

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

**INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA INDIVIDUALIZADA PARA ALUNOS
COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL:
ENSINO DE LEITURA EM SALAS DE RECURSOS**



GLAUCIMARA PIRES OLIVEIRA

TESE DE DOUTORADO

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

GLAUCIMARA PIRES OLIVEIRA

**INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA INDIVIDUALIZADA PARA ALUNOS
COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL:
ENSINO DE LEITURA EM SALAS DE RECURSOS**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos para a obtenção do Título de Doutora em Educação Especial.

Orientação da Prof.^a Dr.^a Maria Stella Coutinho de Alcântara Gil

**São Carlos
2010**

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária/UFSCar**

O48ip

Oliveira, Glaucimara Pires.

Intervenção pedagógica individualizada para alunos com deficiência intelectual : ensino de leitura em salas de recursos / Glaucimara Pires Oliveira. -- São Carlos : UFSCar, 2011.

114 f.

Acompanha Apêndice em CD-ROM

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2010.

1. Educação especial. 2. Sala de recursos. 3. Programa individualizado de leitura. 4. Deficiência intelectual. 5. Equivalência de estímulos. I. Título.

CDD: 371.9 (20^a)



Banca Examinadora da Tese de **Glaucimara Pires Oliveira**

Profa. Dra. Maria Stella Coutinho de Alcântara Gil
(UFSCar)

Ass. 

Profa. Dra. Deisy das Graças de Souza
(UFSCar)

Ass. 

Profa. Dra. Maria Amélia Almeida
(UFSCar)

Ass. 

Profa. Dra. Elsa Midori Shimazaki
(UEM)

Ass. 

Profa. Dra. Ana Claudia Moreira Almeida Verdu
(UNESP/Bauru)

Ass. 

*Este trabalho é dedicado a
duas pessoas que se eternizam
nos exemplos que deixaram:
meu pai Carlinho,
que me ensinou a perseverar
e meu primo Guinter,
que no auge da sua limitação
me ensinou o quanto um
“olhar” pode explicar tudo.*

Agradecimentos

Este trabalho é uma conquista realizada a partir do auxílio de muitas pessoas. Cada momento teve a colaboração inestimável de colegas, professores, funcionários, alunos, familiares, amigos, conhecidos, que contribuíram das mais diversas formas.

Primeiramente agradeço a minha orientadora, Professora Stella, que na sua sensibilidade profissional me conduziu a uma tarefa que eu não conhecia, demonstrando na sua prática enquanto educadora, o seu conhecimento, a sua paciência, o seu incentivo, a sua amizade, muitas vezes dividida em sua residência. Estendo esse agradecimento ao Professor Jacob, pelo acolhimento.

Aos alunos J, F, T e JU, que me propiciaram entrar em seus contextos pedagógicos e me ensinaram a conhecer um pouco mais sobre a aprendizagem, sobre o mundo e sobre a vida.

Aos meus familiares, minha mãe, meus irmãos, principalmente ao Mano, que dividiram comigo momentos de alegrias, angústias, incertezas, mas que sempre acreditaram e incentivaram.

Ao meu amigo Gil, que virtualmente sempre esteve perto, “adivinhandando” quando precisava de sua ajuda ou de suas palavras divertidas.

Às amigas Bel (e sua família), Silvia, Ângela, Ariane, Marlise, Malu, Salete, Adenise (e sua família), Ilda, Maria Olívia e Ligia.

Às amigas Maria Dernardi e Ana Paula Faccio, pelo auxílio na configuração final do texto.

Aos professores das escolas que os alunos frequentam, pela possibilidade de adentrar em seus ambientes de trabalho e dividirem comigo esse espaço de aprendizagem, principalmente às professoras Ângela e Raquel.

Aos colegas, professores e funcionários do PPGEEs, pelas novas amizades, orientações e sugestões.

Aos funcionários e colaboradores da Liga da Leitura, pela disponibilidade e atenção, em especial a Débora, Julia, Vera, Thaisa e Maria Clara.

Aos colegas da UNIPAR/PR, pelo incentivo e auxílio nas ausências, principalmente aos professores Fausto e Marivane.

Às colegas do CRAPE e da Equipe de Educação Especial no NRE, pelo aprendizado, incentivo, carinho e tolerância nas ausências.

Ao Ganecha, por existir e questionar.

RESUMO

Na sociedade contemporânea o domínio da leitura se coloca como um recurso fundamental para o indivíduo exercer sua cidadania. Apesar das instituições escolares se dedicarem ao seu ensino, não há garantia que todos os alunos aprendam com o domínio e a fluência necessária. Inseridos nesse contexto, estão os alunos com Deficiência Intelectual, que por suas características específicas apresentam limitações significativas, tanto no funcionamento intelectual quanto no comportamento adaptativo. Muitos desses alunos estão inseridos na escola comum com atendimento pedagógico especializado no contraturno, mas ainda assim, frequentemente chegam às séries finais do ensino fundamental sem as habilidades necessárias para a leitura com compreensão. Estudos na área da equivalência de estímulos têm demonstrado que a aplicação de metodologias sistematizadas, com procedimentos individualizados, pode reverter essa dificuldade, nas diversas etapas e modalidade de ensino. O objetivo desse estudo foi verificar a efetividade de um programa de leitura e escrita individualizado para aprimorar as habilidades de leitura de alunos com deficiência intelectual que frequentam Salas de Recursos no Ensino Fundamental. Os participantes foram dois alunos com deficiência intelectual matriculados no ensino fundamental em classe comum e em sala de recursos, em estágios de alfabetização diferentes. A participante 1 foi exposta ao Programa 1, que ensina a leitura de palavras simples (consoante-vogal) e o Participante 2 foi exposto ao Programa 2 que ensina a leitura de palavras com dificuldades da língua. Os resultados indicam a efetividade do programa para o ensino de leitura, tanto para as palavras simples, quanto para aquelas mais complexas. Como conclusão pode-se verificar a eficácia da utilização do programa como procedimento pedagógico suplementar aos que são utilizados em sala de aula, potencializando a aprendizagem dos alunos no domínio da alfabetização. A sala de recursos, como Serviço Pedagógico Especializado, com recursos diferenciados e número de alunos reduzidos pode se efetivar enquanto espaço importante de aplicação do programa e monitoramento do desempenho do aluno.

Palavras-Chave: Educação Especial. Sala de Recursos. Programa Individualizado de Leitura. Deficiência Intelectual. Equivalência de Estímulos.

ABSTRACT

In contemporary society the acquaintance of reading is considered a fundamental resource for the individual 's citizenship achievement. Despite the schools' dedication to their students, there is no guarantee that all students learn with the mastery and fluency required. Within this context , there are students who present Intellectual disabilities , and by their specific characteristics have significant limitations, both in intellectual functioning and in adaptive behavior. Many of these students are inserted in regular schools which offer assistance in specialized pedagogical extra hours, but nevertheless they often reach the upper grades of elementary school without the necessary reading and comprehension skills . Studies in the area of stimulus equivalence have demonstrated that the application of systematic methodologies with individualized procedures can reverse that problem in several steps and ways of teaching. The purpose of this research study was to verify the effectiveness of an individualized reading e writing Program in order to improve the skills of students with intellectual disabilities , and attend the" resource classes" at elementary school. The participants were two students, which presented different stages of literacy, both students with intellectual disabilities enrolled in primary education in regular classes and resource rooms. The participant 1 was exposed to the program 1, which teaches the reading of simple words(consonant -vowel) and the participant 2 was exposed to the program 2, which teaches the reading of more complex language's words . In both cases the results indicated the effectiveness of the teaching reading Program. In conclusion It could be verified that the effectiveness of the Program as an additional instructional procedure to those already used in the classroom, since it enhances the student's learning in Literacy. The "resource room" features as a specialized pedagogical service with different resources and It can be effective, with small number of students, as an important space to the application of the program as well as monitoring the student's performance.

