



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

Keila Roberta Torezan

**PROGRAMA MOTIVACIONAL PARA O
DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES LEITORAS À
ALUNOS COM BAIXO RENDIMENTO**

São Carlos – SP

2018

Keila Roberta Torezan

**PROGRAMA MOTIVACIONAL PARA O
DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES LEITORAS À
ALUNOS COM BAIXO RENDIMENTO**

Tese apresentada à banca examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para a conclusão do doutorado em Educação Especial.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Amelia Almeida

*Bolsista CAPES

São Carlos – SP

2018

Torezan, Keila Roberta

Programa Motivacional para o Desenvolvimento de Habilidades Leitoras à Alunos com Baixo Rendimento / Keila Roberta Torezan. -- 2018.

260 f. : 30 cm.

Tese (doutorado)-Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos

Orientador: Maria Amelia Almeida

Banca examinadora: Adriana Garcia Gonçalves, Juliane Aparecida de Paula Perez Campos, Iasmin Zanchi Boueri, Silvia Cristina de Oliveira

Quadros

Bibliografia

1. Educação Especial. 2. Motivação para Leitura. 3. Habilidades Leitoras.
I. Orientador. II. Universidade Federal de São Carlos. III. Título.

Ficha catalográfica elaborada pelo Programa de Geração Automática da Secretaria Geral de Informática (SIn).

DADOS FORNECIDOS PELO(A) AUTOR(A)

Bibliotecário(a) Responsável: Ronildo Santos Prado – CRB/8 7325



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação Especial

Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Tese de Doutorado da candidata Keila Roberta Torezan, realizada em 09/02/2018:

Profa. Dra. Maria Amelia Almeida
UFSCar

Profa. Dra. Adriana Garcia Gonçalves
UFSCar

Profa. Dra. Juliane Aparecida de Paula Perez Campos
UFSCar

Profa. Dra. Iasmin Zanchi Boueri
UFPR

Profa. Dra. Silvia Cristina de Oliveira Quadros
UNASP

APOIO FINANCEIRO

Coordenação de Aperfeiçoamento
de Pessoal de Nível Superior -
CAPES

"Quem não lê não fala, não ouve e não vê."

Monteiro Lobato

"Ou se decodifica e não se compreende

Ou se adivinha, mas não se lê.

Ou ensina-se a ler pelo significado,

Ou das partes chega-se a palavra.

Ou a escrita é a transcrição (ainda que incompleta) da oralidade

Ou é uma entidade própria, radicalmente diferente...

Ou isto ou aquilo: ou isto ou aquilo..."

Olga Valéria Campana dos Anjos Andrade

Dedico essa conquista da minha vida...

À Deus, por ter me concedido o privilégio dessa experiência gratificante e realizadora.

Aos meus amados filhos e marido, pelo apoio incondicional, pela compreensão de minhas ausências e pelo encorajamento...sem vocês, Laura, Gustavo e Rogério, essa parte de minha vida não teria sido possível!

Aos meus pais e irmãs, por serem minha base e exemplo de coragem, honestidade e força!

À minha querida orientadora, Profa. Dra. Maria Amelia Almeida pelos ensinamentos acadêmicos, de ética e profissionalismo... pela dedicação, paciência, apoio...

***Muitas pessoas contribuíram com essa minha jornada
e também quero agradecer de modo especial...***

À minha querida amiga Betania Jacob Stange Lopes, pelas oportunidades, companheirismo, amizade e conhecimentos compartilhados.

Aos alunos que participaram do Programa me ensinando e colaborando para que esse sonho fosse possível...a todos, minha eterna gratidão!

Aos monitores que me auxiliaram na realização desse projeto.

Pelas contribuições na construção de meus conhecimentos por ocasião do exame de qualificação e defesa: Profas. Dras. Lídia Postalli, Juliane Campos, Adriana Garcia, Iasmin Boueri e Silvia Quadros.

Aos docentes do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, por tantos ensinamentos.

Aos colegas de doutorado pelos ensinamentos e conhecimentos compartilhados.

À Instituição acolhedora, pelo apoio e suporte, oferecendo todas as condições para a realização desse sonho.

TOREZAN, K. T. Programa Motivacional para o Desenvolvimento de Habilidades Leitoras à Alunos com Baixo Rendimento. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

RESUMO

A leitura, enquanto ferramenta de aprendizagem para novos conceitos e importância inestimável dentro do contexto social, vem sendo apontada como um dos maiores desafios escolares, principalmente no que diz respeito à compreensão de leitura, pois são muitos os alunos que leem, mas poucos compreendem o que leem. Problemas relacionados à leitura podem impedir que os escolares desenvolvam outros conhecimentos provocando um baixo rendimento acadêmico. O ensino de habilidades leitoras é imprescindível ao avanço do aluno com dificuldades para ler e, levando-se em conta que alunos com baixo rendimento acadêmico não são motivados e nem se engajam nas atividades de leitura, as questões motivacionais juntamente com o ensino de habilidades leitoras surgem como sendo bastante promissoras. Assim sendo, o objetivo geral desta pesquisa foi desenvolver, implementar e avaliar os efeitos de um Programa Motivacional para o desenvolvimento de habilidades leitoras a alunos que apresentam baixo rendimento em leitura como consequência de dificuldade de aprendizagem, transtorno de aprendizagem ou por pertencerem ao público alvo da educação especial. E, como objetivos específicos, monitorar o nível de leitura dos participantes durante o Programa e proporcionar o ensino e o desenvolvimento de habilidades leitoras. Trata-se de uma pesquisa quase-experimental de abordagem quantitativa e qualitativa. Participaram onze alunos com baixo rendimento escolar em leitura, sendo que havia dois participantes com deficiência intelectual, dois com autismo, dois com altas habilidades/superdotação e os outros cinco tinham transtorno ou dificuldades de aprendizagem. Foram realizados pré-teste e pós teste com os instrumentos: Teste de Competência de Leitura de Palavras e Pseudopalavras, Compreensão da Leitura de Palavras e Frases e um Roteiro de Avaliação para as Capacidades Leitoras; durante a aplicação do programa, foram utilizados um Roteiro de Observação da Motivação e um diário de campo. Os resultados da Etapa 1 do Programa, referentes as questões motivacionais, apontam para uma mudança de atitude dos alunos em relação as atividades de leitura, com o aumento do engajamento, crenças em auto eficácia e uma orientação, na maior parte do tempo, para a realização das tarefas segundo a motivação intrínseca. O Programa também verificou a importância das questões sociais para um maior engajamento nas atividades de leitura bem como se mostrou eficaz para atender a diversidade de alunos. O pré-teste mostrou que, apesar dos alunos conseguirem ler, não apresentavam o domínio de habilidades essenciais para a compreensão de leitura e o pós-teste registrou um aumento significativo no domínio das habilidades leitoras dos alunos, proporcionando uma melhora em compreensão de leitura por parte dos participantes. Sugere-se que o Programa seja reaplicado em um contexto de sala de aula para se verificar se ele é eficaz no contexto escolar.

Palavras-Chave: Educação Especial. Motivação para Leitura. Compreensão de Leitura. Habilidades Leitoras. Baixo Rendimento Acadêmico.

TOREZAN, K. T. Programa Motivacional para o Desenvolvimento de Habilidades Leitoras à Alunos com Baixo Rendimento. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

ABSTRACT

Reading, as a learning tool for new conceptions and inestimable importance in the social context, has been pointed as one of the biggest school challenges., specially with matters in reading comprehensive, because there are many students who read but a few who understand what they read. Problems related to reading can obstruct the students' development knowledge, in consequence of low school achieving. The teaching of reading abilities is essential for the advancement of the student with reading difficulties and, considering that low-achieving students are not motivated nor engaged in reading activities, motivation matters together with the teaching of reading abilities show up as something promising. Therefore, the main goal of this research was to develop, implement and evaluate a Motivational Reading Comprehension Program in association with the teaching of Reading Abilities for students enrolled in the elementary school that have low school achievement as a consequence of learning difficulties, learning disorders or to belong to the “público-alvo da educação especial” (Special Education Target Audience) and, also, as specific goals, to train graduation students to act as monitors in the Program; monitor the reading level of the participants during the Program; provide the teaching and the development of the reading abilities; elaborate tasks that promote the curiosity and, allow the students' engagement in reading. This is an experimental research with qualitative and quantitative approach. Eleven students with low school achievement participated of this study, been that two participants have intellectual disability, two have autism, two have high skills and the other five have learning difficulties or disorders. Pre and after tests were done with the following instruments: Teste de Competência de Leitura de Palavras e Pseudopalavras, Compreensão da Leitura de Palavras e Frases and one Roteiro de Avaliação das Capacidades Leitoras and, during the Program application, one Roteiro de Observação and field diary were used. The results of the first part of the Program, related to the motivation matters, pointed for a change in the students' attitude in relation to the reading activities, with the increase of the engagement, auto eficácia beliefs and, an orientation in most part of the time by the intrinsic motivation. The Program also found the importance of the social matters for a bigger engagement in the reading activities as well as its efficacy to the diversity of students. The pre test show that, in spite of the students are able to read, they do not have the essential abilities domain for reading comprehension and, the after test registered a significant increase in the reading abilities domain of the students. We suggest that the Program can be replicated in the school classroom context to verify if it is effective for the school environment.

Key-Words: Special Education. Reading Motivation. Reading Comprehension. Reading Abilities. Low School Achievement.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - Organograma dos estágios e rotas de leitura	50
FIGURA 2 - Distribuição dos níveis de ensino, cursos e quantidade de alunos	73
FIGURA 3 - Etapas do Programa e instrumentos utilizados em cada Etapa	78
FIGURA 4 – Distribuição de alunos por turmas e períodos	93
FIGURA 5 - Procedimento da coleta de dados	94
FIGURA 6 - Gráfico de desempenho motivacional da Etapa 1 – Téó	114
FIGURA 7 - Gráfico de desempenho motivacional da Etapa 2 – Téó	115
FIGURA 8 - Gráfico de desempenho motivacional da Etapa 1 – Sandro	117
FIGURA 9 - Gráfico de desempenho motivacional da Etapa 2 – Sandro	119
FIGURA 10 - Gráfico de desempenho motivacional da Etapa 1 – João	122
FIGURA 11 - Gráfico de desempenho motivacional da Etapa 2 – João	122
FIGURA 12 - Gráfico de desempenho motivacional da Etapa 1 – Manuel	125
FIGURA 13 - Gráfico de desempenho motivacional da Etapa 2 – Manuel	126
FIGURA 14 - Gráfico de desempenho motivacional da Etapa 1 – Augusto	128
FIGURA 15 - Gráfico de desempenho motivacional da Etapa 2 – Augusto	129
FIGURA 16 - Gráfico de desempenho motivacional da Etapa 1 – Davi	130
FIGURA 17 - Gráfico de desempenho motivacional da Etapa 2 – Davi	131
FIGURA 18 - Gráfico de desempenho motivacional da Etapa 1 – André	133
FIGURA 19 - Gráfico de desempenho motivacional da Etapa 2 – André	134
FIGURA 20 - Gráfico de desempenho motivacional da Etapa 1 – Antônio	136
FIGURA 21 - Gráfico de desempenho motivacional da Etapa 2 – Antônio	137
FIGURA 22 - Gráfico de desempenho motivacional da Etapa 1 – Nelson	138

FIGURA 23 - Gráfico de desempenho motivacional da Etapa 2 – Nelson	139
FIGURA 24 - Gráfico de desempenho motivacional da Etapa 1 – Marcelo	141
FIGURA 25 - Gráfico de desempenho motivacional da Etapa 2 – Marcelo	141
FIGURA 26 - Gráfico de desempenho motivacional da Etapa 1 – Rafael	143
FIGURA 27 - Gráfico de desempenho motivacional da Etapa 2 – Rafael	144
FIGURA 28 - Resultado do pré e pós teste do TCLPP – Téó	148
FIGURA 29 - Resultado do pré e pós teste do TCLPP – Sandro	149
FIGURA 30 - Resultado do pré e pós teste do TCLPP – João	150
FIGURA 31 - Resultado do pré e pós teste do TCLPP – Manuel	151
FIGURA 32 - Resultado do pré e pós teste do TCLPP – Augusto	152
FIGURA 33 - Resultado do pré e pós teste do TCLPP – Davi	153
FIGURA 34 - Resultado do pré e pós teste do TCLPP – André	154
FIGURA 35 - Resultado do pré e pós teste do TCLPP – Antônio	155
FIGURA 36 - Resultado do pré e pós teste do TCLPP – Nelson	156
FIGURA 37 - Resultado do pré e pós teste do TCLPP – Marcelo	156
FIGURA 38 - Resultado do pré e pós teste do TCLPP – Rafael	157
FIGURA 39 - Resultado do pré e pós teste do Compreensão de Leitura de Palavras e Frase – Téó	160
FIGURA 40 - Resultado do pré e pós teste do Compreensão de Leitura de Palavras e Frase – Sandro	161
FIGURA 41 - Resultado do pré e pós teste do Compreensão de Leitura de Palavras e Frase – João	162
FIGURA 42 - Resultado do pré e pós teste do Compreensão de Leitura de Palavras e Frase – Manuel	162

FIGURA 43 - Resultado do pré e pós teste do Compreensão de Leitura de Palavras e Frase – Augusto	163
FIGURA 44 - Resultado do pré e pós teste do Compreensão de Leitura de Palavras e Frase – Davi	163
FIGURA 45 - Resultado do pré e pós teste do Compreensão de Leitura de Palavras e Frase – André	164
FIGURA 46 - Resultado do pré e pós teste do Compreensão de Leitura de Palavras e Frase – Antônio	165
FIGURA 47 - Resultado do pré e pós teste do Compreensão de Leitura de Palavras e Frase – Nelson	165
FIGURA 48 - Resultado do pré e pós teste do Compreensão de Leitura de Palavras e Frase – Marcelo	166
FIGURA 49 - Resultado do pré e pós teste do Compreensão de Leitura de Palavras e Frase – Rafael	167
FIGURA 50 - Resultado do pré e pós teste do Roteiro de Avaliação das Capacidades Leitoras – Téo	169
FIGURA 51 - Resultado do pré e pós teste do Roteiro de Avaliação das Capacidades Leitora – Sandro	170
FIGURA 52 - Resultado do pré e pós teste do Roteiro de Avaliação das Capacidades Leitoras – João	171
FIGURA 53 - Resultado do pré e pós teste do Roteiro de Avaliação das Capacidades Leitoras – Manuel	172

FIGURA 54 - Resultado do pré e pós teste do Roteiro de Avaliação das	
Capacidades Leitoras – Augusto	173
FIGURA 55 - Resultado do pré e pós teste do Roteiro de Avaliação das	
Capacidades Leitoras – Davi	173
FIGURA 56 - Resultado do pré e pós teste do Roteiro de Avaliação das	
Capacidades Leitoras – André	174
FIGURA 57 - Resultado do pré e pós teste do Roteiro de Avaliação das	
Capacidades Leitoras – Antônio	175
FIGURA 58 - Resultado do pré e pós teste do Roteiro de Avaliação das	
Capacidades Leitoras – Nelson	176
FIGURA 59 - Resultado do pré e pós teste do Roteiro de Avaliação das	
Capacidades Leitoras – Marcelo	176
FIGURA 60 - Resultado do pré e pós teste do Roteiro de Avaliação das	
Capacidades Leitoras – Rafael	177

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - Dimensões Motivacionais para Leitura	34
TABELA 2 – Resumo das definições e estratégias pedagógicas para alunos com DI, TEA e AH/SD	53
TABELA 3 – Exemplo de habilidades conceituais, sociais e práticas	64
TABELA 4 – Critérios de inclusão de alunos participantes do Programa	75
TABELA 5 – Caracterização dos alunos participantes por idade, série escolar e diagnóstico/suspeita	76
TABELA 6 – Alunos participantes da Turma 1, em 2015	76
TABELA 7 – Alunos participantes da Turma 2, período manhã, 2016	77
TABELA 8 – Alunos participantes da Turma 2, período tarde, 2016	77
TABELA 9 – Critério de inclusão dos monitores/estagiários	89
TABELA 10 – Caracterização dos monitores/estagiários por curso, ano de conclusão e idade	89
TABELA 11 – Cronograma de atividades no 2º semestre de 2015	91
TABELA 12 – Cronograma de atividades no 1º semestre de 2016	91
TABELA 13 – Cronograma de atividades no 2º semestre de 2016	91
TABELA 14 – Projetos da Etapa 1	106
TABELA 15 – Síntese de atividades da Etapa 2	109
TABELA 16 – Tipos de palavras que podem ser lidas pelos diferentes estágios de Leitura	148
TABELA 17 – Classificação dos estágios e rotas de leitura dos alunos no pré e pós-teste	158
TABELA 18 – Porcentagem de desenvolvimento no domínio das capacidades leitoras	178

LISTA DE SIGLAS

AAIDD – Associação Americana de Deficiência Intelectual e do Desenvolvimento

AAMR – Associação Americana de Retardo Mental

AEE – Atendimento Educacional Especializado

AH/SD – Altas Habilidades/Superdotação

BRE – Baixo Rendimento Escolar

CORI – Concepted-Oriented Reading Instruction

DI – Deficiência Intelectual

LIDA – Laboratório de Investigação dos Desvios de Aprendizagem

PAEE – Público-Alvo da Educação Especial

QI – Quociente de Inteligência

SRM – Sala de Recursos Multifuncionais

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TCLPP – Teste de Competência de Leitura de Palavras e Pseudopalavras

TDA/H – Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade

TEA – Transtorno do Espectro Autista

SUMÁRIO

1. APRESENTAÇÃO	19
2. INTRODUÇÃO	22
2.1 MOTIVAÇÃO ACADÊMICA	25
2.1.1 MOTIVAÇÃO PARA LEITURA	33
2.2 HABILIDADES LEITORAS E COMPREENSÃO DE LEITURA	44
2.3 BAIXO RENDIMENTO ACADÊMICO ESCOLAR E ALUNOS PAEE, COM TRANSTORNOS DE APRENDIZAGEM E COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM	52
2.3.1 TRANSTORNO DE APRENDIZAGEM	60
2.3.2 DEFICIÊNCIA INTELECTUAL	62
2.3.3 TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA	66
2.3.4 ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO	68
3. JUSTIFICATIVA	70
4. OBJETIVOS	71
5. MÉTODO	72
5.1 TIPO DE PESQUISA	72
5.2 PROCEDIMENTOS ÉTICOS DA PESQUISA	72
5.3 LOCAL	73
5.4 PARTICIPANTES	74
5.5 INSTRUMENTOS	77
5.5.1 TCLPP	79
5.5.2 COMPREENSÃO DE LEITURA DE PALAVRAS E FRASES	83
5.5.3 ROTEIRO DE AVALIAÇÃO DA CAPACIDADE LEITORA	85
5.5.4 DIÁRIO DE CAMPO/ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO	86
5.6 PROCEDIMENTOS DE COLETA	88
5.7 PROCEDIMENTO DE INTERVENÇÃO	94
5.7.1 APRESENTAÇÃO DO PROGRAMA MOTIVACIONAL DE LEITURA	94

5.7.2	ETAPA 1 DO PROGRAMA MOTIVACIONAL DE LEITURA	97
5.7.3	ETAPA 2 DO PROGRAMA MOTIVACIONAL DE LEITURA	106
5.7.4	CAPACITAÇÃO DOS MONITORES/ ESTAGIÁRIOS	109
5.8	PROCEDIMENTO DE ANÁLISE	110
6.	RESULTADOS	111
6.1	RESULTADOS DOS ASPECTOS MOTIVACIONAIS DOS ALUNOS SEGUNDO O PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO E ANOTAÇÕES NO DIÁRIOS DE CAMPO	112
6.1.1	CONSIDERAÇÕES SOBRE OS ASPECTOS MOTIVACIONAIS	145
6.2	RESULTADOS DO PRÉ E PÓS-TESTE DOS INSTRUMENTOS TCLPP, TESTE DE COMPREENSÃO LEITORA E ROTEIRO DE AVALIAÇÃO DAS CAPACIDADES LEITORAS	146
6.3	RESULTADOS DO PRÉ-TESTE E PÓS-TESTE DO COMPREENSÃO DA LEITURA DE PALAVRAS E FRASES	160
6.4	RESULTADOS DO PRÉ-TESTE E PÓS-TESTE DO ROTEIRO DE AVALIAÇÃO DA CAPACIDADE LEITORA	168
7.	DISCUSSÃO	179
8.	CONSIDERAÇÕES FINAIS	186
9.	REFERÊNCIAS	189
10.	ANEXOS	200
11.	APÊNDICE	202

1. APRESENTAÇÃO

Ser professora não fazia parte dos meus planos de juventude. Porém, por uma coincidência do destino, a vida me levou para essa profissão que hoje me encanta, desafia e fascina!

Por volta dos meus vinte e poucos anos fui convidada pela diretora de uma escola de idiomas, onde eu estudava inglês, a trabalhar como monitora, uma vez que os professores me apontavam como uma aluna promissora. Aceitei o convite mais pensando que não teria mais que pagar pelo meu curso do que pensando em uma profissão. Nesse momento começou minha paixão. Como monitora eu atendia, em sua maioria, os alunos que estavam tendo algum tipo de dificuldade em aprender o inglês.

Passado um tempo, um amigo americano veio para o Brasil e ficou impressionado com minha evolução no idioma. Ele e sua esposa me convidaram para estudar em uma Universidade nos Estados Unidos para aperfeiçoar o idioma. Aceitei o convite e fui com minha filha de dois anos para passar quase um ano nos Estados Unidos.

Como parte do curso eu devia dar aulas de inglês para estrangeiros recém-chegados ao país. Novamente me vi dando aula. Lá, tive a certeza de que queria ser professora para o resto de minha vida.

De volta ao Brasil, comecei a dar aulas em escolas de idiomas. Gostava muito da minha nova profissão, mas sentia falta de teoria para me tornar uma profissional mais completa e, conseqüentemente, melhor. Prestei vestibular para o curso de Graduação em Licenciatura Plena em Letras na Universidade Federal de São Carlos. Ao mesmo tempo em que cursava a graduação em Letras dava aulas em escolas de idiomas e, aos poucos, comecei a dar aulas em escolas de ensino regular. Ministrava aulas desde o Ensino Infantil até o Ensino Médio nas escolas regulares e, nas escolas de idiomas, ministrava aulas para crianças e adolescentes em maior proporção do que para adultos. Intrigava-me o aluno que não conseguia aprender ou tinha muita dificuldade em aprender. Procurava saber melhor sobre o assunto e propunha diversas atividades para auxiliar o aluno no processo de aprendizagem, pois não me conformava e não aceitava o fato de que alguns não aprendiam.

O ano de 2006 foi especial, pois tive a oportunidade de aprender muito com três alunos Público Alvo da Educação Especial nas minhas aulas. Esses alunos mudaram de vez o curso dos meus planos e me impulsionaram para uma busca de conhecimentos que

pudesse realmente fazer a diferença na vida dessas crianças. Havia dois alunos com Síndrome de Down e um com Deficiência Intelectual. Eles me desafiavam diariamente e comecei a buscar cada vez mais recursos para auxiliar esse público a se desenvolver e aprender. A mãe de um dos alunos com Síndrome de Down me ensinou muito e me ajudou a dar os primeiros passos.

A busca por novos conhecimentos me levou a um curso de especialização em Psicopedagogia e ao Mestrado em Educação Especial. Na busca por condições melhores para facilitar a aprendizagem de alunos com dificuldades em aprender, me deparei com questões motivacionais de aprendizagem e achei que, talvez, esse fosse um dos caminhos. Após muitas buscas e leituras, descobri um grupo de pesquisadores norte-americanos da Universidade de Maryland, localizada na cidade de College Park, no Condado de Prince George's, no estado de Maryland, nas cercanias de Washington DC, que desenvolviam estudos sobre motivação para ler. Fiquei muito curiosa com um programa de leitura, denominado CORI (Cocepted-Oriented Reading Instruction) cujos pesquisadores responsáveis são Allan Wigfield e John T. Guthrie. Porém, para um curso de Mestrado, não me vi capaz de desenvolver um Programa de Leitura. Esses pesquisadores definiram a motivação para leitura como multidimensional e fizeram descobertas importantes acerca da motivação para ler de crianças e jovens no que diz respeito ao gênero, série escolar e nível socioeconômico dos alunos (GUTHRIE e WIGFIELD, 1997). Resolvi, então, no Mestrado, verificar se as características dos estudantes no Brasil se assemelhavam as características apresentadas pelos estudos norte-americanos.

Minha pesquisa foi caracterizar a motivação para leitura de alunos do 6º ano do Ensino Fundamental. Dividi os alunos em três grupos: por gênero; escola (de periferia e escola central); e, alunos com algum comprometimento (público alvo da educação especial ou abaixo do rendimento acadêmico esperado) e alunos com desempenho considerado dentro do esperado. Os dados foram bastante similares aos resultados apresentados pelos americanos e foi constatada a multidimensionalidade para a motivação para leitura dos alunos (TOREZAN, 2012).

Logo após terminar o mestrado, comecei a atuar como psicopedagoga e acabei saindo da sala de aula na função de professora, mas não me afastei totalmente da escola. O novo trabalho na função de psicopedagoga também me encantava. Atendia várias crianças com problemas de aprendizagem todos os dias e me sentia cada vez mais preparada para atender esse público. Também fazia parte do meu trabalho me envolver com a escola onde a criança que estava sendo atendida por mim estudava. Atuava junto

aos professores auxiliando-os e estabelecendo uma parceria com o propósito de facilitar o desenvolvimento cognitivo do aluno. Claro que nem sempre era uma tarefa fácil uma vez que havia muita resistência por parte dos professores e da própria escola. Também atuei como psicopedagoga na APAE no setor de avaliação multidisciplinar para a demanda externa, ou seja, os alunos que apresentavam algum tipo de dificuldade nas escolas regulares eram encaminhados para a Instituição para fazer avaliação com uma equipe na qual eu fazia parte.

Passado mais um tempo, senti falta de mais estudos e de mais aprofundamento. Estar em contato com o universo acadêmico é muito enriquecedor. Com isso, decidi fazer o Doutorado.

No Doutorado pude, finalmente, unir minhas três áreas de formação e atuação (Letras, Psicopedagogia e Educação Especial) e realizar o desejo de trabalhar com compreensão de leitura, dando assim continuidade ao trabalho de motivação para ler, que já vinha sendo estudado desde o Mestrado, em associação com o ensino das habilidades necessárias para a leitura para alunos com dificuldade de aprendizagem. Com isso, desenvolvi um Programa Motivacional para o Desenvolvimento de Habilidades Leitoras a Alunos com Baixo Rendimento que apresentam problemas na compreensão de leitura, sejam eles público alvo da educação especial, com dificuldade de aprendizagem ou com transtorno de aprendizagem. Meu desafio era fazer com que esses alunos *compreendessem* o que liam e não somente *decodificassem* letras.

Hoje, após a finalização do Doutorado em Educação Especial, acredito ter ampliado um pouco mais meus conhecimentos e tenho certeza de ter aprendido muito com os alunos e monitores/estagiários do Programa Motivacional desenvolvido para esta pesquisa.

2. INTRODUÇÃO

Um grande e crescente número de escolares com baixo rendimento acadêmico vem sendo apontado por Programas de Avaliação como o Programa de Avaliação Internacional de Alunos (PISA), proposto pela Organização para a Cooperação Econômica e o Desenvolvimento (OECD). Este Programa, por exemplo, avalia escolares de praticamente o mundo todo e, de forma preocupante, aponta o Brasil entre os 5 e 10 piores países do mundo em compreensão de leitura (OECD, 2015).

O PISA apresenta sete diferentes níveis gerais de dificuldade em proficiência de leitura, sendo o nível 1b o mais baixo de todos, seguido pelo nível 1a, 2 e assim sucessivamente até o 6. De acordo com o Pisa (2015), dentro do contexto mundial, cerca de 60% dos alunos com idades entre 15 e 16 anos apresentam desempenho no nível 3 ou acima, enquanto no Brasil, 80% desta mesma população apresenta desempenho 2 ou abaixo.

Este quadro é reflexo do sistema precário na formação de leitores no Ensino Fundamental. Dados de avaliações nacionais como Provinha Brasil e internacionais como PISA tem apresentado uma aprendizagem muito aquém do esperado e, de um modo geral e, em especial, no caso de alunos com dificuldades¹, transtornos de aprendizagem e alunos público alvo da educação especial que apresentam baixo rendimento acadêmico, a universalização do acesso à escola não proporcionou a democratização do acesso ao saber (ANDRADE, ANDRADE & CAPELLINE, 2014).

Uma vez que, segundo Andrade, Andrade e Capellini (2014), o baixo rendimento escolar pode ser definido como um rendimento abaixo do esperado em domínios acadêmicos como leitura, matemática e escrita e que essa definição não diz respeito somente aos transtornos de aprendizagem, mas sim vindouro de qualquer natureza. Para este trabalho, decidiu-se adotar o termo “baixo rendimento acadêmico” para descrever a

¹ Andrade, Andrade e Capelline (2014) chamam a atenção para a diferença entre os termos “dificuldade de aprendizagem” e “transtorno de aprendizagem”. Os autores identificam como dificuldade de aprendizagem os casos de baixo rendimento escolar vindouros de fatores extrínsecos à criança tais como condições socioeconômicas e culturais, ambiente familiar, ambiente escolar, metodologia de ensino, problemas de ordem emocional. Em contrapartida, os transtornos de aprendizagem referem-se ao baixo rendimento escolar vindouro de fatores intrínsecos ao aluno, ou seja, os fatores genéticos neurológicos como a dislexia e o déficit de atenção.

população participante deste estudo, pois, pessoas com dificuldades de aprendizagem, transtornos de aprendizagem e público alvo da educação especial podem apresentar baixo rendimento acadêmico como consequência de sua condição.

Portanto, por ser um termo no qual todos se enquadram, optou-se por adotá-lo e buscou-se, nessa população, participantes para esse estudo. Assim, todo aluno com baixo rendimento acadêmico em leitura, não importando se a origem desse baixo rendimento acadêmico fosse de ordem das dificuldades de aprendizagem, dos transtornos de aprendizagem ou por pertencerem ao público alvo da educação especial, todos se enquadrariam no perfil dos participantes. A saber, participaram deste estudo alunos com deficiência intelectual, autismo, altas habilidades/superdotação bem como alunos com transtornos e dificuldades de aprendizagem.

Como apontam alguns autores (MOUSINHO & CORREA, 2010; ANDRADE, ANDRADE & CAPELLINI, 2014) os fatores que podem contribuir para o fracasso acadêmico apontados pelos Programas de Avaliação são inúmeros, merecendo destaque os fatores ambientais ou externos ao ambiente escolar tais como desvantagem socioeconômica e cultural, oportunidades educacionais inadequadas, inadequação metodológica, dificuldades de aprendizagem, transtornos de aprendizagem de origem neurológica.

Considerando-se a gama de fatores mencionados, esta pesquisa preocupou-se com as questões metodológicas envolvidas no processo de aprendizagem de alunos com baixo rendimento acadêmico em compreensão de leitura, buscando alternativas que pudessem ser aplicáveis dentro do contexto da sala de aula e não somente aplicáveis nos consultórios de atendimentos, proporcionando, com isso, uma aprendizagem mais adequada a todos.

Partindo da premissa de que alunos com baixo rendimento acadêmico não são motivados para a aprendizagem (MARCHESI 2004; BORUCHOVITCH & BZUNECK, 2009), buscou-se na motivação do aluno para ler uma alternativa que pudesse ser viável no processo de desenvolvimento da leitura. No entanto, acreditando que além da motivação, o aluno com baixo rendimento acadêmico precisa também ter domínio das habilidades leitoras (CUNHA, 2008; MACHADO & CAPELLINI, 2016) para seu pleno desenvolvimento, enquanto leitor fluente, viu-se a necessidade de associar às questões motivacionais com o ensino das habilidades leitoras.

Diante da preocupante situação de nossos alunos apresentadas no início deste tópico que não compreendem o que leem, e pensando, principalmente na população deste

estudo que por vezes encontra-se marginalizada no processo de aprendizagem, viu-se como necessária a busca por alternativas de métodos e programas de ensino que possam contribuir com a mudança dessa situação.

Ao indagar sobre alternativas que pudessem solucionar o problema de compreensão de leitura, buscou-se, com esse Programa, responder inquietações como: é possível melhorar a compreensão de leitura de alunos com dificuldade de aprendizagem, transtorno de aprendizagem e público alvo da educação especial, tornando-os em leitores fluentes por meio de um programa motivacional de leitura que englobe o ensino de habilidades leitoras?

Com isso, o objetivo principal deste estudo foi desenvolver, implementar e avaliar os efeitos de um Programa Motivacional para o desenvolvimento de habilidades leitoras a alunos com baixo rendimento em compreensão de leitura inseridos em contexto heterogêneo, como a sala de aula. Como foi levada em consideração a possibilidade do uso deste Programa no contexto escolar, buscou-se por achados científicos, tanto sobre motivação quanto a respeito das habilidades leitoras, que pudessem dar maior aparato teórico a elaboração e implementação do Programa. Para o planejamento das atividades, pensando na aplicabilidade pelo professor, houve a preocupação de se incluir atividades que pudessem ser aplicadas por ele, proporcionando, com isso, uma interface entre achados científicos e educacionais em uma tentativa de unir teoria e prática (ANDRADE, OKUDA & CAPELLINI, 2015).

Oferecer caminhos para que o escolar organize suas estratégias, compreenda seu desempenho e perceba sua evolução dentro de suas próprias capacidades torna-se fundamental, uma vez que treinos sistemáticos, focados nos processos cognitivos permitem que o aluno alcance progresso na aprendizagem da leitura. Associar esses treinos de habilidades sistemáticas para a aprendizagem são fundamentais, mas, pensando, particularmente, em alunos com problemas em aprendizagem, há que se associar a isso, questões motivacionais para o processo de aprendizagem (BORUCHOVITCH, 1993).

Para o desenvolvimento do Programa, buscou-se por alternativas que oferecessem condições de transformar o espaço escolar em um local onde se pudesse trabalhar de forma inclusiva, adequando-se a realidade heterogênea de nossas escolas. Lacunas restarão sem serem preenchidas, no entanto a razão para que este trabalho fosse

desenvolvido vem da força do trabalho pedagógico realizado pelos educadores em busca da melhoria do sistema educacional para a redução das discrepâncias de rendimento acadêmico entre os alunos em uma realidade tão heterogênea.

2.1 MOTIVAÇÃO ACADÊMICA

Neste tópico, serão apresentados alguns construtos motivacionais importantes para a compreensão da motivação acadêmica e, mais especificamente, sobre motivação para a leitura, uma vez que esta pesquisa buscou apoio nessas teorias (auto eficácia, teorias de metas e motivação intrínseca e extrínseca) para seu desenvolvimento. Também serão abordadas algumas questões relevantes para o entendimento da motivação e sua relação para o desenvolvimento acadêmico da população desse estudo.

Dentro do contexto escolar, a motivação do aluno vem sendo estudada e já passou por diversos ângulos que geraram muitas teorias e abordagens (BZUNECK, 2010). O autor citado conceitua que a motivação já foi explicada pela sua origem etimológica, vindoura do verbo latino *movere*, que por sua vez denomina-se *motivo* que gerou *o motivo para a ação*. Hoje, em uma visão mais atualizada, em sala de aula, temos que os efeitos da motivação do aluno consistem com ele envolver-se ativamente nas tarefas pertinentes ao processo de aprendizagem, o que implica na escolha de cursos de ação. Esse envolvimento equivale a quantidade e qualidade de esforço no processo de aprender e no tempo de permanência exigido por cada tarefa.

Visto que a motivação para aprender está relacionada com quantidade e qualidade de esforço e permanência nas atividades de aprendizagem, algumas teorias vêm tentando entender e explicar os processos da motivação envolvidos na aprendizagem do aluno e, uma delas, que vêm sendo amplamente estudada sobre a motivação acadêmica é a Teoria Social Cognitiva desenvolvida por Albert Bandura outras (BANDURA; AZZI & POLYDORO, 2008). Tal teoria apresenta como um de seus fatores mais importantes o fato de que o ser humano, embora influenciado pelo ambiente, não é mero fruto deste. Assim sendo, qualquer indivíduo pode assumir certo controle sobre sua vida por meio de mecanismos de auto eficácia e estabelecimento de metas de realização, dentre outras (BANDURA; AZZI & POLYDORO, 2008). Para este estudo, em particular, interessam

os mecanismos de auto eficácia e realização de metas pois estas se associam aos achados da multidimensionalidade da motivação para ler que será abordada mais adiante.

De acordo com Bandura, Azzy e Polydoro (2008) a crença em auto eficácia e as metas de realização são importantes no contexto acadêmico pois, de acordo com elas, o aluno determina suas atitudes de esforço, dedicação e permanência nas tarefas, levando-se em conta que o ambiente escolar é repleto de limitações, desafios e obstáculos.

Além das teorias de auto eficácia e metas de realização, Guthrie e Wigfield (1997); Linnbbrink e Pintrich (2002) e Bzuneck (2010) trazem uma importante contribuição para o campo dos estudos sobre motivação com as teorias da motivação intrínseca e motivação extrínseca pois, de acordo com tais teorias, dependendo da orientação de sua motivação (intrínseca ou extrínseca) o aluno faz uso de determinada meta de realização, que, por sua vez, irá interferir no esforço, dedicação e permanência nas tarefas.

A seguir, serão apresentadas as teorias de auto eficácia, metas de realização, motivação intrínseca e motivação extrínseca.

A auto eficácia é definida como o entendimento do sujeito acerca de suas próprias capacidades para organizar e executar os cursos de ação necessários para atingir determinados tipos de desempenhos, em outras palavras, auto eficácia é o julgamento que as pessoas fazem de si mesmas em relação às próprias capacidades. (BANDURA; AZZI & POLYDORO, 2008).

De acordo com Bzuneck (2001) ao afirmar que os julgamentos da pessoa sobre si mesma a impulsiona a agir e anteceder o que pode realizar, determina que as crenças de auto eficácia influenciam nas escolhas das pessoas, no estabelecimento de metas, na quantidade de esforço e na perseverança em busca de resultados. Sob essa perspectiva, as ações consideradas desafiantes, ao serem realizadas, proporcionam motivação progressiva para o desenvolvimento das capacidades (NUNES, 2008).

Seguindo este pensamento, dentro de um contexto escolar, o aluno vai motivar-se a se envolver (ou não) em determinada tarefa se acreditar que, com seu esforço, conhecimento e habilidade, conseguirá atingir (ou não) o que espera. (BANDURA, AZZI & POLYDORO, 2008). Contudo, Nunes (2008) adverte que níveis muito altos de auto eficácia podem fazer com que os aprendizes tentem realizar atividades que ultrapassam muito seu nível de conhecimento, podendo encontrar, com isso, muita dificuldade na

realização da tarefa e ter uma conseqüente diminuição de sua crença em auto eficácia, sofrendo fracassos desnecessários e conseqüente desmotivação. Por outro lado, pessoas que apresentam nível muito baixo de crença de auto eficácia não desenvolvem suas potencialidades e se esquivam de experiências que poderiam favorecer a aprendizagem por não acreditarem em si mesmas, dispendo de pouca ou nenhuma dedicação e esforço na realização das atividades acadêmicas.

Para evitar esse desequilíbrio, é fundamental que o professor conheça o aluno, suas limitações e capacidades para propor afazeres que promovam o aumento da crença em auto eficácia e não o contrário. O sucesso ou fracasso da crença em auto eficácia dependerá da complexidade percebida da tarefa: a tarefa precisa apresentar certo nível de dificuldade para provocar desafio, mas tal dificuldade não deve ultrapassar a competência e nem tão pouco estar abaixo do nível do aluno, pois tanto as atividades com nível acima quanto abaixo da capacidade do escolar, provocam desinteresse e conseqüente desmotivação. (NUNES, 2008; BANDURA, AZZI & POLYDORO, 2008).

Diante do exposto acerca da crença em auto eficácia, entende-se o porquê dessa teoria vir sendo apontada como forte preditora do desempenho acadêmico e da persistência em tarefas (SCHUNK, 1991; PAJARES & VALIANTE, 2001; MARTINELLI & SASSI, 2010). Esses autores afirmam que a crença em auto eficácia e o desempenho acadêmico estão fortemente ligados de modo que alunos confiantes em si próprios antecipam suas notas, se envolvem nas atividades com qualidade e esperam, com seu esforço, alcançar benefícios acadêmicos.

Para os autores Linnembrink e Pintrich (2002), a auto eficácia vem de: 1) experiências anteriores (relacionadas a atividades realizadas com sucesso ou fracasso. No caso das realizadas com sucesso, também dependem de feedbacks positivos); 2) experiências vicariantes (por meio de modelos, como professores e colegas, da experiência observada acerca da realização dos outros); 3) persuasão verbal (incentivos de pessoas significativas com feedbacks no nível da realização do aluno: “você foi muito bem quando realizou a pesquisa com as palavras chave sugeridas”, ou “será que você não teria tido mais sucesso se tivesse feito de outra forma ?”) e 4) indicadores fisiológicos (como sudorese, suor das mãos, respiração curta diante de uma prova difícil, etc).

Dentro dos modelos teóricos que enfocam a motivação no ambiente escolar além da já apresentada teoria de auto eficácia, está, também, a Teoria de Metas de Realização.

Essas duas teorias se relacionam, pois, a escolha do tipo de orientação de metas de realização depende, em grande parte, da crença em auto eficácia do aluno.

A Teoria de Metas de Realização surgiu no final da década de 70 e começo na de 80, procurando destacar de que forma os estudantes percebem e adotam as metas (ou propósitos), sob o aspecto qualitativo do envolvimento do aluno em seu processo de aprendizagem. Assim sendo, as metas de realização são definidas como um conjunto de pensamentos, crenças, propósitos e emoções que traduzem as expectativas dos escolares em relação a determinadas tarefas que deverão executar. Essas metas vão determinar como o indivíduo interpreta e reage aos acontecimentos (AMES, 1992; ZENORINI, SANTOS & BUENO, 2003; ZENORONI & SANTOS, 2010).

De um modo geral, as metas expressam quais os propósitos (notas, reconhecimento, curiosidade, envolvimento, importância) de um aluno se envolver em uma tarefa, pois, o tipo de orientação de meta predominantemente adotada, vai interferir na maneira como ele se envolve nas atividades de aprendizagem (ZENORONI & SANTOS, 2010).

As Metas de Realização vêm sendo apresentadas como duas, contudo, alguns autores vem apresentando variações quanto as suas nomenclaturas: Ames (1992), Archer (1994) e Anderman e Maehr (1994) utilizam os termos meta domínio e meta performance; Middleton e Midgley (1997) as denominam como meta tarefa e meta capacidade; Nicholls (1984) e Duda e Nicholls (1992) adotam a nomenclatura de meta envolvimento e meta tarefa; Dweck e Elliot (1983), Dweck e Leggett (1998) e Buzneck (1999) utilizam meta aprender e meta performance, sendo que essas (aprender e performance) serão as adotadas neste estudo.

O que diferencia esses dois tipos de metas é o fato de que, na meta aprender, a aprendizagem é percebida e valorizada como um fim e, na meta performance, a aprendizagem é vista e valorizada como meio para se alcançar algo externo como a aprovação social, evitar avaliação negativa por parte dos outros e até mesmo para demonstrar superioridade (AMES, 1992; PINTRICH & SCHUNK, 2002; ZENORINI & SANTOS, 2010)

Deste modo, Nicholls et al (1979); Pintrich e Schunk (2002) e Zenorini e Santos (2010) afirmam que o aluno orientado pela meta aprender busca o crescimento intelectual, valoriza o esforço pessoal, enfrenta os desafios e costuma utilizar estratégias de

aprendizagem mais efetivas e definem o sucesso como aperfeiçoamento das próprias capacidades e valorizam o esforço e o desafio diante das atividades. O aluno se esforça, pois encontra razões pessoais na realização das tarefas e são, por isso, criteriosos e autocríticos em relação ao próprio progresso, sentem-se orgulhosos e demonstram satisfação com seu sucesso. Enquanto o aprendiz orientado pela meta performance, preocupa-se em demonstrar sua inteligência e define seu sucesso como obtenção de boas notas e visa aumentar avaliações favoráveis de si próprio e diminuir avaliações negativas acerca de suas competências. Além de se auto avaliarem em comparação aos outros, fazem uso de estratégias superficiais de aprendizagem que levam à finalização da tarefa, mas, não necessariamente, proporcionam conhecimento.

Dentro do contexto acadêmico, o escolar não será sempre orientado pelo mesmo tipo de meta, podendo apresentar uma variedade de metas incluindo as que vão desde aprender com determinada tarefa ou simplesmente completá-la e até mesmo por questões sociais como estar com os amigos (GUTHRIE & WIGFIELD, 1995). Com isso, os achados desses autores indicam que em relação a leitura os estudantes podem apresentar uma variedade de metas que podem aumentar ou diminuir a dedicação e o esforço nas atividades de leitura.

Zenorini, Santos e Monteiro (2011) realizaram um estudo com 110 alunos do Ensino Médio e idades variando entre 14 e 17 anos, de escolas públicas e particulares, cujo objetivo foi o de comparar as orientações de metas de alunos com alto e baixo rendimento acadêmico bem como identificar diferenças relativas às variáveis sexo e tipo de escola. Como instrumento, foi utilizada uma Escala de Avaliação da Motivação para Aprendizagem – EMAPRE. Os resultados apontam que alunos que apresentam maior rendimento acadêmico se orientam mais pela meta aprender, enquanto os alunos com baixo desempenho acadêmico se orientam mais pela meta performance.

No caso mais específico da leitura, de acordo com as metas de realização adotadas pelos alunos, haverá uma provocação da motivação que poderá ser do tipo extrínseca ou intrínseca. Um estudo de Guthrie e Davis (2003) apontou o fato de que estudantes orientados pela meta performance com a justificativa de realizarem atividades de leitura para a satisfação dos professores e não para a satisfação pessoal (meta performance), apresentavam um aumento da motivação do tipo extrínseca.

Com isso veremos, a seguir, as definições e diferenças da motivação intrínseca e da motivação extrínseca, entendendo qual a influência da motivação na relação ensino-aprendizagem. Assim sendo, serão definidos os conceitos de motivação intrínseca como sendo aqueles referentes as condições do próprio sujeito cujo estímulo ou necessidade impulsionadora é interior (curiosidade, satisfação, envolvimento, importância) e motivação extrínseca as que se referem aos motivos e estímulos externos (notas, competição, reconhecimento). Tanto a motivação intrínseca quanto a extrínseca referem-se a fonte de motivação de uma pessoa, valendo lembrar que os dois tipos de motivação coexistem em todos os indivíduos (WALKER, 2002).

Um dos fatores a serem consideradas em relação a motivação intrínseca é a capacidade do organismo em interagir satisfatoriamente com seu ambiente. A motivação orienta o organismo nas tentativas de domínio, habilidades e competências, porém, em muitas situações, os sentimentos de competência necessitam de interação social e, com isso, principalmente ao se considerar o ambiente escolar e as estratégias de ensino do professor, os elogios e encorajamentos para determinados padrões se tornam indispensáveis (BORUCHOVITCH & BZUNECK, 2009).

Considera-se que alunos persistentes, que apresentam níveis de desempenho mais elevados, que apresentam um envolvimento maior com a aprendizagem são aqueles motivados intrinsecamente. Por isso, a motivação intrínseca vem sendo apontada como sendo mais favorável para a aprendizagem em relação a motivação extrínseca pois, escolares motivados intrinsecamente apresentam um envolvimento maior com a aprendizagem do que estudantes motivados extrinsecamente (GUIMARÃES & BUROCHOVITH, 2004).

Sendo considerada como base para o crescimento, integridade psicológica e coesão social, a motivação intrínseca é uma tendência pessoal pela busca de novidades, desafios e para exercitar as próprias capacidades. Trata-se de envolvimento em determinada atividade por satisfação, por considerar tal atividade interessante e envolvente (RYAN & DECI, 2000).

Guthrie e Wigfield (1995) afirmam que uma das características da motivação intrínseca é o total envolvimento naquilo que está fazendo; é estar curioso e se engajar em uma atividade por vontade própria. É por isso que a motivação intrínseca está relacionada a um alto desempenho acadêmico, pois o engajamento na tarefa está

relacionado ao interesse e a satisfação e, com isso, o sucesso acadêmico torna-se uma consequência. Em outras palavras, pode-se afirmar que aluno motivado intrinsecamente se envolve e permanece na tarefa por prazer pessoal, desafio, curiosidade e interesse na aprendizagem que se pode obter por meio da atividade (PAIVA & BORUCHOVITCH, 2010).

Esse prazer pessoal proveniente da realização da tarefa surge em decorrência da própria aprendizagem que produz prazer e, com isso, a atividade é realizada por ser agradável por si própria. A motivação intrínseca é duradoura, visto que depende, em sua maioria, do aluno e não de fatores externos como recompensas e, por isso, a motivação intrínseca relaciona-se com felicidade e realização pessoal (TADEUCCI, 2011).

Embora reconheça-se que a motivação intrínseca seja mais adequada a aprendizagem, há que se considerar que os alunos não se orientam, exclusivamente, por motivação intrínseca a todo momento e que as motivações intrínsecas e extrínsecas coexistem dentro do ambiente escolar. Contudo, por considerar-se a motivação intrínseca como mais adequada, medidas que impulsionem a orientação do educando para o uso da motivação intrínseca são necessárias e uma das maneiras de impulsionar o aumento da motivação intrínseca do aluno baseia-se nos processos instrucionais que serão apontados mais adiante e que foram a base metodológica para o trabalho motivacional desenvolvido nesta pesquisa.

Se por um lado, na motivação intrínseca, há o desejo para conseguir algo que parte de dentro para fora que move a pessoa a fazer algo porque sente vontade, por outro lado, na motivação extrínseca existem os estimulares externos que impulsionam as pessoas nas realizações das tarefas, como veremos a seguir.

Para Paiva e Boruchovitch (2010) a motivação extrínseca está mais relacionada com os reforçadores externos: o aluno realiza a tarefa visando o resultado que esta vai trazer. Ou seja, na motivação extrínseca, o aprendiz preocupa-se com o resultado e não com o processo. Dessa forma, o estudante realiza determinada atividade objetivando boas notas, ser premiado, ser reconhecido socialmente, etc. Quando o resultado (notas, reconhecimento, competição, premiação) é valorizado e não o processo (curiosidade, envolvimento, importância), a motivação intrínseca diminui e aumenta a motivação extrínseca (BORUCHOVITCH & BZUNECK, 2009; PAIVA & BORUCHOVITCH, 2010).

Contudo, Paiva e Boruchovitch (2010), apontam para um fator importante: embora possa haver, no campo científico, o consenso de que a motivação intrínseca seja mais apropriada para a aprendizagem em comparação à motivação extrínseca é necessário reconhecer que os dois tipos de motivação coexistem e se complementam. E esse reconhecimento surge devido ao fato de que nem todas as situações educacionais garantem que os alunos se engajem nas atividades acadêmicas exclusivamente por motivos intrínsecos.

Boruchovitch e Bzuneck (2009) afirmam que, dentro do contexto escolar, há um destaque para as orientações que direcionam para o estímulo da motivação extrínseca, pois, dá forma com que é valorizada e percebida, o aluno acredita que se envolver nas atividades tem como finalidade os resultados como notas, prêmios ou até mesmo evitar problemas e punições. Em outras palavras, o próprio contexto educacional ensina e valoriza o fim e não o processo, ou seja, o aluno precisa concluir as atividades para tirar boas notas, para não reprovar o ano, para não ficar de castigo. Com isso, não há a valorização do processo de aprendizagem e nem do que se vai aprender com determinada tarefa.

Entrelaçando as teorias, o aluno faz suas escolhas (orientação segundo as metas de realização), de acordo com sua crença em sua própria capacidade (crença de auto eficácia) a respeito de seus planos e estratégias para alcançar seus objetivos, usando de uma intencionalidade, e esta intencionalidade (notas, recompensa, curiosidade, envolvimento) despertará a motivação intrínseca ou extrínseca. Dessa forma, as teorias apresentadas neste tópico encontram-se todas interligadas.

As teorias apresentadas também se relacionam com questões do fracasso escolar uma vez que aprendizes com baixo rendimento acadêmico apresentam características motivacionais consideradas menos adequadas, o que pode levar a um impacto severo nos comportamentos de desempenho, afetando, com isso, a aprendizagem. O aluno que não tem uma percepção positiva acerca de suas próprias capacidades (crença de auto eficácia), não possui altas expectativas quanto ao seu desempenho e, por isso, não se engaja nas tarefas; escolhendo metas de aprendizagem que nem sempre favorecem seu desempenho e são orientados, normalmente, por motivação extrínseca (BORUCHOVITCH 1994; BORUCHOVITCH 2010; ZAMBOM, 2006).

O sucesso acadêmico não é mais considerado como resultado único e exclusivo da capacidade mental, como já se acreditou. Existe uma série de fatores como os psicológicos, capacidade cognitiva, uso de estratégias, a própria vivência do aluno no ambiente escolar, dentre outros fatores que influenciam na aprendizagem e, considerando-se todos esses fatores, a motivação aparece como alternativa promissora para a compreensão dos problemas de baixo rendimento acadêmico (BORUCHOVITCH, 1994; BORUCHOVITCH, 2010; ZAMBOM, 2006).

No tópico seguinte, serão apresentados achados científicos acerca da motivação para ler do aluno e como essas teorias (auto eficácia, metas de realização, motivação intrínseca e motivação extrínseca) se relacionam com a motivação para leitura.

2.1.1 MOTIVAÇÃO PARA LEITURA

Estudos específicos sobre a motivação para leitura vem sendo realizados, principalmente nos Estados Unidos, desde o início da década de 90 e se destacam os pesquisadores Guthrie, Wigfield, Baker, Klauda, Coddington Tonks.

Para estudar motivação é necessário se estabelecer uma especificidade como motivação para trabalhar, motivação para perder peso, entre outros, e, com a motivação para leitura não é diferente (MATA, MONTEIRO & PEIXOTO, 2009). Segundo Wigfield, Guthrie, Tonks e Perencevich (2004), essa especificidade é necessária porque a leitura apresenta domínios específicos que precisam ser considerados.

Os pesquisadores Guthrie e Wigfield (1995;1997) caracterizaram, em seus estudos, a motivação para leitura em onze dimensões (auto-eficácia; desafio; evitação do trabalho; curiosidade; envolvimento; importância; reconhecimento; notas; competição; social e obediência). Entende-se por dimensões para leitura os motivos, as razões para a realização das atividades de leitura. A Tabela 1, abaixo, apresenta as 11 dimensões da motivação para ler e como elas se relacionam com as Teorias Motivacionais anteriormente apresentadas:

Tabela 1: Dimensões motivacionais para leitura e suas relações com as Teorias Motivacionais

GRUPOS MOTIVACIONAIS	DIMENSÕES MOTIVACIONAIS PARA LEITURA	DESCRIÇÃO DAS DIMENSÕES MOTIVACIONAIS PARA LEITURA
Auto eficácia	-Auto eficácia	Crenças que o indivíduo possui sobre suas próprias capacidades para executar determinada tarefa, essas crenças se formam de acordo com suas experiências anteriores tanto de fracasso quanto de sucesso.
Metas de Realização	-Desafio -Evitação do trabalho	<i>Desafio</i> está relacionado ao sentimento de satisfação que uma pessoa tem em superar, dominar e assimilar ideias complexas de um determinado texto. <i>Evitação do trabalho</i> diz respeito ao desejo de evitar as tarefas de leitura, desejo esse que surge quando o indivíduo possui baixa crença em auto eficácia, desejando, portanto, evitar determinado tipo de tarefa que envolve leitura.
Motivação Intrínseca	-Curiosidade -Envolvimento -Importância	<i>Curiosidade</i> é definida como o desejo de ler algo de interesse particular e está altamente relacionada ao engajamento nas atividades de leitura. <i>Envolvimento</i> é quando o aluno se envolve na atividade, se engajando com a mesma. <i>Importância</i> tem a ver com o valor que cada um dá para as atividades de leitura.
Motivação Extrínseca	-Reconhecimento -Notas -Competição	<i>Reconhecimento</i> é o prazer que se tem com o reconhecimento alheio pelo sucesso em leitura. <i>Notas</i> dizem respeito ao desejo de serem melhores do que os outros. <i>Competição</i> tem a ver com a necessidade de competir e se sobressair sobre os outros.
Social	-Social -Obediência	<i>Social</i> diz respeito ao processo de construção ou o fato de poder compartilhar ganhos vindouros da leitura com amigos e familiares. <i>Obediência</i> relaciona-se ao fato de se ler para satisfazer as expectativas de outros, como professores e pais.

IFonte: adaptado pela autora de GUTHRIE & WIGFIELD, 1995; GUTHRIE & WIGFIELD, 1997.

As dimensões motivacionais para leitura relacionam-se com as teorias apresentadas no tópico anterior uma vez que a dimensão de auto eficácia é explicada pela teoria de auto eficácia; as dimensões desafio e evitação do trabalho pertencem a teoria de metas de realização; as dimensões reconhecimento, notas e competições explicam-se pela teoria de motivação extrínseca e as dimensões curiosidade, envolvimento e importância explicam-se pela teoria de motivação intrínseca. Embora as dimensões social e obediência não façam parte das teorias apresentadas, os pesquisadores Guthrie e Wigfield (1995; 1997) incluíram essas dimensões por observarem, em seus estudos, que elas possuem impacto importante na realização acadêmica dos alunos. As razões sociais vêm sendo investigadas nos estudos de Guthrie e Wigfield e vem sendo apontadas como bastante influentes no engajamento de leitura (GUTHRIE & WIGFIELD, 1995; GUTHRIE & WIGFIELD 2000).

A motivação é um fator de extrema importância no processo de formação de leitores. Schunk (2008) afirma que as razões (aqui entende-se como sendo as onze dimensões motivacionais para leitura) para leitura dos alunos os impulsionam para o envolvimento (ou não envolvimento) nas atividades de leitura e que essas razões para a

leitura podem justificar a quantidade e a qualidade de leitura por parte dos educandos. Para Guthrie et al. (2006), a motivação para ler afeta, diretamente, tanto a compreensão como a quantidade de leitura.

Os autores Guthrie et al (2006) e Schunk (2008) consideram essa descoberta relevante para o desenvolvimento acadêmico, pois as atividades de leitura trazem ganhos significativos em outras disciplinas escolares como História, Ciências, Literatura, Geografia, Matemática e outras devido a proficiência adquirida por meio da habilidade em leitura em vocabulário, habilidade de compreensão e conhecimentos prévios que se associam a novos conhecimentos.

Dessa forma, a motivação tem se apresentado como um componente fundamental para a aprendizagem, pois ela impulsiona os alunos a realizarem determinada tarefa e, principalmente, faz com que eles persistam na mesma, apesar das dificuldades (HENDERSON & DWECK, 1990; BUZNECK, 2001; PINTRICH & SCHUNK, 2002; BUZNECK, 2010).

Sendo a motivação um dos impulsos que levam a ação, os estudos sobre motivação auxiliam na compreensão por determinadas escolhas em situações específicas. Assim sendo, a motivação instiga o aluno a executar e a se manter em tarefas que exigem atenção, concentração, processamento, elaboração e integração da informação e resolução de problemas (BUZNECK, 2010).

As pessoas são direcionadas a executar determinada tarefa sempre por um tipo de motivação, ou seja, dependendo da atividade, a motivação vai ser intrínseca ou extrínseca, por isso podemos dizer que a motivação é intrínseca ou extrínseca à tarefa. Partindo do pressuposto de que a motivação é o impulso interno que leva à ação, voltamo-nos para o processo de formação de leitores que é entendido como um processo complexo e que demanda tempo e persistência para ser aperfeiçoado ao longo de toda a vida e que, como qualquer processo de formação, exige esforço por parte dos alunos para que haja permanência na atividade. Witter (2010) afirma que essa persistência no processo de formação de leitores depende da motivação.

Para Martinelli e Sassi (2010) a falta de interesse e de esforço por parte do aluno advém de uma qualidade motivacional não adequada a aprendizagem e que isso compromete o desenvolvimento do escolar que acaba por não usar de toda sua capacidade para aprender e se desenvolver da melhor forma. Guimarães e Boruchovitch (2004)

consideram que essa inadequação motivacional acarreta em vários problemas, pois o aprendiz não se interessa em realizar suas tarefas e que isso pode levar a uma queda na realização acadêmica. Marchesi (2004), considera que, essa motivação inadequada além de negativa para o aprendizado é muito desafiadora para os professores.

Por outro lado, Guimarães e Boruchovith (2004) afirmam que o aluno motivado adequadamente, envolve-se de maneira ativa em seu processo de formação de leitor, ao engajar-se e persistir nas tarefas desafiadoras, esforçar-se e fazer uso de estratégias adequadas para desenvolver suas habilidades acadêmicas. As autoras ainda pontuam que alunos motivados adequadamente apresentam entusiasmo e se orgulham dos resultados.

Entende-se que todos os alunos possuem algum tipo de motivação, conforme os estudos mostraram a respeito da multidimensionalidade da motivação para ler (GUTHRIE & WIGFIELD, 1995, 1997), sejam as notas ou o interesse real pela aprendizagem ou qualquer uma das dimensões (razões) apresentadas, mas adotamos como motivação adequada aquela que é mais favorável a aprendizagem efetiva, no caso deste estudo, conforme as pesquisas vêm mostrando, a motivação intrínseca, pois nem toda motivação proporciona ganhos significativos no desenvolvimento do aluno (BUZNECK, 2010).

Essa diferenciação entre motivação adequada e inadequada não tem por objetivo caracterizar a motivação dos alunos em baixa ou alta, uma vez que, para este estudo, adota-se a concepção da multidimensionalidade para ler e, considerando que o ambiente escolar é bastante variado em relação ao perfil motivacional dos alunos. Dentro da sala de aula, encontram-se alunos que leem por satisfação pessoal, alunos que leem pensando no benefício que isso trará, alunos que leem por razões sociais e alunos que leem ora orientados pela motivação intrínseca e ora pela motivação extrínseca. A diferenciação entre adequada e inadequada serve somente para ser coerente aos estudos que vêm mostrando que alunos orientados, na maior parte do tempo, pela motivação intrínseca, apresentam melhor rendimento acadêmico (GUIMARÃES & BORUCHOVITCH, 2004; MARTINELLI & SASSI, 2010).

O entendimento das características da motivação para ler podem contribuir para a identificação de condições oferecidas pelos professores em suas práticas de aula que favoreçam a diminuição da situação apresentada hoje que é o fato dos alunos não lerem ou lerem muito pouco e não se interessarem pelas atividades de leitura uma vez que a

compreensão dos fatores motivacionais da leitura podem proporcionar uma prática educacional que, valorizem, além do resultado e consequente estimulação da motivação extrínseca, também o processo de aprendizagem com o intuito de proporcionar a estimulação da motivação intrínseca. Os fatores motivacionais são, portanto, uma alternativa bastante considerável para o entendimento do envolvimento (ou não envolvimento) dos escolares nas tarefas de leitura, do baixo rendimento acadêmico e dos problemas de aprendizagem relacionados à leitura.

É por isso que, nos últimos anos, as pesquisas educacionais e psicológicas têm dado ênfase aos estudos sobre a motivação dos alunos (GOTTFRIED, 1990; GUTHRIE & WIGFIELD, 1997; COSTA, 2005; MARTINELLI & GENARI, 2009). Para Paiva e Boruchovith (2010) essa ênfase se deve ao fato de se acreditar na relevância da motivação para o sucesso no processo de ensino-aprendizagem.

Guthrie e Wigfield (2000) fizeram uma revisão das pesquisas envolvendo a temática e verificaram que os resultados indicam que alunos motivados buscam na leitura formas de entendimento, que conseguem se focar na atividade de leitura e evitam distrações, são engajados e trocam ideias de interpretação com colegas, sua devoção para com a leitura ultrapassa o tempo e se transforma em aprendizagem significativa. Os autores ainda sugerem que alunos motivados utilizam conhecimentos prévios e participam significativamente de interações sociais sobre leitura. Por outro lado, alunos com baixa motivação para leitura, não são engajados e nem ativos, são inertes, tendem a evitar a leitura e minimizam qualquer tipo de esforço para a tarefa, bem como raramente se envolvem em atividades de leitura em seu tempo livre (GUTHRIE e WIGFIELD, 2000).

Deste modo, os alunos vão se envolver mais ou menos nas atividades de leitura de acordo com seu interesse² e a motivação é crucial ao envolvimento porque é ela que ativa o comportamento do aluno em querer participar ou não de uma determinada tarefa (GUTHRIE e WIGFIELD, 2000).

² Esclarece-se que *interesse*, com o sentido de razão, de meta é diferente do que o *interesse* pelo tópico da leitura. O aluno pode estar realizando determinada tarefa pelo *interesse* em obter algo como notas, satisfazer exigências dos pais, ser aceito socialmente, etc, e esse tipo de *interesse*, que está relacionado às metas, desperta a motivação extrínseca. O *interesse* pelo tema da leitura, como por exemplo um aluno que gosta de animais ler para descobrir como tratar os animais, como criá-los, etc, e esse tipo de *interesse* desperta a motivação intrínseca, pois ele está buscando na atividade de leitura algo para saciar sua curiosidade. Com isso, temos que a palavra *interesse* pode ter sentidos diferentes dependendo do contexto.

Alguns estudos como o de Guthrie et al. (1996) têm evidenciado que a motivação para a leitura está relacionada ao engajamento do aluno nas atividades de leitura. Entende-se por engajamento quando o escolar tem um propósito (razões ou dimensões) para a leitura, quando ele busca pela compreensão que a atividade trará, quando tem crença na sua própria capacidade (crença de auto-eficácia), quando assume responsabilidade pela sua própria aprendizagem e, com isso, a orientação pelo tipo de motivação será a motivação intrínseca.

O engajamento com a leitura traz uma série de recursos pessoais ao educando como estratégias de compreensão, conhecimento nas suas construções sobre o conhecimento novo a partir do texto, interação social por causa da leitura, entre outras. (GUTHRIE et al., 1996).

Para que um leitor se torne engajado, é necessário haver envolvimento das metas de realização aprender, auto-eficácia e motivação intrínseca (GUTHRIE & WIGFIELD, 1995, 1997). Guthrie e Wigfield (1995) afirmam que um ponto em comum entre os pesquisadores é o fato de que leitores engajados possuem propósitos e razões para as atividades de leitura e que isso torna o processo de leitura possível. Os autores ainda afirmam que, quando os alunos leem uma palavra ou buscam a compreensão em um texto, eles o fazem porque querem e, principalmente, porque são motivados para tal.

A seguir, serão apresentados alguns estudos pioneiros sobre as dimensões da motivação para leitura.

O primeiro estudo foi realizado por Guthrie e Wigfield (1995), intitulado como Dimensões da motivação para ler de crianças: um estudo inicial. O objetivo deste estudo foi o de considerar os constructos motivacionais em geral e aplicá-los em uma área específica, no caso a leitura. O estudo testou a confiabilidade de um questionário desenvolvido por eles em 1992, com a finalidade de se fazer um levantamento sobre as metas para leitura dos alunos. 105 crianças de 5º e 6º ano do Ensino Fundamental (59 do 5º ano e 46 do 6º, 47 meninas e 58 meninos) participaram do estudo. As etnias e classes sociais dos alunos eram diversificadas. O estudo buscou responder as seguintes questões: quais são as dimensões da motivação para ler das crianças? Existem diferenças entre sexo e série na motivação para ler? Quando a motivação para leitura interfere na quantidade de leitura das crianças? Também verificou-se, nesse estudo, se seria necessário eliminar algum item do questionário.

As informações obtidas com esse estudo foram bastante relevantes para uma maior compreensão acerca do entendimento sobre motivação para leitura, bem como sobre o

comportamento das crianças diante da leitura. Uma análise fatorial confirmou a existência das dimensões para leitura, sendo que as dimensões “eficácia”, “desafio”, “curiosidade”, “envolvimento”, “reconhecimento”, “social” e “competição” apresentaram uma confiabilidade maior. A análise dos dados mostrou que as crianças possuem diferentes metas para a leitura incluindo a dimensão social. O estudo apontou para uma necessidade de mais pesquisas no sentido de prover maior confiabilidade ao questionário. Em relação à série escolar, constatou-se que os alunos do 5º ano apresentaram escores maiores em relação aos alunos do 6º ano nas dimensões eficácia, reconhecimento e social. Porém, essa diferença em relação a série não foi considerada por faltarem elementos que realmente pudessem justificar esse dado, ficando o alerta para a necessidade de uma investigação mais apurada nesse quesito. Quanto ao gênero, observou-se uma distinção nas dimensões eficácia, importância, social e competição, sendo que as meninas apresentaram maiores escores nas dimensões eficácia, social e importância e os meninos apresentaram escores maiores na dimensão competição. Com isso, além do achado de que as meninas apresentam uma motivação mais adequada para a leitura, verificou-se que elas leem mais do que os meninos, embora a quantidade de leitura não tenha sido considerada estatisticamente significativa.

