

**DA AVALIAÇÃO PSICOPEDAGÓGICA À PRÁTICA NO ENSINO DE LÍNGUA
PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO:
o letramento literomusical para sujeitos com dislexia fonológica**

**FROM PSYCHOPEDAGOGICAL ASSESSMENT TO PRACTICE IN HIGH
SCHOOL PORTUGUESE LANGUAGE TEACHING:
literomusical literacy for students with phonological dyslexia**

Rafael Leandro Götz¹
Caroline Duailibi Felicio²
Rodrigo Braga Batista³

RESUMO

Este artigo analisa como uma proposta de sequência didática, baseada no letramento literomusical e fundamentada em referenciais psicopedagógicos, pode contribuir para o desenvolvimento da oralidade e da escrita de estudantes do Ensino Médio com dislexia fonológica. A partir da avaliação psicopedagógica centrada nas potencialidades (Bossa, 2007; Weiss, 2010), o estudo propõe uma intervenção pedagógica estruturada em torno do gênero textual letra de canção, com ênfase no rap e na escuta ativa de canções como “AmarElo”, de Emicida. O referencial teórico articula conceitos como consciência fonológica (Deuschle; Cechella, 2009), projeto de intervenção (Franco, 2005; Libâneo, 2013), sequência didática (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004) e letramento literomusical (Coelho de Souza, 2015). A metodologia é qualitativa, bibliográfica e descritiva, com ênfase na elaboração de uma proposta aplicada. A sequência desenvolve, por meio de atividades progressivas, a percepção dos pares fonológicos [m]/[n] e [f]/[v], favorecendo a produção textual e a oralidade dos estudantes. Os resultados indicam que o uso de gêneros textuais promove engajamento, consciência fonológica e desenvolvimento linguístico, além de valorizar as potencialidades cognitivas e afetivas dos sujeitos com dislexia. O estudo conclui destacando a relevância da proposta para a educação básica e sugere sua aplicação empírica com outros transtornos específicos de linguagem, como disgrafia e distúrbios de linguagem expressiva e receptiva.

Palavras-chave: Letramento literomusical; Dislexia fonológica; Consciência fonológica; Sequência didática; Projeto de intervenção.

ABSTRACT

This article analyzes how a didactic sequence proposal, based on literary-musical literacy and grounded in psychopedagogical frameworks, can contribute to the development of oral and written language skills in high school students with phonological dyslexia. Starting from a

¹ Mestre em Psicologia e Saúde (Avaliação e intervenção psicológica) pela UFCSPA; especialista em Direito Educacional pela PUC-Minas, especialista em Educação Bilingue e Plurilíngue pela PUC-Minas, especialista em Educação Inclusiva e Atendimento Educacional Especializado pela PUC-Minas, especialista em Educação Bilingue de Surdos pela UFCA, especialista em Gestão Escolar e Assessoramento Pedagógico pela UFCA; licenciado em Letras - Língua Portuguesa, Língua Inglesa/Língua Espanhola pela UNISINOS; bacharel em Letras - Língua Francesa e Língua Portuguesa pela UFRGS, pedagogo pela UNISINOS e psicopedagogo pela PUC-Minas. E-mail: rafaelleandrogoetz@gmail.com

² Pedagoga pela UEMG e Psicopedagoga pela PUC-Minas. E-mail: caroline.duailibi17@gmail.com

³ Pedagogo pela PUC-Minas; Psicopedagogo pelo Instituto de Educação Continuada da PUC-Minas e estudante de Licenciatura em Matemática pelo Centro Universitário UNIFACVEST. E-mail: rodrigobattista17@gmail.com

psychopedagogical assessment focused on student potential (Bossa, 2007; Weiss, 2010), the study proposes a pedagogical intervention structured around the song lyric genre, with emphasis on rap and active listening to songs such as “AmarElo” by Emicida. The theoretical framework integrates concepts such as phonological awareness (Deuschle & Cechella, 2009), intervention project (Franco, 2005; Libâneo, 2013), didactic sequence (Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2004), and literary-musical literacy (Coelho de Souza, 2015). The methodology is qualitative, bibliographic, and descriptive, with a focus on developing an applied proposal. Through progressive activities, the sequence fosters the perception of phonological pairs [m]/[n] and [f]/[v], promoting students' textual production and oral expression. The results indicate that working with musical and poetic genres enhances engagement, phonological awareness, and linguistic development, while also valuing the cognitive and affective strengths of students with dyslexia. The study concludes by highlighting the relevance of the proposal for basic education and suggests its empirical application with other specific language disorders, such as dysgraphia and expressive or receptive language impairments.

Keywords: Literary-musical literacy; Phonological dyslexia; Phonological awareness; Didactic sequence; Intervention project.

1. INTRODUÇÃO

A dislexia fonológica (Góis; Krug; Barros, 2024) é uma das manifestações mais comuns dos transtornos específicos de aprendizagem indicados no DSM-5 (APA, 2014), comprometendo especialmente a habilidade de conversão grafema-fonema e, por consequência, a fluência leitora e a escrita. No Ensino Médio, mas não somente neste segmento escolar, essa condição impacta o desempenho escolar de adolescentes que, apesar de cognitivamente capazes, enfrentam dificuldades persistentes na leitura e na expressão escrita e oral. A avaliação psicopedagógica, nesse contexto, assume um papel crucial ao não se restringir ao diagnóstico, mas ao possibilitar intervenções educativas significativas a partir da escuta atenta, do mapeamento das potencialidades e da compreensão do funcionamento linguístico e emocional do estudante (Bossa, 2007). É por meio desse olhar integrador que se pode construir um caminho viável para a superação dos obstáculos impostos pela dislexia.

Dentre as possibilidades metodológicas que emergem como alternativas sensíveis e eficazes, destaca-se o letramento literomusical (Coelho de Souza, 2015), que articula os elementos sonoros da música com práticas de linguagem socialmente situadas. Essa abordagem, ao considerar a musicalidade como recurso expressivo e cognitivo, favorece o desenvolvimento da consciência fonológica, da memória auditiva e da organização discursiva em sujeitos com dislexia fonológica, especialmente no Ensino Médio, onde a pressão por desempenho acadêmico é mais intensa. Rodrigues (2018) defende que o letramento literomusical amplia as

formas de participação dos estudantes, promovendo uma vivência estética da linguagem e ativando dimensões afetivas e motivacionais do aprender.