Keywords: Special Educacion. Resource Classes. Individualized Reading Program. Intellectual Disabilities. Stimulus Equivalence.

SUMÁRIO

1 APROXIMAÇÃO COM O TEMA	10
1.1 A Aprendizagem da Leitura e da Escrita e seus Métodos	18
1.2 O Ato de Ler	21
2 MÉTODO	23
2.1O Programa Lendo e Escrevendo em Pequenos Passos	23
2.2 Resultados Prévios Obtidos com a Aplicação do PLEPP	29
2.3 Informações gerais sobre os Participantes.....	30
2.4 Material e Equipamento	31
2.5 Material das Provas Pedagógicas	31
2.6 Material das Provas Psicológicas	32
2.7 Detalhamento das Informações sobre os Participantes.....	33
3 RELATO DE CASO 1 - Aluna J.....	34
3.1 Repertório de Entrada.....	36
3.2 Procedimento de Coleta de Dados.....	39
3.2.1 A intervenção com o Programa de Leitura para J	40
3.2.2 Período de Familiarização	40
3.3 O Módulo 1.....	41
3.4 Resultado e Discussão.....	42
3.4.1Unidade 1- Pré-Teste 1a /1b	43
3.4.2Treino	46
3.4.3 Pós-Teste da Unidade 1.....	60
3.4.4 Pré- Teste da Unidade 2.....	63
3.4.5 Diagnóstico de Leitura e Escrita DLE 1	67
4 RELATO DE CASO 2 - Aluno F.....	78
4.1 Repertório de Enrada	79
4.2Diagnóstico de Repertório de Leitura e Escrita – DLE 1	82
4.3 O Módulo 1.....	85
4.4 Diagnóstico de Repertório de Leitura 2.....	90
4.5 Programa 2 Dit	92
CONCLUSÃO.....	100
REFERÊNCIAS	104
APÊNDICES.....	113
ANEXOS.....	114

Lista de Tabelas

Tabela 1 - Informações sobre a leitura e a escrita de acordo com Estágios de Alfabetização..	37
Tabela 2 – Número de acertos de palavras lidas e escritas corretamente em quatro avaliações sucessivas pelo TDE	38
Tabela 3 – Lista de Palavras avaliadas no Pós-Teste da Unidade 1.....	60
Tabela 4 – Palavras escritas a partir do ditado.....	74
Tabela 5 – Número de acertos de palavras lidas e escritas corretamente em quatro avaliações sucessivas pelo TDE	82

Lista de Figuras

Figura 1 – Modelo Teórico do Módulo 1 e Módulo 2.....	25
Figura 2 – Respostas da aluna J na aplicação do 1º TDE e do 4º TDE (Teste de Desempenho Escolar).....	39
Figura 3 – Organização e sequência das tarefas do Módulo 1.	42
Figura 4 – Porcentagem de acertos no Passo de Pré-Teste 1a do Módulo 1 – antecede os Passos de treino das palavras da primeira Unidade com tarefas de identidade, nomeação e seleção.	44
Figura 5 – Porcentagem de acertos no Passo de Pré-Teste 1b do Módulo 1 – antecede as palavras de treino da primeira Unidade com tarefas de selecionar figuras sob controle da palavra ditada (AB) e de nomear as figuras (BD).	45
Figura 6 – Porcentagem de acertos na segunda aplicação do Passo de Pré-Teste 1b do Módulo 1 – antecede as palavras de treino da primeira Unidade com tarefas de selecionar figuras sob controle da palavra ditada (AB) e de nomear as figuras (BD).....	45
Figura 7 – Porcentagem de acertos na terceira aplicação no Passo de Pré-Teste 1b do Programa 1 – antecede as palavras de treino da primeira Unidade com tarefas de selecionar figuras sob controle da palavra ditada (AB) e de nomear as figuras (BD).....	46
Figura 8- Porcentagem de acertos nas tarefas de seleção e de execução ao longo das sessões sucessivas de aplicação dos cinco passos de ensino da Unidade 1 (Passos 2 a 6) do Módulo 1	48
Figura 9 – Porcentagem de acertos na nomeação de palavras de treino e na tarefa de seleção do BC/CB do Pós-Teste 7ª – Módulo 1	61
Figura 10 – Porcentagem de acertos de nomeação (CD) e seleção (BC/CB) comparando-se Pré-Teste 1a e Pós-Teste 7a – Módulo 1.	62
Figura 11 – Porcentagem de acertos nas tarefas de emparelhamento por identidade entre palavras impressas (CC), leitura de palavras de treino e emparelhamento entre figuras e palavras (BC) e vice-versa (CB) no Pré-Teste da Unidade 2.	64
Figura 12 – Porcentagem de acertos nas tarefas de seleção de figuras diante da palavra ditada (AB) e na nomeação de figuras, como tarefas requisito para entrada na Unidade 2 do Módulo 1	65
Figura 13 - Porcentagem de acertos nas tarefas de ensino e de teste ao longo de sessões sucessivas dos dois primeiros passos de ensino (6 e 7) da Unidade 2.	65
Figura 14 – Porcentagem de acertos nas tarefas de Seleção do DLE 1 nas quatro aplicações realizadas durante a pesquisa.....	68
Figura 15 – Porcentagem de acertos nas tarefas de nomeação de Figura BD nas quatro aplicações do DLE 1 durante a pesquisa.	69
Figura 16- Porcentagem de acertos nas tarefas de nomeação CD de palavras nas quatro aplicações do DLE 1.....	70
Figura 17 – Porcentagem de acertos na Nomeação de Vogais nas aplicações sucessivas do DLE 1 durante a pesquisa.	71
Figura 18 - Porcentagem de acertos na Nomeação de Consoantes e Sílabas CD nas aplicações sucessivas do DLE 1 durante a pesquisa.	71
Figura 19 – Porcentagem de acertos nas respostas de Cópia CE, Cópia CF, Ditado AE e Ditado CF nas aplicações sucessivas do DLE 1 durante a pesquisa.	72
Figura 20– Porcentagem de Respostas corretas das tarefas de avaliação pelo DLE 1 na primeira e na quarta aplicação. As barras azuis representam as respostas na primeira avaliação e as barras marrons representam escores na avaliação final.....	75
Figura 21 – Respostas da aluna J no Ditado Manuscrito na primeira e na quarta aplicação do DLE-1.	76

