A. et al. Ending the reading wars: reading acquisition from novice to expert. *Psychological Science in the Public Interest*, v. 19, n. 1, p. 5-51, 2018.

CASTRO-VILLARREAL, F.; RODRIGUEZ, B. J.; MOORE, S. Teachers' perceptions and attitudes about response to intervention (RTI) in their schools: a qualitative analysis. *Teacher Education Quarterly*, v. 40, n. 9, p. 104-112, 2014.

CEARÁ. Secretaria da Educação. *Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC)*. Fortaleza: SEDUC, 2006.

CIASCA, S. M. et al. *Transtornos de aprendizagem: neurociência e interdisciplinaridade*. São Paulo: BookToy, 2015. Disponível em: <https://www.dislexia.org.br/wp-content/uploads/2017/12/4.-Neuropsicologia-da-dislexia.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2026.

CICEK, V. A review of the response to intervention (RTI) process and its implementation in public education systems. *US-China Foreign Language*, v. 10, p. 846-855, 2012.

CIULLO, S. et al. Implementation of evidence-based literacy practices in response to intervention in elementary schools: an observational study. *Learning Disability Quarterly*, v. 39, n. 1, p. 44-57, 2016.

CLARKE, P. J. et al. Intensive intervention for students with reading disabilities: what works? *Learning Disability Quarterly*, v. 40, n. 2, p. 79-91, 2017.

COLTHEART, M.; RASTLE, K.; PERRY, C.; LANGDON, R.; ZIEGLER, J. C. The DRC model: a dual route cascaded model of visual word recognition and reading aloud. *Psychological Review*, v. 108, n. 1, p. 204-256, 2001.

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

EDUBE; BID. *Avaliação diagnóstica: habilidades fundamentais de alfabetização*. 2022. Disponível em: <https://www.edube.org.br>. Acesso em: 10 dez. 2025.

EHRI, L. C. Grapheme-phoneme knowledge is essential for learning to read words in English. In: METSALA, J. L.; EHRI, L. C. (org.). *Word recognition in beginning literacy*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 1998. p. 3-40.

EHRI, L. C. Orthographic mapping in the acquisition of sight word reading, spelling memory, and vocabulary learning. *Scientific Studies of Reading*, v. 18, n. 1, p. 5-21, 2014.

EHRI, L. C. et al. The science of learning to read words: a case for systematic phonics instruction. *Reading Research Quarterly*, v. 55, p. S45-S60, 2020.

FLETCHER, J. M. et al. *Transtornos de aprendizagem: da identificação à intervenção*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FOX, L. et al. Response to intervention and the pyramid model. *Infants & Young Children*, v. 23, n. 1, p. 3-13, 2010. DOI: 10.1097/IYC.0b013e3181c816e2.

FREITAS, C. S.; AZONI, C. A. S. Ciência cognitiva da leitura e dificuldades de aprendizagem: o que pensam os alfabetizadores? *Revista Psicopedagógica*, São Paulo, v. 41, n. 125, p. 231-250, 2024.

FUCHS, D.; FUCHS, L. S. Introduction to response to intervention: what, why, and how valid is it? *Reading Research Quarterly*, v. 41, p. 93-99, 2006.

FUCHS, D.; FUCHS, L. S. Critique of the national evaluation of response to intervention: a case for simpler frameworks. *Exceptional Children*, v. 83, n. 3, p. 255-268, 2017. DOI: 10.1177/0014402917693580.

GERSTEN, R. et al. *Assisting students struggling with reading: response to intervention and multi-tier intervention in the primary grades*. Washington, DC: National Center for Education Evaluation and Regional Assistance; Institute of Education Sciences; U.S. Department of Education, 2009.

HULME, C.; SNOWLING, M. J. Learning to read: what we know and what we need to understand better. *Child Development Perspectives*, v. 7, n. 1, p. 1-5, 2013.

INSTITUTO ABCD. *EduEdu: plataforma de avaliação de habilidades de leitura e escrita*. São Paulo: Instituto ABCD, 2019. Disponível em: <https://www.eduedu.com.br>. Acesso em: 22 mar. 2026.

JIMÉNEZ, J. E. Response to intervention (RTI) model: a promising alternative for identifying students with learning disabilities? *Psicothema*, v. 22, n. 4, p. 932-934, 2010.

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

MALUF, M. R.; CARDOSO-MARTINS, C. *Alfabetização no século XXI: como se aprende a ler e a escrever*. Porto Alegre: Penso, 2013.

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

MOUSINHO, R. et al. *Leitura, escrita e matemática: do desenvolvimento aos transtornos específicos da aprendizagem*. São Paulo: Instituto ABCD, 2020.

NATIONAL EARLY LITERACY PANEL. *Developing early literacy: report of the National Early Literacy Panel*. Washington, DC: National Institute for Literacy, 2008.

NATIONAL READING PANEL. *Teaching children to read: an evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. Washington, DC: National Institute of Child Health and Human Development, 2000.