Para que o letramento literomusical (Coelho de Souza, 2015) seja sistematizado no cotidiano pedagógico, a sequência didática se apresenta como estratégia adequada, permitindo organizar atividades em etapas progressivas que contemplam a escuta, a leitura, a análise e a produção de gêneros textuais e musicais. Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), a sequência didática torna o processo de aprendizagem mais coeso e significativo, pois respeita os ritmos e as necessidades dos alunos, além de favorecer o desenvolvimento consciente da linguagem. No ensino de língua portuguesa, essa proposta é especialmente interessante para estudantes com dislexia, pois alia três pilares essenciais à aprendizagem com sentido: a repetição, a previsibilidade e a contextualização.

No entanto, para que a sequência didática tenha impacto real, ela deve estar inserida em uma proposta mais ampla, fundamentada em projetos de intervenção pedagógica. Tais projetos, como sugere Hernández (1998), permitem organizar o ensino em torno de problemas e temas significativos para os estudantes, funcionando como um “guarda-chuva” sob o qual diversas metodologias podem ser aplicadas, como aquela advinda do letramento literomusical, de forma articulada. Em turmas do Ensino Médio compostas por sujeitos com dislexia fonológica, os projetos de intervenção possibilitam a construção de percursos formativos mais humanos, participativos e responsivos às necessidades linguísticas, cognitivas e emocionais dos estudantes.

O presente artigo tem como objetivo geral: analisar como a proposta de uma sequência didática baseada no letramento literomusical, fundamentada em referenciais psicopedagógicos, pode contribuir para o desenvolvimento da escrita e da oralidade de estudantes do Ensino Médio com dislexia fonológica. E, como objetivos específicos: (1) identificar os fundamentos psicopedagógicos que orientam a avaliação das potencialidades de sujeitos com dislexia fonológica, considerando aspectos cognitivos, emocionais e sociais do processo de aprendizagem, (2) justificar a construção de uma sequência didática em língua portuguesa ancorada no letramento literomusical, com foco no favorecimento da fluência verbal, percepção fonológica e participação crítica de estudantes do ensino médio com dislexia fonológica.

A próxima seção apresenta o referencial teórico que subsidia o estudo. Nela, entrelaçam-se a avaliação psicopedagógica, o letramento literomusical, o ensino da escrita e oralidade para sujeitos de Ensino Médio com dislexia fonológica, o projeto de intervenção e a sequência didática no ensino de Língua Portuguesa.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

A avaliação psicopedagógica (Bossa, 2007) é um processo investigativo e formativo que busca e anseia compreender o sujeito em sua totalidade, considerando não apenas suas dificuldades, mas principalmente suas potencialidades. Ela deve ser alicerçada por uma escuta ativa e por instrumentos que permitam identificar os modos de aprender e os recursos internos que o sujeito utiliza diante das situações de aprendizagem (Bossa, 2007). Logo, uma visão integrativa se faz necessária. Diferentemente de uma avaliação puramente diagnóstica, o foco na potencialidade permite ao psicopedagogo elaborar intervenções mais eficazes e humanizadas, respeitando a singularidade de cada indivíduo.

Segundo Weiss (2010), o processo de avaliação psicopedagógica deve ser dividido em etapas que envolvem a anamnese, a aplicação de instrumentos específicos (que integram outros olhares profissionais), a observação e a devolutiva. A anamnese consiste em uma entrevista com os responsáveis pelo sujeito e, também, o próprio sujeito. É o momento de investigação para conhecer a história de vida, as relações pessoais e a escolarização. Esse momento inicial é fundamental para o psicopedagogo conseguir contextualizar a vida do paciente com suas dificuldades; a aplicação de instrumentos específicos pelo psicopedagogo consiste, por exemplo, os jogos simbólicos, as tarefas de leitura e escrita, as atividades de resolução e os desenhos, sempre considerando os outros olhares de outros profissionais⁴. Ainda nessa fase, o foco é compreender como o sujeito aprende e quais recursos mobiliza diante das situações; o momento de observação acontece a partir dos primeiros instantes em que o indivíduo está no processo de avaliação. Ele é observado em contextos escolares, em resolução de problemas, estratégias de enfrentamentos, reações emocionais e em suas relações pessoais, também é possível incluir desenhos e escritas. É fundamental ressaltar que as etapas de observação e aplicação de instrumentos ocorrem de forma intercalada, o psicopedagogo deve possuir um olhar atento a cada observação e proposta sugerida, observando, aplicando de acordo com as demandas do sujeito e redigindo em um diário de bordo suas impressões acerca dos achados. A etapa da devolutiva é um momento de acolhimento também, que precisa acontecer de forma clara, com palavras simples e acessíveis, e que o foco requer ser nas potencialidades do sujeito.

Cada uma dessas fases tem como objetivo principal mapear tanto os aspectos que interferem na aprendizagem quanto os elementos que favorecem o desenvolvimento cognitivo

⁴ Recomenda-se que o psicopedagogo já tenha consigo avaliações de outros profissionais como escolares, psicológicas, fonoaudiológicas e neurológicas.

e afetivo do sujeito. Dessa forma, a avaliação deixa de ser apenas um levantamento de dificuldades para se tornar um meio de revelar competências. Assim, a avaliação psicopedagógica com vistas às potencialidades contribui para o fortalecimento da autoestima e da motivação do sujeito, promovendo um olhar mais positivo e construtivo sobre sua trajetória escolar. Para Oliveira (2002), esse tipo de avaliação permite ao educador e ao psicopedagogo intervir de forma mais consciente e ética, favorecendo o desenvolvimento integral do aprendente e reconhecendo suas possibilidades de superação e crescimento.

De acordo com Wajngurt e Kumar (2020), sujeitos com dislexia apresentam elevado potencial criativo, principalmente em tarefas que exigem pensamento divergente. Essa criatividade está relacionada a uma tendência natural de explorar caminhos não convencionais para resolver problemas, muitas vezes por necessidade de adaptação cognitiva desde cedo. A criatividade disléxica pode ser explicada por diferentes padrões de processamento cerebral, que favorecem associações livres e flexibilidade cognitiva.

Para Van Viersen *et al.* (2020), a habilidade de representar e manipular mentalmente informações visuais é uma característica comum em muitos indivíduos com dislexia. Assim, o raciocínio não verbal e visual pode favorecer o desempenho em campos como *design*, engenharia e artes visuais, nos quais a capacidade de visualizar estruturas complexas é essencial.

Segundo uma revisão sistemática conduzida por Ramus (2022), disléxicos frequentemente demonstram uma tendência a integrar informações de múltiplas fontes e áreas, o que contribui para um pensamento mais global e sistêmico. Essa habilidade favorece, por exemplo, o desenvolvimento de sínteses e narrativas complexas, especialmente em contextos educativos e criativos.