Apesar de alguns achados terem sido considerados pequenos, a maior constatação deste estudo foi que a motivação para leitura dos alunos está fortemente relacionada à quantidade com que eles leem, em outras palavras, quanto maior a motivação para leitura mais os alunos se envolvem nas atividades de leitura. As dimensões eficácia, curiosidade, envolvimento, reconhecimento, notas e importância foram as que mais se relacionaram a maiores quantidades de leitura.

As razões sociais para a leitura também aparecem fortemente relacionadas a quantidade e sugerem que os alunos compartilham ganhos da leitura com amigos e familiares. Esse achado dá indício sobre a importância de se oferecer mais oportunidades para que os alunos possam ler e compartilhar ganhos da leitura com os outros, tanto na escola quanto fora dela.

Como Guthrie e Wigfield consideraram que a amostra desse estudo realizado em 1995 foi muito pequena, em 1997, propuseram um novo estudo intitulado “Relação entre a motivação das crianças para leitura e quantidade de suas leituras”. O intuito deste novo estudo era fornecer maior veracidade aos fatos anteriormente apresentados, como a questão da multidimensionalidade motivacional para leitura e qual exatamente a relação da motivação com a quantidade de leitura feita pelos alunos.

Assim como no primeiro estudo, neste, 105 crianças de etnias e classes sociais diversificadas, do 5º e 6º ano, participaram do estudo. O estudo buscou responder as seguintes perguntas: quais os aspectos da motivação para ler das crianças? A motivação para leitura tem relação com a quantidade de leitura das crianças? Qual aspecto motivacional para leitura é mais forte para as crianças? Existem diferenças entre sexo e série escolar na motivação para ler dos alunos?

Os dados apontaram que, alunos motivados intrinsecamente para leitura lêem mais (três vezes mais). Em relação ao sexo, neste estudo, as meninas apresentaram escore maior na dimensão social e os meninos apresentaram escore maior na dimensão competição. Entre meninos e meninas não apareceu diferença na quantidade de leitura.

Assim como o outro estudo, este também comprovou a multidimensionalidade da motivação para leitura. A auto-eficácia também aparece como forte preditora de realização acadêmica de qualidade.

A leitura assume vários aspectos na escola: é uma matéria por si só e também uma ferramenta para se aprender outras matérias. Ela pode ser fácil ou desafiadora, individual ou social, recompensadora ou frustrante, competitiva ou cooperativa. Sendo a leitura composta por diferentes aspectos, tanto o contexto familiar quanto o escolar, oferecem oportunidades de diferenciação da motivação para leitura. Existem muitas razões para a leitura (GUTHRIE & WIGFIELD, 1997).

O terceiro estudo, realizado por Baker e Wigfield (1999), com o objetivo de acessar as dimensões da motivação para ler e verificar como essas dimensões se relacionam com as atividades e realizações em tarefas de leitura, trouxe, como resultado, uma consolidação das dimensões da motivação para ler. O resultado apresentado pelas crianças participantes do estudo as separaram em grupos de acordo com o perfil motivacional: 33% dos participantes apresentaram alto nível de motivação em todas as dimensões; 15% dos participantes apresentaram baixo nível de motivação em todas as dimensões; e 52% dos participantes apresentaram escores altos e baixos.

Mata et al. (2009) realizou um estudo com alunos portugueses com o objetivo de caracterizar a motivação para leitura de alunos do 3º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Este estudo considerou as dimensões da motivação para ler propostas por Guthrie e Wigfield e constatou que há um declínio na motivação para ler à medida que a escolaridade aumenta. A diversificação das áreas de interesse é apontada como motivos para tal declínio. Assim como nos estudos americanos, este estudo apontou que as meninas se apresentam como mais motivadas para a leitura do que os meninos, sendo que

as dimensões que apresentaram diferenças significativas são as dimensões envolvimento, importância, curiosidade, reconhecimento e social.

No Brasil, um dos estudos sobre motivação para ler, de Torezan (2012) também constatou a multidimensionalidade da motivação para leitura. Esse estudo teve por objetivo: caracterizar as dimensões da motivação para leitura de um grupo de alunos do 6º ano do ensino fundamental em relação ao gênero; localização da escola (periferia ou central) e entre alunos com notas baixas, médias e altas em leitura. Participaram desta pesquisa 119 alunos dos quais 61 (25 meninos e 36 meninas) eram pertencentes à escola do centro e 58 (33 meninos e 25 meninas) pertencentes a escola de periferia. Foram utilizados como instrumentos: um questionário de 54 itens desenvolvido por Baker e Wigfield (1999) para medir cada dimensão da motivação para leitura, sendo que cada dimensão está subdividida em itens, e as notas de aproveitamento em leitura dos alunos. Os dados foram analisados estatisticamente e detectou-se a multidimensionalidade da motivação para leitura desse grupo de participantes. Também foram observadas, corroborando os achados da literatura na área, diferenças motivacionais para leitura entre meninos e meninas, entre alunos com diferentes níveis de aproveitamento acadêmico e entre alunos das diferentes escolas. As meninas, os alunos da escola central e os alunos com aproveitamento acadêmico médio e alto apresentaram aspectos motivacionais para ler mais adequados em relação aos meninos, aos alunos com baixo aproveitamento acadêmico e aos alunos da escola de periferia.

Com base nas pesquisas motivacionais para leitura e considerando a multidimensionalidade da motivação para ler, os pesquisadores norte-americanos, Guthrie e Wigfield, desenvolveram o CORI (Concepted-Oriented Reandig Instruction). O CORI é um programa de leitura que foi desenvolvido entre os anos de 1992 e 1997 e considera vários aspectos motivacionais. Este programa apoia-se em estratégias de leitura, conhecimento conceitual e apoio para a motivação dos alunos. O programa define engajamento em leitura como uma relação entre motivação, conhecimento conceitual, estratégias e interação social durante as atividades de leitura. Com o CORI, acredita-se que o engajamento em leitura seja crucial para o desenvolvimento de leitores ao longo de toda a vida. O CORI foi desenvolvido para ativar o engajamento em leitura e compreensão de leitura por meio de ensino de estratégias de leitura juntamente com o desenvolvimento da motivação intrínseca do aluno para leitura.

O objetivo principal do programa é aumentar a quantidade do engajamento em leitura dos alunos. Engajamento em leitura refere-se a ler estrategicamente (usando conhecimento prévio, questionando, resumindo e outras habilidades) com as metas motivacionais de aprender com o texto, interagir com outros alunos para aprender e adquirir conhecimento conceitual por meio da leitura.

Os objetivos mais gerais do programa são no sentido de se fazer com que os alunos se engajem em leitura diária de 60 minutos. Para isso os professores motivam seus pupilos a ler independentemente (oferecendo várias opções de leitura, oferecendo atividades interessantes e acessíveis, direcionando as leituras de acordo com os interesses dos alunos), ensinam estratégias de leitura e compreensão (instrução de estratégia direta, combinação de estratégias e aprendizagem) e proporcionam um bom conhecimento a respeito das leituras (interação da leitura com contexto real, aprendizagem profunda do conteúdo).

O programa CORI foi baseado nos Processos Instrucionais como uma maneira de proporcionar o aumento da motivação intrínseca e consequente engajamento dos alunos nas atividades de leitura. São 9 os processos instrucionais e estão apresentados a seguir:

Interação com o mundo real: interação entre o currículo acadêmico e a experiência pessoal do aluno. Esse processo é divertido e provoca motivação imediata. Um exemplo de seu uso seria em uma aula de história onde alunos poderiam interpretar a fala dos personagens, construir projetos, relacionar a história com a vida atual, etc;

Apoio Autônomo: crianças precisam ter oportunidades de escolha para desenvolver independência. Sabemos que o conteúdo das aulas não pode ser modificado, entretanto, a maneira como que se aplica o currículo pode e a oportunidade de fazer escolhas sobre as atividades é muito importante para os alunos;

Textos Interessantes: Adaptação e disponibilização de materiais de leitura de acordo com a preferência dos alunos;

Estratégia de Instrução: as instruções têm que ser diretas e as práticas têm que ser guiadas em aprendizagem de leitura, lembrando que o desenvolvimento da motivação intrínseca do aluno está fortemente relacionado à sua crença em auto-eficácia, portanto, se ele não entende a tarefa, ele pode se considerar incapaz. Uma pesquisa realizada por Guthrie, Van Meter, et al (1996), mostrou que o ensino das estratégias aumentou em 100% a motivação intrínseca dos alunos;

Colaboração: é muito importante para ativar e manter a motivação intrínseca; trata-se de uma abordagem social que permite que os alunos vejam o conhecimento do texto a partir de perspectivas sociais; está fortemente relacionada ao sentimento de apoio da sala (pertencer à sala);

Prêmios e Reconhecimento: lembrando que é muito importante que o reconhecimento seja no mesmo nível do progresso e tomar cuidado para que a premiação não seja ambígua e o aluno possa interpretar que o resultado é mais importante que o processo;

Avaliação: tem que ser contínua e individual assim como centrada nas estratégias ensinadas;

Envolvimento do professor: conhecimento individual do professor sobre o aluno, cuidado sobre seu progresso e conhecimento pedagógico de como tornar a participação do aluno mais ativa;

Coerência do processo Instrucional: Conexão entre todos os processos instrucionais.

Um estudo experimental de Guthrie et al (2009), com grupo controle, comparou os resultados do CORI (grupo experimental) e os resultados de um método tradicional de um ensino de leitura para alunos com baixo rendimento em leitura e para alunos com rendimento normal de leitura, ambos inseridos nos grupos controle e experimental. Com estratégias de instrução, textos de acordo com o nível dos alunos e apoio motivacional (CORI), tanto alunos com baixo rendimento quanto alunos com rendimento normal do grupo experimental atingiram uma evolução no desenvolvimento da aprendizagem de compreensão de leitura. Por outro lado, alunos com baixo rendimento acadêmico do grupo controle com ensino tradicional de leitura, não apresentaram melhora em seu desempenho. O estudo também mostrou a eficácia do CORI para atender alunos na diversidade da sala de aula.

Considerando-se o apresentado sobre motivação e levando-se em conta que alunos com baixo rendimento escolar apresentam uma motivação inadequada à aprendizagem, há de se considerar os fatores motivacionais no ensino. Para que um leitor se torne fluente, ele precisa ter domínio de habilidades que proporcionem as condições favoráveis ao desenvolvimento de leitura. Portanto, tanto a motivação quanto o ensino de habilidades leitoras são importantes para o processo de desenvolvimento de leitura.

2.2 HABILIDADES LEITORAS E COMPREENSÃO DE LEITURA

Este estudo tem como proposta trabalhar com o desenvolvimento de compreensão em leitura e não de ensino de leitura, para isso, adotou-se uma concepção de leitura que demanda o domínio das habilidades leitoras, principalmente as habilidades metafonológicas, para que haja compreensão daquilo que se lê.

Como grande parte das informações necessárias para o estabelecimento do convívio social que acontece por meio da escrita, o domínio das habilidades de leitura se torna imprescindível. Dessa forma o ensino da leitura compõe um dos variados desafios da escola, pois a leitura é bastante valorizada e necessária dentro do contexto social e, na escola, é uma das principais ferramentas do aluno no processo de aprendizagem. Portanto, o domínio de compreensão de leitura torna-se indispensável para o sucesso acadêmico, uma vez que a leitura proporciona a ampliação de repertórios pessoais, ajuízam valores e eventos e outros (SANTOS & NAVAS, 2002; LONIGAN et al 2009; JOHNSON, ARCHIBALD & TENENBAUM, 2010).

Para que o processo de aprendizagem de leitura aconteça, devido a sua complexidade, exigência do uso de componentes fonológicos, sintáticos e semânticos, exige-se alta qualidade das representações lexicais que integram informações e significado, ou seja, envolve uma variedade de processos que vão desde a identificação visual das letras até a compreensão do conteúdo e do contexto da palavra escrita (KATZIR, MISRA & POLDRACK, 2005; NATIONS & COCKSEY, 2009).

É por isso que, conceber a leitura como a capacidade de entender um texto escrito (COLOMER & CAMPS, 2004), não pode ser entendido como um processo simplificado que direciona a práticas de ensino de compreensão de leitura equivocadas como se a compreensão de leitura fosse o ato de responder perguntas referentes ao texto, como no modelo apresentado a seguir:

Texto³

Era uma vez, dois trafelnos: Mirimi e Gissitar. Os dois trafelnos esporavam longe das perlogas. Um masto, porém, um dos trafelnos, Mirimi, felnou que ramalia rizar e aror uma perloga. Gissitar regou muito. Ele rubia que Mirimi não rizaria mais da perloga. Gissitar felnou, felnou, regou, regou, mas nada. Mirimi estava leruado: ramalia rizar e aror uma perloga. No masto do fabeti, Mirimi rizou muito lonto. No meio do fabeti proceu Gissitar e os dois rizaram ateli. Gissitar não ramalia clenar Mirimi.

Responda às questões abaixo:

1. Quem eram os dois trafelnos?
2. Onde eporavam?
3. O que aconteceu um masto?
4. Na linha 3, a que se refere o pronome ele?
5. Quem felnou?
6. Mirimi estava leruado para quê?
7. O que aconteceu no masto do fabeti?
8. Por que Gissitar rizou com Mirimi?

Este tipo de prática de ensino de compreensão, ainda muito utilizada nos dias atuais, não implica em compreensão real do sentido que o texto traz.

As palavras utilizadas neste texto não são dicionarizadas mas, contudo, isso não impede o aluno de responder as perguntas referentes ao texto uma vez que sabe-se que Mirimi e Gissitar são personagens; que trafelno se trata de um substantivo, já que é precedido de numeral; “felnou” e “rizaram” são verbos porque podemos reconhecer as desinências verbais, ou seja, tanto morfologicamente quanto sintaticamente, pode-se reconhecer que este texto é um texto escrito em língua portuguesa, ainda que não se pode reconhecer o significado das palavras.

Todas as perguntas podem, perfeitamente, ser respondidas. E qual a compreensão que se fez a partir da leitura desse texto? É um texto que pode ser “interpretado” se forem feitas suposições que poderão variar muito de uma pessoa para outra, mas afirmar que é

³Texto desenvolvido por Loni G. Cabral. Laboratório Clínico de Leitura – UFSC, 1989

possível compreender o texto e obter aprendizagem dele fica difícil. Na maioria dos livros didáticos é desta forma que as atividades de leitura e compreensão são propostas, o que compromete, e muito, o aprendizado. Neste sentido, como propõe Andrade, Andrade e Capellini (2014), podemos dizer que esta prática de ensino está em desacordo com a proposta de que ler é decifrar o código na qual uma língua é escrita, pois o “código” ou significado, não foi “decifrado” ou compreendido.

Para Cunha e Capellini (2011) a alfabetização tem como objetivo principal ensinar as crianças a compreenderem o que leem e criarem estratégias que as auxiliem no processo de desenvolvimento da leitura com autonomia. O trabalho primário do leitor, uma vez que o objetivo principal da leitura é o significado das palavras, é tornar-se fluente no reconhecimento das palavras. Para que isso se torne possível, é imprescindível que o aprendiz adquira habilidades essenciais e, uma habilidade fundamental para que isso ocorra, é a conversão de grafemas (letras) por fonemas (sons das letras) (CAPELLINI & CONRADO, 2009; CUNHA & CAPELLINI, 2011).

Vários são os processos cognitivos inter-relacionados na compreensão de leitura e, entre eles, podemos citar os processos básicos de leitura, reconhecimento e extração do significado das palavras. Esses requisitos, embora necessários, não são suficientes. Com isso, para que haja compreensão de leitura é necessário que haja o desenvolvimento de vocabulário e da linguagem oral, habilidades linguísticas, habilidades de memória, capacidade de realizar inferências e da experiência de mundo do sujeito. Somado a isso, há a necessidade do desenvolvimento da expressão clara e organizada de ideias, tanto na forma oral quanto na escrita (MACHADO & CAPELLINI, 2011).

A leitura, como atividade complexa, envolve processos distintos como a informação visual, fonológica e ortografia da palavra. Para se ter entendimento acerca do que seja compreensão, faz-se necessário saber que, em um sistema de língua cujo sistema de escrita é alfabético, como a língua portuguesa, para a aquisição dos domínios de leitura os aprendizes precisam associar um componente auditivo fonêmico e um componente visual gráfico; precisam entender que as letras correspondem a segmentos sonoros menores, ou seja, as letras representam os fonemas (sons das letras). Desta forma compreende-se o princípio alfabético da correspondência grafo-fonêmica. Para que a criança tenha essa compreensão, precisa adquirir habilidades específicas que possam garantir a compreensão (CUNHA, 2008; CAPELLINI & CONRADO, 2009; CARDOSO, ROMERO & CAPELLINI, 2016).

Entre 3 e 5 anos, a criança desenvolve as unidades fonológicas maiores como a sílaba e esse desenvolvimento independe de instruções de leitura (BADIAN, 2001; GIPSTEIN, BRADY & FOWLER, 2000). Uma vez exposta a situações de estímulo para que a fala se desenvolva e tendo condições físicas e cognitivas, a criança aprende a falar de maneira natural. (CUNHA, 2008). Entretanto, segundo Ziegler e Goswami (2006) e Brunswick, Martin e Rippon (2012) o conhecimento de unidades sonoras menores (fonemas) se desenvolvem a partir das instruções de leitura decorrentes da escolaridade. A aprendizagem da língua escrita é uma herança cultural e transmitida, em sua maioria, por meio de um sistema estruturado de ensino. Com isso a aprendizagem da língua escrita depende de um ensino dirigido (CUNHA, 2008).

Ao dar início ao processo de escolarização, a criança possui o domínio do sistema linguístico na modalidade oral, desta forma, suas habilidades linguístico-cognitivas encontram-se adequadas para a aprendizagem da leitura. Apesar disso, o domínio das habilidades orais não fornece a criança a noção de que os aspectos fonológicos relacionados à oralidade são necessários para a aprendizagem da leitura. Por isso, ao entrar em contato com a língua escrita, a criança se depara com um sistema novo e precisará utilizar regras novas e ter sua atenção voltada para elementos até então imperceptíveis (CAPELLINI, 2003).

Assim sendo, Veuillet, Magnan, Eclalle, Thai-Van & Collet (2007) e Capelline e Conrado (2009) apontam três condições para a ocorrência da leitura: segmentação da língua falada em unidades distintas; o entendimento de que essas mesmas unidades se repetem em diferentes palavras faladas; e o conhecimento das regras de correspondência entre grafemas e fonemas. Os dois primeiros fatores são chamados de habilidades metafonológicas e são extremamente necessários para a aquisição de leitura.

Para que a criança tenha as condições para a ocorrência da leitura, precisa, portanto, desenvolver as habilidades metalinguísticas, ou seja, ela precisa refletir a respeito de sua língua; reflexão esta que envolve atenção tanto dos aspectos da língua no nível fonológico, morfológico e sintático quanto dos aspectos de seu conteúdo, no nível semântico. Ao desenvolver a capacidade metalinguística, a criança consegue refletir sobre o sistema sonoro de sua língua e passa a ter consciência de frases, palavras, sílabas e fonemas enquanto unidades menores (CUNHA, 2008). As habilidades metafonológicas são compostas por sete habilidades: rimas, identificação de rimas, segmentação silábica,

produção de palavras a partir de um fonema, síntese fonêmica e análise fonêmica e identificação de fonema inicial.

Estudos nacionais (ANDRADE, PRADO & CAPELLINE, 2011; FADINI & CAPELLINI, 2011; CAPELLINI, CESAR & GERMANO 2015) apontam que as habilidades metafonológicas, juntamente com as habilidades de memória operacional fonológica e a nomeação rápida automática devem ser ensinadas de forma instrucional nos dois primeiros anos de alfabetização, pois são preditoras para o desenvolvimento em leitura. Caso não sejam adquiridas até os dois primeiros anos de alfabetização, essas habilidades deverão ser ensinadas em programas de intervenção de forma a remediar o problema.

O processo de aquisição e desenvolvimento da leitura divide-se em três fases (ou estágios) distintas nas quais diferentes rotas (ou estratégias) de leitura são desenvolvidas (CAPOVILLA, 2008; SEABRA & CAPOVILLA, 2010). São eles: 1) logográfico: para a criança, a letra é meramente uma representação pictográfica e visual do referente; 2) alfabético: aprendizagem da decodificação grafo-fonêmica por conta do desenvolvimento da rota fonológica de leitura e 3) ortográfico: aprendizagem da leitura visual direta de palavras de alta frequência pelo desenvolvimento da rota lexical de leitura (CAPOVILLA, JOLY, FERRACINI, CAPARROTTI, CARVALHO & RAAD, 2004; SEABRA & CAPOVILLA, 2010).

No estágio logográfico o texto é tratado, pela criança, como se fosse um desenho e não há a preocupação da correspondência entre as letras e os fonemas (sons das letras). Neste estágio, a leitura se consiste no reconhecimento global de palavras comuns as crianças como o próprio nome e os nomes de algumas comidas em rótulos e locais frequentados pela criança, como por exemplo o McDonald's. A criança trata, portanto, o contexto, o formato e a coloração geral da palavra como se fosse um desenho. Nesse estágio, os sons da fala ainda não exercem controle sobre a escolha e a ordenação das letras. Se permanece nesse estágio, muito da memória visual seria exigido e haveria um aumento de erros, como troca de palavras visualmente semelhantes, por isso, e com o crescente contato com instruções e uso de matérias didáticos, a criança começa a desenvolver o segundo estágio que é o alfabético (CAPOVILLA, JOLY, FERRACINI, CAPARROTTI, CARVALHO & RAAD, 2004).

Nesse segundo estágio, o alfabético, as relações entre o texto e a fala se estabelecem e a rota fonológica se desenvolve, com isso, a escrita começa a ficar sob o controle dos sons da fala. Neste momento, a criança aprende a decodificar as letras, ou seja, aprende a converter as letras em seus sons correspondentes. A decodificação grafo-fonêmica em leitura pode, no início, apresentar erros em palavras com irregularidades nas relações entre as letras e seus respectivos sons (Ex: casa-ca/z/a). Contudo, a velocidade e a fluência vão surgindo à medida que a criança vai tendo oportunidades com a atividade de leitura. O aumento da prática de leitura vai fazendo com que a criança não apenas pare de hesitar, mas também que comece a fazer agrupamentos de letras cada vez maiores, passando a processar palavras inteiras se estas forem familiares a criança e ela começa a lê-las de memória. Ao começar a fazer isso, a criança começa a entrar no terceiro estágio, o ortográfico (CAPOVILLA, JOLY, FERRACINI, CAPARROTTI, CARVALHO & RAAD, 2004).

O estágio ortográfico é marcado pela aprendizagem que envolve as irregularidades nas relações entre os grafemas (letras) e os fonemas (som) e acontece, então, o desenvolvimento da rota lexical de leitura. Nesse momento, é aprendido que a memorização das palavras é necessária para se ter uma boa pronúncia na leitura. Ao apresentar o domínio desse estágio, pode-se dizer que o sistema de leitura da criança está completo e maduro e o benefício que a criança adquire com esse domínio é uma leitura cada vez mais rápida e fluente, por meio do reconhecimento visual direto e não mais, exclusivamente, por meio da decodificação (CAPOVILLA, JOLY, FERRACINI, CAPARROTTI, CARVALHO & RAAD, 2004).

Segundo Capovilla e Capovilla (2004) o desenvolvimento dos estágios de leitura não permite, contudo, afirmar que a cada novo estágio alcançado, os outros são abandonados, porém, sua importância diminui. As estratégias podem coexistir no leitor fluente, de forma que não são excludentes de acordo com a aquisição do novo estágio. Dependendo do item a ser lido, poderá haver a escolha de um determinado tipo de rota: materiais com Algarismos Matemáticos e Sinais de trânsito, por exemplo, tendem a ser lidos pela rota adquirida no estágio logográfico; palavras novas e pseudopalavras precisam da estratégia fonológica para serem lidas e, palavras já familiarizadas pelo leitor fazem uso da rota lexical.

O organograma abaixo resume os estágios e as aquisições de habilidades e rotas durante os mesmos:

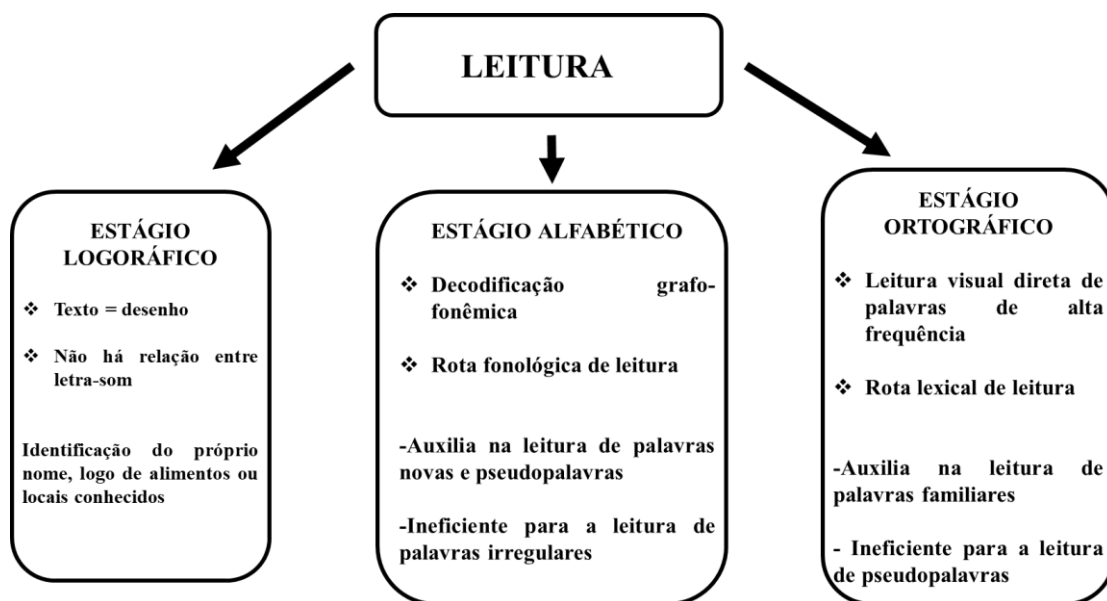


Figura 1: Organograma dos estágios e rotas de leitura
 Fonte: Adaptado pela autora de Capovilla (2004).

Compreendido que o sistema alfabético da língua portuguesa ocorre por meio do desenvolvimento da consciência de que a fala segmenta-se em unidades sonoras que podem se repetir em outras palavras e que essas unidades possuem uma representação gráfica (letras), tem-se que a leitura exige um alto nível de abstração e elaboração, necessitando, para isso, de uma reflexão consciente. Assim sendo, o leitor precisará ter conhecimento acerca da ortografia para ser capaz de decodificar tanto palavras novas quanto desconhecidas (CUNHA & CAPELLINI, 2011).

Quando, por algum motivo, a criança apresenta problemas em leitura, é preciso identificar em qual estágio do desenvolvimento em leitura e em qual habilidade exatamente a criança apresenta dificuldade para ajudá-la na superação e aquisição das habilidades deficientes.

Conforme apontam Andrade, Andrade e Capellini (2014) o número de escolares com baixo rendimento escolar vem crescendo nos últimos anos e, para os autores, isso é decorrente da ausência de uma abordagem de identificação e intervenção precoces dos problemas apresentados pelos escolares e que isso compromete o futuro acadêmico dos alunos. Essa dificuldade de identificação por parte dos professores vem, muitas vezes, do despreparo dos docentes.

Esses fatores podem dificultar a busca por uma solução mais efetiva e pontual para o problema e os autores Andrade, Andrade e Capellini (2014) apontam alguns entraves para uma solução efetiva:

- Negação sistemática de fatores biológicos nos problemas de aprendizagem. Por exemplo, muitos acreditam que os Transtornos de Aprendizagem como a dislexia e o Déficit de Atenção não existem, predominando a noção de que os problemas de aprendizagem são unicamente vindouros de fatores sócio econômicos e/ou educacionais. Essas noções de negação dos fatores biológicos chegam até a afirmar que a dislexia é consequência de métodos que enfatizam a relação letra-som;
- Falta de envolvimento dos educadores com a produção científica na área da Educação;
- Falta de práticas para identificação precoce dos problemas de aprendizagem.

Neste sentido, os autores Andrade, Andrade e Capellini (2014) enfatizam, ainda, a ideia de que o professor deve receber capacitação para a implementação de sistemas de identificação e intervenção e que eles mesmos proporcionem os primeiros recursos necessários aos alunos para uma aprendizagem mais efetiva.

Além de se reconhecer os estágios de leitura no qual alunos identificados com dificuldades em compreensão de leitura, faz-se fundamental a compreensão sobre as habilidades leitoras envolvidas no processo de leitura para uma identificação adequada dos problemas e possíveis soluções.

A importância do ensino das habilidades até agora mencionadas foi apontada no estudo de Machado e Capellini (2011) que aborda como alunos com problemas de leitura podem ter seu desempenho prejudicado quando não apresentam o desenvolvimento das mencionadas habilidades. Tal estudo teve por objetivo caracterizar o desempenho de estratégias relacionadas à compreensão leitora em crianças com distúrbios de aprendizagem. Participaram do estudo doze crianças do 3º ao 7º ano do ensino fundamental, com faixa etária entre 8 e 13 anos. Os dados foram coletados no LIDA (UNESP – Campus de Marília). Para a aplicação das tarefas de compreensão de leitura, foi feita a leitura de um texto seguido de perguntas e respostas. Os erros foram anotados e computados nas seguintes categorias: bom, quando ocorreu autonomia da criança para a realização da tarefa; médio, quando ocorreu auxílio verbal da pesquisadora para a compreensão da leitura e deficiente, quando a criança não realizou a tarefa de

compreensão. Os resultados, que foram analisados de forma descritiva, demonstraram que a maioria das crianças com distúrbio de aprendizagem obteve um desempenho deficiente de 80% e 90% em quase todas as estratégias analisadas, sendo que algumas delas alcançaram 100%, ou seja, nenhuma das crianças realizou as estratégias observadas, como por exemplo o uso de habilidade fonológica para abordar a palavra e entonação. Os dados apontam para a importância da realização de estudos futuros, com amostras maiores, para investigar e identificar as estratégias de leitura de textos em crianças com distúrbio de aprendizagem. Os resultados também poderão maximizar novas pesquisas referentes à construção de intervenções sobre compreensão leitora.

2.3 BAIXO RENDIMENTO ESCOLAR E ALUNOS PÚBLICO ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL, COM TRANSTORNOS DE APRENDIZAGEM E COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

O termo baixo rendimento escolar (BRE) é utilizado ao se referir a um rendimento aquém do esperado nos domínios acadêmicos nas áreas de leitura, escrita e matemática (ANDRADE, ANDRADE & CAPELLINI, 2014). Os autores pontuam que tal termo não se refere exclusivamente ao baixo rendimento escolar decorrente somente dos transtornos de aprendizagem por tratar-se de um termo mais amplo que inclui o BRE proveniente de qualquer natureza.

Os obstáculos encontrados tanto na captação, quanto na assimilação de conteúdos por alunos durante o período de escolarização, podem ser descritos como dificuldades de aprendizagem que podem ser duradouras ou passageiras e remetem o aluno à reprovação, possível abandono escolar, atraso no tempo de aprendizagem, necessidade de ajuda especializada e ao conseqüente baixo rendimento escolar (CAPELLINI & CONRADO, 2009).

Quanto aos termos, a literatura apresenta algumas características acerca das dificuldades de aprendizagem, fazendo uma distinção entre as dificuldades de aprendizagem e os transtornos de aprendizagem.

Para Silva e Capellini (2013) os termos dificuldade de aprendizagem e transtorno de aprendizagem não devem ser usados como sinônimos, pois a dificuldade de aprendizagem descreve uma característica mais global e abrangente relacionadas ao aprendiz, aos conteúdos pedagógicos, ao professor, aos métodos de ensino e, até mesmo, ao ambiente físico e social da escola. O transtorno de aprendizagem, por sua vez, é denominado por um grupo de dificuldades específicas e responsáveis pelo insucesso na escrita, leitura e cálculo matemático, caracterizadas por uma disfunção neurológica. Essa disfunção neurológica altera o processamento cognitivo e da linguagem, causando um funcionamento cerebral atípico e, como consequência, crianças com transtorno de aprendizagem processam e adquirem informações diferentemente de crianças sem transtornos. Mais especificamente na área da leitura, essas crianças precisam de atenção na aprendizagem na decodificação ou identificação de palavras, compreensão de leitura e em atividades de soletração.

Crianças com dificuldades de aprendizagem ou transtornos de aprendizagem, apresentam um baixo rendimento acadêmico em consequência de suas dificuldades; dificuldades essas que acarretam uma série de prejuízos aos alunos em idade escolar.

Capellini e Conrado (2009) comentam que, dentre as crianças que ingressam no ensino fundamental, somente 43% o concluem e que somente 13% chegam ao final do ensino fundamental sem ter passado por nenhuma reprovação. Os autores ainda alertam que não há uma estimativa de prevalência das dificuldades de aprendizagem no Brasil pelo fato desta categoria não se situar no sistema educacional. Embora a categoria não seja reconhecida, de 2 a 8% de alunos em escolas de ensino fundamental, apresentam uma inaptidão em leitura.

Além dos alunos com dificuldades de aprendizagem ou com transtorno de aprendizagem, existe um outro grupo que também apresenta, como consequência de sua condição, o baixo rendimento acadêmico que é aquele denominado de Público Alvo da Educação Especial.

O Decreto Nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, regulamenta a nomenclatura Público Alvo da Educação Especial, representada pela sigla PAEE e considera pertencentes a esse grupo as pessoas com deficiência (sensorial e intelectual), com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação.

Para este estudo, em especial, interessam os alunos pertencentes ao PAEE com deficiência intelectual, com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) e com Altas Habilidades/Superdotação e que necessitam, assim como os alunos com dificuldades e

transtornos de aprendizagem, de estratégias que possibilitem sua aprendizagem, conforme podemos observar na Tabela 2 abaixo, que apresenta, de forma sucinta, algumas características e necessidades pedagógicas, do PAEE de interesse para esse estudo:

Tabela 2: Resumo das definições e estratégias pedagógicas para alunos com DI, TEA e AH/SD

PAEE	DEFINIÇÃO	ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS
DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL	Caracterizada por limitações significativas no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo expresso nas habilidades adaptativas conceituais, sociais e práticas. E deve acontecer antes dos 18 anos. (ALMEIDA, 2004; AAIDD, 2010).	<ul style="list-style-type: none"> - Planejamento e desenvolvimento dos suportes devem pressupor a identificação do que a pessoa deseja e necessita realizar - Avaliação da natureza do apoio que a pessoa irá necessitar para realizar as atividades - Desenvolvimento de um plano de ação para a obtenção e fornecimento de suportes - Iniciar e monitorar o plano - Avaliação dos resultados pessoais
TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISTA	Caracteriza-se por um desenvolvimento acentuado no prejuízo da interação social e da comunicação, além de um repertório de atividades e interesses restritos. As manifestações podem variar dependendo do nível de desenvolvimento e da idade, apresentando-se por diversas formas de ser e de agir, com respostas diferentes entre si. (BELISÁRIO FILHO, 2010)	<ul style="list-style-type: none"> - Estabelecimento de rotina - Instruções orais objetivas acerca do que se solicita à criança - Desviar a atenção da criança quando esta apresentar comportamentos estereotipados ou ecolalias - Proporcionar atividades que promovam interação entre todos os alunos da sala - O ensino não deve ser baseado somente em exposição verbal - Aumentar gradualmente as tarefas - Elaborar regras de convivência
ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO	Caracterizado pela demonstração de potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem, realização de tarefas em áreas de interesse. (SÃO PAULO, 2008)	<ul style="list-style-type: none"> - Método adequado (conjunto de combinações entre as alternativas possíveis) - Agrupamentos - Aceleração e enriquecimento - Necessidade de flexibilização de estratégias educativas, de forma que atenda a diversidade apresentada em qualquer grupo humano

Fonte: Adaptado pela autora de Almeida (2004); AAIDD (2010); Belisário Filho (2010); São Paulo (2008).

A discussão que se abre com essa breve apresentação gira em torno das políticas públicas que ora dão a entender que alunos com dificuldades ou transtornos de aprendizagem podem ser atendidos pela educação especial e ora deixam claro que não. Partindo do pressuposto de que todos esses alunos até agora aqui representados necessitam de atendimento educacional especializado, defende-se a ideia de que todos eles deveriam ser incluídos pelas políticas públicas de modo a pertencerem a categoria do PAEE.

A seguir, será feita uma pequena revisão das políticas públicas ao longo do tempo para mostrar a ambiguidade percebida nas leis.

As atuais Políticas Públicas de Educação Especial têm-se constituído em uma resposta à ânsia por um mundo mais democrático e mais igualitário, no qual todos tenham os seus direitos garantidos e as suas diferenças respeitadas. Dessa forma, as políticas têm buscado contribuir na organização de uma sociedade e de uma escola inclusiva.

Até a década de 60, foram poucas as iniciativas educacionais para as pessoas PAEE e as ONGs e instituições especializadas foram as principais responsáveis pelo atendimento educacional de uma grande parcela do alunado da Educação Especial. Essas instituições tinham um caráter mais assistencialista e segregacionista do que educacional.

A Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990) trouxe algumas mudanças uma vez que reafirmou o papel fundamental da educação na promoção do desenvolvimento humano, social, moral, espiritual, cultural e econômico de uma nação. Proclamou o direito de TODOS*⁴ à educação e à satisfação de suas necessidades de aprendizagem e reconheceu a necessidade de elevar a qualidade da educação dos países menos desenvolvidos, de garantir a universalização do acesso à educação e de promover a equidade de condições.

A Declaração de Salamanca (1994), considerada uma das principais referências internacionais para a área da Educação Especial, reconhece que TODO aluno possui características, necessidades, interesses e habilidades próprias e que devem ser respeitadas pela escola. Também reconhece que os governos devem atribuir prioridade política e financeira ao aprimoramento de seus sistemas educacionais, tornando-os inclusivos, ou seja, aptos para atender a TODOS os alunos, independentemente de suas diferenças ou dificuldades individuais.

Em 2001, surgiram dois documentos importantes para a área da Educação Especial, especialmente em relação a educação inclusiva: Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Resolução CNE/CEB nº2/2001) que ampliam o caráter da Educação especial para realizar o Atendimento Educacional Especializado (AEE) complementar ou suplementar à escolarização e o Plano Nacional de Educação –

⁴ *Os grifos em caixa alta tem a finalidade de demarcar a ambiguidade das leis que, em alguns momentos, dão a entender que o direito ao atendimento educacional especializada promovido pela Educação Especial se estende a todos os grupos de pessoas que apresentam algum comprometimento de aprendizagem e, as vezes, delimita o público que tem direito a esse tipo de atendimento.

PNE (lei nº10.172/2001) que coloca em evidência a organização da escola inclusiva, apontando que o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à DIVERSIDADE HUMANA.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006) estabelece que os Estados devem garantir um sistema de educação inclusiva em todos os níveis, assegurando que as pessoas COM DEFICIÊNCIA não sejam excluídas do sistema educacional geral sob a alegação de deficiência e nem do ensino fundamental e gratuito e compulsório bem como estabelece que as PESSOAS COM DEFICIÊNCIA possam ter acesso ao ensino fundamental inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) passa a constituir a proposta pedagógica da escola, definindo como seu público alvo os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nesse caso e outros, que implicam em transtornos funcionais específicos, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais desses alunos.

Com isso, vemos que as políticas anteriores as de 2006 e 2008, falavam em direitos iguais a TODOS, dando a possibilidade de inserir nesse grupo os alunos que apresentam algum tipo de dificuldade ou transtorno, mas que não possuem um diagnóstico que os coloque no PAEE. Já com as políticas de 2006 e 2008, o público atendido pela educação especial fica restrito somente àqueles com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

A discussão que se faz com isso é em relação aos alunos sem um diagnóstico, mas que apresentam dificuldades intrínsecas muito significativas para aprender. Quem se responsabiliza por esse alunado? A realidade da sala de aula mostra que existe uma divisão clara entre os alunos: os alunos que não apresentam nenhum tipo de dificuldade e/ou nenhuma característica que os coloquem no grupo público alvo pertencem ao ensino regular e é o professor da sala comum que dá conta e responde por esse aluno; o aluno público alvo da educação especial vai direto para os profissionais da educação especial e não se questiona. Porém existe um outro grupo de alunos que não se encaixa em nenhum desses dois grupos: o grupo dos alunos que não aprendem ou apresentam muita dificuldade para aprender.

Com a falta de um grupo no qual esse alunado sem diagnóstico ou com diagnóstico de transtorno de aprendizagem possa se encaixar, esse grupo acaba ficando negligenciado, uma vez que ninguém assume a responsabilidade por ele: a educação regular, achando que esses alunos não são de responsabilidade dela, encaminha o grupo para a Educação Especial; a Educação Especial, por sua vez, também não atende esse grupo pois, segundo as políticas, somente alunos com deficiência, TEA ou altas habilidades/superdotação são de responsabilidade da Educação Especial. O resultado disso é uma gama de alunos que não consegue acompanhar o currículo escolar.

A Constituição Federal de 1988, que está acima de todas as leis, decretos, etc, determina o direito de TODOS a uma educação igualitária. Portanto, TODOS os alunos, sejam eles pertencentes ao público alvo da educação especial ou não, tem o direito de ter acesso a uma educação que assegure seu desenvolvimento pleno.

A Deliberação CEE nº68/2007, fixa normas para a educação de alunos que apresentem necessidades educacionais especiais no sistema estadual de ensino e traz, em seu art.3º, o que se segue:

Art. 3 – Consideram-se educandos com necessidades educacionais especiais:
I – alunos com deficiência física, mental, sensorial e múltipla, que demandem atendimento educacional especializado;
II – alunos com altas habilidades, superdotação e grande facilidade de aprendizagem, que os levem a dominar, rapidamente, conceitos, procedimentos e atitudes;
III – alunos com transtornos invasivos de desenvolvimento;
IV – alunos com outras dificuldades ou limitações acentuadas no processo de desenvolvimento, que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares e necessitam de recursos pedagógicos adicionais. (BRASIL,2007)

O item IV da deliberação inclui alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem e que necessitam de recursos pedagógicos adicionais para conseguirem acompanhar o ensino regular.

Marchesi (2004), em relação ao aluno que não está acompanhando o ensino, ou seja, aquele que apresenta dificuldades de aprendizagem e atrasos significativos no desempenho escolar, afirma que são alunos que precisam de adaptações na metodologia, na organização escolar e, muitas vezes, de recursos complementares para conseguir um melhor progresso educacional. Segundo o autor, nessa perspectiva, não resta dúvida de que esses alunos apresentam necessidades educacionais especiais.

O Estatuto da pessoa com deficiência, a lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, no capítulo IV do direito a educação, aponta uma série de direitos que a pessoa COM

DEFICIÊNCIA tem para a garantia de desenvolvimento educacional pleno. Porém, no art. 2º, aponta que esses direitos são da PESSOA COM DEFICIÊNCIA e considera pessoa com deficiência aquela “que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.”

Novamente, fica difícil enquadrar os alunos que apresentam dificuldades e/ou transtornos de aprendizagem dentro desse grupo pois, na maioria das vezes, não apresentam as características descritas pela Lei (impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas).

Diante disso, vemos que as Políticas Públicas não são claras em relação a temática acerca das dificuldades de aprendizagem dos alunos sem diagnóstico; ora é possível interpretar que, uma vez que fazem referência a TODOS, podemos incluir os alunos com dificuldades de aprendizagem; ora deixam claro que o público alvo da Educação Especial são aqueles com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e aqueles com altas habilidades/superdotação, excluindo os que apresentam dificuldades de aprendizagem mas não possuem diagnóstico que os inclua no público alvo da educação especial.

A dificuldade de aprendizagem é uma característica apresentada pela grande maioria dos alunos público alvo da educação especial até mesmo por aqueles com altas habilidades/superdotação.

Quando não associada à deficiência, transtorno do desenvolvimento ou a altas habilidades/superdotação, a dificuldade e/ou transtorno de aprendizagem é caracterizada, segundo Smith (2008) por:

- Média de inteligência dentro do padrão normal
- Discrepância entre desempenho acadêmico e potencial esperado
- É frequentemente manifestado nas áreas relacionadas à linguagem, como comunicação, linguagem escrita ou leitura
- Caracteriza-se por problemas intrínsecos do indivíduo, déficits específicos no processamento de informação ou na habilidade de aprender
- Refere-se a problemas de aprendizagem específicos e confinados a uma ou duas áreas cognitivas

Rotta (2006, p. 117), conceitua Dificuldade de Aprendizagem como “[...] um termo genérico que abrange um grupo heterogêneo de problemas capazes de alterar as possibilidades de a criança aprender, independentemente de suas condições neurológicas para fazê-lo”.

Smith (2008) discute a complexidade em se especificar o diagnóstico de dificuldade de aprendizagem ou outra deficiência, pois as características podem se confundir. Devido à complexidade em se estabelecer se o aluno apresenta dificuldade de aprendizagem ou até mesmo deficiência intelectual; é comum alunos serem encaminhados ao atendimento educacional especializado com suspeita de deficiência intelectual, muitos alunos, inclusive, chegam a ser tratados como tal. Em relação aos encaminhamentos (para atendimentos com fonoaudiólogo, psicólogo, psicopedagogo) errôneos e constantes, Andrade, Andrade e Capellini (2014) descrevem o que chamam de “síndrome do encaminhamento”. Isso ocorre em decorrência de um sistema educacional no qual não são adotados métodos de identificação e intervenção dos problemas de aprendizagem dentro do contexto escolar. Com isso, quando os alunos apresentam algum tipo de dificuldade para aprender, são encaminhados para profissionais especializados e não atendidos pela própria escola.

Diante de tal complicação em se especificar o que é dificuldade de aprendizagem e o que não é, surge uma dúvida crucial em relação ao diagnóstico e, para sanar tal dúvida, muitas vezes usa-se o recurso da aplicação de Fórmulas de Discrepância que são aplicações de testes de QI (Quociente de Inteligência) junto com um teste de desempenho para verificar se existe uma lacuna entre desempenho e potencial e se essa lacuna reflete nas falhas de aprendizagem.

A aplicação das Fórmulas de Discrepância, segundo Smith (2008), pode ser questionável. Algumas críticas sobre elas são: os testes de QI nem sempre são confiáveis e são injustos com muitos grupos de crianças; os resultados têm pouca utilidade no planejamento do programa educacional do aluno; o processo não é útil para determinar que intervenções poderão ter sucesso; os resultados não estão relacionados ao desempenho do aluno em sala de aula, no currículo do ensino regular ou nas avaliações estaduais ou municipais; as crianças devem fracassar antes que eles a qualifiquem para o serviço necessário; assim sendo, até que a lacuna se torne evidente para que a criança preencha os critérios, a intervenção precoce já está atrasada. Sem falar que a aplicação

das Fórmulas de Discrepância, na maioria das vezes, não é associada a medidas de avaliação do comportamento adaptativo.

No Brasil, a dificuldade de aprendizagem quando não associada à deficiência, transtorno do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação não faz parte do público alvo da Educação Especial. Nos Estados Unidos, contudo, é. Os alunos com dificuldades de aprendizagem correspondem a maior categoria da Educação Especial de pessoas sem deficiência, 6% de todos os escolares e mais da metade de todos os alunos identificados como tendo alguma deficiência (SMITH, 2008).

Consideramos essa discussão envolvendo as dificuldades e transtornos de aprendizagem pertinente por haver alunos participando dessa pesquisa com extrema dificuldade de aprendizagem e um atraso considerável no desempenho acadêmico, porém, sem diagnóstico que as coloque no grupo PAEE. Também participam dessa pesquisa alunos com deficiência intelectual, autismo e altas habilidades/superdotação. Todos carentes de planos de intervenção que os impulsionem em um desenvolvimento acadêmico mais adequado e suficiente para ajuda-los a desenvolver suas potencialidades.

A seguir será apresentada, de maneira breve, uma caracterização sobre os Transtornos de Aprendizagem, Deficiência Intelectual, TEA e sobre as Altas Habilidades/Superdotação por comporem o rol de participantes desta pesquisa.

2.3.1 TRANSTORNOS DE APRENDIZAGEM

Os estudos realizados com crianças com dificuldades para aprender a ler e a escrever já vêm sendo feitos há mais de um século com início nas pesquisas de Hinshelwood, em 1971. No entanto, por ser pesquisado pela área médica, os transtornos de aprendizagem eram chamados de cegueira congênita para designarem as crianças que problemas em leitura (DOMBROWSKI, KAMPHAUS & REYNOLDS, 2004; KAUFMAN, 2008).

Alguns indivíduos sem qualquer dano cerebral ou déficits sensoriais apresentavam características muito semelhantes a indivíduos com prejuízos cognitivos decorrentes de dano cerebral. Esta foi uma grande descoberta. Uma vez que esses prejuízos não eram

decorrentes de danos cerebrais, o que se considerou, na época, é que eles eram decorrentes de condições intrínsecas ao indivíduo, ou seja, eram congênitos. Por isso o termo cegueira congênita para descrever pessoas que, apesar da fala, visão e intelecto estarem normais, não conseguiam ler (ANDRADE, ANDRADE & CAPELLINI, 2014).

Um trabalho publicado em 1917, por Hinshelwood e intitulado “Cegueira Verbal Congênita” descreveu detalhes sobre casos de crianças com esse transtorno, incluindo o caso de um menino de 12 anos que foi levado ao médico para que este consultasse o olho desse menino que não conseguia ler. Além da constatação de que o menino não conseguia ler, nada foi detectado em sua visão (KAUFMAN, 2008).

Segundo a definição da quinta edição do DSM-V, os transtornos da aprendizagem (TA) são descritos com quatro critérios diagnósticos:

- A) Dificuldades na aprendizagem e no uso de habilidades acadêmicas, conforme indicado pela presença de ao menos um dos sintomas a seguir que tenha persistido por pelo menos 6 meses, apesar da provisão de intervenções dirigidas a essas dificuldades:
 - 1. Leitura de palavras de forma imprecisa ou lenta e com esforço (p. ex. lê palavras isoladas em voz alta, de forma incorreta ou lenta e hesitante, frequentemente adivinha palavras, tem dificuldade de soletra-las)
 - 2. Dificuldade para compreender o sentido do que é lido (p. ex., pode ler o texto com precisão, mas não compreende a sequência, as relações, as inferências ou os sentidos mais profundos do que é lido (...))
- B) As habilidades acadêmicas afetadas estão substancial e quantitativamente abaixo do esperado para a idade cronológica do indivíduo, causando interferência significativa no desempenho acadêmico (...)
- C) As dificuldades de aprendizagem iniciam-se durante os anos escolares, mas podem não se manifestar completamente até que as exigências pelas habilidades acadêmicas afetadas excedam as capacidades limitadas do indivíduo (...)
- D) As dificuldades de aprendizagem não podem ser explicadas por deficiências intelectuais, acuidade visual ou auditiva não corrigida, outros transtornos mentais ou neurológicos, adversidade psicossocial, falta de proficiência na língua de instrução acadêmica ou instrução educacional inadequada (DSM-V, 2014).

Dentre os casos de transtornos de aprendizagem, destacam-se a dislexia e o Transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDA/H).

Sem a intenção de maiores detalhes sobre a dislexia e o TDA/H, com o intuito apenas de mencionar, seguem brevíssimas conceituações acerca dos transtornos.

Para Lyon, Shaywitz e Shaywitz (2003) a dislexia é um transtorno específico de aprendizagem de origem neurobiológica caracterizada pela dificuldade no

reconhecimento de palavras e por fracas habilidades de decodificação e ortografia. Fletcher (2009) afirma que pessoas com dislexia apresentam problemas nos três aspectos da leitura, sendo eles a acurácia, a fluência e a compreensão.

Capovilla (2008) descreve a dislexia como uma forma de interrupção na progressão de uma a outra fase no decorrer do desenvolvimento da aprendizagem de leitura. Tal transtorno pode se apresentar de duas formas: dislexia fonológica, quando a interrupção ocorre na passagem do estágio logográfico para o alfabético e dislexia morfêmica, quando a interrupção ocorre na passagem do estágio alfabético para o ortográfico. Em alguns casos, a pessoa com dislexia pode apresentar dislexia mista, ou seja, dislexia fonológica e morfêmica associadas.

O TDA/H caracteriza-se por um padrão persistente de desatenção e/ou hiperatividade-impulsividade que interfere no funcionamento e no desenvolvimento (DSM-V, 2014).

Capovilla e Dias (2008) dividem a capacidade de atenção em três: 1) atenção seletiva: capacidade de selecionar um estímulo relevante dentre outros (p. ex. focar a atenção no professor e ignorar os outros estímulos da sala de aula); 2) atenção sustentada: capacidade de manter a atenção em determinado estímulo por um período de tempo (p. ex. manter o foco em determinada atividade até sua finalização) e, 3) atenção alternada: capacidade de substituir um estímulo-alvo da atenção por outro, por meio da investigação ativa do ambiente; esta capacidade depende da memória de trabalho e do controle inibitório (p. ex. estar fazendo algo, parar para fazer outra e ter controle sobre ambas).

2.3.2 DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Ao longo dos anos, a deficiência intelectual já passou por várias definições que vão desde a relação com a malignidade, religiosidade e demandas sociais até por meio do funcionamento intelectual medido por meio dos testes de Quociente de Inteligência (QI) e pela mensuração de déficits no comportamento adaptativo (ALMEIDA, 2004; SILVEIRA, 2013). Vale lembrar que, segundo Silveira (2013), essas mudanças ocorrem de acordo com o pensamento social da época.

A primeira definição oficial sobre deficiência intelectual se deu em 1908 por Tredgold. Essa definição afirmava que pessoas com deficiência intelectual eram

incapazes de desempenhar suas funções na sociedade e focava a incurabilidade e status permanente da deficiência (ALMEIDA, 2004; AAIDD, 2010).

A Declaração de Montreal aprovada no ano de 2004, pela Organização Mundial da Saúde – OMS – em conjunto com a Organização Pan-Americana de Saúde, firmaram a mudança do termo “retardo mental” para “deficiência intelectual”. A mudança nos termos não trouxe modificações nos conceitos e, segundo a própria AAIDD (2010), o termo “deficiência intelectual” cobre a mesma população de pessoas diagnosticáveis com “retardo mental”.

A mudança nos termos pode ser considerada mais adequada por refletir mudanças de concepção de deficiência intelectual apresentadas pela AAIDD e por ser considerada menos ofensiva e demonstrar mais respeito e dignidade às pessoas com deficiência intelectual (VELTRONE & MENDES, 2012).

Em uma reunião da Associação Americana de Retardo Mental – AAMR, em 2006, decidiu-se que, a partir de 01/01/2007, a AAMR passaria a se chamar “Associação Americana de Deficiência Intelectual e do Desenvolvimento – AAIDD, que, em 2010, incorporou o termo “Deficiência Intelectual”.

A definição de deficiência intelectual mais comum no Brasil se embasa na perspectiva médico-clínica, que possui uma concepção organicista da deficiência e enfatiza aspectos classificatórios e tipológicos, como os presentes no Código Internacional de Doenças CID-10, publicado em 1993 e no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais DSM IV.

Neste trabalho, porém, devido sua importância nos estudos sobre deficiência intelectual, adotou-se a definição de deficiência intelectual da Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento – AAIDD (2010) e do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais DSM V (2014), por enfatizarem além do funcionamento intelectual, o comportamento adaptativo, ou seja, por estarem mais atentos às necessidades de suporte e apoio da pessoa com deficiência do que para os graus da deficiência.

Segundo Veltrone e Mendes (2012), as definições propostas pela AAIDD são importantes para o contexto brasileiro por influenciarem, continuamente, a publicação de

documentos oficiais brasileiros que adotam a terminologia, a definição e recomendações para a identificação de pessoas com deficiência intelectual.

No sentido de enfatizar e defender a avaliação dos comportamentos adaptativos, propostos pela AAIDD há mais de duas décadas, muitos profissionais da Educação e da Educação Especial utilizam suas definições em suas práticas profissionais e pesquisas científicas.

Sendo a décima primeira definição, desde a primeira proposta por Tredgold em 1908, a deficiência intelectual, segundo a AAIDD (2010), é caracterizada por limitações significativas no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo expressas nas habilidades adaptativas conceituais, sociais e práticas (Tabela 3). Essas características devem ter início antes dos 18 anos. Em conjunto com tal definição, têm-se cinco pressupostos: 1) as limitações no desempenho atual devem ser consideradas no ambiente comunitário típico da idade e cultura do indivíduo; 2) a avaliação válida considera a diversidade cultural e linguística, além de diferenças de comunicação nos fatores sensoriais, motores e comportamentais; 3) em cada indivíduo as limitações frequentemente coexistem com potencialidade; 4) uma proposta importante na descrição de limitações é desenvolver um perfil de necessidade de apoio; 5) com apoio personalizado apropriado, durante um determinado período de tempo, o funcionamento cotidiano da pessoa com deficiência intelectual em geral melhora.

Tabela 3: Exemplo de habilidades conceituais, sociais e práticas

CONCEITUAL	SOCIAL	PRÁTICA
Linguagem (receptiva e expressiva)	Interpessoal	Atividades instrumentais de vida diária
Leitura e escrita	Responsabilidade	Habilidades ocupacionais
Conceito de dinheiro	Auto-estima	Manter a segurança nos ambientes
Autodireção	Ser enganado ou manipulado	
	Ingenuidade	
	Seguir regras	
	Obedecer as leis	
	Evitar vitimização	

Nota: adaptado pela autora de Almeida (2004)

Essa definição contradiz aquele caráter permanente da deficiência uma vez que, analisando os cinco pressupostos, podemos afirmar que o diagnóstico é passível de mudança, visto que considera as questões ambientais, desenvolvimento de potencialidades e implementação de apoios.

O processo de avaliação, planejamento e desenvolvimento desses suportes devem pressupor a identificação do que a pessoa deseja e necessita realizar; avaliação da natureza do apoio que a pessoa irá necessitar para realizar as atividades; desenvolvimento de um plano de ação para obtenção e fornecimento de suportes; iniciar e monitorar o plano e; avaliação dos resultados pessoais (AAIDD, 2010).

A avaliação do funcionamento adaptativo deve ser feita por meio tanto da forma clínica quanto por meio de medidas individualizadas, culturalmente e psicometricamente adequadas. Essas medidas podem ser empregadas com informantes como os pais, cuidadores, familiares, professores, etc e com a pessoa com deficiência, na medida do possível (DSM-V, 2014). A avaliação deve ter por objetivo o auxílio na identificação das necessidades e no planejamento do ensino (THOMPSON et al., 2004; ANACHE, 2002).

Os procedimentos de ensino para pessoas com deficiência intelectual devem focar-se no desenvolvimento pleno da criança ou jovem e em suas características pessoais. Para isso, é necessário conhecer as características pessoais do educando, suas habilidades, dificuldades, estilo de aprendizagem, preferências, aversões e necessidades de apoio (CARDOSO, 1997).

É indiscutível a importância do ensino para pessoas com deficiência intelectual para que esses se tornem mais independentes e autônomos, de modo que possam fazer suas próprias escolhas e participar ativamente na sociedade. Para que esta aprendizagem ocorra de forma adequada, há a necessidade de programas de ensino, com adequações curriculares necessárias e que respeitem as individualidades, potencialidades e dificuldades de cada pessoa (ARANTES & NAMO, 2012).

A necessidade de programas de ensino, com adequações curriculares, que respeitem as individualidades bem como as potencialidades dos educandos com Deficiência Intelectual também se faz necessária aos alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), como veremos a seguir.

2.3.3 TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

O transtorno do Espectro Autista é caracterizado por um desenvolvimento acentuado no prejuízo da interação social e da comunicação, além de um repertório de atividades e interesses restritos. As manifestações podem variar dependendo do nível de desenvolvimento e da idade, apresentando-se por diversas formas de ser e agir, com respostas diferentes entre si (BELISÁRIO FILHO, 2010).

A Associação Americana de Psiquiatria relaciona o diagnóstico por meio de características da tríade do transtorno composta por déficit na interação social e comunicação e por comportamentos e interesses restritos e repetitivos (APA, 2014).

As informações de Gupta e State (2006) que apresentam o indicativo de que o TEA possui fortes evidências de terem base genética juntamente com as informações de Schwartzman (2011) de que os dados são confiáveis e que as descobertas mais recentes na área oferecem a possibilidade de avanços na descoberta da causa real quebram os paradigmas do TEA enquanto doença, dando-se a compreensão da especificidade como um transtorno que se manifesta na infância e permanece na vida adulta.

Para diagnosticar uma pessoa com TEA, buscam-se critérios clínicos, por meio de profissionais da saúde como médicos psiquiátricos e neuropsiquiátricos que se baseiam em relatos dos pais e observação do comportamento da criança. Os profissionais da saúde envolvidos buscam, por meio de exames mais específicos como os laboratoriais e por imagem, excluir hipóteses, contudo, o diagnóstico é eminentemente clínico (SCHWARTZMAN, 2011).

Uma vez diagnosticado com TEA, o indivíduo necessita de auxílio multidisciplinar que contribua ao desenvolvimento biopsicossocial como Atendimento Educacional Especializado, métodos educacionais adequados e intervenções psicoeducacionais.

A inclusão de alunos com TEA no ensino regular é entendida como importante pois proporciona convivência, oportuniza contatos físicos e favorece o desenvolvimento (SILVA, 2010). Para Cintra, Jesuino e Proença (2010) esse estímulo social vivenciado pelo aluno com TEA é a base para o seu desenvolvimento.

Porém, Chiote (2013) alerta que incluir a criança com TEA vai muito além de colocá-la na escola regular; é preciso que essa criança tenha oportunidades de aprendizagem significativa, que haja investimento em suas potencialidades e considerar o aluno como um ser que aprende, que pensa, que participa de um grupo social e que se desenvolve com ele e a partir dele.

Para que a inclusão do aluno com TEA ocorra, existem vários documentos que legitimam o direito do aluno e prevê aspectos importantes relacionados aos atendimentos educacionais especializados, ao direito a acompanhante terapêutico, ao direito a matrícula, etc. Quanto ao acompanhamento terapêutico, vale ressaltar que faz-se necessário uma articulação com as atividades propostas pela escola regular e que tal serviço precisa ser constantemente avaliado pela escola juntamente com a família para a verificação da necessidade de sua continuidade (BRASIL, 2013).

O Atendimento Educacional Especializado não deve ser o único serviço ofertado para esse público (BRASIL, 2011), contudo, Belisário Filho e Cunha (2010) apontam que esses alunos se beneficiam muito pelas atividades ofertadas pelo AEE, pois contribuem para o acesso e a participação de todos no ambiente escolar. O AEE funciona na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) que são dotadas de equipamentos, mobiliários e matérias didáticos e pedagógicos para um melhor atendimento (BRASIL, 2011).

Para garantir uma melhor inclusão do aluno com TEA no ambiente escolar, algumas estratégias pedagógicas devem ser adotadas quando necessárias. Em relação ao comportamento de aceitação ou rejeição da turma, por exemplo, uma conversa que responda as dúvidas da turma (na ausência do aluno com TEA para evitar constrangimentos), pode ser realizada (BRASIL, 2004). Outras estratégias pedagógicas dizem respeito ao estabelecimento de rotina; instruções orais objetivas acerca do que se solicita a criança; desviar a atenção da criança quando esta apresentar comportamentos estereotipados ou ecolalia; proporcionar atividades que promovam a interação entre todas as crianças da sala; o ensino não deve ser baseado somente em exposição verbal; aumentar gradualmente as tarefas; elaborar regras de convivência, etc (BRASIL, 2004).

Essas estratégias pedagógicas visam promover uma inclusão apropriada de modo a garantir o direito de acesso, permanência e aprendizagem no sistema educacional. Para

isso, torna-se imprescindível que alunos com TEA tenham acesso a aprendizagem e aos conteúdos escolares em conjunto com a turma ao qual o estudante frequenta.

Nesse sentido, o uso de estratégias que beneficiem a todos e garantam o direito a uma educação de qualidade igualitária a todos, torna-se também fundamental no ensino de um outro público, o dos alunos com altas habilidades/superdotação que são, assim como os outros apresentados anteriormente, tão ou mais necessitados de estratégias que os ajudem em seu desenvolvimento pleno.

2.3.4 ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

Reconhecendo que no Brasil existe uma variedade de termos que definem esse público específico como altas habilidades/superdotação, precoce, prodígio, genialidade, dotação e talento, fazemos saber que, para este estudo, adotamos o termo altas habilidades/superdotação.

Segundo Virgolim (2007) os documentos oficiais apontam que as altas habilidades/superdotação pode ocorrer em diversas áreas do conhecimento humano, seja intelectual, social, artístico, entre outras.

A Política Nacional de Educação na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, afirma que alunos com AH/SD são aqueles que:

[...] demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmicas, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem, realização de tarefas em áreas de seu interesse (BRASIL, 2008, p. 15).

O documento da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo afirma que:

Superdotado é o indivíduo que demonstra desempenho superior ao de seus pares em uma ou mais das seguintes áreas: habilidade acadêmica motora ou artística, criatividade ou liderança. Altas Habilidades: Habilidade acima da média em um ou mais domínios: intelectual, das relações afetivas e sociais, das produções criativas, esportivas e psicomotoras (SÃO PAULO, 2008, p. 15).

De qualquer modo, os alunos com AH/SD são público alvo da Educação Especial e fazem parte de um grupo minoritário que necessita de uma reorganização de ensino,

considerando suas especificidades, para que a escolarização seja adequada e promova seu desenvolvimento global de forma plena.

A identificação e avaliação do aluno com AH/SD ainda é um desafio devido aos seguintes motivos: a) falta de uma cultura de identificação; b) falta de conhecimento suficiente por parte dos profissionais da escola; c) falta de avaliação/identificação de interesse; d) falta de parcerias com entidades especializadas e voluntariado.

Para identificação de pessoas com AH/SD usam-se testes psicométricos; escalas de características; avaliação do desempenho; questionários; observação direta do comportamento; entrevistas com a família e professores, dentre outros.

Uma vez identificados com AH/SD faz-se necessário um conjunto de estratégias que promovam o desenvolvimento do aluno. Dentre essas estratégias encontram-se: método adequado (conjunto de combinações entre as alternativas de atendimento possíveis); agrupamentos, aceleração e enriquecimento; necessidade de flexibilização das estratégias educativas, de forma que atenda à diversidade apresentada em qualquer grupo humano (CUPERTINO, 2008).

É imaginável, ao se conceitualizar pessoas com AH/SD, que se trata de um grupo de pessoas com uma tendência ao sucesso em diferentes aspectos de sua vida e que, devido à uma capacidade elevada, não enfrentarão problemas escolares. Contudo, alguns estudos já estão relacionando a dificuldade de aprendizagem em alunos diagnosticados como AH/SD (CAMARGO & FREITAS, 2012; 2013).

A saber, os alunos que participaram desse estudo e que foram diagnosticados, durante o Programa, com AH/SD, foram confundidos com alunos que talvez pudessem ter deficiência intelectual pois não acompanhavam o ensino regular e estavam com atraso significativo nos domínios das habilidades leitoras.

Diante desse panorama, apesar de se tratar de um público bastante diversificado (dificuldade de aprendizagem – sem diagnóstico; deficiência intelectual; TEA; AH/SD), todos apresentam a dificuldade de aprendizagem como característica comum. E, para se trabalhar com esse público diversificado, há que se considerar as particularidades de cada um, com suas limitações e potencialidades.

3. JUSTIFICATIVA

Machado e Capellini (2016) apontam que uma das categorias mais pesquisadas referentes ao ato de aprender dizem respeito ao ato de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, pois estas habilidades são consideradas instrumentos importantes tanto para a vida acadêmica quanto social. Contudo, as autoras incluem que a compreensão de leitura aparece como um dos maiores entraves para a efetivação do rendimento acadêmico e que, dentre as dificuldades encontradas no processo de aprendizagem de compreensão de leitura, destacam-se as habilidades leitoras mencionadas no capítulo da introdução, falhas de vocabulário, leitura oral pobre, memória e integração de informações deficientes, falta de estratégias adequadas.

A falta da habilidade de compreensão em leitura compromete não somente o desempenho em atividades de leitura, mas em todas as disciplinas escolares e provoca um baixo rendimento acadêmico.

A motivação surge, então, como fator que impulsiona os alunos na realização de tarefas de leitura promovendo uma condição favorável ao processo de formação de leitores (MARCHESI, 2004; BUROCHOVITCH, 2009).

É importante conhecer melhor acerca dos propósitos de leitura dos alunos e como auxiliá-los para o aumento de uma motivação mais favorável para a compreensão de leitura principalmente porque em nosso meio ainda não foram realizadas muitas pesquisas envolvendo motivação e ensino de habilidades leitoras, com o viés da compreensão de leitura, associadas, de modo que a aplicação desses recursos metodológicos não fiquem limitados somente aos atendimentos em consultórios ou individuais, mas que possam ser utilizados na sala de aula sob uma perspectiva inclusiva que beneficie os vários perfis presentes no ambiente escolar.