NAVAS, A. L.; AZONI, C. S. Avaliação e intervenção em linguagem escrita para crianças e adolescentes com transtornos do neurodesenvolvimento. In: ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE DISLEXIA. *Teoria e prática em dislexia e transtornos específicos de aprendizagem*. São Paulo: Memnon, 2024. p. 106-112.

NAVAS, A. L. As dificuldades do ensino da leitura e da escrita no desenvolvimento típico e nos transtornos do neurodesenvolvimento. In: SARGIANI, R. (org.). *Alfabetização baseada em evidências: da ciência à sala de aula*. Porto Alegre: Penso, 2022. p. 208-216.

NRCLD – NATIONAL RESEARCH CENTER ON LEARNING DISABILITIES. *What is responsiveness to intervention?* [S.l.: s.n.], 2007. Disponível em: http://www.nrcl.org/resource_kit/parent/What_is_RTI2007.pdf. Acesso em: 2 ago. 2011.

OLIVEIRA, A. M.; CAPELLINI, S. A. *Compreensão da leitura de palavras e frases: provas de avaliação para escolares em início de alfabetização*. 2. ed. Marília: Oficina Universitária, 2018.

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

PULIEZE, S. *Ensinando com letras e sons*. São Paulo: Wak, 2012.

ROBERTSON, S.; PFEIFFER, S. Developing a procedural guide for implementing response to intervention (RTI) with high-ability students. *Roeper Review*, v. 38, p. 9-23, 2016.

ROTTA, N. T. Dificuldades para a aprendizagem. In: ROTTA, N. T.; OHLWEILER, L.; RIESGO, R. S. *Transtornos da aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar*. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 113-123.

SARGIANI, R. de A.; MALUF, M. R. Linguagem, cognição e educação infantil: contribuições da psicologia cognitiva e das neurociências. *Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v. 22, n. 3, p. 477-484, set./dez. 2018. DOI: 10.1590/2175-35392018033777.

SARGIANI, R. Alfabetização baseada em evidências: como a ciência cognitiva da leitura contribui para as práticas e políticas educacionais de literacia. In: SARGIANI, R. (org.). *Alfabetização baseada em evidências: da ciência à sala de aula*. Porto Alegre: Penso, 2022. p. 1-43.

SCLIAR-CABRAL, L. *Ler e compreender: estratégias de leitura*. São Paulo: Contexto, 2013.

SEABRA, A. G.; DIAS, N. M. Métodos de alfabetização: delimitação de procedimentos e considerações para uma prática eficaz. *Revista Psicopedagogia*, v. 28, n. 87, p. 306-320, 2011.

SEABRA, A. G.; DIAS, N. M.; CAPOVILLA, F. C. (org.). *Avaliação neuropsicológica cognitiva: leitura, escrita e aritmética*. 2. ed. São Paulo: Memnon, 2013.

SILVA, P. B.; MANHA, A. M.; ALCANTARA, S. A. S. A nomeação automática rápida: definições e importância para a alfabetização. In: *Alfabetização: da ciência cognitiva à prática escolar*. Londrina: Neurosaber, 2023. v. 2, p. 236-254.

SKINNER, B. F. *The technology of teaching*. New York: Appleton-Century-Crofts, 1968.

SOARES, H. M. A. et al. Diagnóstico precoce da dislexia: importância da equipe multidisciplinar. *Revista Mineira de Educação Física*, v. 5, p. 209-218, 2010.

SOARES, M. B. *Alfabetização: a questão dos métodos*. São Paulo: Contexto, 2016.

STECKER, P. M.; FUCHS, L. S.; FUCHS, D. Using curriculum-based measurement to improve student achievement: review of research. *School Psychology Review*, v. 34, n. 2, p. 295-314, 2005.

STOIBER, K. C. A comprehensive framework for multitiered systems of support in school psychology. *School Psychology Review*, v. 43, n. 1, p. 1-18, 2014.

TREVISAN, B. T. et al. Teoria e pesquisa para avaliação de aspectos da linguagem oral. In: SEABRA, A. G.; DIAS, N. M. (org.). *Avaliação neuropsicológica cognitiva: linguagem oral*. São Paulo: Memnon, 2012.

VAUGHN, S.; LINAN-THOMPSON, S.; HICKMAN, P. Response to instruction as a means of identifying students with reading/learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, v. 36, n. 2, p. 157-171, 2003.

8. REFERÊNCIAS

Academia Brasileira de Ciências. Aprendizagem infantil: uma abordagem da neurociência, economia e psicologia cognitiva. Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Ciências; 2011.

Adams MJ, Foorman BR, Lundberg I, Beeler T. Consciência fonológica em crianças pequenas. Porto Alegre: Artmed; 2006.

Alcantara, G. K. Programa de resposta à intervenção (RTI) em segunda camada para desenvolvimento das funções executivas no 1º ano do ensino fundamental I. 2019. Dissertação (Mestrado em Fonoaudiologia – área de concentração em Distúrbios da Comunicação Humana) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2019.

Alcantara SAS. Habilidades preditoras de alfabetização em crianças de educação infantil pós-pandemia. Dissertação (Mestrado). São Paulo: Universidade Presbiteriana Mackenzie; 2024.

