

UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE
Centro de Educação, Filosofia e Teologia

ADRIANA CRISTINA RUIVO

**RTI – MODELO DE RESPOSTA À INTERVENÇÃO: A IMPORTÂNCIA DA
IDENTIFICAÇÃO E INTERVENÇÃO PRECOCE COM ESCOLARES DE RISCO PARA
OS TRANSTORNOS ESPECÍFICOS DE APRENDIZAGEM (TEAp)**

São Paulo

2023

ADRIANA CRISTINA RUIVO

**RTI – MODELO DE RESPOSTA À INTERVENÇÃO: A IMPORTÂNCIA DA
IDENTIFICAÇÃO E INTERVENÇÃO PRECOCE COM ESCOLARES DE RISCO PARA
OS TRANSTORNOS ESPECÍFICOS DE APRENDIZAGEM (TEAp)**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Universidade Presbiteriana Mackenzie, como
requisito parcial à obtenção do título de Graduação
em Pedagogia pela Universidade Presbiteriana
Mackenzie – UPM.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Paula Soares de Campos

São Paulo

2023

AGRADECIMENTOS

Ao Deus eterno, Soberano e Supremo Criador, o Invisível mais real, Fonte de todo saber, minha gratidão. Reconheço Deus que sem Ti nada posso fazer, somente por sua graça e bondade pude chegar até aqui – **“Soli Deo Gloria”**.

Gratidão a minha família linda, por acreditar em mim e sempre me motivar. Especialmente ao meu amado esposo Fabio, por seu amor incondicional, sua alegria e palavras de encorajamento. Família amada – filhas lindas, devo a vocês o que sou hoje, não por concluir um curso, mas por ser uma pessoa melhor a cada dia, por ter vocês ao meu lado. Amo por demais suas preciosas vidas.

Agradeço a minha família da fé, por suas orações, apoio e incentivo. Certamente, suas orações fizeram a diferença na minha vida, como está escrito nas Sagradas Escrituras “muito pode a oração do justo por sua eficácia”.

A minha amiga de estágio Júlia, que aprendi a amar e admirar por sua dedicação, esforço e compromisso. Agradeço as minhas colegas digitais Ana, Carol, Fernanda, Lígia, Paula, Simone, que apesar da distância estivemos conectadas e 'trocamos muitas figurinhas'. Conseguimos, meninas, completar mais uma jornada.

Quero agradecer pelo corpo de docentes da Universidade presbiteriana Mackenzie, pelos conhecimentos compartilhados durante essa trajetória. Foram ricas a aprendizagens. Vocês são professores extraordinários!

Agradeço de maneira especial, a minha orientadora Ana Paula Soares Campos, por me acompanhar nos últimos semestres. Te admiro por sua dedicação ao ensino, por ser uma excelente professora e pesquisadora, por ser uma pessoa amável – de gentil presença, saiba que sua alegria nos impulsiona a ir além. Muito obrigada por sua paciência e por todo aprendizado.

Gratidão às amadas professoras Rosangela, Vânia e Eliane, que me acompanharam no estágio (tutoria inclusiva) nos últimos dois anos. Vocês são professoras incríveis e mulheres adoráveis. Certamente, vocês marcaram minha vida, pois há coisas que o curso de Pedagogia não ensina; somente um bom professor, após anos de experiências e vivências, pode ensinar com sua ação-reflexão-ação em sala de aula. Jamais me esquecerei de vocês e da célebre frase: 'gentileza, com firmeza e constância'. ¡GRACIAS POR TUDO!

ADRIANA CRISTINA RUIVO

Título: RTI – MODELO DE RESPOSTA À INTERVENÇÃO: A IMPORTÂNCIA DA IDENTIFICAÇÃO E INTERVENÇÃO PRECOCE COM ESCOLARES DE RISCO PARA OS TRANSTORNOS ESPECÍFICOS DE APRENDIZAGEM (TEAp)

Adriana Cristina Ruivo

ORIENTADORA: Dra. Ana Paula Soares de Campos

RESUMO

Repensar novas formas de ensinar e aprender é urgente e emergente, diante dos altos índices do insucesso escolar dos estudantes. A pandemia Covid-19, evidenciou não apenas a fragilidade da educação brasileira como também revelou a importância de medidas educacionais para recompor as lacunas da aprendizagem, bem como fomentar políticas de identificação e intervenção precoce das dificuldades e transtornos específicos de aprendizagem. Nesse sentido, a presente pesquisa tem como objetivo apresentar o Modelo de Resposta à Intervenção (RTI) como um mecanismo de enfrentamento aos desafios educacionais, uma vez que esse modelo promove intervenções precoces diante do primeiro sinal de dificuldade de aprendizagem dos estudantes, integrando a avaliação e intervenção com habilidades consideradas como preditoras para a aprendizagem. Evidenciando assim, a importância das práticas pedagógicas respaldadas por pesquisas científicas na área da Educação, de modo a diferenciar os conceitos de dificuldade, transtorno e síndromes. A pesquisa foi conduzida por meio do método de revisão bibliográfica.

Palavras-chaves: RTI. Educação. Intervenção Precoce (Escolar). Aprendizagem.

ABSTRACT

Rethinking new ways of teaching and learning is urgent and emerging, given the high rates of student failure at school. The Covid-19 pandemic highlighted not only the fragility of Brazilian education but also revealed the importance of educational measures to fill learning gaps, as well as promoting policies for identifying and early intervening specific learning difficulties and disorders. In this sense, the present research aims to present the Response to Intervention Model (RTI) as a mechanism for coping with educational challenges, since this model promotes early interventions at the first sign of students' learning difficulties, integrating the assessment and intervention with skills considered as predictors for learning. Thus highlighting the importance of pedagogical practices supported by scientific research in the area of Education, in order to differentiate the concepts of difficulty, disorder and syndromes. The research was conducted using the literature review method.

Keywords: RTI. Education. Early Intervention (School). Learning.

1. Introdução

Repensar novas formas de ensinar e aprender é urgente e emergente diante dos grandes desafios educacionais brasileiros, tais como a reprovação, o baixo rendimento escolar, as discrepâncias na progressão ano escolar/idade e os transtornos específicos de aprendizagem. Esses fatores comprometem a aquisição e desenvolvimento de habilidades socioemocionais e cognitivas (BOSSA, 2002; ZAGO, 2011).

A crise face à pandemia na área educacional mudou o ensinar e o aprender, sendo um desafio para todos os níveis de ensino. No início do ano letivo de 2020, as aulas presenciais foram suspensas em todas as escolas do Brasil, como parte das medidas de distanciamento social devido à pandemia do vírus COVID-19. Medidas emergenciais foram adotadas de maneira abrupta e inesperada, sendo impostas aos professores novas formas de atuar, sem planejamento ou treinamento prévio. Isso resultou na transição do ensino presencial para o ensino remoto, alterando a rotina dos estudantes, das famílias e dos professores (BARBOSA; GONÇALVES, 2021). A pandemia Covid-19 evidenciou não apenas a fragilidade da educação, mas também

revelou a importância de medidas educacionais para recompor as lacunas de aprendizagem, bem como fomentar políticas de identificação e intervenção precoce das dificuldades e transtornos específicos de aprendizagem.