Figura 22 – Respostas do aluno F na primeira e quarta aplicação do TDE.....	81
Figura 23 – Porcentagem de acertos nas respostas de Seleção, Nomeação de Figura BD, Nomeação CD de Palavra, Vogal, Consoante e Sílabas do Diagnóstico de Leitura e Escrita 1.	83
Figura 24 – Porcentagem de acertos e erros na Cópia por composição (CE) e manuscrita (CF) - aplicação do Diagnóstico de Leitura e Escrita - DLE 1.....	83
Figura 25 – Porcentagem de acertos e erros na sonda de ditado por letra (AE) e manuscrito (AF) na tarefa de ditado na aplicação do Diagnóstico de Leitura e Escrita - DLE 1.	84
Figura 26 – Respostas do ditado manuscrito (AF) do aluno F durante a aplicação do DLE 1.	84
Figura 27 - Porcentagem de acertos nas tarefas de identidade, nomeação e seleção do Passo de Pré-Teste 1a do Módulo 1 – antecede os passos de treino das palavras da primeira Unidade 1.	85
Figura 28 – – Porcentagem de acertos nas tarefas de selecionar figuras sob controle da palavra ditada (AB) e de nomear as figuras (BD) - Passo de Pré-Teste 1b do Módulo 1.....	86
Figura 29 – Porcentagem de acertos em aplicações sucessivas do Módulo 1/ Unidade 1. No Ensino 1 (Passo de Treino 2) ensino das palavras Bolo, Selo e Tatu; Ensino 2 (Passo de Treino 3), ensino das palavras Vaca, Mala e Bico; Ensino 3 (Passo de Treino 4) ensino das palavras Tubo, Apito e Cavalos; Ensino 4 (Passo de Treino 5) ensino das palavras Luva, Tomate e Vovô. À esquerda do tracejado as Tarefas de Seleção, em azul escuro e verde, a retenção da seleção AC. À direita do tracejado, as tarefas de execução, em azul escuro e verde, a sonda de ditado silábico.	87
Figura 30 – Porcentagem de acertos nos Passos de Pós-Teste 7a (avalia palavras da Unidade 1) e Passo 25a (avalia palavras da Unidade 4) – Módulo 1.....	88
Figura 31 – Porcentagem de acertos nos Passos Extensivos com testes de leitura (CD) de 40 palavras de generalização, extras e sem sentido ensinadas nas Unidades 1,2,3,4 e 5 e ditado manuscrito (AE) de 20 palavras.	89
Figura 32 – Porcentagem de acertos nas aplicações do Diagnóstico de Leitura 2 - DLE 2.	91
Figura 33 – Respostas do aluno F no ditado manuscrito do Diagnóstico de Leitura e Escrita – DLE 2.	92
Figura 34 – Porcentagem de acertos nas tarefas de Nomeação, Ditado Manuscrito e Ditado por Composição no Pré-Teste do Módulo 2 do Programa 2 DIT.....	94
Figura 35- Porcentagem de acertos nos Passos de Teste das palavras com dificuldade na língua – Módulo 2 – Programa 2 Dit.....	95
Figura 36 – Passo Ç – Índices de acertos nos passos de retenção 5Ç nas cinco aplicações realizadas.	96
Figura 37 – Passo NH – Índices de acertos nos passos de retenção do passo NH na única aplicação do passo 10 nh.	97
Figura 38 – Passo R – Índices de acertos nos passos de retenção do passo R na única aplicação do passo 15R.	97
Figura 39 – Passo GE – Índices de acertos nos passos de retenção do passo GE nas duas aplicações do passo GE.	98
Figura 40 – Passo LH – Índices de acertos nos passos de retenção do passo LH nas duas aplicações do passo 25LH.	98
Figura 41 – Passo RR – Índices de acertos nos passos RR	99

*Na floresta há sendas,
Muitos se perdem.
No cerrado da vegetação
De repente desaparece trilha
E acaba no Intransitado.*

*Cada senda caminha separada,
Na mesma floresta
Quando sempre parece uma igual a outra.
Mas, só parece assim.
Lenhadores e vigias da mata
Conhecem os caminhos.
Eles sabem
O que é
Estar numa senda perdida”
(M. Heidegger, *Sendas Perdidas*)*

1 APROXIMAÇÃO COM O TEMA

Atuo com Educação Especial há mais de 10 anos. Minha formação acadêmica é Licenciatura em Educação Especial – Habilitação em Deficiência Mental - pela UFSM/RS, com especialização em Deficiência Mental e Mestrado em Educação, na Linha de Formação de Professores.

No ano de 2001 comecei a lecionar em cursos de Graduação, em diversas Licenciaturas, atividade que ainda tenho. Em 2004 fui aprovada em Concurso Público para o Ensino Básico no Estado do Paraná e no início de 2005 comecei a atuar como professora de Sala de Recursos. Neste momento, começaram os questionamentos sobre as possibilidades de intervenção via esse Serviço Pedagógico Especializado. Comecei a observar os alunos que estavam matriculados, suas características e necessidades.

No ano de 2006 fui aprovada no Programa de Pós Graduação em Educação Especial PPGEEs/ UFSCar, com um projeto de pesquisa voltado à aprendizagem dos alunos em Sala de Recursos.

Neste mesmo ano, tive contato com a Liga da Leitura¹, que está instalada no 2º piso da Biblioteca Comunitária da UFSCar, por indicação de minha orientadora. Durante o 2º semestre de 2006, acompanhei uma vez por semana os alunos em atendimento com o “Programa Informatizado e Individualizado para Ensino de Leitura e Escrita – Software *Aprendendo a Ler e a Escrever em Pequenos Passos*” (ROSA FILHO, 1998). Verificando as atividades desenvolvidas e as indicações da eficácia na alfabetização de alunos com

¹ A Liga da Leitura é uma sala de aula experimental que desenvolve atividades de iniciação à leitura para alunos do Ciclo Básico de Ensino que não estão conseguindo aprender a ler na escola. Essas atividades estão sob a responsabilidade da Professora Deisy das Graças de Souza (Departamento de Psicologia da UFSCar).

dificuldades de aprendizagem, observamos que essa intervenção poderia ser realizada em Sala de Recursos, principalmente com aqueles alunos que estavam inseridos de 5ª a 8ª série e que não dispunham de habilidades para a leitura e escrita com propriedade.

Dessa forma, foi elaborada uma proposta de pesquisa que investigasse a possibilidade de se empregar o “Programa de Leitura” para incrementar as habilidades de leitura de alunos que frequentavam Salas de Recursos. A problematização principal constituiu-se no seguinte questionamento: O “*Programa de Leitura e Escrita Individualizado – Software Aprendendo a Ler e a Escrever em Pequenos Passos - LEPP*” - é apropriado para aprimorar a habilidade de leitura de alunos com deficiência intelectual que frequentam Salas de Recursos no Ensino Fundamental?

A partir dessa problematização, o objetivo principal da pesquisa foi *verificar a efetividade do Programa de Leitura e Escrita Individualizado – Aprendendo a Ler e a Escrever em Pequenos Passos para aprimorar as habilidades de leitura de alunos com deficiência mental/intelectual que frequentam Salas de Recursos no Ensino Fundamental.*

A abordagem do Programa implica o emprego de três Módulos de Ensino – Módulo 1 para Ensino de Palavras Simples; Módulo 2 para Ensino das Dificuldades da Língua e Módulo 3 para Leitura Monitorada.