Deste modo, a busca por alternativas, como o já mencionado Programa Americano CORI, que auxiliem na melhoria do ensino nas escolas é necessário e urgente e deve conciliar ciência e práticas educativas com o aproveitamento de recursos que possam ser facilmente utilizados pelos professores (MACHADO & CAPELLINI, 2016).

4. OBJETIVOS

OBJETIVO GERAL

Desenvolver, implementar e avaliar os efeitos de um Programa Motivacional para o Desenvolvimento de Habilidades Leitoras à Alunos com Baixo Rendimento em compreensão de leitura.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Monitorar o nível de leitura dos participantes antes e depois do Programa por meio de pré e pós-teste;
- Elaborar atividades que pudessem despertar a curiosidade e que promovessem o engajamento dos alunos;
- Proporcionar o ensino e o desenvolvimento de habilidades leitoras

5. MÉTODO

5.1 TIPO DE PESQUISA

Trata-se de uma pesquisa quase-experimental, de abordagem quali-quantitativa por meio de aplicação de pré e pós-teste e por narração dos fatos observados e anotados em diário de campo.

Esta pesquisa é caracterizada como quase-experimental pelo fato de não ter havido randomização dos sujeitos participantes, ou seja, eles não foram escolhidos de forma aleatória. Também não houve a formação de grupos controles e grupos experimentais, uma vez que a divisão dos participantes em grupos somente existiu por uma questão de logística e o Programa foi aplicado em todos os grupos de alunos igualmente.

A variável independente (aquela que é passível de manipulação) foi o próprio Programa e as variáveis dependentes (efeito observado como resultado da manipulação da variável independente) foram os comportamentos motivacionais dos alunos e o desempenho medido por meio dos instrumentos das habilidades leitoras.

5.2 PROCEDIMENTOS ÉTICOS DA PESQUISA

Esta pesquisa, em conformidade com as Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisas envolvendo Seres Humanos do Conselho Nacional de Saúde (BRASIL, 1996), foi submetida à apreciação do Comitê de Ética de pesquisas com seres humanos da Universidade Federal de São Carlos e obteve aprovação sob o CAAE: 41837315.0.0000.5504 (Anexo 1), uma vez que respeita os aspectos éticos da resolução CNS 466/12.

Antes de ser iniciada a pesquisa, em uma reunião feita com os responsáveis pelos participantes, os mesmos se comprometeram com a pesquisa e permitiram que seus filhos participassem e, para isso, assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice 1), documento de autorização para participação e utilização dos resultados. Além do TCLE também foi elaborado um Termo de Assentimento (Apêndice 2) no qual o participante e menor de idade concordava em participar da pesquisa. Contudo, foi informado aos responsáveis e participantes que poderiam “se recusar a participar ou retirar o seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa” (BRASIL, 1996, p.6). Para que a pesquisa pudesse acontecer na Instituição foi feita uma explanação aos

responsáveis da mesma bem como um pedido de autorização. O projeto de pesquisa foi aceito e acolhido pela Instituição que ofereceu todo apoio logístico para permitir que a pesquisa fosse desenvolvida.

5.3 LOCAL

A pesquisa ocorreu em um campus localizado em um município de pequeno porte, no interior do estado de São Paulo, sendo este um dos três campi que constituem essa Instituição de Ensino Privada e Confessional, que funciona neste local desde 1985.

O Centro Educacional/Campus oferece educação para os níveis de Ensino Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Superior. Localiza-se em uma fazenda com 350 alqueires, tornando o espaço em um ambiente amplo com áreas construídas e áreas naturais. No total, são 6.000 alunos atendidos pelo campus, sendo 4.500 do Ensino Superior (São 17 cursos no total: Administração, Arquitetura e Urbanismo, Ciências Contábeis, Direito, Engenharia Civil, Engenharia de Produção, Engenharia Agrônômica, História, Jornalismo, Licenciatura em Música, Letras, Pedagogia, Publicidade e Propaganda, Rádio e TV, Teologia, Tradutor e Intérprete, Sistemas para Internet), 1.100 alunos da Educação Básica (Ensino Infantil, Fundamental e Médio) e 400 alunos da Pós-Graduação (Lato Sensu), conforme diagrama abaixo:

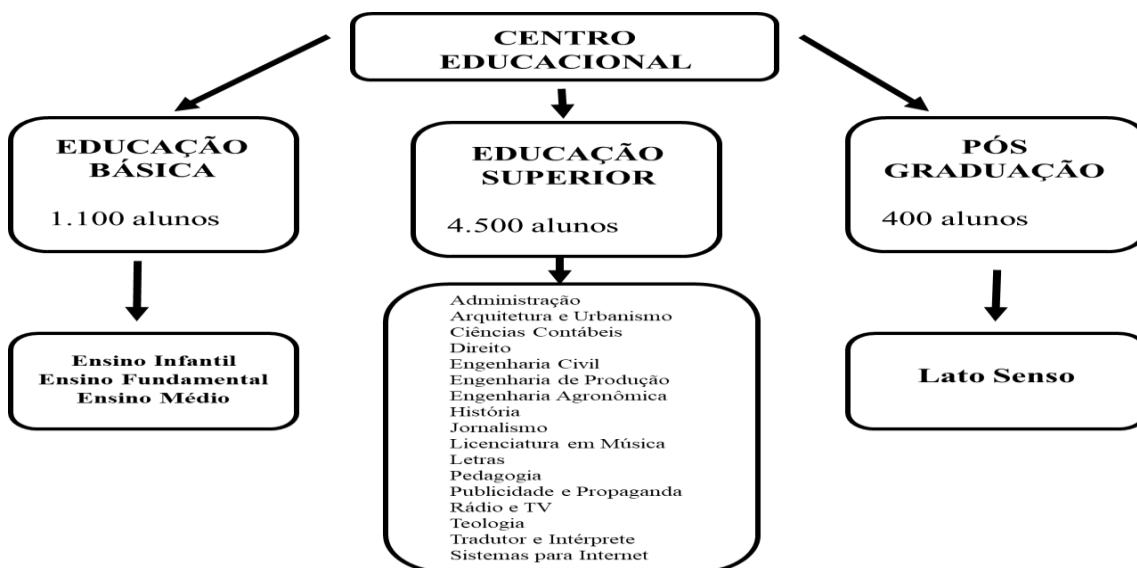


Figura 2: Distribuição dos níveis de ensino, cursos e quantidade de alunos

O local apresentou-se próprio para a implementação dessa proposta pois, além das salas de aula, ofereceu espaços para o desenvolvimento de atividades e convívio entre os participantes bem como apoio da equipe pedagógica da escola básica de onde vieram os participantes e da coordenação do curso de Pedagogia. A Instituição também disponibilizou alunos dos cursos de graduação que atuaram como estagiários no Programa proposto por este estudo.

A sala de aula utilizada para o desenvolvimento da pesquisa contava com uma infra-estrutura completa com carteiras confortáveis, espaço vazio no qual os alunos podiam realizar atividades no chão (montar cartazes, sentar em roda, etc), lousa, computador com internet, data show e ar-condicionado. Os outros materiais usados pelos alunos, como lápis, canetinha, giz de cera, papel, cartolina, jogos, revistas, gibis e livros permaneciam em uma caixa grande que estava sempre à disposição dos alunos e foi montada e oferecida aos participantes pela pesquisadora.

Embora a pesquisa tenha sido feita com alunos da escola regular (Ensino Fundamental – do 3º ao 7º ano), a coleta de dados aconteceu no prédio do Ensino Superior sob a supervisão da coordenação do curso de Pedagogia. A coleta aconteceu no prédio do Ensino Superior por motivo de disponibilidade de sala, pois, no prédio da escola básica, não havia um local que pudesse sempre ser usado para a pesquisa e, para evitar muitas mudanças e confusões com ambientes diferentes, foi disponibilizada uma sala de aula no prédio do Ensino Superior para ser usada para a coleta de dados da pesquisa.

Além da sala de aula localizada no prédio do Ensino Superior, a Instituição também autorizou o uso de outros ambientes como a biblioteca, a cantina, os ginásios, a sala de informática, “a fazendinha” (local de muito interesse dos alunos por ter um mini zoológico e uma área de playground) e todo o ambiente externo composto por vasta área natural, cheio de árvores.

5.4 PARTICIPANTES

Foram selecionados para participar desse estudo alunos público alvo da educação especial, alunos com dificuldade de aprendizagem e alunos com transtorno de aprendizagem que apresentavam, como característica comum, o baixo rendimento em leitura que cursavam o Ensino Fundamental.

O Programa foi idealizado para auxiliar alunos com dificuldades em leitura que, embora fossem capazes de decodificar palavras, não conseguiam compreender o que liam e tinham prejuízos acadêmicos por causa da dificuldade de compreensão de leitura.

Para a implementação do Programa, foi contatado, inicialmente, a coordenação da escola básica e foi feito um pedido de indicação de alunos com deficiência intelectual que apresentassem dificuldades em compreensão de leitura que poderiam participar do programa. Porém, a escola alegou que havia muitos alunos com dificuldades em compreensão de leitura, sem um diagnóstico ou com diagnóstico diferente a deficiência intelectual e que seria de imensa importância que esses alunos também participassem. Assim sendo, estabeleceu-se que poderiam participar da pesquisa alunos público alvo da Educação Especial (Deficiência Intelectual, Transtorno do Espectro Autista e Altas Habilidades), alunos com transtornos de aprendizagem e alunos com dificuldades de aprendizagem desde que apresentassem baixo rendimento em compreensão de leitura em decorrência de sua condição e que seguissem os critérios de inclusão.

Dentre os indicados, foram selecionados (o processo de seleção está explicado em “procedimentos de coleta”) 11 alunos (Tabela 5) para participarem do Programa por preencherem os critérios de inclusão descritos na Tabela 4:

Tabela 4: Critérios de inclusão de alunos participantes do Programa

CRITÉRIOS DE INCLUSÃO DE ALUNOS PARTICIPANTES
Estar entre o 2º e 9º ano do ensino fundamental
Ter entre 8 e 15 anos
Apresentar algum conhecimento de leitura e escrita
Apresentar queixa de dificuldade e histórico de fracasso escolar em compreensão de leitura
Apresentar diagnóstico ou ter suspeita de deficiência intelectual, autismo, altas habilidades, transtorno de aprendizagem ou dificuldades de aprendizagem

Tabela 5: Caracterização dos alunos participantes por idade, série e diagnóstico/suspeita

Aluno	Série	Idade	Diagnóstico/Suspeita
*Teo	7º ano	15 anos	Suspeita de dislexia/ dificuldade de aprendizagem
* Sandro	6º ano	15 anos	Deficiência Intelectual Moderada
*João	6º ano	11 anos	Altas Habilidades/Dificuldade de aprendizagem
*Rafael	5º ano	12 anos	Dificuldade de aprendizagem/problemas de comportamento
*Augusto	5º ano	11 anos	Deficiência intelectual leve/TDAH
* Manuel	4º ano	10 anos	Autismo/Deficiência Intelectual Leve
*Davi	4º ano	10 anos	Dificuldade de Aprendizagem
*Antônio	4º ano	10 anos	Autismo/Deficiência Intelectual Moderada
*Marcelo	4º ano	11 anos	Problema de processamento auditivo e memória; dificuldade de aprendizagem
*André	4º ano	10 anos	Altas Habilidades/TDAH/Dificuldade de aprendizagem
*Nelson	3º ano	9 anos	Suspeita de processamento auditivo; deficiência intelectual; transtorno de aprendizagem (?)

*Os nomes dos participantes são fictícios

*Os diagnósticos/suspeitas foram fornecidos pela escola

Os alunos participantes foram divididos em três grupos. Essa divisão se deu pelo fato de que alguns alunos (1ª turma – 3 alunos) iniciaram o Programa ainda em 2015. Em 2016 houve a formação de um novo grupo, porém, alguns estudavam no período da manhã e, portanto, frequentavam o Programa no período da tarde e outros estudavam no período da tarde e frequentavam o Programa no período da manhã, conforme tabela 6, 7 e 8 abaixo:

Tabela 6: Alunos participantes da Turma 1, em 2015.

ALUNO	SÉRIE	IDADE	DIAGNÓSTICO
Téo	7º ano	15 anos	Suspeita de dislexia/Dificuldade de Aprendizagem
João	6º ano	11 anos	Altas Habilidades/ Dificuldade de Aprendizagem
Sandro	6ºano	15 anos	Deficiência Intelectual moderada

Tabela 7: Alunos participantes da Turma 2, período da manhã, 2016.

ALUNO	SÉRIE	IDADE	DIAGNÓSTICO
Augusto	5º ano	11 anos	Deficiência Intelectual Leve/TDA/H
Manuel	4º ano	10 anos	TEA/Deficiência Intelectual Leve
Davi	4ºano	10 anos	Dificuldade de Aprendizagem

Tabela 8: Alunos participantes da Turma 2, período da tarde, 2016

ALUNO	SÉRIE	IDADE	DIAGNÓSTICO
Rafael	5º ano	12 anos	Dificuldade de Aprendizagem/Problemas Comportamentais
Marcelo	4º ano	11 anos	Problemas com Processamento Auditivo e Memória/ Dificuldade de Aprendizagem
André	4ºano	10 anos	Altas Habilidades/TDA/H/Dificuldade de Aprendizagem
Antônio	4º ano	10 anos	TEA/Deficiência Intelectual Moderada
Nelson	3º ano	9 anos	Suspeita de Deficiência Intelectual/Problemas com Processamento Auditivo/Dificuldade de Aprendizagem

5.5 INSTRUMENTOS

Devido ao fato de os problemas acerca das dificuldades de leitura afetarem diferentes contextos educacionais, faz-se importante destacar a importância de um processo avaliativo antes de qualquer intervenção, seja ela voltada ao aprimoramento de habilidades ou para sanar deficiências de aprendizagem, pois, o processo avaliativo auxilia o profissional a elaborar um plano de trabalho que atenda às necessidades do escolar (MACHADO, SANTOS & BELLO, 2017).

Assim sendo, a coleta de dados foi dividida em 3 partes que serão chamadas de Fase 1, Fase 2 e Fase 3. As Fases 1 e 3 correspondem, respectivamente, ao pré e pós-teste e a Fase 2 corresponde a aplicação do Programa Motivacional de Leitura e subdivide-se em duas etapas, sendo a Etapa A referente às questões motivacionais propostas pelos processos instrucionais e a Etapa B referente às questões motivacionais mais o ensino das habilidades de leitura, conforme a Figura 3 abaixo:

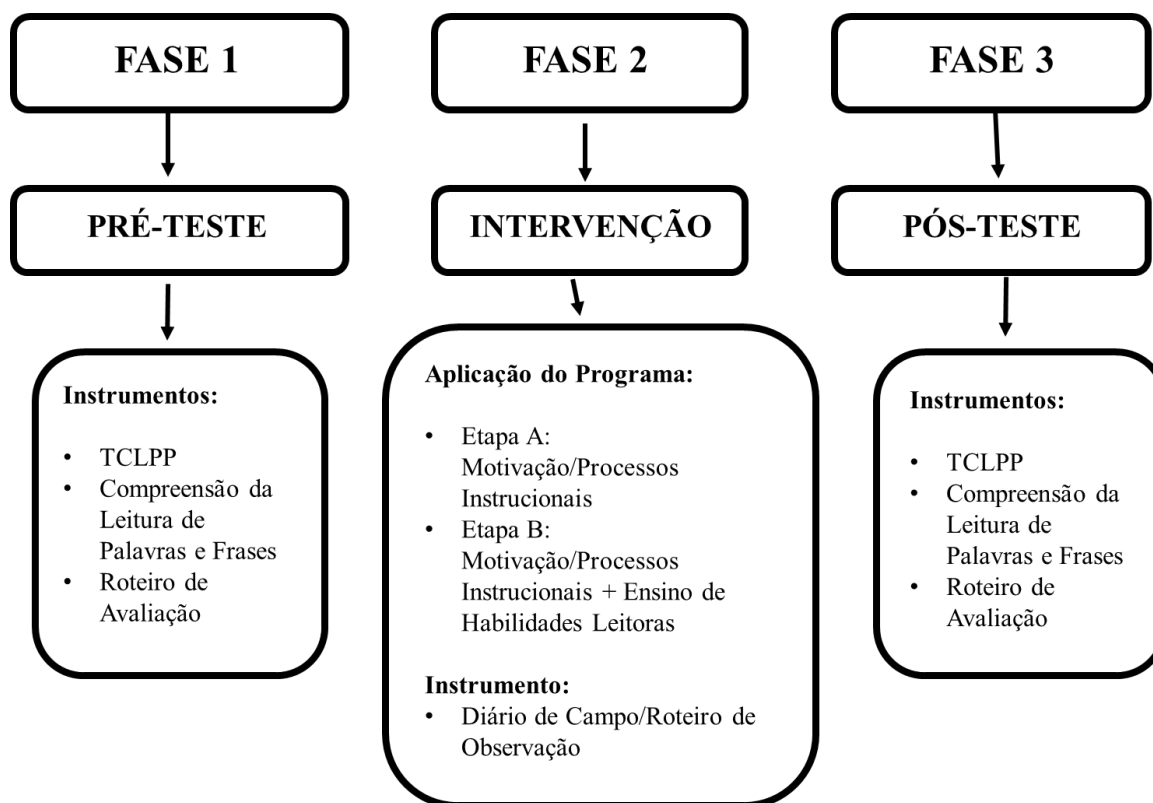


Figura 3: Etapas do Programa e instrumentos utilizados em cada Etapa

Para as Fases 1 e 3 (pré e pós-teste) buscou-se por instrumentos já validados. No entanto, alguns obstáculos foram encontrados na utilização de alguns testes como o TDE (Teste de Desempenho Escolar de Lilian Milnitsky Stein) e o Avaliação da Compreensão Leitora de Textos Expositivos (de Rosália Alvim Saraiva, Sônia Maria Pallaoro Moojen e Roberta Munarski).

O TDE foi descartado por avaliar, na parte de leitura, somente palavras e não textos e, para avaliar a leitura de palavras, o TCLPP (Teste de Competência de Leitura de Palavras e Pseudopalavras) já havia sido adotado. O teste Avaliação da Compreensão Leitora de Textos expositivos, embora parecesse bastante adequado por ser específico para avaliar escolares a partir do 2º ano, que é justamente onde se encontram os participantes da pesquisa, foi descartado por ser bastante complexo ao nível de leitura apresentado pelos participantes. Houve a tentativa de utilização desse teste, mas diante da impossibilidade foi necessário se buscar outras formas de avaliar a compreensão de leitura dos alunos e ele foi substituído pelo Compreensão da Leitura de Palavras e Frases.

Também houve a necessidade de se criar um outro instrumento por não encontrar um que avaliasse a leitura em voz alta e textos e que também fossem compatíveis com a realidade dos participantes.

A dificuldade em se estabelecer uma forma de avaliar o rendimento em leitura é algo laborioso tanto para professores quanto para outros profissionais, pois não há um consenso sobre qual é o melhor instrumento de avaliação de compreensão de leitura, pois cada procedimento salienta um aspecto que varia entre a extração de significado, a integração da informação, a geração de inferências e outros (CUNHA, 2000; CAIN & OAKHILL, 2006; SÁNCHEZ et al, 2008).

Diante do exposto, foram definidos 3 instrumentos para as fases 1 e 3: o TLCPP; Compreensão da Leitura de Palavras e Frases e um Roteiro de Avaliação da Capacidade Leitora elaborado pela pesquisadora.

5.5.1 TESTE DE COMPETÊNCIA DE LEITURA DE PALAVRAS E PSEUDOPALAVRAS (TCLPP)

O Teste de Competência de Leitura de Palavras e Pseudopalavras (TCLPP), desenvolvido por Alessandra Gotuzo Seabra e Fernando César Capovilla (2010), foi baseado em um modelo que identifica três fases ou estágios distintos na alfabetização, durante os quais se desenvolvem diferentes rotas (ou estratégias) de leitura.

No primeiro estágio, chamado de logográfico, desenvolve-se a rota logográfica. Rota esta em que a criança faz reconhecimento visual direto de certas propriedades gerais da palavra escrita com base no contexto, na forma e na cor, mas não se atenta à composição precisa das letras que a compõem, exceto, usualmente pela primeira letra. A criança trata as palavras escritas como se fossem desenhos e só consegue reconhecer as palavras com as quais está bastante familiarizada. Dessa forma, se forem trocadas as letras D por B, N por M, e D por P na palavra McDonald's, a criança não tenderá a notar a troca. Portanto, tal estágio limita ao reconhecimento do aspecto geral de palavras muito familiares.

No segundo estágio, o alfabético, desenvolve-se a rota fonológica. Nesta fase, a criança aprende a fazer decodificação grafofonêmica (grafia da letra e som produzido pela

letra) e passa a decodificar pseudopalavras e palavras novas. No entanto, a criança só é capaz de fazer isso se dominar a habilidade de decodificação grafofonêmica e se as palavras a serem lidas forem regulares grafofonemicamente, de modo que a imagem fonológica resultante da decodificação soe familiar a criança, como uma das palavras conhecidas armazenadas em seu léxico auditivo linguístico. Quando as palavras são grafofonemicamente irregulares há uma tendência a erros de regularização fonológica e a falhas de compreensão de leitura. Como a criança faz decodificação grafofonêmica, ao converter a sequência de grafemas (grafia da letra) da palavra na sequência de fonemas (som das letras) correspondentes na pronúncia, nos casos em que a palavra a ser lida envolver correspondências grafofonêmicas, a sequência de fonemas pronunciada pela criança que resultou da decodificação não irá corresponder a qualquer palavra reconhecível em seu léxico. Conseqüentemente, a criança estranhará as palavras que pronuncia e não compreenderá o que decodifica.

O terceiro estágio, o ortográfico, é aquele em que a rota lexical se desenvolve. Nessa fase a criança aprende a ler lexicalmente, reconhecendo visualmente a forma ortográfica das palavras e se torna capaz de ler grafofonemicamente palavras irregulares, não cometendo mais erros de regularização grafofonêmica, desde que as palavras lidas sejam familiares para a criança.

Com isso, o TCLPP avalia o estágio de desenvolvimento da leitura ao longo das etapas logográfica, alfabética e ortográfica. O teste permite interpretar os dados do padrão de leitura específico apresentado pela criança no que concerne ao modelo do desenvolvimento de leitura e escrita, e inferir o estágio de desenvolvimento em que a criança se encontra e as estratégias de leitura que prevalecem em seu desempenho. Fornece uma visão integrada e aprofundada acerca do grau de desenvolvimento e preservação dos diferentes mecanismos, rotas e estratégias envolvidos na leitura, deste modo, proporciona a compreensão da dificuldade específica de um determinado examinado.

O teste é composto de oito itens de treino e setenta itens de teste. Cada item é composto de uma figura e de uma palavra ou pseudopalavra associada à figura. Pseudopalavras são sequências de caracteres que compõem um todo pronunciável, mas carente de significado. A palavra pode ser semanticamente apropriada a figura ou não. Do mesmo modo a pseudopalavra pode assemelhar-se ou não a uma palavra apropriada

à figura. Essa semelhança entre a pseudopalavra e a figura pode ser visual ou fonológica. A tarefa do aluno é circular os itens corretos e cruzar os itens incorretos.

Há sete tipos de item distribuídos aleatoriamente ao longo do teste, sendo que há dez itens de teste para cada tipo de par. São eles:

1. **CR (Corretas Regulares):** palavras ortograficamente corretas, semanticamente corretas e grafonemicamente regulares. Itens: palavra escrita FADA sob a figura de fada; BATATA sob figura de batata; TOMADA sob figura de tomada, BUZINA sob figura de buzina; MAPA sob figura de mapa; MAIÔ sob figura de maiô; PIJAMA sob figura de pijama, BONÉ sob figura de boné; MENINA sob figura de menina e PIPA sob figura de pipa.

2. **CI (Corretas Irregulares):** palavras ortograficamente corretas, semanticamente corretas e grafonemicamente irregulares. Itens: palavra escrita BRUXA sob figura de bruxa; TÁXI sob figura de táxi; XADREZ sob figura de xadrez; CALÇAS sob figura de calças; AGASALHO sob figura de agasalho; TESOURA sob figura de tesoura; PINCEL sob figura de pincel, EXÉRCITO sob figura de exército; PRINCESA sob figura de princesa e EXERCÍCIO sob figura de exercício.

3. **VS (Visinha Semântica):** palavras ortograficamente corretas mas semanticamente incorretas, a serem rejeitadas. Itens: palavra escrita CACHORRO sob figura de camundongo; TREM sob figura de ônibus; TERRA sob figura de árvore; SOFÁ sob figura de cama; COBRA sob figura de peixe; RÁDIO sob figura de telefone; AVIÃO sob figura de águia; MAÇÃ sob figura de morango; CHINELO sob figura de sapato e SORVETE sob figura de bombom.

4. **VV (Visinhas Visuais):** pseudopalavras ortograficamente incorretas, com trocas visuais, a serem rejeitadas. Itens: pseudopalavra escrita CAEBÇA sob figura de cabeça; GAIO sob figura de gato; FÊRA sob figura de pera; CRIANQAS sob figura de crianças; TEIEUISÃO sob figura de televisão; CAINELO sob figura de chinelo; JACAPÉ sob figura de jacaré; PAROUE sob figura de parque; ESTERLA sob figura de estrela e CADEPMO sob figura de caderno.

5. **VF (Vizinhas Fonológicas):** pseudopalavras ortograficamente incorretas, com trocas fonológicas, a serem rejeitadas. Itens: pseudopalavra escrita HAPELHA sob figura de abelha; FACA sob figura de vaca; CANCURU sob figura de canguru; MÁCHICO sob

figura de mágico; VENTILATOR sob figura de ventilador; APATAR sob figura de apagar; PIPOTA sob figura de pipoca; RELÓCHIO sob figura de relógio; OFELHA sob figura de ovelha e PONECA sob figura de boneca.

6. PH (Pseudopalavras Homófonas): pseudopalavras ortograficamente incorretas, embora homófonas a palavras semanticamente corretas, a serem rejeitadas. Itens: pseudopalavra escrita PÁÇARU sob figura de pássaro; CINAU sob figura de sinal; JÊLU sob figura de gelo; AUMOSSU sob figura de almoço; OSPITAU sob figura de hospital; XAPEL sob figura de chapéu; MININU sob figura de menino; TÁCSI sob figura de táxi; ÓMI sob figura de homem e BÓQUISSE sob figura de luta de boxe.

7. PE (Pseudopalavras Estranhas): pseudopalavras ortograficamente incorretas e estranhas, tanto fonologicamente quanto visualmente, a serem rejeitadas. Itens: pseudopalavra escrita XUNVACO sob figura de sanfona; ASPELO sob figura de coelho; MITU sob figura de óculos; RASSUNO sob figura de mão; DILHA sob figura de pão; MELOCE sob figura de palhaço; FOTIS sob figura de meia; JAMELO sob figura de tigre; SOCATI sob figura de urso e CATUDO sob figura de tênis.

O padrão de distribuição dos tipos de erros é capaz de revelar a natureza específica do processamento cognitivo do avaliado, além de indicar as estratégias de leitura que ele consegue usar e aqueles com que tem dificuldade. Assim, esse padrão tem elevado valor informativo para caracterizar a natureza particular da dificuldade de leitura.

Para compreender a interpretação dos erros, é importante considerar quais estratégias de leitura podem ser usadas para ler cada um dos tipos de pares figura-palavra escrita do TCLPP. Os itens do tipo palavras corretas regulares; vizinhas semânticas e pseudopalavras estranhas podem ser lidas corretamente por qualquer uma das estratégias, dentre logográfica, alfabética e lexical. Já as vizinhas visuais e as vizinhas fonológicas não podem ser lidas pela estratégia logográfica, visto que, apesar delas possuírem uma forma visual parecida com a da palavra correta, elas devem ser rejeitadas. As palavras corretas irregulares podem ser lidas pelas estratégias logográfica ou lexical, mas não pela alfabética, pois neste caso, a aplicação das regras de correspondência grafofonêmicas levaria a erros por regularização, sendo que as palavras tenderiam a ser rejeitadas. Finalmente, as pseudopalavras homófonas somente podem ser lidas corretamente pela estratégia ortográfica, pois se lidas pela logográfica, elas seriam aceitas, pois possuem

forma visual global semelhante à palavra correta, e, se lidas pela alfabética, também seriam aceitas, pois a forma auditiva resultante seria semelhante à da palavra correta.

5.5.2 COMPREENSÃO DA LEITURA DE PALAVRAS E FRASES

O teste Compreensão da Leitura de Palavras e Frases, desenvolvido por Adriana Marques de Oliveira e Simone Aparecida Capelline (2014), tem por objetivo avaliar as habilidades iniciais da compreensão de leitura, como a extração do significado de palavras e frases.

As palavras que compuseram o teste foram classificadas segundo a complexidade silábica, de acordo com a estrutura da sílaba inicial, seguindo os padrões silábicos da Língua Portuguesa brasileira, apresentados a seguir com seus respectivos exemplos: vogal (*V-OVELHA*); vogal-vogal (*VV-AULA*); vogal-consoante (*VC-ALFACE*); consoante-vogal (*CV-BOLACHA*); consoante-consoante-vogal (*CCV-CHICLETE*); consoante-vogal-consoante (*CVC-SORVETE*); consoante-vogal-vogal (*CVV-REI*); vogal-consoante-consoante (*VCC-INSTANTE*); vogal-consoante-vogal (*VCV-OVO*); consoante-vogal-vogal-consoante (*CVVC-QUARTO*); consoante-consoante-vogal-consoante (*CCVC-FLOR*) e consoante-consoante-vogal-vogal (*CCVV-CHÃO*).

Na sequência, as palavras foram classificadas de acordo com sua extensão silábica: monossílabos, dissílabos, trissílabos e polissílabos. As frases foram classificadas por períodos: simples (constituída de uma só oração) e composto (formado por mais de uma oração, havendo mais de um verbo ou locução verbal).

O teste é dividido em três partes: compreensão da palavra escrita; compreensão de frase e compreensão de frase a partir da figura.

O objetivo da parte “**compreensão da palavra escrita**” é avaliar a habilidade do escolar para compreender o significado da palavra escrita.

Essa subprova baseou-se no APAR (Avaliação da consciência fonológica e leitura de adultos. A prova de compreensão da palavra escrita do APAR apresenta uma palavra e três figuras, a partir das quais o aluno deve selecionar a figura correspondente à palavra. A ilustração escolhida para cada palavra inclui a figura correta, uma sem relação

semântica, cujo nome é visualmente similar a palavra (contendo pelo menos 50% das mesmas letras) e uma figura semanticamente relacionada, cujo nome é visualmente diferente da palavra.

Com isso, essa subprova foi elaborada com o objetivo de avaliar a habilidade do escolar para compreender o significado da palavra escrita, sendo composta por uma palavra e três figuras. Essa subprova é composta por dois exemplos de treino e vinte estímulos e ao avaliado é solicitado que indique a figura correspondente à palavra.

A parte denominada “**compreensão de frase**” tem por objetivo avaliar a habilidade do aluno para compreender o significado da frase escrita.

Também baseado na prova de compreensão de sentenças proposto no APAR, as sentenças são escritas na voz passiva ou na voz ativa para descrever eventos que fazem e que não fazem sentido. O objetivo é o aluno julgar se as sentenças fazem ou não sentido, indicadas por “sim” ou “não”.

Esta parte do teste também é composta de dois exemplos de treino e vinte frases que podem ou não fazer sentido, sendo que dez fazem sentido e dez não fazem. As frases estão no tempo presente, em ordem direta e o período é simples.

E, por último, a parte “**compreensão de frases a partir de figura**”, objetiva avaliar a habilidade de compreensão da frase escrita a partir da figura.

Esta parte do teste foi baseada em uma das questões da Provinha Brasil (BRASIL, 2009), com o objetivo de realizar um diagnóstico dos níveis de alfabetização dos escolares. Na mencionada questão da Provinha Brasil, era apresentada a figura de um cartaz e, na outra, a capa de uma revista infantil, seguida de quatro frases para o aluno marcar com um “X” a frase que correspondia a figura apresentada.

Optou-se por oferecer a figura como “texto base” e as frases para a identificação e extração do significado, pois, no início da aprendizagem, a figura utilizada como “texto base” inicia o processo de identificação, de coerência e extração do significado do aluno.

Esta subprova é composta por dois exemplos de treino e vinte figuras, cada figura acompanhada de três frases. As frases são compostas e estão todas no presente contínuo para representar as figuras em ação. A estrutura sintática das frases é composta de sujeito e predicado e, nessa subprova, em cada item, a frase tem alterado ou o sujeito ou o

predicado, sendo que a substituição do sujeito ou do predicado foi realizada utilizando palavras existentes no banco de dados.

5.5.3 ROTEIRO DE AVALIAÇÃO DA CAPACIDADE LEITORA

O Roteiro de Avaliação da Capacidade Leitora, em anexo (Apêndice 3) elaborado pela pesquisadora teve como objetivo principal suprir a ausência de textos nos instrumentos anteriores bem como a ausência de leitura em voz alta. Este roteiro é composto de três partes: leitura de palavras (simples, complexas e de baixa frequência); leitura de frases e leitura de textos.

A primeira parte, composta por 18 palavras simples (vogal; consoante/vogal); 18 palavras complexas (consoante/ vogal/ consoante; vogal/consoante/vogal; consoante/consoante/vogal; consoante/vogal/vogal) e 15 palavras de baixa frequência (não comumente utilizadas pelos alunos). Com a leitura em voz alta e individual, objetivou-se avaliar se o aluno pronunciava as palavras de forma correta, fazendo a correta relação entre grafema-fonema das palavras. As palavras foram grafadas em formatos diferentes (letra de forma maiúscula, letra de imprensa e letra cursiva) para testar o reconhecimento visual do aluno.

Quatro frases, também grafadas em formatos diferentes, compuseram a segunda parte do Roteiro de Avaliação. O objetivo desta parte foi o de verificar se o aluno lia com entonação, pronúncia e pontuação corretas.

Na terceira parte, foram selecionados três textos diferentes, considerando idades e níveis de leitura distintos. Os três textos apresentam níveis de dificuldade diferentes, sendo o primeiro o mais fácil e o último o mais complexo. Desta forma, durante a aplicação, o examinador deve começar por aquele mais adequado a idade e série do aluno, contudo, se o aluno não conseguir fazer a leitura do texto indicado para sua série e faixa etária, é possível fornecer ao aluno um outro texto com grau de complexidade menor. Esta parte, além de verificar entonação, pronúncia e pontuação, também avaliou a compreensão que o aluno obtinha do texto lido por ele.

Para a correção da primeira parte do instrumento (palavras simples, complexas e de alta frequência) foi feita uma regra de três para cada uma das categorias criadas na qual o número de palavras componentes em cada categoria correspondiam a 100%. Assim somava-se o número de acertos obtidos pelo aluno e aplicava-se a regra de três. Por exemplo, se o aluno leu corretamente 15 das 18 palavras simples, obtinha-se o resultado de 83 % que eram colocados em um gráfico. O mesmo teste foi aplicado após o Programa e os dados também foram colocados em gráficos. Por meio de comparações entre os resultados antes e depois do Programa, foi analisado se houve mudanças nas habilidades leitoras dos alunos.

A segunda parte do instrumento (leitura de frases) também foi corrigida com regra de três e foi considerado a fluência, entonação e pontuação da leitura realizada pelo aluno.

Para a terceira parte (leitura e compreensão de textos) observou-se as habilidades de pontuação, entonação e fluência juntamente com as questões a respeito do texto. Se o aluno respondia de forma coerente, a resposta era computada como correta, se não havia resposta ou se essa fosse incorreta o aluno não pontuava na questão. Também foi feita regra de três para o total máximo de acertos que o aluno podia alcançar.

5.5.4 DIÁRIO DE CAMPO/ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

Esse instrumento foi utilizado na Fase 2 da coleta (Intervenção) e tinha como objetivo analisar e interpretar o comportamento dos alunos no que diz respeito às suas atitudes em relação as atividades de leitura.

O diário de Campo era um bloco de anotações feitas tanto pela pesquisadora quanto pelos monitores/estagiários e nele estava fixado o Roteiro de Observação, em anexo (Apêndice 4) que era preenchido diariamente.

Para a elaboração do Roteiro de Observação, de 8 itens, buscou-se na literatura definições sobre alunos motivados para a leitura e, desta forma, estabeleceram-se as atitudes/comportamentos que seriam observados e registradas por meio do Roteiro.

Assim sendo, Guthrie e Wigfield (2000), afirmam que alunos motivados buscam na leitura formas de entendimento, que conseguem se focar na atividade de leitura e

evitam distrações, são engajados e trocam ideias de interpretações com seus colegas. Os autores ainda afirmam que alunos desmotivados para leitura não são engajados e nem ativos, tendem a evitar a leitura e minimizam qualquer tipo de esforço para a tarefa e que raramente se envolvem em atividades de leitura em seu tempo livre.

Na mesma direção, Guimarães e Boruchovith (2004), definem como aluno motivado para leitura aquele que se envolve de maneira ativa em seu processo de formação de leitor, se engaja e persiste nas tarefas desafiadoras, se esforça e faz uso de estratégias adequadas para desenvolver suas habilidades. As autoras ainda pontuam que alunos motivados apresentam entusiasmo e se orgulham dos resultados.

Com isso, o item 1 do roteiro (O aluno chega para a aula entusiasmado (entra espontaneamente e sorrindo na sala de aula, cumprimenta e responde a cumprimentos, demonstra interesse para início das atividades...), foi baseada nas afirmações de que alunos motivados apresentam entusiasmo; o item 2 (O aluno se engaja nas atividades) foi baseado nas afirmações que apontam que alunos motivados são engajados, se esforçam, persistem na tarefa, evitam distrações; os itens 3 (O aluno interage com os colegas) e 4 (O aluno interage com pesquisadora e monitores/estagiários) basearam-se nas afirmações de que aluno motivado troca ideias com seus pares; os itens 5 (O aluno inicia comentários a respeito do que está sendo apresentado) e 6 (O aluno pede para participar das atividades de leitura) dizem respeito a buscar formas de entendimento, serem ativos, trocar ideias com os pares; o item 7 (O aluno comenta sobre suas atividades de leitura realizadas em casa, na escola ou no projeto) tem a ver com a afirmação de que alunos desmotivados não se envolvem em atividades de leitura em seu tempo livre e o item 8 (De um modo geral, o aluno executa as atividades de leitura sob a perspectiva da motivação intrínseca (curiosidade, envolvimento, importância?)), pelo fato de a literatura apontar a motivação intrínseca como sendo a mais favorável para o processo de aprendizagem.

Para cada item do Roteiro o aluno recebia, em todas as aulas, uma pontuação que variava de 1 a 4, sendo que 1 correspondia a nunca, 2 correspondia a quase nunca, 3 correspondia a quase sempre e 4 correspondia a sempre.

5.6 PROCEDIMENTOS DA COLETA DE DADOS

A escolha pelo local onde a pesquisa ocorreu se deu a partir de um convite de uma das integrantes do grupo de estudos da pesquisadora que trabalhava como coordenadora do curso de Pedagogia na Instituição acolhedora, pois segundo ela, havia alguns alunos que se encaixavam no perfil procurado para a realização da pesquisa e que, talvez a Instituição aprovasse o Programa por ser considerado útil e necessário aos alunos que enfrentavam dificuldades em compreensão de leitura.

Diante do interesse de ambas as partes, foi enviado um ofício ao responsável pela Instituição pedindo autorização para a realização da pesquisa. Após a autorização do responsável e da aprovação pelo comitê de ética, uma visita inicial a escola foi feita no dia 23/04/2015.

Nesta visita, foram acertados, junto a coordenação da escola básica, os detalhes de inclusão dos alunos/participantes (descritos no tópico 5.3.1, Tabela 5) bem como o procedimento de avaliação do nível de leitura antes do programa ser iniciado. Também ficou decidido nesse encontro, que a coordenação iria mandar convite aos pais/responsáveis pelos alunos indicados para uma reunião com a pesquisadora para que os pais pudessem ser informados sobre o Programa e, caso concordassem que seus filhos participassem, assinariam o TCLE.

Ainda no dia 23/04/2015, foram estipulados, junto à coordenação do curso de Pedagogia, os critérios de seleção/inclusão (Tabela 10) dos alunos dos cursos de Letras e Pedagogia que seriam colaboradores da pesquisa e atuariam como monitores/estagiários. A coordenadora do curso de Pedagogia fez o convite e a seleção dos alunos da graduação.

A inclusão dos alunos dos cursos de graduação participantes como monitores/estagiários no Programa ocorreu da seguinte forma: a faculdade ofereceu aos alunos da graduação em Pedagogia e Letras a oportunidade de participar do Programa como estagiários, uma vez que alunos de graduação em licenciatura precisam de um determinado número de horas de estágio. Vários alunos se voluntariaram para participar e a escolha se deu com a ajuda da coordenadora do curso de Pedagogia que conhecia os alunos e determinou como critério o que se segue no Tabela 9:

Tabela 9: Critérios de inclusão dos monitores/estagiários

CRITÉRIOS DE INCLUSÃO DE ESTAGIARIOS

Assiduidade nas aulas

Apresentar boas notas

Entregar trabalhos e tarefas em dia

Boa participação nas atividades extracurriculares oferecidas pela faculdade

A cada semestre ocorreu a troca dos monitores/estagiários para que um número maior de alunos tivesse a oportunidade de participar. Desse modo, participaram do Programa Motivacional de Leitura 13 alunos da graduação que atuaram como estagiários, conforme a Tabela 10 abaixo:

Tabela 10: Caracterização dos monitores/estagiários por curso, ano de curso e idade

Monitor/estagiário	Curso	Ano de Graduação	Idade
*Amanda	Pedagogia	3º	23
*Sandra	Pedagogia	2º	21
*Valéria	Pedagogia	2º	19
*Alice	Pedagogia	2º	19
*Janaína	Pedagogia	1º	19
*Marcela	Pedagogia	1º	19
*Manuele	Pedagogia	1º	24
*Alex	Pedagogia	1º	20
*Lorena	Pedagogia	1º	22
*Luisa	Letras	1º	19
*Wilson	Letras	1º	20
*Alessandro	Letras	1º	19
*Isadora	Letras	1º	19

*Os nomes dos monitores/estagiários são fictícios

A reunião com os pais ocorreu na semana seguinte da reunião com a coordenação (28/04/2015). Na ocasião, os pais puderam conhecer a pesquisadora, conhecer detalhes do Programa e assinar os Termos.

Como descrito no item 5.4 e mostrado pela Figura 3, a coleta de dados ocorreu em três fases e, para a Fase 1 (pré-teste), na reunião do dia 23/04/2015 junto à coordenação da escola básica, definiu-se que a avaliação do pré-teste seria feita no período de aula, ou seja, os alunos seriam retirados da aula para fazerem a avaliação. Para que os alunos não permanecessem tanto tempo fora da aula, dividiu-se a avaliação em dois dias diferentes e esta ocorreu nos dias 13/05/2015 e 27/05/2015. Ainda foi oferecida mais uma oportunidade para os alunos que não estavam presentes nos dias anteriores no dia 25/06/2015.

Nos dias 13/05/2015, 27/05/2015 e 25/06/2015, os alunos dos cursos de graduação que atuaram como monitores/estagiários, também participaram como ouvintes das avaliações. Antes das avaliações serem iniciadas, os monitores/estagiários receberam instruções acerca dos instrumentos que seriam utilizados e, após as avaliações, foi feita uma reunião com os monitores/estagiários para discutir os procedimentos da avaliação e também para a instrução dos mesmos sobre o Programa no qual atuariam como monitores.

Dos três instrumentos utilizados para a Fase 1 (TCLPP, Compreensão da Leitura de Palavras e Frases e Roteiro de Avaliação da Capacidade Leitora), dois foram feitos de forma coletiva (TCLPP, Compreensão da Leitura de Palavras e Frases) e um foi feito individualmente (Roteiro de Avaliação da Capacidade Leitora).

Participaram das avaliações para a primeira Turma do Programa, 19 alunos indicados pela coordenadora da escola e todos eles preenchiam os critérios de inclusão, no entanto, somente 3 participaram do Programa, pois os pais não se disponibilizaram a levar os alunos até a escola no contra turno, período em que o Programa acontecia, ou seja, os alunos que estudavam de manhã participavam do Programa a tarde e vice-versa. Para a segunda Turma do Programa, foram indicados 32 alunos e participaram 8 pelo mesmo motivo da primeira turma: indisponibilidade dos pais de levarem seus filhos para participar do Programa no contra turno.

O Programa foi iniciado no dia 06/08/2015. A partir de então, a intervenção acontecia toda segunda e quarta feira, sendo que a pesquisadora e os estagiários estavam presentes às quartas e, às segundas, somente os estagiários.

As Tabelas 11, 12 e 13, a seguir, dizem respeito ao cronograma em que as avaliações e o Programa ocorreram, totalizando 29 encontros em cada semestre:

Tabela 11: cronograma de atividades no 2º semestre de 2015.

	maio	Junho	agosto	setembro	outubro	novembro
Avaliação	13; 27	25				
Intervenção			6; 10; 12; 17; 19; 24; 26; 31	2; 9; 14; 16; 21; 23; 28; 30	5; 7; 19; 21; 26; 28	4; 9; 11; 16; 18; 23; 25
Confraternização						30

Tabela 12: cronograma de atividades no primeiro semestre de 2016

	Março	Abril	Maiο	Junho
Avaliação da 2ª turma		7; 9		
Intervenção (1ª e 2ª turma)	14; 16; 21; 23; 28; 30	4; 6; 11; 13; 18; 20; 25; 27	2; 4; 9; 11; 16; 18; 23; 25; 30	1; 6; 8; 13; 15; 20; 22
Avaliação pós-teste (1ª turma)				22
Confraternização				27

Tabela 13: cronograma de atividades no segundo semestre de 2016

	Agosto	Setembro	Outubro	Novembro
Intervenção (2ª turma)	8; 10; 15; 17; 22; 24; 29; 31	5; 12; 14; 19; 21; 26; 28	3; 5; 10; 17; 19; 24; 26; 31	7; 9; 16; 21; 23;
Avaliação pós-teste (2ª turma)				28
Confraternização				28

Finalizado o primeiro semestre do programa, após as férias de final de ano e antes do início do novo ano letivo, a pesquisadora foi chamada pela coordenação da escola básica solicitando que nova turma pudesse dar início ao Programa. Assim sendo, praticamente os mesmos procedimentos foram adotados: coordenadora enviou convite aos pais para reunião (29/02/2016) com a pesquisadora, os pais que concordaram com a participação de seus filhos assinaram o TCLE e foi feito o pré-teste (7/2/2016 e 9/2/2016) com os novos participantes. A diferença que surgiu com esta nova turma foi que os alunos não foram retirados da sala de aula para fazerem as avaliações do pré-teste; eles vieram no dia e horário estipulado para o Programa, ou seja, no contra turno.

Houve a troca de monitores/estagiários e, com eles, os mesmos procedimentos foram adotados: eles chegavam antes dos alunos para terem instruções sobre os instrumentos utilizados na avaliação e, após a avaliação, eles ficavam para discussão sobre o procedimento do pré-teste e para instruções sobre o Programa.

Também houve uma mudança no dia em que a pesquisadora permanecia no Programa: em 2015, a pesquisadora estava presente as quartas-feiras e, em 2016, passou a estar presente as segundas-feiras.

Para a composição da segunda turma de alunos participantes, os mesmos critérios de inclusão foram utilizados. 32 alunos foram indicados para participar da pesquisa, contudo somente 8 frequentaram o Programa.

Vale ressaltar que a divisão das turmas de alunos participantes não aconteceu devido ao fato de haver grupo controle e experimental e nem tão pouco por se tratar de algum delineamento de pesquisa; a divisão se deu devido ao início das turmas (uma começou um semestre antes da outra) e, também, por conta do período em que estudavam (manhã ou tarde). Assim sendo, na Turma 1 havia três alunos (Téo, Sandro e João); na Turma 2 havia 8 alunos que se subdividiram em turnos da manhã e tarde, sendo que no período da manhã, três alunos participavam (Manuel, Augusto e Davi) e, no período da tarde havia cinco alunos (Antônio, Nelson, Marcelo, André e Rafael), conforme organograma abaixo:

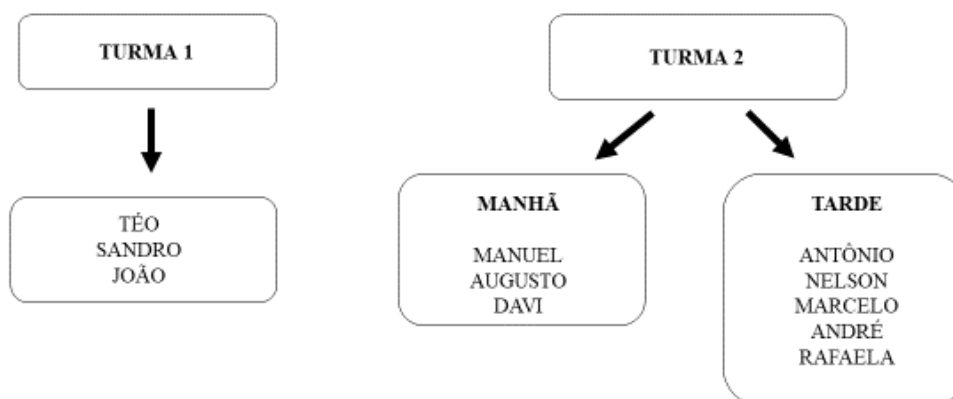


Figura 4: Distribuição de alunos por turmas e períodos

Todos os procedimentos adotados foram os mesmos, com exceção da avaliação do pré-teste da Turma 1 ter ocorrido no período de aula e o da Turma 2 ter acontecido no contra turno.

Os alunos participantes da Turma 2 (manhã), que estudavam na escola no período da tarde, vinham para o Programa sempre as 10:00. Para os alunos que frequentavam o Programa no período da tarde (Turma 1 e Turma 2 (tarde), foram disponibilizados dois horários distintos: a Turma 1 chegava as 13:00 e a Turma 2 (tarde) chegava as 15:00.

A primeira turma, que iniciou no Programa no segundo semestre de 2015, concluiu no final do primeiro semestre de 2016 e, a segunda turma, que iniciou no primeiro semestre de 2016, concluiu o Programa no final do ano de 2016.

O diagrama a seguir ilustra, de forma resumida, o processo dos procedimentos da coleta de dados:

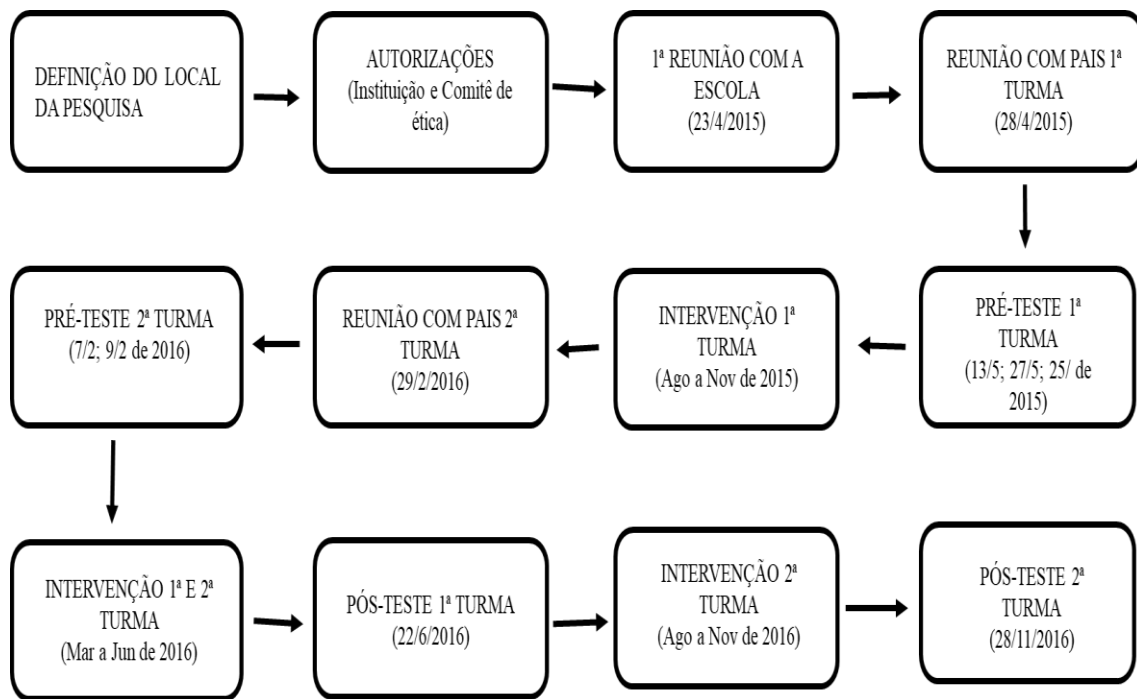


Figura 5: Procedimento da coleta de dados

5.7 PROCEDIMENTO DE INTERVENÇÃO

5.7.1 APRESENTAÇÃO DO PROGRAMA MOTIVACIONAL DE LEITURA

O Programa Motivacional para o Desenvolvimento de Habilidades Leitoras a Alunos com Baixo Rendimento foi desenvolvido pela pesquisadora responsável com base nos achados das teorias motivacionais apresentados no capítulo de revisão da literatura. Esses achados dizem respeito a motivação intrínseca e extrínseca, as Metas de Realização e crença em auto eficácia. O Programa também associou às Teorias Motivacionais o ensino de habilidades leitoras com o intuito de melhorar a compreensão leitora dos alunos.

Embora este Programa não seja uma reaplicação fiel do CORI, foi baseado em algumas características do mesmo. Algumas diferenças entre o CORI e o Programa Motivacional: o CORI não trabalha com ensino de habilidades leitoras e usa aulas consideradas de maior interesse dos alunos, sendo que, em seu início, acontecia nas aulas de ciências e, hoje, se estendeu para as aulas de artes e história e o Programa Motivacional é específico para a aula de leitura, normalmente dentro da aula de língua materna; a duração do CORI é de um semestre letivo e este Programa utilizou um ano letivo; o CORI não foi desenvolvido para atender alunos PAEE ou com qualquer tipo de dificuldade de

leitura, ele foi desenvolvido com o intuito de aumentar a quantidade e a qualidade de leitura dos alunos (em Guthrie et al (2009), porém, houve uma experiência do CORI comparando o desempenho em leitura de alunos com baixo rendimento e rendimento normal expostos a ensino tradicional e ao CORI). Contudo, este estudo encontrou, no CORI, a ideia de se criar um programa motivacional que proporcionasse melhoras no desempenho em compreensão de leitura dos alunos e, também, alguns elementos que foram utilizados na elaboração do mesmo que é o fato de se acreditar que o engajamento em leitura seja crucial para o desenvolvimento da mesma bem como a interação social, assim sendo, esses dois fatores do CORI foram fortemente usados na elaboração do Programa Motivacional de Leitura. O CORI, assim como este Programa, visa a compreensão de leitura, por meio de motivação e estratégias de leitura, e não o ensino de leitura, no entanto, o CORI faz uso de conteúdo das aulas de ciências, artes e história como ferramenta, enquanto o Programa Motivacional utiliza textos utilizados, comumente, nas aulas de língua portuguesa.

Mesmo não tendo realizado uma reaplicação, a pesquisadora entrou em contato com os criadores do CORI pedindo permissão para usar o nome do Programa e fazer adaptações para atender, especificamente, a população deste estudo (Ver e-mail no Anexo 2).

As Metas de Realização determinam as escolhas dos alunos e são classificadas em Meta Aprender (aprendizagem é percebida e valorizada como fim) e Meta Performance (aprendizagem é vista e valorizada como meio de se alcançar algo externo) (AMES, 1992; PINTRICH e SCHUNK, 2002). De acordo com a Meta de Realização escolhida pelo aluno, ele vai “aceitar o desafio” ou vai “evitar o trabalho”, como propõe as dimensões motivacionais para leitura (GUTHRIE e WIGFIELD, 2007).

A crença de auto eficácia são conceituadas como o julgamento do sujeito acerca de suas próprias capacidades para organizar e executar os cursos de ação necessários para atingir determinados tipos de desempenho (BANDURA, AZZI e POLYDORO, 2008).

A motivação intrínseca por ser considerada como uma busca natural por novidades, desafios, engajamento, envolvimento nas atividades por interesse e satisfação pessoal e, por consequência, o sucesso acadêmico (GUTHRIE e WIGFIELD, 1995; RYAN e DECI, 2000; PAIVA e BORUCHOVITCH, 2010). Por sua vez, a motivação intrínseca relaciona-se com as dimensões motivacionais para leitura nas questões de curiosidade, envolvimento e importância (GUTHRIE e WIGFIEL, 1997). Este tipo de motivação é considerada como mais adequada a aprendizagem.

Não podendo desconsiderar a existência da motivação extrínseca no ambiente de aprendizagem, esta está mais relacionada com reforçadores externos, ou seja, o aluno busca realizar uma tarefa visando algo que vai conseguir com a realização da tarefa (PAIVA e BOTUCHOVITCH, 2010) e dizem respeito aos itens de reconhecimento, notas e competição apontados por Guthrie e Wigfield (1997) nas dimensões motivacionais para leitura.

As habilidades leitoras referem-se as habilidades metalinguísticas, que é a capacidade de pensar a própria língua. Dentre as habilidades metalinguísticas, encontram-se os níveis fonológico, morfológico e sintático. (CAPELLINI, 2006).

Desta forma, em seu nível fonológico, a capacidade metalinguística permite que o escolar reflita sobre o sistema sonoro da língua criando consciência de frases, palavras, sílabas e fonemas como unidades menores (CUNHA e CAPELLINI, 2011).

Devido ao fato de os processos cognitivos envolvidos na leitura estarem relacionados ao processamento fonológico, incluindo memória e consciência fonológica (CUNHA e CAPELLINI, 2011), para a elaboração deste Programa de Leitura, deu-se ênfase a habilidade metalinguística fonológica, pois, o processo de decodificação fonológica favorece a formação da representação ortográfica da nova palavra permitindo que a palavra seja lida pela rota lexical. Mais tarde, o processo fonológico permitirá a leitura pela rota lexical, ou seja, com significado (SALGADO e CAPELLINI, 2004). As autoras afirmam que a leitura é um processo complexo que requer muitas habilidades cognitivas, em especial a metalinguística, pois esta habilidade é essencial no acesso à escrita que se relaciona diretamente com a leitura, uma vez que a leitura alfabética associa um componente auditivo fonêmico a um componente visual gráfico (correspondência grafofonêmica).

Assim sendo, o Programa Motivacional de Leitura foi elaborado em duas Etapas: Etapa 1: com duração de um semestre letivo, foram trabalhadas as questões motivacionais com o intuito de fazer com que o aluno tivesse um maior engajamento nas atividades de leitura e que, mesmo encontrando dificuldades, não desistisse das atividades de leitura e, Etapa 2: também com a duração de um semestre letivo, nesta etapa, foram trabalhados o ensino das habilidades leitoras com o intuito de melhorar a fluência e, conseqüentemente a compreensão de leitura em conjunto com as questões motivacionais.

As duas partes do programa serão apresentadas mais detalhadamente nos tópicos a seguir.

5.7.2 ETAPA 1 DO PROGRAMA MOTIVACIONAL DE LEITURA

Para esta Etapa, usou-se um semestre letivo. Os encontros aconteciam duas vezes por semana com duração de uma hora e meia cada encontro, totalizando três horas por semana.

Os achados apresentados nos capítulos da Introdução a respeito da motivação para ler, apontam que a motivação para ler é multidimensional, ou seja, existem várias razões (motivos) que levam os alunos a se envolverem nas atividades de leitura, sendo elas: crença em auto-eficácia, desafio, evitação do trabalho, reconhecimento, notas, competição, curiosidade, envolvimento, importância, social e obediência (GUTHRIE e WIGFIELD, 1995; GUTHRIE e WIGFIELD 1997).

A literatura também aponta para as razões consideradas como sendo mais adequadas para uma aprendizagem mais efetiva, sendo elas: crença em auto-eficácia (positiva, quando o aluno acredita ser capaz de realizar determinada tarefa) curiosidade, envolvimento, importância. Essas razões para ler remetem ao desenvolvimento da motivação intrínseca e esta é considerada como mais adequada para a aprendizagem (GUTHRIE e WIGFIELD, 1995; RYAN e DECI, 2000; PAIVA e BORUCHOVITCH, 2010).

Assim sendo, a Etapa 1 do Programa Motivacional para Leitura foi desenvolvida visando proporcionar uma mudança motivacional dos alunos frente as atividades de leitura, mudanças essas que foram avaliadas por meio do Protocolo de Observação contido no diário de campo. As atividades foram programadas em formato de “projeto” com o intuito de proporcionar maior envolvimento dos alunos nas atividades de leitura, despertando a curiosidade e auxiliando na melhoria de suas crenças de auto-eficácia. Para tal, buscou-se nos processos instrucionais uma maneira de elaborar as atividades do programa. Os processos instrucionais, por sua vez, foram elaborados de modo que contemplassem o desenvolvimento da motivação considerada mais adequada para a aprendizagem. São 9 os processos instrucionais e estão rerepresentados a seguir:

Interação com o mundo real: interação entre o currículo acadêmico e a experiência pessoal do aluno. Esse processo é divertido e provoca motivação imediata. Um exemplo de seu uso seria em uma aula de história onde alunos poderiam interpretar a fala dos personagens, construir projetos, relacionar a história com a vida atual, etc;

Apoio Autônomo: crianças precisam ter oportunidades de escolha para desenvolver independência. Sabemos que o conteúdo das aulas não pode ser modificado, mas, a maneira como se aplica o currículo pode e a chance de escolher as atividades é muito importante para os alunos. Por exemplo: vai ser trabalhada a estrutura narrativa (conteúdo) podendo dar aos alunos a oportunidade de escolha de textos ou temas nos quais a estrutura narrativa será trabalhada. A atividade também pode ser escolhida pelos alunos de acordo com suas preferências, como por exemplo ao recontar uma estória, fazer em formato de seminário, desenho, texto escrito, etc.;

Textos Interessantes: Adaptação e disponibilização de materiais de leitura de acordo com a preferência dos alunos;

Estratégia de Instrução: as instruções têm que ser diretas e as práticas têm que ser guiadas em aprendizagem de leitura, lembrando que o desenvolvimento da motivação intrínseca do aluno está fortemente relacionado à sua crença em auto eficácia, portanto, se ele não entende a tarefa, ele pode se considerar incapaz. Um exemplo de instrução seria as orientações usadas em pesquisa no computador. O professor precisa orientar os alunos sobre a escolha de palavras certas para fazer a busca e como selecionar o que será usado; caso contrário, o aluno poderá perder muito tempo tentando encontrar o que busca e não saber como selecionar o conteúdo e se, o aluno não consegue realizar a tarefa, pode se sentir incapaz de realizar a mesma e diminuir, com isso, sua crença em auto eficácia;

Colaboração: é muito importante para ativar e manter a motivação intrínseca; trata-se de uma abordagem social que permite que os alunos vejam o conhecimento do texto a partir de perspectivas sociais; está fortemente relacionada ao sentimento de apoio da sala (pertencer à sala). Ao realizarem uma tarefa em grupo, por exemplo, é importante que cada um tenha uma função que contribua com o bom andamento da tarefa: se algum aluno for muito bom em desenhar, este será responsável pelas ilustrações; se alguém tiver habilidade em escrever, este será responsável pelas tarefas de escrita do grupo e assim por diante. Desta forma, todos se sentiram importantes e úteis dentro do grupo;

Prêmios e Reconhecimento: lembrando que é muito importante que o reconhecimento seja no mesmo nível do progresso e tomar cuidado para que a premiação não seja ambígua e o aluno possa interpretar que o resultado é mais importante que o processo, ou seja, o aluno entender que precisa executar as atividades para ganhar recompensa. Quanto ao reconhecimento, muitas vezes, o professor acaba elogiando o

aluno sem critério e isso pode fazer com que o aluno não tenha noção real de seu progresso, então, é importante que o professor saiba identificar o avanço do aluno e pontuá-lo. Em uma situação em que o aluno tenha atingido sua meta como por exemplo ao ser solicitado que busque no texto palavras que não compreendeu para que possa buscar pelo seu significado, ao conseguir, o professor deve reconhecer mostrando para o aluno dizendo “você foi muito bem quando buscou pelas palavras que não compreendia no dicionário; agora você as entende”;

Avaliação: tem que ser contínua e individual assim como centrada no conteúdo ensinado. Se está sendo ensinado texto narrativo, todo o trabalho bem como a avaliação precisa ser baseada em texto narrativo;

Envolvimento do professor: conhecimento individual do professor sobre o aluno, cuidado sobre seu progresso e conhecimento pedagógico de como tornar a participação do aluno mais ativa. Uma das maneiras do professor ter envolvimento com o aluno é demonstrando real interesse pelo aluno, conhecendo suas preferências (para a escolha de temas de leitura, por exemplo) e proporcionando oportunidades do aluno mostrar suas potencialidades. Para isso, é necessário que o professor realmente conheça seu aluno.

Coerência do processo Instrucional: Conexão entre todos os processos instrucionais.

Com isso, as aulas do Programa Motivacional de Leitura foram elaboradas em formato de “projeto” no qual foi possível se trabalhar com o processo instrucional. Normalmente, as práticas de leitura escolares são executadas com a leitura do texto seguidas de perguntas de interpretação do texto para verificar o que o aluno compreendeu do texto. Para o Programa, este modelo de prática não foi seguido. Para cada leitura proposta havia a exploração temática. Por exemplo: um texto com o tema sobre elefante. Primeiro era feita a exploração da imagem de um elefante, depois verificava-se o conhecimento prévio do aluno acerca da temática, depois fazia-se uma pesquisa para completar lacunas e, somente depois, era feita a leitura do texto. Por essa exploração temática entende-se projeto e, normalmente, o projeto leva o nome do livro trabalhado ou do tema. Os projetos podiam durar de duas até seis aulas, dependendo do interesse dos alunos e complexidade do tema que estava sendo trabalhado.

Para compor o primeiro projeto, foi escolhido, pela pesquisadora, o livro “Menina Bonita do Laço de Fita”, de Ana Maria Machado. A escolha desse material se deu pelo

fato de que ainda se conhecia pouco sobre as características dos alunos e também porque o livro traz oportunidades variadas de exploração, dependendo do nível cognitivo dos alunos e de suas idades. Apesar de ser um livro de literatura infanto-juvenil, ele pode ser trabalhado com adolescentes se forem exploradas as questões das diferenças raciais e expandir para outras diferenças, por exemplo. Outra questão que pode ser explorada de forma diferente é a questão das diferenças culturais presentes em países diferentes como a África: para crianças pequenas, pode-se trabalhar sobre os animais (elefantes, rinocerontes, etc), brincadeiras típicas; com os maiores, é possível abordar temas mais complexos como geo-política dos continentes. O tema pode ser o mesmo, mas a exploração pode variar bastante de acordo com o perfil dos alunos.

A seguir, o projeto “Menina Bonita do Laço de Fita” será apresentado de maneira mais detalhada e o Apêndice 5 apresenta as atividades dos projetos realizados ao longo do semestre.