De acordo com SEABRA *et al.*, (2022), em nível mundial, desde que o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) foi implantado em 2000, o Brasil vem ocupando as últimas posições no ranking. Em 2018, estava na 57^a. posição em proficiência em leitura, dentre os 77 países avaliados pelo PISA (Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2019). Em 2018, dados do Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF) revelaram, também, que 30% dos brasileiros entre 15 e 64 anos podem ser considerados analfabetos funcionais e apenas 12% dos brasileiros nessa faixa etária são considerados leitores proficientes (Ministério da Educação [MEC], 2019). A autora enfatiza a necessidade de intervenção baseada em evidências científicas, diante dos resultados que mostram o quão baixos são os desempenhos em linguagem escrita dos estudantes brasileiros. Uma vez que a habilidade em linguagem escrita é base da aprendizagem de outras disciplinas necessárias à vida escolar (BARRERA; SANTOS, 2016). Desse modo, compreender e promover a alfabetização torna-se um alvo fundamental da escolarização.

Para SISTO (2001, p. 193), a dificuldade de aprendizagem engloba, um número heterogêneo de transtornos, manifestando-se por meio de atrasos ou dificuldades em leitura, escrita, soletração, cálculo, em crianças com inteligência potencialmente normal ou superior e sem deficiências visuais, auditivas, motoras ou desvantagens culturais.

Os problemas de leitura têm impacto em toda a trajetória educacional, acarretando consequências emocionais e sociais significativas. Diversos estudos, como os de MACHADO e ALMEIDA (2012) e SILVA, LUZ E MOUSINHO (2012), ressaltam a importância da prevenção e identificação de crianças em risco de dificuldades na leitura, a fim de possibilitar intervenções precoces e minimizar prejuízos futuros. A identificação precoce torna-se emergente, diante da possibilidade de poder eliminá-los ou minimizá-los através de estimulação precoce.

A leitura é adquirida por meio da alfabetização escolar enquanto processo de instrução formal. É uma habilidade complexa que envolve informações visuais, ortográficas, fonológicas e semânticas (CAPELLINI; CÉSAR; GERMANO, 2017), além

de atenção, memória auditiva e visual e consciência fonológica (CUNHA; CAPELLINI, 2010).

Há uma grande dificuldade por parte dos professores em identificar escolares do primeiro ciclo de alfabetização em risco de transtornos específicos de aprendizagem (TEAp). Isso se deve, principalmente, à falta de programas de avaliação e intervenção sistemáticos, bem como à baixa qualidade da educação. Tais programas devem ser fundamentados em evidências para a identificação precoce e seguir uma abordagem sistemática de intervenção, utilizando avaliações sequenciais ao longo do tempo (ANDRADE; ANDRADE; CAPELLINI, 2014; MACHADO; ALMEIDA, 2014; FUKUDA, 2016).

A literatura tem apontado um grande número de pesquisas indicando a importância de se oferecer suporte especializado a partir da intervenção precoce visando prevenir ou minimizar significativamente os potenciais problemas de aprendizagem, pois apesar do grande número de crianças com dificuldade de aprendizagem, poucas realmente possuem TEAp (ROLFSEN; MARTINEZ, 2008; FUKUDA; CAPELLINI, 2012; DIAMOND, 2013; CARDOSO; DIAS; SEABRA; FONSECA, 2018).

Diante do que foi exposto até aqui, é crucial repensar as práticas em sala de aula no contexto educacional brasileiro. Melhores práticas em sala de aula requer refletir na questão: Como os professores poderão efetivamente criar possibilidades de aprendizagem enriquecedoras e adequadas para intervir precocemente aos primeiros sinais de dificuldades de aprendizagem dos escolares, com o objetivo de incluir a todos?

Assim, principal finalidade da pesquisa é contribuir para melhores práticas em sala de aula, evidenciar que no processo de ensino-aprendizagem o foco é o aluno e não o currículo. Quando o planejamento regular não produz os resultados desejados, é imprescindível desenvolver planos específicos, para desenvolver as habilidades-competências do estudante, de modo que ele avance nos seus estudos.

Ao longo do desenvolvimento do trabalho, foi realizada uma revisão teórica reflexiva sobre o tema em questão. A estrutura deste trabalho foi organizada da seguinte maneira: No primeiro capítulo, foi realizada uma breve análise sobre Ciência e Educação, evidenciando que as práticas pedagógicas respaldadas por pesquisas científicas na área da Educação potencializam a renovação da prática em sala de

aula, transformando o professor em um aprendiz contínuo. No segundo capítulo, mesmo que de forma breve, efetuou-se o delineamento dos conceitos de dificuldade de aprendizagem, transtorno específico da aprendizagem e síndromes. Diferenciar esses conceitos é crucial na prática pedagógica de modo a identificar a causa do problema de aprendizado e intervir precocemente. No terceiro capítulo, apresentar o Modelo de Resposta à Intervenção (RTI), uma abordagem educacional proativa fundamental para o aprimoramento das práticas pedagógicas em sala de aula. Essa abordagem instrumentaliza o docente, especialmente para a identificação e intervenção precoce diante dos primeiros sinais de dificuldade de aprendizagem dos escolares do primeiro ciclo de alfabetização.

2. A Educação e as Práticas Baseadas em Evidências Científicas

Neste capítulo, foi feita uma breve análise sobre Educação e as Práticas Baseadas em Evidências Científicas, para compreender a importância da Ciência para (re) pensar as práticas em sala de aula.

Na literatura internacional, tem havido um foco na investigação das melhores práticas em Educação. As Práticas Baseadas em Evidências Científicas têm sido amplamente documentadas nos Estados Unidos e na Europa, contribuindo assim para a melhoria da prática docente e para o desempenho acadêmico dos estudantes (ORSATI *et al.*, (2015). No entanto, no Brasil, esse tema não tem recebido a mesma atenção. Infelizmente, o sistema de ensino brasileiro espera que o discente falhe para intervir e o faz de maneira tardia. O baixo rendimento escolar (SEABRA *et al.*, (2022) dos estudantes brasileiros se torna ainda mais evidente quando consideramos as avaliações internacionais. Como mencionado anteriormente, desde a implementação do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) em 2000, o Brasil tem consistentemente ocupado as últimas posições no ranking. As avaliações têm destacado falhas e fracassos, mas o que ainda não tem ocorrido como esperado é a subsequente ação de intervenção orientada pela avaliação.