A escolha dos alunos considerou a necessidade pedagógica de ambos quanto à aquisição da leitura, a aproximação com a pesquisadora, já que participávamos dos mesmos contextos escolares, eles enquanto alunos, e a pesquisadora como professora de Sala de Recursos. Essa aproximação, importante para os primeiros contatos, foi desvinculada no início do ano de 2008, antes das intervenções com o programa, pois fui transferida do Colégio, para um Centro de Apoio Pedagógico Especializado, no Núcleo Regional de Educação. Essa alteração de função foi essencial para a prática da pesquisa, pois mantive o vínculo somente nos momentos de intervenção, não atuando diretamente como educadora em outras situações.

A pesquisa aqui mencionada se coloca como um grande desafio, primeiro por que tive que rever concepções teóricas que influenciaram minha formação. Confesso que nunca tive aproximação com a Análise do Comportamento, até pelo contrário, sempre a tive com muitas reservas.

Entrar em contato com essa teoria me trouxe um sério conflito, o que acredito ter sido importantíssimo para a minha formação, já que o conflito faz parte do processo de aprendizagem. Quando vejo meus alunos, na intervenção, me olhando como se algo muito difícil estivesse à sua frente, sinto-me muito próximo deles, pois também sei o que é olhar,

tentar, refazer e quem sabe acertar. Talvez minha orientadora também veja em mim esse olhar, que não se evidencia num desespero, mas numa construção. A referência da “senda perdida” de Heidegger simboliza esse momento. Mas os *“lenhadores e vigias da mata conhecem os caminhos...”*

Vincular o estudo do processo de alfabetização à Análise do Comportamento é observá-la com outro olhar, é pensar num processo complexo, de sequência de eventos interligados. A leitura e a escrita são esses eventos, vistos como comportamentos e que, pela sua condição de relação entre o ambiente e a ação do sujeito podem ser observados, isolados, descritos, e também podem ser estabelecidos quando variáveis críticas para a sua aquisição são incluídas nos procedimentos de ensinar.

A contribuição da análise comportamental ao postular que “qualquer indivíduo é capaz de aprender, mesmo aqueles que apresentem limitações ou deficiências” (ROSE [1994] p.3), se dá na possibilidade de criar um ambiente instrucional compatível com o repertório do aprendiz. A implicação de se afirmar a possibilidade de que qualquer indivíduo pode aprender, consideradas as suas condições, vem ao encontro da perspectiva da real função da escola, de oferecer condições de ensino que superem a lógica para aprendizagem de alguns, mas não de todos. O raciocínio se aplica, sobretudo, a uma situação específica e frequente na escola comum, quando são considerados os resultados da aprendizagem de leitura dos alunos com deficiência intelectual.

Uma simplificação do que propõe a Análise do Comportamento permite dizer que ao nos referirmos à leitura e à escrita, para todos os alunos, podemos considerá-las comportamentos complexos nos quais diferentes repertórios, atrelados a vários outros, harmonicamente se organizam e possibilitam a realização da ação complexa e de seus resultantes, ler com compreensão e escrever de modo a ser compreendido pelo leitor. Mas para que haja esse efeito da leitura e da escrita, de forma fluente, várias aprendizagens anteriores são necessárias, e todas essas aprendizagens necessitam de alguém que crie as condições e de procedimentos para serem ensinadas.

O que essa perspectiva propõe em decorrência dos resultados de muitos estudos e que é compartilhada por várias outras abordagens, é a importância de identificar quais as habilidades que os alunos apresentam no processo de leitura. Essas habilidades envolvem tanto os comportamentos necessários já existentes, quanto a possibilidade de aprendizagem desses e de novos comportamentos. Alguns repertórios aprendidos, como parear estímulos similares, ler da esquerda para a direita, relacionar palavra ditada e figura correspondente possibilitam que outras relações sejam estabelecidas. O repertório de relacionar grafema –

fonema, relacionar palavra impressa a desenho correspondente, identificar figura/palavra por exclusão, seqüenciar letras, ler oralmente palavras ensinadas, ler oralmente novas palavras, entre outras, é estabelecido por equivalência de estímulos, envolvendo desenhos, palavras impressas e ditadas. Essas respostas aparecem sem a necessidade de um ensino prévio direcionado, mas emergem em conseqüência de relações anteriormente aprendidas.

A proposta de ensino de leitura elaborada para a população de alunos com história de fracasso escolar vem sendo empregada também na aprendizagem da leitura para alunos com deficiência intelectual e para outras populações desfavorecidas do ponto de vista da escolarização formal, tal como os adultos analfabetos e os alunos com deficiência auditiva ou surdez (DOMENICONI, 2002; FREITAS, 2007; GOLFETTO, 2010; MELCHIORE et al 2000; REIS et al, 2009; SOUZA et al,1989).

A conjunção do potencial da tecnologia de ensino apropriada para aos alunos com deficiência intelectual converge com as proposições do paradigma da inclusão, dando concretude às possibilidades de superação da exclusão na escola. Ambas podem ser consideradas no âmbito das declarações universais que catalisaram e alçaram a busca da equidade de oportunidades de acesso aos bens da cultura, dos quais a leitura é parte substancial, ao patamar de compromisso das nações.

O paradigma da Educação Inclusiva, cuja concepção se intensificou a partir da Declaração Mundial de Educação para Todos, promulgada em Jomtien, Tailândia, em 1990 e Dakar em 2000, a Declaração de Salamanca, de 1994 e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiências em 2006, referendam a educação dos alunos com deficiência² e/ou com necessidades educacionais especiais.

Conforme as políticas educacionais vigentes, a exigência para a matrícula na rede regular³ de ensino vem justificada no emprego do termo “preferencialmente”, conforme indicativo na Constituição Federativa do Brasil (1988), no Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) e na Lei de Diretrizes de Bases da Educação 9394/96.

Atualmente, na apresentação do documento para Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008, p. 5):

... a educação inclusiva assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão. A partir

² A legislação anterior a 1996 utiliza o termo deficiência; a partir dessa data, a mudança da expressão para Necessidades Educativas Especiais, principalmente com a Declaração de Salamanca em 1994, permite abarcar uma população mais ampla do que aquela referida pelo termo “deficiência”.

³ Esse é o termo utilizado pela legislação. É importante destacar que atualmente utilizamos o termo “comum”, já que é o antônimo de especial. Outra explicação é que muitas instituições especiais de ensino também são “regulares”, pois contemplam as mesmas características pedagógicas de uma instituição chamada de “regular”, com calendário escolar, PPP, dentre outros.

dos referenciais para a construção de sistemas educacionais inclusivos, a organização de escolas e classes especiais passa a ser repensado, implicando uma mudança estrutural e cultural da escola para que todos os alunos tenham suas especificidades atendidas.

Pensar nessa escola que supera a lógica da exclusão é pensar em uma escola que cumpra seu papel para com todos, desde o ensino da leitura e da escrita até o aprimoramento dos conhecimentos científicos historicamente acumulados pela humanidade, em uma escola como espaço que priorize a aprendizagem nas várias possibilidades, não perpetuando o conformismo com o “não saber”, que leva milhares de alunos ao fracasso escolar, gerado por desconhecimento dos conteúdos curriculares e inaptidão acadêmica, tendo como conseqüências comuns a repetência e a evasão.