Projeto 1 “Menina Bonita do Laço de Fita”

AULA	01
PROJETO/MÉTODO	<p>Projeto 1: “Menina Bonita do Laço de Fita”</p> <p>Método: Apresentação do livro e verificação se os alunos já conheciam o livro e o que conheciam. Depois o livro foi contado em formato de contação de histórias com fantoches para proporcionar descontração. Na sequência, os alunos, em roda, faziam a leitura do livro. Todos (alunos, pesquisadora e monitores/estagiários) faziam a leitura do livro, porém ninguém era obrigado; lia quem queria e o quanto queria. Para finalizar, foi feita uma discussão sobre o que haviam entendido com o livro e alguns tópicos como diferenças cultural, racial e estereótipo foram abordados.</p>
	<p>Interação com o mundo real: alunos associaram tópicos discutidos sobre as diferenças raciais, culturais e de estereótipo com o dia-a-dia deles.</p> <p>Texto interessante: o modo como a temática foi abordada era interessante e atual e o formato em contação de história também proporcionou momento de descontração e interesse.</p>

<p>PROCESSOS INSTRUCIONAIS</p>	<p>Estratégia de instrução: os alunos foram orientados o tempo todo sobre como seria a atividade: se iriam ler, ouvir, perguntar, sentar em roda.</p> <p>Colaboração: todos os alunos tiveram a oportunidade de contribuir com alguma coisa: poderia ser com a opinião ou contando algo relacionado a temática que havia presenciado. Todas as participações foram valorizadas de forma que o aluno sentisse que sua participação era importante para o grupo.</p> <p>Prêmios e reconhecimento: sempre que os alunos faziam ponderações importantes e coerentes ou quando participavam da roda de leitura, eram reconhecidos e valorizados por isso e, quando faziam algo inadequado para o momento não recebiam elogios que poderiam valorizar o inadequado sendo incoerente com a proposta</p> <p>Envolvimento com professor: tanto pesquisadora quanto monitores/estagiários interagem com os alunos fazendo perguntas, dialogando e demonstrando interesse pelas suas colocações</p>
<p>AULA</p>	<p>02</p>
<p>PROJETO/MÉTODO</p>	<p>Projeto: “Menina Bonita do Laço de Fita”</p> <p>Método: a aula foi iniciada com o pedido de que os alunos retomassem a estória trabalhada na aula anterior. Em seguida, foi explicado aos alunos que faríamos o reconto da estória e que o reconto poderia ser feito no formato de preferência dos alunos: desenho, colagem ou escrita. Vários objetos foram oferecidos para a execução da atividade: cartolina, folha de sulfite, lápis, lápis de cor, canetinhas, giz de cera, cola, cola colorida, etc. Ao final, eles teriam que apresentar suas produções.</p>
	<p>Estratégias de instrução: os alunos receberam estratégias claras sobre o que teriam que fazer: “vocês vão recontar a</p>

<p style="text-align: center;">PROCESSOS INSTRUCIONAIS</p>	<p>estória...”; “Pode ser em formato de texto, colagem ou desenho”; “Para isso vocês podem usar o material que acharem melhor...”</p> <p>Colaboração: apesar da atividade ser individual, um ajudava o outro (foram orientados de que poderiam), dessa forma, os alunos se ajudavam com desenhos, pintura, colagem e até na escrita de algumas palavras que foram utilizadas no trabalho. Com isso, perceberam quem nem todo mundo era bom em tudo e nem tão pouco ruim em tudo e que a contribuição de cada um era importante para completar o trabalho.</p> <p>Apoio autônomo: os alunos tiveram a opção de escolha de como gostariam de realizar a tarefa (desenho, colagem, texto), o que lhes proporcionou autonomia.</p> <p>Envolvimento com professor: interação com os alunos acontecia de forma parecida com a aula anterior, de modo que os alunos fossem ficando cada vez mais à vontade para participarem.</p> <p>Prêmio e reconhecimento: principalmente durante as apresentações das produções dos alunos, estes puderam receber o reconhecimento de seus trabalhos e a devida valorização.</p> <p>Avaliação: foi possível se fazer uma avaliação individual acerca da realização da tarefa de cada um e saber se tinham atendido a orientação (reconto) da estória.</p>
<p style="text-align: center;">AULA</p>	<p style="text-align: center;">03</p>
<p>PROJETO/MÉTODO</p>	<p>Projeto: “Menina Bonita do Laço de Fita”</p>

	<p>Método: a aula contou com uma “viagem ao redor do mundo”. Um dos temas abordados após a leitura do livro Menina Bonita do Laço de Fita foi em relação as diferenças. Por isso, foi planejado trabalhar com os alunos as diferenças ao redor do mundo. Como a sala tem data show, um mapa do mundo foi projetado e os cinco continentes foram trabalhados. Destacamos a América do Sul e o Brasil. Dentro de cada continente, alguns países foram selecionados pelos alunos e eles tinham que descobrir, por meio da leitura feita em formato de pesquisa (no computador – havia um computador para cada aluno), que tipo de roupa se usava no país escolhido, que brincadeiras as crianças brincavam, quais eram as comidas típicas. Cada aluno escolheu um país de um dos continentes para fazer sua pesquisa. Após a descoberta, cada aluno apresentou para os colegas as suas descobertas.</p>
<p>PROCESSOS INSTRUCIONAIS</p>	<p>Estratégias de instruções: os alunos foram orientados sobre o que fazer: após discussão acerca dos continentes, teriam que escolher um país e fazer uma pesquisa no computador para descobrir que brincadeiras as crianças brincavam, quais eram as comidas típicas.</p> <p>Colaboração: os alunos se ajudavam com palavras-chaves para as buscas e, quando alguém não sabia digitar, o colega ajudava. Na hora da pesquisa, os colegas se ajudavam também com as leituras dos textos.</p> <p>Apoio autônomo: alunos escolhiam, de acordo com suas preferências, que país queriam pesquisar</p> <p>Textos interessantes: uma vez que os alunos estavam bastante curiosos com as descobertas e comparações entre as diferentes culturas, eles se divertiram bastante com a leitura e com as descobertas nos sites.</p> <p>Prêmios e reconhecimento: valorização e reconhecimento acerca da conclusão da tarefa</p>

	<p>Interação com o mundo real: as descobertas eram relacionadas com o cotidiano do Brasil e de cada participante em particular</p> <p>Envolvimento do professor: pesquisadora e estagiários se envolviam no processo de descobertas, dialogavam e se divertiam junto aos alunos.</p> <p>Avaliação: foi possível se fazer uma avaliação individual acerca da realização da tarefa de cada um e saber se tinham atendido a orientação, ou seja, se haviam realizado a pesquisa de forma correta e se tinham atingido o objetivo que era fazer as descobertas sobre as brincadeiras e comidas típicas dos países escolhidos.</p>
AULA	04
PROJETO/MÉTODO	<p>Projeto: “Menina Bonita do Laço de Fita”</p> <p>Método: A África despertou interesse maior por parte dos alunos, por isso, um Angolano que estava estudando no Campus, foi convidado a participar da aula. O angolano compareceu a aula vestindo roupas típicas, preparou slides mostrando animais típicos, respondeu perguntas dos alunos em relação aos costumes africanos e os ensinou a cantar músicas típicas de seu país.</p>
PROCESSOS INSTRUCIONAIS	<p>Interação com o mundo real: tudo o que o angolano mencionava era relacionado com a realidade brasileira e os alunos foram percebendo as diferenças culturais.</p> <p>Textos interessantes: os textos apresentados nos slides correspondiam as expectativas dos alunos, se fazendo bastante interessantes.</p> <p>Estratégias de instrução: os alunos foram orientados a respeito da visita e como deveriam proceder para fazer suas perguntas.</p>

	<p><i>Envolvimento com o professor:</i> a interação entre a pesquisadora, o convidado e os monitores/estagiários aconteceu de forma a dar suporte e apoio aos alunos para que esses se encorajassem a participar</p> <p><i>Apoio autônomo:</i> os alunos tinham a liberdade de perguntar aquilo que achavam conveniente</p> <p><i>Avaliação:</i> individual e de acordo com aquilo que estava sendo proposto, ou seja, se os alunos conseguiam formular perguntas que respondesse suas curiosidades sobre os costumes africanos.</p>
--	---

E assim eram os projetos. Todos eles passíveis de muita exploração sobre os temas abordados. Os alunos tinham oportunidades de interação com os colegas e professores o tempo todo, faziam associações entre conteúdos novos e conteúdos já existentes por meio dos questionamentos feitos pela pesquisadora e monitores/estagiários acerca da temática a ser trabalhada antes e durante o projeto e, também, tinham oportunidades de mostrar suas potencialidades. Uma das técnicas usadas pela pesquisadora era instigar alguma curiosidade e não dar a resposta, obrigando o aluno a buscar a resposta por meio da leitura.

Todas as atividades elaboradas para os projetos, em grupo ou individuais, levavam em consideração o nível de conhecimento do aluno bem como suas potencialidades para que o aluno conseguisse executar as tarefas e saísse da aula com a sensação de ter conseguido e, conseqüentemente, aumentar a crença em auto eficácia.

A coerência do processo instrucional, embora não tenha aparecido de forma explícita no detalhamento do projeto “Menina Bonita do Laço de Fita”, esteve presente uma vez que as atividades propostas estão de acordo com os processos instrucionais.

A seguir, a Tabela 14 abaixo, mostra uma síntese das atividades realizadas nos projetos e, seu detalhamento, encontra-se em anexo no Apêndice 5.

Tabela 14: Projetos da Etapa 1 do Programa

Aula 1	Aula 2	Aula 3	Aula 4	Aula 5	Aula 6	Aula 7	Aula 8
Projeto I: "Menina Bonita do Laço de Fita"	Projeto I	Projeto I	Projeto I	Projeto II: "H1N1"	Projeto II	Projeto II	Projeto III: "Sítio do Pica-Pau Amarelo e Monteiro Lobato"
Aula 9	Aula 10	Aula 11	Aula 12	Aula 13	Aula 14	Aula 15	Aula 16
Projeto III	Projeto III	Projeto III	Projeto III	Projeto III	Projeto IV: "Contos Bíblicos"	Projeto IV	Projeto IV
Aula 17	Aula 18	Aula 19	Aula 20	Aula 21	Aula 22	Aula 23	Aula 24
Projeto III "Disney"	Projeto V	Projeto V	Projeto V	Projeto VI: "Construindo nosso livro"	Projeto VI	Projeto VI	Projeto VI
Aula 25	Aula 26	Aula 27	Aula 28	Aula 29			
Projeto VI	Projeto VII: "Natal"	Projeto VI	Projeto VI	Projeto VII			

5.7.3 ETAPA 2 DO PROGRAMA MOTIVACIONAL DE LEITURA

Para esta segunda parte do programa, os projetos continuam a acontecer, mas foram inseridas atividades de leitura mais parecidas com as atividades propostas pela escola. O intuito da inserção dessas atividades é familiarizar o aluno a qualquer tipo de atividade que envolva a leitura e também para que ele se sinta capaz de realizar as atividades da escola.

Contudo, ainda que tenham sido inseridas atividades de leitura parecidas com as atividades oferecidas pela escola, as rodas de conversa relacionadas ao texto foram mantidas. Os textos oferecidos tinham relação com algum interesse do aluno e eram oferecidas oportunidades de escolha. Com isso, mesmo sem os projetos, que não foram extintos e sim diminuídos, os processos instrucionais continuaram em prática.

Um exemplo de atividade assim foi uma aula em que foram selecionados vários textos que foram levados para a aula. Esses textos eram curtos, menos de uma página e as temáticas variavam. Cada aluno escolheu seu texto, depois de ler em silêncio, tinha que fazer uma ilustração que representasse o texto. Este desenho foi apresentado aos colegas que tinham que adivinhar, por meio do desenho, sobre o que se tratava o texto.

Depois das adivinhações dos colegas, o “dono” do texto dizia o que estava certo e o que estava errado e contava sua história. Depois respondiam, de forma escrita, questões referentes ao texto, como fazem na escola.

Enquanto os alunos apresentavam o texto, foram feitas relações com a vida real, a colaboração também estava presente, o envolvimento do professor, que demonstrava interesse real por meio de sua participação, a atividade foi avaliada em sua eficácia.

Também foram trabalhadas, nesta segunda parte do programa, atividades que desenvolvessem habilidades importantes para a aquisição de fluência em leitura.

As habilidades trabalhadas seguiram o que sugere a literatura sobre o sistema alfabético da língua portuguesa e a necessidade e importância de se trabalhar com o ensino dos domínios de decodificação grafema-fonema. A decodificação grafema-fonema é necessária para que a decodificação seja transferida para a habilidade de identificar grafemas e relacioná-los com fonemas correspondentes que levarão a capacidade de ler letras, sílabas, palavras, frases e textos, o que requer muito domínio e competência da conversão grafem-fonema MACHADO, SANTOS, & BELLO, 2017).

As habilidades trabalhadas foram: Conhecimento do Alfabeto, Habilidades metafonológicas (produção de rimas, identificação de rimas, segmentação silábica, produção de palavras a partir do fonema, síntese fonêmica, análise fonêmica), Memória Operacional Fonológica, Nomeação Automática Rápida, Leitura Silenciosa, Leitura de Palavras e Pseudopalavras.

De acordo com Capellini, César e Germano (2015) e Chaves-Souza, Santos, Viana, Vale, Cadime, Prieto e Ribeiro (2016), o ensino dessas habilidades se justifica pelo que se segue:

Conhecimento do Alfabeto: o conhecimento do nome da letra está na interseção entre a linguagem falada e a escrita, uma vez que as letras são representações escritas dos sons. Aprender os nomes das letras é parecido com aprender “pseudopalavras” e é uma habilidade muito importante para o processo de alfabetização.

Habilidades Metafonológicas: aprender a manipular a língua de forma consciente é imprescindível para o domínio da escrita. Como já apresentado na Introdução, algumas habilidades são aprendidas entre 3 e 5 anos de forma natural e outras habilidades vem com a aprendizagem de um sistema estruturado de ensino de leitura.

Memória operacional fonológica: esta memória é responsável pelo armazenamento temporário de informações. A tarefa de repetição de pseudopalavras pode ser utilizada como meio de avaliação da memória operacional fonológica por se relacionar

com as habilidades metafonológicas e, ao se realizar uma tarefa fonológica, o material verbal precisa ser mantido nessa memória, enquanto o aluno recupera a informação verbal, a fim de elaborar a resposta solicitada.

Nomeação Automática Rápida: esta habilidade é importante para a fluência de leitura, como a atenção ao estímulo; processos bi-hemisféricos visuais responsáveis pela detecção de características visuais, armazenamento de representações ortográficas, integração de informações visuais e fonológicas e, ativação motora.

Leitura Silenciosa: leitura silenciosa, inclui, normalmente, componentes de decisão como categorização semântica, verificação de sentença ou decisão lexical. Este tipo de leitura relaciona-se com o processamento ortográfico, mecanismo este pelo qual palavras familiares são reconhecidas.

Leitura de Palavras e Pseudopalavras: habilidade importante para a decodificação das palavras em unidades de fala para então, compreender, uma vez que a correspondência da escrita para a fala se dá por meio de reconhecimento de palavras. O reconhecimento de palavras é preditor de compreensão de leitura.

Levando esses achados em consideração, as atividades propostas seguiram essa linha teórica. Abaixo, na Tabela 15, encontra-se uma síntese das atividades executadas na Etapa 2. Algumas das atividades utilizadas ao longo dessa Etapa encontram no Apêndice 6.

Tabela 15: Síntese de atividades da Etapa 2

Aula 1 Projeto I: Chapeuzinho Vermelho e Chapeuzinho Amarelo	Aula 2 Projeto I + Alfabeto (Fonemas)	Aula 3 Projeto I + Afabetização fônica computadorizada	Aula 4 Projeto I + Rimas	Aula 5 Rimas	Aula 6 Afabetização fônica computadorizada + Rimas	Aula 7 Texto Descritivo + RAM	Aula 8 Texto: "O Mar e EU" + Coelho Sábido(Aliteração)
Aula 9 Encontros Consonantais (PR e PL) + Noção de Palavra + Jogo Palavra Secreta	Aula 10 Projeto II: Futebol + Segmentação silábica + RAM	Aula 11 Projeto II + Fonemas e Identificação de fonemas iniciais	Aula 12 Noção de Palavra + Atividades Viso- Motoras + Discriminação visual	Aula 13 Texto Diversos + Memória operacional fonológica	Aula 14 Texto: " O dono da Bola" + Fonemas (F/V; T/D; J/G/CH)	Aula 15 Texto: " O dono da Bola" + Vocabulário + Memorização + Manipulação do F/V	Aula 16 Coelho Sabido (Vocabulário e Ortografia; Introdução a leitura; Compreensão de leitura)
Aula 17 Texto: "O espantalho" + Alfabetização Fônica computadorizada + Síntese Fonêmica	Aula 18 Fábulas + Sequências de cenas + Rimas	Aula 19 Texto: "Televisão" + Atividades Viso- Motoras + Enigmas	Aula 20 Coelho Sabido (Viso-Espacial; Memória)	Aula 21 Memória Operacional fonológica + Pseudopalavras + RAM	Aula 22 Manipulação de Fonemas (GE/GI; GUE/GUI)	Aula 23 Alfabetização Fônica Computadoriza da + Coelho Sabido + Gibis	Aula 24 Projeto III: "Jornal"
Aula 25 Projeto III	Aula 26 Projeto III	Aula 27 Projeto III	Aula 28 Projeto III	Aula 29 Projeto III			

5.7.4 CAPACITAÇÃO DOS MONITORES/ESTAGIÁRIOS

Após a seleção dos alunos dos cursos de Graduação que participaram como monitores/estagiários do Programa Motivacional de Leitura, estes receberam uma capacitação da pesquisadora responsável para que pudessem atuar junto aos alunos.

Na capacitação, foi feita uma apresentação sobre o Programa, contendo seus objetivos e foram apresentadas as teorias motivacionais e achados a respeito dos problemas de compreensão de leitura que embasavam o Programa.

Foi discutido com os estagiários sobre a importância de profissionais como professores estarem em contato com os achados científicos vindouros de pesquisas. Uma das dificuldades dos professores é saber identificar os problemas de alunos com baixo rendimento escolar para melhor auxiliá-los no processo de aprendizagem, por isso, todos os instrumentos de avaliação utilizados nessa pesquisa foram apresentados,

detalhadamente, aos estagiários bem como houve a apresentação de outros que não foram utilizados.

Os monitores/estagiários foram capacitados para instigar a curiosidade dos alunos para que eles buscassem, por meio da leitura, as respostas para suas questões, proporcionar momentos de reflexão no qual os alunos relacionavam os tópicos dos textos com suas vivências. Também foram instruídos a demonstrar interesse real pelas ponderações dos alunos e ajuda-los na organização das ideias e na exploração de seus potenciais. A importância de explorar as potencialidades dos alunos mediante o grupo foi trabalhada para que os alunos se sentissem pertencentes e colaboradores do grupo.

Quanto a avaliação individual dos alunos, foi trabalhado junto aos monitores/estagiários, a importância da coerência no reconhecimento do crescimento do aluno mediante determinada tarefa para que os alunos tivessem noção real se o que estavam fazendo era motivador para que aprendessem mais.

Pensando na formação dos estagiários, que serão futuros professores, também foram oferecidas a eles oportunidades de elaborarem atividades que preenchessem os requisitos do programa e não somente executassem atividades previamente elaboradas pela pesquisadora responsável pelo programa. Para isso, eles foram instruídos a buscar no meio científico sugestões de atividades específicas que atendessem ao propósito do Programa, considerando tanto as questões motivacionais quanto ensino de habilidades leitoras que impulsionassem o aluno ao desenvolvimento.

5.8 PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DOS DADOS

Os dados desta pesquisa quase-experimental foram analisados qualitativamente e quantitativamente, de modo que um tipo de análise complementasse o outro.

Uma vez que a análise qualitativa prevê a apresentação da descrição dos dados em uma síntese narrativa, buscando significados dentro de um contexto específico e natural, com preocupação do processo, os dados aqui apresentados foram coletados dentro de um ambiente natural (a sala de aula) e foram descritos em seus processos buscando a compreensão dos fenômenos a partir da perspectiva dos participantes.

No sentido da análise qualitativa, Vilelas (2009, p. 105) aponta que “por considerar que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo

indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito”, salienta-se que, para essa pesquisa, foi feito o uso da observação dos procedimentos, registrando-os no diário de campo.

Sobre as observações, Negrine (2004, p. 61) afirma que:

A base analógica desse tipo de investigação se centra na descrição, análise e interpretação das informações recolhidas durante o processo investigatório, procurando entendê-las de forma contextualizada. Isso significa que nas pesquisas de corte qualitativo não há preocupação em generalizar os achados (NEGRINE, 2004, p. 61).

Com isso, os dados dessa pesquisa foram anotados, interpretados e analisados e descritos dentro da contextualização do ambiente de aprendizagem.

Assim sendo os dados obtidos por meio do diário de campo foram descritos ao longo dos resultados, considerando o que fora descrito acima. Os dados do Roteiro de Observação, puderam ser analisados de forma quali-quantitativa, uma vez que foram passíveis tanto de considerações descritas por narrativa quanto quantificados em gráfico por meio da pontuação observada e registrada.

Os resultados obtidos no pré e no pós teste (TCLPP, Compreensão de leitura de palavras e frases e Roteiro de Avaliação) foram transformados em gráficos, obedecendo um plano quantitativo pré-estabelecido com o objetivo de medir os resultados, o que permitiu uma comparação entre os resultados iniciais e finais apresentados pelos participantes. Desta forma, esses dados (aqui apresentados em forma de gráficos), confirmam hipóteses ou descobertas por dedução a partir das observações e experiências.

6. RESULTADOS

Os resultados serão apresentados em sequência, sendo que, primeiramente, estão exibidos os dados referentes ao Protocolo de Observação diária, de 8 itens, preenchido juntamente com uma descrição dos comportamentos dos alunos anotadas no diário de campo ao longo do Programa; em seguida, serão apresentados os resultados do pré-teste

e do pós-teste dos instrumentos TCLPP, Compreensão da Leitura de Palavras e Frases e, Roteiro de Avaliação das Capacidades Leitoras.

6.1 RESULTADOS DOS ASPECTOS MOTIVACIONAIS DOS ALUNOS SEGUNDO O PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO E ANOTAÇÕES NO DIÁRIO DE CAMPO

Os dados serão apresentados de forma descritiva, de aluno por aluno, separadamente. Primeiramente serão mostradas as características de comportamento dos alunos e, na sequência, serão exibidos gráficos mostrando a mudança de comportamento motivacional dos alunos, segundo as pontuações diárias no Roteiro de Observação. Serão apresentados dois gráficos por aluno com a pontuação do primeiro dia de aula e do último: um referente a primeira Etapa do Programa e o outro referente a segunda Etapa do Programa. Os dados diários do Protocolo de Observação estão descritos em uma tabela no Apêndice 7.

Os três primeiros alunos (Téo, João e Sandro) frequentaram a primeira turma iniciada em agosto de 2015. Os oito alunos seguintes (Rafael, Augusto, Manoel, Davi, Antônio, Marcelo, André e Nelson, sendo que, sendo que Manuel, Augusto e Daniel frequentavam o Programa no período da manhã e, Antônio, Nelson, Marcelo, André e Rafael, frequentaram o Programa no período da tarde) iniciaram o Programa em março de 2016.

TÉO

Téo foi encaminhado pela coordenação da escola básica por apresentar dificuldade com a leitura e escrita. A escola informou que a família estava em processo de avaliação com o menino e que havia uma suspeita por parte dos profissionais que faziam a avaliação de dislexia, contudo, até o final do programa, nenhum diagnóstico foi apresentado pela família. Téo já estava com 15 anos ao dar início ao Programa e estava no 7º ano. Apresentava uma leitura sem fluência, silabada e praticamente sem nenhuma compreensão do que lia.

Sempre se demonstrou muito educado e solícito, procurava atender as demandas verbalmente com responder como “está bem” e pegar materiais como se fosse dar início as atividades, contudo, seu comportamento era de evitação das tarefas. Principalmente no início do Programa, eram comuns as tentativas dele em sair da sala de aula para ir ao banheiro, beber água, fazia de conta que estava executando as tarefas, passava muito tempo apontando os lápis e organizando sua mesa e materiais. Ele fazia qualquer coisa menos se envolver nas atividades de leitura e seguir a proposta da aula. No início do Programa, suas tentativas eram permitidas e ele saía da aula, mas, ao decorrer do tempo, alternativas de evitar suas fugas foram sendo planejadas, como pedir que ele trouxesse água para a aula e papel para assoar o nariz.

No início, só participava quando solicitado, não manifestava interesse pelas atividades e seu desconforto era visível: se balançava muito, mexia as mãos excessivamente, não interagia com os colegas e só interagia com a pesquisadora e monitores/estagiários quando esses iniciavam um diálogo ou qualquer tentativa de aproximação.

Apresentava dificuldade para a leitura e não queria participar das atividades de leitura nas quais tinha que ler em voz alta, porém tinha habilidade em matemática e atividades que exigiam o uso de réguas, compassos, transferidores e fazia desenhos milimetricamente elaborados e bem feitos.

No decorrer do Programa, apresentou melhora significativa em relação a seu comportamento de evitar as tarefas, deixou de se sentir incomodado e passou a interagir com os colegas e com a pesquisadora e monitores/estagiários, relatando fatos de sua vida cotidiana e de acontecimentos escolares, também começou a participar das atividades de leitura com mais entusiasmo e não sentia mais vergonha dos colegas, aliás, demonstrava prazer em exibir suas habilidades, principalmente as relacionadas a desenhos, pode-se dizer que ele começou a sentir pertencente ao grupo, contribuindo com o que podia e compartilhando suas conquistas com os colegas. No entanto, esse aluno faltava muito às aulas e, em decorrência disso, quando vinha, encontrava atividades que já haviam sido iniciadas e se demonstrava bastante perdido na execução das mesmas.

Ao final do primeiro semestre do Programa, no projeto “Construindo nosso livro”, no qual os alunos “escreveram um livro”, Téo dedicou grande parte de seu tempo com as ilustrações do livro e com a criação de sua estória, mas precisou de ajuda com a escrita

do mesmo. Desse modo, pesquisadora e monitores/estagiários, normalmente, escreviam a estória que ele ditava e depois ele copiava em seu livro. Contudo, devido as suas faltas, seu livro não foi concluído.

Outra questão importante referente a esse aluno foi em relação ao contato com sua família. Os responsáveis pelos outros alunos sempre compareciam ao Programa para levar e/ou buscar seus filhos e, nesses momentos, havia bastante interação entre pesquisadora, monitores e familiares, que faziam perguntas em relação ao Programa e contavam sobre os comportamentos de seus filhos, fornecendo-nos, assim, importante feedback, porém, os responsáveis pelo Téo nunca compareceram ao Programa, nem mesmo na reunião inicial na qual as famílias conheceram a pesquisadora e obtiveram informações a respeito do Programa; para a assinatura do TCLE esse aluno, em especial, levou o Termo para casa e o trouxe assinado.

O gráfico a seguir, mostra, segundo o Roteiro de Observação, seu comportamento motivacional no terceiro (faltou nos dois primeiros dias) e vigésimo sétimo dia (faltou nos dois últimos dias). Nesse semestre, havia três monitoras/estagiárias, de modo que a pontuação utilizada na construção do gráfico foi a média da pontuação da pesquisadora e das referidas monitoras/estagiárias, somando-se os pontos e dividindo-se por 4:

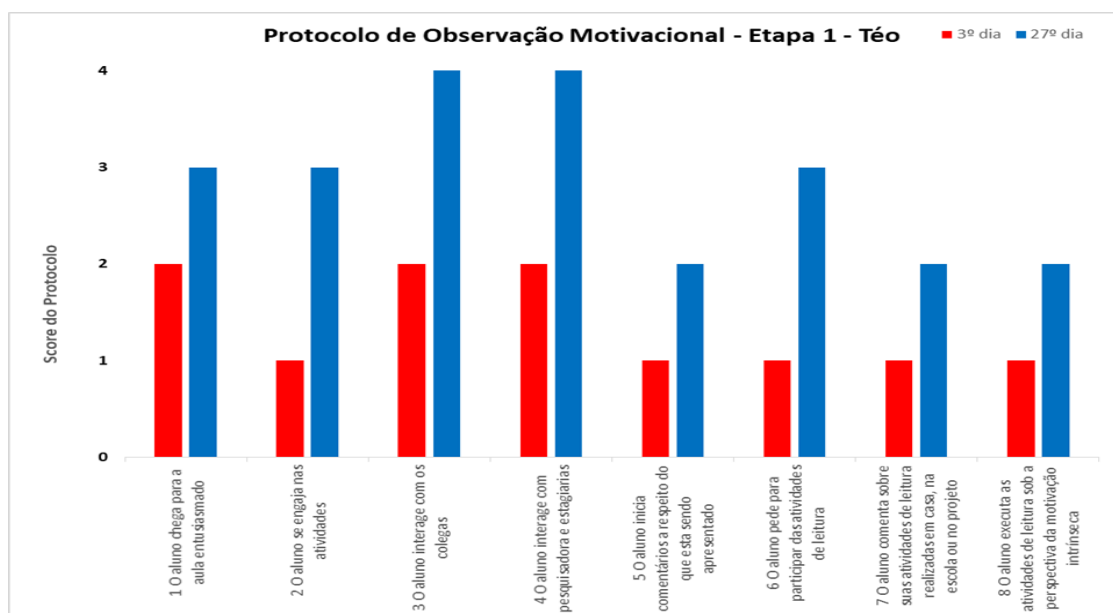


Figura 6: Gráfico de desempenho motivacional da Etapa 1 – Téo.

Observa-se que a pontuação desse aluno não começou no primeiro dia de aula em decorrência de falta; esse aluno iniciou no Programa no terceiro dia de aula e também faltou as duas últimas aulas, por isso seu score apresentado é referente ao vigésimo sétimo dia de aula.

Para esse aluno, as questões observadas no Protocolo que mais se destacaram foram as questões 3 e 4 que dizem respeito a interação do aluno com os colegas e professores. A questão 2, referente ao engajamento nas atividades, também merece destaque: uma vez que os desconfortos (ficar incomodado, se mexer muito, desviar do foco) do aluno foram diminuindo e distratores (idas ao banheiro, tempo com organização de material) foram sendo excluídos, houve uma maior dedicação do aluno as atividades.

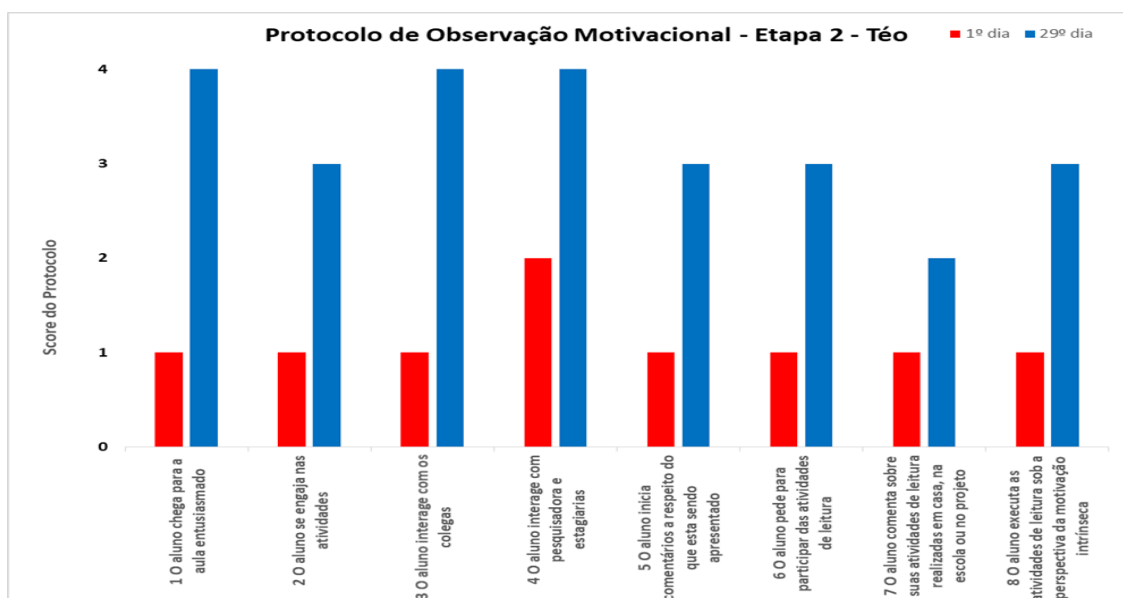


Figura 7: Gráfico de desempenho motivacional da Etapa 2 – Téio

O gráfico da segunda Etapa do Programa mostra que, com o recesso de férias, as mudanças de comportamento frente as atividades de leitura conquistadas ao longo da primeira Etapa não se mantiveram, contudo, ao longo do semestre, houve mudança novamente, aparecendo como o destaque, além das outras já mencionadas, a questão 1, que se refere ao entusiasmo apresentado pelo aluno na chegada da aula.

SANDRO

Sandro tem, segundo seu diagnóstico apresentado à escola pela família, deficiência intelectual moderada. Ele também apresenta outros problemas de saúde como convulsão e, por isso, logo no início do programa, teve algumas faltas pois não estava bem de saúde devido a mudanças na medicação que estavam intensificando as crises convulsivas. Depois de algumas tentativas com novas medicações ele teve uma melhora na sua saúde e participou, assiduamente, do Programa. No início do Programa, com 15 anos e no 6º ano escolar, demonstrava-se inquieto, perguntava o tempo todo se já estava na hora de ir embora e pedia várias vezes para ir ao banheiro. Esse comportamento dava a entender que ele não tinha interesse em participar das aulas e demonstrava desconforto em estar ali. Ele não se recusava a realizar as atividades mas solicitava muita ajuda e não produzia se não tivesse alguém ao lado dele o tempo todo; sempre que uma tarefa era solicitada ele permanecia parado até que alguém fosse até ele e o ajudasse. Demonstrava um interesse fortíssimo por futebol, chegando até a ficar com uma bola no meio dos pés chutando-a de um lado para outro.

Com o decorrer do Programa, Sandro foi se sentindo mais à vontade e passou a interagir mais com os colegas e os professores. A bola, utilizada no início do Programa, também foi abandonada e Sandro não a trazia mais para as aulas. Sua dificuldade em leitura era observada em uma leitura pausada e também por fazer constante uso do apoio silábico para tentar descobrir o que estava escrito. Dificilmente tentava fazer a leitura de algum texto sozinho, normalmente, ficava parado e nem ajuda solicitava. Logo, começou a solicitar ajuda das professoras para toda e qualquer atividade.

Ele apresentava um conhecimento bastante grande sobre futebol e este era um assunto de preferência de todos. Com isso, os outros colegas começaram a perguntar para ele coisas sobre futebol e ele se sentia muito feliz por saber mais do que alguém. Devido a isso, o auxílio constantemente feito aos professores mudou para os colegas e a interação e colaboração entre eles aumentou bastante. Sandro, se sentia muito bem na presença dos colegas e naquele ambiente.

A mãe relatou, em uma das oportunidades de entrada e saída, já no final do primeiro semestre, que, pela primeira vez tinha visto o filho buscar a leitura para alguma coisa. Segundo ela, eles estavam falando de um assunto que ninguém sabia a resposta e

Sandro foi até o computador procurar se informar sobre o assunto. A mãe estava bastante interessada na continuidade do Programa pois nunca tinha visto o filho realizar nenhuma tarefa relacionada a leitura.

O fato de Sandro ter ido até o computador para encontrar uma resposta, veio, provavelmente, da técnica utilizada nas aulas do Programa que era fazer indagações e não dar respostas, mas sim incentivar os alunos a buscarem, por meio da leitura, respostas para os questionamentos.

Este aluno, que de início era muito tímido e calado, passou a relatar ocorrências de sua vida e de seu dia-a-dia e, aos poucos, era possível saber praticamente tudo sobre ele, pois ele sentia bastante necessidade de dialogar e buscar auxílio para a resolução de seus conflitos.

No início do Programa, Sandro mal lia e precisava de ajuda constante, não compreendia o que lia. Já na segunda Etapa do Programa, Sandro começou a dar sinais de compreensão do que estava lendo. Em determinada aula, foi entregue um texto sobre animais selvagens para ser lido individualmente e em silêncio. Ele fez a leitura sozinho, não pediu auxílio e ao ser questionado sobre o texto soube falar do leão, onde vivia e como se alimentava. Ele não obteve detalhes da leitura, mas para alguém que antes não lia nada e que agora estava conseguindo extrair informações principais do texto, esse era um grande avanço.

O gráfico motivacional de Sandro, referente a primeira Etapa do Programa encontra-se abaixo:

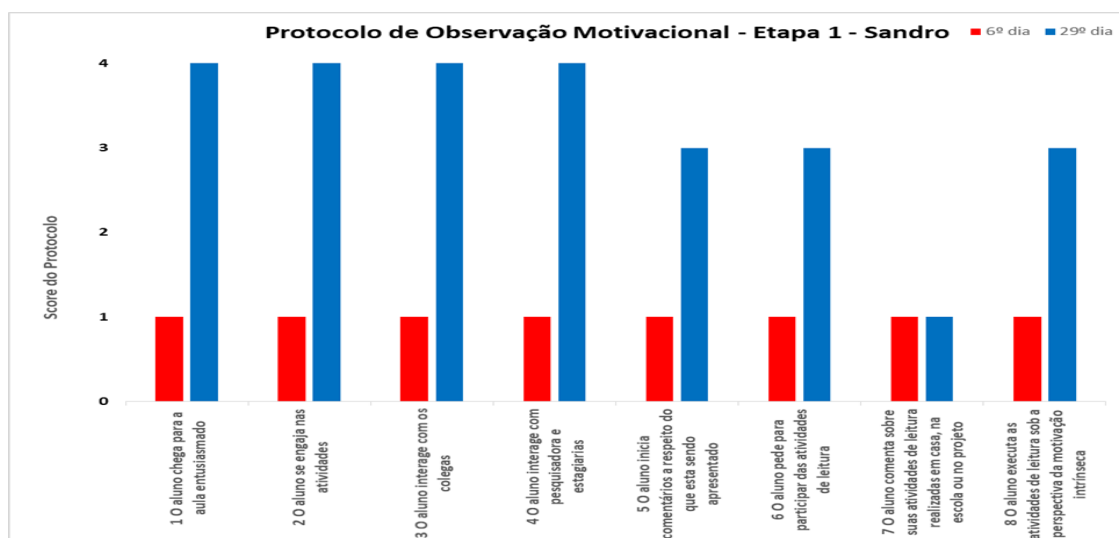


Figura 8: Gráfico de desempenho motivacional da Etapa 1 – Sandro.

Observa-se que Sandro iniciou no Programa na sexta aula por problemas de saúde.

Os itens de 1 a 4, referentes ao entusiasmo na chegada, engajamento nas atividades e interação com colegas e professores obtiveram a pontuação máxima; o único ponto que não apresentou mudança foi o 7, referente aos comentários dos alunos a respeito das atividades de leitura realizadas em casa e na escola, demonstrando que o aluno não fazia comentários a esse respeito.

O desempenho do aluno, ao longo do semestre obteve oscilação (ver tabela de pontuações diárias do Protocolo de Observação no Apêndice 7), apesar de mostrar um aumento progressivo ao longo do Programa. As quedas no desempenho podem estar relacionadas a atividade ou ao nível de dificuldade da tarefa, ou seja, se ele não tinha interesse particular pelos temas que estavam sendo trabalhados ou se as atividades eram difíceis para o aluno, seu desempenho diminuía. Na aula 21, por exemplo, na categoria 2, referente ao engajamento nas atividades, observa-se uma queda. Nessa aula, foi realizado o Projeto “Contos Bíblicos”, assunto esse que não despertava muito interesse ao aluno e a atividade de ir até a biblioteca e pesquisar na bíblia foi um pouco acima do que o aluno tinha condições de realizar e isso pode justificar essa queda.

Outro aspecto que não pode passar despercebido é o fato de que na categoria 7, a respeito dos comentários do aluno acerca de suas atividades de leitura em casa e na escola, observa-se que ele permaneceu igual, com um pequeno aumento na aula 5 (ver tabela Apêndice 7), aula essa que foi trabalhado o Projeto “H1N1” e ele comentou sobre o que estavam fazendo na escola a respeito desse tema.

O gráfico abaixo mostra o desenvolvimento motivacional do aluno durante a realização da segunda Etapa do Programa:

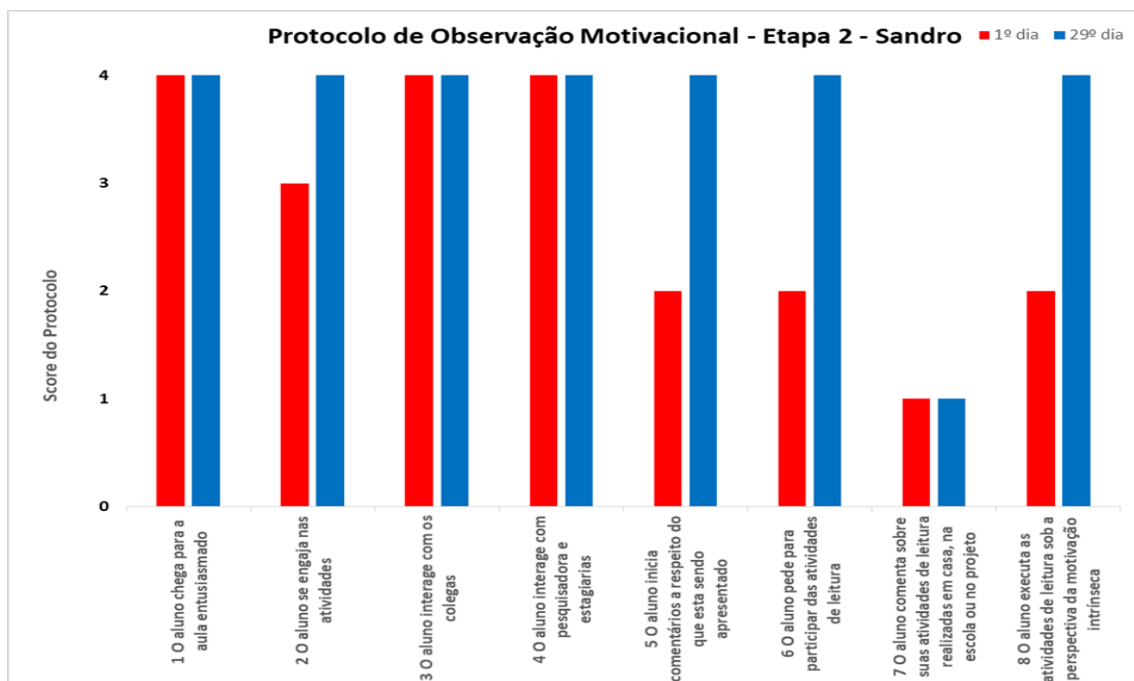


Figura 9: Gráfico de desempenho motivacional da Etapa 2 – Sandro.

Interessante notar que entre a Etapa 1 do Programa e a Etapa 2, houve um período de férias de final de ano (quase dois meses sem aula), no entanto, as características atingidas na Etapa 1 por esse aluno como as observadas na categoria 1 (O aluno chega para a aula entusiasmado (entra espontaneamente e sorrindo na sala de aula, cumprimenta e responde a cumprimentos, demonstra interesse para início das atividades...), e as categorias 3 e 4 referentes a interação do aluno com colegas e professores, não se modificaram por conta do recesso escolar e se mantiveram constante durante toda a Etapa 2. Aliás, uma característica desse aluno era sempre chegar sorrindo, querendo mostrar ou compartilhar alguma coisa e pronto para o que aconteceria na aula, ele sempre perguntava “profe, o que vamos fazer hoje?”.

A questão da importância social apontada nos estudos de Guthrie e Wigfield se confirmam aqui, uma vez que esse aluno aprendeu a interagir na busca por informações que o levassem a aprendizagem e como compartilhar ganhos vindouros a partir da leitura com os colegas de sala e família (exemplo dado pela mãe quando o aluno foi até o computador buscar informações).

O item 7, a respeito dos comentários sobre atividades de leitura em casa e na escola, do Protocolo não obteve alteração.

JOÃO

João tem Altas Habilidades/Superdotação, 11 anos e está no 6º ano, e, assim como alguns estudos já vêm investigando o caso dos alunos com Altas Habilidades/Superdotação que apresentam dificuldades de aprendizagem, este aluno também apresentava dificuldades de aprendizagem, principalmente na leitura e escrita. Este aluno foi encaminhado pela coordenação da escola básica pois, devido a sua grande dificuldade, acreditavam que, talvez, ele pudesse ter deficiência intelectual, pois, segundo a escola e a mãe do aluno, ele não aprendia nada e apresentava rendimento escolar muito abaixo do esperado. A mãe sentia-se desesperada, pois João já estava com 11 anos, no 6º ano e ainda nem escrevia; além da leitura, apresentava grande dificuldade com a coordenação motora fina e, por isso, sua escrita ainda estava bastante atrasada.

Nas primeiras aulas do Programa esse aluno se demonstrou bastante tímido e retraído e se recusava a participar das atividades propostas, principalmente se envolvessem a escrita e desenho, mas, logo após umas quatro aulas ele já começou a se sentir mais confortável no ambiente e começou a participar das aulas, dando contribuições bastante significativas para o andamento da aula. Assim que começou a ficar mais desinibido, percebeu-se que este aluno apresentava domínio de ideias e conteúdo bastante complexos bem como uma elaboração e estruturação linguística que não são comumente observadas em alunos com deficiência intelectual, por isso, foi sugerido a família que fizesse uma avaliação mais específica para se averiguar a situação real do aluno. A mãe atendeu à solicitação e ele passou por avaliação realizada por equipe multidisciplinar contratada pela família e o resultado da avaliação foi Altas Habilidades e o resultado foi apresentado após uns dois meses de Programa.

Aos poucos João começou a falar bastante e a se demonstrar consideravelmente diferente do menino do início. Demonstrava conhecimento sobre as temáticas discutidas e parecia feliz participando oralmente, contudo, demorou a participar das atividades de leitura e interpretação por meio de desenhos e/ou escrita. Demonstrava interesse especial por ciências, em particular pela astrologia.

Após o diagnóstico de Altas Habilidades, João se tornou muito falante e autoconfiante, chegando a desrespeitar os colegas, pois, se achava superior e achava que ele sempre podia dar respostas melhores e mais corretas que os colegas. Por um período

de tempo, o ambiente ficou tumultuado por conta disso, pois ele queria, algumas vezes, assumir a posição da pesquisadora e monitores/estagiários. As monitoras/estagiárias também encontraram dificuldades em impor limites a essa nova situação e, quando a pesquisadora não estava na aula, ele achava que podia dominar o ambiente. Em virtude disso, algumas medidas tiveram que ser tomadas como por exemplo, colocar os monitores/estagiários para assumir o comando da aula, mesmo na presença da pesquisadora, para que ele percebesse que todos ali eram professores, inclusive os estagiários; regras de bom comportamento também foram criadas: quando algum colega estava falando, os outros tinham que escutar e esperar a sua vez, quem desrespeitava, perdia o direito de se pronunciar. Desta forma, ele foi percebendo que, embora muito inteligente para algumas coisas, a pesquisadora e os estagiários eram os professores e ele era o aluno e tinha que respeitar essa condição. Assim que conseguiu controlar seu comportamento, passou a contribuir e valorizar as cooperações dos colegas, percebendo que todos tinham limitações e potencialidades.

No início do Programa, além da preocupação com o rendimento acadêmico muito baixo de João, a mãe comentava a respeito da dificuldade em fazer com que João realizasse as tarefas de casa. Segundo ela, João se recusava a fazer e, quando fazia era sob pressão, choro e muito nervosismo. Aos poucos, a mãe observou que ele ficava menos nervoso para fazer as tarefas e se dedicava um pouco mais nas tentativas de realização das mesmas, procurando ler as orientações com calma e atenção. A mãe também observou que ele começou a praticar algumas atividades de leitura como ler instruções de jogos (antes pedia para que a mãe o fizesse) e coisas do seu dia-a-dia que envolvia leitura e que antes se recusava.

O gráfico do Protocolo de Observação na primeira Etapa do Programa encontra-se abaixo:

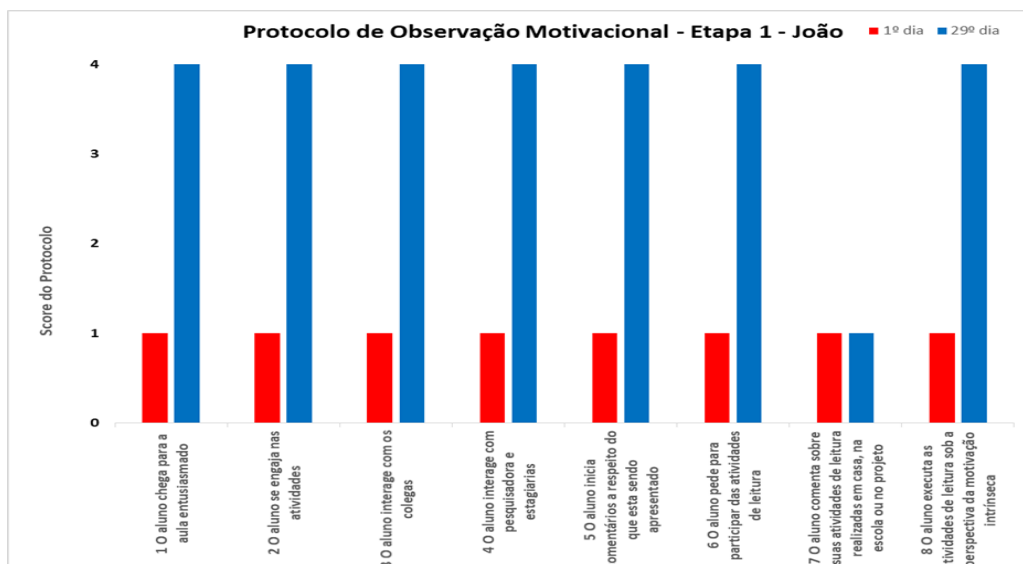


Figura 10: Gráfico de desempenho motivacional da Etapa 1 – João

A mudança motivacional desse aluno ao longo do semestre foi bastante significativa, sendo o item 7, referente aos comentários dos alunos acerca de suas atividades de leitura em casa e na escola, o único que não sofreu alteração.

A seguir, encontra-se o gráfico com os resultados motivacionais da Etapa 2:

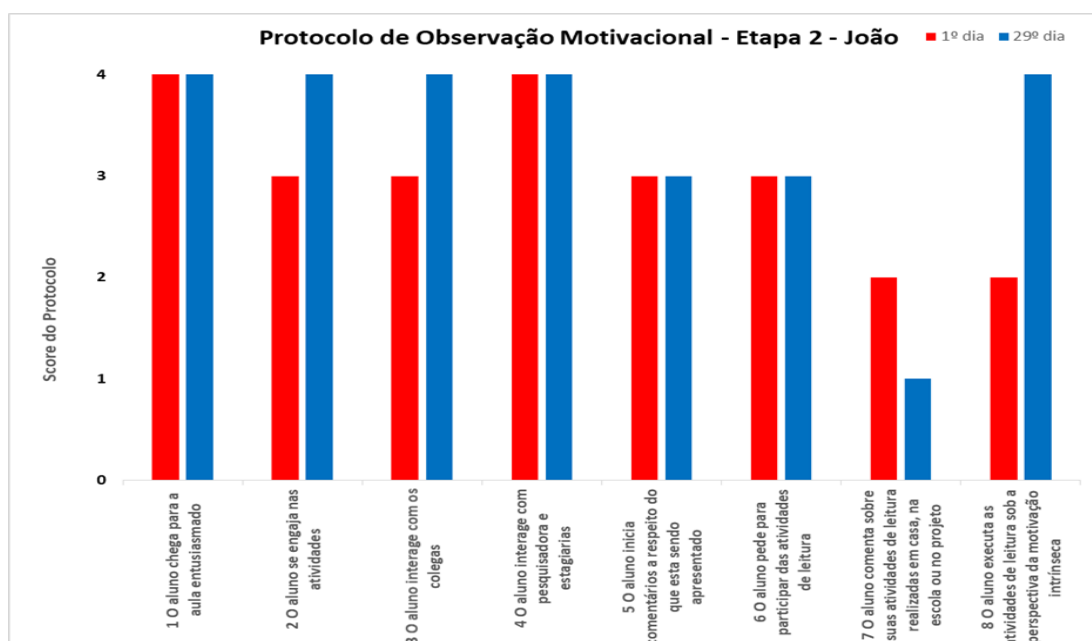


Figura 11: Gráfico de desempenho motivacional da Etapa 2 – João

O recesso trouxe algumas modificações entre o último dia de aula da Etapa 1 e o primeiro dia da Etapa 2, aparecendo uma queda nos itens 2 e 3, referentes a interação do aluno com colegas e professores; nos itens 5 e 6, referentes a participação do aluno na sala e no item 8, referente ao tipo de motivação (intrínseca ou não) apresentada na aula. Contudo, o item 7, referente aos comentários do aluno sobre suas atividades de leitura em casa e na escola, apresentou um aumento, que não se manteve até o final do Programa.

Contudo, seu entusiasmo na chegada e seu engajamento nas atividades, foi uma crescente ao longo do semestre.

Embora nos gráficos com as variações entre primeiro e último dia de aula não demonstrem, este aluno apresentou, ao longo do semestre, dificuldade em se relacionar com os colegas (Ver tabela no Apêndice 7). Para o item 3 “o aluno interage com os colegas”, este aluno apresentou escores bastante baixo durante todo o programa e, para o item “o aluno interage com a pesquisadora e monitor/estagiário” os escores foram bem altos. Este dado chamou a atenção e levantamos a hipótese disso ter acontecido devido ao fato de os colegas apresentarem maior dificuldade para expressar ideias, desta forma, o participante preferia interagir com a pesquisadora e/ou os monitores/estagiários, ou talvez até pelo fato dele se considerar inteligente acima da média e, com isso, os outros colegas não eram inteligentes o suficiente para interagir com eles.

Chegando bem próximo do final do Programa, a mãe comentou que ele havia pedido para ela comprar um livro (Diário de um Banana) e que estava lendo em seu tempo de lazer.

MANUEL

Manuel, embora ainda não tivesse diagnóstico fechado, tinha suspeita de Autismo com Deficiência Intelectual leve. Na verdade, dois especialistas já haviam dado o diagnóstico de Autismo, inclusive um neuropediatra bastante conhecido na área, a mãe, porém, se recusava a aceitar e sempre que algum especialista duvidava do diagnóstico, ela preferia acreditar nessa possibilidade, mesmo que todas as características apontavam para Autismo.

Nos aspectos da aprendizagem, o aluno que tinha 10 anos e estava no 4º ano, já apresentava domínio da leitura, mas sem nenhuma compreensão do que lia e, além de sua dificuldade de aprendizagem que remetia a um baixo rendimento acadêmico, Manuel apresentava um comportamento bastante inapropriado para o ambiente escolar e, por vezes, seu comportamento era bastante infantilizado para um menino de 10 anos que, em determinados momentos, agia como uma criança muito pequena.

No início do Programa, foi bastante difícil fazer com que ele entendesse que o ambiente escolar era um lugar onde os alunos sentavam, realizavam tarefas, aprendiam, etc. Era comum ele se irritar, se recusar a fazer as atividades propostas e começar a gritar, falar palavrão e se tornar bastante agressivo, assustando muito as outras crianças. A mãe de uma outra criança que também participava do Programa, relatou que as mães dos alunos da sala dele na escola não gostavam que seus filhos estudassem com Manuel por conta de sua agressividade e pelos palavrões que falava.

Para tentar tornar o comportamento dele mais adequado para o ambiente escolar e para que a aprendizagem pudesse acontecer, algumas medidas foram tomadas.

Primeiramente foi elaborado um “contrato” (ver Apêndice 8) com figuras que Manuel, depois de sentar com a pesquisadora que o explicou sobre o que se tratava o contrato, pediu que ele assinasse para demonstrar que havia compreendido. No contrato havia três coisas que foram consideradas importantes: não era permitido gritar e nem falar palavrões, não podia agredir os colegas e era preciso que ele se sentasse e realizasse as atividades. Quando ele começava a fazer algum desses comportamentos indesejados, uma das professoras presentes levantava o contrato e falava: “Manuel, lembra do combinado?”. Para isso, contou-se com o apoio da mãe. Como Manuel gostava muito de comer os lanches da cantina, toda vez que ele cumpria com o combinado do contrato, sua mãe permitia que ele comesse algo de sua escolha; no Programa, os professores também cediavam 5 minutos no final da aula para ele jogar no computador, se ele tivesse cumprido com o combinado. A princípio, as recompensas aconteciam ao final de todas as aulas e, à medida que ele foi substituído o comportamento inadequado, as recompensas diminuíram.

Outra medida foi tirar o Manuel da sala para uma conversa com os colegas a respeito da situação de Manuel. Para a retirada do menino da sala, criamos uma atividade na qual ele teria que sair com uma das estagiárias, dar um passeio e escolher um lugar

visto durante o passeio; quando ele voltasse, todos os que haviam permanecido na sala teriam que adivinhar, por meio de perguntas que seriam respondidas por Manuel, qual o local escolhido por ele. Assim que ele saiu, a pesquisadora conversou e explicou a situação do Manuel para os alunos e permitiu que eles tirassem todas as suas dúvidas a respeito. Todas as perguntas dos alunos foram respondidas.

Com isso o Programa continuou e Manuel melhorou significativamente seu comportamento. Não o tempo todo. Às vezes ele tinha uma recaída e tornava-se mais rebelde; as agressões e palavrões diminuíram consideravelmente, mas, às vezes, ele não queria fazer as atividades e só queria brincar. Contudo, de um modo geral, seu comportamento se ajustou bastante. A ajuda dos colegas foi muito importante, pois, depois de entenderem a condição de Manuel, passaram a incluí-lo mais nas interações e Manuel realizava as atividades com os demais de tal forma que, quem não conhecia o histórico e ali entrasse, jamaisalaria que havia tido um começo tão tumultuado.

Em relação as atividades de leitura, após o controle do comportamento, o aluno realizava tudo com interesse e vontade, principalmente se os temas trabalhados tinham alguma relação com seu tema de interesse que era galinhas e animais de fazenda. Ele queria ter uma fazenda e ser um grande criador de galinhas, então, esse interesse pessoal dele foi aproveitado e explorado de forma a instiga-lo nas atividades de leitura vendo um propósito para elas.

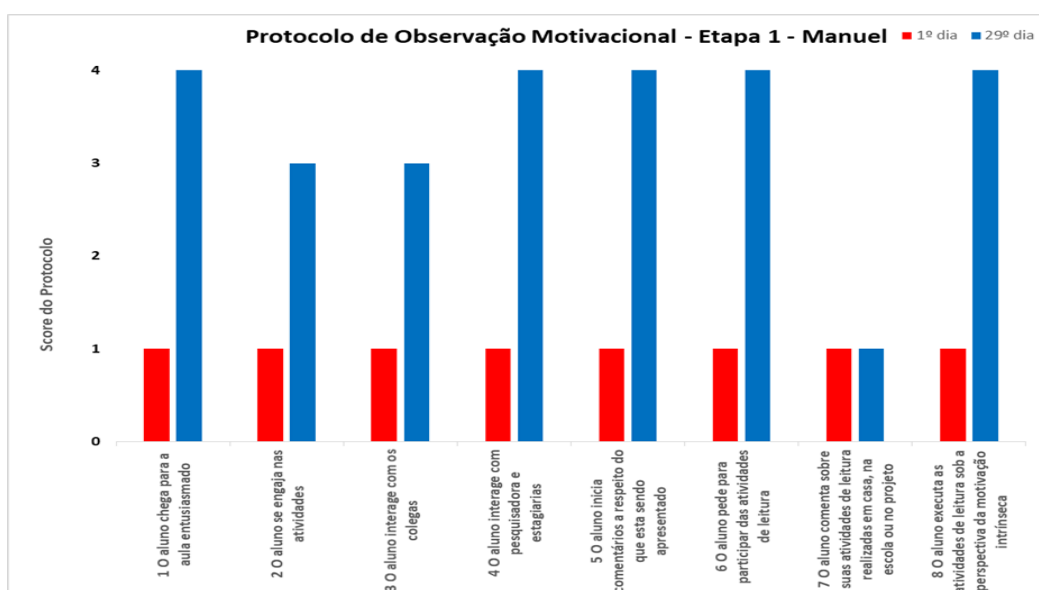


Figura 12: Gráfico de desempenho motivacional da Etapa 1 – Manuel.

Observa-se no gráfico a mudança de Manuel, principalmente nos itens 1, 4, 5, 6 e 8. O aluno passou a chegar sempre sorridente e entusiasmado para a aula (item 1), tinha uma facilidade maior em se relacionar com as professoras (item 4) do que com os colegas (item 3); em relação aos itens 5 e 6, referentes a participação do aluno nas atividades com comentários a respeito do que estava sendo trabalhado e sobre seu desejo de participação nas atividades, Manuel apresentou um desempenho progressivo até chegar a pontuação máxima (4) do Protocolo. O item 8, referente ao tipo de motivação orientadora de suas ações, pode-se dizer que o aluno buscava na leitura formas de satisfazer suas curiosidades e se envolvia com elas, por isso o aumento do item 8.

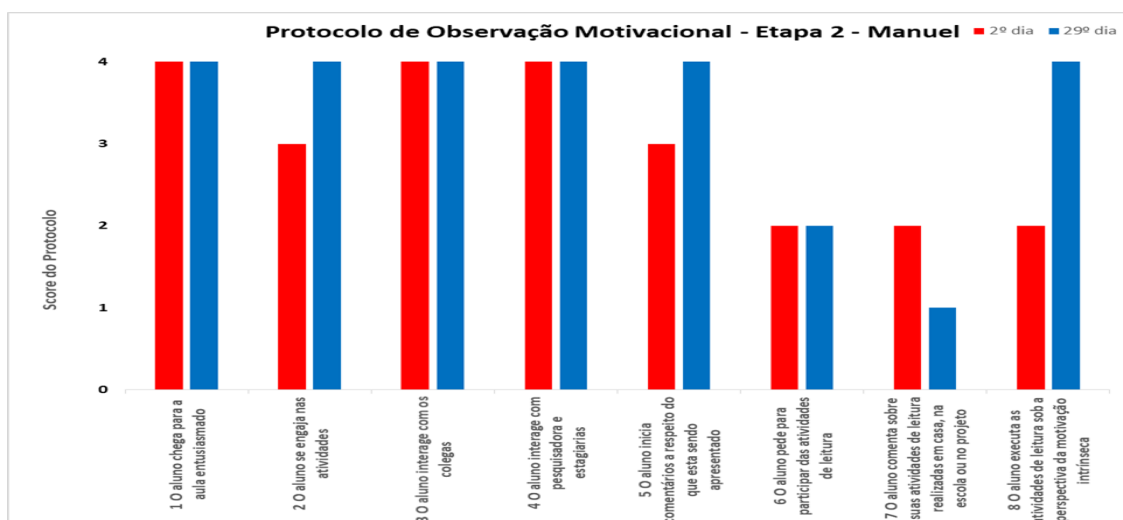


Figura 13: Gráfico de desempenho motivacional da Etapa 2 – Manuel

O recesso trouxe mudanças no comportamento motivacional do aluno e até o final da Etapa 2 apresentou crescimento novamente. O item 6, referente ao desejo do aluno em participar das atividades se manteve estável, pois era comum, durante as aulas, ele se recusar a fazer determinadas tarefas e não querer participar. O item 7, referente aos comentários dos alunos sobre suas atividades de leitura em casa e na escola também se manteve baixo, com exceção do primeiro dia de aula da Etapa 2, mas isso foi um caso isolado, devendo o aluno ter feito algum comentário em virtude da volta as aulas.

AUGUSTO

Augusto iniciou o Programa com diagnóstico de Déficit de Atenção/Hiperatividade. Estava no 5º ano, tinha 11 anos e não apresentava uma leitura compatível a sua idade e série escolar. No início, ele não queria ficar na aula, se mexia muito e perguntava o tempo todo se já estava na hora de ir embora. Ele levantava várias vezes e andava muito pela sala. Não se recusava a fazer as atividades, mas sempre que começava alguma tarefa, fazia um pouco e falava que já tinha terminado ou que estava muito cansado para fazer a lição.

Não apresentava problemas de comportamento, ao contrário, era um menino bastante educado e cortês e atendia aos comandos das professoras sempre que solicitado.

Assim como Manuel, apresentava interesse bastante grande pelos animais e seus habitats, de forma que era comum associar o tema aos tópicos levantados em sala. Ele também gostava muito das atividades realizadas no computador que foram usadas como ferramentas importantes no processo de aprendizagem dele e que gerou uma pesquisa a respeito do computador e dos vídeo games. Ele se afeiçãoou muito a uma das estagiárias que demonstrava muito carinho por ele, o que facilitou, e muito, para uma evolução do desempenho acadêmico de Augusto.

A medida que se sentia acolhido ao ambiente e vendo que poderia aprender, pois havia um cuidado grande na seleção das atividades para que os alunos tivessem condições de realiza-las, Augusto começou a se empenhar cada vez mais para a realização das atividades e, chegou um momento, que não parava mais na metade da execução e nem perguntava mais se já estava na hora de ir embora, muito pelo contrário, quando se iniciava a arrumação da sala para a finalização da aula, ele sempre perguntava se não podia ficar um pouco mais ou falava que ainda não havia terminado sua tarefa, manifestando desejo de concluí-la, mesmo quando era avisado que não tinha problema não ter finalizado a tarefa, pois esta poderia ser concluída no final da aula seguinte.

A mãe sempre comparecia ao Programa e se interessava muito pelo progresso do filho, perguntando como poderia ajudá-lo em casa e relatando as dificuldades do menino na escola. Por vezes a mãe também relatou que se sentia muito feliz por ver o filho entusiasmado em ir para a escola e que isso não era comum, pois ele sempre reclamava

muito de ter que ir para a escola. A mãe não queria que o Programa terminasse, falava sempre que deveria continuar, pois ela estava vendo bastante melhora no filho que estava começando a ler melhor e se interessar mais em aprender.

No final do Programa, umas duas semanas antes do término, a mãe apresentou outro diagnóstico do filho que atestava Deficiência Intelectual leve. Com esse diagnóstico, a mãe pareceu ainda mais preocupada com a finalização do Programa pois ela acreditava que, no Programa, o filho recebia apoio específico e que estava realmente aprendendo.

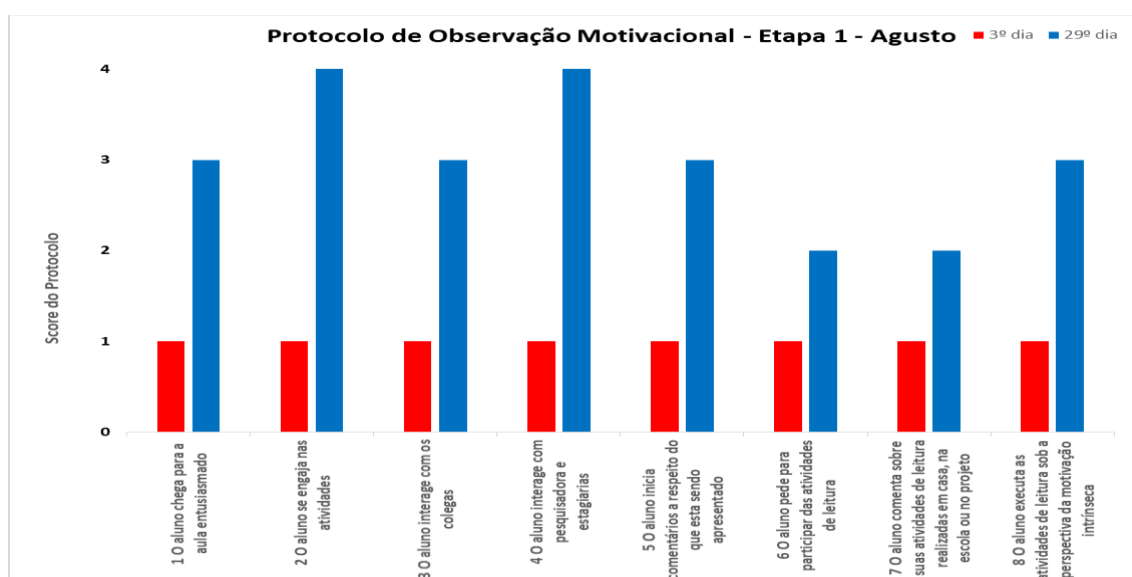


Figura 14: Gráfico de desempenho motivacional da Etapa 1 – Agosto

Uma das características mais importantes desse aluno, observadas no gráfico acima, referente a Etapa 1, é a mudança no item 2, sobre o engajamento do aluno na tarefa. Ao longo do semestre, ele adquiriu um comprometimento bastante grande com as tarefas, se dedicava, se esforçava, caprichava e demonstrava felicidade por ter cumprido com o objetivo de forma satisfatória. Era tímido e reservado, nem sempre pedia para participar das atividades como vemos no item 6. A boa interação com professores destaca-se no item 4, demonstrado no gráfico.

Abaixo, pode-se observar o desempenho motivacional do aluno ao longo da Etapa 2 do Programa:

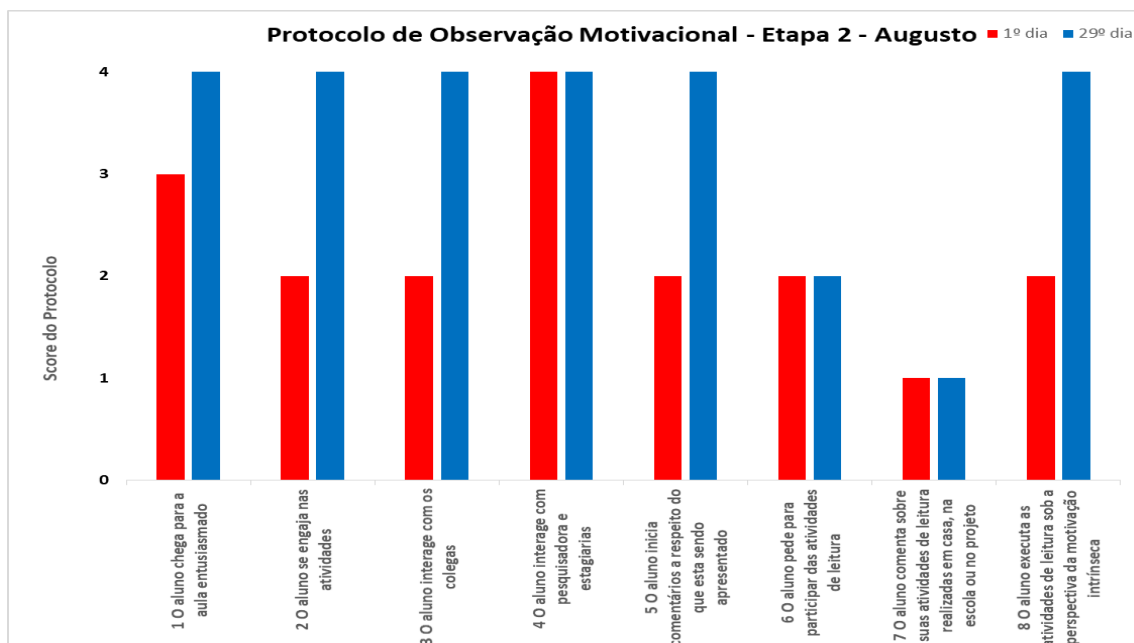


Figura 15: Gráfico de desempenho motivacional da Etapa 2 – Agosto

O recesso de férias trouxe uma queda nas características motivacionais adquiridas na Etapa 1, permanecendo com a pontuação máxima o item 4, referente a interação do aluno com os professores. O gráfico do último dia de aula mostra um aumento de todas as características observadas pelo Protocolo, exceto os itens 6 (desejo do aluno em participar das atividades por meio de pedido) e 7 (comentários acerca das atividades de leitura realizadas em casa e na escola).