A superação constante das dificuldades impostas pela dislexia contribui para o desenvolvimento de uma resiliência emocional elevada, conforme apontado por Nalavany *et al.* (2021). Esses sujeitos aprendem desde cedo a lidar com frustrações, a buscar apoios e a desenvolver mecanismos internos de enfrentamento, o que pode resultar em autoeficácia fortalecida e persistência diante de obstáculos.

Já o estudo de Cooper *et al.* (2022) destaca que, ao longo da trajetória escolar e profissional, muitos disléxicos desenvolvem estratégias metacognitivas adaptativas, como o uso de tecnologias de apoio, organização antecipada de tarefas e reinterpretação positiva das próprias experiências. Esses recursos são indicativos de uma inteligência prática altamente desenvolvida.

O desenvolvimento das habilidades de escrita e oralidade em estudantes com dislexia fonológica do Ensino Médio exige uma abordagem educacional que considere as particularidades cognitivas e emocionais desses sujeitos. A dislexia fonológica é compreendida como uma das formas mais comuns dos transtornos específicos de aprendizagem, caracterizada por dificuldades na associação entre os sons da fala (fonemas) e suas representações gráficas (grafemas), sendo necessária a consciência fonológica para superação das dificuldades.

Para Deuschle e Cechella (2009), a consciência fonológica pode ser vista como um marcador clínico e, também, um apoio ao desenvolvimento da leitura e escrita dos sujeitos escolares. Portanto, é definida como a habilidade de refletir sobre os sons da fala e suas relações com a linguagem escrita. Trata-se da capacidade de perceber, segmentar, manipular e associar os fonemas (sons) da fala com os grafemas (letras) da escrita. Ademais, o déficit fonológico é o principal indicador da dislexia e compromete a aprendizagem do princípio grafema-fonema.

Percebe-se, então, que a dislexia afeta diretamente a fluência leitora e a escrita, comprometendo o desempenho escolar de sujeitos que, em geral, apresentam funcionamento intelectual dentro da média. As causas da dislexia fonológica têm base neurobiológica e estão associadas a alterações no processamento fonológico, conforme indica Capellini (2010), que destaca a relação entre disfunções nas áreas temporais do hemisfério esquerdo e as dificuldades na decodificação do código escrito.

Segundo Brito (2008), a dislexia fonológica se caracteriza por dificuldades na percepção e segmentação dos fonemas, prejudicando a correspondência entre sons e letras. Esses desafios se manifestam em erros de troca, omissão e inversão de sons na escrita, além de comprometimento na fluência verbal. Como exemplo, há trocas entre [p] e [b] ou [f] e [v], inverter sílabas (exemplo: "casa" vira "saca") ou omissão de sons finais. A dificuldade em decodificar palavras novas também é uma marca desse transtorno, afetando o desempenho escolar do indivíduo.

Assim, a partir de Freire (1996), pode-se perceber que a leitura do mundo precede a leitura da palavra e que, para aprender a linguagem, o sujeito precisa atribuir sentido ao que lê e escreve em seu contexto concreto de vida. Logo, essa concepção dialoga com as práticas de letramento literomusical (Coelho de Souza, 2015), que partem da escuta ativa, da interpretação crítica e da produção de textos autorais a partir da linguagem artística e poética.

Frente a esse contexto, o letramento literomusical (Coelho de Souza, 2015) se apresenta como uma alternativa metodológica potente para o desenvolvimento da escrita e oralidade. Para Coelho de Souza (2015) e Rodrigues (2018), o letramento literomusical articula

elementos sonoros da música, como melodia, ritmo e rima, com práticas discursivas e gêneros textuais da linguagem verbal, promovendo a sensibilização auditiva e a organização cognitiva de sujeitos com dificuldades de linguagem. Essa prática se ancora em experiências estéticas e afetivas, que promovem o engajamento e favorecem a expressividade dos estudantes.

A estruturação do letramento literomusical em aulas de Língua Portuguesa deve considerar a seleção de repertórios musicais diversos, a análise de letras de música enquanto gêneros textuais, e atividades que envolvam escuta ativa, leitura, interpretação, reescrita e produção oral. Coelho de Souza (2015) defende que o uso da música em contextos de aprendizagem promove a atenção compartilhada, a memória auditiva sequencial e a percepção de estruturas linguísticas, aspectos fundamentais para sujeitos com dislexia fonológica. Menezes (2019) complementa ao afirmar que, ao trabalhar com letras de música, o educador possibilita que o estudante se reconheça como sujeito de linguagem, valorizando sua escuta, sua voz e suas vivências.

O uso de elementos musicais no ensino da língua favorece a memorização de estruturas linguísticas, pois mobiliza áreas cerebrais relacionadas à emoção, ao ritmo e à percepção auditiva. Para Coelho de Souza (2015), a utilização da música nas práticas de ensino de língua, especialmente por meio da análise de canções, constitui uma rica possibilidade de letramento, uma vez que os textos musicais, assim como outros gêneros discursivos, são atravessados por aspectos culturais, sociais e linguísticos que refletem práticas sociais específicas. A compreensão de letramento ultrapassa a visão restrita da codificação e decodificação da escrita, assumindo um caráter social, em que a leitura e a escrita se concretizam em contextos específicos e mediados por diferentes gêneros textuais e multimodais.

Além disso, Coelho de Souza (2015) argumenta que a canção permite articular os princípios do letramento literário como a fruição, a sensibilidade estética e a interpretação crítica com os elementos da educação musical, que envolve não só a escuta, mas também a compreensão dos elementos constitutivos da música, como ritmo, melodia, harmonia e estrutura formal.

A inserção do letramento literomusical em sequências didáticas no ensino de língua portuguesa proporciona um planejamento didático estruturado e coerente, especialmente produtivo para alunos com dislexia. De acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), a sequência didática organiza o ensino em etapas que visam a apropriação de gêneros textuais, por meio da produção, revisão e reescrita orientada, potencializando o desenvolvimento linguístico.

Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), a sequência didática é organizada em pelo menos cinco passos (apresentação do tema, produção inicial, módulo I, módulo II e produção final), podendo ser ampliada conforme o desenho do projeto (módulo n). A seguir, elencam-se as etapas da sequência didática.

A produção inicial tem como função revelar o ponto de partida de cada aluno. Ao escrever ou oralizar um primeiro texto do gênero em questão, o estudante explicita suas hipóteses sobre a estrutura, o conteúdo e os recursos linguísticos esperados. Essa etapa é essencial tanto para o professor, que poderá identificar os aspectos que precisam ser ensinados, quanto para o próprio aluno, que toma consciência de suas dificuldades e potencialidades. Como afirmam os autores, trata-se de um momento privilegiado de avaliação diagnóstica e formativa.