Almeida RP. Prevenção e remediação das dificuldades de aprendizagem: adaptação do modelo de resposta à intervenção em uma amostra brasileira. Dissertação (Mestrado). Guarulhos: Universidade Federal de São Paulo; 2012.

Almeida RP, Piza CJMT, Cardoso TSG, Miranda MC. Prevenção e remediação das dificuldades de aprendizagem: adaptação do modelo de resposta à intervenção em uma amostra brasileira. Rev Bras Educ. 2016;21(66).

Alves RA, Leite I. Alfabetização baseada na ciência: manual do curso ABC. Brasília: Ministério da Educação; Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior; [online] 2021; [citado 19 mar 2026]. Disponível em: http://alfabetizacao.mec.gov.br/images/pdf/manual_do_curso_abc.pdf.

American Psychiatric Association. Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5-TR. 5. ed. Porto Alegre: Artmed; 2023.

Andrade OVCZA, Andrade PE, Capellini SA. Identificação precoce do risco para transtornos de atenção e leitura em sala de aula. Psic Teor Pesq. 2013;29(2):167-76.

Andrade OVCZA, Andrade PE, Capellini SA. Modelo de resposta à intervenção: RTI: como identificar e intervir com crianças de risco para os transtornos de aprendizagem. São José dos Campos: Pulso Editorial; 2014.

Anjos, A. B. L. Efeitos de um programa de resposta à intervenção na decodificação leitora de escolares em vulnerabilidade social. 2022. Dissertação (Mestrado em Fonoaudiologia) – Programa Associado de Pós-Graduação em Fonoaudiologia, Universidade Federal da Paraíba; Universidade Federal do Rio Grande do Norte; Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas, Natal, 2022.

Araújo MA, Ferreira TL, Ciasca SM. Teste de nomeação automática rápida (RAN). São Paulo: Memnon; 2016.

Arias-Gundín O, García L. Efficacy of the RTI Model in the Treatment of Reading Learning Disabilities. *Educ Sci.* [periódico online] 2021; [citado 15 mar 2026]; 11:209. Disponível em: <https://doi.org/10.3390/educsci11050209>.

Batista M, Pestun MSV. O modelo RTI como estratégia de prevenção aos transtornos de aprendizagem. *Psicol Esc Educ.* 2019; 23:1-8. DOI: 10.1590/2175-35392019015929.

Batista, L. T. P. Prática docente: contribuição da fonoaudiologia educacional no desenvolvimento da compreensão leitora dos escolares de 3º ao 5º ano. 2021. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Universidade Federal de Rondônia, Núcleo de Ciências Humanas, Departamento de Ciências da Educação, Porto Velho, 2021.

Batsche GM, Elliott J, Graden JL, Grimes J, Kovalesski JF, Prasse D. Response to intervention: policy considerations and implementation. Alexandria: NASDSE; 2005. DOI: 10.1590/2175-35392019015929.

Befi-Lopes DM. ABFW: teste de linguagem infantil nas áreas de fonologia, vocabulário, fluência e pragmática. São Paulo: Pró-Fono; 2004.

Berkeley S, Scanlon, D, Bailey TR, Sutton JC, Sacco DM. A snapshot of RTI implementation - A Decade Later: New Picture, Same Story. *J Learn Disabil.* [periódico online] 2020; [citado 20 mar 2026]; 53(5):332-42. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/0022219420915867>.

Blevins W. Phonics from A to Z: a practical guide. 3rd ed. Oxford: Teaching Resources; 2017.

Brasil. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Sistema de avaliação da educação básica (SAEB). Brasília: INEP; 1990.

Brasil. Alfabetização infantil: os novos caminhos. Relatório final do Grupo de Trabalho Alfabetização Infantil. Brasília: Câmara dos Deputados; 2003.

Brasil. Ministério da Educação. Plano de desenvolvimento da educação: razões, princípios e programas. Brasília: MEC; 2007.

Brasil. Aprendizagem infantil: uma abordagem da neurociência. Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Ciências; 2011.

Brasil. Ministério da Educação. Base nacional comum curricular. Brasília: MEC; 2017.

Brasil. Ministério da Educação. Programa Mais Alfabetização (PMALFA). Brasília: MEC; 2018.

Brasil. PNA: política nacional de alfabetização. Brasília: MEC; 2019.

Brasil. Relatório nacional de alfabetização baseado em evidências (RENABE). Brasília: MEC; 2020.

Brasil. Tempo de aprender. Brasília: MEC; 2020.

Brasil. Ministério da Educação. Política Nacional de Alfabetização. Brasília: MEC; 2021.

Brasil. Lei nº 14.254, de 30 de novembro de 2021. Dispõe sobre o acompanhamento integral para educandos com dislexia, Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ou outro transtorno de aprendizagem. Brasília: Presidência da República; 2021.

Brasil. Ministério da Educação. Compromisso nacional criança alfabetizada. Brasília: MEC; 2023.