DAVI

Davi apresentava uma dificuldade de aprendizagem sem transtorno específico ou alguma deficiência, tinha 10 anos e estava no 4º ano. Seu rendimento escolar, no geral, era bastante baixo, especialmente, no desempenho em leitura e escrita. Lia muito pausado e com apoio silábico e das letras para conseguir fazer a junção em palavras, contudo, como esse processo era muito lento, a leitura ficava praticamente incompreensível, pois, ao terminar de desvendar as letras e sílabas, ele já havia perdido o conteúdo do que as letras estavam formando e não conseguia obter uma compreensão do que lia, até palavras simples ficavam comprometidas as vezes.

Ao iniciar o programa, Davi apresentava dificuldade para entrar na sala de aula, chorava e não queria ficar, agarrava-se a mãe para permanecer junto dela. Foi preciso muito cuidado ao fazer com que Davi começasse a entrar na sala. No primeiro dia, a mãe entrou junto e, com a desculpa de ir ao banheiro, saiu. Aos poucos, a resistência de Davi foi diminuindo e ele passou a não chorar mais para entrar na sala com as professoras, sem a presença da mãe. Foi preciso conversar com a mãe sobre a superproteção de Davi que estava adquirindo comportamento infantilizado para a idade devido aos excessos de cuidados por parte da mãe, sem falar que Davi encontrava no apoio da mãe, que tinha do filho, o suporte que precisava para de esquivar das tarefas escolares.

O trabalho de acolhimento realizado pelos estagiários foi fundamental no processo de adaptação de Davi, como pode-se ver no gráfico abaixo, a interação entre Davi e os professores (item 4) foi o item que apresentou maior desenvolvimento:

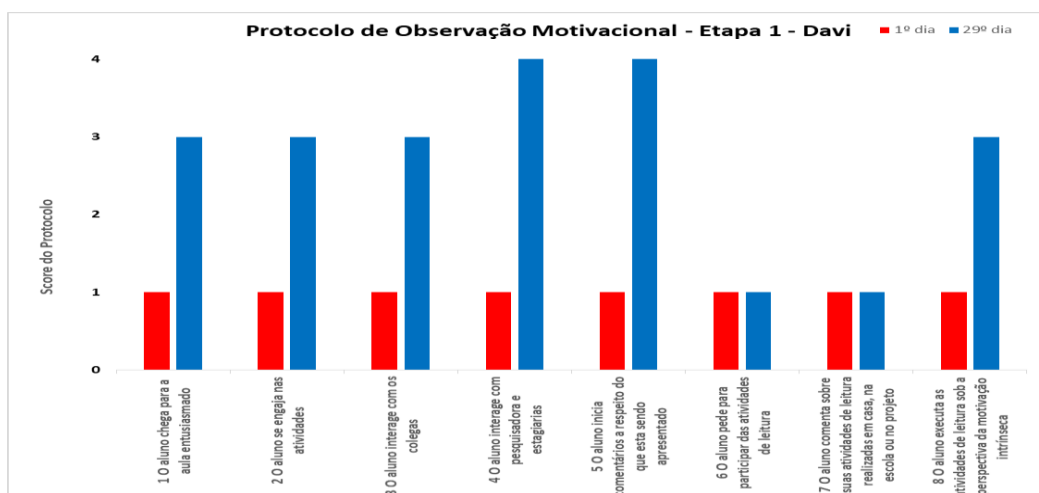


Figura 16: Gráfico de desempenho motivacional da Etapa 1 – Davi

Também é possível observar, pelo gráfico, que o item 5, o qual aborda questões a respeito dos comentários do aluno sobre o que se está trabalhando na aula, apresentou aumento significativo assim como os itens 1 (o aluno chega entusiasmado...), 2 (o aluno se engaja nas atividades...), 3 (o aluno interage com os colegas...) e 8 (tipo de motivação adotada pelo aluno).

Em relação aos aspectos motivacionais durante a Etapa 2 do Programa, tem-se o resultado a seguir:

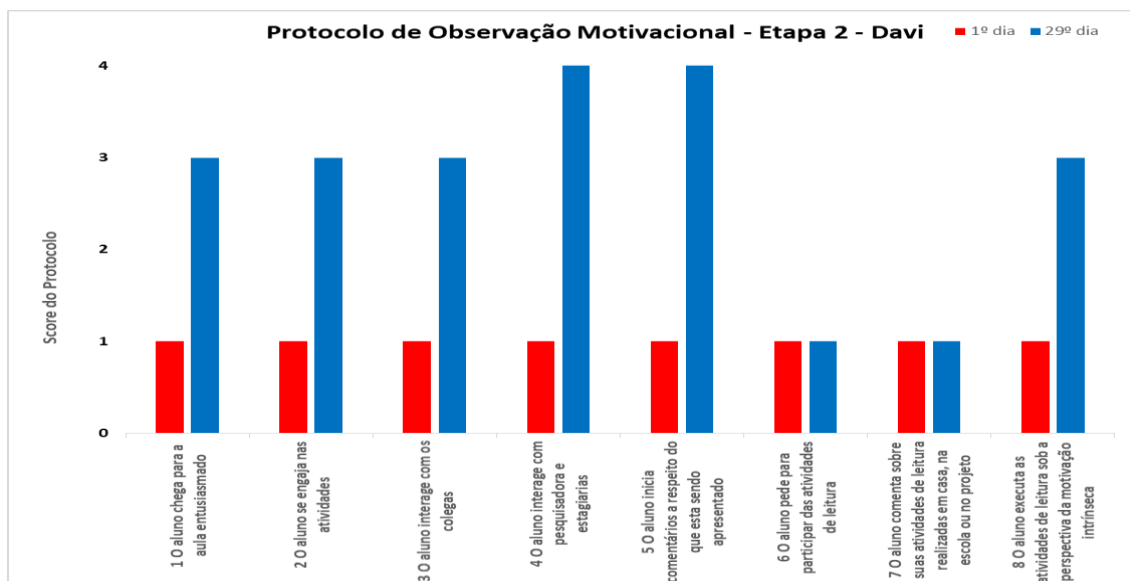


Figura 17: Gráfico de desempenho motivacional da Etapa 2 – Davi

O período de férias trouxe uma queda no desempenho adquirido pelo aluno ao final da Etapa 1, mas até o final do Programa, alcançou-se novo crescimento, permanecendo com scores baixos os itens 6 (pedidos do aluno para participar das atividades) e 7 (comentários a respeito das atividades de leitura em casa e na escola). Comparando o final do primeiro semestre e o final do segundo, também observa-se um crescimento nos itens 1 (chega entusiasmado...), 2 (o aluno se engaja nas atividades...), 3 (o aluno interage com colegas...) e 4 (o aluno interage com professores), atingindo pontuação máxima. Analisando o comportamento do menino que até chorava por não querer entrar na aula e que atingiu 4 é um avanço considerável.

ANDRÉ

Este foi outro aluno também confundido com aluno com Deficiência Intelectual que tem, na verdade, Altas Habilidades/Superdotação. André tinha 10 anos e estava no 4º ano. A princípio, a família apresentou diagnóstico de Déficit de Atenção com Hiperatividade, contudo a família achava que poderia ter algo mais com o menino e por isso ele ainda estava em processo de avaliação. Durante o Programa, veio o diagnóstico de Altas Habilidades.

André, ao iniciar o Programa, apresentava comportamento atípico: não parava quieto na aula e se arrastava pelo chão, passando por baixo das carteiras, indo da frente da sala de aula para o fundo e voltando. Nas primeiras aulas ele fazia isso, praticamente a aula toda e todas as tentativas da pesquisadora e das monitoras/estagiárias em trazê-lo para junto dos demais era em vão, ele se recusava.

O primeiro projeto “Menina Bonita do Laço de Fita” foi importante para trazer o aluno para o grupo, pois, de forma bem lúdica, o projeto despertou a alegria e a descontração e André, ao observar os colegas, mesmo que de longe, e ver que eles estavam se divertindo, começou a se aproximar. Na roda de leitura desse projeto, mais para o final, André se recusou a sentar em roda junto aos colegas, contudo, durante suas voltinhas pela sala, começou a parar atrás de alguém e permanecer por perto observando o livro nas mãos dos colegas. Nessa atividade ele ainda não participou, mas pediu “para ver” algumas vezes.

Aos poucos, André foi diminuindo suas voltas pela sala e se aproximando mais do grupo, até que um dia, posicionado atrás da pesquisadora na roda de leitura, pediu permissão para ler: “posso ler daqui até aqui?”. A parte que ele queria ler era, na verdade, duas palavras, mas já significou avanço.

A partir disso, ele começou a pedir para participar e se empolgava, principalmente, com as oportunidades de criação, adorava criar histórias e sempre auxiliava os colegas na criação de textos orais. Ele também demonstrava habilidade em pintura.

A mãe dele sempre estava presente no início e no final do horário da aula e sempre havia a oportunidade de trocar informações com a mãe dele. No final da primeira Etapa do Programa, a mãe trouxe o menino atrasado para a aula e ela explicou que ele estava com virose e tinha tido bastante febre e diarreia durante a noite e que, por isso, não tinha ido para a escola de manhã. A mãe disse para o menino permanecer em casa até se recuperar melhor, mas ele disse que não queria perder a aula do Programa e insistiu para a mãe levá-lo para a aula. Em outra oportunidade, a mãe também relatou que haviam ido a um chá de bebê no final de semana e que havia vários cartões com “castigos” caso a futura mamãe não acertasse o presente. Para a surpresa da mãe de André, ele pediu para ler os cartões com os castigos e em voz alta!. A mãe contou emocionada a respeito pois disse que nunca havia visto o filho fazer isso, que nem mesmo nas tarefas de casa ela conseguiu vê-lo lendo e que no chá tinha sido a primeira vez.

André que no começo nem perto dos colegas ficava, passou a interagir com todos e contribuir grandemente com a aula pois, apesar de tímido e de falar pouco, gostava de compartilhar informações sobre as temáticas trabalhadas durante a aula.

No início do Programa se recusava a fazer qualquer atividade. No decorrer do Programa passou a realizar as atividades com qualidade e dificilmente demonstrava desânimo ou falta de interesse. Contudo, no final do Programa, André apresentou uma queda em seu desempenho. Procurando entender o que estava causando essa queda, descobriu-se que ele estava passando por um problema familiar.

Abaixo, encontra-se o gráfico de desempenho motivacional da Etapa 1 do Programa:

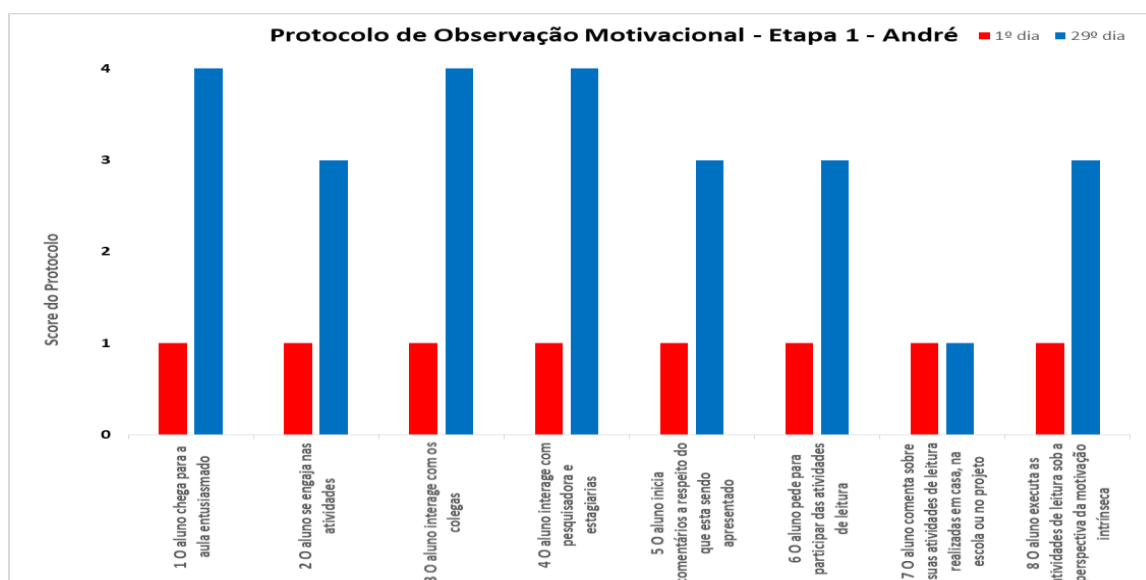


Figura 18: Gráfico de desempenho motivacional da Etapa 1 – André.

Analisando-se o gráfico, percebe-se uma mudança grande, principalmente nos itens 1 (aluno chega entusiasmado...), 3 e 4 (interações com colegas e professores), bem como observa-se a falta de alteração no item 7 (aluno comenta sobre as atividades de leitura realizadas em casa ou escola).

Contudo, essa mudança verificada no desempenho do aluno ao longo do primeiro semestre do Programa não permaneceu durante o segundo, como observa-se no gráfico abaixo:

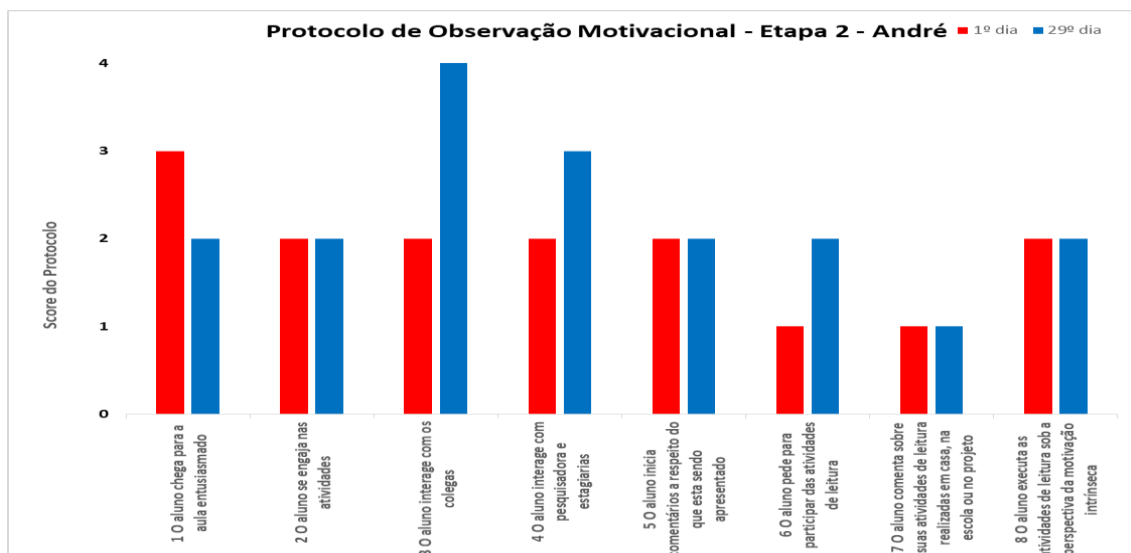


Figura 19: Gráfico de desempenho motivacional da Etapa 2 – André

Esse aluno foi um dos que apresentou maior mudança no primeiro semestre, o que fez com que todos os envolvidos comentassem a respeito. A queda durante o segundo semestre não passou despercebida e, como mencionado acima, o aluno estava passando por dificuldades familiares que podem justificar essa queda.

ANTÔNIO

Este é um outro caso de autismo em participantes do Programa. O autismo não era a única condição característica de Antônio, ele também apresentava uma série de comprometimentos de saúde como descontrole hormonal e convulsão, por isso, ou o pai ou a mãe sempre iam até a aula para ministrar os remédios. Porém, ao contrário de Manuel, Antônio não apresentava problemas de comportamento agressivo, muito pelo contrário, era sempre muito calmo e amável.

Embora não apresentasse comportamento agressivo, tinha muita dificuldade de interação com os colegas e, se deixasse, ficava a aula toda sozinho sem trocar uma palavra com ninguém. Às vezes, levantava e andava pela sala, dando a impressão que fazia isso de forma automática, sem perceber bem o que estava fazendo, como se estivesse dançando.

Conseguia ler com certa agilidade e fluidez, mas não obtinha nenhuma compreensão do que lia e não tinha entonação adequada e nem respeitava pontuação, apesar de estar no 4º ano e ter 10 anos.

Um dos grandes desafios relacionados a esse aluno era o de fazê-lo interagir com os professores e com os colegas. Para isso, buscou-se por algumas técnicas como tentativa de trazê-lo para o grupo. Uma das técnicas utilizadas era sempre fazer uma pergunta pra ele relacionada ao que se estava falando como “Antônio, você poderia repetir o que o colega disse a respeito de...?” “Qual sua opinião sobre esse assunto?”. Também procurava-se segurá-lo pela mão com o intuito de evitar que ele dispersasse e começasse a andar pela sala. Sempre que se percebia que ele começaria a dispersar, pesquisadora ou estagiários chegavam perto dele, seguravam sua mão ou mexiam em seu braço em uma tentativa de trazê-lo de volta ao contexto da aula.

Era muito difícil perceber o que ele estava pensando ou sentindo, pois ele não manifestava diferença comportamental frente a diferentes situações (p. ex. ele relatava fatos tristes e alegres com a mesma fisionomia, sem mudanças de expressão facial ou qualquer dica corporal), então, não se sabia ao certo se determinada tarefa estava provocando algum interesse a ele ou não. As avaliações a respeito de seu comportamento motivacional tornaram-se muito difíceis por conta disso.

Nas conversas com o pai ou a mãe, os mesmos também não sabiam explicar se Antônio gostava ou não de participar do Programa, pois sempre que os pais falavam que estava na hora do Programa ele simplesmente ia, sem manifestar prazer ou repulsa. Uma das únicas oportunidades em que ele manifestou algo foi no projeto Disney. Quando pequeno, Antônio morou nos Estados Unidos, então não foi possível definir se esse interesse repentino se devia ao fato do tema em si ou se o tema lhe remetia a um passado que tivesse sido significativo para ele, pois, ao abordar o tema Disney, falou-se muito dos Estados Unidos.

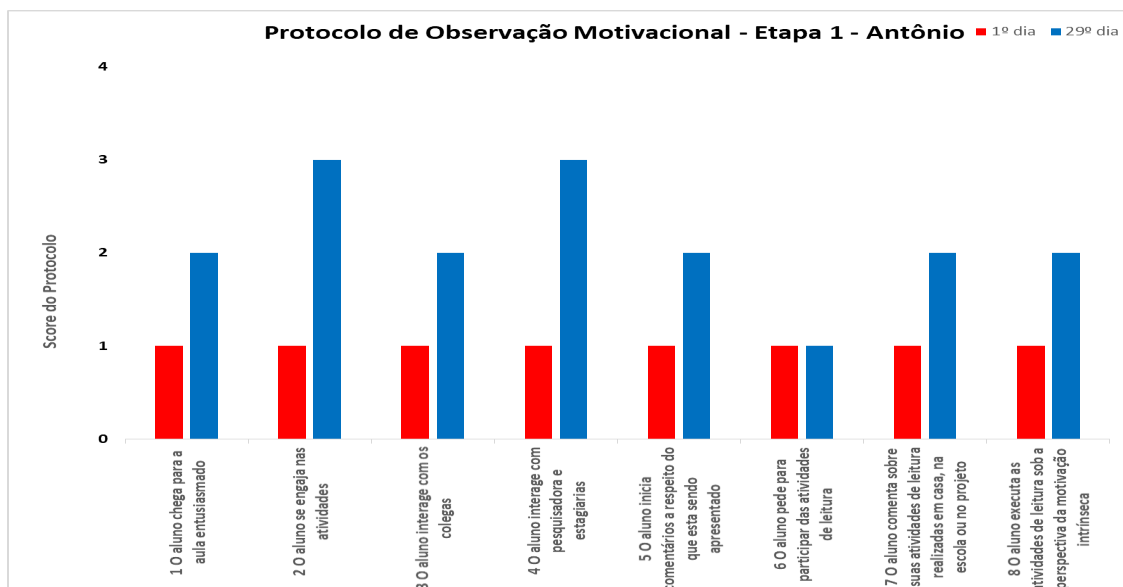


Figura 20: Gráfico de desempenho motivacional da Etapa 1 – Antônio

Os itens 2 (o aluno se engaja nas tarefas....) e o item 4 (sobre a interação do aluno com os professores), foram os que apresentaram maior desenvolvimento durante a Etapa 1, como mostra o gráfico acima. Proporcionar maior envolvimento do aluno com os colegas foi imprescindível, pois as atividades que proporcionavam trabalho colaborativo entre os alunos, fazia com que o item 3 (aluno interage com colegas) aumentasse e provocasse maior aumento no item 2 (o aluno se engaja nas atividades...). Quando solicitado (foram poucas as vezes que o aluno compartilhou seu conhecimento com o grupo espontaneamente) o aluno fazia ponderações consideráveis pertinentes ao contexto e, como ele teve a experiência de ter morado fora, despertava a curiosidade dos outros que sempre o questionavam a respeito de algo.

O gráfico a seguir mostra, sobre a Etapa 2 do Programa, mostra que o período de férias não trouxe perdas nos ganhos motivacionais, com exceção do item 2 (sobre o engajamento do aluno nas atividades), o que pode ser aceitável depois de um período de férias.

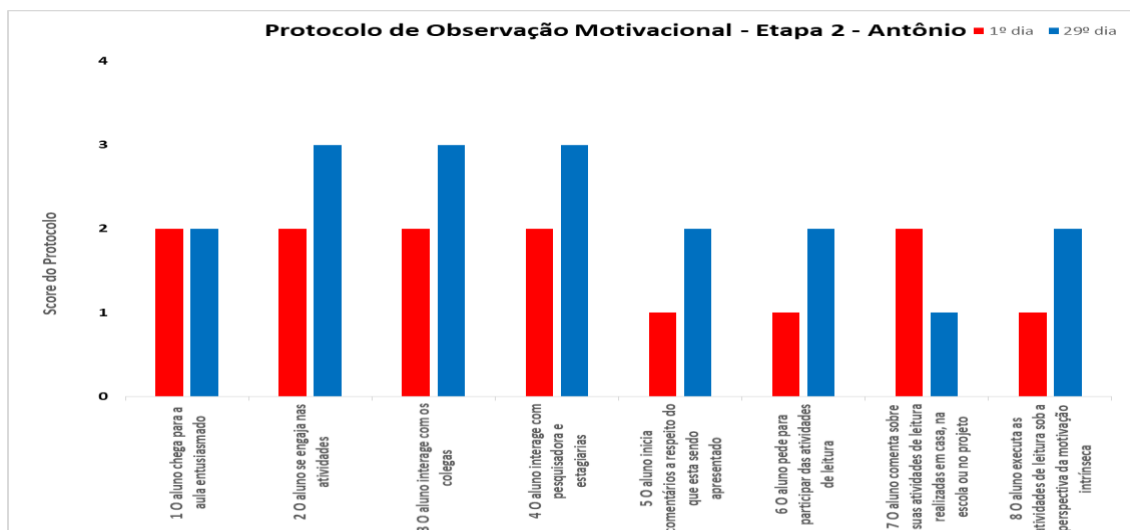


Figura 21: Gráfico de desempenho motivacional da Etapa 2 – Antônio.

Contudo, pode-se dizer que o Programa proporcionou ganhos significativos, principalmente acerca das interações sociais (item 3 e 4) da sala de aula e do engajamento (item 2) do aluno provocado, muitas vezes durante o Programa, pela colaboração entre os colegas para a execução das tarefas propostas.

NELSON

Este participante, em nível de aprendizagem, se demonstrou como o mais comprometido. Em relação a diagnóstico havia suspeita de problemas de processamento auditivo, transtorno de aprendizagem e/ou de linguagem e Deficiência Intelectual.

No início do Programa era muito difícil conversar com ele pois parecia que ele não entendia o que estava sendo falado. Ao ser questionado sobre algo, por mais simples que fosse, ele permanecia olhando para a pessoa como se não estivesse entendendo ou se não estivesse escutando.

Apresentava dificuldade com a leitura e lia somente algumas palavras com apoio silábico. Também apresentava atraso na aquisição de alguns conceitos e seu vocabulário era abaixo do esperado para sua idade e série. Também apresentava gagueira. Contudo, Nelson demonstrou habilidades para desenhar, provocando exclamações nos colegas que

ficavam admirados com os desenhos muito bem feitos de Nelson. E isso fez com que ele se sentisse valorizado.

Sua interação com os colegas não acontecia no início do Programa, apesar de estudarem juntos na escola regular. Com a proposta de colaboração entre colegas do Programa, essa interação melhorou, pois em determinadas situações, as atividades só podiam ser concluídas com o auxílio um do outro. Com isso, após um tempo de Programa, mais precisamente na segunda Etapa do Programa, foi possível notar que Nelson começou a interagir com os colegas na entrada e na saída da aula, mostrando que interação estava acontecendo também fora do ambiente da aula.

A primeira Etapa do Programa foi muito importante para que Nelson se sentisse em condições de permanecer na tarefa e não desistir e o fator motivacional se mostrou como fundamental para o processo de aprendizagem de Nelson para que ele se engajasse e permanecesse na tarefa, apesar de sua dificuldade.

A mãe de Nelson sempre o acompanhava nas aulas, mas ela não dava muitas informações a respeito do aproveitamento escolar e em leitura de Nelson. Ela parecia uma pessoa muito tímida e reservada e também muito simples, parecia não entender muito bem sobre o desempenho escolar do filho; o levava para o Programa porque a escola havia solicitado.

À medida que o Programa foi acontecendo, observou-se uma melhora no rendimento em leitura de Nelson, ele passou a ler palavras simples com maior fluidez, embora ainda lia palavras complexas com muita dificuldade e, até o final do Programa, passou a compreender partes importantes de textos pequenos.

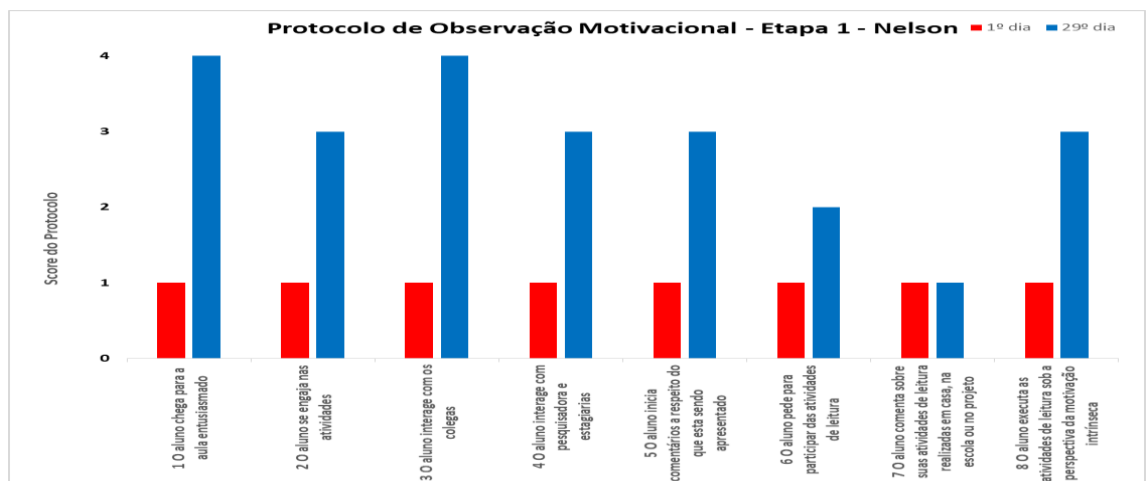


Figura 22: Gráfico de desempenho motivacional da Etapa 1 – Nelson

O gráfico de desempenho desse aluno da Etapa 1 do Programa, acima, mostra aumento considerável nos itens 2, 4, 5 e 8 e aumento máximo nos itens 1 e 3. O aumento do item 3 mostra um ganho importante acerca da interação do participante com os colegas, o que possa, talvez, justificar o aumento no item 1 (aluno chega com entusiasmo....). Essa interação com os colegas também pode justificar o aumento no engajamento nas atividades (item 2), uma vez que as propostas proporcionavam colaboração entre os alunos e também provocava certa descontração no ambiente, fazendo com que o aluno se sentisse mais à vontade para comentar sobre os temas que estavam sendo trabalhados na aula, como pode-se verificar pelo item 5.

Abaixo, encontra-se o desenvolvimento do aluno durante a segunda Etapa do Programa:

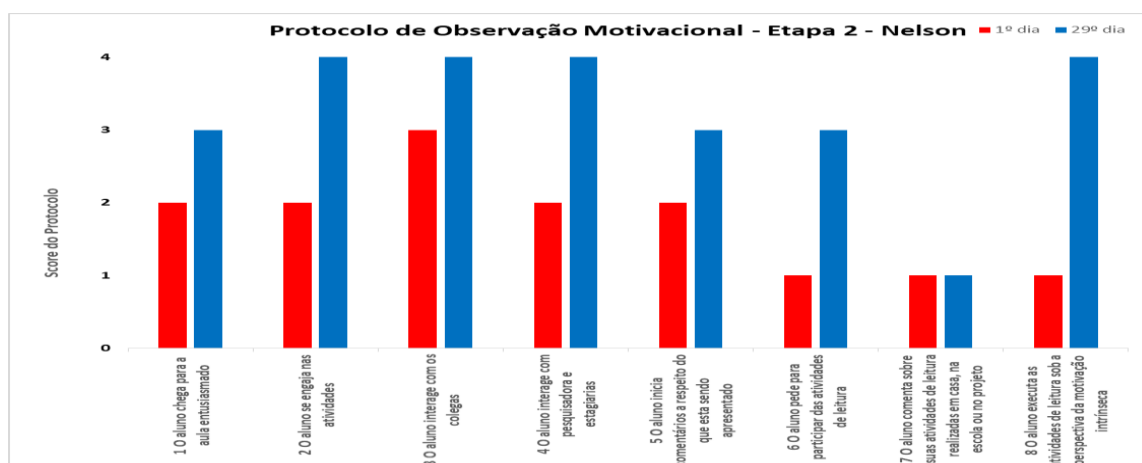


Figura 23: Gráfico de desempenho motivacional da Etapa 2 – Nelson

Neste caso, o período de recesso também trouxe uma diminuição na pontuação dos itens observados, exceto o item 3 (interação com os colegas) que, embora tenha apresentado uma queda, esta não foi tão grande. Até a finalização do Programa, houve novo aumento, principalmente nos itens relacionados ao engajamento do aluno nas atividades (item 2), na interação do aluno com colegas e professores (itens 3 e 4) e na orientação pelo tipo de motivação (item 8).

O item 7 (o aluno comenta sobre as atividades de leitura realizadas em casa e na escola), contudo, não apresentou mudança.

MARCELO

Marcelo, que tinha 11 anos e estava no 4º ano, tinha diagnóstico de falhas no processamento auditivo e memória, em consequência disso, seu rendimento escolar era bastante baixo apesar da família proporcionar a ele vários atendimentos com especialistas como fonoaudióloga e psicopedagoga.

Em decorrência de sua dificuldade de memória, era uma tarefa bastante complicada auxiliar Marcelo no processo de armazenar informações. Por melhor desempenho que ele tivesse demonstrado em determinada aula, na outra parecia que ele nunca tinha ouvido falar sobre o assunto.

Segundo a família, Marcelo se empolgava muito com tudo que era novidade (fonoaudióloga nova, psicopedagoga nova, amigo novo, jogo novo, etc), mas perdia o interesse facilmente e o mesmo acontecia com as questões escolares: quando algo era novidade como um assunto que interessava a ele, tudo ia bem, mas logo, com a perda do interesse, ele tendia a abandonar o que fosse.

Em termos de aula no Programa, Marcelo começou meio tímido e quieto, mas, no decorrer do tempo começou a demonstrar curiosidade, estava sempre fazendo perguntas e demonstrava satisfação em aprender, mas tinha dificuldade em correlacionar conteúdos. Sua leitura não era fluente, lia muito pausado e compreendia bem pouco do que lia.

Outro aspecto a respeito desse aluno foi o fato de que, ao longo do Programa, ele passou a relatar situações de leitura em casa, coisa que não foi muito comum entre os outros participantes.

A família era bastante participativa e presente, a mãe sempre dizia, em tom de brincadeira, que estava indo levar o filho para a “aula do mel”, pois, segundo ela, só poderia haver mel na aula para que Marcelo pudesse permanecer tanto tempo em alguma coisa sem perder o interesse. Essa mãe fazia “propaganda” do Programa, recomendando-o à várias mães que reclamavam que os filhos estavam tendo problemas de aprendizagem com leitura. Algumas mães chegaram, inclusive, a procurar pelo Programa querendo que seus filhos o frequentassem, mas como o Programa já estava bem avançado, não houve possibilidade de outros começarem.

A seguir, estão as características do desenvolvimento motivacional ao longo do primeiro semestre:

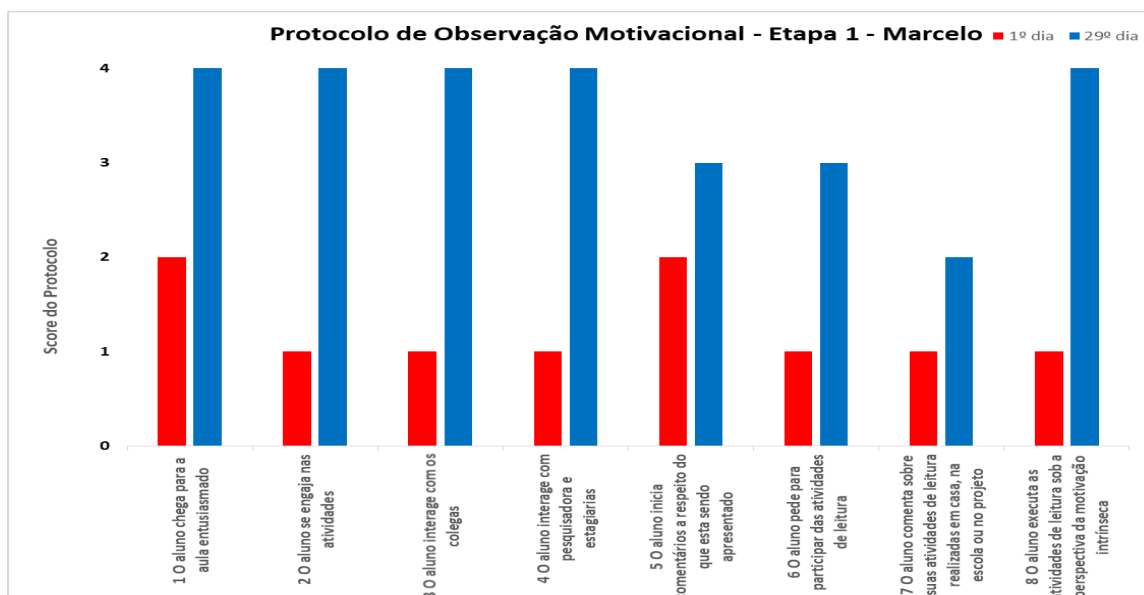


Figura 24: Gráfico de desempenho motivacional da Etapa 1 – Marcelo.

Este aluno, chegou um pouco tímido, mas muito expressivo. Com pouca estimulação e com pouco tempo de Programa, começou a interagir, fazer perguntas e comentários a respeito do que estava sendo discutido e pedir para participar, como observa-se nos itens 5 e 6 do gráfico. Interagia bem tanto com colegas quanto com professores (itens 3 e 4), chegava animado para a aula (item 1), se engajava nas atividades (item 2) e, na maioria das vezes, se orientava pela motivação intrínseca para sua aprendizagem (item 8).

Seu perfil motivacional durante a segunda Etapa do Programa se mostrou como se segue a seguir:

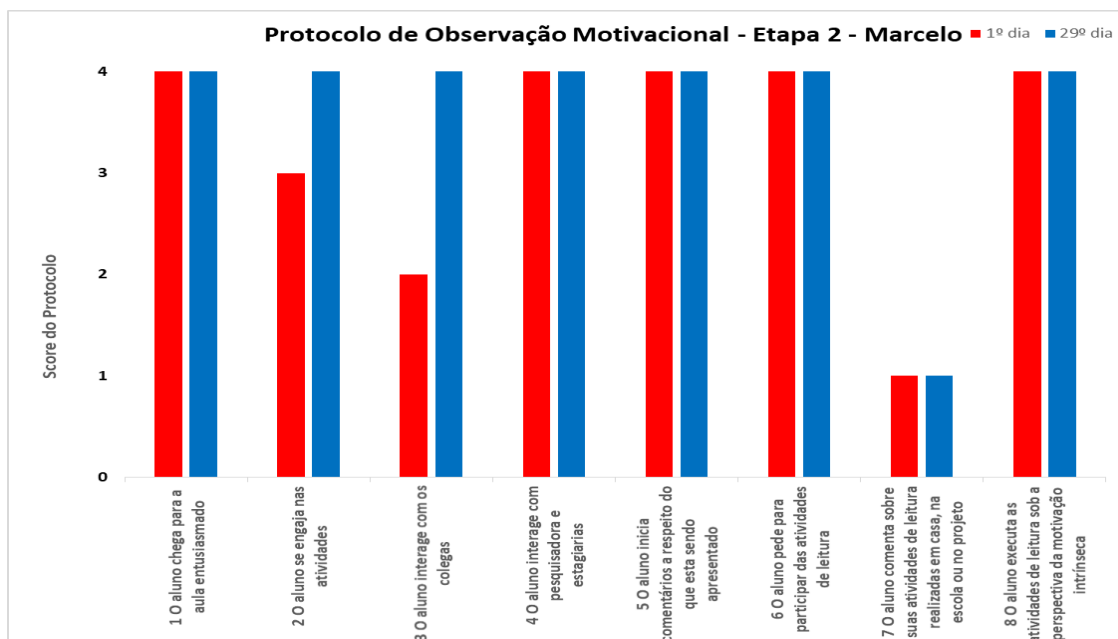


Figura 25: Gráfico de desempenho motivacional da Etapa 2 – Marcelo

Este aluno, não teve, por conta do período de férias, diminuição dos aspectos motivacionais adquiridos durante a Etapa 1 do Programa. Até o final do Programa, ele atingiu pontuação máxima em todos os itens do Protocolo, com exceção do item 7 (o aluno comenta sobre as atividades de leitura realizadas em casa ou escola).

RAFAEL

O mais velho participante componente do grupo da Turma 2 da tarde, Rafael, estava com 12 anos, 5º ano e apresentava uma série de problemas escolares entre eles o baixo rendimento acadêmico e um problema de comportamento preocupante.

Rafael, apesar de apresentar problemas de leitura, se demonstrava bastante capaz, era o aluno que apresentava maior potencial de aprendizagem se comparado aos outros alunos participantes do Programa. Talvez, seu problema de aprendizagem, estivesse fortemente relacionado ao seu comportamento inadequado.

O contato com sua família não foi estabelecido, a mãe somente esteve presente na reunião inicial quando assinou o TCLE. O aluno ia para o Programa sozinho, de bicicleta.

Por vezes, durante a aula, foram necessárias medidas de disciplina, pois Rafael tumultuava a aula e tentava envolver os outros alunos nesses tumultos. Recusava-se a fazer as atividades e era um tanto quanto agressivo. Houve a tentativa de se conversar com ele para melhor poder ajudá-lo, mas ele não melhorava. Por isso, quando era oferecido aos alunos oportunidades de escolha de atividade como computador, brincadeira, jogo e outros, se ele não tivesse realizado a tarefa por rebeldia, também não tinha o direito de participar da diversão.

Também aconteceu uma situação dele faltar na aula e a família pensar que ele estava no Programa: após duas faltas consecutivas, a pesquisadora comentou a respeito disso com os estagiários e um deles comentou que havia visto Rafael na sala de informática. Diante dessa informação, a pesquisadora dirigiu-se até a sala de informática e encontrou o aluno jogando no computador. Com isso, a escola entrou em contato com a família para contar o que estava acontecendo e o padrasto pediu que um dos professores assinasse seu caderno para ter certeza de que ele havia realmente estado na aula

Com o passar do tempo, como ele perdia o direito de participar de algumas atividades por conta de seu comportamento ele foi se sentindo excluído e começou a melhorar. Começou a interagir mais com os colegas e até com os professores, o que foi mais difícil pois ele via os professores como figura de autoridade que ele tinha que manter distância, mas ele acabou cedendo.

A mudança no seu comportamento também fez com que seu desempenho melhorasse, ele passou a produzir mais e com qualidade, demonstrando um grande potencial para a aprendizagem, conforme gráfico abaixo:

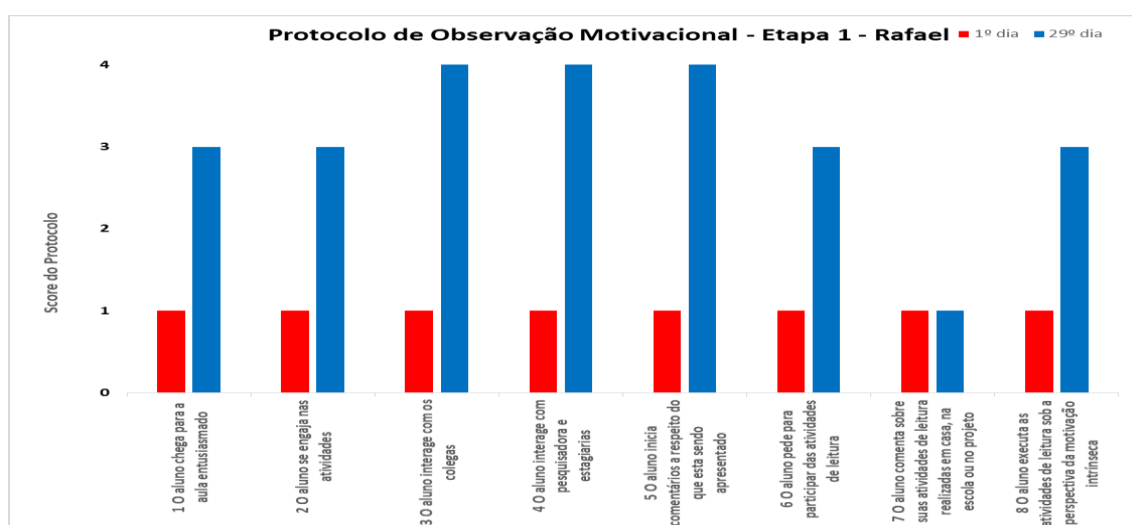


Figura 26: Gráfico de desempenho motivacional da Etapa 1 – Rafael

Os itens que alcançaram maior desenvolvimento foram os itens 3 e 4 (referentes a interação do aluno com colegas e professores) e 5 (o aluno comenta sobre o que está sendo trabalhado na aula). Este aluno, em especial, apresenta características sociais bastante importantes para seu desenvolvimento, levando a uma reflexão sobre a importância de, nas práticas de aula, se dar a oportunidade para o aluno se expor e participar. Há uma hipótese, nesse caso, de que as questões sociais foram de extrema importância para proporcionar a esse aluno condições de aprendizagem e envolvimento com a mesma. O aumento nos itens 1 (o aluno chega entusiasmado...), 2 (o aluno se engaja nas atividades...), 6 (o aluno pede para participar...) e 8 (orientação por tipo de motivação), se devem, provavelmente, por conta das relações sociais que se estabeleceram na aula e da oportunidade do aluno se expressar durante as aulas.

A seguir, serão apresentados os resultados obtidos durante a segunda Etapa do Programa:

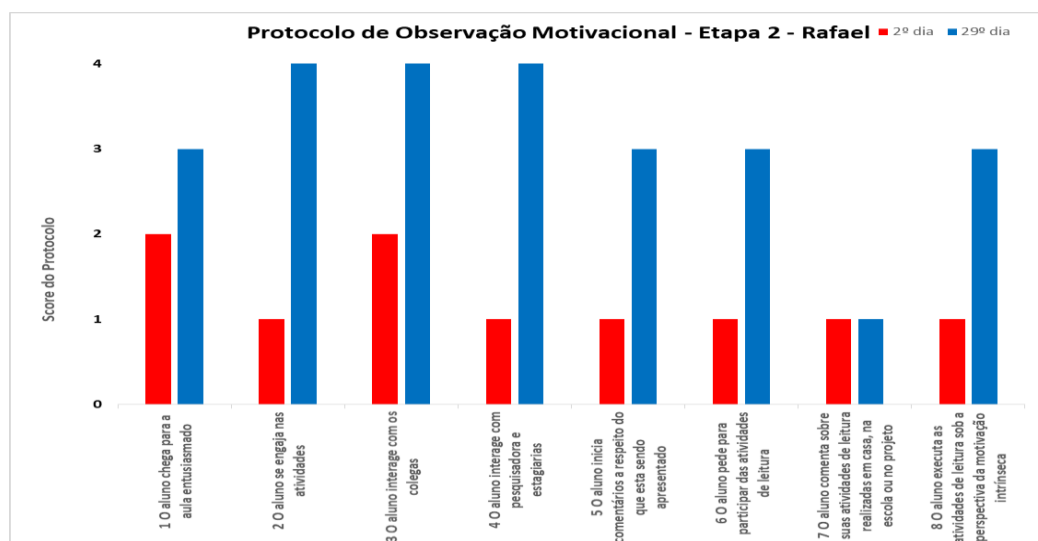


Figura 27: Gráfico de desempenho motivacional da Etapa 2 – Rafael

As férias provocaram uma diminuição dos aspectos motivacionais que foram rapidamente, alcançados novamente durante o segundo semestre.

Novamente observa-se o aumento dos itens relacionados a interação do aluno com professores e colegas e o engajamento nas atividades. Vale ressaltar, que o engajamento não se manteve linear durante todas as aulas (ver Apêndice 7); de acordo com a proposta

da aula, havia um aumento ou uma diminuição do engajamento nas atividades e, para esse aluno em específico, as atividades que permitiam interação e colaboração entre os colegas, eram as que provocavam maior engajamento do aluno nas atividades.

6.1.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE OS ASPECTOS MOTIVACIONAIS

Ao longo das descrições e resultados dos alunos, algumas questões relevantes aparecem como o fato de que o item 7, a respeito dos comentários dos alunos sobre suas atividades de leitura realizadas em casa ou na escola, não apresentou evolução ao longo do Programa. Uma reflexão a respeito dessa característica, praticamente unânime dos participantes, leva a possibilidade de que o fato dos alunos não comentarem a respeito disso seja em decorrência deles não realizarem atividades de leitura. Em casa, pelo relato das mães, pode-se dizer que isso realmente acontece e que os alunos não leem em casa. Sobre as atividades para casa (tarefa) requisitadas pela escola, os alunos as executam com auxílio das mães, pois como os alunos apresentam dificuldade, principalmente em compreensão de leitura, não conseguem realizar as tarefas de leitura sozinhos, necessitando, com isso, do auxílio de alguém da família. Na sala de aula, o aluno acaba rejeitando a tarefa, pela sua dificuldade, fazendo com que sua aprendizagem seja limitada, acarretando em problemas como o baixo desempenho acadêmico em leitura.

Outro fator relevante, que os pesquisadores Guthrie e Wigfield (1995; 1997) acabaram por considerar em seus estudos, é a questão social. Aqui nesse estudo, com esses participantes, a interação entre os pares, apareceu como indicador de engajamento na leitura. Nas atividades, quanto mais possibilidades de interação entre alunos e entre alunos e professores, maior rendimento, principalmente na dedicação de que se dispunham para a realização das tarefas. Essa interação foi também essencial no caso dos alunos com autismo que apresentavam muita dificuldade em se relacionar, portanto, as atividades que permitiram maior colaboração entre os alunos, trouxe, também, maior possibilidade de engajamento.

A questão da orientação para a aprendizagem segundo um tipo de motivação (intrínseca ou extrínseca) mostra que os alunos não se orientam, o tempo todo, pela motivação considerada como sendo a mais adequada para a aprendizagem que é a

motivação intrínseca. Essa questão dialoga, também, com a multidimensionalidade da motivação para ler dos alunos, pois, dentro de um mesmo contexto, existem vários motivos que vão levar os alunos a executarem uma atividade de leitura. Por isso, para o planejamento das propostas de leitura, há que se considerar que nenhum aluno vai estar motivado intrinsecamente o tempo todo e que vai apresentar diferentes propósitos para realizar a tarefa de leitura de acordo com a proposta e seu interesse pessoal.

Aqui nesse estudo, um Programa de ensino que visou a mudança motivacional para que o engajamento impulsionasse o aluno a realizar as atividades propostas foi fundamental. Ao promover maior interação social, mostrando as potencialidades de cada um e conseqüente sensação de pertencimento ao grupo, os alunos se dedicavam nas atividades e se esforçavam em realizá-las, o que os impulsionou a uma melhoria na aprendizagem de habilidades necessárias para o progresso em leitura, pois mesmo com as dificuldades, eles sabiam que conseguiriam atingir o objetivo e, por isso, não desistiam.

6.2 RESULTADOS DO PRÉ E PÓS TESTE DOS INSTRUMENTOS TCLPP, TESTE DE COMPREENSÃO LEITORA E ROTEIRO DE AVALIAÇÃO DAS CAPACIDADES LEITORAS

O objetivo da aplicação do pré e pós teste foi o de verificar que mudanças aconteceriam nas capacidades leitoras dos alunos após a aplicação do Programa. O pré-teste auxiliou, também, no levantamento das habilidades deficitárias para ler apresentadas pelos alunos para que uma proposta de atividades de remediação pudesse ser elaborada.

Com o levantamento dos problemas relacionados as habilidades em leitura dos alunos, inseriu-se, na segunda Etapa do Programa, uma série de atividades que levaram em consideração, além das questões motivacionais presentes na primeira Etapa do Programa, atividades que poderiam auxiliar no desenvolvimento em compreensão de leitura como as habilidades metafonológicas, discriminação visual, memória operacional e intensificação de tarefas que proporcionavam uma melhoria na compreensão de leitura. Uma síntese contendo algumas das atividades trabalhadas na segunda Etapa, encontra-se no Apêndice 6.

Para que o trabalho com as habilidades leitoras pudesse ser desenvolvido, os “projetos” diminuíram consideravelmente para dar espaço ao trabalho com as habilidades. Contudo, procurava-se associar um texto para que os alunos lessem em todas as aulas e se fazia uma discussão sobre a temática do mesmo para auxiliar no trabalho de compreensão. Os textos também adotaram um formato mais parecido com as práticas de leitura e compreensão utilizada na escola com o intuito de preparar o aluno para a realidade da sala de aula e evitasse, com isso, um distanciamento muito grande entre a proposta do Programa e as atividades da sala de aula.

A seguir serão apresentados os resultados do pré e pós teste dos alunos no TCLPP cujo objetivo principal é interpretar os dados do padrão de leitura específico de determinado aluno em relação ao desenvolvimento de leitura, identificando o estágio de leitura (logográfico, alfabético ou ortográfico) e suas rotas (ou estratégias) de leitura (fonológica ou lexical). Para tal, o teste compara o desempenho sob diferentes tipos de itens psicolinguísticos, como palavras e pseudopalavras e em diferentes situações com figuras. Comparando o desempenho do examinado sob diferentes tipos de itens psicolinguísticos, o teste identifica o estágio de desenvolvimento de leitura do aluno e o seu grau de proficiência em cada um dos três tipos de processamento (logográfico, fonológico e lexical).

Para facilitar a visualização dos resultados, é importante saber que cada subteste é respondido com o uso de uma das três estratégias. Os subtestes de 1) aceitação de palavras corretas regulares (CR), 3) rejeição de palavras vizinhas semânticas (VS) e, 7) rejeição de pseudopalavras estranhas (PE) podem ser respondidos em qualquer um dos estágios (logográfica, alfabética ou ortográfica). Os subtestes de 4) rejeição de pseudopalavras vizinhas visuais (VV) e, 5) rejeição de pseudopalavras vizinhas fonológicas (VF), podem ser respondidas nos estágios alfabético (rota fonológica) e no estágio ortográfico (rota lexical). O subteste de 2) aceitação de palavras corretas irregulares (CI) também pode ser respondido em dois estágios: o logográfico e o ortográfico. O subteste de 6) rejeição de pseudopalavras homófonas (PH) só pode ser respondido pelo estágio ortográfico, com o uso da rota lexical de leitura, conforme Tabela 16 abaixo:

Tabela 16: Tipos de palavras que podem ser lidas pelos diferentes estágios de leitura

ESTÁGIO LOGOGRÁFIO (ROTA LOGOGRÁFICA)	ESTÁGIO ALFABÉTICO (ROTA FONOLÓGICA)	ESTÁGIO ORTOGRÁFICO (ROTA LEXICAL)
CR (correta regular)	CR (correta regular)	CR (correta irregular)
VS (vizinha semântica)	VS (vizinha semântica)	VS (vizinha semântica)
PE (pseudopalavras estranhas)	PE (pseudopalavras estranhas)	PE (pseudopalavras estranhas)
CI (correta irregular)	VV (vizinhas visuais)	VV (vizinhas visuais)
	VF (vizinhas fonológicas)	VF (vizinhas fonológicas)
		CI (correta irregular)
		PH (pseudopalavras homófonas)

Assim sendo, a seguir, serão apresentados os dados obtidos no pré e pós teste do TCLPP do participante Téo por categorias de acordo com o teste:

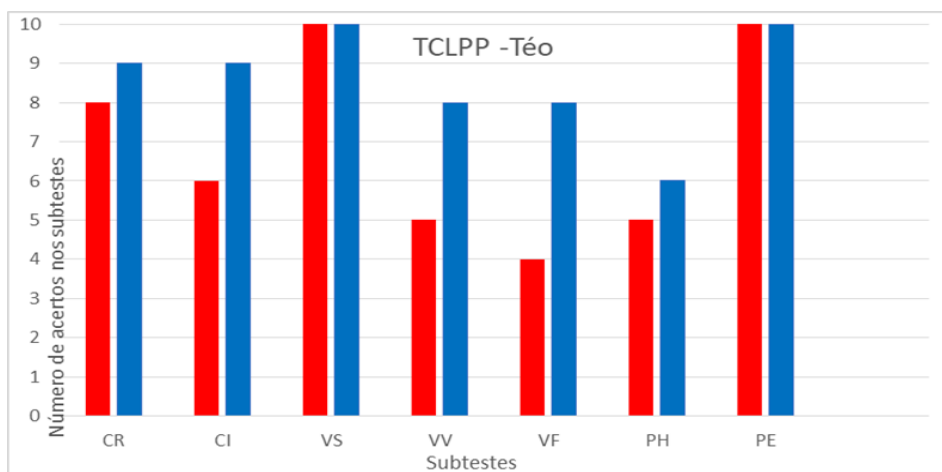


Figura 28: Resultado do pré e pós teste do TCLPP – Téo.

As barras vermelhas representam o pré-teste e as azuis representam o pós-teste. As categorias de palavras VV e VF são duas categorias possíveis de serem lidas no estágio alfabético, quando o aluno faz uso da rota lexical de leitura e no estágio ortográfico, quando o aluno usa a rota lexical. Devido a pontuação do aluno no pré-teste, pode-se dizer que o aluno faz uso da rota alfabética de leitura, dando um indicador das dificuldades relacionadas a leitura. Outra característica do pré-teste é a baixa pontuação na categoria

PH de palavras, que só pode ser lida no estágio ortográfico com a rota lexical de leitura, fornecendo outro indicativo dos problemas de leitura desse aluno, principalmente nas questões de interpretação de texto.

Uma combinação da baixa pontuação entre as categorias VV, VF e PH são fortes indicadores de problemas relacionados a leitura, principalmente sobre compreensão de leitura, fornecendo com isso, subsídios para um direcionamento do trabalho do professor que precisa estar ciente sobre essas dificuldades para promover propostas que sejam capazes de sanar ou diminuir tais dificuldades.

Com a pontuação alta nas categorias CR, VS e PE, pode-se dizer que este aluno apresenta boa proficiência dentro do estágio logográfico de leitura, mesmo antes do Programa. Também pode-se dizer que o aluno adquiriu, com o Programa, habilidades que o ajudaram a se tornar mais eficaz no estágio alfabético pela melhoria das categorias VV e VF. Contudo, o aluno não atingiu um nível satisfatório na categoria PH, indispensável para a compreensão de leitura.

Uma das justificativas que pode ter influenciado para que esse aluno não obtivesse um resultado melhor é o fato desse aluno ter tido um número muito grande de faltas e ter perdido várias atividades de ensino e treino das habilidades leitoras que poderiam tê-lo auxiliado no desenvolvimento de leitura.

O gráfico abaixo apresenta os resultados do pré e pós teste do TCLPP do aluno Sandro:

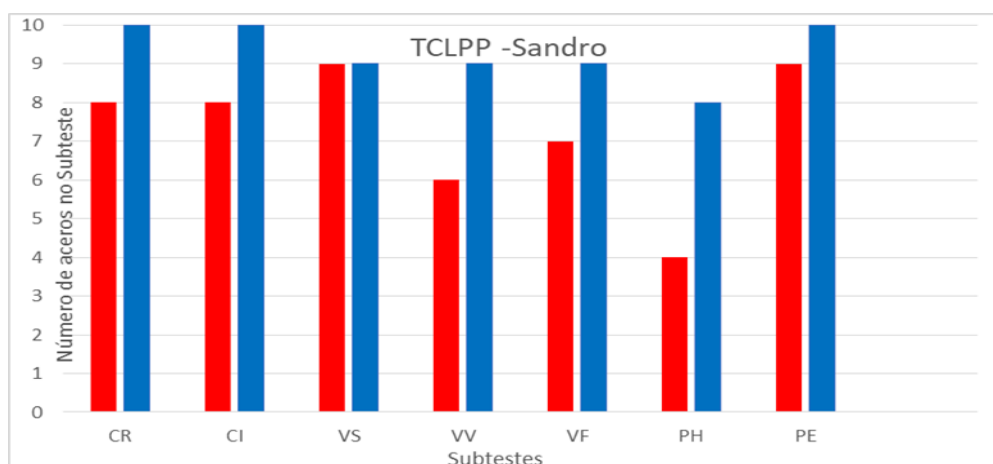


Figura 29: Resultado do pré e pós teste do TCLPP – Sandro.

O gráfico desse aluno mostra, no pré-teste, que ele ainda não era totalmente proficiente no estágio logográfico uma vez que não apresentou pontuação máxima em nenhuma categoria desse estágio que são CR, VS, PE e CI, contudo, não estava no início do desenvolvimento e já apresentava características do segundo estágio, o alfabético. O Programa lhe proporcionou que adquirisse pontuação máxima nas categorias desse primeiro estágio de leitura, o logográfico, uma vez que o pós-teste apresentou pontuação máxima em praticamente todas as categorias, com exceção da VS.

As categorias VV e VF, importantes para que o aluno tenha domínio total sobre o estágio alfabético, também apresentou evolução. Uma pontuação mais baixa nessas categorias é preditora dos problemas relacionados a leitura. O domínio das habilidades das categorias VV e VF, podem ter impulsionado esse aluno a um domínio de habilidades que proporcionaram o desenvolvimento da categoria PH, imprescindível para a mudança do aluno do estágio alfabético para o ortográfico, proporcionando melhor fluência e melhor compreensão do que se lê.

[Todas as mudanças são importantes, mas chama a atenção a maior mudança desse aluno dentro da categoria PH adquirida somente no último estágio de leitura. Provavelmente, o domínio quase que total das outras categorias, tenha impulsionado o aluno ao terceiro estágio.

Abaixo, encontram-se os resultados do aluno João:

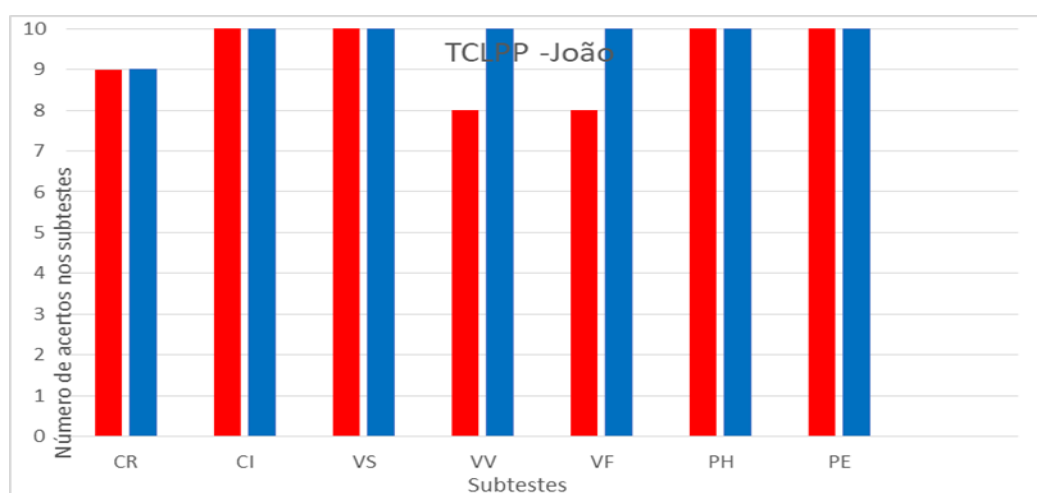


Figura 30: Resultado do pré e pós teste do TCLPP – João.

O gráfico desse aluno do pré e pós teste não mostra grande mudança no que se refere aos estágios de leitura, com exceção das categorias VV e VF. Com esses resultados não se pode afirmar que o aluno apresentasse problemas de leitura relacionados a limitações de capacidades, pois já se encontrava no estágio ortográfico. Talvez, nesse caso em especial, o baixo rendimento em leitura desse aluno possa se justificar por fatores externos, como metodologia de ensino e até mesmo questões motivacionais.

Na sequência, encontram-se os dados do TCLPP do aluno Manuel:

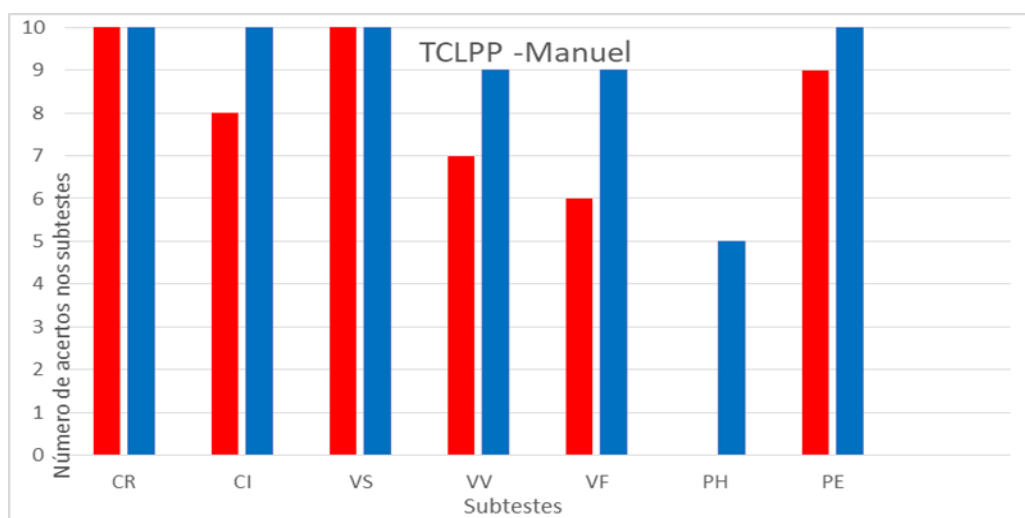


Figura 31: Resultado do pré e pós teste do TCLPP – Manuel.

Manuel apresentou no pré-teste, de um modo geral, bom domínio sobre as habilidades das categorias avaliadas. Faz-se importante observar que, no pré-teste, na categoria PH, imprescindível para a compreensão em leitura e para o domínio total das habilidades necessárias para se atingir o estágio ortográfico, o aluno zerou, ou seja, não acertou nenhuma das palavras desta categoria no teste. No entanto, após o Programa, atingiu a pontuação 5 no pós-teste, apresentando um avanço importante para a capacidade de interpretação.

Contudo, há que se considerar que, embora o Programa tenha proporcionado aumento de pontuação da categoria PH, este aluno ainda precisará de auxílio específico para que possa continuar progredindo e melhorando aspectos importantes relacionados ao bom rendimento em leitura.

As habilidades das categorias VV e VF não estavam totalmente assimiladas pelo aluno, apesar de estar no estágio alfabético no pré-teste. A falta de domínio nas

habilidades de VV e VF, juntamente com o fato de não apresentar nenhum domínio na categoria PH, indispensável para a compreensão, gerava as dificuldades relacionadas a leitura, em especial características importantes para a compreensão.

Os dados do pré e pós teste do TCLPP do aluno Augusto estão apresentados abaixo:

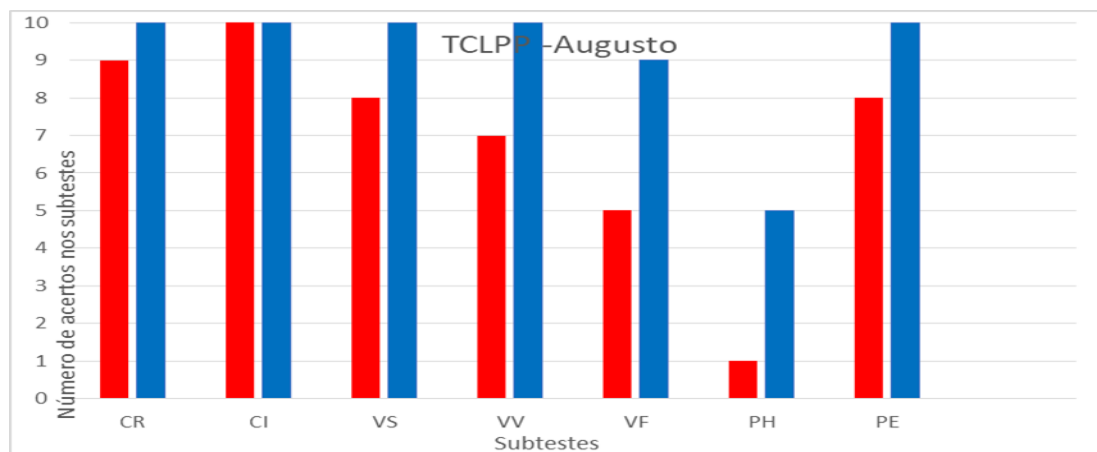


Figura 32: Resultado do pré e pós teste do TCLPP – Augusto.

Este aluno também apresenta, como habilidade deficitária, aquela necessária para a leitura de palavras da categoria PH. O aluno encontrava-se no estágio alfabético, mas sem ter o domínio total das habilidades de VV e VF, o que prejudicava o domínio das competências desse estágio, dificultando a transição para o estágio ortográfico. O aluno também apresentou, no pré-teste, um domínio muito baixo da categoria PH que é essencial para a compreensão.

Com o Programa, o aluno obteve melhoras expressivas nas categorias de VV e VF, contudo, não obteve assimilação suficiente de PH que o auxiliariam no processo de compreensão, embora tenha tido avanço, necessita, ainda, de mais atenção relacionada ao domínio da habilidade de PH para que seu processo de desenvolvimento em compreensão de leitura continue a evoluir.

As categorias VS e PE, após o Programa, atingiram a pontuação máxima. Essas categorias são essenciais para um desempenho satisfatório em leitura pois estão presentes nos três estágios de leitura.