Os módulos didáticos são o “coração” da sequência. Eles consistem em um conjunto de atividades organizadas de forma progressiva, que visam trabalhar, uma a uma, as capacidades de linguagem necessárias à produção do gênero. Esses módulos podem abordar aspectos como a organização interna do texto, o uso de tempos verbais, as marcas de oralidade ou os elementos multimodais, conforme o gênero escolhido. É importante que as atividades sejam variadas, combinando análise de textos, exercícios estruturados e produções parciais, de modo a favorecer a aprendizagem por diferentes caminhos. Além disso, durante os módulos, os alunos aprendem a falar sobre o gênero, adquirindo um vocabulário técnico e uma consciência maior sobre sua prática linguística.

Por fim, vale destacar que, segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), a produção final oferece aos alunos a oportunidade de colocar em prática tudo o que foi aprendido ao longo da sequência. Nessa etapa, eles produzem um novo texto do gênero trabalhado, agora com mais segurança, mais domínio das características formais e mais clareza quanto ao objetivo comunicativo. Essa produção é também um momento de avaliação, não apenas do resultado, mas do percurso de aprendizagem de cada estudante. O professor pode comparar a produção inicial e a final, identificar avanços e refletir, com os alunos, sobre os caminhos percorridos, promovendo a autorregulação e a consciência do processo.

A adoção de sequências didáticas viabiliza o desenvolvimento do letramento literomusical (com vistas neste estudo ao desenvolvimento da consciência fonológica de disléxicos), a partir de um projeto pedagógico mais amplo, o chamado projeto de intervenção. Segundo Hernández (1998), os projetos de intervenção organizam o ensino em torno de problemas reais e relevantes para os estudantes, permitindo a articulação entre diferentes

saberes e metodologias. Jordão e Rocha (2013) afirmam que projetos de intervenção favorecem o trabalho com a linguagem em sua dimensão social, oferecendo espaço para a participação ativa dos sujeitos, em especial daqueles com histórico de dificuldades escolares. Nesse sentido, Lima e Monteiro (2022) evidenciam que o uso de sequências didáticas dentro de projetos de intervenção promove aprendizagens significativas ao permitir que os estudantes desenvolvam suas habilidades linguísticas de forma processual, colaborativa e centrada no sujeito.

De acordo com Franco (2005), o desenvolvimento de um projeto de intervenção deve seguir etapas que incluem: o diagnóstico da situação-problema, o levantamento de hipóteses e causas, a definição de objetivos claros, o planejamento de ações, a implementação das atividades e a avaliação contínua dos impactos.

A primeira etapa, o diagnóstico da situação-problema, consiste em analisar detalhadamente as condições pedagógicas, cognitivas e socioculturais da realidade escolar. Libâneo (2013) destaca que o ponto de partida do planejamento é a leitura crítica do contexto, pois é a partir da identificação dos desafios concretos da aprendizagem que se justifica a intervenção.

A segunda etapa se refere ao levantamento de hipóteses e causas. Após identificar a situação-problema, é necessário compreender os fatores que contribuem para sua existência. Essa investigação é essencial para que as ações propostas sejam pertinentes e não superficiais. Embora Libâneo (2013) não nomeie esta etapa como “levantamento de hipóteses”, sua abordagem da análise crítica da realidade envolve o reconhecimento das causas pedagógicas, estruturais e didáticas dos problemas diagnosticados.

Na terceira etapa, definem-se os objetivos da intervenção. Libâneo (2013) entende os objetivos como elementos norteadores da prática pedagógica, pois indicam os resultados esperados e orientam a seleção dos conteúdos, dos métodos e dos instrumentos de avaliação. Os objetivos indicam os fins a atingir e permitem a seleção de conteúdos, métodos e formas de avaliação adequados. Ademais, Franco (2005) reforça que os objetivos devem ser claros, mensuráveis e compatíveis com os desafios levantados.

A quarta etapa é o planejamento das ações. Nesta, estabelecem-se as metodologias, as estratégias didáticas, os recursos, o cronograma e a divisão de tarefas. Libâneo (2013) chama atenção para a importância da intencionalidade pedagógica nessa etapa, compreendendo os métodos de ensino como mediações entre os objetivos e os conteúdos. A ação docente deve ser organizada com base em critérios de viabilidade e relevância educativa.

A quinta etapa, a implementação das atividades, corresponde à execução prática do projeto no cotidiano escolar. Para Libâneo (2013), essa execução deve ser orientada por um planejamento flexível, capaz de se ajustar às demandas que emergem da prática. O professor atua como mediador do processo, observando continuamente as respostas dos alunos e os efeitos das estratégias aplicadas.

Por fim, a avaliação contínua dos impactos fecha o ciclo do projeto. Tanto Franco (2005) quanto Libâneo (2013) compreendem a avaliação como um processo que não apenas verifica os resultados, mas também permite reformulações, correções e aprofundamentos da prática educativa.

Essas fases viabilizam que o projeto tenha coerência interna e responda de forma eficaz às necessidades identificadas no ambiente escolar. A elaboração de um projeto de intervenção pressupõe um olhar reflexivo sobre a prática educativa, no qual o educador atua como pesquisador de seu próprio contexto (Tripp, 2005). Iniciar com uma investigação cuidadosa da realidade escolar e pessoal dos estudantes, seguida pela formulação de um plano de ação baseado em evidências, implementação das estratégias propostas e, por fim, uma avaliação crítica e formativa dos resultados alcançados, tende a promover uma aprendizagem significativa.

Nessa esteira, considerando *a priori* as potencialidades dos sujeitos disléxicos (Van Viersen *et al.*, 2020; Wajngurt; Kumar, 2020; Nalavany *et al.*, 2021; Cooper *et al.*, 2022; Ramus, 2022), elegeu-se o gênero textual letra de canção, pois esta é um gênero textual híbrido que vincula os elementos da linguagem poética e os da musical. É caracterizada por sua estrutura rítmica, presença de rimas, repetição e musicalidade. Com origem na tradição oral e artística (Finnegan, 2012), ela combina poesia e melodia, funcionando como um tipo de texto que se destina à escuta e à performance.

Para Moraes (2020), a letra de canção é organizada em segmentos rítmico-discursivos, com estrofes, refrões e, em muitos casos, pontes e introduções. Essas partes cumprem funções específicas na construção da narrativa da música: o verso dá unidade de construção poética com ritmo e rima, a estrofe desenvolve ideias ou histórias, o refrão reforça o tema central de forma repetitiva e memorável, favorecendo a identificação do ouvinte e a fixação melódica. A autora destaca ainda que a estrutura das letras está diretamente associada ao arranjo musical, o que as diferencia de outros gêneros textuais. Diante disto, mais do que compreender os componentes da letra da canção, é proporcionar ao estudante que produza sentidos a partir da organização discursiva e rítmica própria da letra, que se estrutura a partir de repetições, paralelismos e

encadeamentos rítmicos, frequentemente organizados em padrões como estrofe-refrão-estrofe-refrão-ponte-refrão final.