A Educação baseada em evidências se refere à consideração e uso do conhecimento oriundo de áreas de pesquisa científica para fundamentar e informar boas práticas em Educação. Essa estrutura possibilita que os educadores possam identificar, com confiança, métodos e práticas que funcionam para a maior parte dos

alunos, com base em resultados de pesquisa conduzidas com rigor metodológico (COOK; COOK, 2011). Para esses autores a visão principal é que práticas baseadas em evidências aumentam a eficácia das práticas utilizadas na Educação. Tal eficácia pode ser examinada tanto sob a perspectiva dos professores, que serão mais instrumentalizados para aplicação de tais práticas, quanto dos pais e alunos, que são os beneficiários de uma Educação eficaz.

Há mais de 15 anos, PRING e THOMAS (2007) já defendiam uma educação baseada em evidências para melhorar a qualidade da prática pedagógica. Nessa perspectiva, os sistemas educacionais devem oferecer práticas mais eficientes para favorecer a aprendizagem. De acordo com esses autores, a validação de evidências, requer três critérios: 1) Relevância, 2) Suficiência e 3) Veracidade.

O primeiro critério, relevância, diz respeito à informação que agrega, modifica ou complementa o conhecimento existente sobre um tema, possibilitando avanços no conhecimento estabelecido. O segundo critério, a suficiência, envolve a análise da nova informação em relação a outros exemplos e à agregação de diversas informações que demonstrem a mesma evidência, assegurando que a hipótese seja respaldada por informações suficientes e consistentes. Por fim, o terceiro critério, credibilidade, refere-se à garantia de que o processo de coleta de informações (evidências) não tenha sofrido distorções ou influências de interesses pessoais ou grupais.

De acordo com ORSATI *et al.*, (2015), um exemplo prático das evidências em Educação e da integração desses três conceitos pode ser encontrado no estudo publicado no National Reading Panel (NICHHD, 2000). A questão central abordada no estudo estava relacionada à eficácia dos métodos de alfabetização e às atividades que mais impactam o aprendizado da leitura e da escrita. Após analisar centenas de estudos publicados em revistas científicas de alta qualidade em termos de rigor metodológico, concluiu-se que a abordagem fônica possui um respaldo maior em evidências do que outros métodos de alfabetização. Isso se deve ao fato de que a um grande número de escolares se beneficia de um ensino sistemático e estruturado das relações entre as letras e seus sons (fonemas).

Outros exemplos concisos das contribuições que a Ciência trouxe para a Educação incluem: a promoção de uma cultura escolar positiva, a criação de um clima-ambiente de sala de aula positivo e cooperativo, a melhoria da qualidade do ambiente físico na escola, o avanço da Educação Inclusiva, a promoção do ensino colaborativo

entre os professores e, especialmente entre professores e outros profissionais (como psicólogos, fonoaudiólogos e psicopedagogos), o envolvimento dos pais com a instituição escolar, e a implementação do Modelo de Resposta à Intervenção (RTI) em diversos países, entre outros exemplos.

O diálogo entre Ciência e Educação pode fundamentar práticas em Educação. É essencial que os profissionais da educação tenham acesso a práticas pedagógicas respaldadas por pesquisas científicas na área da Educação. Por serem práticas que foram comprovadas pela ciência como mais benéficas para o processo de aprendizagem dos estudantes. Ao implementarem essas práticas, os profissionais da educação podem evitar o risco de prejudicar os alunos com métodos baseados em opiniões pessoais (ORSATI *et al.*, 2015).

Segundo FREIRE (2005, p. 47), “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua própria produção ou construção”. De fato, a prática em sala de aula permite ao docente enxergar sob diversos prismas, colocando-o diante de possibilidades que refletem em sua própria ação. Nesse sentido, o autor instiga a olhar o ato de ensinar e (re) pensar a prática pedagógica, de maneira a compreender os sujeitos em suas mais profundas razões de ser: ontológicas, políticas, epistemológicas e pedagógicas. Visando à busca por mudanças, problematização e construção de um ensino proativo, equitativo e de qualidade.

Os autores NÓVOA (1999) e SCHÖN (1997), afirmam que é imprescindível que o professor seja reflexivo, ou seja, um profissional capaz de (re) pensar sua prática, analisá-la e questioná-la com o objetivo de agir e aprimorá-la, construindo uma atuação autônoma que permita a tomada de decisões relevantes para uma aprendizagem significativa.

Pesquisadores enfatizam a necessidade de superação de práticas fundamentadas em ideologias e a necessidade de assimilar evidências de pesquisas no planejamento de políticas públicas (CAPOVILLA *et al.*, 2005; MALUF; SARGIANI, 2015; SCLIAR-CABRAL, 2013).

Conclui-se que a Educação Baseada em Evidência Científica, enaltece a prática pedagógica em sala de aula, por ser uma abordagem que possibilita melhoria contínua na educação, tornando-a mais eficaz, equitativa. Potencializa a renovação da prática pedagógica, na medida em que torna o professor um aprendente contínuo. Embora a prática educativa, como a de qualquer outra profissão,

possua elementos artesanais, entendidos como “arte” no manejo da relação entre pessoas, o uso do conhecimento científico para tomar decisões educacionais caracteriza o comportamento do professor-reflexivo – o profissional que constantemente investiga e questiona suas práticas (SILVA, 2014).

2.1 Delineando Conceitos: Dificuldade, Transtorno e Síndromes

Faz-se necessário, ainda que de forma concisa, o delineamento dos conceitos de dificuldade de aprendizagem (DA), transtorno específico da aprendizagem (TEAp) e Síndromes. Diferenciar esses conceitos é crucial na prática pedagógica, permitindo a identificação e intervenção precoce nos problemas de aprendizado, o que minimiza o baixo rendimento escolar dos estudantes.

Os problemas de aprendizagem, ou baixo rendimento escolar (BRE), é definido como um rendimento aquém do esperado nos domínios acadêmicos da leitura-escrita e matemática (HINSHAW, 1992). O BRE pode estar relacionado a várias etiologias diferentes, incluindo fatores sociais, ambientais, psicológicos, cognitivos, familiares e culturais aos quais a criança está submetida.

Para ROTTA (2006), dificuldades de aprendizagem é um termo genérico que abarca um grupo heterogêneo de problemas capazes de alterar as possibilidades de aprendizagem de uma pessoa, influenciados por fatores relacionados à escola, à família e ao próprio aprendiz. Ocorrem durante a aquisição ou desenvolvimento de competências e podem atrasar ou reduzir sua consecução (CAPOVILLA, 2011).

Isso se reflete no ensino, que por sua vez, pode se tornar falho e, incapaz de promover progresso da criança na aprendizagem. As dificuldades podem ter origens extrínsecas (ambientais) ou intrínsecas (individuais) e, frequentemente, resultam da interação de vários fatores. É importante ressaltar que a dificuldade de aprendizagem (DA) difere do TEAp (SIQUEIRA; GURGEL-GIANNETTI, 2011).

O conceito de DA, segundo BACK *et al.*, (2020) está diretamente relacionada com um problema pedagógico, por obstáculos com o método de alfabetização, aspectos emocionais, sociais, culturais e econômicos que podem interferir no ato de aprender, sem a presença de comprometimento intelectual, cognitivo ou linguístico que fundamente o fracasso escolar.