Brito GR, Seabra AG, Macedo EC. Implementação do modelo de resposta à intervenção em uma classe de 5º ano do ensino fundamental da rede pública de ensino: relato de experiência. *Rev Psicopedagogia*. 2018;35(106):82-93.

Brown-Chidsey R, Steege MW. Response to intervention: principles and strategies for effective practice. 2nd ed. New York: Guilford Press; 2010.

Capellini AS, Tonelotto JMF, Ciasca SM. Modelo de resposta à intervenção (RTI): contribuição para a identificação das dificuldades de aprendizagem. *Rev Psicopedagogia*. 2011;28(85):109-19.

Capellini AS, Oliveira AG, Cuetos F. PROLEC: provas de avaliação dos processos de leitura. São Paulo: Casa do Psicólogo; 2014.

Capellini AS, Germano GD, César AM. IPPL-R: Protocolo de Identificação Precoce dos Problemas de Leitura – Revisado. Marília: Oficina Universitária; 2017.

Capellini SA, Smythe I, Silva C. Protocolo de avaliação das habilidades cognitivo-linguísticas para escolares em fase inicial de alfabetização. 2ª. ed. Rev. Marília: Oficina Universitária; 2017.

Capellini S. A. Intervenção na dislexia do desenvolvimento segundo os tipos, os modelos e os níveis. In: Zuliani LM, organizador. Fonoaudiologia, aprendizagem e educação. Ponta Grossa: Atena; [periódico online] 2022; [citado 17 jul 2024]; 18-28. Disponível em: <https://atenaeditora.com.br/catalogo/post/intervencao-na-dislexia-do-desenvolvimento-segundo-os-tipos-os-modelos-e-os-niveis>.

Capovilla AGS, Dias N, Montiel JM. Desenvolvimento dos componentes da consciência fonológica no ensino fundamental e correlação com nota escolar. *PsicoUSF*. 2007;12(1):55-64.

Capovilla FC, Capovilla AGS. Problemas de leitura e escrita: como identificar, prevenir e remediar numa abordagem fônica. 6ª ed. São Paulo: Memnon; 2007.

Capovilla FC. Os novos caminhos da alfabetização infantil. São Paulo: Menon; 2005.

Carta JJ, Greenwood CR, Walker D, Buzhardt J. Response to intervention and multi-tier systems of support in early childhood. *Early Child Res Q.* 2015;30:1-3.

Casella EB, Amaro Junior E, Da Costa JC. As bases neurobiológicas da aprendizagem da leitura. In: Araújo AP (coord.). *Aprendizagem infantil: uma abordagem da neurociência, economia e psicologia cognitiva*. Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Ciências; 2011.

Castilho AMM. O conhecimento de pedagogos e alunos que recebem a formação em pedagogia sobre alfabetização. Dissertação (Mestrado). São Paulo: Universidade Presbiteriana Mackenzie; 2019.

Castles A, Rastle, K., & Nation, K Ending the reading wars: reading acquisition from novice to expert. *Psychol Sci Public Interest.* 2018;19(1):5-51.

Castro-Villarreal F, Rodriguez BJM, Moore S. Teacher's perceptions and attitudes about response to intervention (RTI): A qualitative analysis. *Teacher Education.* 2014;40(9):104-112.

Ceará. Secretaria da Educação. Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC). Fortaleza: SEDUC; 2006.

Ciasca SM, Rodrigues SD, Azoni SCS, Lima RF. Transtornos de aprendizagem: neurociência e interdisciplinaridade. [online] São Paulo: BookToy; [citado 10 mar 2026]; 2015. Disponível em: <https://www.dislexia.org.br/wp-content/uploads/2017/12/4.Neuropsicologia-da-dislexia.pdf>.

Cicek V. Uma revisão do processo de RTI (Resposta à Intervenção) e como ele é implementado em nosso sistema de ensino público. *Ensino de Inglês Sino-EUA.* 2012:846-855.

Ciullo S, Lembke ES, Carlisle A, Thomas CN, Goodwin M, Judd L. Implementação de práticas de alfabetização baseadas em evidências em resposta à intervenção no ensino fundamental: um estudo observacional. *Learn Disabil Q.* 2016;39(1):44-57.

Clarke PJ, Hayward DV, Mccray AD, Oslund E.L, Simmons DC. Intensive intervention for students with reading disabilities: what works? *Learning Disability Quarterly.* *Learn Disabil Q.* 2017;40(2):79-91.

Coltheart M, Rastle K, Perry C, Langond R, Zigler, Johannes CI. The DRC model: a dual route cascaded model of visual word recognition and reading aloud. *Psychol Rev.* 2001;108(1):204-56.

Damasceno, E. S.S.; Sacaloski, M.; Costa, M.O.; Kida, A. S. B.; Avila, Clara. R. B. Programa de estimulação no ambiente educacional para aprimoramento de habilidades subjacentes à leitura. *Audiology - Communication Research*, v. 27, e2549, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2317-6431-2021-2549>. Acesso em: 26 abr. 2026.

Dehaene S. Os neurônios da leitura: como a ciência explica a nossa capacidade de ler. Porto Alegre: Penso; 2012.