Sendo assim, adota-se o gênero musical *rap*, pois, em relação à habilidade de oralidade, de acordo com Oliveira (2021), a prática do *rap* em espaços escolares propõe um uso ativo, criativo e significativo da linguagem falada, além de estimular a escuta atenta e o respeito às falas dos colegas, exigindo articulação clara das palavras, domínio do ritmo da fala, entonação expressiva e domínio da prosódia. Além disso, como ressalta Rojo (2013), o *rap*, por meio de seus recursos sonoros (rima, aliteração, assonância), ajuda o aluno a desenvolver consciência fonológica e habilidades de ritmo e fluência verbal, fundamentais para a alfabetização e o aprimoramento da oralidade em contextos formais e informais. Para habilidade de escrita, segundo Falcão e Silva (2020), o trabalho com letras de *rap* contribui para a formação de sujeitos críticos e produtores de texto, pois a escrita nesse gênero é motivada por um propósito comunicativo real, o que favorece o engajamento e a ampliação não apenas das competências linguísticas, mas políticas.

A próxima seção é constituída do percurso metodológico do trabalho. Nela, informa-se a natureza da pesquisa e o percurso que estrutura uma proposta pedagógica.

3. PERCURSO METODOLÓGICO

Este estudo se caracteriza como uma pesquisa qualitativa, de natureza aplicada, bibliográfica e de caráter descritivo, cujo objetivo principal foi analisar como a proposta de uma sequência didática (Dolz e Schneuwly, 2004), a partir de um projeto de intervenção (Franco, 2005; Libâneo, 2013), baseada no letramento literomusical (Coelho de Souza, 2015), fundamentada em referenciais psicopedagógicos, pode contribuir para o desenvolvimento da escrita e da oralidade de estudantes do Ensino Médio com dislexia fonológica.

Segundo Gil (2008), a pesquisa qualitativa é adequada para a compreensão aprofundada de fenômenos educacionais, permitindo descrever e analisar conceitos e práticas pedagógicas de forma detalhada e contextualizada. Por ser de natureza aplicada (Prodanov; Freitas, 2013), este estudo busca contribuir diretamente à prática pedagógica, oferecendo uma proposta didática que pode ser utilizada por educadores e psicopedagogos no campo do ensino da língua portuguesa para estudantes do Ensino Médio com dislexia fonológica.

A abordagem bibliográfica (Gil, 2008) foi adotada para fundamentar teoricamente a construção da sequência didática. Por meio da revisão de literatura, foram selecionados estudos

e autores que abordam a avaliação psicopedagógica (Bossa, 2007; Weiss, 2010), a neurobiologia da dislexia fonológica (Brito, 2008; Capellini, 2010), os princípios do letramento literomusical (Coelho de Souza, 2015; Rodrigues, 2018), o projeto de intervenção (Hernández, 1998; Franco, 2005; Jordão e Rocha, 2013; Libâneo, 2013) e as metodologias de sequências didáticas aplicadas (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004) ao ensino da escrita e oralidade. Essa fundamentação permitiu a elaboração de uma proposta didática alinhada às necessidades específicas dos estudantes com dislexia, respeitando suas particularidades cognitivas e emocionais.

O caráter descritivo (Lakatos; Marconi, 2010) da pesquisa se justifica pela necessidade de detalhar os elementos que compõem a sequência didática, incluindo os objetivos, conteúdos, atividades, recursos e procedimentos, de forma clara e organizada. Assim, busca-se fornecer um roteiro estruturado que facilite a compreensão e futura aplicação da sequência, sem que haja a realização de intervenção direta ou coleta de dados em contexto escolar.

Considerando as fases de um projeto de intervenção (Franco, 2005; Libâneo, 2013), para o diagnóstico da situação-problema (ensino de português para disléxicos), o levantamento de hipóteses e causas, a definição de objetivos claros e o planejamento de ações, é necessário ter conhecimento das potencialidades desses sujeitos (a partir da avaliação psicopedagógica e outras avaliações de outros profissionais) e, para a implementação das atividades e a avaliação contínua dos impactos, utiliza-se o letramento literomusical (Coelho de Souza, 2015), que prevê o desenvolvimento da consciência fonológica (Deuschle; Cechella, 2009), estruturado por meio de uma sequência didática (Dolz; Schneuwly, 2004).

O projeto de intervenção intitulado “Rap e Palavra: (Re)construindo Sentidos” (apêndice 1), estruturado por uma sequência didática permeada pelo letramento literomusical, prevê o uso das canções “Negro Drama” / “A vida é desafio” e “Amarelo” interpretadas respectivamente por Racionais MC’s e Emicida como recurso pedagógico para o desenvolvimento dos pares sonoros [f] e [v], bem como [m] e [n]. Então, a partir das letras das canções estabelecidas, serão propostas atividades de escuta ativa, análise linguística, reescrita colaborativa e produção oral. Essas práticas visam explorar elementos sonoros e rítmicos da música em consonância com os objetivos do letramento literomusical, como propõem Souza (2014) e Rodrigues (2018), favorecendo a sensibilização auditiva, a percepção fonológica e o engajamento afetivo dos estudantes.

Diante disso, a sequência didática (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004) foi elaborada com base em pressupostos da avaliação psicopedagógica formativa, conforme discutido por

Bossa (2007), incorporando momentos de reflexão metacognitiva ao longo do processo, para que o estudante possa reconhecer seus avanços e desafios. O foco na potencialidade, como defendem Oliveira (2002) e Pain (1992), norteia a proposta de modo a acolher a singularidade dos sujeitos com dislexia fonológica, valorizando estratégias próprias de aprendizagem. Inspirando-se em tais modelos/abordagens, a sequência proposta aqui é organizada em cinco (5) etapas, conforme o quadro 1.