MOOJEN e FRANÇA (2016), argumentam que as DA não estão necessariamente relacionadas a comprometimentos neurológicos, emocionais ou sensoriais não corrigidos. Pelo contrário, as DA são passageiras e relacionadas a uma metodologia de ensino inadequada, além da falta de assiduidade ou problemas familiares ou pessoais temporários.

Nessas situações, as DA tendem a diminuir com o esforço do educando ou com o apoio pedagógico. SIQUEIRA e GURGEL-GIANNETTI (2011) mencionam fatores que são predominantemente extrínsecos ao indivíduo, incluindo inadequação pedagógica e condições socioculturais desfavoráveis ou pouco estimuladoras. Causas emocionais, geralmente secundárias a fatores ambientais, como desmotivação, baixa autoestima e desinteresse.

Segundo LIMA e CIASCA (2015) as dificuldades de aprendizagem dos estudantes podem ser causadas por diversas razões, tais como falhas na alfabetização, metodologias de ensino inadequadas, questões de ordem social e emocional, mudanças frequentes de escola e problemas escolares variados. As dificuldades de aprendizagem resultam também de condições neurológicas e/ou genéticas como epilepsia, encefalopatia crônica não progressiva e deficiências em geral e por fatores psicossociais, como problemas familiares e sociais e estimulação inadequada. Ressaltam que essas condições não são determinantes para as dificuldades de aprendizagem, mas influenciam a aprendizagem escolar.

Quanto ao Transtorno Específico de Aprendizagem (TEAp) e/ou Distúrbio de Aprendizagem, nesse trabalho adotaremos o termo TEAp, de acordo com BACK et al. (2020). É uma alteração do neurodesenvolvimento de origem neurobiológica que compromete habilidades específicas de leitura, escrita e aritmética, interferindo significativamente no desempenho escolar do indivíduo, o qual apresentará resultados abaixo do esperado para seu nível intelectual e de escolaridade, mesmo que as condições e o contexto sejam adequados e favoráveis para a aprendizagem. As pessoas com esses transtornos conseguem aprender, mas precisam de métodos de ensino apropriados (SIQUEIRA; GURGEL-GIANNETTI, 2011).

MUSZKAT e CARDOSO (2014) afirmam que as principais dificuldades das crianças com transtornos de aprendizagem estão relacionadas às habilidades cognitivo-linguísticas, como dificuldades em aprender o alfabeto, números, cores, dias da semana e formas; dificuldades em aprender a escrever o próprio nome; recitar

versos infantis ou rimas; segmentar palavras; ler palavras e pseudopalavras; bem como dificuldades em aprender a relação grafema-fonema, entre outras. As crianças em risco para os transtornos de aprendizagem apresentam desempenho abaixo do esperado para o seu grupo-classe nos pontos considerados pré-requisitos para um bom desempenho em leitura, como as habilidades cognitivo-linguísticas supracitadas (SCHATSCHNEIDER et al., 2002; ETCHEPAREBORDA, 2003).

Os TEAp são vários; os mais estudados são os que causam prejuízo à leitura, à escrita e ao raciocínio matemático. São exemplos dislexia, disortografia, discalculia, dislalia, entre outros transtornos de ordem neuropsiquiátrica (SIQUEIRA; GURGEL-GIANNETTI, 2011). Para um diagnóstico confiável, é necessária uma equipe de avaliação multidisciplinar, possibilitando a compreensão das falhas de processamento emitidas pela criança (HUDSON, 2019).

De acordo com o Manual Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais - DSM - V (AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION, 2014) são descritos como transtorno específico da aprendizagem, diagnosticados como déficits específicos na capacidade individual para entender ou processar informações com eficiência. Manifestam-se durante os anos iniciais de escolaridade, caracterizando-se por dificuldades persistentes e que prejudicam as habilidades acadêmicas básicas de leitura, escrita e/ou matemática. O desempenho nas habilidades afetadas se encontra abaixo da média para a faixa etária ideal ou quando esses níveis ideais são atingidos ocorrem apenas com muito esforço. O transtorno específico da aprendizagem também pode afetar indivíduos com altas habilidades e para todos que o possuem podem causar prejuízos permanentes em atividades que necessitam dessas habilidades, sobretudo no desempenho profissional.

Em relação à definição de Síndromes do Neurodesenvolvimento, essas síndromes estão frequentemente associadas a anomalias genéticas que resultam em fenótipos comportamentais e/ou psiquiátricos. Essas síndromes também aumentam as dificuldades nas interações sociais e apresentam um alto risco de desenvolver psicose ou Transtornos do Espectro do Autismo (TEA). Embora as dificuldades sociais estejam geralmente associadas a diversas comorbidades de condições genéticas, como deficiências intelectuais, dismorfologia facial, problemas de fala e sintomas psicóticos, a alta prevalência de distúrbios cognitivos sociais tem recebido recentemente um interesse crescente. Diferentes abordagens têm sido utilizadas para estudar os fenótipos comportamentais. As primeiras definem os fenótipos como

aspectos comportamentais gerais (cognitivos e sociais) relacionados a uma síndrome específica de etiologia genética (COURTENAY *et al.*, 2009).

Outra abordagem destaca que nas síndromes, especialmente aquelas com base genética, pode haver uma notável diferença entre as informações genéticas de um indivíduo (genótipo) e as características físicas, cognitivas e comportamentais que são observadas nele (fenótipo) (O'BRIEN, 2006). Essa variação extrema pode ser exemplificada em casos onde duas pessoas com a mesma síndrome genética podem apresentar manifestações fenotípicas muito diferentes. Entende-se, que a compreensão da relação entre genótipo e fenótipo em síndromes genéticas desempenha um papel crucial no processo educativo, ajudando a adaptar abordagens de ensino, identificar necessidades individuais e promover uma educação mais inclusiva e eficaz para crianças com síndromes.

Importante ressaltar que discutir transtornos, dificuldades de aprendizagem na educação brasileira é desafiador devido às diversas concepções sobre o tema, que frequentemente se confundem com mitos, contribuindo para a segregação velada de estudantes com ritmos de aprendizado diferentes. Além disso, as DA são negligenciadas pela legislação nacional, uma vez que os principais documentos legislativos relacionados à educação especial não mencionam o conceito de DA especificamente, tal como mostra o DL n.º 3/2008 e a lei atual (DL n.º 54/2018).

2.2 O papel do professor para melhores práticas em sala de aula

Na perspectiva do professor do primeiro ciclo de alfabetização, são inúmeros os desafios impostos, uma vez que ele precisa conhecer todos os fatores extrínsecos e intrínsecos que interferem na aprendizagem, motivar os alunos a aprender e oferecer a seus educandos boas oportunidades socioeducativas, sem jamais esquecer o fator afetividade no processo de ensino-aprendizagem de seus estudantes. Além disso, o professor precisa saber identificar precocemente crianças em risco para os transtornos de aprendizagem, a fim de encaminhá-las o quanto antes para diagnóstico e acompanhamento especializado no setor de saúde. Acredita-se, portanto, que o professor tem um papel fundamental na missão de assegurar a todas as crianças o direito constitucional ao desenvolvimento e à aprendizagem (BRASIL, 1988).