Instituto Edube. Avaliação diagnóstica: habilidades fundamentais de alfabetização. [material educacional online] 2022; [citado 10 dez 2025]. Disponível em: <https://www.edube.org.br>.

Ehri LC. Grapheme-phoneme knowledge is essential for learning to read words in English. In: Metsala JL, Ehri LC, organizadores. Word recognition in beginning literacy. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates; 1998. p.3-40.

Ehri LC. Orthographic mapping in the acquisition of sight word reading, spelling memory, and vocabular learning. Scientific of Reading. 2014;18(1):5-21.

Ehri LC, Nunes SR, Stahl SA, Willows DM. The science of learning to read words: A case for systematic phonics instruction. Reading Research Quarterly. 2020;55:S45-S60.

Feifer SG, Toffalo DAD. Integrating RTI with cognitive neuropsychology: a scientific approach to reading. Middletown, MD: School Neuropsych Press; 2007.

Fletcher JM, Vaughn S. Response to intervention: preventing and remediating academic difficulties. Child Dev Perspect. 2009;3(1):30-37.

Fletcher JM, Jack M, Lyons GR, Fuchs LS, Marcia A. Transtornos de aprendizagem: da identificação à intervenção. Tradução de Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed; 2009.

Fonseca RP, Seabra AG, Miranda MC, organizadores. Neuropsicologia escolar. 1. ed. São Paulo: Pearson; 2020.

Forbringer L, Weber W. RTI in math: evidence-based interventions. 2nd ed. New York: Routledge; 2021.

Fox L, Carta, J., Strain, PS, Dunlap, G., & Hemmeter, ML (2010) et al. Response to intervention and the pyramid model. Infants Young Child. 2010;23(1):3-13. DOI: 10.1097/IYC.0b013e3181c816e2.

Freitas CS, Azoni CAS. Ciência cognitiva da leitura e dificuldades de aprendizagem: O que pensam os alfabetizadores? Rev Psicopedagógica. 2024;41(125):231-250.

Fuchs LS, Fuchs D. Treatment validity: a unifying concept for reconceptualizing the identification of learning disabilities. Learn Disabil Res Pract. 1998;13(4):204-19.

Fuchs D, Fuchs LS. Introduction to response to intervention What, why, and how valid is it? Read Res Q. 2006; 41:93-99.

Fuchs D, Fuchs LS. Critique of the national evaluation of response to intervention: A case for simpler frameworks. *Except Child*. [periódico online] 2017; [citado 22 fev 2026]; 83(3):255-68. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/0014402917693580>.

Fukuda M, Fuchs LS, Fuchs D, Compton DL. Examining the effects of intensive intervention within a response to intervention framework for students with persistent academic difficulties. *J Learn Disabil*. 2016;49(1):3-17.

Fukuda, M.T.M. Modelo de resposta à intervenção (RTI) para desenvolvimento das habilidades fonológicas com tutoria instrucional em contexto escolar: elaboração e controle de eficácia. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2016.

Gavidia, J.J.Z. Um sistema de intervenção computacional para rastreamento e monitoramento de leitura em uma proposta de RTI. 2017. Tese (Doutorado em Engenharia de Sistemas e Computação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

Gersten R et al. Assisting students struggling with reading: response to intervention and multi-tier intervention in the primary grades. Washington: U.S. National Center for Education Evaluation and Regional Assistance; Institute of Education Sciences; U.S. Department of Education, 2009.

Gresham FM. Responsiveness to intervention: an alternative approach to the identification of learning disabilities. *Learn Disabil Res Pract*. 2002;17(2):75-86.

Grivol MA, Hage SAC. Memória operacional fonológica em crianças com dificuldades de aprendizagem. *Rev CEFAC*. 2011;13(2):268-276.

Grosche M, Volpe RJ. Resposta à intervenção (RTI) como modelo para facilitar a inclusão de alunos com problemas de aprendizagem e comportamento. *Eur J Spec Needs Educ*. 2013:254-269.

Hart LB. Teachers' experiences and knowledge of response to intervention and special education referrals: a qualitative study. Dissertation (Doctorate). Phoenix: Grand Canyon University; 2021.

Hulme C, Snowling MJ. Learning to read: What we know and what we need to understand better. *Child Dev Perspect*. 2013;7(1):1-5.

Instituto ABCD. EduEdu: plataforma de avaliação de habilidades de leitura e escrita. São Paulo: Instituto ABCD, [periódico online] 2019. [citado 22 mar 2026]; Disponível em: <https://www.eduedu.com.br>.

Jiménez JE. Response to intervention (RTI) model: A promising alternative for identifying students with learning disabilities? *Psicothema*. 2010;22(4):932-934.

Jiménez JE. Evaluación del progreso de aprendizaje en lectura dentro de un Modelo de Respuesta a la Intervención (RTI) en la Comunidad Autónoma de Canarias. *Escr Psicol*. 2011;4(2):56-64.

Justino, M. S. V.; BARRERA, *Sylvia Domingos*. *Efeitos de uma intervenção na abordagem fônica em alunos com dificuldades de alfabetização*. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 28, n. 4, p. 399–407, 2012.