Quadro 1 - Estrutura do projeto de intervenção Rap e Palavra: (Re)construindo Sentidos

1. AVALIAÇÃO PSICOPEDAGÓGICA	
Ações: Considerando a avaliação de outros profissionais (como psicólogos, fonoaudiólogos, neurologistas e professores), traçar as potencialidades ⁵ , bem como as necessidades dos sujeitos disléxicos a partir das etapas de Weiss (2010).	
Rap e Palavra: (Re)construindo Sentidos	
2. PRODUÇÃO INICIAL	
AULA 1 (50')	
Ações: Elencar os conhecimentos prévios dos estudantes sobre a estrutura do gênero letra de canção de <i>rap</i> , solicitando uma produção textual sobre tal gênero textual. Produzir oralmente o que foi escrito.	
AVALIAÇÃO I:	
Ações: Refletir coletivamente (estudantes e professor) sobre as dificuldades e as facilidades voltadas à produção textual de letras de <i>rap</i> , sem muitos detalhes, com foco na consciência fonológica, na estrutura do gênero textual, na coerência temática, na expressividade e nos aspectos formais da escrita (pares sonoros).	
3. MÓDULO I DESENVOLVENDO O GÊNERO LETRA DE CANÇÃO	
AULA 2 (50')	Ações: Identificar as características do gênero textual letra de canção de <i>rap</i> (“ <i>Negro Drama</i> ” dos Racionais MC’s) (atividades 1 e 2). Identificar os elementos estruturais da canção (número de versos, rimas, emoções, etc.) (atividade 3). Analisar a linguagem da letra de canção de <i>rap</i> (atividade 4).

⁵Para este projeto de intervenção, consideraram-se as potencialidades apresentadas pela literatura (Van Viersen *et al.*, 2020; Wajngurt; Kumar, 2020; Ramus, 2022; Nalavany *et al.*, 2021; Cooper *et al.*, 2022)

AVALIAÇÃO II	<p>Ações:</p> <p>Refletir coletivamente (estudantes e professor) sobre as dificuldades e as facilidades voltadas ao reconhecimento dos elementos estruturais do gênero textual letra de canção de <i>rap</i> e à interpretação dos efeitos de sentido, da relação entre linguagem e identidade.</p>
AULA 3 (50')	<p>Ações:</p> <p>Analisar efeitos de sentido de palavras na canção de <i>rap</i> (“<i>A vida é desafio</i>” dos Racionais MC’s) (atividades 1, 2 e 3). Produzir, considerando rimas, uma estrofe de uma canção de <i>rap</i> (atividade 4). Comparar gêneros musicais diferentes (atividade 5) a partir da mesma letra de canção.</p>
AVALIAÇÃO III	<p>Ações:</p> <p>Refletir coletivamente (estudantes e professor) sobre as dificuldades e as facilidades voltadas ao propósito crítico e comunicativo da letra da canção de <i>rap</i>, atentando-se à sua subjetividade, explorando palavras e novos significados por meio de figuras de linguagem.</p>
4. MÓDULO II COMPREENDENDO OS SENTIDOS DE UM RAP	
AULA 4 (50')	<p>Ações:</p> <p>Conhecer o <i>rapper</i> Emicida e seu fazer artístico (atividades de 1 a 4).</p>
AVALIAÇÃO IV	<p>Ações:</p> <p>Refletir coletivamente (estudantes e professor) sobre as dificuldades e as facilidades voltadas à compreensão das informações sobre o artista Emicida.</p>
AULA 5 (50')	<p>Ações:</p> <p>Conhecer a canção “<i>AmarElo</i>” do <i>rapper</i> Emicida (atividades de 1 a 2). Compreender a canção “<i>AmarElo</i>” do <i>rapper</i> Emicida (atividade 3). Produzir um verso de um <i>rap</i> (atividade 4).</p>
AVALIAÇÃO V	<p>Ações:</p> <p>Refletir coletivamente (estudantes e professor) sobre as dificuldades e as facilidades voltadas ao ato de conhecer e</p>

	compreender a canção “ <i>AmarElo</i> ” do <i>rapper</i> Emicida.
AULA 6 (50’)	<p>Ações:</p> <p>Identificar semelhanças e diferenças do par sonoro [f] e [v] (atividades 1 e 2).</p> <p>Identificar o par sonoro [f] e [v] a partir da canção “<i>AmarElo</i>” do <i>rapper</i> Emicida (atividade 3).</p> <p>Produzir pares sonoros [f] e [v] com base na canção “<i>AmarElo</i>” do <i>rapper</i> Emicida (atividade 4).</p>
AVALIAÇÃO VI	<p>Ações:</p> <p>Refletir coletivamente (estudantes e professor) sobre as dificuldades e as facilidades voltadas à identificação e à produção do par sonoro [f] e [v] a partir da canção “<i>AmarElo</i>” do <i>rapper</i> Emicida.</p>
AULA 7 (50’)	<p>Ações:</p> <p>Identificar semelhanças e diferenças do par sonoro [m] e [n] (atividades 1 e 2).</p> <p>Identificar o par sonoro [m] e [n] a partir da canção “<i>AmarElo</i>” do <i>rapper</i> Emicida (atividade 3).</p> <p>Produzir pares sonoros [m] e [n] com base na canção “<i>AmarElo</i>” do <i>rapper</i> Emicida (atividade 4).</p>
AVALIAÇÃO VII	<p>Ações:</p> <p>Refletir coletivamente (estudantes e professor) sobre as dificuldades e as facilidades voltadas à identificação em palavras e à produção do par sonoro [m] e [n] com base na temática da canção “<i>AmarElo</i>” do <i>rapper</i> Emicida.</p>
5. PRODUÇÃO FINAL	
AULA 8 (50’)	<p>Ações:</p> <p>Verificar os conhecimentos adquiridos dos estudantes sobre a estrutura do gênero <i>letra de rap</i>, solicitando uma produção textual sobre tal gênero textual.</p> <p>Verificar a utilização dos pares sonoros [f] e [v], [m] e [n] na produção textual do gênero <i>letra de rap</i>.</p>
AVALIAÇÃO VIII:	<p>Ações:</p> <p>Refletir coletivamente (estudantes e professor) sobre as dificuldades e as facilidades,</p>

de forma mais aprofundada, voltadas à produção textual da letra de *rap* produzidas, com foco na consciência fonológica dos pares sonoros [f] e [v], [m] e [n], na estrutura do gênero textual, na coerência temática, na expressividade e nos aspectos formais da escrita.

Fonte: Elaborado pelos autores.

Dessa forma, a metodologia adotada neste estudo possibilita a construção de uma ferramenta didática inovadora, embasada em conhecimentos teóricos e pedagógicos atualizados, que pode contribuir para o aprimoramento do ensino e da aprendizagem de estudantes do ensino médio com dislexia. A próxima seção se destina aos resultados e discussão acerca da sequência didática elaborada (Apêndice 1⁶).