Essas questões que envolvem Inclusão e Exclusão atingem todos os alunos, mas tradicionalmente é discutida com os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, e dentre eles aqueles com Deficiência Mental/ Intelectual. Alunos com Deficiência Intelectual apresentam um ritmo de aprendizagem diferente, que dependendo da estimulação e vivência que tiveram ou têm, se adequarão ou não ao sistema de ensino.

O fato de apresentarem características que os diferenciam nos processos de ensino e aprendizagem, não os impossibilita de aprender, de conhecer e de interagir em uma sala de aula. Entretanto, o modo como ocorre a inserção dos alunos com Deficiência Mental/ Intelectual na sala de aula comum pode ser primordial para o sucesso ou não dessa aprendizagem e requerer intervenção direcionada para a superação das dificuldades específicas desses alunos.

Ilustra a dificuldade que se apresenta o número expressivo de alunos com diagnóstico de Deficiência Mental/Intelectual e que inseridos nas mais variadas séries, apresentam uma discrepância de habilidades em relação aos conteúdos exigidos. Muitos desses alunos se encontram nas séries finais do ensino fundamental e não são considerados alfabetizados. A defasagem série-aprendizagem se agrava quando há a promoção para a outra série sem que as dificuldades sejam superadas.

A inserção do aluno na rede comum de ensino é orientada pela legislação que também indica as possibilidades de intervenção pedagógica que possam minimizar os problemas educacionais dos alunos com deficiência, em geral e, neste caso com deficiência mental/intelectual. Os Serviços de Apoio Pedagógico Especializado colocam-se nessa articulação, como espaços diferenciados de aprendizagem e com o emprego de metodologias que promovam uma intervenção dirigida, com atividades individualizadas ou em pequenos

grupos. Como já mencionado, legalmente esses serviços são previstos, mas não necessariamente a orientação é cumprida pelas secretarias de educação dos estados e municípios. Para as Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica (2001, p. 50), “os Serviços Pedagógicos Especializados ocorrem no espaço escolar e envolvem professores com diferentes funções”. Entre esses serviços estão as Classes Comuns, as Salas de Recursos, a Itinerância e os Professores Intérpretes.

No estado do Paraná, segundo as Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a Construção de Currículos Inclusivos (2006, p.53) os serviços de apoio pedagógico especializado “se realizam no contexto da sala de aula, ou em contraturno, por meio da oferta de recursos humanos, técnicos, tecnológicos, físicos e materiais e têm por objetivo possibilitar o acesso e a complementação do currículo comum ao aluno”.

Dentre esses serviços⁴ está a Sala de Recursos, serviço de apoio pedagógico especializado, utilizado como espaço investigativo para a pesquisa relatada a seguir, tendo alunos com as características de deficiência intelectual, distúrbios de aprendizagem e altas habilidades/ superdotação, matriculados no Ensino Fundamental (2006, p.54). Nesse trabalho será destacada a Sala de Recursos para Deficiência Mental/Intelectual, Transtornos Funcionais Específicos, conforme Instruções 13/2008⁵ e 015/2008⁶ - Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional/ DEEIN e Secretaria de Estado da Educação/SEED/ Paraná (ver Anexo 1 e 2).

A inclusão da palavra Intelectual para a identificação da deficiência, juntamente com “Mental” segue as tendências atuais da área, com a troca da nomenclatura, principalmente após a Declaração de Montreal em 2004.

Atualmente é referendada a seguinte diferença, conforme a American Association on Intellectual and Developmental Disabilities - AAID (2010, p.13):

The major difference is in regard to where the disability resides: the former construct (mental retardation) viewed the disability as a defect within the persons, whereas the current construct (ID) views the disability as the fit between the person's capacities and the context in which the persons is to function.

⁴Profissional intérprete de libras/língua portuguesa; Instrutor surdo de libras; PAP; – Sala de Recursos; CAES; CAEDV; CAP; Classes de educação bilíngüe para surdos; Perae; Atendimento domiciliar;

⁵ Estabelece critérios para o funcionamento **da SALA DE RECURSOS** para o Ensino Fundamental – séries finais, na área da Deficiência Mental/Intelectual e/ou Transtornos Funcionais Específicos.

⁶Estabelece critérios para o funcionamento **da SALA DE RECURSOS** para o Ensino Fundamental – séries iniciais, na área da Deficiência Mental/Intelectual e/ou Transtornos Funcionais Específicos.

Essa diferença, portanto, se coloca como um ponto fundamental. A ênfase dada à condição interna da pessoa (Retardo Mental) é transposta para o estado de funcionamento (Deficiência Intelectual), isto é, não mais de uma condição inerente da pessoa, mas que envolve também o contexto.

Pletsch (2009, p. 82), ao comentar a alteração dos termos, de Deficiência Mental para Deficiência Intelectual, ressalta que:

O uso do termo também vem sendo recomendado pela International Association for the Scientific Study of Intellectual Disabilities (IASSID) – Associação Intenacional de Estudos Científicos das Deficiências Intelectuais. Apesar da “euforia” em usar o novo termo é preciso lembrar que a definição de deficiência intelectual continua tomando como base o conceito de deficiência mental da AAMR.

As mudanças de nomenclatura na literatura da Educação Especial são muito comuns. Historicamente, é uma área do conhecimento que se preocupa com o significado das palavras e não necessariamente com as ações que as trocas de palavras deveriam proporcionar. A própria história da apreensão da deficiência (BIANCHETTI, 2001; FREIRE, 2001; MENDES 1995; PESSOTTI, 1984) retrata essas diferenciações no contexto histórico, político e social. Desde a antiguidade até a contemporaneidade já utilizamos termos como: *imbecilidade, idiotia, débil, cretinismo, retardo* (JANUZZI, 2004; MENDES, 1995; PESSOTI, 1984; PLETSCHE, 2009). Mudanças não somente de nomenclaturas, mas também de concepções culturais e sociais.

Para as deficiências, entre elas a mental, superamos os momentos de extermínio, como seleção natural; de segregação social, vinculado à superstição; de segregação institucional, com espaços diferenciados, de integração, com a possibilidade de se integrarem às condições comuns; e, mais atualmente, de inclusão social, onde a responsabilidade de inclusão é de todos, tanto daquele que apresenta a deficiência, quanto do que não a apresenta (BRASIL, 2001; VELTRONE et al, 2009; OLIVEIRA, 2001; PESSOTTI, 1984.).

Quanto à definição de Deficiência Mental, com a alteração de 2002, a AAMR⁷, especifica como: “limitações significativas, tanto no funcionamento intelectual quanto no comportamento adaptativo, expressas nas habilidades adaptativas, conceituais, sociais e práticas. Essa incapacidade tem início antes dos dezoito anos de idade” (American Association on Mental Retardation, 2002, p.20). Em relação à definição anterior, de 1992, ocorreu a ampliação de quatro para cinco dimensões, sendo elas, *I - Habilidades Intelectuais; II – Comportamento*

⁷ Atualmente a AAMR é denominada AAIDD – American Association on Intellectual and Developmental Disabilities/ www.aamr.org.

Adaptativo; III Participação, interação e papéis sociais; IV – Saúde; V- Contextos; (ALMEIDA, 2004; CARVALHO; MACIEL 2003; LUCKASSON, 2002; PLESTH, 2007).