Lemos FF. Intervenção na consciência fonológica e vocabulário expressivo em crianças de baixa renda em fase de alfabetização. Dissertação (Mestrado). Natal: UFRN; 2021.

Lima, J. V. S. B. Processamento fonológico de crianças em vulnerabilidade social antes e após a pandemia da COVID-19. 2022. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Fonoaudiologia) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2022.

Lyon GR. Rethinking learning disabilities. In: Fletcher JM et al. *Learning disabilities: from identification to intervention*. New York: Guilford Press; 2006. p.1-38.

Machado AC, Almeida MA. O modelo RTI – Resposta à intervenção como Proposta Inclusiva para Escolares com Dificuldades em Leitura e Escrita. *Rev Psicopedagogia*. 2014;130-143.

Machado AC, Capellini SA. Tutoria em leitura e escrita baseada no modelo de RTI - Resposta à Intervenção em crianças com dislexia do desenvolvimento. *Rev CEFAC*. 2014;16(4):1161-1167.

Maier MP, Pate JL, Gibson NM, Hilgert L, Hull K, Campbell PC. Uma análise quantitativa da liderança escolar e da resposta à intervenção. *Learn Disabil Res Pract*. 2016:103-112.

Maluf MR, Cardoso-Martins C. *Alfabetização no século XXI: como se aprende a ler e a escrever*. São Paulo: Penso; 2013.

Marinho, C. S. L. Monitorização do risco de dificuldades de aprendizagem específicas na leitura de alunos do 2.º ao 4.º ano no contexto do modelo de resposta à intervenção. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação Especial – área de especialização em Dificuldades de Aprendizagem Específicas) – Universidade do Minho, Braga, 2015.

Marotti, B. D. Programa de estimulação da consciência fonológica, leitura e escrita: resposta à intervenção (RTI) para escolares no 1º ano do ensino fundamental. 2022. Dissertação (Mestrado em Processos e Distúrbios da Comunicação) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Odontologia de Bauru, Bauru, 2022. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/25/25143/tde-01092022-085510/>. Acesso em: 26 abr. 2026.

Matos LMB, Muita GOE, Brito G, Segamarchi PR. Proposta de atividades para estimulação da percepção dos sons e das rimas em crianças moçambicanas. *Cad Pós-Grad Distúrb Desenvol*. 2020;20(2):105-122. DOI: 10.5935/cadernosdisturbios.

Medda MG, Barbosa T, Rocco IS, Claudia BM. Resposta à intervenção como estratégia de identificação do risco para dislexia. *Rev CEFAC*. 2023.

Minor EC, Stecker PM, Fuchs LS, Fuchs D. Examining the effects of intensive reading intervention for students with persistent reading difficulties. *Learn Disabil Res Pract.* 2016;31(1):28-40.

Morais J. Criar leitores: para professores e educadores. São Paulo: Manole; 2013.

Morais J, Kolinsky R, Grégoire J. Alfabetizar para a democracia. Porto Alegre: Penso; 2013.

Morais J. A arte de ler. São Paulo: UNESP; 2013.

Mousinho R, Correa J, Oliveira R. Fluência e compreensão de leitura: linguagem escrita dos 7 aos 10 anos para educadores e pais. 2019. ISBN 978-85-94024-04-6.

Mousinho R, Alves LM, Navas AL, Salgado-Azoni C, Celeste LC, Capellini SA, et al. Leitura, Escrita e Matemática: do desenvolvimento aos transtornos específicos da aprendizagem. Instituto ABCD; [online] 2020; [citado 22 mar 2026]; Disponível em: <file:///C:/Users/PC/Downloads/Ebook-Leitura-Escrita-e-Matematica.pdf>.

National Early Literacy Panel. Developing early literacy: Report of the National Early Literacy Panel, [online] 2008; [citado 17 mar 2026]; Disponível em: <https://doi.org/10.1598/RRQ.45.1>.

National Reading Panel. Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction. National Reading Panel; [online] 2000; [citado 10 mar 2026]; Disponível em: <https://doi.org/10.1002/ppul.1950070418>.

National Research Council. Preventing Reading Difficulties in Young Children; [online] 1998; [citado 15 mar 2026]. Disponível em: <https://doi.org/10.17226/6023>.

Navas AL, Azoni CS. Avaliação e intervenção em linguagem escrita para crianças e adolescentes com transtornos do neurodesenvolvimento. In: Associação Brasileira de Dislexia. Teoria e prática em dislexia e transtornos específicos de aprendizagem. São Paulo: Memnon Edições Científicas; 2024:106-112.

Navas AL. As dificuldades do ensino da leitura e da escrita no desenvolvimento típico e nos transtornos do neurodesenvolvimento. In: Sargiani R (organizador). Alfabetização baseada em evidências: Da ciência à sala de aula. Porto Alegre: Penso; 2022:208-216.

NRCLD - National Research Center on Learning Disabilities. What is responsiveness to intervention? [online] 2007; [citado 02 ago 2011]. Disponível em: http://www.nrclld.org/resource_kit/parent/What_is_RTI2007.pdf.