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A proposta didática estruturada no projeto de intervenção intitulado “*Rap e Palavra: (Re)construindo Sentidos*” se revelou coerente com os princípios da avaliação psicopedagógica (Bossa, 2007; Weiss, 2010) e do letramento literomusical (Coelho de Souza, 2015) ao promover experiências de linguagem significativas a partir de gêneros textuais (letra de canção) e musicais (o *rap*), como a canção *AmarElo*, de Emicida. Como apontam Bossa (2007) e Weiss (2010), a escuta ativa e o mapeamento das potencialidades dos estudantes são fundamentais para intervenções educativas eficazes. As atividades propostas (da produção inicial à produção final) demonstram esse princípio ao considerar não apenas as dificuldades dos estudantes com dislexia fonológica, mas principalmente suas potencialidades (Van Viersen *et al.*, 2020; Wajngurt; Kumar, 2020; Ramus, 2022; Nalavany *et al.*, 2021; Cooper *et al.*, 2022).

A escolha pelos pares sonoros [m] e [n], e [f] e [v] foi intencional, pois esses fonemas, por serem articulatoriamente próximos e fonologicamente contrastivos, estão entre os mais desafiadores para sujeitos com dificuldades no princípio grafofonêmico (Brito, 2008). As atividades que envolvem a identificação, comparação e produção de palavras com tais pares, como as desenvolvidas nas aulas 6 e 7, possibilitam o desenvolvimento da consciência fonológica, habilidade reconhecida como central para a superação dos obstáculos impostos pela dislexia fonológica (Deuschle; Cechella, 2009). A escuta atenta da música *AmarElo* favoreceu a percepção auditiva refinada, pois o ritmo e a repetição típica do *rap* enfatizam os contrastes fonêmicos em contexto real de uso da linguagem.

⁶ As atividades elaboradas podem ser acessadas por meio do seguinte link: <https://bit.ly/4nzpJ1f>

A musicalidade das letras utilizadas também se mostrou essencial. Como argumenta Coelho de Souza (2015), o letramento literomusical articula melodia, ritmo e linguagem verbal, ativando áreas sensoriais e cognitivas específicas no cérebro, o que é especialmente benéfico para sujeitos com dislexia. O uso da canção *AmarElo* estimula a escuta ativa, amplia a percepção fonológica dos estudantes e permite construir sentido a partir das repetições sonoras presentes nos versos com [m], [n], [f] e [v]. Esse trabalho de escuta é seguido por produção criativa, como na atividade em que os estudantes elaboram versos próprios com base nos pares sonoros estudados, o que potencializa a autorregulação da linguagem.

A sequência didática (Dolz e Schneuwly, 2004), na qualidade de estrutura de organização pedagógica, se revela eficaz para o desenvolvimento progressivo das habilidades (objetivos) elencadas em cada aula apresentada. Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), a divisão em etapas (produção inicial, módulos de aprendizagem e produção final) respeita o ritmo dos estudantes e favorece a construção de saberes por meio de tarefas significativas. As produções orais e escritas dos estudantes, avaliadas em momentos distintos, evidenciam avanços na fluência, na organização textual e no uso intencional de recursos poéticos e fonológicos. A comparação entre a produção inicial (Aula 1) e a final (Aula 8) tende a oportunizar um maior domínio dos pares sonoros e maior consciência sobre os efeitos de sentido ao produzir textos.

Além disso, cabe enfatizar que o projeto se sustenta na valorização das potencialidades dos estudantes, como preconiza a avaliação psicopedagógica centrada na singularidade do sujeito (Oliveira, 2002; Pain, 1992). As atividades propostas exploram dimensões frequentemente citadas como forças em sujeitos com dislexia, como criatividade, sensibilidade musical e pensamento visual (Van Viersen *et al.*, 2020; Ramus, 2022). Em vez de focar no erro ou na deficiência, o percurso didático permite que os estudantes se percebam como produtores legítimos de linguagem, capazes de criar versos com rimas, ritmo e significado.

O uso do *rap* como imbricado no gênero textual letra de canção também contribui para o engajamento dos estudantes. Como defendem Falcão e Silva (2020) e Rojo (2013), o *rap* combina a linguagem poética com crítica social, oralidade expressiva e identidade cultural, funcionando como uma ponte entre os universos escolares e periféricos. Na atividade com a canção *Negro Drama*, de Racionais MC's, os estudantes podem reconhecer marcas de identidade e resistência, o que facilita o reconhecimento do gênero textual e musical e permitindo comparações com as próprias vivências dos estudantes. Já na abordagem da canção *AmarElo*, de Emicida, aspectos como repetição, musicalidade e rima favorecem a imersão na

linguagem, permitindo que os estudantes analisem os efeitos de sentido dos pares sonoros estudados em um contexto significativo.

O projeto de intervenção, nesse contexto, funciona como o eixo articulador das práticas propostas. Conforme Franco (2005) e Libâneo (2013), um projeto pedagógico bem planejado, baseado em diagnóstico e voltado à realidade dos estudantes, favorece a construção de aprendizagens significativas. A proposta do *Rap* segue esse princípio ao identificar o desafio da dislexia fonológica e propor, como resposta, atividades coerentes com as necessidades linguísticas e cognitivas dos sujeitos. A criação dos *raps* autorais na etapa final é o ponto culminante do processo, consolidando as aprendizagens fonológicas, discursivas e identitárias trabalhadas ao longo da sequência didática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo destaca o potencial pedagógico do letramento literomusical, articulado a uma sequência didática e sustentado por um projeto de intervenção, no desenvolvimento da oralidade e da escrita de estudantes do Ensino Médio com dislexia fonológica. A partir da escuta ativa, da análise de letras de canções de *rap* e da criação de *raps* autorais, os sujeitos podem explorar e fortalecer habilidades linguísticas fundamentais, como a consciência fonológica, a fluência verbal e a organização textual.

A partir da metodologia adotada, observa-se que o uso da canção (especialmente o gênero textual letra de *rap*) contribui significativamente para a motivação dos estudantes, estabelecendo pontes entre suas vivências sociais e a linguagem escolar. As atividades propostas respeitam o ritmo individual dos sujeitos e valorizam suas potencialidades, em consonância com a abordagem psicopedagógica defendida por Bossa (2007) e Weiss (2010), que propõe uma escuta atenta e sensível como ponto de partida para intervenções significativas. Além disso, os pares sonoros [m] e [n] e [f] e [v], frequentemente confundidos por sujeitos com dislexia fonológica, foram propostos em contexto de uso real da linguagem, o que favorece a fixação e o uso consciente desses sons.

Diante da eficácia observada na proposta, sugerem-se estudos, de cunho empírico, que explorem a aplicação do letramento literomusical em contextos diversos da Educação Básica, inclusive com turmas do Ensino Fundamental (séries iniciais e finais), com foco em gêneros musicais variados (funk, samba, pop etc.), respeitando os interesses e repertórios culturais dos estudantes. Tais pesquisas poderiam investigar, por exemplo, os efeitos dessa

abordagem no desenvolvimento da leitura, da escrita e da expressão oral em diferentes níveis de ensino, ampliando as possibilidades de intervenção pedagógica.