A seguir, serão apresentados os dados do aluno Davi:

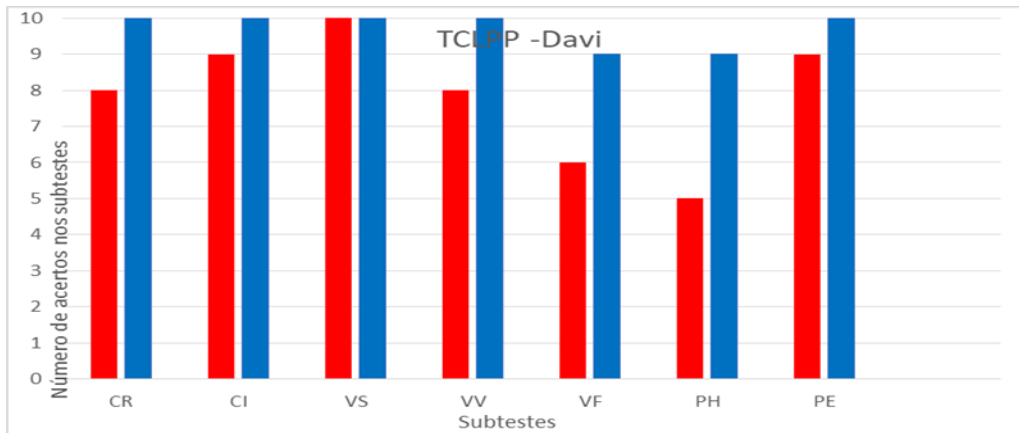


Figura 33: Resultado do pré e pós teste do TCLPP – Davi.

O pré-teste desse aluno indicou que ele se encontrava no estágio alfabético, mas ainda não havia assimilado, em sua totalidade, as habilidades de CR e CI características do estágio logográfico e também necessárias para os outros dois estágios seguintes. Já apresentava algum domínio de PH, importante para a compreensão. De um modo geral, pode-se dizer que esse aluno apresentava uma mescla de competências sem apresentar domínio total na maioria, com exceção da categoria VS.

O pós-teste mostrou que o Programa proporcionou oportunidade de domínio total em praticamente todas as categorias exceto as categorias de VF e PH, contudo, tais categorias apresentaram uma melhora considerável, quase que total.

Não diferente dos outros participantes apresentados até agora, Davi também apresentou, no pré-teste, falta de domínio na habilidade para a categoria PH, justificando-se assim, o por quê do aluno ler mas não compreender o que lê. O pós-teste mostrou assimilação das habilidades necessárias para no terceiro estágio, com uso da rota lexical de leitura.

Abaixo, estão os dados obtidos por meio do TCLPP do aluno André:

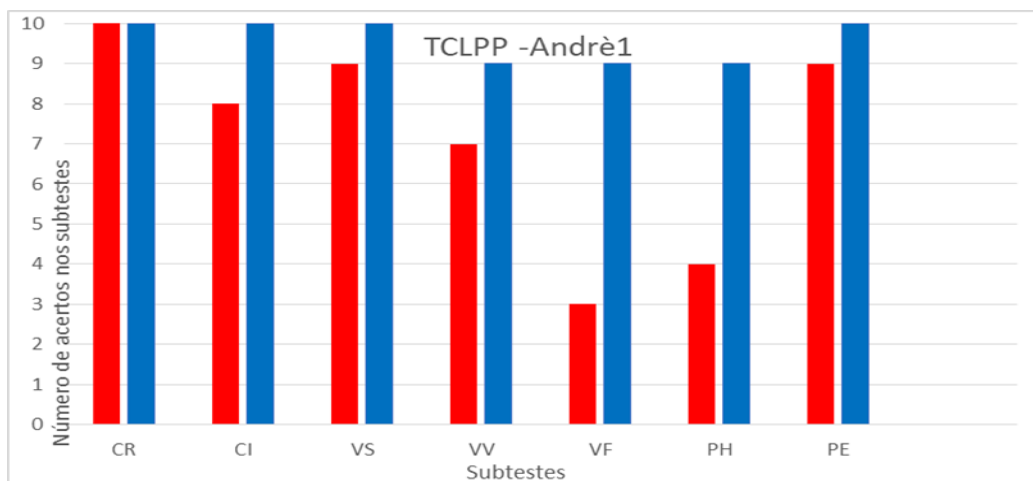


Figura 34: Resultado do pré e pós teste do TCLPP – André.

Analisando o gráfico, pode-se dizer que este aluno se encontrava, no pré-teste, no segundo estágio de leitura, o alfabético, embora ainda não tivesse adquirido totalmente as habilidades aprendidas no primeiro estágio nas categorias CI e VS, categorias essas também necessárias para os outros estágios de leitura. A falta de domínio total de CI e VS dificultava a aquisição das categorias do segundo estágio, no qual o aluno se encontrava, por isso, além da dificuldade em compreensão de leitura, o aluno ainda tinha dificuldades com a leitura de palavras lendo, com isso, de forma lenta e silabada

O pós-teste mostrou que o Programa proporcionou completo domínio das habilidades das categorias necessárias para o domínio do primeiro estágio e segundo estágio, encontrando-se, no pós-teste no terceiro estágio, o ortográfico. Apresentou, no final do Programa, domínio quase que total da categoria PH, importante para a compreensão de leitura.

Abaixo, encontram-se os dados do participante Antônio:

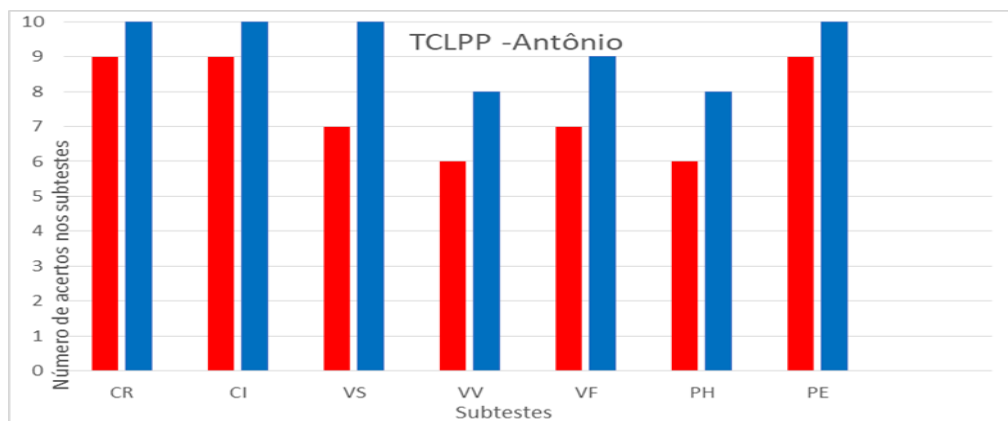


Figura 35: Resultado do pré e pós teste do TCLPP – Antônio.

Antônio encontrava-se, no pré-teste, no segundo estágio de leitura, o alfabético. Contudo, há que se considerar que apresentava uma mescla de assimilação de domínios das habilidades, porém não apresentava domínio total em nenhuma delas. Para a transição para o terceiro estágio, o ortográfico, ele precisaria ter o domínio das habilidades das categorias de VV e VF, o que ainda não possuía.

O pós-teste mostrou que o Programa foi eficaz em proporcionar condições que permitissem a assimilação total das habilidades necessárias para a completude do primeiro estágio, o logográfico, que ainda lhe faltava, pois, embora já se encontrasse no segundo estágio, ainda tinha habilidades relacionadas ao primeiro estágio que necessitavam ser desenvolvidas. As categorias VV e VF, embora tenham apresentado melhoria, não alcançaram a totalidade, bem como a categoria de PH, contudo pode-se dizer que ele, hoje, encontra-se no processo de assimilação das habilidades do terceiro estágio. Para esse aluno, ainda serão necessários investimentos específicos no ensino dessas habilidades para que ele possa apresentar um maior nível de compreensão de leitura.

A seguir, estarão descritos os resultados do aluno Nelson:

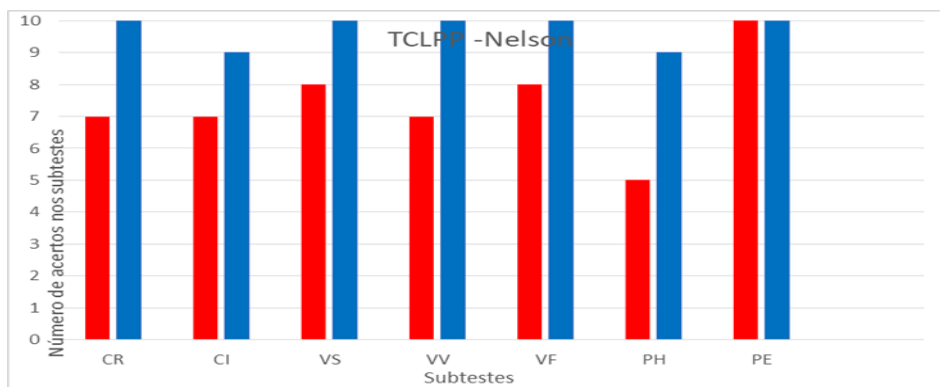


Figura 36: Resultado do pré e pós teste do TCLPP – Nelson.

Analisando o gráfico de desenvolvimento de Nelson, observa-se que, no pré-teste, o aluno está no segundo estágio de leitura, o alfabético, contudo, verifica-se uma falta de domínio das habilidades avaliadas em todas as categorias, demonstradas por meio de pré-teste, justificando a leitura silabada, pausada e sem compreensão.

O Programa proporcionou o domínio de várias habilidades que o impulsionaram para o terceiro estágio, o alfabético, o que permitiu ao aluno ler com maior fluidez, mais rápido e mais correto, além das capacidades necessárias para compreensão terem melhorado também.

A seguir, serão apresentados os dados referentes a avaliação do aluno Marcelo:

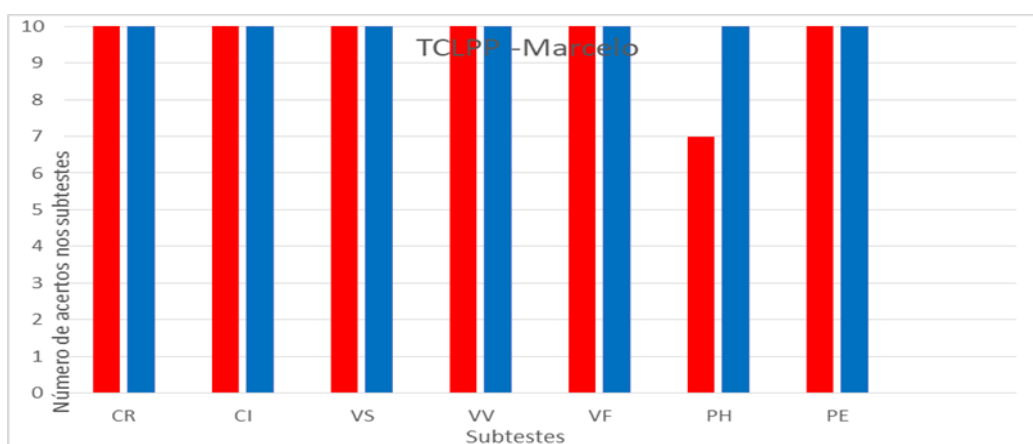


Figura 37: Resultado do pré e pós teste do TCLPP – Marcelo.

Intrigantemente, esse aluno apresentou todas as habilidades para que pudesse ter um bom rendimento em leitura, tanto no pré quanto no pós-teste, podendo-se afirmar que ele se encontrava no terceiro estágio de leitura, o ortográfico. A exceção, no pré-teste, foi

na categoria PH que se apresentou com um nível um pouco baixo em relação as outras categorias avaliadas, mas não totalmente deficitária.

Uma das hipóteses levantadas com esse resultado é que, como ele tem diagnóstico mostrando problemas no processamento auditivo, fazia atendimentos terapêuticos com fonoaudióloga e psicopedagoga e os atendimentos o estavam auxiliando no processo de aprendizagem das habilidades consideradas necessárias para a leitura. A falta de compreensão talvez esteja relacionada ao fato dele apresentar, segundo os profissionais que o atendem, problemas relacionados a memória, o que poderia estar dificultando o armazenamento das informações.

Por último, serão apresentados os resultados do pré e pós-teste do participante Rafael:

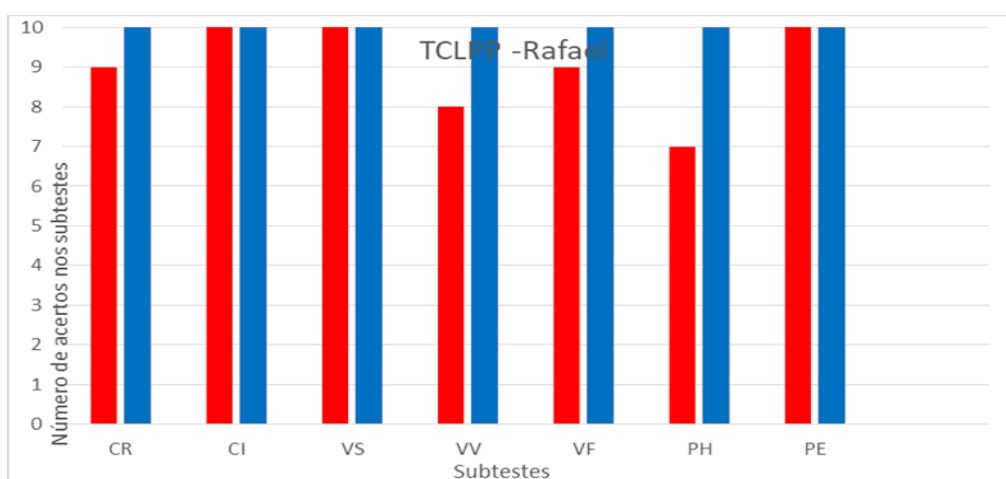


Figura 38: Resultado do pré e pós teste do TCLPP – Rafael.

Este aluno apresentou as habilidades desenvolvidas, quase que em sua totalidade, no pré-teste, encontrando-se no terceiro estágio de leitura (ortográfico). A capacidade nas categorias VV, VF e PH estavam abaixo das outras capacidades desse aluno, o que poderia justificar seu baixo rendimento em leitura. Além do déficit na categoria PH existe a hipótese de que os problemas de aprendizagem desse aluno sejam mais relacionados a um problema de comportamento do que de aprendizagem.

O aluno, que já se encontrava no terceiro estágio de leitura, o ortográfico, mas sem o domínio total de todas as habilidades avaliadas, obteve uma melhora das habilidades, melhorando, com isso, seu rendimento em leitura.

A Tabela 17 abaixo mostra uma classificação dos estágios de leitura dos participantes no pré-teste e no pós-teste:

Tabela 17: classificação dos estágios e rotas de leitura dos alunos no pré e pós-teste.

ALUNO	Estágio de leitura no pré teste	Estágio de leitura no pós teste
TÉO	Estágio Alfabético Rota Fonológica	Estágio Alfabético Rota Fonológica
SANDRO	Estágio Alfabético Rota Fonológica	Estágio Ortográfico Rota Lexical
MANUEL	Estágio Alfabético Rota Fonológica	Estágio Ortográfico Rota Lexical
AUGUSTO	Estágio Alfabético Rota Fonológica	Estágio Ortográfico Rota Lexical
DAVI	Estágio Alfabético Rota Fonológica	Estágio Ortográfico Rota Lexical
ANDRÉ	Estágio Alfabético Rota Fonológica	Estágio Ortográfico Rota Lexical
ANTÔNIO	Estágio Alfabético Rota Fonológica	Estágio Ortográfico Rota Lexical
NELSON	Estágio Alfabético Rota Fonológica	Estágio Ortográfico Rota Lexical
JOÃO	Estágio Ortográfico Rota Lexical	Estágio Ortográfico Rota Lexical
MARCELO	Estágio Ortográfico Rota Lexical	Estágio Ortográfico Rota Lexical
RAFAEL	Estágio Ortográfico Rota Lexical	Estágio Ortográfico Rota Lexical

De um modo geral, todos os alunos participantes eram capazes de ler, independente do estágio de leitura que se encontravam no início do Programa. Contudo, todos eles apresentavam problemas em relação a uma leitura fluente e compreensiva e a dificuldade de compreensão de leitura dos participantes se justifica, segundo este instrumento, pelo fato de ainda não estarem utilizando a rota lexical de leitura, típica do terceiro estágio de desenvolvimento de leitura.

Como se pode ver, a grande maioria dos participantes (7 em um total de 11 participantes) se encontrava no estágio alfabético de leitura, fazendo uso da rota

fonológica, ou seja, conseguiam ler mas não apresentavam os domínios das habilidades necessárias para obter compreensão de leitura.

Dos onze participantes, sete apresentaram scores bastante baixo na categoria de palavras PH, que só podem ser lidas quando o aluno, estando no terceiro estágio de leitura, faz uso da rota lexical; cinco dos participantes apresentaram problemas nas categorias VV e VF, o que justifica uma leitura sem fluência, lenta e pausada.

Após o Programa, todos os alunos que estavam no estágio alfabético adquiriram os domínios de habilidades necessárias para o terceiro estágio, o ortográfico, com exceção do aluno Téo que não apresentou, no pós-teste, o desenvolvimento das habilidades para passar para o terceiro estágio. Contudo, apesar de não ter atingido o terceiro estágio, demonstrou melhora nas capacidades avaliadas. Mais uma vez, acredita-se que a quantidade de faltas desse aluno no Programa prejudicou seu desempenho.

Três alunos faziam uso da rota lexical, ou seja, estavam no terceiro estágio, o ortográfico. São eles: João, Marcelo e Rafael. A dúvida é entender o porquê, apesar de estarem no terceiro estágio de leitura, não compreendiam o que liam e tinham um rendimento escolar abaixo do esperado. A hipótese para o aluno João, com altas habilidades gira em torno de questões motivacionais e metodológicas de ensino que não propõem atividades desafiadoras que possam fazer com que o aluno use de todo seu potencial. Em relação ao Marcelo, acredita-se que o apoio terapêutico proporcionado pela família o esteja auxiliando nas aquisições de habilidades importantes para seu desempenho acadêmico e que, apesar da aprendizagem se apresentar como uma conquista difícil, Marcelo tem conseguido avanços. Rafael tem problemas de comportamentos bastante sério e, seu baixo desempenho acadêmico, se justifica mais pelo fato dele não ter um comportamento receptivo para as questões escolares do que uma dificuldade em assimilar conteúdos e habilidades. Acredita-se que, no caso dele, sejam necessárias medidas que o auxiliem a controlar o comportamento para que ele possa ter uma melhora em seu desempenho acadêmico.

Quanto aos sete alunos que estavam no estágio alfabético, com exceção de Téo, houve uma mudança bastante expressiva em suas capacidades leitoras, uma vez que conquistaram habilidades que os levaram ao terceiro estágio, o ortográfico, permitindo, assim, que começassem a compreender o que liam. Contudo, os ganhos que tiveram com

a ajuda do Programa pode não ter preenchido todas as lacunas provindas de um longo período sem que suas dificuldades fossem devidamente trabalhadas.

Em relação ao grupo ao qual o aluno pertencia, não houveram diferenças quanto ao fato de terem DI, TEA, AH/SD ou transtornos e dificuldades de aprendizagem, abrindo-se uma discussão a respeito aos atendimentos direcionados a esses alunos. Os alunos com dificuldades e/ou transtornos de aprendizagem, demonstraram, no pré-teste, tanta falta de domínio de habilidades consideradas importantes para leitura quanto alunos PAEE e, por isso, igualmente carentes de atendimento especializado que levassem em conta suas dificuldades, haja visto que todos os alunos apresentaram avanços quando expostos ao Programa. Olhando para as necessidades educacionais de alunos com transtorno/dificuldades de aprendizagem, apresenta-se uma ressalva quanto aos direitos garantidos por lei que beneficiam o PAEE mas que negligencia alunos com transtornos ou dificuldades de aprendizagem.

6.3 RESULTADOS DO PRÉ-TESTE E PÓS-TESTE DO COMPREENSÃO DA LEITURA DE PALAVRAS E FRASES

Na sequência, serão apresentados os resultados dos alunos referentes ao pré e pós-teste utilizando o teste Compreensão da Leitura de Palavras e Frases que tem por objetivo avaliar as habilidades iniciais da compreensão de leitura.

A figura 39 do Gráfico abaixo mostra o desempenho do participante Téo no Compreensão da Leitura de Palavras e Frases:

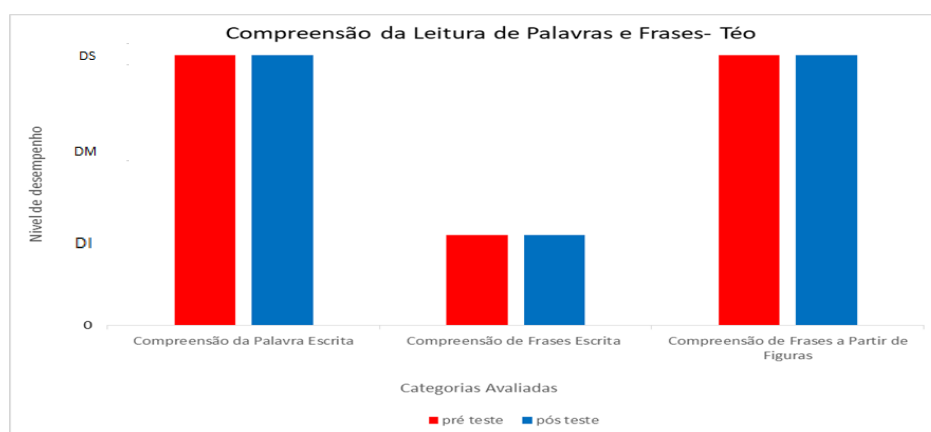


Figura 39: Resultado do pré e pós teste do Compreensão de Leitura de Palavras e Frase – Téo.

As habilidades testadas nos subtestes de compreensão da palavra escrita e no compreensão de frases a partir de figuras, já eram de total domínio do participante antes do Programa. O subteste compreensão de frase escritas apresentou Desempenho Inferior no pré-teste, contudo, o Programa não proporcionou melhora nas habilidades avaliadas por esse subteste.

A hipótese para o fato desse aluno não ter desenvolvido as capacidades necessárias para a melhoria das habilidades avaliadas pelo subteste de compreensão de frases escritas seja o número grande faltas do participante ao longo do Programa.

Abaixo, encontram-se os resultados do participante Sandro:

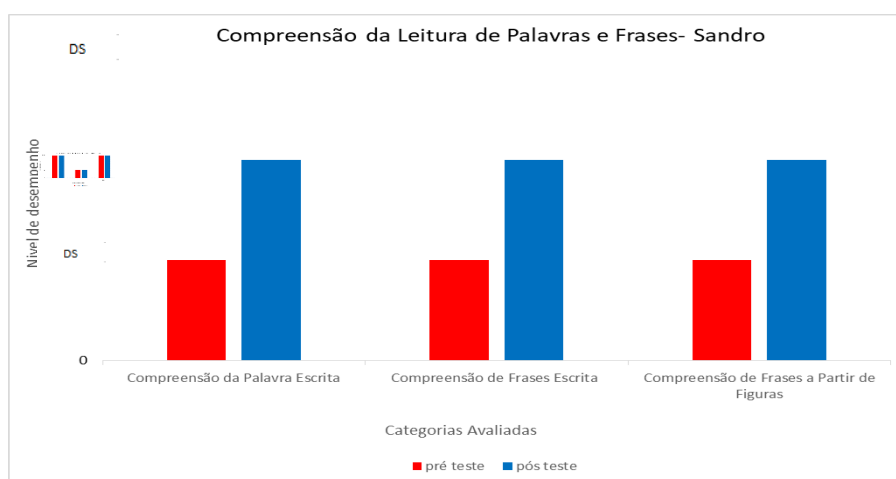


Figura 40: Resultado do pré e pós teste do Compreensão de Leitura de Palavras e Frase – Sandro.

Verifica-se, no caso desse aluno, que ele apresentava Desempenho Inferior em todas as categorias avaliadas pelo teste, atingindo, após o Programa, o nível de Desempenho Médio.

O aluno João, apresentou comprometimento nas habilidades avaliadas pelo subteste compreensão de frases escritas e no compreensão de frases a partir de figuras, sendo que seu desempenho foi, respectivamente, Desempenho Médio e Desempenho Inferior. Após o Programa, ele atingiu Desempenho Superior em todas as categorias avaliadas pelo teste, conforme gráfico abaixo:

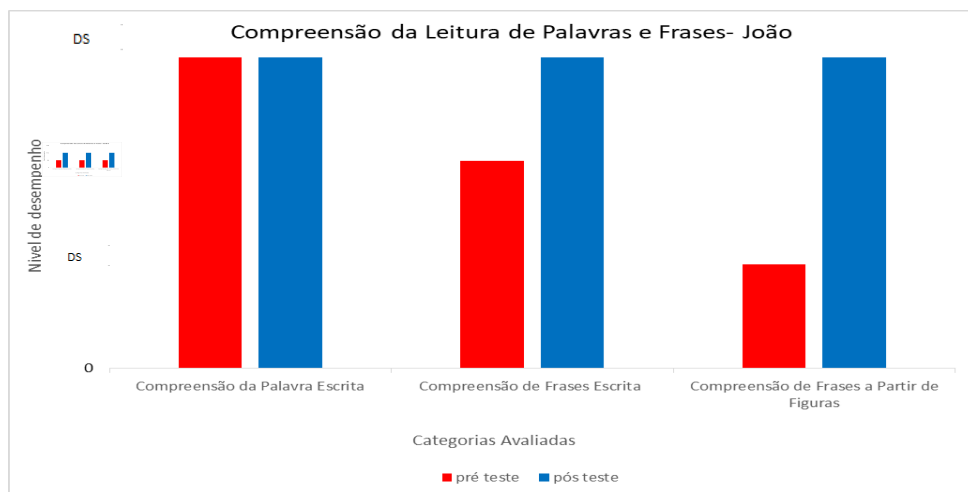


Figura 41: Resultado do pré e pós teste do Compreensão de Leitura de Palavras e Frase – João.

Os resultados do aluno Manuel encontram-se a seguir:

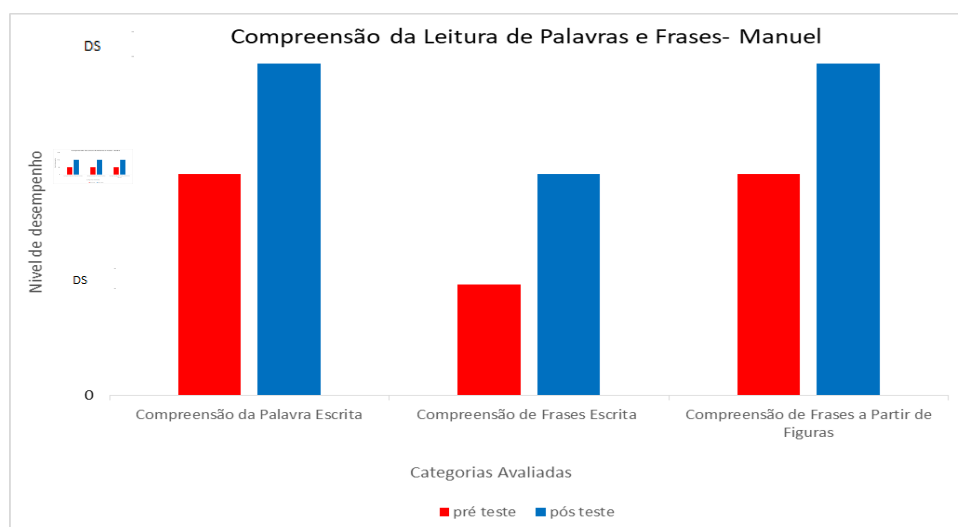


Figura 42: Resultado do pré e pós teste do Compreensão de Leitura de Palavras e Frase – Manuel.

Manuel apresentou, no pré-teste, necessidade de desenvolver, principalmente, as habilidades necessárias para a realização de compreensão de frases escritas. Os outros dois subtestes, embora não tenham apresentado Desempenho Superior, já estavam em processo de desenvolvimento.

O pós-teste mostrou que o Programa foi efetivo para melhorar as habilidades necessárias para a realização do teste, habilidades essas que, se não desenvolvidas, acarretam em problemas de compreensão. Vale destacar, contudo, que o aluno não atingiu, como esperado, Desempenho Superior no subtteste de compreensão de frases escritas.

O aluno Augusto, apresentou os resultados abaixo, mostrados pelo gráfico:

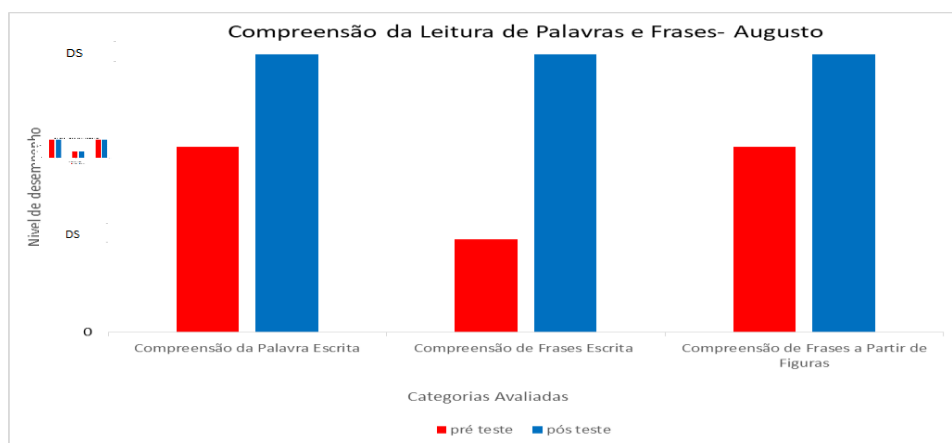


Figura 43: Resultado do pré e pós teste do Compreensão de Leitura de Palavras e Frase – Augusto.

Seu desempenho nas categorias de compreensão da palavra escrita e compreensão de frases a partir de figuras, que apresentou-se como Médio no pré-teste, atingiram Desempenho Superior após o Programa bem como a categoria identificada como mais deficitária, a de compreensão de frases escritas, que apresentou Desempenho Inferior no pré-teste, mostrou uma evolução para o nível Desempenho Superior.

Abaixo, encontram-se os dados do participante Davi:

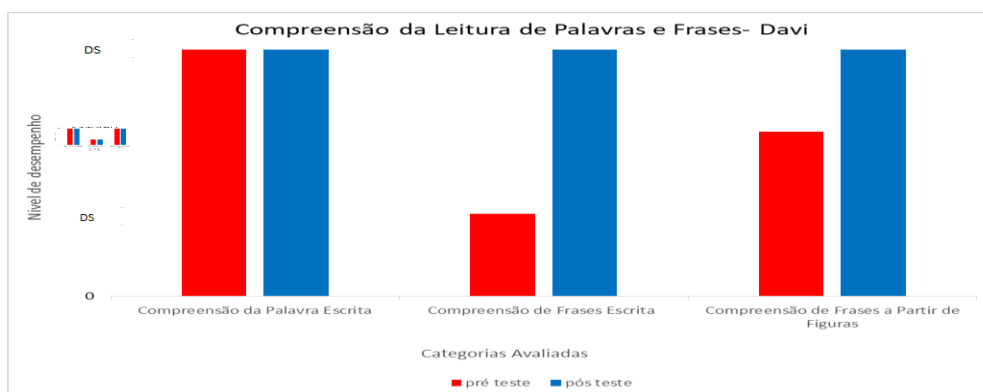


Figura 44: Resultado do pré e pós teste do Compreensão de Leitura de Palavras e Frase – Davi.

Como pode-se notar, o aluno apresentou nível de Desempenho Superior somente na compreensão da palavra escrita. As outras duas categorias avaliadas pelo teste, apresentou, Desempenho Inferior na compreensão de frases escritas e Desempenho Médio na compreensão de frases a partir de figuras.

O pós-teste mostrou uma melhoria nas capacidades leitoras avaliadas por esse teste, elevando o aluno ao nível de Desempenho Superior em todas as categorias avaliadas.

Em seguida, serão apresentados os dados obtidos no pré e no pós-teste de André:

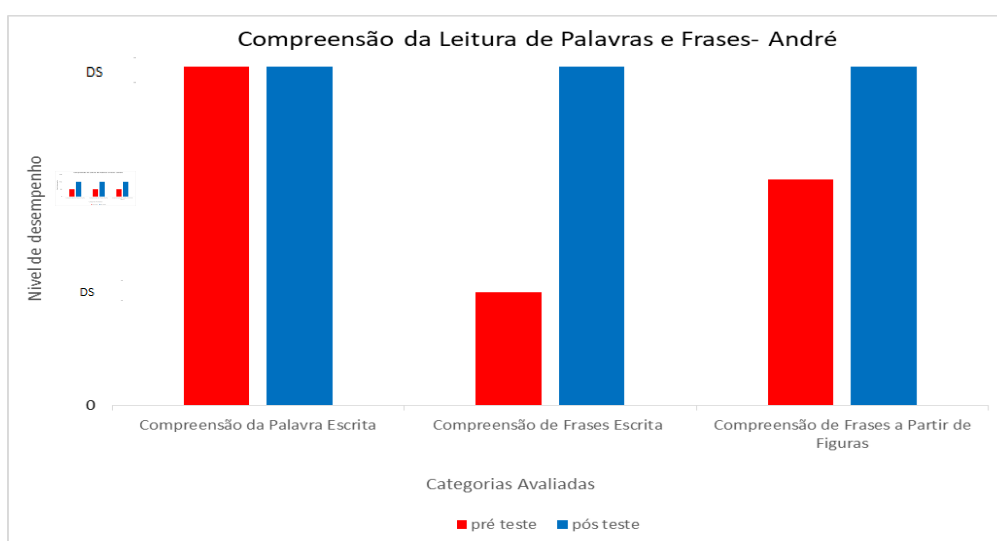


Figura 45: Resultado do pré e pós teste do Compreensão de Leitura de Palavras e Frase – André.

André apresentou, no pré-teste as habilidades avaliadas pela compreensão da palavra escrita totalmente desenvolvida, demonstrando de atenção nas categorias de compreensão de frases escritas e compreensão de frases a partir de figuras.

O pós-teste desse aluno mostrou, que ao longo do ano letivo trabalhado, ele conseguiu dominar habilidades necessárias para a compreensão de frases escritas e compreensão de frases a partir de figuras, atingindo nível de Desempenho Superior, sendo que havia apresentado, respectivamente, Desempenho Inferior e Desempenho Médio, no pré-teste.

O gráfico abaixo apresenta os dados do participante Antônio:

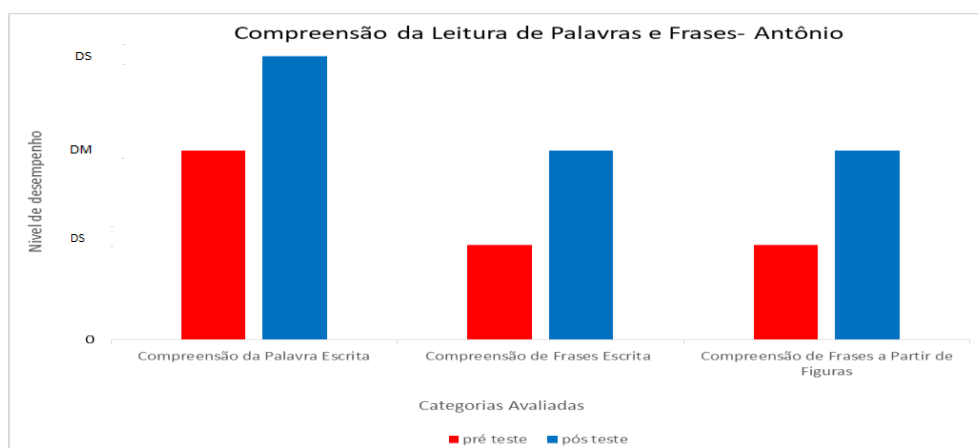


Figura 46: Resultado do pré e pós teste do Compreensão de Leitura de Palavras e Frase – Antônio.

Esse aluno apresentou habilidades insuficientes em duas categorias avaliadas, com Desempenho Inferior na compreensão de frases escritas e na compreensão de frases a partir de figuras. Apresentou Desempenho Médio na compreensão da palavra escrita.

Com o Programa, teve seu desempenho melhorado, atingindo Desempenho Superior na compreensão da palavra escrita e Desempenho Médio na compreensão de frases escritas e compreensão de frases a partir de figuras.

A seguir, encontram-se os dados do aluno Nelson, representados no gráfico abaixo:

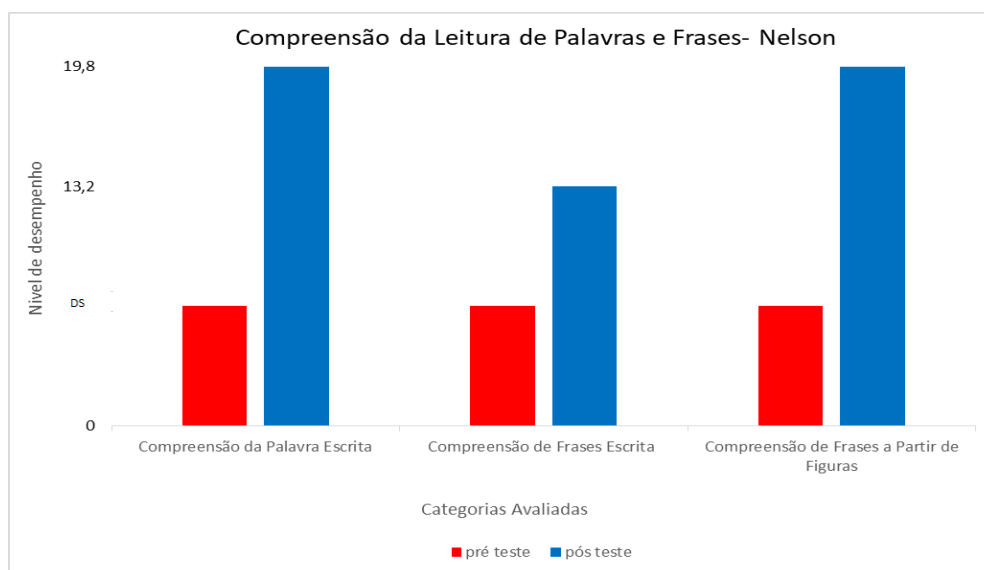


Figura 47: Resultado do pré e pós teste do Compreensão de Leitura de Palavras e Frase – Nelson.

Como observado no gráfico, o participante Nelson apresentou Desempenho Inferior em todas as categorias avaliadas pelo teste. O pós-teste demonstra as habilidades adquiridas pelo aluno que o conduziram ao nível de Desempenho Superior na compreensão da palavra escrita e na compreensão de frases a partir de figuras. Na avaliação da compreensão de frases escritas, obteve Desempenho Médio.

O aluno Marcelo apresentou os níveis abaixo no pré e pós-teste:

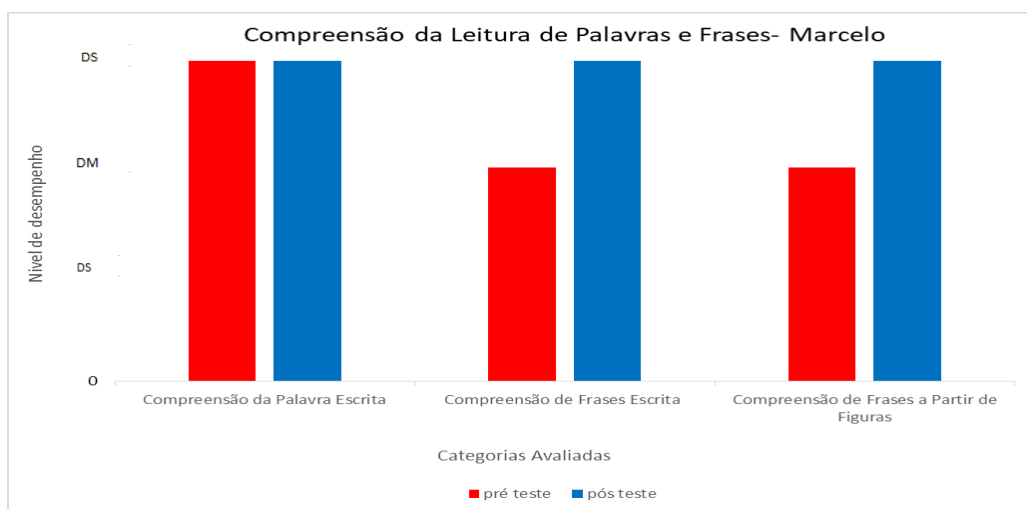


Figura 48: Resultado do pré e pós teste do Compreensão de Leitura de Palavras e Frase – Marcelo.

Marcelo apresentou, no pré-teste, as habilidades necessárias para a realização da compreensão da palavra escrita, atingindo nível de Desempenho Superior. Na compreensão de frases escritas e na compreensão de frases a partir de figuras, o aluno obteve Desempenho Médio.

Após um ano letivo de intervenção com o Programa, o aluno atingiu nível de Desempenho Superior em todas as categorias avaliadas.

E por último, seguem as informações do aluno Rafael, segundo o pré e pós-teste

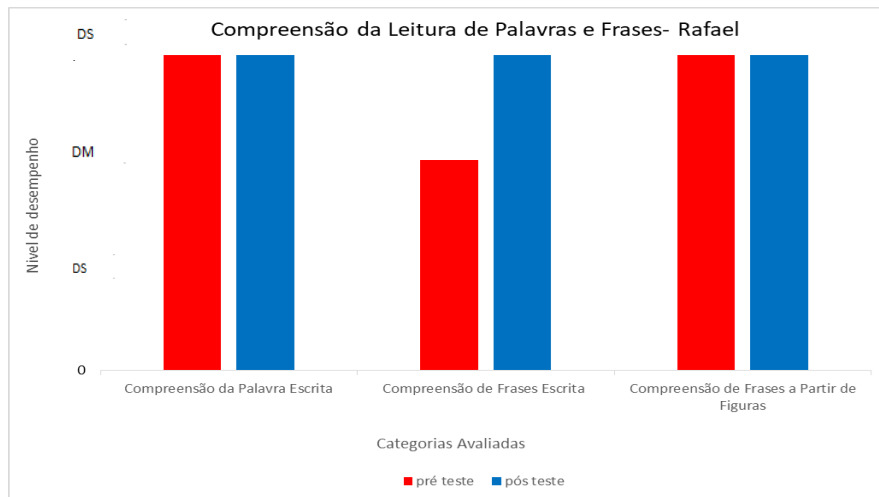


Figura 49: Resultado do pré e pós teste do Compreensão de Leitura de Palavras e Frase – Rafael.

Rafael apresentou, tanto no pré quanto no pós-teste, Desempenho Superior em duas das categorias avaliadas, sendo elas: compreensão da palavra escrita e compreensão de frases a partir de figuras.

Em relação a compreensão de frases escritas, cujo desempenho foi Médio no pré-teste, o aluno atingiu nível de Desenvolvimento Superior no pós-teste.

De um modo geral, observou-se que os alunos não apresentaram muitas dificuldades na avaliação da compreensão da palavra escrita, contudo, a compreensão de frases escritas, seguida da compreensão de frases a partir da figura, apresentaram, em geral, no pré-teste, níveis Médio ou Inferior. Isso remete a teoria que afirma que alunos no estágio logográfico e alfabético de leitura conseguem ler palavras, mas sem, necessariamente, obterem compreensão do que leem (CAPOVILLA & CAPOVILLA, 2004; CAPOVILLA, 2008).

6.4 RESULTADOS DO PRÉ-TESTE E PÓS-TESTE DO ROTEIRO DE AVALIAÇÃO DA CAPACIDADE LEITORA

A seguir, serão apresentados os resultados do pré-teste e do pós-teste do Roteiro de Avaliação da Capacidade Leitora, cujo objetivo é analisar a leitura de palavras, frases e textos em voz alta. As habilidades avaliadas foram: leitura de palavras simples, leitura de palavras complexas, leitura de palavras de baixa frequência, leitura e compreensão do texto (fluência: pontuação, entonação, velocidade, ritmo e pronúncia correta).

Para a leitura e interpretação do gráfico, faz-se saber que o eixo vertical possui numeração de 0 a 100 e corresponde a quantidade de acertos do aluno durante a avaliação. Para a avaliação da leitura das palavras simples, palavras complexas e de baixa frequência foi feita uma regra de três para se chegar a pontuação final apresentada no gráfico p. ex. Leitura de palavras simples: são dezoito palavras que correspondem a 100%, se o aluno acertou quinze palavras a pontuação que estará representada no gráfico será de 83. Para a avaliação de frases, o roteiro contém 4 frases, sendo que cada uma vale vinte e cinco; subdividiu-se esses vinte e cinco em cinco: 5 para fluência, 5 para pontuação, 5 para velocidade, 5 para ritmo e 5 para pronúncia, desta forma, se o aluno leu duas frases corretas, constará a pontuação 50 no gráfico. Para a avaliação da leitura de texto, subdividiu-se 100 por 2, sendo 50 referente a fluidez de leitura (pontuação, entonação, velocidade, ritmo e pronúncia) e 50 para a compreensão do texto.

Além da representação do desempenho dos participantes no pré e no pós-teste por meio de gráfico também foi feita uma somatória dos resultados alcançados pelos alunos para se ter uma noção, em porcentagem, do desempenho dos alunos usando o seguinte cálculo: (porcentagem na habilidade “palavras simples” + porcentagem na habilidade “palavras complexas” + porcentagem na habilidade “palavras de baixa frequência” + porcentagem na habilidade “frase” + porcentagem na habilidade “texto”) dividido por 5.

Verificam-se, no gráfico abaixo, os dados referentes a avaliação do participante Téo:

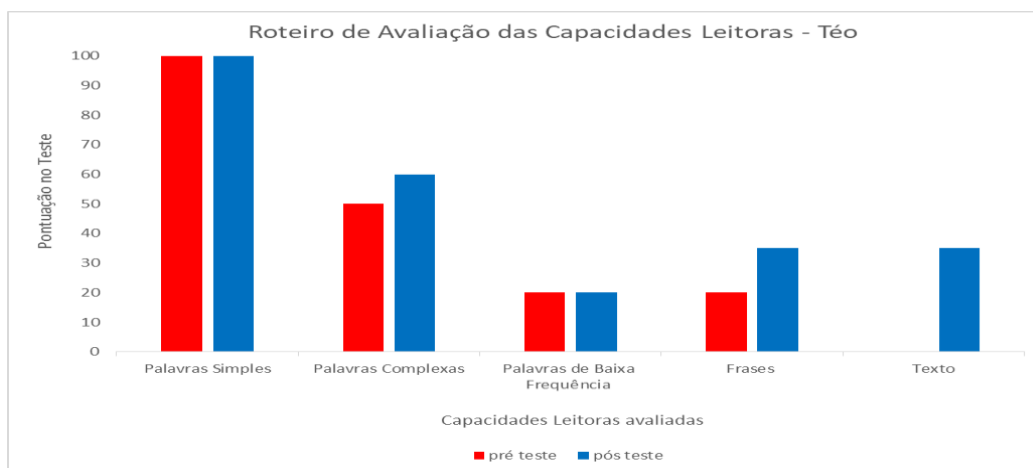


Figura 50: Resultado do pré e pós teste do Roteiro de Avaliação das Capacidades Leitoras – Téo.

Observando-se o gráfico, vê-se que o aluno foi capaz de ler palavras simples e metade das palavras complexas que compunham o roteiro de avaliação, mas apresentou dificuldade com a leitura de palavras de baixa frequência, de frases e texto, não obtendo compreensão do texto lido. No roteiro de avaliação, havia três textos disponíveis com diferentes graus de dificuldade e faixa etária. O aluno não conseguiu, no pré-teste, ler com fluência, entonação, pontuação, etc nenhum dos textos e nem tampouco obter compreensão, nem mesmo com a leitura feita pela pesquisadora.

O Programa possibilitou oportunidades de desenvolvimento em compreensão de leitura que foram assimiladas pelo aluno, conforme observa-se no gráfico, contudo, o aluno não obteve nível satisfatório no desenvolvimento das habilidades leitoras. Em uma outra leitura do gráfico apresentado, foi feita uma média da pontuação no pré e no pós-teste. Somando-se todas as pontuações no pré-teste ($100+50+20+20+0=190$) e dividindo essa pontuação pela quantidade de habilidades testadas (5), obtêm-se a média de 38% de acertos. Fazendo-se a mesma somatória no pós-teste ($100+60+20+35+35$), o aluno obteve 50%, demonstrando uma melhoria de 12% nas habilidades leitoras testadas por esse instrumento.

Abaixo, serão apresentados os dados do aluno Sandro:

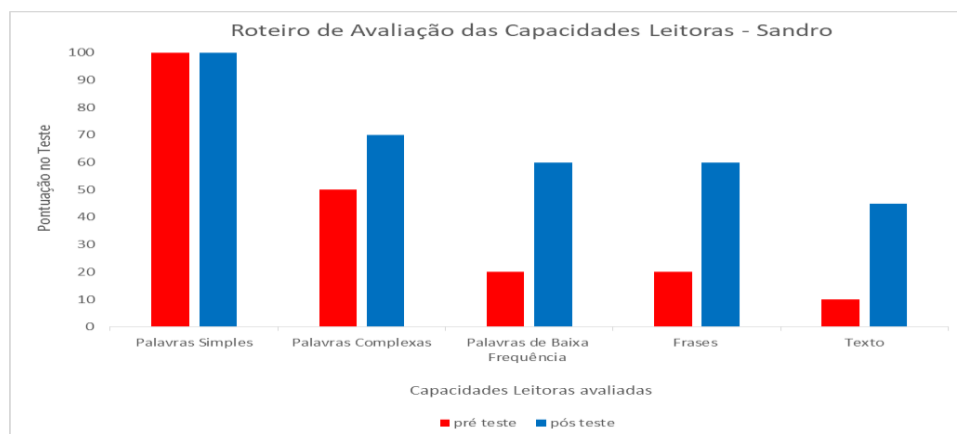


Figura 51: Resultado do pré e pós teste do Roteiro de Avaliação das Capacidades Leitoras– Sandro.

Sandro apresentou domínio de leitura de palavras simples e acertou a leitura de metade das palavras complexas, mas nas outras habilidades avaliadas seu desempenho não foi satisfatório no pré-teste. A compreensão da leitura do texto representada no gráfico foi obtida a partir da leitura feita pela pesquisadora, pois, com a leitura feita pelo participante, não houve compreensão.

O pós-teste apresenta uma evolução nas categorias avaliadas, com especial destaque a compreensão do texto, que atingiu pontuação 40 e com a leitura feita pelo próprio aluno. Aplicando a média de porcentagem, o aluno obteve, no pré teste (100+50+20+20+10), um total de 40% e no pós-teste (100+70+60+60+45), uma média total de 67%, apresentando um aumento de 27% na melhoria das habilidades leitoras.

O domínio de algumas habilidades que permitiram a mudança do estágio de leitura, conforme TCLPP, permitiu que o aluno começasse a ter domínio sobre diferentes rotas de leitura, tornando possível a leitura de palavras complexas e de baixa frequência.

João obteve os resultados abaixo demonstrados pelo gráfico:

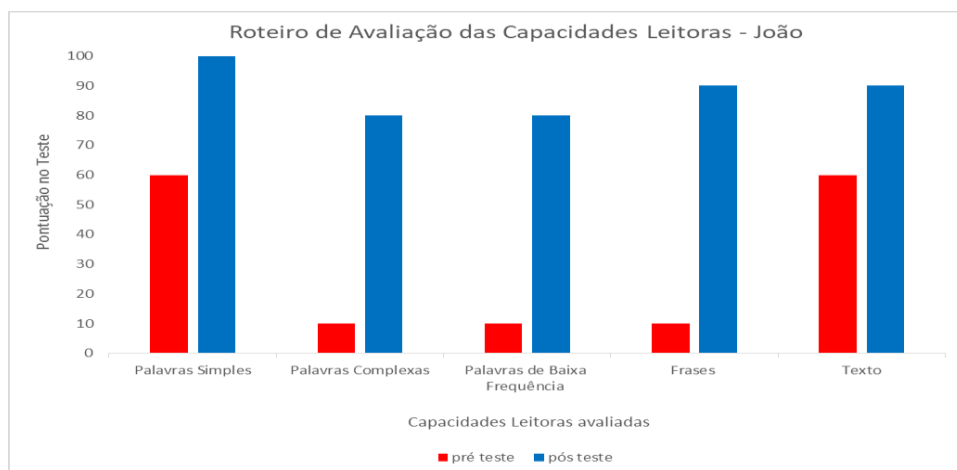


Figura 52: Resultado do pré e pós teste do Roteiro de Avaliação das Capacidades Leitoras – João.

Os resultados obtidos por João no pré-teste estão muito abaixo do resultado das habilidades leitoras se comparado ao resultado dos outros instrumentos. Por se tratar de uma avaliação em voz alta e individual, pode ser que o aluno tenha tido algum tipo de bloqueio, por conta de seu histórico de fracasso escolar ou pode, também, ter sido uma recusa do aluno na realização da atividade.

De uma forma ou de outra, o desempenho obtido pelo aluno no pós-teste, apresentou uma evolução em todos os itens avaliados, sendo que o participante apresentou domínio quase que total em todas as categorias.

Na somatória das médias, o aluno obteve uma porcentagem de 30% no pré-teste (60+10+10+10+60) e obteve uma média de 88% no pós-teste (100+80+80+90+90), totalizando uma aumento de 58% de melhoria nas habilidades leitoras testadas por esse instrumento.

No gráfico abaixo, apresentam-se os resultados obtidos pelo aluno Manuel:

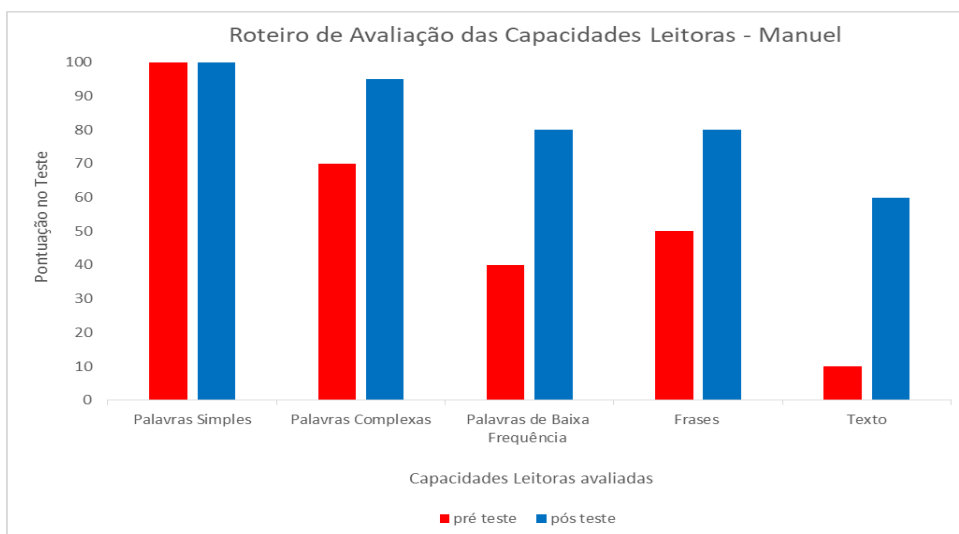


Figura 53: Resultado do pré e pós teste do Roteiro de Avaliação das Capacidades Leitoras – Manuel.

Este teste de Manuel demonstrou que, apesar de Manuel possuir algum domínio de leitura, a compreensão de leitura estava comprometida. Este aluno não obteve compreensão do texto fazendo a leitura sozinho, precisou do auxílio da pesquisadora que leu o texto para ele. Essa compreensão representada no gráfico se, então, com a pesquisadora lendo o texto para o aluno e, a partir disso, respondeu algumas perguntas referentes ao texto.

O pós-teste mostrou um desenvolvimento das capacidades leitoras que lhe permitiram uma melhoria na tarefa de leitura. Aplicando a média das somatórias das pontuações apresentadas pelo aluno, têm-se o resultado de 54% no pré-teste $(100+70+40+50+10)$ e 84% no pós-teste $(100+100+80+80+60)$, resultando em um acréscimo de 30% nas habilidades leitoras.

Augusto apresentou os seguintes resultados, conforme gráfico abaixo:

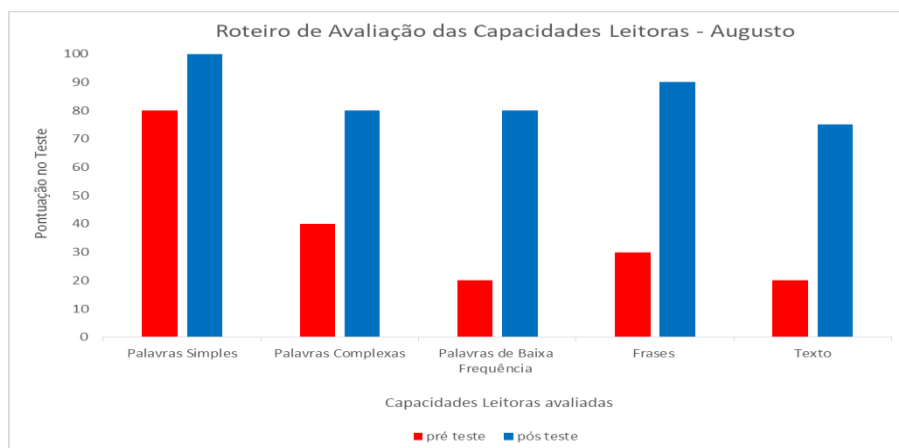


Figura 54: Resultado do pré e pós teste do Roteiro de Avaliação das Capacidades Leitoras – Augusto.

Augusto demonstrou, no pré-teste, necessidade de desenvolver muitas habilidades para que pudesse atingir um nível satisfatório de leitura, pois ainda não possuía sequer o domínio das capacidades necessárias para ler palavras simples, ainda que sem significado.

Após a intervenção, Augusto melhorou consideravelmente suas habilidades, em especial a compreensão leitora. Na somatória da porcentagem atingida por esse aluno, têm-se um total de 38% no pré-teste (80+40+20+30+20) e 86% no pós-teste (100+80+80+90+80), computando um acréscimo de 48% nas capacidades leitoras.

Na sequência, serão apresentados os dados do participante Davi, como demonstra o gráfico abaixo:

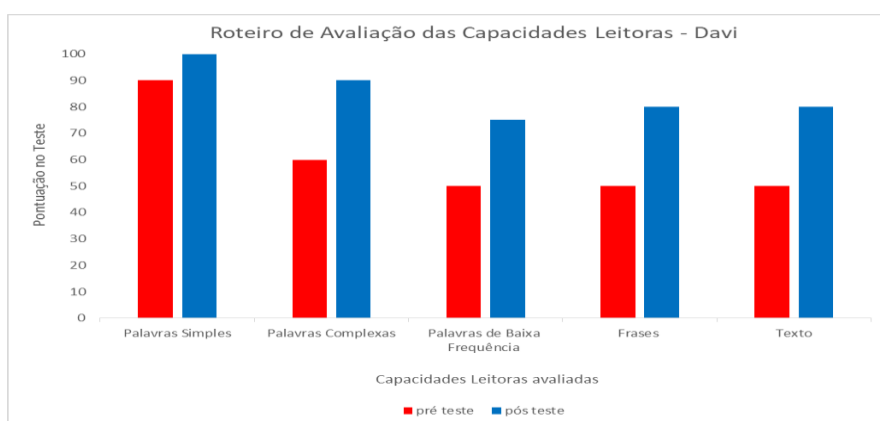


Figura 55: Resultado do pré e pós teste do Roteiro de Avaliação das Capacidades Leitoras – Davi.

Este aluno fazia uso de várias estratégias de leitura, chegando a atingir um grau de acertos nas categorias avaliadas, mas sem apresentar domínio total sob nenhuma delas, nem mesmo da leitura de palavras simples.

O domínio de habilidades adquiridas durante o Programa, ainda que não em sua totalidade, proporcionou uma evolução na habilidade leitora do aluno, sendo que o aluno alcançou uma média geral de 25% no aumento do domínio das habilidades leitoras (pré-teste + 60% e pós-teste + 85%).

O aluno André, apresentou, no pré-teste, domínio total da leitura de palavras simples e domínio parcial das outras habilidades avaliadas pelo Protocolo.

O avanço adquirido pelo aluno, após a participação no Programa lhe proporcionou domínio, quase que total, das habilidades necessárias para uma leitura compreensiva, conforme demonstra o gráfico abaixo:

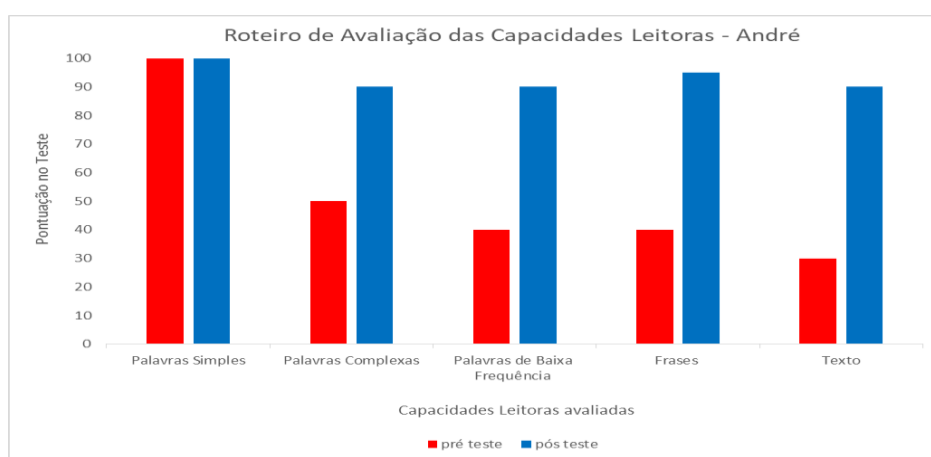


Figura 56: Resultado do pré e pós teste do Roteiro de Avaliação das Capacidades Leitoras – André.

Aplicando a média da somatória dos pontos apresentados pelo participante, têm-se que André obteve 52% no pré-teste (100+50+40+40+30) e 93% no pós-teste (100+90+90+95+90), obtendo como resultado final um aumento de 41% sob o domínio das habilidades testadas.

O gráfico a seguir apresenta os dados obtidos por meio da avaliação segundo o Roteiro e estão, no gráfico abaixo, os dados do participante Antônio:

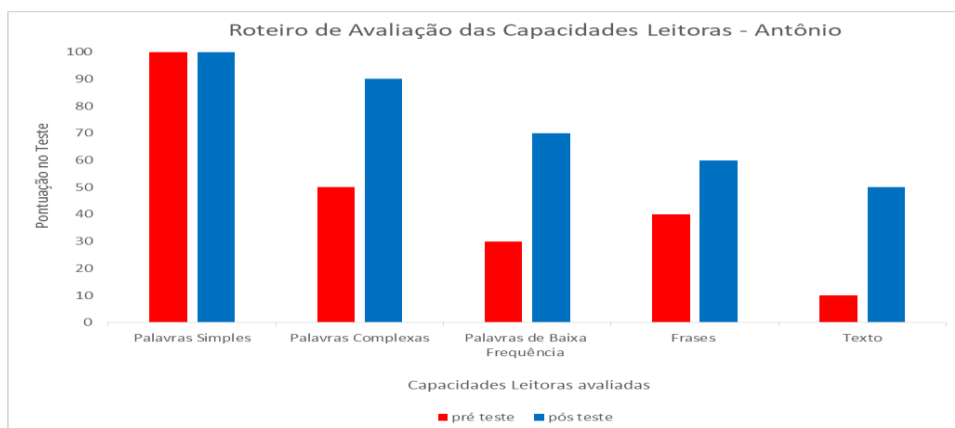


Figura 57: Resultado do pré e pós teste do Roteiro de Avaliação das Capacidades Leitoras – Antônio.

Por meio do gráfico, pode-se perceber que o participante, embora pudesse ler palavras simples, não apresentava, no pré-teste, as habilidades para fazer a leitura das palavras complexas, de baixa frequência e nem tampouco a leitura de frases utilizando os critérios do Roteiro.

O pós-teste demonstrou que o aluno adquiriu domínio das habilidades que lhe permitiram ler palavras que antes não podiam ser lidas, bem como proporcionou a leitura de textos de uma forma mais compreensiva. Este aluno também precisou do auxílio da pesquisadora pois, apesar dele ter realizado a leitura do texto, não obteve compreensão a partir de sua leitura. Com isso, a pesquisadora leu o texto e algumas perguntas foram respondidas, mas de forma insatisfatória.

Na somatória dos pontos, o aluno obteve o resultado de 46% no pré-teste (100+50+30+40+10) e 74% no pós-teste (100+90+70+60+50), obtendo um aumento de 28% nas capacidades leitoras.

Os dados do participante Nelson, no gráfico abaixo, mostram o que se segue:

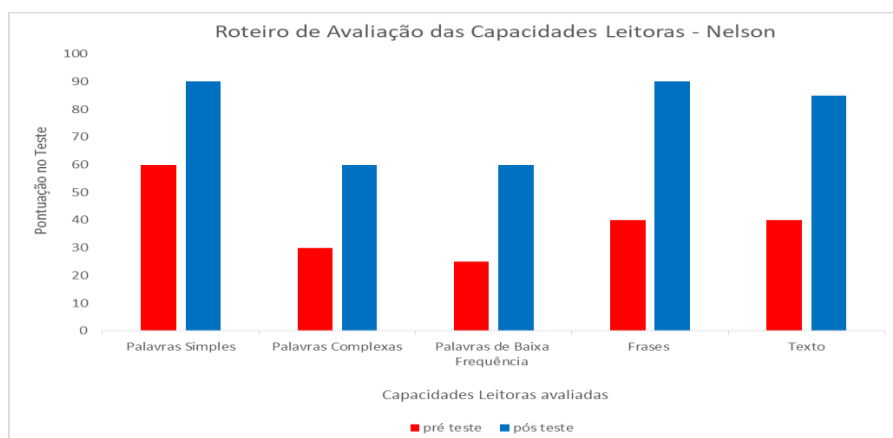


Figura 58: Resultado do pré e pós teste do Roteiro de Avaliação das Capacidades Leitoras – Nelson.

O processo de aprendizagem da leitura de Nelson se apresentou como bastante limitado durante o pré-teste. O aluno ainda não tinha adquirido domínios básicos necessários para a leitura de palavras simples e, com isso, a leitura de outras palavras como as complexas e de baixa frequência, ficavam bastante comprometidas. Este aluno precisou da leitura da pesquisadora, no pré-teste, para conseguir responder perguntas referentes ao texto. Apresentou uma leitura muito lenta, pausada, silabada e sem fluência.

Após o treino específico de habilidades leitoras durante o Programa, o aluno apresentou melhora em todas as categorias desenvolvidas, embora não tenha atingido nenhuma das categorias em sua totalidade. O pré-teste apresentou o resultado de 39% (60+30+25+40+40) de domínio das habilidades e 77% no pós-teste (90+60+60+90+85), o que proporcionou uma melhoria de 38% na capacidade das habilidades leitoras.

Os dados do aluno Marcelo, encontram-se no gráfico abaixo:

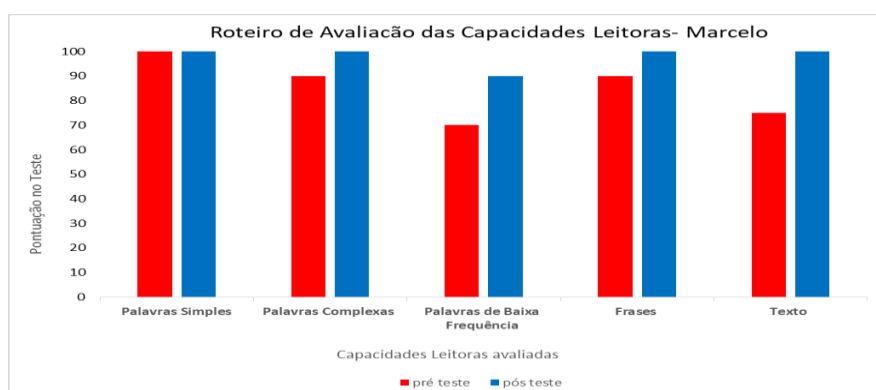


Figura 59: Resultado do pré e pós teste do Roteiro de Avaliação das Capacidades Leitoras – Marcelo.

Este aluno, assim como em outros instrumentos, não apresentou resultados específicos que pudessem justificar seu baixo rendimento em leitura. Uma das hipóteses sobre isso, já mencionada, seja o fato dele fazer atendimentos terapêuticos que possa estar auxiliando em processo de desenvolvimento ou que seu problema de aprendizagem seja um problema específico de memória como apontado pelos profissionais que o atendem.

De qualquer forma, o pós-teste mostrou que ele adquiriu melhora nas categorias avaliadas e que, principalmente na compreensão de leitura, obteve avanço. A somatória da média geral mostrou um domínio de 85% no pré-teste (100+90+70+90+75) e 98% no pós-teste (100+100+90+100+100), totalizando um aumento de 13% no aumento do domínio das habilidades.