Conforme já mencionado, a AAIDD em sua 11th Edition traz a definição de Deficiência Intelectual na seguinte concepção:

Intellectual Disability characterized by significant limitations both in intellectual functioning and in adaptive behavior as expressed in conceptual, social, and practical adaptive skills. This disability originates before age 18. The following five assumptions are essential to the application of this definition:

1. Limitations in present functioning must be considered within the context of community environments typical of the individual's age peers and culture.
2. Valid assessment considers cultural and linguistic diversity as well as differences in communication, sensory, motor and behavioral factors.
3. Within an individual, limitations often coexist with strengths.
4. An important purpose of describing limitations is to develop a profile of needed supports.
5. With appropriate personalized supports over a sustained period, the life functioning of the person with intellectual disability generally will improve.

Observando as definições dos últimos anos e tomando por base a atual, sugerida pela 11ª Edição da AAIDD, não há diferença significativa na concepção da Deficiência, a ênfase está na alteração da nomenclatura para Deficiência Intelectual. Levando-se em conta que a própria instituição que historicamente a regulamenta, também alterou sua nomenclatura, passando de AAMR (American Association on Mental Retardation) para AAIDD (Association on Intellectual and Developmental Disabilities).

Nas discussões mencionadas anteriormente, dá-se destaque ao posicionamento da SEED/DEEIN/PR⁸ para o atendimento educacional do aluno com deficiência intelectual:

Uma das características do sujeito com deficiência intelectual é a significativa limitação do funcionamento na área intelectual, e o reconhecimento do atraso desta área, permite elaborar e desenvolver um trabalho que atenderá suas peculiaridades e limitações passando, então, a não ser mais concebida como um traço definitivo e imutável deste sujeito, mas uma condição, à medida que suas necessidades especiais sejam respondidas, com vistas ao seu desenvolvimento global. (PARANÁ, 2006, p. 3).

Partindo da premissa de que há a possibilidade de se desenvolver um trabalho que atenda às peculiaridades e limitações, o atendimento dos alunos com deficiência mental/intelectual na sala de recursos é realizado no contraturno, com a função de atendimento complementar e não substitutivo. Os alunos, a partir de uma avaliação multiprofissional, têm

⁸ Secretaria Estadual de Educação/ Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional/ Paraná

a caracterização confirmada ou pré-diagnosticada. Quando alunos das séries finais, por serem alunos que já passaram pelas séries iniciais, apresentam maior comprometimento cognitivo com diagnóstico ou histórico de Sala de Recursos, de Classe Especial ou Escola Especial, são encaminhados ao serviço de Sala de Recursos.

Aqueles alunos que não apresentam histórico de Sala de Recursos nas séries iniciais, mas apresentam características pedagógicas que envolvem defasagem acadêmica acentuada, são avaliados no contexto escolar e encaminhados para a complementação da avaliação na área pedagógica e psicológica. No caso do contexto observado, essa avaliação complementar é realizada em um Centro Regional de Apoio Pedagógico Especializado vinculado e sediado no Núcleo Regional de Educação (ver Apêndice 1)

Dentre os alunos com Deficiência Intelectual, há um grupo de risco que preocupa muito os educadores, são aqueles que estão nas séries finais do ensino fundamental e não se apropriaram da leitura e escrita, por meio do processo de alfabetização usual. São alunos com grandes defasagens acadêmicas, nas mais diversas etapas da alfabetização, alguns em estágios pré-silábicos, conforme os Níveis de Conceitualização da Escrita, fundamentados na psicogênese da língua escrita (FERREIRO; TEBEROSKI, 1986; MOLL, 2001), referência teórica utilizada pelos educadores no trabalho com alfabetização. Nesse caso, o serviço chamado de complementar torna-se essencial sendo esse o espaço pedagógico onde o professor especializado pode intervir de acordo com as necessidades específicas de cada aluno, pois no grande grupo e com professores das áreas, essa intervenção não encontra condições apropriadas para ser realizada em profundidade.

Em termos pedagógicos, um dos objetivos que deve ser alcançado ao final da primeira etapa do ensino fundamental é o domínio da leitura, escrita e das operações básicas na matemática. A continuidade da escolarização com avanços nas séries seguintes, sem essas habilidades, interfere significativamente no êxito do aluno, impossibilitando-o de progredir adequadamente nos conteúdos mais complexos. Dessa forma, o aluno que não tem esse domínio, independente da causa, necessita de acompanhamento pedagógico e ou psicopedagógico para aperfeiçoar sua alfabetização.

1.1 A Aprendizagem da Leitura e da Escrita e seus Métodos

Quando se pensa em alfabetização, apropriação da leitura e da escrita torna-se importante destacar o histórico desse processo na escolarização brasileira. Há muito tempo que temos problemas nessa área, como apontam os índices de pesquisas como INAF (Índice de Analfabetismo Funcional) realizado pelo Instituto Montenegro. Os índices oficiais, tanto

SAEB (2007) como PISA (2006), permitem dimensionar o quanto ainda há que melhorar na educação da população.

Com mais de um século de ideais republicanos, fundamentando uma escola obrigatória, laica e gratuita, em boa parte desse tempo a preocupação voltava-se para os métodos de ensino. Atualmente, as preocupações têm girado em torno de políticas públicas direcionadas, mais especificamente, ao processo de aprendizagem do alfabetizando. (MORTATTI, 2000, 2006)

No final do século XIX, o ensino da leitura era protagonizado pelo método da “marcha sintética”, organizado da parte para o todo e envolvendo soletração, fônico e silabação. O ensino da escrita enfatizava a caligrafia e a ortografia, com cópias, ditados, formação de frases e desenho das letras. Em contrapartida, por influência do “método João de Deus”, no início do século XX, é institucionalizado, no estado de São Paulo, o método de “marcha analítica”, considerando o “todo”, com processo de palavração e sentencição. Dessa forma, o ensino inicial da leitura teve esse confronto metodológico e a partir de então a palavra “alfabetização” foi utilizada somente para identificar o ensino inicial da leitura e da escrita no final da década de 1910 (MORTATTI, 2000, 2006).

Na sequência, começam a ser utilizados métodos chamados mistos ou ecléticos, isto é, analítico-sintético ou sintético-analítico. A partir da década de 30, a importância do método de ensino começa a ser relativizada, principalmente com a disseminação dos *Testes ABC para verificação da maturidade necessária ao aprendizado da leitura e da escrita*, desenvolvido por Lourenço Filho. Como afirma Mortatti (2006, p. 9) “o método de ensino se subordina ao nível de maturidade das crianças em classes homogêneas”. Enfatiza-se também que a leitura e a escrita demandavam um “período preparatório”, com habilidades visuais, auditivas e motoras.

Somente depois da década de 80 é que se desloca a importância da concepção do método de alfabetização para as políticas públicas no que se refere ao fracasso escolar, principalmente, quanto à alfabetização. Ao nos preocuparmos mais com o processo de aprendizagem da criança, e não somente com o método de ensino, as contribuições construtivistas de Emília Ferreiro e colaboradores são essenciais (FERREIRO; TEBEROSKI, 1996; GROSSI, 1995; MOLL, 2001). A partir de uma teoria Psicogenética, em que a aprendizagem da leitura e da escrita está vinculada ao conhecimento que a criança tem da língua materna, numa perspectiva de “conflitos cognitivos” e “erros construtivos”, a evolução do processo de alfabetização se dá por períodos, iniciando no *Pré-silábico*, quando não há discriminação das unidades linguísticas e vinculação entre pronúncia e escrita, passando pelo

Silábico, quando há a identificação de que as sílabas precisam de uma letra e finalizando no *Alfabético*, quando há a correspondência adequada entre letra e fonema, com a codificação e decodificação. Outra característica na aquisição da leitura e da escrita, é que essas são ações diferentes, que não ocorrem simultaneamente, nem a leitura depende da aprendizagem da escrita.