Além disso, recomenda-se o desenvolvimento de estudos que adaptem essa mesma proposta desta pesquisa para outros transtornos específicos de linguagem, como a disgrafia, a distortografia e os transtornos de linguagem expressiva e receptiva. Em tais casos, a musicalidade, o ritmo, a repetição e o apoio à memória auditiva sequencial também podem funcionar como facilitadores importantes no processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem. A estrutura das sequências didáticas permite a adaptação das atividades às características de cada transtorno, promovendo práticas mais inclusivas e significativas. Nesse sentido, este estudo se insere como uma contribuição relevante para o campo da Educação Básica, especialmente ao propor práticas que rompem com modelos tradicionais e padronizados de ensino da língua portuguesa.

Assim, este estudo reforça que a combinação entre avaliação psicopedagógica sensível, sequência didática estruturada e projetos de intervenção contextualizados pode transformar a experiência de aprendizagem de estudantes com dislexia e outros transtornos de linguagem. Que esse caminho seja ampliado, investigado e vivido por mais educadores comprometidos com uma educação verdadeiramente inclusiva, significativa e humanizada.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais: DSM-5*. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BOSSA, N. A. *A psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática*. 10. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

BRITO, M. C. M. T. *Dislexia: fundamentos para a avaliação e intervenção*. São Paulo: Vetor, 2008.

CAPELLINI, S. A. Dislexia: definição, avaliação e intervenção. In: LOPES, C.; CUNHA, V. L. O. (Org.). *Transtornos de aprendizagem: abordagem neuropsicológica e psicopedagógica*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p. 101–118.

CAPELLINI, S. A.; Ciasca, S. M. *Dislexia: Avaliação neuropsicológica, teoria e prática*. São Paulo: Memnon, 2010. p. 117.

COELHO DE SOUZA, J. P. *Letramento literomusical: práticas sociais mediadas pela canção*. 2014. 252 f. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal do Rio Grande Do Sul, 2014. Seção 3, p. 87–116.

- COOPER, R.; BERRY, J.; GOODMAN, J. (2022). Self-advocacy and resilience in university students with dyslexia: A qualitative investigation. *British Journal of Special Education*, 49(2), 202–218. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12375>
- DOLZ, J; NOVERRAZ, M; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (org.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95–128.
- DUESCHLE, V. P.; CECHELLA, C. O déficit em consciência fonológica e sua relação com a dislexia: diagnóstico e intervenção. *Revista CEFAC*, São Paulo, v. 11, supl. 2, p. 194–200, 2009.
- FALCÃO, N. A.; SILVA, Matheus Andrade da. (2020). Rap, oralidade e letramento: práticas pedagógicas em diálogo com a cultura hip hop. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, 17(46), 85–103. <https://doi.org/10.5935/2238-1279.20200008>
- FINNEGAN, R. *Oral Literature in Africa*. Open Book Publishers, 2012. <https://doi.org/10.11647/OBP.0025>
- FRANCO, M. A. S. *Projeto de intervenção pedagógica: uma abordagem metodológica*. São Paulo: Educ, 2005.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GÓIS, J. C.; KRUG, M. J.; BARROS, F. H. T. Reflexões sobre o processamento fonológico e desempenho na leitura na dislexia. *Missangas: Estudos em Literatura e Linguística*, v. 5, n. 9, 2024. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/missangas/article/view/20198>. Acesso em: 26 maio 2025.
- HERNÁNDEZ, F. *Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho*. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- JORDÃO, C. M. O uso da música como prática de letramento crítico em sala de aula. *Linguagem em (Dis)curso*, v. 13, n. 3, p. 705–722, 2013.
- JORDÃO, C. M.; ROCHA, C. S. Projetos de intervenção e práticas de linguagem: perspectivas inclusivas no ensino de língua portuguesa. *Cadernos Cedes*, v. 33, n. 91, p. 245–259, 2013.
- LIBÂNEO, J. C. *Didática*. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- LIMA, D. C.; MONTEIRO, M. L. Intervenção pedagógica e dislexia: uma proposta com base em sequências didáticas. *Educação & Realidade*, v. 47, e124116, 2022.
- MARCUSCHI, L. A. *Gêneros textuais: definição e funcionalidade*. São Paulo: Contexto, 2008.
- MENEZES, L. A música como instrumento de inclusão na aprendizagem da leitura e escrita. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 35, n. 75, p. 109–126, 2019.

NALAVANY, B. A.; CARRIE, Carawan L.; BROWN, Lora J. Navigating the road: Experiences of resilience among adults with dyslexia. *Dyslexia*, 27(3), 333–349, 2021. <https://doi.org/10.1002/dys.1673>

OLIVEIRA, F. A. Dislexia no ensino médio: impactos emocionais e pedagógicos. *Revista Psicopedagogia*, São Paulo, v. 38, n. 115, p. 53–62, 2021.

OLIVEIRA, M. K. *Vygotsky e a escola*: implicações para a prática pedagógica. São Paulo: Scipione, 2002.

PAIN, S. *Subjetividade e conhecimento*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. *Metodologia do trabalho científico*: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RAMUS, F. (2022). What cognitive strengths are associated with dyslexia? A review and meta-analysis. *Developmental Science*, 25(6), e13256. <https://doi.org/10.1111/desc.13256>

RODRIGUES, D. A. *Letramento literomusical e ensino de línguas*. Campinas: Mercado de Letras, 2018.

ROJO, R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

SILVA, C; CAPELLINI, S. A. Eficácia de um programa de intervenção fonológica em escolares de risco para a dislexia. *Revista CEFAC*, São Paulo, v. 17, n. 6, p. 1827–1837, nov./dez. 2015.

SOUZA, D. S. M. *Leitura e escuta ativa*: o uso da canção como prática pedagógica. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014.

SOUZA, R. L. Música e linguagem: contribuições para o desenvolvimento de crianças com dificuldades de aprendizagem. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 28, n. 54, p. 213–230, 2015.

VAN VIERSEN, S.; DE BREE, E.; KROESBERGEN, E. (2020). Cognitive strengths in children with dyslexia: A study of visuospatial skills and their relationship to reading. *Annals of Dyslexia*, 70(2), 217–236. <https://doi.org/10.1007/s11881-020-00189-z>

WAJNGURT, Clara; KUMAR, Shweta. STEM and students with dyslexia: Creative potential and instructional support. *Journal of STEM Education*, 21(1), 56–62, 2020.

WEISS, M. H. S. Patto. *Avaliação Psicopedagógica*: uma introdução. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

APÊNDICE 1