E, finalizando o rol de participantes, apresentam-se, a seguir, os dados da aluno Rafael, obtidos no pré e pós-teste, representados no gráfico abaixo:

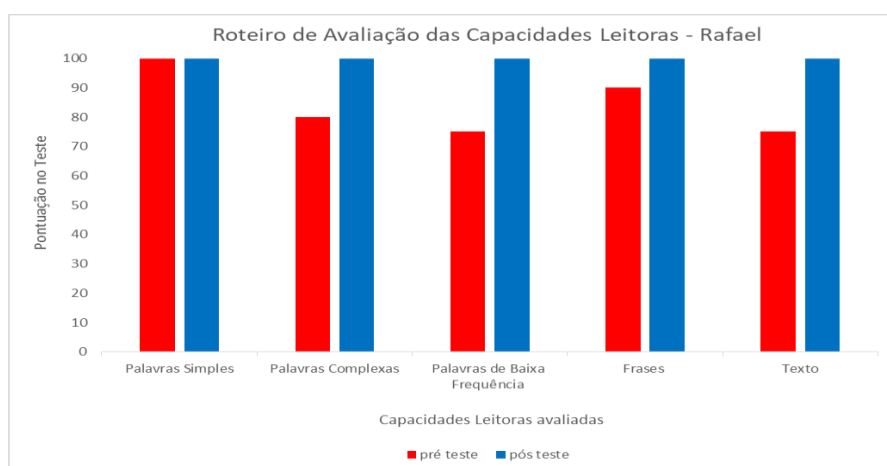


Figura 60: Resultado do pré e pós teste do Roteiro de Avaliação das Capacidades Leitoras – Rafael.

Este aluno, assim como Marcelo, não apresentou, no pré-teste, pontuações baixas a ponto de justificarem desempenho muito abaixo do esperado, conforme apontava a escola. A hipótese para esse aluno é de caso de problemas de comportamento que estariam interferindo em seu processo de aprendizagem. O pré-teste revelou uma média de 84% no pré-teste (100+84+75+90+75) e 100% no pós-teste (100+100+100+100+100), com uma melhoria de 16% no domínio das habilidades leitoras.

Com sua participação no Programa e tendo alguns aspectos trabalhado (mencionados na descrição dos comportamentos motivacionais), esse aluno obteve melhora nas habilidades leitoras.

A tabela abaixo, demonstra, de forma sintetizada, as médias das pontuações apresentadas pelos alunos nos pré e pós-teste do Roteiro de Avaliação das Capacidades Leitoras bem como a média final, demonstrando o quanto conquistaram no domínio das habilidades testadas por esse instrumento.

Tabela 18: Porcentagem de desenvolvimento no domínio das capacidades leitoras

PARTICIPANTE	MÉDIA DA SOMATÓRIA NO PRÉ TESTE	MÉDIA DA SOMATÓRIA NO PÓS TESTE	PORCENTAGEM DE DESENVOLVIMENTO NO DOMÍNIO DAS HABILIDADES
JOÃO	30%	88%	58%
AUGUSTO	38%	86%	48%
ANDRÉ	52%	93%	41%
NELSON	39%	77%	38%
MANUEL	54%	84%	30%
ANTÔNIO	46%	74%	28%
SANDRO	40%	67%	27%
DAVI	60%	85%	25%
RAFAEL	84%	100%	16%
MARCELO	85%	98%	13%
TÉO	38%	50%	12%

De um modo geral, percebe-se que os alunos, embora conseguissem ler, apresentavam problemas com algumas das habilidades leitoras, principalmente as metafonológicas (rimas, segmentação silábica, produção de palavras a partir de fonemas, síntese fonêmica, análise fonêmica – recurso que permitem ao aluno reflexão a respeito da própria língua), habilidades de memória operacional fonológica e nomeação automática rápida, necessárias para a leitura. Ao se propor um trabalho que leve em conta o ensino e a prática de habilidades e, no caso desse trabalho, associá-las a questões motivacionais que permitam que o aluno permaneça engajado na tarefa, ainda que encontrem dificuldade, proporcionou desenvolvimento de praticamente todas as habilidades.

Segundo os resultados apresentados pelos gráficos, Téó foi o participante que apresentou menor progresso. Também não foi possível colocar os alunos em grupos como

DI, TEA, AH/SD numa tentativa de agrupar resultados semelhantes de acordo com a característica do grupo, pois, os alunos responderam de forma diferente (os dois alunos com TEA: um teve melhoras mais representativas que o outro; os dois com DI, os resultados foram diferentes, sendo que Augusto progrediu mais do que Sandro, conquistando uma capacidade de compreensão melhor...), cada um dentro de suas capacidades e limitações, reforçando a necessidade de atendimento especializado para todos os alunos que apresentam baixo rendimento acadêmico e não somente por apresentarem alguma deficiência, TEA, AH/SD.

7. DISCUSSÃO

Este estudo traz algumas contribuições importantes acerca da motivação para ler do aluno relacionada ao processo de aprendizagem de habilidades leitoras. Assim sendo, buscou-se em evidências científicas apoio para se atingir o objetivo principal que foi desenvolver, implementar e avaliar os efeitos de um Programa Motivacional para o Desenvolvimento de Habilidades Leitoras à Alunos com Baixo Rendimento em compreensão de leitura. O intuito, com a elaboração desse Programa, foi buscar por alternativas que pudessem auxiliar profissionais da área da Educação a oferecerem aos alunos propostas de ensino baseadas em achados à luz da literatura.

Ao destacarem que o sucesso acadêmico não é consequência única da capacidade cognitiva do indivíduo, Boruchovitch (1994; 2010) e Zambom (2006), citam a motivação como sendo um aspecto bastante considerável no processo de aprendizagem e, complementando, Guthrie e Wigfield (1995); Guthrie e Wigfield (1997); Ryan e Deci (2000); Paiva e Boruchovitch (2010) e Tadeucci (2011), apontam o engajamento como característica principal no processo de aprendizagem e característico de aluno motivado.

Considerando os aspectos motivacionais como elementos fundamentais no processo de aprendizagem, conforme mencionado, buscou-se, com o Programa, por caminhos e estratégias que pudessem impulsionar o aluno a um engajamento que favorecesse a uma motivação adequada que pudesse liderá-lo a uma aprendizagem mais efetiva. Por motivação adequada entende-se, conforme aponta a literatura, a busca por uma aprendizagem que proporcione ao aprendiz prazer pessoal, desafio, curiosidade e interesse nos ganhos obtidos por meio dos conhecimentos adquiridos (GUTHRIE &

WIGFIELD, 1995; GUTHRIE & WIGFIELD, 1997; RYAN & DECI, 2000; PAIVA & BORUCHOVITCH, 2010 e TADEUCCI, 2011).

A proposta do Programa permitiu o trabalho com a diversidade de participantes (dois alunos com TEA, dois com deficiência intelectual, dois com altas habilidades e cinco com dificuldades de aprendizagem sem pertencerem ao PAEE) por causa de uma valorização colaborativa que permitiu que os alunos, apesar de níveis de dificuldade diferentes, pudessem realizar a mesma tarefa dentro de um mesmo contexto, contribuindo com o progresso do grupo como um todo de acordo com suas possibilidades e potencialidades.

Aliás, os itens relacionados as interações dos alunos (item 3 e 4) mostraram, assim como os estudos de Guthrie e Wigfield (1995, 1997) a importância de se considerar a questão social no processo de aprendizagem. Observou-se um aumento do item engajamento (2) e participação (itens 5 e 6) nas atividades em que os alunos podiam interagir e compartilhar conhecimentos. Mais especificamente no caso da população desse estudo, as atividades que proporcionavam interação e colaboração foram de fundamental importância para os alunos com TEA (Antônio e Manuel) e para o aluno com problemas comportamentais (Rafael).

Pessoas com autismo apresentam dificuldades em habilidades sociais e comunicação. O convívio de pessoas com autismo no ambiente escolar torna-se complexo em virtude de seus comportamentos repetitivos, interesses restritos e dificuldade de aceitação das regras (LAPLANE, 2014). Portanto, trabalhar com as possibilidades de interação e mediar o convívio de alunos com TEA torna-se fundamental no processo de escolarização.

As atividades do Programa instigavam, em sua maioria, o convívio entre os alunos, proporcionando interação entre os mesmos na busca de soluções para a execução das tarefas. Essa interação proporcionou aos alunos com TEA o desenvolvimento dos aspectos sociais. A dificuldade de comportamento adequado apresentada por Manuel também apresentou melhora, tanto por causa do “contrato” quanto por causa de uma melhor aceitação dos outros alunos que passaram a compreender melhor as dificuldades de Manuel e, por meio da interação, auxiliaram o aluno a entender as regras e a realizar as atividades em conjunto.

O interesse restrito do aluno Manuel por animais de fazenda também era algo que, por vezes, dificultava o andamento da aula porque ele não conseguia entender que não era possível somente ler coisas a respeito de galinhas e fazenda. Além do “contrato” também foi feita uma maquete de fazenda, e, quando o aluno executava as atividades propostas, no final da aula, ganhava um animal, um trator ou alguma outra coisa que, no final do semestre, formaria uma grande fazenda que ele levaria para casa. Então, foram necessários alguns combinados para moldá-lo dentro de um comportamento mais aceitável na sala de aula. À medida que ele foi se adequando as regras, os reforçadores como lanche da cantina ou parte da maquete, foram diminuindo e, até o final do Programa, já haviam sido extintos, somente o “contrato” permaneceu.

O outro aluno com TEA, Antônio, apesar da dificuldade extrema em se relacionar com os colegas e professores, os dias que mais apresentava avanço na realização das tarefas eram dias em que as atividades aconteciam em grupo e promoviam a troca de conhecimentos entre os alunos. Nas atividades em grupo, todos tinham uma função que era valorizada pelo grupo, pois, se alguém do grupo não fazia sua parte, a atividade não era completada ou tinha sua conclusão comprometida. A dificuldade, com esse aluno foi referente as estereotípias e afastamento e isolamento do resto do grupo, fazendo-se necessárias medidas de intervenção com o intuito de chama-lo de volta para a aula e fazê-lo participar. Os outros alunos também foram aprendendo a incluí-lo nas conversas por meio de perguntas que promoviam a interação entre eles.

Pessoas com altas habilidades, também componentes da diversidade, enfrentam dificuldades dentro do contexto escolar a começar pela equivocada visão de que alunos com altas habilidades têm recursos para se desenvolverem sozinhas e, desta forma, não necessitam de auxílio educacional (ANJOS, 2014)), como o caso dos dois participantes desse estudo que foram confundidos com alunos com deficiência intelectual por apresentarem dificuldades de aprendizagem e rendimento escolar inferior ao esperado para a idade e série, afinal, segundo uma visão equivocada, não espera-se que alunos com altas habilidades tenham dificuldades escolares. A dificuldade encontrada pelos professores em relação a esses participantes, em especial João, foi o fato de ele se considerar muito inteligente por ter sido diagnosticado com altas habilidades. Por um período de tempo, foi difícil controlá-lo, pois, ele queria assumir o lugar dos professores, achando que sabia mais e, com os colegas, não era diferente: tudo o que os colegas falavam a respeito de algum assunto ele corrigia. Em decorrência disso, ele também

apresentou dificuldade em se relacionar com os colegas pois os colegas não falavam com ele no “mesmo nível”. Foi preciso um trabalho intendo para ele descobrir que, apesar do diagnóstico, ele também tinha limitações como o fato de não conseguir escrever e, por diversas vezes, precisou da ajuda dos colegas para auxiliá-lo com a escrita e leitura.

O outro aluno com altas habilidades não apresentou esse tipo de atitude, contudo, seu comportamento inadequado de ficar se arrastando pelo chão por baixo da carteiras e recusando contato com as pessoas da sala, era desafiador no sentido de como fazê-lo participar da aula. Ele precisou de um tempo, observando seus colegas, a forma com que a aula era conduzida, até se sentir à vontade para se aproximar e participar.

Se, por um lado houve mais problemas comportamentais, no caso dos alunos com TEA, altas habilidades e problema de comportamento, no caso dos alunos com deficiência intelectual e/ou distúrbios e dificuldades de aprendizagem, não foram necessárias intervenções comportamentais, somente de aprendizagem. De uma forma geral, todos os alunos necessitavam de atenção especificamente pedagógica, mas foi necessário trabalhar com os outros fatores também e não só o ensino propriamente dito. A dificuldade inicial foi fazer com que os alunos se engajassem nas tarefas, pois, devido a um histórico de fracasso, não viam sentido nas tarefas escolares, para isso, a motivação juntamente com o ensino voltado às necessidades dos alunos, com atividades elaboradas considerando o nível do aluno e seus interesses, provocou uma melhoria nas suas crenças em suas próprias capacidades e se tornaram ferramentas fundamentais no processo de aprendizagem dos alunos.

Quanto ao fato de somente alunos com deficiências, TEA e altas habilidades/superdotação serem componentes do PAEE, ressalva-se que, todos os alunos participantes da pesquisa apresentavam níveis de dificuldades que comprometiam o processo de aprendizagem, chegando-se, inclusive, a verificar-se resultados iniciais muito parecidos entre PAEE e alunos com dificuldade ou transtornos de aprendizagem acreditando-se, portanto, que independentemente da causa do baixo rendimento escolar, qualquer aluno que não esteja apresentando evolução acadêmica, é digno de atendimento especializado e propostas que visem sua melhoria.

No caso de alunos com baixo rendimento acadêmico, o estudo de Guthrie et al (2009), mostrou que um programa motivacional pode incluir ensino de estratégias que

auxiliem o aluno no seu processo de desenvolvimento, no caso desse estudo, decidiu-se incluir o ensino de habilidades leitoras, em especial as metafonológicas.

As atividades propostas nesse Programa segundo estratégias de instrução, interação com o mundo real, textos interessantes, etc, proporcionaram uma mudança comportamental nos alunos que os levou a um engajamento nas atividades, engajamento esse que proporcionou aprendizagem. Percebeu-se, com as anotações no Roteiro de Observação, um aumento significativo no item relacionado ao engajamento.

Isso pode ser observado quando foi realizado o projeto “Jornal”, por exemplo. Com a oportunidade de desenvolver um jornal, foi levado aos alunos alguns jornais para que eles pudessem explorar, sob orientação (estratégia de instrução), os alunos precisariam, após a observação do material, verificar quais sessões compunham um jornal. Depois, os participantes puderam escolher de quando seria esse jornal e a escolha foi pela época do descobrimento do Brasil, assim sendo, os escolares iniciaram pesquisas sobre a época do descobrimento, escolheram as sessões que comporiam o jornal (como a preferência geral pelo futebol era geral, escolheu-se, como uma das sessões, “ESPORTES”, com isso, os meninos fizeram uma pesquisa a respeito das atividades esportivas da época e foi feita uma comparação com os dias atuais para se verificar quais esportes ainda existiam, quais eram praticados por eles, etc). Enfim, a atividade proporcionou uma grande oportunidade de interação entre os participantes na realização do jornal, proporcionou prazer pelas descobertas, pois os alunos riam e se divertiam muito e, com isso, se engajavam fortemente na atividade.

Contudo, a literatura também adverte sobre a existência da motivação intrínseca e extrínseca coexistindo (PAIVA & BORUCHOVITCH, 2010; BORUCHOVITCH & BZUNECK, 2009). De fato, no decorrer do Programa, observou-se que o aluno não apresenta motivação do tipo intrínseca a todo momento e que algumas questões são importantes na escolha do aluno pelo tipo de motivação. Nesse estudo, verificou-se que os alunos mudavam seu comportamento diante de tarefas que despertavam mais interesse. Analisando as pontuações do Roteiro de Observação juntamente com as atividades que foram executadas, nota-se que o engajamento dos alunos modifica-se de acordo com as atividades propostas: se estão realizando algo do interesse próprio como o tema ou fazendo algo que proporcione a interação e colaboração entre os colegas, há um aumento nos itens referentes ao engajamento (item 2), aos comentários referentes ao tema abordado (item 5), aos pedidos de participação (item 6) bem como do tipo de motivação

que está sendo usado (item 8), como pode ser observado quando foi realizado o projeto “Contos Bíblicos”. No geral, os alunos demonstraram bastante satisfação nessa atividade, menos o aluno Sandro que não tinha grandes interesses nos assuntos. As atividades realizadas no computador também eram de grande interesse dos alunos que gostavam muito do jogo Coelho Sabido e, mesmo quando estavam realizando atividades complexas com o jogo, se engajavam e não desistiam.

A crença de auto eficácia também se apresentou como fator importante no desenvolvimento dos alunos (NUNES, 2008; BANDURA, AZZI & POLYDORO, 2008), pois, à medida que realizavam atividades que eram elaboradas considerando-se o nível cognitivo de cada um, os participantes se dedicavam mais nas atividades pois sabiam que conseguiriam realizá-las, podendo contar tanto com a ajuda dos professores quanto dos colegas, que, com a colaboração proposta pelo Programa, permitiu que cada aluno entendesse suas limitações mas que também soubessem de suas potencialidades, contribuindo mutuamente para o desenvolvimento do grupo.

Outro fator que tem que ser considerado na elaboração das atividades e no fato de que os alunos não se motivam intrinsecamente o tempo todo, é a multidimensionalidade da motivação para ler dos alunos, pois os alunos apresentam diversos motivos (onze dimensões) para realizar as atividades, sendo que em determinadas tarefas, podem realiza-las por notas, por recompensas, mas que também podem realiza-las por interesse, curiosidade e até mesmo para conquistar ganhos sociais. O aluno Sandro, por exemplo, se engajava por prazer pessoal e movido por uma motivação intrínseca quando o assunto era esportes, principalmente futebol. Também apresentou esse comportamento nas atividades do projeto “Disney”, contudo, no projeto “Contos Bíblicos”, seu interesse em finalizar a tarefa era mais por ser uma exigência da aula. Com isso, entende-se que o aluno pode ter uma oscilação do tipo de motivação.

Contudo, há que se considerar que não ocorreu mudança no item 7 (o aluno comenta sobre suas atividades de leitura realizadas em casa e/ou na escola). Para esse fato, considerando que talvez esse seja o reflexo da falta de atividades envolvendo leitura, faz-se necessário que se reflita sobre essa problemática.

A mudança comportamental provinda dos aspectos motivacionais trabalhados na Etapa 1, impulsionaram os alunos para a Etapa 2 com uma conduta de menor evitação das atividades propostas. No início do Programa, os alunos rejeitavam as tarefas e não

demonstravam nenhuma satisfação com a realização das mesmas; quando as faziam, era por obrigação. Ao darem início a Etapa 2, não observou-se mais essa recusa, embora o período de férias tenha provocado uma diminuição da motivação em alguns alunos.

O engajamento nas atividades permaneceu na segunda Etapa e os alunos permaneciam nas tarefas, apesar das dificuldades e desafios apresentados pelas mesmas, dando a entender que foi uma conquista sequencial: primeiro modificou-se o comportamento para que os alunos permanecessem engajados nas tarefas, depois emergiu-os em uma série de atividades que proporcionaram maior fluência na leitura e, conseqüentemente, provocou melhoria no desempenho em compreensão de leitura, mostrada pelos gráficos. O aluno André, que no início do Programa apresentava um comportamento bastante inadequado (ficar se arrastando pelo chão) e se recusar a realizar as atividades, foi aos poucos se envolvendo e participando da aula. Quando iniciou a segunda Etapa, não recusa mais realizar as tarefas, as vezes reclamava um pouco falando que estava cansado ou com preguiça, mas ele realizava as tarefas e com qualidade.

O ensino das habilidades se mostrou efetivo aos alunos que, apesar de já apresentarem domínio sobre o reconhecimento de palavras, ou seja, sabiam associar o componente visual gráfico e entendiam, até certo ponto, que as letras correspondiam a segmentos sonoros, o que as permitia ler as palavras, apesar da dificuldade de alguns (leitura silabada, pausada, sem ritmo), porém, não compreendiam o que liam, pois, para a compreensão, é necessário que as habilidades metafonológicas sejam assimiladas.

Quanto a isso, faz-se necessário uma avaliação atenta sobre os processos de aprendizagem de leitura segundo os estágios de aprendizagem de leitura e as rotas de leitura utilizadas em cada estágio. Sem o entendimento desses conceitos, fica difícil explicar porque o aluno lê, mas não entende.

Os dados dos pré e pós teste mostraram que os alunos, de um modo geral, ainda não haviam adquirido o domínio de habilidades importantes para a compreensão, encontrando-se, portanto, no segundo estágio de leitura (alfabético) e fazendo uso da rota fonológica (CAPOVILLA, JOLY, FERRACINI, CAPARROTTI, CARVALHO & RAAD, 2004; CAPOVILLA, 2008; SEABRA & CAPOVILLA, 2010), por isso, apesar de lerem, não compreendiam.

Ressalva-se, com isso, a importância do processo avaliativo afim de tornar a intervenção bem-sucedida, pois, se não se sabe qual é a causa da dificuldade, não se saberá como intervir (MACHADO, SANTOS & BELLO, 2017).

O Programa aqui apresentado proporcionou ganhos significativos na evolução das capacidades leitoras dos alunos, como mostraram os gráficos. Se foi possível se conquistar avanços como os aqui mostrado em um ano, imagina-se se os alunos tivessem a oportunidade de participarem ou terem em suas aulas, continuamente, Programas como esse. Alunos, com dificuldades, transtornos, PAEE e alunos com bom rendimento acadêmico só têm a ganhar com práticas como essa. As condições neurobiológicas dos alunos não podem ser modificadas, mas com certeza teriam suas dificuldades amenizadas e poderiam, inclusive, ter uma qualidade de vida melhor em decorrência de uma aprendizagem mais significativa.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão de alunos que necessitam de atendimento educacional diferenciado vem sendo amplamente discutida visando atender a demanda desse alunado que tem direitos garantidos por lei, contudo, há que se considerar que apresentam uma certa especificidade educacional (CAMPOS, 2014). A perspectiva inclusiva, independentemente da classe, raça, gênero ou deficiência, implica em um grande desafio para os professores (ANJOS, 2014) e uma consequência negativa, quando não bem-sucedida, para alunos que, apesar de frequentarem a escola, não conquistam seu espaço profissional e nem uma plenitude de vida em sociedade em decorrência, muitas vezes, da falta de um sistema de ensino que lhes proporcione condições autênticas de aprendizagem e continuidade nos estudos (CAMPOS, 2014).

O Programa ofereceu aos alunos oportunidades reais de se engajarem nas atividades propostas, o que os impulsionou a uma melhoria na qualidade leitora, conforme mostram os resultados apresentados nos gráficos. Considera-se que o Programa atingiu seu objetivo e apresenta-se como positiva a avaliação dos resultados logrados na melhoria em compreensão de leitura dos alunos.

O objetivo específico que tinha a finalidade de proporcionar o ensino e o desenvolvimento de habilidades leitoras foi alcançado, uma vez que os pré e pós-teste mostraram uma evolução nas habilidades testadas. Alguns alunos não conquistaram o máximo domínio das habilidades, e nem essa era a proposta do Programa, mas todos terminaram o Programa com maior domínio de habilidades do que quando começaram.

A elaboração de tarefas que promovessem a curiosidade e proporcionassem maior engajamento nas atividades, proposta por outro objetivo específico, também se apresentou como satisfatória, pois o item 2 do Protocolo de Observação expôs evolução, bem como o relato das mães mostrando que os filhos estavam manifestando outra atitude em relação a leitura: onde antes havia evitação total, agora já estava havendo os primeiros passos de progresso.

Contudo, há que se considerar que existem algumas fragilidades a saber.

Um dos objetivos específicos, visava capacitar alunos da graduação para atuarem como monitores, porém, houve uma falha que tornou alguns dados inviáveis de serem analisados e essa falha diz respeito à falta de instrumentos que pudessem medir o desempenho dos mesmos e, por isso, não foi possível se determinar de que forma sua atuação interferia no desempenho do aluno, pois observou-se que, a grande maioria, incorporou a proposta e fazia uma atuação bastante dinâmica e adequada, dentro do que se esperava, contudo houveram dois estagiários que aplicavam as atividades de forma mecânica; não se envolviam e nem participavam da elaboração do Programa e isso resultou em consequência no desempenho do aluno. Desta forma, considera-se que os resultados referentes a esse objetivo foram parcialmente atingidos (houve a capacitação dos estagiários mas não houve a adoção de instrumentos que pudessem medir o desempenho deles).

Os pré e pós testes foram aplicados no início e no final do Programa. Com isso, não se sabe exatamente o quanto da melhora dos alunos foi em virtude da Etapa 1 (motivacional) ou da Etapa 2 (ensino de estratégias). Contudo, o nível de leitura dos alunos ao longo do Programa era avaliado constantemente e, à medida que os alunos apresentavam melhora nas capacidades leitoras, textos mais complexos iam sendo oferecidos, sendo que no começo os textos eram muito simples, sem elaboração complexa que não condizia com a idade e série dos alunos e, ao longo do Programa, ao se constatar que os alunos conseguiam mais, o nível dos textos foi mudando.

O Programa se mostrou bastante eficaz para atender a diversidade, assim como o estudo de Guthrie et al (2009), porém, como não foi aplicado na sala de aula com vários alunos presentes, não se pode afirmar que o Programa seja eficaz para a realidade escolar, ficando, assim, uma sugestão para próximos estudos.

Considera-se que pesquisas experimentais que visem os fatores motivacionais de alunos com baixo rendimento em conjunto com o ensino de habilidades leitoras seja fundamental para o processo de inclusão e que, programas que objetivem a diminuição das diferenças nos rendimentos acadêmicos dos alunos, sejam cada vez mais realizados com o intuito de tornar o processo de inclusão verdadeiramente efetivo, dando oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento a todos os alunos. Para isso, há que se pensar também na formação de professores que precisam ter conhecimento sobre as dificuldades, como identificá-las e como intervir, elaborando práticas que atendam a diversidade como um todo.

O estudo aqui apresentado precisaria ser reaplicado, considerando as lacunas deixadas nos itens relacionados a medidas de desempenho dos professores e como a atuação deles interfere na mudança motivacional e no domínio de habilidades aprendidas pelos alunos. Também se sugere medidas avaliativas no intervalo do Programa, entre as Etapas 1 e 2, para se detectar qual Etapa (ou as duas) do Programa proporcionou maior melhoria. Para sanar a dúvida sobre a eficácia do Programa no contexto escolar, faz-se necessária aplicação do Programa na escola.

9. REFERÊNCIAS

- AAIDD, (2010). American Association on Intellectual and Developmental Disabilities. Intellectual Disability: definition, classification and systems of supports.
- ALMEIDA, M. A. (2004). Apresentação e análise das definições de deficiência mental proposta pela AMMR – Associação Americana de Retardo Mental de 1908 a 2001. *Revista de Educação PUC*, 16, 33-48.
- AMES, C. (1992). Classroom: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Education Psychology*, 84, 261-271.
- ANACHE, A.A. (2002). Reflexões sobre o diagnóstico psicológico da deficiência mental utilizado em educação especial. In: Reunião da ANPED, 24; 2002. *Anais da 24ª Reunião da ANPED*, Caxambu, MG.
- ANDERMAN, E. M., MAEHR, M. L. (1994). Motivation and schooling in the middle grades. *Review of Education Research*, 64, 287-309.
- ANDRADE, O.V.C.A., ANDRADE, P.E., CAPELLINI, S.A. (2014). Relação entre a fala e a escrita na Quarta Conferência NIHCD de 1972. In: *Modelo de resposta à intervenção RTI como identificar e interferir com crianças de risco para os transtornos de aprendizagem*. São José dos Campos, SP: Pulso Editorial.
- ANDRADE, O. V. C. A., OKUDA, P. M. M., CAPELLINI, S. A. (2015). *Tópicos em transtorno de aprendizagem*. IV. Marília, SP: Cultura Acadêmica.
- ANDRADE, O. V. C. A., PRADO, P.S.T., CAPELLINI, S. A. (2011). Desenvolvimento de ferramentas pedagógicas para identificação de escolares de risco para a dislexia. *Revista Psicopedagogia*, 28(85), 14-28.
- ANJOS, I. R. S. (2014). Dotação e Talento: o que as Pesquisas no Brasil nos Revelam? In: ALMEIDA, M. A., MENDES, E. G. (Orgs). *A escola e o público-alvo da educação especial: apontamentos atuais*. São Carlos: Marquesini & Manzini: ABPEE.
- APA (American Psychiatric Association). (2014). Transtornos mentais. DSM-V. In: _____. *Manual diagnóstico e estatísticos de transtornos mentais*. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 50-59.
- ARANTES, D.R.B; NAMO, D.(2012).Deficiência Intelectual: Da família à escola. In: São Paulo (Estado). Secretaria da Educação, Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado – CAPE, Organização – Almeida, M.A. *Deficiência Intelectual: Realidade e ação*. São Paulo: SE.

ARCHER, J. (1994). Achievement goals as a measure of motivation in university students. *Contemporary Educational Psychology*, 19, 430-460.

BADIAN, N. A. (2001). Do preschool orthographic skills contribute to prediction of reading? In: BADIAN, N. A., *Prediction and prevention of reading failure*. Baltimore, MD: York Press, 31-56.

BAKER, L.; WIGFIELD A. (1999). Dimensions of children's motivation for reading and their relations to reading activity and reading achievement. *Reading Research Quarterly*, USA, 34 (4), 452-477.

BANDURA, Albert; AZZI, Roberta G.; POLYDORO, Soely (2008). *Teoria Social Cognitiva: conceitos básicos*. Porto Alegre: Artmed.

BORUCHOVITCH, E. (1993). A psicologia e a metacognição: Novas perspectivas para o fracasso escolar brasileiro. *Tecnologia Educacionl*. 22 (110/111), 22-28.

_____. (1994). As variáveis psicológicas e o processo de aprendizagem: Uma contribuição para a psicologia escolar. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 1, 129-139.

_____. (2010). A auto-regulação da aprendizagem e a escolarização inicial. In: BORUCHOVITCH, E. & BZUNECK, J.A. (Orgs). *Aprendizagem: Processos Psicológicos e o Contexto Social na Escola*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2ª ed., 55-88.

BORUCHOVITCH, E., BZUNECK, J. A. (2009). *A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea*. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes.

BRASIL. Constituição Federal de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: nov, 2016.

_____. Declaração Mundial sobre Educação para Todos, 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm>. Acesso em nov, 2016.

_____. Ministério da Educação. Declaração de Salamanca, 1994. Disponível em: <<portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: ago. 2016.

_____. Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº2/2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: out. 2016.

_____. Plano Nacional de Educação PNE. Lei nº 10.172/2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LEIS_2001/L10172.htm. Acesso em out.2016.

_____. Saberes e práticas da inclusão: dificuldades acentuadas de aprendizagem:

autismo. Brasília: MEC, SEESP, 2004. Disponível em: <http://www.socialiris.org/forumautismo/materiais/praticas_da_inclusao.pdf>. Acesso em: out. 2016.

_____. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, 2006. Disponível em: <<http://www.bengalalegal.com/convencao>>. Acesso em out, 2016.

_____. Deliberação CEE nº 68/2007. Disponível em: <http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/cao_civel/aa_ppdeficiencia/aa_ppd_autismo/aut_legis/deliber_68_07.pdf>. Acesso em: jun, 2016.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. Política nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiv. Brasília, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf> Acesso em: agosto, 2016.

_____. Nota técnica nº 24. Orientação aos Sistemas de Ensino para a implementação da Lei nº 12.764/2012MEC/SECADI/DPEE. 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13287-nt24-stem-lei12764-2012&category_slug=junho-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: nov. 2016.

_____. Lei nº 13.146 de 6 de julho de 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em nov, 2016.

_____. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. 2011.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9.394/96. Diário Oficial da União, 248(I), de 23/12/96, 27833, 1996.

BELISÁRIO FILHO, J. F.CUNHA, P. (2010). *A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: transtornos globais do desenvolvimento*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial.

BRUNSWICK, N., MARTIN, G. N., RIPPON, (2012). Early cognitive profiles of emergent readers: A longitudinal study. *Journal of Experimental Child Psychology*, 111, 268-285.

BZUNECK, A. (1999). Uma abordagem sócio-cognitivista à motivação do aluno: A teoria de metas de realização. *Psico-USF*, 4, 51-66.

_____ (2001). As crenças de auto-eficácia e o seu papel na motivação do aluno. In: BORUCHOVITCH, E. & BZUNECK, J. A. (org.). In: *A motivação do aluno: contribuições da Psicologia Contemporânea*. Petrópolis Vozes.

_____ (2010). Como Motivar os alunos: Sugestões Práticas, In: *Motivação para Aprender: aplicações no contexto educativo*. Petrópolis, RJ: Vozes.

CAIN, K.; OAKHILL, J. (2006). Assessment matters: issues in the measurement of reading comprehension. *British Journal of Education Psychology*. 76 (4), 697-708.

CAMARGO, R.G., FREITAS, S.N. (2012). Altas Habilidades/Superdotação e Dificuldades de Aprendizagem: relações e implicações sob o olhar da inclusão educacional. *Revista de Educação do IDEAL*. 7(16), 195-210.

CAMARGO, R.G., FREITAS, S.N. (2013). Altas Habilidades/Superdotação e Dificuldades de Aprendizagem: Um estudo Relacional. *Revista Roteiro*, 38 (1), p. 195-210.

CAMPOS, J. A. P. (2014). O Aluno com Deficiência Intelectual na Educação de Jovens e Adultos: Contexto e Percurso. In: ALMEIDA, M. A., MENDES, E. G. (Orgs). *A escola e o público-alvo da educação especial: apontamentos atuais*. São Carlos: Marquesini & Manzini: ABPEE.

CARDOSO, M.C.F. (1997). *Abordagem Ecológica em Educação Especial: fundamentos básicos para o currículo*. Brasília: CORDE.

CAPELLINI, S. A. (2003). Processos subjacentes aos transtornos fonológicos na linguagem escrita. In: *Anais do V Congresso Internacional de Fonoaudiologia e XI Encontro Cearense de Fonoaudiologia*. Fortaleza – CE, Brasil.

_____ . (2006). Neuropsicologia da dislexia. In: MELLO, C. B., MIRANDA, M. C., MUSZKAT, M. (orgs). *Neuropsicologia do desenvolvimento: conceitos e abordagens*. São Paulo: ed. Memnon Edições Científicas, 162-179.

CAPELLINI, S. A., CÉSAR, A. B. P. C., GERMANO, G. D. (2015). Early identification of reading problems: preliminary study with students of 1st grade. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 174, 1355-1355.

CAPELLINI, S. A., CONRADO, T. L. B. C. (2009). Desempenho de Escolares com e sem Dificuldades de Aprendizagem de Ensino Particular em Habilidades Fonológica, nomeação Rápida, Leitura e Escrita. *Revista CEFAC*, 11 (2), 183-193.

CAPOVILLA, A. G. S. (2008). Dislexia do desenvolvimento: definição, avaliação e intervenção. In: SENNYEY, A., CAPOVILLA, F. C., MONTIEL, J. M. (Orgs.), *Transtornos de aprendizagem: da avaliação à reabilitação*. São Paulo: Artes Médicas, 251-260.

CAPOVILLA, A. G. S., CAPOVILLA, F. C. (2004). Instrumentos para avaliar desenvolvimento dos vocabulários receptivo e expressivo, e consciência fonológica, normatizados de material a segunda série e validados com medidas de leitura e escrita. In: CAPOVILLA, F. C. (Org.), *Neurociência e aprendizagem: Uma abordagem multidisciplinar*. São Paulo, SP: Memnon, Capes e Sociedade Brasileira de Neuropsicologia, 305-316.

CAPOVILLA, A. G. S., DIAS, N. M. (2008). Desenvolvimento de habilidades atencionais em estudantes da 1ª a 4ª série do ensino fundamental e relação com rendimento escolar. *Revista Psicopedagogia*, 25 (78), 198-211.

CAPOVILLA, A. G. S., JOLY, M. C. R. A., FERRACINI, F., CAPARROTTI, N. B., CARVALHO, M. R., RAAD, A. J. (2004). Estratégias de leitura e desempenho em escrita no início da alfabetização. *Revista Psicologia Escolar Educacional*, 8 (2), 189-197.

CARDOSO, M. H., ROMERO A. C. L., CAPELLINI, S. A. (2016). Alterações de processos fonológicos e índice de gravidade em uma amostra de fala e de escrita de escolares de ensino público e privado. *Revista Psicopedagogia*, 33 (102), 283-293.

CHIOTE, F. A. B. (2013). Inclusão da criança com autismo na educação infantil: trabalhando a mediação pedagógica. Rio de Janeiro: Wak.

CINTRA, R. C. G. G.; JESUINO, M. S.; PROENÇA, M. A. M. (2010). A prática pedagógica no Atendimento Educacional Especializado ao educando com autismo: o estado do conhecimento realizado no banco de teses da Capes e Scielo. In: *Anais... IV Congresso Brasileiro de Educação Especial (CBEE)*, São Carlos _ SP, Brasil, 4.

COLOMER, T., CAMPS. (2004). A. cap 2, O que é ler? (p. 29-57) In: *Ensinar a ler e ensinar a compreender*. Artmed.

COSTA, G. D. (2005). *Relação entre as orientações motivacionais e o desempenho escolar de alunos da 7ª série do ensino fundamental em matemática na resolução de equação do 1º grau*. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.

CUNHA, J. A. (2000) *Psicodiagnóstico V*. Porto Alegre: Artes Médicas.

CUNHA, V.L.O. (2008). *Desempenho de escolares de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental em provas de habilidades metalinguísticas e de leitura (PROHMELE)*. Dissertação de mestrado em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências “Júlio de Mesquita Filho” UNESP – Campus de Marília, SP.

CUNHA, V. L. O., CAPELLINI, S. A. (2011). Habilidades metalinguísticas no processo de alfabetização de escolares com transtornos de aprendizagem. *Revista Psicopedagogia*. 8 (85), 85-96.

CUPERTINO, C. M. B. (Org.) (2008). Um olhar para as altas habilidades: construindo caminhos. São Paulo: FDE. Disponível em: <http://cape.edunet.sp.gov.br/cape_arquivos/Um_Olhar_Para_As_Altas_habilidades.pdf>. Acesso em: ago. 2016.

DOMBROWSKI, S. C., KAMPHAUS, R. W., REYNOLDS, C. R. (2004). After the demise of the discrepancy: Proposed approach to learning disabilities classification. *Professional Psychology: Research and Practices*, 35 (4), 364-372.

DSM V. (2014). *Manual Diagnóstico e estatístico de transtornos mentais*. Porto Alegre: Artmed.

DUDA, J. L., NICHOLLS, J.G. (1992). Dimensiond of achievement motivation in schoolwork and sport. *Journal Education Psychology*, 84, 290-299.

DWECK, C. S. , ELLIOTT, E. S. (1993). Achievement Motivation. In: HETHERINGTON, E. H., MUSSEN, P. H. (Orgs), *Handbook of child psychology: Socialization, personality and social development*. New York: John Wiley & Sons, 643-692.

DWECK, C. D., LEGGETT, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Rewiew*, 95, 256-273.

FADINI, C. C., CAPELLINI, S. A. (2011). Eficácia do treinamento de habilidades fonológicas em crianças de risco para dislexia. *Revista CEFAC*, 13 (5), 856-865.

FLETCHER, J. M. (2009). Dyslexia: The evolution of a scientific concept. *Journal of the International Neuropsychology Society*, 15 (4), 501-508.

GIPSTEIN, M., BRADY, S. A., FOWLER, A. E. (2000). Questioning the role of syllables and rimes in early phonological awareness. In: BADIAN, N. (ed.), *Prediction and prevention of reading failure*. Timonium, MD: York Press, 179-216.

GOTTFRIED, A. E. (1990). Academic intrinsic Motivation in Young Elementary School Children. *Journal of Educational Psychology*, 82 (3), 523-53.

GUIMARÃES, S.E.R., BORUCHOVITCH, E. (2004). O Estilo Motivacional do professor e a Motivação Intrínseca dos estudantes: Uma Perspectiva da Teoria da autodeterminação. *Revista Psicologia Reflexiva Crítica*, 17(2), 143-150.

GUPTA, A. R.; STATE, M. W. (2006). Autismo: genética, *Revista Brasileira de Psiquiatria*, 28 (supl. I), p. 29-38. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbp/v28s1/a05v28s1.pdf>>. Acesso em: nov. 2016.

GUTHRIE, J. T.; McGOUGH, K.; BENNETT, L.; RICE, M. E. (1996). Concept-oriented reading instruction: An integrated curriculum to develop motivations and strategies for reading. In: BAKER, L.; AFFLERBACH, P.; REINKING, D. (Eds.). *Developing*

engaged readers in school and home communities. Mahwah, New Jersey. Lawrence Erlbaum Associates.

_____. (2006). Influences of Stimulating Tasks on Reading Motivation and Comprehension. *The Journal of Educational Research*, 99, 232-245.

GUTHRIE, J. T., McRae, A. KLAUDA, S. L., WIGFIELD, A., BARBOSA, P. (2009). Impacts of Comprehensive Reading Instruction on Diverse Outcomes of Low-Achieving and High-Achieving Readers. *Journal of Learning Disabilities*, 3, 195-214.

GUTHRIE, J.T., DAVIS, M.H. (2003). Motivating Struggling Readers in Middle School Through an Engagement Model of Classroom Practice. *Reading & Writing Quarterly*, 19, 59-85.

GUTHRIE, J. T., WIGFIELD, A. (1995). Dimensions of Children's Motivation for Reading: An Initial Study. *National Reading Research Center*, 34, 9-33.

_____. (1997). Relation of Children's Motivation for Reading to the Amount and Breadth of their Reading. *Journal of educational Psychology*, 89(3), 420-432.

_____. (2000). Engagement and Motivation in reading. In: KAMIL, M. L. et al. (Edit.). *Handbook of Reading Research*. 24, 403-422.

HENDERSON, V. L.; DWEECK, C. S. (1990). Motivation and achievement. In: FELDMAN, S.; ELLIOT, G. R. (Eds.). *At the Threshold: the developing adolescent*. Boston: Harvard University Press.

JOHNSON, T. E., ARCHIBALD, T. N., TENENBAUM, G. (2010). Individual and team annotation effects on students' reading comprehension, critical thinking, and meta-cognitive skills. *Computers in Human Behavior*, 26 (6) , 1496-1507.

KAUFMAN, A. S. (2008). Neuropsychology and specific learning disabilities: Lessons from the past as a guide to present controversies and future clinical practice. In: FLETCHER-JANZEN, E., REYNOLDS, C. (eds) *Neuropsychology perspectives on learning disabilities in an era of RTI: Recommendations for Diagnosis and Intervention*. Hoboken, NJ: Wiley, 1-13.

LAPLANE, A. L. F. (2014). Reflexões sobre Ensino, Aprendizagem e Transtorno do Espectro Autista. In: ALMEIDA, M. A., MENDES, E. G. (Orgs). *A escola e o público-alvo da educação especial: apontamentos atuais*. São Carlos: Marquesini & Manzini: ABPEE.

LINNENBRINK, E. A.; PINTRICH, P. R.(2002). Motivation as an Enabler for Academic Success. *School Psychology Review*, 31 (3), 313-327.

- LONIGAN, C. J. Et al (2009). The nature of preschool phonological processing abilities and relations to vocabulary, general cognitive abilities, and print knowledge. *Journal of Educational Psychology*. 101 (2), 345-358.
- LYON, G. R., SHAYWITZ, S. E., SHAYWITZ, B. A. (2003). Defining dyslexia, comorbidity, teachers' knowledge of language and reading: A definition of dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 53, 1-14.
- KATZIR, T., MISRA, M, POLDRACK, R.A. (2005). Imaging phonology without print: assessing the neural correlates of phonemic awareness using FMRI. *Neuroimage*, 27 (1), 106-115.
- MACHADO, A. C., CAPELLINI, S. A. (2011). Caracterização do desempenho de crianças com distúrbio de aprendizagem em estratégias de compreensão de leitura. *Revista Psicopedagogia*, 28 (86), 126-132.
- _____. (2016). Dados preliminares de um programa de intervenção para compreensão leitora por meio da técnica de colze. *Revista Psicopedagogia*, 33 (101), 144-153.
- MACHADO, A. C., SANTOS, E. C., BELLO, S. F. (2017). *Atividades Práticas em Leitura e Escrita*. Ribeirão Preto, SP: Book Toy.
- MARCHESI, A. (2004) Os alunos com pouca motivação para aprender. In: COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. (Org.). *Desenvolvimento Psicológico e Educação: transtornos do desenvolvimento e necessidades educativas especiais*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 129-146.
- MARTINELLI, S. C.; GENARI, C. H.(2009). Relações Entre Desempenho escolar e Orientações Motivacionais. *Estudos de psicologia*, 14 (1), 13-21.
- MARTINELLI, S. C., SASSI, A.G. (2010). Relações entre autoeficácia e motivação acadêmica. *Psicologia, Ciência e Profissão*. 30 (4), 780-791.
- MATA, L; MONTEIRO, V.; PEIXOTO, F. (2009). Motivação para Ler ao Longo da Escolaridade. *Análise Psicológica*, 4 (27), 563-572.
- MIDDLETON, M. J., MIDGLEY, C. (1997). Avoiding the demonstration of lack of ability: na anderexplored aspecto of goal theory. *Journal of Education Psychology*, 89, 710-718.
- MOUSINHO, R., CORREA, J. (2010). Inter-relação entre processamento fonológico e compreensão leitora do 2º ao 4º ano do ensino fundamental: um estudo longitudinal. *Revista Psicopedagogia*. 82, 27-35.

NATION, K., COCKSEY, J. (2009). The relationship between knowing a word and Reading it aloud in children's word Reading Development. *Journal of experimental Child Psychology*, 103 (3), 296-308.

NEGRINE, A. S. (2004). Instrumentos de coleta de informações na pesquisa qualitativa. In: NETO, M. V., TRIVINOS, A. N. S. (Orgs). *A pesquisa qualitativa na Educação Física: alternativas metodológicas*. 2 ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS/Sulina.

NICHOLLS, J.G. (1979). Development of perception of own attainment and causal attributions for success and failure in Reading. *Journal of Educational Psychology*, 71 (1), 94-99.

_____. (1994). Conceptions of ability and achievement motivation. Em R. AMES & AMES, C. (Orgs), *Research on motivation in education: Student Motivation*. New York Academic Press, 39-73.

NUNES, M. F. O. (2008). Funcionamento e desenvolvimento das crenças de auto-eficácia: uma revisão. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*. 9 (1), 29-42.

OECD (2015). *PISA 2015 Results: What students know and can do: student performance in Reading, mathematics and Science*, Paris: OECD Publishing. Recuperado em dezembro de 2017 de <http://portal.inep.gov.br/pisa-programa-internacional-de-avaliacao-de-alunos>.

PAIVA, M. L. M. F., BORUCHOVITCH, E. (2010). Orientações Motivacionais, Crenças educacionais e Desempenho Escolar de estudantes do ensino fundamental. *Psicologia em Estudo*, 15(2), 381-389.

PAJARES, F., VALIANTE, G. (2001). Gender differences in writing motivation and achievement of middle school students: A function of gender orientation? *Contemporary Educational Psychology*, 26: 366- 381.

PINTRICH, P. R., SCHUNK, D. H. (2002). *Motivation in Education: Theory, Research and applications*. 2nd edition. Upper Saddle River: Prentice Hall.

ROTTA, N. T. (2006). Dificuldades para a aprendizagem In: ROTTA, N. T. et al. *Transtornos da Aprendizagem Abordagem Neurobiológica e Multidisciplinar*. Porto Alegre: Artmed.

RYAN, R. M., DECI, E. L., (2000). The Darker and bright Sides of Human Existence: Basic Psychological Needs as a Unifying concept. *Psychological Inquiry*, 11(4), 319-338.

SÁNCHEZ, E. et al. (2008). El análisis de la práctica educativa y las propuestas instruccionales: integración y enriquecimiento mutuo. *Infancia y Aprendizaje*, 31 (2), 233-258.

SANTOS, M. T. M., NAVAS, A. L. G. P. (2002). Aquisição e desenvolvimento da linguagem escrita. In: SANTOS, M. T. M., NAVAS, A.L.G.P. *Distúrbios de leitura e escrita: teoria e prática*. São Paulo: Manole.

SCHUNK, D. H.(1991). Self-Efficacy and academic Motivation. *Educational Psychologist*, 26(3), 207-231.

_____. (2008). Learning Theories: an Educational Perspective. In: *Historical Perspectives*. 5. ed. Upper Saddle River, New Jersey: Merrill Prentice Hall, 11, 455-464.

SCHWARTZMAN, J. S. (2011). Transtornos do espectro do autismo: conceitos e generalidades. In: SCHWARTZMAN, J. S.; ARAÚJO, C. A. de. *Transtornos do espectro do autismo - TEA*. São Paulo: Memnon, 37- 42.

SEABRA, A. G., CAPOVILLA, F. C. (2010). *Problemas de leitura e escrita: Como identificar, prevenir e remediar numa abordagem fônica*. São Paulo, SP: Memnon, FAPESP.

SILVA, E. C. S. (2010). A prática pedagógica dos professores de alunos com autismo. In: *Anais... IV Congresso Brasileiro de Educação Especial (CBEE)*, São Carlos – SP, Brasil, 4.

SILVA, C., CAPELLINI, S. A. (2013). Desempenho de escolares com e sem transtorno de aprendizagem em leitura, escrita, consciência fonológica, velocidade de processamento e memória de trabalho fonológica. *Revista Psicopedagogia*, 30 (91), 3-11.

SILVEIRA, A.D. (2013). *Programa de Capacitação de Cuidadores para o Ensino de Habilidades Ocupacionais a um Adulto com Deficiência Intelectual*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos, 219 f.

SMITH, D. D. (2008). *Introdução à educação especial: ensinar em tempos de inclusão*. Tradução de Sandra Moreira de Carvalho. 5. ed. Porto Alegre: Artmed.

SOLÉ, I. (1998). *Estratégias de Leitura*. Artmed: Porto Alegre.

TADEUCCI, M. S. R. (2011). *Motivação e liderança*. Curitiba: IESDE Brasil S.A.

THOMPSON, J.R.; BRYANT, B.R.; CAMPBELL, E.M.; GRAIG, E.M.; HIGHERS, C.M.; ROTHOLZ, D.A.; SCHALOCK, R.L.; SILVERMAN, W.P.; TASSÉ, M.J.; WEHMEYER, M.L. (2004). *Supports Intensity Scale*. American Association of Intellectual and Developmental Disabilities, Washington, United States of America.

TOREZAN, K. R. (2012). *Motivação para leitura em alunos do 6º ano do ensino fundamental: análise por dimensões, rendimento, sexo e escola*. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de São Carlos – UFSCar. São Carlos, SP.

- VELTRONE, A.A., MENDES, E.G. (2012). Impacto da mudança de nomenclatura de deficiência mental para deficiência intelectual. *Educação em Perspectiva*, 3 (2), 448-450.
- VEUILLET, E., MAGNAN, A., ECALLE, J., THAIN-VAN, H. (2007). Auditory processing disorder in children with reading disabilities: effect of audiovisual training. *Brain*, 130 (11), 2915-2928.
- VILELAS, J. (2009). *Investigação: o processo de construção do conhecimento*. Lisboa: Edições Sílabo Ltda.
- VIRGOLIM, A. M. R. (2007). *Altas habilidade/superdotação: encorajando potenciais*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial.
- WALKER, J. R. (2002). *Introdução à hospitalidade*. Barueri, SP: Manoele.
- WIGFIELD, A.; GUTHRIE, J. T.; TONKS, S.; PERENCEVICH, K. C. (2004). Children's Motivation for Reading: Domain Specificity and Instructional Influences. *Journal of Educational Research*, 97 (6), 299-309.
- WITTER, G. P. (2010). Motivação e leitura. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A.; GUIMARÃES, S. É. R. (Org.). *Motivação para aprender*. 1. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, cap. 7, parte III, 169-192.
- ZAMBOM, M. P. (2006). *A motivação escolar de alunos com baixo rendimento acadêmico: metas de realização, atribuições de causalidade e autoconceito*. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de São Carlos – UFSCar. São Carlos, SP.
- ZERONI, R. P. C. e SANTOS, A. A. A. (2010). Teoria de metas de realização: Fundamentos e Avaliação, Capítulo 4. In: Boruchovitch, Evely; Bzuneck, José Aloyseo; Guimarães, Sueli Édi Rufini. (Org.). *Motivação para aprender*. 1ª ed. Petrópolis - RJ: Editora Vozes, 169-192.
- ZENORINI, R.P.C., SANTOS, A.A.A., BUENO, J.M.H. (2003). Escala de Avaliação das Metas de Realização: estudo preliminar de validação. *Avaliação Psicológica*. 2 (2). Porto Alegre, dez.
- ZERONI, R. P. C., SANTOS, A. A. A., MONTEIRO, R. M. (2011). Motivação para aprender: relação com o desempenho de estudantes. *Paidéia*, 21 (49), 157-164.
- ZIEGLER, J. C., GOSWAMI, U. (2006). Becoming literate in diferente languages: similar problems, diferente solutions. *US National Library of Medicini*, 9 (5),429-36.

10.ANEXOS

ANEXO 1 - Aprovação do Comitê de Ética - CAAE

The screenshot displays the 'Plataforma Brasil' web interface. At the top, there is a navigation bar with the logo and three buttons: 'Público', 'Pesquisador', and 'Alterar Meus Dados'. Below this, a 'Cadastros' link is visible. The main content area is titled 'DETALHAR PROJETO DE PESQUISA'. Underneath, a section 'DADOS DA VERSÃO DO PROJETO DE PESQUISA' contains the following information:

- Título da Pesquisa:** Avaliação dos Processos Instrucionais no Processo de Aquisição de Leitura de Alunos do Ensino Fundamental com Deficiência Intelectual
- Pesquisador Responsável:** Keila Roberta Torezan
- Área Temática:**
- Versão:** 2
- CAAE:** 41837315 0 0000 5504
- Submetido em:** 30/04/2015
- Instituição Proponente:** CECH - Centro de Educação e Ciências Humanas
- Situação da Versão do Projeto:** Aprovado
- Localização atual da Versão do Projeto:** Pesquisador Responsável
- Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

To the right of this text is a circular stamp that reads 'COORDENADOR' and 'PLATAFORMA BRASIL'. Below the project details, there is a 'Comprovante de Recepção' with a PDF icon and the file name 'PB_COMPROVANTE_RECEPCAO_426116'. A second section, 'DOCUMENTOS DO PROJETO DE PESQUISA', shows a list of documents with a table header:

Tipo de Documento	Situação	Arquivo	Postagem	Ações
Versão Atual Aprovada (PO) - Versão 2				
Projeto Completo				

ANEXO 2 - E-mail de John Guthrie a respeito do CORI

● CORI in brazil (2)

Pessoas ★

● **Keila Torezan** <torezan.keila@yahoo.com.br>
Para jguthrie@umd.edu

11/17/14 às 4:24 PM ★

Mr. Guthrie,

I'm a phd student in Brazil in the area of special education. When I was doing my master I did a research about reading motivation and I used your Motivation Reading Questionnaire because I wanted to categorize the student's reading motivation here in Brazil, specially those who had learning problems, although I did it with all the students. By the time I was doing my master I contacted you and you helped me a lot with more material for my research.

I'm really interested in reading matters and I've been working hard to help students improve their reading skills because I strongly believe that this is essential in everyone's life.

I've also studied CORI a lot and I'd like to implement and adapt this program for students with mild mental retardation. Actually I already tried and you'd be surprised by the results I got. But I did it to test a methodology and CORI program wasn't the focus and I did it in a special school for people with mental disability.

Now, I'd like to mention CORI program in my research because it gave me the motivation, ideas and the wish to follow with my academic life, and also it is a solid and trustful program, so I'd like to know if you

allow me to use the name of your program in my studies. My intention is to adapt the program for students with mild mental retardation that are included in the regular schools and check the results.

I'm sure this research can help a lot of students in the future and I'm really excited about it.

If you want more details about my program, my university or any other, just write me back.

Regards,

Keila Torezan - (16)9-8829-4964/(16)3419-0620
Psicopedagoga Clínica e Institucional
Mestra e Doutoranda em Educação Especial/UFSCar

● **John T. Guthrie** <jguthrie@umd.edu>
Para Keila Torezan

11/18/14 às 1:25 PM ★

Your work seems most promising and I wish you the best of luck with it.

> Mostrar mensagem original

← Responder << Responder a todos → Encaminhar ... Mais

11. APÊNDICE

APÊNDICE 1 - TCLE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Aos pais/responsáveis legais,

Seu (sua) filho(a) está sendo convidado para participar da pesquisa “Avaliação dos Processos Instrucionais no Processo de Aquisição de Leitura de Alunos do Ensino Fundamental com Dificuldades de Aprendizagem e/ou Deficiência Intelectual” que tem como objetivos: analisar os efeitos da adaptação e implementação do programa CORI (Cocepte-Oriented Reading Instruction) com alunos com deficiência intelectual matriculados no Ensino Fundamental da rede regular de ensino, avaliar os efeitos desse programa de intervenção na motivação para ler dos alunos, verificar o desempenho acadêmico em leitura e os possíveis efeitos na escrita e observar a ocorrência ou não de ganhos sociais que essa ação colaborativa possa proporcionar. A presente pesquisa está sendo realizada por mim, Keila Roberta Torezan, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da universidade Federal de São Carlos sob a orientação da Profa. Dra. Maria Amélia Almeida.

O CORI é um programa de leitura que visa aumentar a quantidade e a qualidade da leitura dos alunos. A participação de seu (sua) filho(a) consiste em participar de aulas que serão ministradas pela pesquisadora pelo período de um ano letivo com frequência de 2 horas por semana. As aulas serão gravadas, porém as imagens serão utilizadas somente para a análise dos resultados obtidos e não serão divulgadas.

A participação de seu (sua) filho(a) não é obrigatória. Por esse motivo você tem toda liberdade de decidir que seu (sua) filho(a) participe ou não. Mesmo após o início da pesquisa, você tem o direito de retirá-lo(a) da pesquisa a qualquer momento, sem prejuízo de qualquer espécie para você ou seu(sua) filho(a).

Os riscos do programa são mínimos, uma vez que a intervenção ocorrerá em forma de aula, a qual seu (sua) filho(a) já está habituado(a), mas pode ser que ocorra algum desconforto, inibição ou constrangimento durante a participação nas aulas. A

pesquisadora se colocará atenta a qualquer tipo de desconforto e buscará minimizá-lo, retirando quaisquer dúvidas que possam surgir. Antes que a pesquisa seja iniciada, seu(sua) filho(a) será avisado que, caso sinta algum desconforto, inibição ou constrangimento, deve ficar à vontade para manifestar à pesquisadora e até mesmo interromper sua participação na pesquisa.

Não haverá gastos financeiros aos participantes. A participação de seu(sua) filho(a) poderá trazer benefícios, pois resultados de estudos como esse têm auxiliado na obtenção de um melhor entendimento acerca do processo de aquisição de leitura de alunos com e sem deficiência intelectual. Você e seu(sua) filho(a) terão oportunidade de ter acesso aos resultados desta pesquisa.

É importante destacar que todas as informações referentes à seu(sua) filho(a) resultantes dessa pesquisa são confidenciais e serão mantidas em sigilo. Os resultados obtidos serão usados exclusivamente para fins de pesquisa e poderão ser divulgados em eventos científicos, contribuindo assim para outros pesquisadores e professores que lidam com alunos com deficiência intelectual incluídos em suas salas de aula. Porém, o seu nome, de seu(sua) filho(a) e dos outros participantes não serão divulgados em nenhum caso.

Caso você concorde com a participação de seu(sua) filho(a) nesta pesquisa, você deve assinar uma cópia deste Termo e manter uma segunda cópia na qual consta o meu e-mail, telefone e endereço.

Sem mais, espero contar com a gentileza de sua colaboração. Outras informações e esclarecimentos adicionais sobre a pesquisa podem ser obtidos pelo telefone (16) 9-8829-4964 e 3351-8461; pelo e-mail torezan.keila@yahoo.com.br e no endereço Programa de Pós-Graduação em Educação Especial – UFSCar, área Sul na Rodovia Washington Luiz, Km 235, Monjolinho, São Carlos-SP, CEP 13.565-905.

O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km 235-Caixa Postal676-CEP 13.565-905-São Carlos-SP-Brasil. Fone (16) 3351-8110.

Eu, _____,
RG nº _____, autorizo a participação de
_____ RG nº _____
na pesquisa. Declaro estar ciente de que a participação dele(a) na pesquisa é voluntária,
podendo ser solicitado o desligamento a qualquer momento e que a identidade dele (a)
será preservada. Alego que entendo os objetivos, riscos e benefícios da participação na
pesquisa. O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética
em Pesquisas em Seres Humanos da UFSCar que funciona.

São Carlos, _____ de _____ de 2015.

Assinatura do responsável pelo participante

Keila Roberta Torezan
torezan.keila@yahoo.com.br
UFSCar – Departamento de Educação Especial
Rod. Washington Luis, Km 235.
CEP: 13565-905 Caixa Postal: 676
Fone: (16) 3351-8361 e (16) 8813-4461

Profª. Dra. Maria Amélia
UFSCar-Departamento de Educação Especial
Rod. Washington Luiz, KM 235
CEP: 13565-905 Caixa Postal: 676
Fone: (16) 3351-9358

– TERMO DE ASSENTIMENTO DO MENOR



TERMO DE ASSENTIMENTO DO MENOR

Ao menor,

Você está sendo convidado(a) para participar da pesquisa “Avaliação dos Processos Instrucionais no Processo de Aquisição de Leitura de Alunos do Ensino Fundamental com Deficiência Intelectual” sob a responsabilidade da professora Keila Roberta Torezan. O presente estudo tem por objetivos: analisar os efeitos da adaptação e implementação do programa CORI (Cocepte-Oriented Reading Instruction) com alunos com deficiência intelectual matriculados no Ensino Fundamental da rede regular de ensino, avaliar os efeitos desse programa de intervenção na motivação para ler dos alunos, verificar o desempenho acadêmico em leitura e os possíveis efeitos na escrita e observar a ocorrência ou não de ganhos sociais que essa ação colaborativa possa proporcionar. Este programa de leitura não é destinado somente à pessoas com deficiência intelectual, mas também à alunos com baixo rendimento em leitura. Você foi selecionado por um desses dois motivos. Seus pais permitiram que você participe. Você não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu, não terá nenhum problema em desistir.

A pesquisa será realizada em sua própria escola, instituição que você já conhece. Todas as etapas da pesquisa serão filmadas e fotografadas. Pode ser que ocorra risco de constrangimento durante as aulas, mas você deve ficar à vontade para comunicar o fato a mim e até mesmo pedir para sair da pesquisa sem prejuízo algum para você. Estarei à sua disposição caso você sinta algum tipo de desconforto ou tenha alguma dúvida. Se preferir, pode me ligar no número (16) 9-8829-4964. A professora/pesquisadora terá todo o cuidado ético para não atrapalhar a sua rotina escolar. Por fim, serão utilizados todos os procedimentos para promover a sua proteção, segurança e privacidade.

Nessa pesquisa, poderão acontecer algumas coisas boas para você como fazer com que você tenha um melhor rendimento em leitura, aumentar sua habilidade em compreender o que lê, ter uma interação melhor com seus colegas de sala e ser capaz de trocar conhecimentos com seus colegas por meio da leitura.

Ninguém saberá que você está participando da pesquisa, não falarei para outras pessoas, nem darei a estranhos as informações sobre você. Os resultados da pesquisa serão publicados, mas sem identificar a sua identidade. Quando terminar a pesquisa os resultados serão divulgados em eventos, pois é muito importante mostrar para as pessoas

os benefícios desse programa de leitura para alunos com deficiência intelectual ou com baixo rendimento escolar. Se você tiver alguma dúvida, você pode me perguntar a qualquer momento ou me ligar.

Eu _____ aceito participar da pesquisa. Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir que ninguém vai ficar furioso comigo. A pesquisadora tirou as minhas dúvidas e conversou com os meus responsáveis. Recebi uma cópia deste termo de assentimento, li e concordo em participar da pesquisa.

São Carlos, __/__/__

Assinatura do menor

Assinatura da pesquisadora

PROTOCOLO DE OBSERVACAO

Data:

Atividade trabalhada:

	Sempre (4)	Quase sempre (3)	Quase nunca (2)	Nunca (1)
1. O aluno chega para a aula entusiasmado (entra espontaneamente e sorrindo na sala de aula, cumprimenta e responde a cumprimentos, demonstra interesse para início das atividades...)				
2. O aluno se engaja nas atividades				
3. O aluno interage com os colegas				
4. O aluno interage com pesquisadora e estagiarias				
5. O aluno inicia comentários a respeito do que está sendo apresentado				
6. O aluno pede para participar das atividades de leitura				
7. O aluno comenta sobre suas atividades de leitura realizadas em casa, na escola ou no projeto				
8. De um modo geral, o aluno executa as atividades de leitura sob a perspectiva da motivação intrínseca (curiosidade, envolvimento, importância)?				