Hoje, para a antropologia pedagógica, falar em apropriação da leitura e da escrita, necessariamente requer falar em *Letramento* por ser um conceito mais amplo, utilizado predominantemente pelas abordagens analíticas.

Para Soares (2003, p.65)

Uma pessoa alfabetizada é entendida como aquela que domina as “primeiras letras”, que domina as habilidades básicas ou iniciais do ler e do escrever. Assim, a alfabetização, em seu sentido estrito, designa, na leitura, a capacidade de decodificar os sinais gráficos, transformando-os em sons, e, na escrita, a capacidade de codificar os sons da língua, transformando-os em sinais gráficos.

Desta forma, na concepção de letramento, “alfabetizar” não se reduz ao domínio das primeiras letras. Abarca também saber utilizar a língua escrita nas situações em que esta é necessária, lendo e produzindo textos. Designa um conjunto de conhecimentos, atitudes e capacidades necessários para usar a língua em práticas sociais. Essa é uma concepção associada à antropologia pedagógica.

Numa outra perspectiva, diferente da anterior que é associada à antropologia pedagógica⁹, considera-se que apropriação da leitura e da escrita se faz a partir de repertórios estabelecidos pela relação entre as respostas do aprendiz e os estímulos que as controlam, fundamentada na Equivalência de Estímulos, concebido pela Análise do Comportamento. Autores da Psicologia Comportamental vêm estudando esses repertórios em uma série de pesquisas. Os resultados das pesquisas convergem em indicar que procedimentos de ensino apropriados, principalmente para alunos com deficiência mental, podem ser utilizados como referenciais importantes para o monitoramento da aprendizagem (SOUZA, 2004; ROSE, 2004; DOMENICONI, 2002; FONSECA, 1997; FREITAS, 2007; HANNA, 2004). Os procedimentos de ensino empregados em alguns dos estudos estão disponíveis em programas de computador, que são uma ferramenta importante na prática pedagógica e na interação com o mundo letrado.

Fazer um paralelo sobre essas concepções de alfabetização não tem como proposta evidenciar a superioridade de uma em relação à outra. A intenção é buscar nas várias possibilidades de análise científica, tanto numa visão antropológica como numa visão

⁹ Reitera-se que não há incompatibilidade, mas diferença no escopo.

comportamental, os recursos necessários a uma prática pedagógica mais consistente, respondente às necessidades do aluno. Conceber a finalidade da alfabetização enquanto processo emancipatório e promotor de cidadania é tão importante quanto conhecer como esse processo se dá a partir dos repertórios existentes e daqueles necessários à sua aquisição. Muitos métodos, historicamente, mostraram-se adequados para diferentes aprendizes; nenhum deles, entretanto, foi eficaz, sempre, para todos.

A ampliação das metodologias e estudos sobre a aprendizagem da leitura e da escrita pode elaborar possíveis intervenções que aumentem as habilidades de leitura e escrita de alunos que ainda não se apropriaram desse processo e que necessitam dele para efetivar sua condição de cidadania. Buscar nas investigações da análise do comportamento, repertórios que deem condições para a leitura mais eficiente, pode auxiliar em muito a esses alunos e alunas que se encontram e podem permanecer à margem do conhecimento acumulado historicamente, principalmente numa sociedade letrada e excludente como a nossa.

1.2 O Ato de Ler

Discutir o tema “Leitura” é abordar várias áreas do conhecimento, o que envolve desde a História e transita pela Arte, a Linguística, a Comunicação, a Psicologia e a Educação.

Mas o que é “ler”? Decodificar um código pré-estabelecido por determinada cultura? Interpretar a escrita de letras, de números? Ou também é ler além das palavras, pela interação com o mundo, com a imagem, com o som, com a forma? Definir leitura exige várias análises, desde o conhecimento específico de caracteres, como a identificação de uma figura abstrata.

Para Allende e Condemarin (2005, p. 5) “A leitura é, fundamentalmente, o processo de compreender o significado da linguagem escrita. (...) constitui a realização acadêmica mais importante na vida dos estudantes.” Numa outra perspectiva, Manguel (2002, p.20) afirma que “Todos lemos a nós e ao mundo à nossa volta para vislumbrar o que somos e onde estamos. Lemos para compreender, ou para começar a compreender. Não podemos deixar de ler. Ler, quase como respirar, é nossa função essencial.” Apesar das abordagens diferentes, essas citações se complementam: a leitura é tanto uma possibilidade orgânica, que envolve aspectos sensoriais e de raciocínio, fundamental para o desenvolvimento intelectual, como uma forma de emancipação, de socialização, de autoconhecimento e de conhecimento do outro, orientando seus participantes dentro de uma cultura.

A ênfase dada nesse estudo são aspectos intelectuais, comportamentais, de como a leitura se processa como decodificação, interpretação e habilidade linguística. Contemplar

essa linha em relação a outra perspectiva, mais histórico-crítica, não indica o não reconhecimento da sua importância, mas o recorte que será evidenciado.

Partiremos do entendimento de leitura pelos conceitos da Análise do Comportamento, isto é, a aprendizagem da leitura assim como a escrita são processos complexos, decorrentes de um conjunto de habilidades específicas que deve ser aprendido. Leitura e escrita são comportamentos operantes, produzidos por contingências específicas e definidos por classes de estímulos e classes de respostas. As respostas de leitura ou escrita estão vinculadas aos eventos ambientais e se constituem em uma rede de relações. Quando as relações entre estímulos atendem aos requisitos de reflexividade, simetria e transitividade produzindo uma mesma resposta, se trabalha com “relações de equivalência”, ou seja, com a possibilidade de uma mesma resposta apresentada diante de estímulos fisicamente diferentes. Por exemplo, a palavra “gato” pode ser dita para o animal gato, para a figura de um gato, para a palavra “gato”, escrita com diferentes fontes e em diferentes mídias. Inicialmente, as relações são de *discriminação condicional* e como consequência do seu estabelecimento cria-se condições para a *emergência de novas relações entre estímulos*.

Os primeiros estudos sobre equivalência de estímulo foram realizados por Sidman (1971) e indicam que estímulos podem ser considerados equivalentes só quando apresentam as propriedades de *reflexividade, simetria e transitividade* e para os quais é emitida uma mesma classe de respostas.

Sidman (1971) realizou um estudo com um adolescente microcefálico que já selecionava figuras quando a palavra era ditada (AB) e nomeava figuras (BD). Ao participar de um treino palavra ditada – palavra escrita (AC) aprendeu a nomear 20 palavras, além de selecionar figuras correspondentes às palavras impressas e palavras impressas correspondentes às figuras. Essa emergência na relação de equivalência foi um indicativo de leitura com compreensão. A leitura com compreensão é considerada diferente da nomeação (decodificação), havendo uma relação direta com o entendimento daquilo que está decodificado. Outro elemento importante é a generalização, que envolve a leitura por controle de unidades mínimas (letras ou sílabas) o que leva à leitura de outras palavras que não foram ensinadas.