Observatoire National De La Lecture. Apprendre à lire. Paris: Centre national de documentation pédagogique; Éditions Odile Jacob; 1998.

OKUDA, Paola Matiko Martins. *Intervenção e identificação precoce do transtorno do desenvolvimento da coordenação em escolares no início da alfabetização*. 2015. Dissertação (Mestrado em Fonoaudiologia – área de concentração em Distúrbios da

Comunicação Humana) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2015.

Oliveira JBA. ABC do alfabetizador. Brasília: Instituto Alfa e Beto; 2008.

Oliveira JBA. Cartilhas de alfabetização: a redescoberta do código alfabético. Ensaio. 2010;18(69):669-710.

Oliveira AM, Capellini SA. Compreensão da leitura de palavras e frases: provas de avaliação para escolares em início de alfabetização. 2ª ed. Marília: Oficina Universitária; 2018.

Pazeto TCB, Léon CBR, Seabra AG. Avaliação de habilidades preliminares de leitura e escrita no início da alfabetização. Rev Psicopedagogia. 2017;34(104):137-147.

Pazeto T, Seabra AG. O que prediz leitura, escrita e matemática: Análise de habilidades na educação infantil. São Paulo: Editora Mackenzie; 2019.

Pulieze S. Ensinando com letras e sons. São Paulo: Editora Wak; 2012.

Robertson S, Pfeiffer S. Desenvolvimento de um guia de procedimentos para implementar a resposta à intervenção (RTI) com alunos de alta capacidade. Roeper Review. 2016. p.9-23.

Rodrigues SD, Ciasca SM. Dislexia na escola: identificação e possibilidades de intervenção. Rev Psicopedagogia. [periódico online] 2016; [citado 10 mar 2026]; 33(100):86-97. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-862016000100010.

Rose DH, Meyer A. Teaching every student in the digital age: Universal Design for Learning. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD); 2009.

Rotta NT. Dificuldades para a aprendizagem. In: Rotta NT, Ohlweiler L, Riesgo RS. Transtornos da aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar. Porto Alegre: Artmed; 2006. p.113-123.

Rotta NT, Riego R. Transtorno da aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar. Porto Alegre: Artmed; 2016.

Santos B. Programa de nomeação automática rápida e leitura em escolares de séries iniciais de alfabetização. Tese (Doutorado). Marília: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho; 2022.

Santos JP, Capellini SA. Nomeação automática rápida: letras, números, cores e objetos. São Paulo: Memnon; 2018.

Sargiani RA, Maluf MR. Linguagem, cognição e educação infantil: contribuições da psicologia cognitiva e das neurociências. Psicologia Escolar e Educacional. 2018;22(3):477-484. DOI: 10.1590/2175-35392018033777.

Sargiani R. Alfabetização baseada em evidências: como a ciência cognitiva da leitura contribui para as práticas e políticas educacionais de literacia. In: Sargiani R, organizador. Alfabetização baseada em evidências: Da ciência à sala de aula. Porto Alegre: Penso; 2022. p.1-43.

Scliar-Cabral, L. Ler e compreender: estratégias de leitura. São Paulo: Contexto, 2013.

Seabra AG, Dias NM. Métodos de Alfabetização: delimitação de procedimentos e considerações para uma prática eficaz. Rev Psicopedagogia. 2011;28(87):306-320.

Seabra AG, Dias NM, Capovilla FC, organizadores. Avaliação neuropsicológica cognitiva: leitura, escrita e aritmética. 2ª ed. São Paulo: Memnon; 2013.

Silva B, Luz T, Mousinho R. A eficácia das oficinas de estimulação em um modelo de resposta à intervenção. Rev Psicopedagogia. 2012;29(88):15-24.

Silva, B.; L. T.; M.R.A. eficácia das oficinas de estimulação em um modelo de resposta à intervenção. Revista Psicopedagogia, v. 29, n. 88, p. 15–24, 2012. Disponível em: <https://revistapsicopedagogia.com.br/revista/article/view/573>. Acesso em: 26 abr. 2026.

Silva C, Andrade OVCA, Fukuda MTM. Modelo de resposta à intervenção: estratégias metafonológicas para uso do professor no contexto da sala de aula. In: Capellini SA, Sampaio MN, Oliveira AM, organizadores. Tópicos em transtorno de aprendizagem – parte II. São José dos Campos: Pulso Editorial; 2012. p.159-167.

Silva CA, Capellini SA. Protocolo de avaliação das habilidades cognitivo-linguísticas para escolares em fase inicial de alfabetização. São Paulo: Memnon; 2019.

Silva PB, Manha AM, Alcantara SAS. A nomeação automática rápida: definições e importância para a alfabetização. Alfabetização: da Ciência Cognitiva à Prática Escolar. 2023;2: 236-254.

Skinner BF. The technology of teaching. New York: Appleton-Century-Crofts; 1968.

Soares MB. Alfabetização: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto; 2016.