Comportamento inadequados (cutucou colega, chutou, respondeu, falou
palavrões...)_____

- Citar o que considerou como inadequado e em que momento o comportamento se iniciou

Como foi a aula neste dia

Criar uma pontuação dos alunos para verificar se estão respondendo ao programa

APÊNDICE 4 – ATIVIDADES DA ETAPA 1 DO PROGRAMA

Projeto II: “H1N1”

AULA	01
<p>PROJETO/MÉTODO</p>	<p>Projeto: “H1N1”</p> <p>Método: os alunos estavam demonstrando muita curiosidade em relação a gripe H1N1. Com isso, foi proposto que os alunos promovessem uma campanha de conscientização a respeito da gripe e que teriam que criar cartazes e folders para espalharem pela instituição e para entregar para as pessoas. Para criarem a campanha teriam que fazer pesquisas para descobrirem tudo a respeito da gripe e informarem as pessoas. A pesquisa poderia ser feita no computador e em outros materiais impressos que foram usados como modelos para a campanha.</p>
<p>PROCESSOS INSTRUCIONAIS</p>	<p>Estratégia de instrução: alunos foram orientados a pesquisa que fariam a respeito da gripe H1N1 para informação das pessoas.</p> <p>Apoio autônomo: tema surgiu a partir do interesse dos alunos; escolha de diferentes tipos de materiais para a pesquisa a respeito da gripe.</p> <p>Textos interessantes: uma vez que alunos estavam curiosos a respeito da doença, os textos informativos foram interessantes a proposta.</p>

	<p>Colaboração: alunos sugeriam ideias uns aos outros sobre o que fazer, o que ler, ou algo que haviam achado interessante.</p> <p>Prêmios e reconhecimento: alunos eram valorizados e reconhecidos por seus trabalhos, principalmente quando seguiam as orientações.</p> <p>Avaliação: individual e nível do que era esperado segundo a proposta.</p> <p>Envolvimento do professor: professores também auxiliavam dando sugestões e opiniões envolvendo-se no processo de elaboração da atividade.</p>
AULA	02
PROJETO/MÉTODO	<p>Projeto: “H1N1”</p> <p>Método: Continuidade da pesquisa a respeito da gripe e início da montagem dos cartazes e folders.</p>
PROCESSOS INSTRUCIONAIS	Idem aula anterior
AULA	03
PROJETO/MÉTODO	<p>Projeto: “H1N1”</p> <p>Método: finalização dos cartazes e folders e trabalho de entrega dos folders e conscientização de pessoas ao longo do campus: alunos saíram pelo campus e distribuíram e conversaram com as pessoas sobre a gripe.</p>
PROCESSOS INSTRUCIONAIS	Estratégia de instrução: alunos foram orientados sobre como finalizariam os cartazes e folders bem como teriam

	<p>que estar preparados para informar as pessoas pelo campus a respeito da gripe.</p> <p>Apoio autônomo: tema surgiu a partir do interesse dos alunos; escolha de diferentes tipos de materiais para a pesquisa e elaboração dos cartazes e folders a respeito da gripe.</p> <p>Textos interessantes: uma vez que alunos estavam curiosos a respeito da doença, os textos informativos foram interessantes a proposta.</p> <p>Colaboração: alunos sugeriam ideias uns aos outros sobre o que fazer, o que ler, ou algo que haviam achado interessante. Também contribuía uns com os outros na elaboração das ilustrações e textos dos cartazes e folders.</p> <p>Prêmios e reconhecimento: alunos eram valorizados e reconhecidos por seus trabalhos, principalmente quando seguiam as orientações.</p> <p>Avaliação: individual e nível do que era esperado segundo a proposta.</p>
--	--

Projeto III: “Sítio do Pica-Pau Amarelo e Monteiro Lobato”

AULA	01
PROJETO/MÉTODO	Projeto: “Sítio do Pica-Pau Amarelo e Monteiro Lobato”

	<p>Método: foi projetado no data show um episódio, em filme, do Sítio do Pica-Pau Amarelo. O episódio escolhido pela pesquisadora foi “O Saci”. Não foram dadas maiores explicações sobre o que se tratava o filme ou sobre quem era o autor. O episódio não foi apresentado em sua íntegra. Ao chegar na metade, a apresentação foi interrompida e foram feitas várias perguntas sobre o que havia sido assistido. Foram levantadas questões sobre o real e o imaginário. As perguntas foram feitas com o intuito de provocar a curiosidade dos alunos sobre o final do episódio. Foi solicitado aos alunos que, em duplas, criassem o final da estória. Se quisessem poderiam escrever ou solicitar ajuda para a escrita, foi ressaltado que o mais importante era a continuação da estória de forma coerente e que contemplasse o início que haviam assistido.</p>
<p>PROCESSOS INSTRUCCIONAIS</p>	<p>Estratégia de instrução: os alunos receberam instruções de que assistiriam a um filme e que iriam contar e discutir a respeito do que tinham assistido. Foram avisados de que não veriam o final e que eles seriam os responsáveis por continuar a estória.</p> <p>Interação com o mundo real: alunos tiveram a oportunidade de discutir a respeito da fantasia e da realidade e fazer relações com a vida deles.</p> <p>Apoio autônomo: foi oferecida a oportunidade de criação de acordo com suas próprias decisões.</p> <p>Colaboração: as duplas colaboravam entre si e com as outras duplas dando ideias ou respondendo questões como “você acha que está fazendo sentido?”</p>

	<p>Prêmios e reconhecimento: alunos eram valorizados e encorajados a continuar sempre que atingiam o objetivo ou estivessem no caminho certo.</p> <p>Avaliação: individual e nível do que era esperado segundo a proposta.</p> <p>Envolvimento do professor: professores também auxiliavam dando sugestões e opiniões envolvendo-se no processo de elaboração da atividade.</p>
AULA	02
PROJETO/MÉTODO	<p>Projeto: “Sítio do Pica-Pau Amarelo e Monteiro Lobato”</p> <p>Método: foi dado aos alunos tempo para que continuassem na construção de suas estórias seguindo as mesmas orientações da aula anterior.</p>
PROCESSOS INSTRUCIONAIS	Idem a aula anterior
AULA	03
PROJETO/MÉTODO	<p>Projeto: “Sítio do Pica-Pau Amarelo e Monteiro Lobato”</p> <p>Método: foi explicado aos alunos que eles iriam ler suas estórias criadas e que, a seguir, iriam ler o final da estória do capítulo “O Saci” para verificarmos quem havia chegado mais próximo da estória original. O texto original foi projetado no data show e os alunos liam de acordo com suas manifestações em participar.</p>
PROCESSOS INSTRUCIONAIS	Estratégia de instrução: alunos foram orientados a respeito do que teriam que fazer

	<p>Interação com o mundo real: assim que contaram suas estórias criadas foram questionados a respeito do que era real e do que era fantasia. O mesmo foi feito com a estória original, de Monteiro Lobato.</p> <p>Apoio autônomo: liberdade para a criação de suas estórias e para participarem da leitura em grupo de acordo com sua vontade.</p> <p>Textos interessantes: uma vez que estavam bastante curiosos com as estórias criadas e com a original, a leitura do texto original se transformou em um tema de bastante interesse dos alunos.</p> <p>Colaboração: alunos se ajudavam nas construções das estórias.</p> <p>Prêmios e reconhecimento: alunos eram valorizados e encorajados a continuar sempre que atingiam o objetivo ou estivessem no caminho certo.</p> <p>Envolvimento do professor: professores também auxiliavam dando sugestões e opiniões envolvendo-se no processo de elaboração da atividade.</p> <p>Avaliação: individual e nível do que era esperado segundo a proposta.</p>
AULA	04
PROJETO/MÉTODO	<p>Projeto: “Sítio do Pica-Pau Amarelo e Monteiro Lobato”</p> <p>Método: foi perguntado aos alunos se eles conheciam o autor que havia escrito a estória “O Saci”. A partir disso foi proposta uma atividade de pesquisa a respeito da vida</p>

	<p>e da obra de Monteiro Lobato. Foi dada a opção de pesquisa utilizando livros ou internet. A escolha dos alunos foi pela internet. Foram ensinadas algumas palavras-chave aos alunos para que eles pudessem fazer buscas e também foram orientados a fazerem anotações em papel de tudo que achassem importante sobre o autor.</p>
<p>PROCESSOS INSTRUCIONAIS</p>	<p>Estratégia de instrução: alunos foram orientados sobre o que deveriam fazer (pesquisa) e como (palavras-chave, anotações).</p> <p>Apoio autônomo: opção de escolha para a execução da pesquisa.</p> <p>Textos interessantes: uma vez que alunos estavam curiosos e envolvidos com a história do Saci e querendo saber mais a respeito, a pesquisa foi considerada interessante.</p> <p>Colaboração: a pesquisa foi feita em duplas, sendo que havia um computador disponível para cada dupla e as duplas podiam conversar e trocar ideias e sugestões.</p> <p>Prêmios e reconhecimento: alunos eram valorizados e reconhecidos por seus trabalhos, principalmente quando seguiam as orientações.</p> <p>Avaliação: individual e nível do que era esperado segundo a proposta.</p> <p>Envolvimento do professor: professores também auxiliavam dando sugestões e opiniões envolvendo-se no processo de elaboração da atividade.</p>

AULA	05
PROJETO/MÉTODO	<p>Projeto: “Sítio do Pica-Pau Amarelo e Monteiro Lobato”</p> <p>Método: finalização da pesquisa e apresentação de suas descobertas a respeito do autor.</p>
PROCESSOS INSTRUCIONAIS	Idem aula anterior
AULA	06
PROJETO/MÉTODO	<p>Projeto: “Sítio do Pica-Pau Amarelo e Monteiro Lobato”</p> <p>Método: foram levados alguns capítulos e os alunos escolheram um que queriam ler. Cada um pode fazer sua escolha e a leitura foi feita individualmente e em silêncio. Depois cada um contou, brevemente sobre a estória que havia lido e os alunos votaram na que tinham achado mais interessante e o filme do capítulo vencedor foi exibido no data show com pipoca.</p>
PROCESSOS INSTRUCIONAIS	<p>Estratégia de instrução: alunos foram orientados sobre a leitura que fariam de acordo com a escolha individual e que deveriam apresentar suas estórias aos colegas.</p> <p>Apoio autônomo: opção de escolha do capítulo do Sítio do Pica-Pau Amarelo</p> <p>Textos interessantes: uma vez que alunos estavam curiosos e envolvidos com a estória do Saci e do autor e querendo saber mais a respeito, a leitura foi considerada interessante.</p> <p>Colaboração: alunos fizeram votações e escolheram, em conjunto, qual seria o episódio assistido.</p>

	<p>Prêmios e reconhecimento: alunos eram valorizados e reconhecidos por seus trabalhos, principalmente quando seguiam as orientações.</p> <p>Avaliação: individual e nível do que era esperado segundo a proposta.</p> <p>Envolvimento do professor: professores também auxiliavam dando sugestões e opiniões envolvendo-se no processo de elaboração da atividade.</p>
--	---

Projeto IV: “Contos Bíblicos”

AULA	01
PROJETO/MÉTODO	<p>Projeto: “Contos Bíblicos”</p> <p>Método: atendendo a pedido dos alunos, foi feito este trabalho com histórias bíblicas. Os temas da bíblia já eram bastante familiar aos alunos, o que facilitaria na complexidade do nível de leitura. Assim sendo, os alunos foram convidados a falar sobre suas passagens bíblicas favoritas. Logo após, foi feita uma visita à biblioteca da instituição acolhedora da pesquisa. Lá, os alunos receberam a orientação de uma pessoa da biblioteca sobre como os livros eram separados, como fazer busca por livros e quais locais dentro da biblioteca eram próprios para estudos em grupo (onde podia conversar) e quais locais eram destinados a trabalhos de leitura individuais (não podia conversar). Também foi apresentado aos alunos qual era a parte da biblioteca destinada a faixa etária do</p>

	<p>grupo visitante. Esta etapa do projeto foi destinada a exploração do ambiente e do material. Os alunos puderam manusear algumas bíblias, tanto de adultos quanto de crianças e observar as diferenças.</p>
<p>PROCESSOS INSTRUCIONAIS</p>	<p><i>Estratégia de instrução:</i> alunos foram orientados a respeito da visita a biblioteca, bem como sobre como deveriam se comportar dentro do ambiente. Foi explicado a eles, antes da visita, que o intuito da atividade era o de conhecer e selecionar material de leitura.</p> <p><i>Interação com o mundo real:</i> por se tratar de uma instituição religiosa, os alunos correlacionaram a atividade de leitura proposta com uma atividade comum a rotina deles. Puderam falar sobre seus hábitos religiosos.</p> <p><i>Envolvimento do professor:</i> professores demonstravam interesse nas atividades diárias relatadas pelos alunos e fazia relação sobre o conteúdo dos contos bíblicos com a vida dos alunos, questionando em que momento e como colocavam os ensinamentos em prática.</p> <p><i>Apoio autônomo:</i> alunos escolheram o tema e, por se tratar de algo comum a eles, se sentiam confiantes em tratar do tema.</p> <p><i>Prêmios e reconhecimento:</i> alunos eram reconhecidos e valorizados por seus esforços em executarem as tarefas.</p> <p><i>Colaboração:</i> alunos se ajudavam tanto na contação dos contos bíblicos quanto na busca pelo material mais adequado para fazerem sua leitura.</p>

AULA	02
PROJETO/MÉTODO	<p>Projeto: “Contos Bíblicos”</p> <p>Método: alunos voltaram a biblioteca e selecionaram o material que consideravam adequado. Depois, dirigiram-se ao local destinado a trabalhos em grupo, escolheram o conto e fizeram a leitura silenciosa dos mesmos. Foi oferecida ajuda na leitura e na compreensão aos que necessitavam.</p>
PROCESSOS INSTRUCIONAIS	<p>Estratégia de instrução: foi explicado aos alunos que voltariam a biblioteca para escolher o material (bíblia de adulto ou infantil) e que, a partir da escolha do material, deveriam selecionar uma passagem bíblica e fazer a leitura silenciosa dos mesmos, solicitando ajuda quando necessário.</p> <p>Apoio autônomo: alunos tiveram a oportunidade de fazer escolhas sobre o tipo de material e também da passagem de sua preferência.</p> <p>Envolvimento do professor: professores orientavam e auxiliavam os alunos no que fosse preciso.</p> <p>Prêmios e reconhecimento: professores reconheciam e valorizavam o desempenho dos alunos</p> <p>Avaliação: individual na execução da atividade.</p>
AULA	03
PROJETO/MÉTODO	<p>Projeto: “Contos Bíblicos”</p>

	<p>Método: alunos iniciaram a aula relendo as passagens escolhidas. Logo após, explicaram aos colegas suas passagens e defenderam o porquê de terem escolhido aquela passagem. Foi pedido a eles que dessem um exemplo de como poderiam aplicar aquela passagem em suas vidas. Foram orientados de que poderiam dar exemplos usando as passagens escolhidas pelos amigos também.</p>
<p>PROCESSOS INSTRUCCIONAIS</p>	<p>Estratégia de instrução: alunos orientados de que teriam que contar suas passagens e explicar o porquê de terem escolhido tal passagem.</p> <p>Colaboração: alunos se ajudavam na contagem das passagens e com exemplos em que associavam a passagem a acontecimentos reais.</p> <p>Textos interessantes: uma vez que os alunos escolheram o tema de seu interesse, a leitura se tornou mais agradável.</p> <p>Interação com o mundo real: os alunos associavam as passagens com acontecimentos de suas vidas.</p> <p>Apoio autônomo: alunos faziam suas escolhas e tinham oportunidade de justificar e sustentar suas escolhas.</p> <p>Prêmios e reconhecimento: alunos eram reconhecidos por fazerem a contagem de suas histórias e por fazerem relações com o cotidiano. Sempre que o faziam, eram valorizados.</p> <p>Envolvimento do professor: professores faziam ponderações e também associavam fatos de suas vidas as passagens, criando vínculo com os alunos e envolvimento nas atividades.</p>

	Avaliação: individual e no nível do progresso de acordo com o que havia sido solicitado.
--	--

Projeto V: “Disney”

AULA	01
PROJETO/MÉTODO	<p>Projeto: “Disney”</p> <p>Método: várias são as estórias, personagens, filmes produzidos pela Disney bem como o encantamento vindouro pelos parques de diversão da Disney. Com isso, os alunos teriam que, primeiro, descobrir que foi o criador e idealizador da Disney e a história de seu personagem principal: Mickey Mouse. Para um preâmbulo sobre o tema, foram apresentados alguns livros antigos e partes bem curtas de desenhos antigos bem como livros e filmes mais recentes para que os alunos pudessem perceber algumas diferenças. Depois da apresentação, os alunos foram para a parte de pesquisa na qual havia livros e computador disponíveis para as informações. Foi um momento de bastante exploração e descoberta.</p>
PROCESSOS INSTRUCCIONAIS	<p>Estratégia de instrução: alunos foram orientados de que fariam várias descobertas a respeito do criador da Disney e, em um primeiro momento, sobre o personagem principal e mais antigo: Mickey Mouse.</p> <p>Apoio autônomo: alunos escolhiam e exploravam diferentes tipos de matérias e faziam escolhas de acordo com suas preferências.</p>

	<p>Textos interessantes: os textos eram interessantes uma vez que proporcionavam descobertas e curiosidades dos alunos sobre algo que tinham contato desde bem pequenos.</p> <p>Interação com o mundo real: alguns alunos dividiram experiências a respeito dos parques da Disney e o mundo de fantasia.</p> <p>Colaboração: alunos se ajudavam com os materiais e trocavam informações a respeito do que já conheciam e do que estavam descobrindo.</p> <p>Envolvimento do professor: professores demonstravam interesse real e participavam mostrando materiais, respondendo perguntas e orientando os alunos.</p> <p>Prêmios e reconhecimento: alunos eram valorizados e reconhecidos por seus trabalhos, principalmente quando seguiam as orientações.</p> <p>Avaliação: individual e nível do que era esperado segundo a proposta.</p>
AULA	02
PROJETO/MÉTODO	<p>Projeto: “Disney”</p> <p>Método: alunos conversaram sobre suas descobertas a respeito de Walt Disney. Apresentaram os resultados de suas buscas como a história de vida do fundador da Disney e falaram sobre realização de sonhos e os caminhos que são necessários para a realização dos sonhos. Como o assunto era sobre a trajetória por buscas e conquistas, cada aluno escolheu uma personalidade que admirava e</p>

	<p>pesquisou e apresentou para a sala qual foi a trajetória da personalidade pesquisada na busca da realização dos sonhos. Após pesquisa, foi feita a apresentação das descobertas.</p>
<p>PROCESSOS INSTRUCCIONAIS</p>	<p>Estratégia de instrução: alunos foram orientados de que apresentariam os resultados de suas buscas. E que fariam a pesquisa sobre a história de vida de alguma personalidade famosa.</p> <p>Apoio autônomo: escolha pela história de vida de uma personalidade que admiravam.</p> <p>Textos interessantes: os textos eram interessantes uma vez que proporcionavam descobertas e curiosidades dos alunos sobre algo que lhes causava admiração.</p> <p>Interação com o mundo real: relacionar a trajetória de Walt Disney e de personalidades com suas próprias trajetórias.</p> <p>Colaboração: alunos se ajudavam com os materiais e trocavam informações a respeito do que já conheciam e do que estavam descobrindo.</p> <p>Envolvimento do professor: professores demonstravam interesse real e participavam mostrando materiais, respondendo perguntas e orientando os alunos.</p> <p>Prêmios e reconhecimento: alunos eram valorizados e reconhecidos por seus trabalhos, principalmente quando seguiam as orientações.</p> <p>Avaliação: individual e nível do que era esperado segundo a proposta.</p>

AULA	03
PROJETO/MÉTODO	<p>Projeto: “Disney”</p> <p>Método: pesquisar sobre os parques da Disney. Os alunos foram instigados a preparar uma viagem para a Disney. Para isso, teriam que pesquisar sobre os parques (quais são, qual o valor, o que comer nos parques, etc) bem como pesquisar sobre hotéis e passagens. Foi ensinado algumas palavras-chave para a pesquisa mas cada aluno teria que montar sua própria “viagem”.</p>
PROCESSOS INSTRUCIONAIS	<p>Estratégia de instrução: alunos foram orientados de que precisariam preparar uma viagem para a Disney e que deveriam descobrir informações sobre os parques, hotéis e passagens.</p> <p>Apoio autônomo: escolha pela melhor opção de viagem.</p> <p>Textos interessantes: os textos eram interessantes uma vez que proporcionavam descobertas e curiosidades dos alunos sobre algo que lhes causava admiração.</p> <p>Colaboração: alunos se ajudavam com os materiais e trocavam informações a respeito do que já conheciam e do que estavam descobrindo.</p> <p>Envolvimento do professor: professores demonstravam interesse real e participavam mostrando materiais, respondendo perguntas e orientando os alunos.</p> <p>Prêmios e reconhecimento: alunos eram valorizados e reconhecidos por seus trabalhos, principalmente quando seguiam as orientações.</p>

	Avaliação: individual e nível do que era esperado segundo a proposta.
AULA	04
PROJETO/MÉTODO	<p>Projeto: “Disney”</p> <p>Método: cada aluno apresentou para seus colegas o seu plano de viagem. Depois da apresentação, foram convidados a escolher uma estória, em livro, da Disney ou algum desenho ou filme de que tinham gostado muito, porém, no caso da escolha por desenho ou filme, o aluno precisaria ler algo a respeito e compartilhar com a sala.</p>
PROCESSOS INSTRUCCIONAIS	<p>Estratégia de instrução: alunos foram orientados a apresentar seus planos de viagem e orientados em relação a escolha de uma leitura relacionada ao tema “Disney”.</p> <p>Apoio autônomo: escolha pelo material de leitura.</p> <p>Textos interessantes: os textos eram interessantes uma vez que proporcionavam descobertas e curiosidades dos alunos sobre algo que lhes causava admiração.</p> <p>Envolvimento do professor: professores demonstravam interesse real e participavam mostrando materiais, respondendo perguntas e orientando os alunos.</p> <p>Prêmios e reconhecimento: alunos eram valorizados e reconhecidos por seus trabalhos, principalmente quando seguiam as orientações.</p>

	Avaliação: individual e nível do que era esperado segundo a proposta.
--	---

Projeto VI: “Construindo nosso livro”

AULA	01
PROJETO/MÉTODO	<p>Projeto: “Construindo nosso livro”</p> <p>Método: Foi explicado aos alunos que escreveríamos um livro e que cada um poderia escrever sobre o tema que quisessem. Para isso, vários livros foram apresentados aos alunos pedindo que os mesmos observassem que partes compunham um livro. Embora a atividade seria individual, ou seja, cada aluno construiria sua estória, os alunos foram orientados de que poderiam se ajudar. Foi dada maior ênfase para algumas estruturas textuais como título, nome dos autores, índice, sumário, ilustrações. Os alunos também fizeram uma pesquisa no computador para descobrirem mais sobre a elaboração de um livro.</p>
PROCESSOS INSTRUCIONAIS	<p>Estratégia de instrução: foi explicado aos alunos que fariam um livro e o que precisavam para escrever um livro (tema, título, autor, etc).</p> <p>Apoio autônomo: foi dada aos alunos a livre escolha dos temas que queriam abordar.</p> <p>Colaboração: alunos foram orientados a se auxiliarem no processo de desenvolvimento dos livros.</p>

	<p>Prêmios e reconhecimento: alunos eram valorizados e reconhecidos pelos seus feitos sempre que atingiam os objetivos seguindo instruções.</p> <p>Envolvimento do professor: professores auxiliavam alunos o tempo todo, os encorajando e oferecendo recursos acerca da elaboração dos livros.</p> <p>Avaliação: individual e de acordo com o desempenho também individual dos alunos.</p>
AULA	02
PROJETO/MÉTODO	<p>Projeto: “Construindo nosso livro”</p> <p>Método: foi feita uma retomada sobre quais eram as partes do livro que havíamos pesquisado na aula passada. Na sequência foi discutido sobre o tema que cada um queria escrever. Poderiam pesquisar no computador informações sobre o tema escolhido. Os alunos foram orientados de que teriam ajuda para escrever, pois alguns ainda não conseguiam escrever uma estória, embora fossem capazes de cria-las. Também foi feita uma orientação sobre como deveriam organizar o espaço no papel, dividindo a folha para ilustrações e partes escritas. Para exemplificar o espaçamento das estórias, vários livros foram apresentados como modelo.</p>
PROCESSOS INSTRUACIONAIS	<p>Estratégias de instrução: alunos foram orientados que precisariam pensar em um tema e como organizar o que queriam falar sobre o tema escolhido. Vários livros foram usados para que os alunos pudessem se basear. Eles sabiam</p>

	<p>que não precisariam ter domínio da escrita pois receberiam ajuda.</p> <p>Apoio autônomo: os alunos foram orientados e encorajados a escrever sobre um tema de seu próprio interesse. Podiam usar o computador ou consultar colegas e professores em relação a dúvidas com os temas.</p> <p>Interação com o mundo real: alunos escolhiam um tema e poderiam criar histórias de ficção ou relacionadas a suas vidas.</p> <p>Colaboração: alunos buscavam ajuda e pediam idéias aos colegas que se ajudavam mutuamente.</p> <p>Prêmios e reconhecimentos: eram encorajados e valorizados por suas descobertas e desempenho na atividade.</p> <p>Envolvimento do professor: professor auxiliava e demonstrava real interesse em ajudar tanto na organização e elaboração quanto na escrita da história.</p> <p>Avaliação: individual e de acordo com o que estava sendo solicitado.</p>
AULA	03
PROJETO/MÉTODO	<p>Projeto: “Construindo nosso livro”</p> <p>Método: alunos trabalhavam na criação de suas histórias. Foram orientados que receberiam ajuda para escrever dos professores e dos colegas. Quando precisavam da ajuda dos professores para escrever, o professor escrevia em uma</p>

	folha o que o aluno queria escrever e este copiava em seu “livro”. Em relação as ilustrações, também foram orientados que poderiam solicitar ajuda dos colegas.
PROCESSOS INSTRUCIONAIS	Idem aula 2
AULA	04
PROJETO/MÉTODO	Projeto: “Construindo nosso livro” “Método: Continuação da criação das estórias seguindo as mesmas orientações da aula anterior.
PROCESSOS INSTRUCIONAIS	Idem aula 2 e 3
AULA	05
PROJETO/MÉTODO	Projeto: “Construindo nosso livro” Método: Continuação e finalização da elaboração do livro, seguindo as mesmas orientações
PROCESSOS INSTRUCIONAIS	Idem aulas 2, 3 e 4

Projeto VII: Natal

AULA	01
PROJETO/MÉTODO	Projeto: “Natal” Método: a aula foi iniciada com uma roda de conversa, com os alunos em círculo sentados no chão, sobre o Natal com o intuito de saber como os alunos celebram a festa, com quem, o que fazem no dia, etc. Logo após, foram

	<p>mostrados alguns símbolos de Natal (guirlanda, estrela, árvore de natal, bolas de natal, presépio, etc) e perguntado aos alunos o que significavam os símbolos. Logo após, foi entregue um texto com a imagem do símbolo e a explicação do mesmo para que os alunos lessem. Foi feita a verificação se o que haviam falado antes correspondia ao texto escrito.</p>
<p>PROCESSOS INSTRUCIONAIS</p>	<p><i>Interação com o mundo real:</i> os alunos tiveram a oportunidade de falar sobre o tema do Natal, o que significava e como o mesmo acontecia na vida de cada um.</p> <p><i>Textos interessantes:</i> texto de interesse dos alunos que respondia a curiosidade dos mesmos.</p> <p><i>Estratégia de instrução:</i> alunos foram orientados sobre como as atividades seriam executadas e como seria a participação deles.</p> <p><i>Envolvimento do professor:</i> professores faziam perguntas que despertava a participação dos alunos e interagem com os mesmos por meio de suas próprias experiências.</p>
<p>AULA</p>	<p>02</p>
<p>PROJETO/MÉTODO</p>	<p>Projeto: “Natal”</p> <p>Método: foi feita uma retomada sobre o que havia sido lido a respeito dos símbolos de Natal na aula anterior. Depois da retomada, os alunos fizeram a leitura do texto novamente para preencher as lacunas do que não se lembravam. Foi proposto aos alunos que fizessem uma gincana: seria feita uma pergunta sobre algum símbolo do Natal, que respondesse o maior número de vezes</p>

	<p>corretamente poderia escolher uma atividade que seria feita de forma coletiva por todos ao final da aula.</p>
<p>PROCESSOS INSTRUCIONAIS</p>	<p>Estratégia de instrução: os alunos foram orientados que precisariam retomar o que haviam aprendido a aula passada sobre os símbolos e que responderiam perguntas sobre eles.</p> <p>Apoio autônomo: quem ganhasse poderia escolher uma brincadeira de modo que esta agradasse a todos.</p> <p>Prêmios e reconhecimento: sempre que respondiam de forma correta, os alunos eram reconhecidos e valorizados, ainda que não fosse o ganhador final.</p> <p>Avaliação: alunos eram avaliados individualmente e no nível do que estava sendo proposto.</p> <p>Envolvimento do professor: professores estavam prontos a auxiliar e orientar os alunos no que fosse preciso, se envolvendo e demonstrando interesse real pelo desempenho dos alunos.</p>
<p>AULA</p>	<p>03</p>
<p>PROJETO/MÉTODO</p>	<p>Projeto: “Natal”</p> <p>Método: os alunos teriam que criar algo envolvendo o tema de Natal. Como sugestão, apareceram as possibilidades de se criar uma estória natalina, que fosse feita uma maquete, que fossem confeccionados e espalhados pela escola cartazes explicando os símbolos de Natal. Os alunos escolheram fazer uma cidade decorada para o Natal em maquete. Na maquete teriam que estar presentes os símbolos de Natal. Ao final, os alunos apresentariam a</p>

	<p>maquete para os pais e teriam que saber explicar os símbolos.</p>
<p>PROCESSOS INSTRUCIONAIS</p>	<p>Estratégias de instrução: os alunos foram orientados de que poderiam escolher uma atividade na qual teriam que representar o que haviam aprendido com os símbolos de natal.</p> <p>Interação com o mundo real: a escolha pelos símbolos colocados na maquete foi feita de acordo com o que cada símbolo representava para os alunos. Nem todos foram usados na maquete por não trazerem sentido para os alunos.</p> <p>Colaboração: alunos se ajudavam mutuamente na execução da atividade, cada um contribuía com algo: uns apresentavam idéias, outros, pintavam, outros cortavam, etc, de forma que todos tiveram participações importantes para a realização da maquete.</p> <p>Apoio autônomo: aconteceu por meio da escolha do tipo de atividade que queriam executar bem como na escolha dos símbolos que seriam usados na maquete. Também tiveram que fazer escolhas a respeito do tipo de material que seria usado para realizar o que estavam pensando. Para isso precisavam ver se a cola colorida ou o guache seria mais adequado; se o papel selofone ou crepom ficaria melhor, etc.</p> <p>Reconhecimento e prêmios: à medida que executavam e atingiam os objetivos eram valorizados e reconhecidos.</p>

	<p><i>Envolvimento do professor:</i> professores estavam sempre a disposição dos alunos, interagindo e auxiliando nas atividades.</p> <p><i>Avaliação:</i> individual e de acordo com desempenho de cada aluno.</p>
AULA	04
PROJETO/MÉTODO	<p>Projeto: “Natal”</p> <p>Método: finalização da maquete e apresentação aos pais, pesquisadora e monitores/estagiários.</p>
PROCESSOS INSTRUCIONAIS	Idem aula 03

APÊNDICE 5 – ATIVIDADES DA ETAPA 2 DO PROGRAMA

ATIVIDADES DA SEGUNDA ETAPA DO PROGRAMA

ATIVIDADES DA SEGUNDA ETAPA DO PROGRAMA

AULA 1

Projeto: “ Parafraseando os contos Chapeuzinho Vermelho, de Charles Perrault e Chapeuzinho Amarelo, de Chico Buarque”.

A aula foi iniciada com um pedido aos alunos para contarem, as suas maneiras, a estória da Chapeuzinho Vermelho. Assim que terminaram de contar a estória, iniciou-se uma roda de conversa a respeito do que estava nas entre linhas da estória. Foram levantadas questões como influência de más amizades e consequências de atitudes erradas. Após a discussão, foi feita a leitura, projetada no data show, pelos alunos.

Processos Instrucionais:

Estratégias de Instrução: alunos foram orientados de que teriam que contar a estória, relacionar com acontecimentos de suas vidas e fazer a leitura do texto.

Interação com o mundo real: alunos associaram fatos da estória com exemplos reais de suas vidas.

Colaboração: alunos se ajudavam tanto na contação da estória quanto na busca por exemplos reais, acrescentando fatos aos exemplos dos colegas.

Prêmios e Reconhecimentos: alunos eram valorizados e reconhecidos quando executavam ao comando da atividade.

Envolvimento do professor: pesquisadora e monitores/estagiários demonstravam interesse pelas participações dos alunos, fazendo perguntas e incentivando a participação dos alunos

Avaliação: avaliação individual dentro do que havia sido proposto, verificando se, dentro de sua capacidade, o aluno estava executando a tarefa.

AULA 2

Projeto: “ Parafraseando os contos Chapeuzinho Vermelho e Chapeuzinho Amarelo” + trabalho com os fonemas do alfabeto.

Projeto:

A aula anterior foi retomada, com o auxílio dos alunos que recontaram o que haviam feito na aula anterior. Na sequência, foi apresentado o livro Chapeuzinho Amarelo, de Chico Buarque e este foi lido pelos alunos. Foi pedido aos alunos que fizessem uma comparação entre as duas estórias, pontuando as diferenças e as igualdades entre as mesmas.

Processos Instrucionais:

Estratégias de Instrução: alunos foram informados sobre como a aula iria acontecer e o que teriam que fazer.

Interação com o mundo real: alunos, após compararem as estórias, as trouxeram para seus mundos, de modo que discutiram aspectos em relação aos seus medos e como vencê-los.

Colaboração: alunos se ajudaram na leitura e na interpretação da estória bem como na busca de soluções para a resolução de seus problemas/dificuldades apontados na roda de discussão sobre as estórias.

Textos interessantes: os textos tornaram-se de grande interesse dos alunos uma vez que trouxe a oportunidade de falarem sobre acontecimentos de suas vidas que acarretavam em algum tipo de risco ou medos. Desta forma, eles tornaram-se bastante curiosos a respeito de busca de soluções.

Prêmios e Reconhecimentos: alunos foram encorajados a darem ideais a respeito da temática e, com a fluidez da aula, foram apontados aspectos importantes de suas participações para que os mesmos percebessem como contribuíram para a evolução da aula.

Envolvimento do professor: participação dos professores de forma ativa de modo a instiga-los a participar.

Avaliação: avaliação individual dentro do que havia sido proposto, verificando se, dentro de sua capacidade, o aluno estava executando a tarefa.

Fonemas:

O alfabeto foi apresentado aos alunos em flash cards. Foi mostrado aos alunos que, apesar das letras terem nomes, os sons que elas produziam tinham suas particularidades e foi mostrado, como a letra E, por exemplo, pode ter diferentes sons (ê, é). Todas as letras foram trabalhadas de forma a mostrar aos alunos a relação grafofonêmica.

AULA 3

Projeto: “ Parafrazeando os contos Chapeuzinho Vermelho e Chapeuzinho Amarelo” + Alfabetização Fônica Computadorizada.

Projeto: Foi pedido aos alunos que fizessem uma retomada do que havia acontecido na aula anterior, dando ênfase as diferenças e semelhanças entre os contos da Chapeuzinho Vermelho e da Chapeuzinho Amarelo. Após essa retomada, foi pedido aos alunos que, em grupo, fizessem uma outra estória. Essa estória teria que ter semelhanças e diferenças entre as duas estórias trabalhadas. Os alunos foram avisados de que teriam a ajuda dos professores para o trabalho com a escrita da estória e que deveriam, portanto, focarem-se no trabalho de construção da estória.

Processos Instrucionais

Estratégia de Instrução: alunos foram devidamente orientados de que precisariam criar uma estória baseada nas estórias anteriores e que, para criarem tal estória, precisariam se atentar para as semelhanças e diferenças entre as estórias anteriores. Também foram informados de que fariam uma atividade no computador.

Interação com o mundo real: para a criação da estória, alunos poderiam recorrer a fatos do cotidianos e de suas vidas ou histórias de outras pessoas conhecidas.

Apoio autônomo: alunos tiveram a liberdade de escolha sobre o tema que queriam contar.

Colaboração: alunos se ajudavam na criação e elaboração da estória, ajudando-se na escrita e decidindo quando precisavam de auxílio.

Envolvimento do professor: professores sempre à disposição dos alunos, ajudando-os e fazendo questionamentos que os orientavam acerca do que estavam criando.

Avaliação: dentro da proposta, cada aluno era avaliado individualmente, segundo suas próprias capacidades, se estavam desenvolvendo a tarefa de maneira satisfatória.

Alfabetização Fônica Computadorizada:

Trata-se de um software de computador, de autoria de Alessandra G. Seabra, Elizeu C. de Machado, Fernando C. Capovilla e Cleber Diana, de 2010, cujo objetivo é desenvolver as competências de consciência fonológica e conhecimento das correspondências entre grafemas e fonemas. Neste dia, foram trabalhadas as atividades referentes a consciência fonológica.

AULA 4

Projeto: “ Parafraseando os contos Chapeuzinho Vermelho e Chapeuzinho Amarelo” + discriminação visual + rimas.

Projeto: foi finalizada a criação da estória. Os alunos leram suas estórias e foram comentados aspectos referentes as semelhanças e diferenças.

Processos Instrucionais: idem aula anterior

Rimas:

Para o trabalho com as rimas, foi escolhido a coleção “quem tem medo de...”, de Ruth Rocha. A escolha desse material se deu pelo fato de trabalhar questões relacionadas

com a estória da Chapeuzinho Amarelo (medos) e pelo fato de a autora escrever suas estórias com muita riqueza de rimas e o que se pretendia ensinar aos alunos era o fato de que certas palavras terminam com o mesmo som, ou seja, algumas palavras rimam.

Os alunos tiveram a opção de duas estórias da coleção que foi levada para a aula e podiam, também, fazer um revezamento de leitura das estórias. As opções que tiveram foram: “Quem tem medo do ridículo?” e “Quem tem medo de dizer não?”.

Por meio das estórias, os alunos puderam perceber o uso das rimas e também continuar relacionando suas vivências com as estórias uma vez que as estórias escolhidas eram passivas de bastante exploração temática.

AULA 5

Rimas: após os alunos perceberem o uso das rimas dentro de um contexto textual, foi oferecido aos alunos um treino mais específico de rimas. O material escolhido para este trabalho foi o “Consciência Fonológica, Atividades Práticas”, de Elizabeth C. de Almeida e Patrícia M. Duarte. Foram utilizadas as atividades 5, 6 e 7 do material citado.

No final da aula, nos últimos 15 minutos, foram oferecidos alguns gibis da Turma da Mônica aos alunos. Eles podiam escolher um gibi, selecionar uma estória para ler e, depois, contar para os colegas e para os professores sobre sua estória.

AULA 6

Esta aula continuou com o trabalho com as rimas. O material selecionado foi o mesmo da aula anterior, de Elizabeth C. de Almeida e Patrícia M. Duarte, e as atividades realizadas foram as 8 e 9.

No final da aula, foi feita uma brincadeira com as rimas: o professor falava uma palavra e os alunos tinham que falar outra que rimava. Após vinte rimas corretas, os alunos poderiam escolher uma atividade livre.

AULA 7

Para a aula 7, foram trabalhadas questões descritivas. Dessa forma, os alunos saíram andando pelo campus, juntamente com os professores, e tinham que escolher um local. Passamos por diversos locais: ginásios, escola básica, prédios da faculdade, biblioteca, igreja, restaurante, cantina, laboratório de informática e outros. Depois do passeio, os alunos precisavam escolher um local e não falar para ninguém qual local havia escolhido. De volta a sala de aula, o aluno precisava fazer a descrição, o mais detalhada possível, do seu local escolhido, sem falar o nome e os outros alunos, com base na descrição do colega, adivinhavam qual era o local que estava sendo descrito. A intenção era de trabalhar com texto descritivo.

No final da aula, foi feito um treino de Nomeação Automática Rápida com sílabas simples e com figuras. O treino foi individual. O objetivo desse treino é preparar o aluno para características visuais importantes para codificação para armazenamento de representações. A ficha de treino de sílabas e de figuras foram montadas pela pesquisadora.

Ficha de treino para Nomeação Automática Rápida – figuras



VO MA RE TI CO

BE GU SA LI XI

JA DO ZE FU NI

PE GA TI BO ZU

JE VI BU RA LO

FE NE XU DI PA

AULA 8

Texto descritivo + Coelho Sabido

Texto “Eu e o mar”

Para complementar a aula a respeito de descrição, foi trazido aos alunos um texto intitulado “Eu e o mar”, de Maria Manuel de Oliveira. Os alunos fizeram a leitura individual e silenciosa. Após a leitura, tinham que marcar tudo que eles encontravam de descrição a respeito das passagens do texto.

Processos instrucionais

Estratégia de instrução: alunos foram orientados a ler o texto em silêncio e a marcar as descrições contidas no texto. Também foram orientados que iriam fazer uma atividade no computador.

Textos interessantes: o texto fazia conexão com o que os alunos haviam feito na prática (descrever algo) e, por isso, pareceu bastante interessante aos alunos.

Colaboração: alunos conversavam entre si, fazendo comparações sobre suas marcações e ajudando-se mutuamente.

Prêmios e conhecimentos: alunos eram valorizados e reconhecidos sempre que conseguiam reconhecer, no texto, algo descritivo.

Envolvimento do professor: professores sempre a postos para auxiliar os alunos e se envolviam, o tempo todo, na atividade

Avaliação: individual e no nível do aluno

Coelho Sabido

Trata-se de um software de computador que trabalha várias habilidades, dentre elas a aliteração (identificação da primeira letra/fonema da palavra), que foi a atividade escolhida para trabalhar com esses alunos.

AULA 9

Para essa aula, foram utilizadas atividades que despertavam a manipulação de palavras e os encontros consonantais PR e PL. A aula foi iniciada com a leitura do texto “O grilo grilado”, retirado do material Alfabetização Fônica, de Alessandra G. Seabra e Fernando Capovilla. Com a leitura do texto, algumas estruturas textuais como título, autor e perguntas referentes ao texto foram trabalhadas, com o objetivo de atender, também, a demanda da sala de aula.

Também nessa aula, foi levado o jogo “Palavra Secreta”, da empresa Grow, para que os alunos pudessem, de forma lúdica, fazer a manipulação das palavras.

AULA 10

Projeto: “Futebol” + Segmentação silábica

Projeto: com o interesse em comum pelos participantes da pesquisa pelo futebol, optou-se por fazer algo relacionado ao tema. Dessa forma, várias perguntas foram feitas para instigar a curiosidade dos alunos como: de onde começou o futebol? Que ano? Em qual país? E a Copa do Mundo, como começou? Por meio de pesquisa na internet, os alunos buscaram pelas respostas utilizando a leitura. Depois dessa pesquisa geral, cada aluno pode pesquisar sobre seus ídolos para poder compartilhar com os colegas e professores.

Processos Instrucionais

Estratégia de Instrução: alunos foram devidamente instruídos sobre como deveriam proceder durante a pesquisa na internet

Apoio autônomo: cada aluno teve a oportunidade de escolher sobre seu ídolo pessoal

Colaboração: como parte da pesquisa foi feita em grupo, alunos tiveram a oportunidade de se ajudarem na busca pelas respostas.

Textos interessantes: por se tratar de texto de interesse dos alunos, a leitura se tornou interessante.

Interação com o mundo real: alunos tiveram a oportunidade de falar como o esporte interferia em suas vidas e justificar o porque de tal jogador ser o ídolo.

Prêmios e reconhecimentos: alunos eram valorizados quando atingiam os objetivos da aula seguindo as orientações.

Envolvimento do professor: professor fazia questionamentos e demonstrava interesse sobre aquilo que estava sendo trazido de informação pelos alunos.

Avaliação: individual e no nível do aluno.

Segmentação silábica

Segmentação silábica diz respeito a competência de separar as palavras em partes (sílabas). As explicações começaram com alguns exemplos orais, nas quais a professora mostrava, batendo palmas ou batendo na carteira, quantas partes tinha cada palavra.

Após exercício oral, foram oferecidas atividades, para que os alunos fizessem a contagem das sílabas.

Nesta aula, também houve a repetição da atividade de nomeação automática rápida (com figuras e sílabas simples). O tempo de cada aula quando fizeram a mesma atividade antes foi marcado e, nesse momento, houve a comparação para ver se haviam diminuído o tempo de realização da tarefa, como esperado.

AULA 11

Projeto “Futebol” + fonemas e identificação de fonemas iniciais.

Projeto:

Houve a finalização do projeto do futebol com a exposição das descobertas dos alunos: em grupo, eles contaram aos professores o que haviam descoberto da parte geral e, depois, cada um contou a respeito de seu ídolo.

Fonemas e identificação de fonemas:

Foi feita uma retomada a respeito dos nomes das letras e seus respectivos sons. Depois, para o treino da identificação dos fonemas, a professora dizia, oralmente, um fonema e o aluno tinha que fazer a identificação do mesmo escrevendo uma palavra que começasse com aquele fonema. Foram ditados fonemas de modo que contemplassem o alfabeto todo.

No final, para descontrair e fixar o conteúdo, foi feita uma brincadeira de forca, porém, os alunos não podiam falar os nomes das letras mas sim seus fonemas.

AULA 12

Noção de palavras e frases + atividades viso-motoras + discriminação visual

Para as trabalhar noção de palavras e frases foram trabalhadas atividades nas quais várias frases, sem espaçamento entre palavras, foram oferecidas aos alunos e eles tinham que reescrever as frases, espaçando, corretamente, as palavras (atividades como essa podem ser facilmente encontradas na internet).

As atividades viso-motoras foram tiradas do material “Facilitando a alfabetização multissensorial, fônica e articulatória, de Maria Ângela N. Nico e Áurea M. S. Gonçalves. As atividades trabalhadas nessa aula estão na parte “Preparação para a escrita” do material mencionado.

E, para o treino de discriminação visual, foram utilizadas atividades, encontradas na internet, nas quais o aluno precisava fazer a diferenciação visual de letras parecidas bem como fazer a discriminação de desenhos emaranhados entre si.

AULA 13

Textos diversos + Memória Operacional Fonológica

Textos diversos

Para a leitura dessa aula, foram levados vários textos com diferentes temas. Esses temas foram escolhidos de acordo com o interesse de cada aluno e variaram de animais, futebol, partes do mundo, lugares para se visitar, religião.

Após a entrega dos textos para os alunos, de acordo com seu interesse, cada um tinha que ler seu texto em silêncio e fazer uma ilustração que contasse sobre o que era sua estória para que os colegas recontassem, por meio do desenho feito, do que se tratava o texto. Depois, o "dono do desenho" dizia se as interpretações dos colegas estavam de acordo com o texto e se, não estivessem, fazia as correções.

Processos instrucionais

Estratégia de instrução: alunos foram orientados sobre o que teriam que fazer durante a aula.

Textos interessantes: como os textos tratavam assuntos de interesse dos alunos, tornaram-se bastante interessantes

Colaboração: alunos tiveram a oportunidade de interagir enquanto faziam seus desenhos e trabalharam de forma conjunta principalmente há hora de fazer as adivinhações acerca dos desenhos dos colegas.

Envolvimento do professor: professor ofereceu suporte e auxiliou nas indagações pelas descobertas dos desenhos

Avaliação: individual e considerando o nível de desenvolvimento do aluno.

Memória Operacional Fonológica

Para o treino dessa habilidade, a professora falava uma palavra e apontava para um dos alunos presentes que tinham que repetir a palavra falada pela professora. Com essa dinâmica, todos os alunos repetiram um número igual de palavras. Essas palavras que os alunos tinham que repetir eram pseudopalavras.

AULA 14

Textos narrativos + fonema do F e V; T e D; J/G e CH

Textos narrativos

O texto narrativo foi escolhido por ser um tipo de texto bastante utilizado na escola. Como o público participante foi exclusivamente masculino e não demonstravam interesse pelos contos de fadas, optou-se por outros contos. Foi oferecido aos alunos a leitura do conto “O dono da bola”, de Ruth Rocha. Nesta aula, foi feita a leitura do conto em grupo, projetada no data show e cada aluno pedia pra ler quando quisesse e o tanto que quisesse. Depois, foi feita uma roda de conversa sobre o acontecimento da narrativa para verificar a compreensão dos alunos e para que eles fizessem correlações com suas próprias vivências. Na sequência, foi pedido aos alunos que observassem marcadores importantes do texto narrativo como narrador, personagem, conflito da estória.

Processos Instrucionais

Estratégia de instrução: alunos foram orientados sobre o que deveriam fazer

Apoio autônomo: alunos poderiam escolher se queriam participar, em que momento participar e por quanto tempo

Colaboração: alunos se ajudavam durante a leitura em grupo

Interação com o mundo real: alunos comentavam sobre fatos parecidos que tinham ocorrido com eles e quais são as melhores formas de se resolver conflitos como esse

Envolvimento do professor: professor auxiliava, se envolvia na conversa dos alunos interagindo e demonstrando interesse pelos apontamentos dos alunos

Avaliação: alunos foram avaliados individualmente e no nível de suas dificuldades e potencialidades.

Fonemas F e V; T e D; J/G e CH

Foram trabalhados, de forma oral, alguns pares de letras surdas (sem vibração vocálica) e sonoras (com vibração vocálica). Primeiramente, foram escritas as letras na lousa e, na sequência, trabalhou-se com os sons produzidos pelas letras. Foi pedido aos alunos que dissessem palavras que continham essas letras no começo, no meio ou no fim. Depois, para fixação, foi pedido aos alunos que escrevessem algumas palavras com as letras/fonemas trabalhadas.

AULA 15

Texto: O dono da bola + vocabulário e memorização de palavras com F e V + manipulação de palavras com F e V

O dono da bola

Com o intuito de aproximar as atividades do Programa Motivacional de Leitura e as atividades de interpretação de texto realizada na escola, foi oferecido aos alunos a oportunidade de responder perguntas referentes ao texto.

Vocabulário, memorização e manipulação de palavras com F e V. Para a realização do treino dessas habilidades, foi utilizado o material “Exercícios para construir leitura, escrita e ortografia”, de Marlene L. Scarpa.

AULA 16

Coelho Sabido

Para esta aula, foram levados três CDs diferentes da coleção Coelho Sabido e colocados, cada um em um computador, de modo que haviam três computadores para serem utilizados pelos alunos e os alunos faziam revezamento, permanecendo 15 minutos em cada computador e trocava. Assim sendo, cada aluno jogou os três CDs duas vezes. As habilidades trabalhadas nos CDs foram: vocabulário e ortografia, introdução a leitura e compreensão de leitura.

AULA 17

Alfabetização fônica computadorizada + Síntese fonêmica + Texto: O espantalho

Primeiramente foi feito um trabalho com os fonemas utilizando o software alfabetização fônica computadorizada, de Alessandra G. Seabra, Elizeu C. de Machado, Fernando C. Capovilla e Cleber Diana, de 2010. Na sequência, foram feitas atividades envolvendo síntese fonêmica. A professora ditava os fonemas e os alunos tinham que escrever a palavra, a partir dos fonemas ditados, como por exemplo: /c/ - /a/ - /z/ - /a/, e os alunos tinham que escrever casa.

Na segunda parte da aula, os alunos fizeram a leitura do texto “O espantalho” e responderam a perguntas referentes ao texto. O texto foi retirado do site <https://www.educacaoetransformacao.com.br/atividades-de-interpretacao-de-texto-5-ano/> e não se sabe a autoria do mesmo.

AULA 18

Projeto : “Fábulas” + sequência de cenas + rimas

Fábulas: o objetivo é apresentar uma outra modalidade textual e também com a “moral da estória”, proposta pelas fábulas.

Para esta aula, os alunos fizeram a leitura da fábula “A formiga e a Cigarra”, adaptado da obra de La Fontaine. Após a leitura da fábula, foi feita uma roda de conversa e os alunos falaram de situações reais que poderiam ser comparadas a estória e deram uma “moral” para a estória.

Rimas

Aproveitando o texto que era rico em rimas, foi solicitado aos alunos que encontrassem e escrevessem em uma folha todas as rimas encontradas no texto.

Sequência de cenas

Para este trabalho foram levadas para os alunos atividades na qual tinham que ordenar figuras em ordem cronológica. Atividades de sequência são importantes para que os alunos passem a ter noção temporal e cronológica dos acontecimentos para se organizar na elaboração e estruturação de ideias e textos. Também foram oferecidas atividades de sequência com a leitura de frases.

AULA 19

Texto: Televisão + atividades viso-motoras + decifrando enigmas

Primeiramente foi feita a leitura do texto “Televisão”, de José Paulo Paes. Na sequência, foi feita uma roda de conversa sobre a temática de Televisão e também foram realizadas algumas atividades de interpretação.

As atividades viso-motoras e as de enigmas (símbolos no lugar de letras para a formação de palavras) foram retiradas de materiais disponíveis on-line.

AULA 20

Pesquisa: “Internet e seus benefícios e malefícios” + coelho sabido

Pesquisa

Por meio da pesquisa, os alunos tinham como objetivo descobrir quando a internet começou e os avanços que ela trouxe para a humanidade; de que forma ela auxilia as pessoas nas atividades diárias e quais prejuízos ela traz.

Coelho Sabido

Trabalhar relação viso-espacial e memória

AULA 21

Memória Operacional Fonológica + Leitura de pseudopalavras + identificação de fonema inicial + Nomeação Automática Rápida (figuras e sílabas).

Memória Operacional Rápida

Assim como os treinos anteriores, foram ditadas, pelo professor, algumas pseudopalavras que foram repetidas pelos alunos.

Leitura de pseudopalavras

Foram oferecidas algumas pseudopalavras para que os alunos fizessem a leitura em voz alta. Todos os alunos tinham uma lista com as pseudopalavras e, cada um na sua vez, fazia a leitura da pseudopalavra. Segue a lista.

Coneba	chocopate
Reda	Cingo
Golunha	Berrate
Dodes	Calavo
Pêma	Belha
Demilopida	Quese
Chudegapa	Ostrada
Tugre	faserma
Fostas	Calerma
Boco	Xabe

Identificação de fonema inicial

Professor falava um fonema e o alunos tinha que escrever uma palavra que começasse com tal fonema.

Nomeação Automática Rápida

Novamente foi solicitado aos alunos que fizessem as nomeações das sílabas e das figuras e o tempo que levaram para realizar a tarefa foi marcado.

AULA 22

GUE/GUI e GE/GI

Para a realização dessa atividade, foi escolhido o material Alfabetização Fônica, de Alessandra G. Seabra e Fernando Capovilla.

AULA 23

Leitura de gibis + Alfabetização Fônica Computadorizada + Coelho Sabido (sílabas complexas).

Alfabetização Fônica Computadorizada

Foram trabalhados os exercícios referentes a consciência fonológica.

Coelho Sabido

Com esse software, foram trabalhadas as habilidades de vocabulário e compreensão de leitura.

Gibis

Foram oferecidos aos alunos alguns gibis para que esses pudessem observar algumas características desse tipo de texto. Depois foram oferecidas duas folhas para os alunos: uma continha personagens e balões e eles tinham que criar uma estória em quadrinhos de acordo com as figuras e, na outra folha, tinha as estórias escritas e eles tinham que fazer os desenhos referentes ao texto

AULA 24

Projeto: “Jornal”

Neste projeto os alunos tiveram a oportunidade de trabalhar com a construção de um jornal. Para isso, foram levados alguns jornais para que os alunos fizessem a observação de componentes do jornal como sessão de esportes, notícias, classificados, etc. Depois da observação inicial, os alunos foram informados de que fariam um jornal da época do descobrimento do Brasil. Para isso, foi feita uma pesquisa sobre tal época, fazendo-se um link com a disciplina de História.

Os alunos pesquisaram sobre os esportes da época, tipo de vestimenta, política, entretenimento e, com isso, distribuíram as informações em sessões. O formato do jornal foi em pergaminho.

Nesta atividade, houve leitura em formato de pesquisa, escrita das sessões e desenhos e pinturas, permitindo um fechamento de tudo que havia sido trabalhado ao longo do Programa.

APÊNDICE 6 – TABELA COM AS PONTUAÇÕES DIÁRIAS DO PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO

TÉO – Etapa 1		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29
	1			2	2	2	2	2		2	2		2		2	3	3			2	3		2		2	3		3		
	2			1	2	2	2	3		2	3		2		3	3	3			2	3		2		3	3		3		
	3			2	3	3	4	4		4	4		4		4	4	4			3	4		4		4	4		4		
	4			2	3	4	4	4		4	4		4		4	4	4			3	4		4		4	4		4		
	5			1	1	1	2	2		1	2		2		2	2	3			2	2		2		3	3		2		
	6			1	2	1	1	2		1	2		2		2	2	3			2	3		2		3	3		3		
	7			1	1	1	1	2		1	1		1		1	1	1			1	1		1		1	1		2		
8			1	2	2	2	2		2	2		2		3	3	3			2	3		2		3	3		2			

SANDRO – Etapa 1		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29
	1						1	1	1	2	2	2	3	3	3	3	3	4	4	4	4	4	3	3	4	4	4	4	4	4
	2						1	1	1	1	2	2	2	2	3	3	3	3	3	3	3	2	2	3	3	4	3	3	3	4
	3						1	1	2	2	3	3	3	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4
	4						1	1	1	2	3	3	3	3	3	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4
	5						1	1	1	1	1	2	2	2	2	2	3	4	3	2	3	2	3	3	3	3	3	3	3	4
	6						1	1	1	1	2	2	2	1	2	2	3	4	3	3	4	2	3	2	3	3	3	3	3	4
	7						1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
8						1	1	1	1	1	2	1	2	2	2	3	3	3	3	3	3	1	2	3	3	3	2	2	3	3

JOÃO – Etapa 1		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29
	1	1	1	1	2	2	2	2	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	4	3	4	4	4	3	3	4	4	4	4
	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	2	2	2	3	3	4	4	3	3	4	3	4	3	3	4	4	4	4
	3	1	1	2	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	4	3	4	4	3	3	4	4	4	3	3	4	4	4	4
	4	1	1	2	2	2	3	3	3	3	3	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
	5	1	1	1	1	1	2	2	2	2	2	2	3	3	4	3	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
	6	1	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	3	3	3	3	3	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4
	7	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1
8	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	4	4	4	3	3	4	4	4	4

Manuel – Etapa 1		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29
	1	1	1	2		2	2	2	2	2	2	2	2	3		3	3	3	3	3	3	3	3	4	4	4	4	4	4	4
	2	1	1	1		1	2	2	1	2	2	2	2	3		2	2	3	3	2	2	3	3	4	3	3	4	4	4	4
	3	1	1	1		2	2	2	1	1	2	2	2	3		2	3	3	4	2	2	4	4	4	3	3	4	4	4	4
	4	1	1	2		2	2	2	2	2	2	2	2	3		3	4	4	4	3	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4
	5	1	1	1		2	2	2	1	2	2	2	2	3		3	3	4	3	3	3	3	4	4	4	3	3	4	4	4
	6	1	1	1		2	2	2	2	1	2	2	2	3		2	2	3	3	2	3	4	4	4	3	3	4	4	4	4
	7	1	1	1		2	1	2	1	1	1	1	2	2		2	1	2	2	1	2	2	2	1	1	1	3	2	2	2
8	1	1	1		1	2	2	1	1	2	2	2	2		2	2	2	3	2	2	3	3	3	3	3	3	4	4	4	

AUGUSTO – Etapa 1		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29
	1			1	1	2	2	3	2	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	4	4	4	4	4	4	4
	2			1	1	1	1	1	2	2	2	2	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	4	4	4	4	4	4
	3			1	1	1	1	2	2	2	2	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	4	4	4	4	3	4	4	4	4
	4			1	1	2	2	2	2	2	2	3	3	3	3	3	3	3	4	3	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4
	5			1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	4	4	4
	6			1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	2	2	2	2	3	2	2	2	3	3	3	2	3	3	3	3	3
	7			1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	2	2	1	1	1	2	1	1
8			1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	3	3	3	2	3	3	3	

DAVI – Etapa 1		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29
	1	1		1	1	1	1	2	2	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	4	4	4	4	4
	2	1		1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	4	4	4	4
	3	1		1	1	1	1	2	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
	4	1		1	1	2	2	2	2	2	2	2	3	3	2	2	2	3	3	3	3	3	4	4	4	4	4	4	4	4
	5	1		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	1	2	2	3	2	2	2	2	3	3	3	3	4
	6	1		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	7	1		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1
8	1		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	2	3	3	3	

ÁNDRE – Etapa 1		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29
	1	1	1	1	1	1	1	2	2	2	2	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	4	4	4	4	4	4	4
	2	1	1	1	1	1	1	2	2	2	2	2	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	4	4	3	3
	3	1	1	1	1	1	2	2	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	4	4	4	4	4	4	4
	4	1	1	1	1	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	4	4	4	4	4	4	4
	5	1	1	1	1	2	2	2	2	2	2	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	4	4	4	3	4	3	3
	6	1	1	1	1	2	2	1	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	3	3	1	2	2	2	3	3	3	3	2	3
	7	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1
8	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	1	4	3	3

ANTÔNIO – Etapa 1		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29
	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	2	2	2	2		2	2	2	2	2	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2
	2	1	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2		3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
	3	1	1	1	1	1	2	1	2	2	2	2	2	1		1	2	3	3	3	3	3	2	2	3	3	3	3	3	3
	4	1	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2		2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
	5	1	1	1	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2		2	2	3	3	3	3	2	2	2	2	2	3	2	2	3
	6	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1		1	1	2	2	3	3	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	7	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1		2	2	2	2	2	2	2	1	1	1	1	2	1	1	1
8	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1		1	1	2	2	2	3	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2

NELSON – Etapa 1		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29
	1	1	1	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2		3	2	3	3	3	3	4	4	4	4	4	4
	2	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	2	2	2	3	3	3	3		3	3	2	3	3	3	3	4	4	4	4
	3	1	1	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	3	3	3		3	3	3	4	4	4	4	4	4	4	4
	4	1	1	1	1	2	2	2	2	3	3	2	2	2	3	3	3	3		3	2	3	3	4	4	4	4	4	4	4
	5	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	2	2	2	2		2	2	2	2	2	2	3	3	3	4	3	3
	6	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1		1	1	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2
	7	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	1	1		1	1	2	1	1	1	1	3	2	1
8	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	2	1		2	1	1	2	2	2	2	2	3	3	3

MARCELO – Etapa 1		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29
	1	2	1	2	2	2	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4
	2	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	3	3	3	2	2	3	3	3	4	3	4	4	3	3	2	4	4	3	4
	3	1	1	2	2	2	2	2	2	2	3	2	2	2	2	2	3	3	2	2	3	4	4	2	2	2	4	4	3	4
	4	1	1	2	2	2	2	2	3	3	3	3	4	3	3	3	3	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
	5	2	1	1	1	2	2	2	3	3	3	3	3	3	2	2	3	3	4	4	3	4	4	3	3	3	4	4	4	3
	6	1	1	2	2	2	2	2	2	2	1	1	2	2	1	1	2	3	3	3	2	4	4	2	3	1	4	4	4	4
	7	1	1	1	1	2	2	2	2	2	2	1	1	1	1	1	2	1	3	1	2	1	3	4	1	1	1	2	1	1
8	1	1	1	1	2	2	2	2	2	2	2	3	3	2	2	3	3	3	3	2	4	4	2	3	2	4	4	3	4	

RAFAEL – Etapa 1		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29
	1	1	1	1		1	1	1	1	2	1	1	2	2	1			1	1	2	2	2	2	2	3	3	3	3	3	3
	2	1	1	1		1	1	1	2	2	2	2	2	1	2			1	2	2	2	2	3	3	2	2	3	3	3	3
	3	1	1	1		2	3	3	3	3	3	3	3	3	3			2	3	3	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4
	4	1	1	1		2	2	3	3	3	3	3	3	3	3			1	2	2	2	2	3	3	3	3	3	4	4	4
	5	1	1	1		1	1	2	2	2	2	2	2	2	3			1	2	2	2	2	3	2	3	2	3	4	4	4
	6	1	1	1		1	1	1	1	1	1	1	1	1	2			1	1	1	1	1	2	1	2	1	2	2	3	3
	7	1	1	1		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1			1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
8	1	1	1		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1			1	1	1	1	1	2	2	2	2	2	3	3	3	3

TÉO – Etapa 2		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29
	1	1	1		1	1		2	2	2			3	3	3	2	3		2		3	3		2	2		2		4	4
	2	1	1		2	1		2	1	2			2	2	2	2	2		3		3	2		2	1		3		3	3
	3	1	1		1	2		2	2	3			2	3	2	3	3		4		4	3		3	3		4		4	4
	4	2	1		2	2		2	3	3			3	3	3	3	3		4		4	4		3	3		4		4	4
	5	1	1		1	1		1	1	1			2	2	2	2	2		2		3	1		1	2		3		2	3
	6	1	1		2	1		2	1	2			2	2	3	2	2		3		3	1		1	2		3		3	3
	7	1	1		1	1		1	1	1			1	1	1	1	1		1		1	1		1	1		1		1	2
8	1	1		1	1		1	1	1			2	2	2	2	2		3		3	1		2	2		3		3	3	

SANDRO – Etapa 2		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29
	1	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
	2	3	3	2	3	3	3	4	3	3	4	4	4	3	4	3	3	4	3	4	3	4	3	4	4	4	4	4	4	4
	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
	5	2	2	2	3	2	2	3	2	2	4	4	3	4	3	3	3	3	4	3	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4
	6	2	2	2	3	2	2	3	3	2	4	4	3	4	3	3	3	3	4	3	4	3	4	4	4	4	3	4	4	4
	7	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	1	1	1	1
8	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	2	3	4	2	3	3	3	4	3	4	3	3	4	4	4	3	4	4	4	

JOÃO – Etapa 2		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29
	1	4	3	4	3	3	3	3	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3	4	4	4	3	4
	2	3	3	2	2	3	3	4	4	2	3	3	3	2	2	3	4	3	3	4	4	3	2	3	3	4	4	4	4	4
	3	3	3	2	2	3	3	3	3	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	4	4	4	4	3	4
	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4
	5	3	3	2	2	3	3	4	4	2	3	3	3	2	2	3	4	3	4	3	4	3	2	3	3	3	3	4	3	3
	6	3	3	2	2	3	3	4	4	2	3	3	3	2	2	3	4	2	3	3	4	2	2	3	3	3	3	3	3	3
	7	2	1	1	1	2	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1
8	2	2	2	2	2	2	3	4	2	2	2	3	2	2	3	3	3	3	3	3	3	2	2	3	3	4	4	4	3	4

MANUEL – Etapa 2		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29
	1		3	3	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
	2		3	3	3	2	2	4	3	2	3	3	2	4	3	3	4	4	3	4	4	2	2	4	4	4	4	4	4	4
	3		4	4	3	2	2	4	3	2	3	4	2	4	3	3	4	4	4	4	4	2	2	3	4	4	4	4	4	4
	4		4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
	5		3	4	3	2	2	4	3	2	3	3	2	3	3	4	4	4	3	4	4	3	3	3	4	4	4	4	4	4
	6		3	4	3	2	2	4	3	2	3	3	2	3	3	4	4	4	3	4	4	3	3	3	4	4	4	4	4	4
	7		2	3	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	2	2	1	1	1
8		2	3	2	2	2	4	3	2	2	2	2	3	3	3	4	4	3	4	4	2	2	3	4	4	4	4	4	4	

AUGUSTO – Etapa 2		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	
	1	3	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	
	2	2	2	3	3	3	4	4	3	3	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	
	3	2	3	3	3	3	3	4	3	2	3	2	2	4	3	3	4	3	4	3	4	2	2	4	4	4	4	4	4	4	
	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	
	5	2	2	2	2	3	2	4	3	3	4	2	3	3	3	3	3	3	3	3	4	3	3	4	4	4	4	4	4	4	
	6	2	2	2	2	2	2	3	2	2	2	1	2	2	2	2	4	3	2	3	4	3	2	3	3	3	3	3	3	4	3
	7	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	2	1	1	1	1	
8	2	2	2	2	2	2	3	2	2	2	2	2	3	2	2	2	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	4	4	4	4	

DAVI – Etapa 2		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29
	1	2	2	3	3	3	3	4	4	4	3	3	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4
	2	2	2	2	2	2	2	4	4	2	3	3	3	2	3	3	3	2	3	3	4	2	3	3	4	4	4	3	4	4
	3	2	2	3	3	3	3	4	4	3	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
	4	2	2	2	2	3	3	4	4	3	3	4	4	3	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4
	5	1	2	2	1	2	2	4	3	2	2	3	3	3	3	3	4	3	3	3	3	3	2	4	4	4	3	3	4	3
	6	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	2	2	1	1	1
	7	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1
8	1	1	1	1	1	1	2	2	1	2	3	2	2	2	2	3	2	3	2	3	2	2	2	3	3	3	3	3	3	3

ÁNDRE – Etapa 2		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	
	1	3	3	3	4	4		4	4	3	3	3	3	3	3	4	4	4	4	3	3	3	2	2	2	2	2		2	2	
	2	2	3	2	2	2		4	3	2	3	3	2	3	3	3	4	3	3	2	3	2	2	1	2	2	2		2	2	
	3	2	3	3	4	4		4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	2	3	4	4		4	4	
	4	2	3	3	3	3		4	3	3	4	4	3	4	3	4	4	3	4	3	3	3	3	2	2	2	2		3	3	
	5	2	3	2	3	1		4	3	1	4	3	2	4	2	4	4	2	3	2	1	2	1	1	1	1	2	2		2	2
	6	1	3	1	1	1		4	1	1	3	2	2	2	1	2	4	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1		1	2	
	7	1	1	1	1	1		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1		1	1	
8	2	3	2	3	1		4	2	2	3	3	2	3	2	3	3	3	3	3	2	2	2	1	1	1	2	1		2	2	

ANTÔNIO – Etapa 2		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29
	1	2	2	2	2	2	2		2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
	2	2	2	2	2	2	2		3	3	2	2	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	4	2	3	2	2	3	3
	3	2	2	2	2	2	2		2	1	3	3	2	2	2	3	2	2	2	2	2	1	2	2	3	3	3	2	2	3
	4	2	2	2	2	2	2		2	1	3	3	2	2	3	3	3	2	3	3	2	2	2	2	3	3	3	2	2	3
	5	1	2	2	2	2	2		2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	1	1	2	2	2	2	2	2	2
	6	1	1	1	1	1	1		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	7	2	1	1	1	1	1		1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	2	1	1
8	1	2	2	2	2	2		2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2

NELSON – Etapa 2		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29
	1	2	3	3		3	3	3	4	3	3	4	4	4	4	4	4	4		3	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4
	2	2	2	3		3	3	4	3	3	4	3	3	4	3	3	3	3		3	4	2	3	4	4	4	4	4	4	4
	3	3	3	3		3	3	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3	4		3	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4
	4	2	3	3		3	3	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3	4		3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
	5	2	2	2		2	2	3	3	3	3	3	3	3	2	2	2	3		2	3	3	3	2	4	4	4	3	3	3
	6	1	1	1		2	2	2	2	1	2	2	1	2	2	1	3	2		1	2	1	2	3	4	3	4	4	4	4
	7	1	1	1		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
8	1	1	2		2	2	2	2	2	2	3	2	3	3	2	3	3		2	3	2	3	3	4	4	4	4	4	4	

MARCELO – Etapa 2		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29
	1	4	4	4	4	4	4		4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	3	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4
	2	3	4	3	3	4	4		4	2	2	3	4	4	3	3	4	4	4	3	4	2	4	4	4	4	4	4	4	4
	3	2	3	2	3	3	2		4	2	2	3	3	4	3	2	4	3	3	2	2	2	2	4	4	4	4	4	4	4
	4	4	4	4	4	4	4		4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	3	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4
	5	4	4	4	3	4	3		4	3	2	3	3	4	4	3	4	4	4	1	3	2	3	4	4	4	3	4	4	4
	6	4	4	2	3	2	2		2	1	1	1	1	4	2	1	4	4	4	1	3	1	2	4	4	4	3	3	4	4
	7	1	2	1	1	1	1		1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1
8	4	4	3	3	3	2		4	2	2	3	2	4	3	2	4	4	4	2	3	2	3	4	4	4	3	4	4	4	

RAFAEL – Etapa 2		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29
	1		2	2	2	2	2	2	2	3	3	3	3	2	3	3	3	3	4	3	3	3	4	3	4	4		4	4	4
	2		1	1	2	2	2	3	2	2	3	3	2	3	2	3	4	4	3	2	3	2	2	3	3	4		4	4	4
	3		2	3	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4		4	4	4
	4		1	2	2	3	3	4	4	4	4	4	3	4	3	4	4	4	3	3	4	4	4	4	4	4		4	3	4
	5		1	2	2	2	2	4	3	2	3	3	2	3	2	2	3	2	3	2	3	1	3	3	3	3		3	3	3
	6		1	1	1	2	2	4	2	1	1	2	1	2	2	1	3	1	2	1	1	1	2	2	3	3		3	2	3
	7		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1		1	1	1
8		1	1	1	2	2	3	2	2	2	2	2	2	2	2	3	3	3	2	3	2	3	3	3	3		3	3	3	

APÊNDICE 8 – “CONTRATO DO MANUEL”



PROIBIDO DIZER
PALAVRÃO



ASS: _____