Muitas vezes, o professor não entende esta diferença, havendo uma tendência de encaminhar, desnecessariamente, toda e qualquer criança com alguma dificuldade de aprendizagem para os serviços extraescolares. Conseqüentemente, como reflexo de tal situação, o Sistema Único de Saúde (SUS) está completamente sobrecarregado com filas de espera em todos os serviços especializados, que prestam atendimento a crianças e adolescentes com este tipo de dificuldade. Com a identificação precoce, poderia haver apoio pedagógico adequado que ocasionaria a prevenção do agravamento do quadro (QUEIROGA; ROSAL, 2014).

Partindo desse princípio, é necessário que o educador entenda a diferença entre TEAp e DA. As DA ocorrem por fatores extrínsecos ao sujeito-aprendiz, tais como as desvantagens socioeconômicas e culturais, oportunidades educacionais inadequadas, inadequação metodológica ou mesmo fatores de ordem emocional-afetiva. Por outro lado, os TEAp estão relacionados com fatores individuais ou intrínsecos, de origem genético-neurológica. Um exemplo concernente ao transtorno de aprendizagem é a dislexia (ALVES; MOUSINHO; CAPELLINI, 2011).

Evidentemente, essa não deve ser uma responsabilidade exclusiva do professor. Portanto, é crucial contar com o apoio de equipes educacionais especializadas, e maiores investimentos na formação permanente do educador, especialmente daqueles que atuam na alfabetização. Isso possibilitará que eles identifiquem prontamente crianças em risco de TEAp e baseiem suas práticas em evidências científicas, seguindo os princípios da Neuroeducação (GROSSI; LOPES; COUTO, 2014; OLIVEIRA, 2015; MARQUES, 2016). É evidente que faltam políticas públicas que promovam maior investimento na formação contínua dos educadores.

Diversos pesquisadores afirmam a importância de estudos que detectam precocemente os sinais de risco em estudantes com maiores dificuldades no contexto escolar, já que oferecem recursos aos professores baseados em evidências científicas, que aceleram o aprendizado, sem deixar nenhum aluno para trás, com programas estruturados e capacitações (FORGIARINI; SILVA, 2008; ANTUNES; FREIRE; CRENITE, 2013; FILHO; ARAÚJO, 2017; ANDRÁ et al., 2021).

Nesse sentido, atualmente, no processo de intervenção educacional, é imprescindível considerar o Modelo de Resposta à Intervenção (RTI) para melhores práticas em sala de aula. O RTI é um modelo educacional de multiníveis/multicamada, fortemente voltado para prevenção, identificação e intervenção das dificuldades de aprendizagens e também no comportamento. Através do RTI, é possível identificar

crianças que apresentam fatores de risco para transtornos de aprendizagem, como dislêxia.

3. Modelo de Resposta à Intervenção (RTI)

Os primeiros modelos de RTI surgiram na década de 80, nos Estados Unidos, como alternativa de enfrentamento à abordagem diagnóstica tradicional das crianças com problemas de aprendizado. Neste modelo, conhecido como discrepância de QI- rendimento, para identificar os escolares com necessidades educativas especiais de natureza de distúrbios de aprendizagem, recorria-se a procedimentos que envolviam uma identificação e análise da discrepância entre o Quociente de Inteligência (QI) do educando e o seu aproveitamento acadêmico (NRCLD, 2006; FUCHS; FUCHS, 2007; FUCHS *et al.*, 2008).

De acordo com estes autores, através de tais procedimentos, a identificação dos problemas de aprendizagem dos estudantes era tardia, ocorria após o mesmo ter experimentado um fracasso escolar, sem nunca ter obtido a ajuda necessária, denominando esse modelo de “Wait to Fail Model” (Modelo de Esperar para Falhar). Surge assim, uma crescente ênfase nas necessidades individuais dos estudantes, o que criou um contexto propício para a adaptação de intervenções educacionais destinadas a abordar as questões de escolares que não estavam alcançando os padrões de proficiência educacional estabelecidos pela legislação do No Child Left Behind (NCLB) (NRCLD, 2006; FUCHS; FUCHS, 2007; FUCHS *et al.*, 2008).

Nesse cenário, o modelo RTI, emergiu em resposta à insatisfação generalizada com o diagnóstico dos escolares com dificuldades de aprendizagem, ofertado apenas depois da apresentação de déficits significativos em relação à sua capacidade intelectual. O Modelo RTI, revelou-se uma abordagem proativa centrada na prevenção e intervenção precoce de problemas acadêmicos e comportamentais (CICEK, 2012; FUCHS; FUCHS, 2006; GROSCHE; VOLPE, 2013; MAIER, 2016; ROBERTSON; PFEIFFER, 2016).

Segundo FUCHS e FUCHS (2006), em 2004, nos Estados Unidos, após a implementação da Lei da Educação dos Indivíduos com Transtornos (IDEA, 2004), há uma mudança de paradigma, passou a se utilizar da discrepância de QI, o modelo “Resposta à Intervenção (RTI)”, sendo assim um meio de fornecer intervenção

precoce a todas as crianças com risco.

De acordo com a publicação feita pela NASDSE (2008, p.1) (National Association of State Directors of Special Education) em 2008, a instrução diferenciada ou de alta qualidade é definida como uma instrução feita de acordo com a necessidade do educando, que tenha eficácia comprovada cientificamente. Evidenciando assim, a ênfase da abordagem centrada no estudante e a crença de que todas as crianças e adolescentes podem aprender (EHREN; EHREN; PROLY, 2009).

3.1 Estrutura do Modelo de Resposta à Intervenção (RTI)

O Modelo RTI geralmente propõe três camadas (Figura 1): **A Camada um ou Rastreamento Universal e Intervenção Instrucional/ Preventiva**, visa reduzir a incidência de dificuldades iniciais de leitura, realizando uma intervenção precoce e preventiva de forma coletiva dentro da sala de aula regular (SCANLON et al., 2008), ocorre três vezes por semana, dura cerca de vinte minutos por dia, por um período de 8 a 10 semanas. O rastreamento ou triagem é universal, sendo este o componente-chave na implementação do RTI, o propósito da intervenção primária ou camada um é oferecer um ensino de qualidade para todos os estudantes. A intervenção é realizada monitorando o progresso das crianças identificadas como em risco para os TEAp (FUCHS; FUCHS, 2006, 2007; VAUGHN; FLETCHER, 2012).

O rastreamento é realizado com avaliações baseadas no currículo escolar, principalmente com testes voltados para a leitura, escrita e matemática, podendo ser aplicado para estudantes ainda na pré-escola e/ou início da alfabetização (FUCHS; FUCHS; COMPTON, 2012).