Soares HMA, Reis MPR, Aquino KO, Assis JR. Diagnóstico precoce da dislexia: importância da equipe multidisciplinar. R Min Edc Fís. 2010;5 :209-218.

Stecker PM, Fuchs LS, Fuchs D. Using curriculum-based measurement to improve student achievement: review of research. School Psychology Review. 2005;34(2):295-314.

Stoiber KC. A comprehensive framework for multitiered systems of support in school psychology. School Psychology Review. 2014;43(1):1-18.

Strangman N, Hitchcock C, Hall T, Meo G. Response-to-Instruction and Universal Design for Learning: How Might They Intersect in the General Education Classroom?

Washington, DC: The Access Center; Center for Applied Special Technology (CAST); 2006.

Tomo, C. D.; Siteo, A. A. Adaptação do modelo resposta-à-intervenção para identificação de alunos com necessidades educacionais especiais em escolas regulares. *Revista Psicologia, Diversidade e Saúde*, Salvador, v. 9, n. 3, p. 280–294, nov. 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.17267/2317-3394rpds.v9i3.3045>. Acesso em: 26 abr. 2026.

Trevisan B.T, Rodolfo H, Alana TM, Fernanda F, Natalia MD, Teoria e pesquisa para avaliação de aspectos da linguagem oral. In: Seabra AG, Dias N.M, organizadores. *Avaliação neuropsicológica cognitiva: linguagem oral*. São Paulo: Memnon; 2012.

Vaughn S, Linan-Thompson S, Hickman P. Response to instruction as a means of identifying students with reading/learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*. 2003;36(2):157-171.

Villar, M.PO. Eficácia de um programa de remediação fonológica coletiva para escolares com dificuldade de aprendizagem do 3º e 4º ano do ensino fundamental. 2023. Tese (Doutorado em Ciências da Saúde) – Universidade de Brasília, Brasília, 2023.

RESUMO

Introdução: Os baixos índices de desempenho em leitura e escrita apresentados por estudantes brasileiros em avaliações nacionais e internacionais evidenciam a necessidade de políticas públicas e práticas pedagógicas fundamentadas em evidências científicas, especialmente no processo de alfabetização. Nesse contexto, a Ciência Cognitiva da Leitura tem contribuído significativamente para a aprendizagem da leitura e da escrita, reforçando a importância de um ensino estruturado, explícito e sistemático. Dentre as propostas de intervenção baseadas em evidências, destaca-se o Modelo de Resposta à Intervenção (*Response to Intervention* – RTI), amplamente utilizado em contextos internacionais como estratégia preventiva para identificação precoce e intervenção em dificuldades de aprendizagem, incluindo os transtornos específicos de aprendizagem, como a dislexia. **Objetivo:** Elaboração de um guia de implementação de RTI em escolas em alfabetização. **Método:** Para tanto foi realizada uma revisão integrativa de literatura, nacional e internacional, publicada nos últimos dez anos, com posterior análise de estudos que investigaram a eficácia do RTI em diferentes níveis de ensino. **Resultados:** Os resultados da revisão indicam que o modelo se mostra eficaz na promoção das habilidades iniciais de leitura e escrita, no monitoramento contínuo da aprendizagem e na redução de encaminhamentos tardios para serviços especializados. **Considerações Finais:** Este tipo de intervenção pode contribuir para o fortalecimento de práticas pedagógicas baseadas em evidências, favorecendo a prevenção do fracasso escolar e a qualificação do processo de alfabetização no Brasil. O desenvolvimento do guia com uma proposta de implementação de RTI em escolas, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, pode ampliar o conhecimento efetivo de estratégias de identificação precoce e intervenção no contexto educacional, no Brasil.

Palavras-chave: Alfabetização. Resposta à Intervenção. Dislexia. Dificuldades de Aprendizagem.

ABSTRACT

Introduction: The low performance levels in reading and writing demonstrated by Brazilian students in national and international assessments highlight the need for public policies and pedagogical practices based on scientific evidence, especially in the literacy process. In this context, the Cognitive Science of Reading has significantly contributed to reading and writing learning, reinforcing the importance of structured, explicit, and systematic instruction. Among the evidence-based intervention proposals, the Response to Intervention (RTI) model stands out, widely used in international contexts as a preventive strategy for early identification and intervention in learning difficulties, including specific learning disorders such as dyslexia. **Objective:** To develop a guide for the implementation of RTI in schools for literacy. **Method:** To this end, an integrative literature review was conducted, both national and international, published in the last ten years, followed by an analysis of studies that investigated the effectiveness of RTI at different educational levels. **Results:** The results of the review indicate that the model proves to be effective in promoting initial reading and writing skills, in the continuous monitoring of learning, and in reducing late referrals to specialized services. **Final Considerations:** This type of intervention can contribute to strengthening evidence-based pedagogical practices, favoring the prevention of school failure and the qualification of the literacy process in Brazil. The development of a guide with a proposal for the implementation of RTI in schools, in the early years of Primary Education, can expand effective knowledge of early identification strategies and intervention in the educational context in Brazil.

Keywords: Literacy. Response to Intervention. Dyslexia. Learning Difficulties.