A intervenção coletiva da primeira camada é conduzida por meio de instruções baseadas em conteúdos e estratégias cientificamente comprovadas, que são consideradas as mais eficazes para o desenvolvimento das habilidades necessárias à aprendizagem (FUCHS; FUCHS, 2006, 2007; FLETCHER; VAUGHN, 2009). Essas estratégias coletivas englobam atividades como a discriminação e a identificação de palavras completas, bem como suas relações fonéticas iniciais e finais, relações grafofônicas, escrita de palavras a partir da nomeação de figuras (ditado visual) e outras habilidades cognitivo-linguísticas (ANDRADE; ANDRADE; CAPELLINI, 2014).

As avaliações abrangem uma variedade de habilidades cognitivo-linguísticas, como processamento fonológico, processamento auditivo e visual, que desempenham um papel fundamental no aprendizado da língua escrita (ANDRADE; ANDRADE; CAPELLINI, 2014). No contexto da leitura, a abordagem de intervenção é fundamentada nos princípios do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA), uma abordagem educacional que busca tornar a educação acessível a todos os alunos, independentemente de suas habilidades ou necessidades, promovendo a flexibilidade e a adaptação.

A Camada dois ou Intervenção Alvo, é uma intervenção suplementar e remediativa, direcionada a um grupo-alvo (estudante de risco), que não demonstraram progresso na Camada um. Nesta fase, as atividades visam desenvolver habilidades metalinguísticas, incluindo leitura, escrita e, quando necessário, matemática. Essas atividades são conduzidas pelo professor fora da sala de aula, durante o contraturno das aulas regulares. É importante ressaltar que a intervenção não substitui as instruções em sala de aula; ela complementa o processo educacional (SMITH, 2010).

De acordo com alguns autores (VAUGHN; ROBERTS, 2007; FLETCHER; VAUGHN, 2009), as intervenções da segunda camada devem ocorrer em grupos de três a cinco estudantes, com duração de 30 minutos diários ou 45 minutos em três ou quatro dias da semana, ao longo de um período que varia de 10 a 12 semanas. Caso esses alunos em risco não demonstrem uma resposta adequada às instruções na intervenção secundária, eles avançarão para a terceira camada. O progresso do estudante é monitorado frequentemente para determinar a eficácia da intervenção, e uma avaliação sistemática é realizada para verificar a fidelidade e integridade com que a instrução e as intervenções estão sendo implementadas (FLETCHER; VAUGHN, 2009).

A Camada três ou intervenção terciária, tem um caráter remediativo e intensivo, sendo individualizada para os alunos que não apresentam progresso nas Camadas um e dois. Esta fase requer a supervisão de especialistas e uma equipe multidisciplinar que utiliza diversas fontes de informações, incluindo a contribuição dos pais e professores, para avaliar a criança e determinar sua elegibilidade para serviços de educação especial ou serviços relacionados. Nessa camada implica o planejamento das atividades individualizadas através do Plano Educacional Individualizado (PEI), devido a elegibilidade para Educação Especial.

As intervenções do Modelo RTI, são empiricamente validadas que permitem:

- Rastrear os problemas acadêmicos e comportamentais de todos os escolares;
- Monitorar o progresso das crianças identificadas como de risco para transtornos nestas áreas;
- Fornecer intervenções cada vez mais intensas, com base na resposta às avaliações de monitoramento do progresso, monotiramento esse denominado “responsividade” (FLETCHER; VAUGHN, 2009, p.30). Somente após a constatação da não-responsividade de um escolar de risco a todos os níveis de intervenção, comprovar-se-á os transtornos de aprendizagem (TEAp) e, conseqüentemente, haverá o encaminhamento a especialistas para procedimentos de intervenção especializada e individualizada (ANDRADE; ANDRADE; CAPELLINI, 2014).

Figura: Modelo de intervenções acadêmicas e comportamentais em três níveis cada vez mais intensos. Os percentuais representam estimativas do número de crianças que estão no nível de série (Nível 1) e que requerem serviços de Nível 2 e Nível 3.



Fonte: Adaptado do artigo intitulado Response to Intervention: Preventing and Remediating Academic Difficulties (FLETCHER; VAUGHN, 2009, P.31)

É relevante salientar, que o modelo RTI requer rigor na avaliação e intervenção, com o uso de método sistemático, cientificamente comprovado. Com relação à avaliação, por exemplo, testes e instrumentos específicos devem ser utilizados, não com o intuito de se fazer diagnóstico, mas sim para identificar áreas que necessitam ser trabalhadas por meio de intervenção dirigida.

Cada camada de intervenção aumentam gradativamente em sua intensidade, tempo e especialidade de instrução, conforme a resposta da criança frente à estimulação, ao mesmo tempo os grupos reduzem seus tamanhos, aumentando a individualização (VAUGHN; WANZEK; FLETCHER; 2007; FLETECHER E VAUGHN, 2009; GRIGORENKO, 2020).

Estudos internacionais e nacionais constataram que o modelo de resposta à intervenção (RTI) é um componente importante para a identificação precoce, prevenção e remediação das dificuldades acadêmicas. Este modelo é realizado por meio de um sistema integrado, com treinamento aos professores visando identificar os escolares com problemas de aprendizagem (DENTON, 2003; FUCHS; FUCHS, 2006; FLETCHER; FLETCHER et al., 2009; TORGESEN, 2009; FLETCHER; VAUGHN, 2009; CATTS; CHAN, 2011; CAPELLINI; FUKUDA, 2012; MACHADO; ALMEIDA, 2012; SILVA; LUZ; MOUSINHO, 2012; CAPELLINI et al., 2011; ANDRADE; ANDRADE; CAPELLINI, 2013; ANDRADE; ANDRADE; CAPELLINI, 2014b; SILVA; ANDRADE; FUKUDA, 2012; OKUDA, 2015).

3.2 RTI: Efetividade para diferenciar DA e TEAp

É importante ressaltar que um dos principais motivos para o desenvolvimento de estudos com o RTI é a sua eficiência e eficácia na redução das dificuldades acadêmicas, como leitura, escrita e matemática. O RTI também contribui para a diminuição da baixa instrução, frequentemente apontada como uma das causas do mau desempenho escolar, e reduz o número de escolares encaminhados indevidamente para serviços especiais (FUCHS; FUCHS, 2007; MACHADO; ALMEIDA, 2014; SMITH, 2022).

Desse modo, assume-se que o RTI pode diferenciar entre dificuldades de aprendizagem BRE (baixo rendimento escolar) devido a fatores extrínsecos ou instrução inadequada e transtorno específicos de aprendizagem (fatores intrínsecos genéticos-neurológicos como causa primária) (ANDRADE; ANDRADE; CAPELLINI, 2014). Segundo Fuchs e Fuchs (2007), se a criança apresenta baixa responsividade a um planejamento instrucional cientificamente validado que beneficia a maior parte de seus colegas é evidente que a qualidade instrucional não é uma explicação viável para seu BRE. Portanto, o RTI é uma abordagem de identificação e intervenção

precoce de escolares de risco, bem como uma abordagem diagnóstica (FUCHS; FUCHS, 2006, 2007; FLETCHER; VAUGHN, 2009).

Atualmente, o RTI tem sido amplamente utilizado na literatura internacional, por ser um parâmetro preventivo para identificar crianças em risco para os TEAp. Profissionais das áreas de saúde e educação, tem utilizado o Modelo para que os escolares com problemas acadêmicos recebam intervenções preventivas antes que prejuízos mais graves se desenvolvam (FUCHS; FUCHS, 2006; BARTH, 2008; FLETCHER; VAUGHN, 2009; VAUGHN; FLETCHER, 2012). Recentemente, o RTI tem se destacado também na literatura nacional (ANDRADE; ANDRADE; CAPELLINI, 2014; MACHADO; CAPELLINI, 2014; FUKUDA, 2016; SEABRA, 2017).

É importante destacar, que por promover um enfoque preventivo das dificuldades de aprendizagem, o Modelo RTI está alinhado com as diretrizes estabelecidas pelo Consortium for Citizens with Disabilities (CCD), que defende a implementação de uma educação inclusiva.

Pensando nesse modelo como uma forma de intervenção e identificação precoce, a publicação do V Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais o DSM – 5 (2014), trouxe uma revisão sobre a categoria de TEAp, com decisão de incluir mudanças nos critérios diagnósticos propostos e também apresentar uma nova roupagem de classificação para os transtornos específicos de leitura e escrita, onde a inclusão da RTI foi o mais inovador (REYNOLDS; SHAYWITZ, 2009; SABEL, 2011; SWANSON, *et al.*, 2012; VELLUTINO, 2006).

No Brasil, o RTI tem sido objeto de estudos recentes quanto à sua aplicabilidade e efetividade nas escolas. Apesar de algumas iniciativas pioneiras publicadas em 2012 (SILVA; LUZ; MOUSINHO, 2012; MACHADO; ALMEIDA, 2012), a quantidade de publicações sobre esse tema é limitada. Portanto, é necessário realizar mais pesquisas que abordem e contribuam para os desafios da realidade educacional brasileira.

Alguns pesquisadores brasileiros investigaram o modelo RTI e evidenciaram sua eficácia no contexto da educação brasileira (SILVA; CAPELLINI, 2010; ANDRADE; ANDRADE; CAPELLINI, 2014b; MACHADO; ALMEIDA, 2014; FUKUDA, 2016). Contudo, devido à falta de políticas públicas específicas para esse fim no país, é fundamental conduzir novos estudos para ampliar a compreensão desse modelo no cenário nacional. Isso torna-se ainda mais relevante, uma vez que programas dessa

natureza precisam ser implementados no Brasil.

4. Método

Para realização deste trabalho, foram selecionados diversos estudos que abordam temas relacionados à pesquisa. A construção do referencial teórico deste estudo envolveu uma revisão bibliográfica, utilizando os termos “Resposta à Intervenção (RTI)” (response to intervention), “Intervenção escolar”, “Dificuldade de Aprendizagem” (learning disabilities), “Educação”. Essas pesquisas estão disponíveis em periódicos da área educacional, em artigos, teses e dissertações contidos nas bases de dados on-line, tais como Google Acadêmico, PubMed, Periódicos Capes, LILACS, PePSIC e SciELO.

Além disso, foram realizados cursos a distância denominados RTI, como o “Modelo de Resposta à Intervenção: da Teoria à Prática” e o “Treinamento RTI”, para compreender a implantação e a aplicabilidade da abordagem RTI em contexto escolar, incluindo prática em sala de aula.

O presente trabalho é importante para que os professores possam ter uma compreensão, ainda que breve, da abordagem de Resposta à Intervenção (RTI), pois tem sido considerada um meio eficaz de prevenir e remediar Dificuldades de Aprendizagem (DA) e Transtornos Específico da Aprendizagem (TEAp).

5. Considerações finais

Há muito o que repensar e fazer em termos das políticas educacionais em geral e em relação às voltadas para a valorização e reconhecimento do trabalho dos professores na educação básica. É preciso que haja novas modalidades de ensino, inovações nos currículos, novas habilidades na atuação profissional e um novo fazer pedagógico. É importante que esse fazer pedagógico e metodológico esteja alinhado às descobertas científicas para melhorias na educação.

Na perspectiva de muitos docentes, sua prática deve refletir os princípios de uma abordagem inclusiva. Isso implica desenvolver métodos alternativos e

metodologias adaptadas à singularidade de cada aluno, levando em consideração também os aspectos do contexto educacional, da diversidade cultural e da realidade sociocultural dos discentes. Atualmente, no processo de intervenção educacional, é fundamental considerar o Modelo de Resposta à Intervenção (RTI) como um mecanismo para enfrentar os desafios educacionais no Brasil, oferecendo uma alternativa ao sistema de ensino nacional tradicional. Através dessa abordagem, é possível identificar os escolares com risco para os TEAp.

É importante reconhecer que esta pesquisa apresenta algumas limitações. No entanto, espera-se que estudos futuros possam enriquecer e complementar o presente trabalho. Pretende-se, a partir desta pesquisa, dar continuidade com a implementação do RTI para os estudantes do primeiro ciclo de alfabetização, visando assim aprimorar os conhecimentos adquiridos por meio da prática, com foco no benefício dos estudantes por meio do programa Modelo de Resposta à Intervenção (RTI).

Inovar e (re) pensar a ação didática é preciso. Ao docente, requer profundas reflexões sobre “A Educação que temos? E a Educação que queremos?”, o que implica ser sagaz, flexível, criativo e ampliar sua ótica para novas perspectiva e novos olhares na arte de ensinar.

6. Referências

ALMEIDA, R. P. D. et al. Prevenção e remediação das dificuldades de aprendizagem: adaptação do modelo de resposta à intervenção em uma amostra brasileira. *Revista Brasileira de Educação*, v. 21, n. 66, p. 611–630, jul. 2016.

ANDRADE, O. V. C. A.; ANDRADE, P. E.; CAPELLINI, S. A. Modelo de resposta à intervenção: RTI: como identificar e intervir com crianças de risco para os transtornos de aprendizagem. São José dos Campos (SP): Pulso, 2014.

ARAÚJO, N. R.; COSTA, A. O.; MONTENEGRO, I. O.; MACEDO, L. R. G.; VASCONCELOS, T. C. Distúrbios de aprendizagem e transtorno de atenção: uma inter-relação / Learning Disorders and Attention Disorder: An Interrelation. *Brazilian Journal of Development*, [S. l.], v. 5, n. 7, p. 8318–8329, 2019. DOI: 10.34117/bjdv5n7-051. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/2217>. Acesso em: 20 set. 2023.

AS (IN)DEFINIÇÕES DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO ACERCA DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM. Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/137686> Acesso em: 24 mai. 2023.

BACK, N.C.F. Modelo de avaliação de transtornos de aprendizagem por equipe interdisciplinar. Rev. psicopedag., São Paulo , v. 37, n. 112, p. 37-51, abr. 2020. Disponível em:http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103862020000100005&lng=pt&nrm=iso. acessos em 10 jun.2023.

BATISTA, M.; PESTUN, M. S. V. O Modelo RTI como estratégia de prevenção aos transtornos de aprendizagem. Psicologia Escolar e Educacional, v. 23, 2019. Disponível em:<https://www.scielo.br/jj/pee/a/h5Jhtp4s77rn7YCQHCRnNvH/?lang=pt>. Acesso em: 10 mar. 2023.

CAPELLINI, S. A.; SAMPAIO, M. N.; OLIVEIRA, A. M. (Org.). Tópicos em transtorno de aprendizagem – parte II: ênfase na perspectiva interdisciplinar. São José dos Campos: Pulso Editorial, 2012. p. 159-167.

CARVALHO, F. B.; CRENITTE, P. A. P.; CIASCA, S. M.. Distúrbios de aprendizagem na visão do professor. Rev. psicopedag., São Paulo , v. 24, n. 75, p. 229-239, 2007 . Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862007000300003&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 05 ago. 2023.

DAMASCENO, E. S. S. et al. Programa de estimulação no ambiente educacional para aprimoramento de habilidades subjacentes à leitura. Audiology - Communication Research, v. 27, p. e2549, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/acr/a/6DN6g5S3ZXSPNbCwLqLJN6g/?lang=pt>. Acesso em: 20 set. 2023.

EDUCAÇÃO BASEADA EM EVIDÊNCIAS: Como saber o que funciona em Educação. Disponível em: https://www.alfaebeto.org.br/wp-content/uploads/2015/11/Instituto-Alfa-e-Beto_EBE_2015.pdf. Acesso em: 15 ago. 2023.

Fatores que interferem no processo de ensino e aprendizagem. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/392848697/Dificuldades-de-Aprendizagem-Entender-e-Atuar-Sobre-Disturbios>. Acesso em: 24 mai. 2023.

FONSECA, V. Dificuldades de aprendizagem: na busca de alguns axiomas. Rev. psicopedag., São Paulo , v. 24, n. 74, p. 135-148, 2007 . Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862007000200005&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 23 nov. 2023.

GOMES, C. P. R.; PENHA, P. X.. Mapeando as principais dificuldades de aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental: estudos na Revista Cefac. Revista Educação Pública, v. 21, nº 11, 30 de março de 2021. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/11/mapeando-as-principais-dificuldades-de-aprendizagem-nos-anos-iniciais-do-ensino-fundamental-estudos-na-irevista-cefaci>. Acesso em: 01 set. 2023.

GROSCHE, M.; VOLPE, R. J. Response-to-intervention (RTI) as a model to facilitate inclusion for students with learning and behaviour problems. European Journal of Special Needs Education, v. 28, n. 3, p. 254-269, 2013. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/263527825_Response-to-intervention_RTI_as_a_model_to_facilitate_inclusion_for_students_with_learning_and_behaviour_problems. Acesso em: 15 mar. 2023.

Instituto ABCD. Guia de Boas Práticas para Pessoas com Transtorno do Espectro Autista. Disponível em: https://www.institutoabcd.org.br/wp-content/uploads/dlm_uploads/2019/03/Guia-boas-praticas_completo.pdf. Acesso em: 30 ago. 2023.

MACHADO, A. C.; ALMEIDA, M.A.. O modelo RTI - Resposta à intervenção como proposta inclusiva para escolares com dificuldades em leitura e escrita. Rev. psicopedag., São Paulo , v. 31, n. 95, p. 130-143, 2014 . Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862014000200006&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 30 set. 2022.

MAROTTI, Beatriz Dantas. 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 Fonoaudiologia) - Faculdade de Odontologia de Bauru, Universidade de São Paulo, Bauru, 2022. doi:10.11606/D.25.2022.tde-01092022-085510. Acesso em: 20 set. 2023.

MARTINS, M. A.; CAPELLINI, S. A.. Intervenção precoce em escolares de risco para a dislexia: revisão da literatura. Revista CEFAC, v. 13, n. 4, p. 749–755, jul. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rcefac/a/rJF79Ymf6B8xXv3qZYYnxhK/?lang=pt#>. Acesso em: 11 mar. 2023.

MOREL, A.; PEYROUX, E.; LELEU, A.; FAVRE, E.; FRANCK, N.; DEMILY, C. Overview of Social Cognitive Dysfunctions in Rare Developmental Syndromes With Psychiatric Phenotype. Frontiers in Pediatrics, v. 6, p. 102, 2018. DOI:

10.3389/fped.2018.00102. PMID: 29774207; PMCID: PMC5943552.

MOUSINHO, R.; NAVAS, A. L. Mudanças apontadas no DSM-5 em relação aos transtornos específicos de aprendizagem em leitura e escrita. *Debates em Psiquiatria*, Rio de Janeiro, v. 6, n. 3, p. 38–46, 2016. DOI: 10.25118/2763-9037.2016.v6.133. Disponível em: <https://revistardp.org.br/revista/article/view/133>. Acesso em: 20 jun. 2023.

O'BRIEN, Gregory. Behavioural phenotypes: Causes and clinical implications. *Advances in Psychiatric Treatment*, 12(5), 338-348, 2006. doi:10.1192/apt.12.5.338.

OLIVEIRA, F.L.; NÓBREGA, L.. Evasão escolar: um problema que se perpetua na educação brasileira. *Revista Educação Pública*, v. 21, nº 19, 25 de maio de 2021. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/19/evasao-escolar-um-problema-que-se-perpetua-na-educacao-brasileira>. Acesso em: 18 jun. 2023

Práticas para a sala de aula baseadas em evidências. Disponível em: <https://lance.paginas.ufsc.br/files/2020/03/PRA%CC%81TICAS-PARA-A-SALA-DE-AULA-E-BOOK-V2.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2023.

ROSAL, A. C.. Modelo de Resposta à Intervenção para a identificação precoce dos transtornos de aprendizagem em escolares no ciclo de alfabetização. Ano 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/32319> . Acesso em: 20 jul. 2023.

SANTOS, A. P.; ARAUJO, C. D. G.; SILVA, C. S. de A.; SEABRA, A. G. Transtorno Específico da Aprendizagem. *Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento*, [S. l.], v. 22, n. 2, p. 59–69, 2023. Disponível em: <https://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/cpgdd/article/view/15624>. Acesso em: 20 set. 2023.

SEABRA, A.G. Matos L.M.B, Mota, I.Z, Tafla, L.L.T.L; Brunoni, D; Carreiro, L.R.R.. Escrita em alunos com dificuldades de aprendizagem: Efeito Mateus. *Rev. psicopedag.*, São Paulo , v. 39, n. 120, p. 333-343, dez. 2022 . Disponível em: <http://dx.doi.org/10.51207/2179-4057.20220030>. Acesso: 30 set. 20223.