Dessa forma, o entendimento de que a leitura com compreensão pode ser explicada pelo modelo de equivalência de estímulos foi proposta inicialmente por Sidman (1971), e explicada por Sidman e Tailby (1982). Originando uma expressiva quantidade de estudos que se desenvolve até o presente.

No Brasil, tem se verificado um significativo número de trabalhos sobre o tema produzido por grupos de pesquisa como aqueles coordenados por Souza e Rose/UFSCar, Goyos/UFSCar, Hanna/UNB, Hübner/USP, Medeiros/UFSC, Bandini e Bandini/ UNCISAL.

Desde os anos 80 até o presente foram destacadas, em função do corpo de conhecimento acumulado, as pesquisas realizadas por Rose e colaboradores (1989) que verificaram que a partir do ensino de algumas habilidades, outras emergiam, sem ser diretamente ensinadas. Fonseca (1997) desenvolveu procedimentos para descrever repertórios básicos de leitura e escrita de aprendizes iniciantes e as mudanças ocorridas nesses repertórios. Domeniconi (2002) investigou ocorrências de controle restrito de estímulos em tarefas de emparelhamento com modelo, utilizando como estímulos, palavras simples e manipulando o grau de similaridades entre elas. Souza (2004) verificou o estabelecimento de repertórios mais complexos. Freitas (2007) estudou a aplicabilidade de um programa computadorizado de ensino de habilidade de leitura e escrita, fundamentado no paradigma de Equivalência de Estímulos. Domeniconi (2006) investigou variáveis que influenciam a fidedignidade de respostas corretas. Corrêa (2009) desenvolveu um programa de atividades recreativas para ensino de relações nome-objeto e verificou seus efeitos na aprendizagem de leitura e escrita em um programa informatizado baseado no paradigma de equivalência de estímulos.

O presente estudo teve como base os trabalhos desenvolvidos nos últimos anos com foco no ensino de leitura em serviços pedagógicos especializados, podendo contribuir para ampliar o alcance do Programa de Leitura e Escrita Individualizado – Aprendendo a Ler e a Escrever em Pequenos Passos –LEPP, ao empregá-lo para aprimorar as habilidades de leitura de alunos com deficiência mental/intelectual que frequentam Salas de Recursos no Ensino Fundamental.

2 MÉTODO

2.1 O Programa Lendo e Escrevendo em Pequenos Passos

O Programa Aprendendo a Ler e Escrever em Pequenos Passos (LEPP) consta de tarefas ensinadas e tarefas testadas (ROSE et al 1989). Essas tarefas organizam-se em relações diversas entre conjuntos de classes de estímulos compostos por “palavras ditadas”, “figuras”, “palavras escritas” e conjuntos de classes de respostas de “nomeação oral e escrita” ou “composição de palavras ou sílabas”. Quando as relações entre os conjuntos de estímulos já são conhecidas pelo aluno são chamadas de “relações existentes”, isto é, já fazem parte de seu repertório. Tradicionalmente, e para facilidade de acompanhar as diferentes etapas dos

procedimentos utilizados, cada um desses conjuntos de estímulos recebeu um código: A= palavras ditadas, B = figuras; C = palavras escritas; D= nomeação oral, E = composição e F= escrita manuscrita.

Quando as relações são aprendidas, passam a ser denominadas “relações ensinadas”, pois não faziam parte do repertório inicial. A partir do momento em que se têm relações conhecidas e relações aprendidas, há a possibilidade de se testar o estabelecimento de outras relações, sem que tenham feito parte do repertório inicial ou que tenham sido diretamente aprendidas. As novas relações são então denominadas “relações emergentes”, evidenciadas por testes especificamente planejados.

As relações testadas, quando confirmadas, podem produzir o que se chama de “emergência de novas relações”, isto é, há a possibilidade de estabelecer outras relações a partir daquelas existentes (conhecidas e aprendidas). Essa emergência pode ocorrer a partir do princípio comportamental da generalização, isto é, “... capacidade de dar uma resposta similar em diferentes situações às quais tal resposta se aplica” (ROSE, 2000). Quando ocorre a generalização, podemos justificá-la pela emergência de equivalência de classes de estímulos, isto é, eventos previamente conhecidos e treinados que propiciaram uma sistematização estímulo-resposta, que ao se configurarem em relações similares, tornaram-se reconhecidas e aprendidas. Quanto a sua ocorrência na nomeação de palavras (SOUZA et al 1997 p. 34), apontam que “.... a nomeação generalizada, isto é, a nomeação passa a ocorrer também sob o controle de estímulos textuais novos, formados por recombinações de sílabas e letras de palavras previamente ensinadas.”

Na intervenção com o programa LEPP há a seguinte configuração: os estímulos organizam-se em três conjuntos, *palavras ditadas*, *figuras e palavras escritas*. As respostas requeridas do aluno/aprendiz são a seleção de figuras ou palavras, a nomeação oral/escrita e a composição de palavras ou sílabas. Dessa forma todas as relações presentes têm como objetivo final a leitura de uma palavra, embasando-se na seguinte concepção: na aprendizagem da leitura, não é necessário que se ensine palavra a palavra. Se ensinarmos as relações apropriadas entre classes de estímulos (figuras; palavras ditadas, palavras escritas) e classes de respostas (seleção, nomeação oral e escrita ou composição de palavras ou sílabas), por meio do estabelecimento de controle de estímulos específicos, a emergência de novas relações ocorrerá e haverá a possibilidade de generalização diante de outras palavras, e a leitura de qualquer palavra será possível.

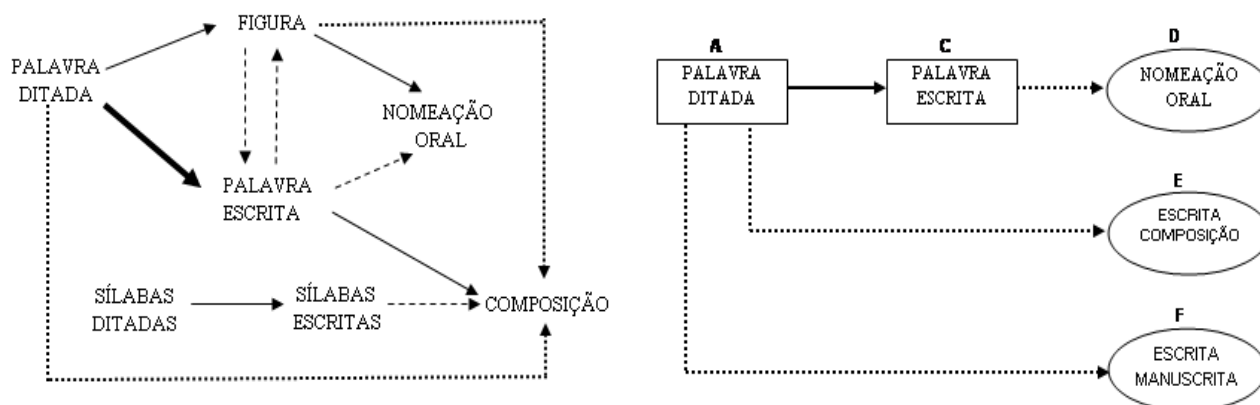
O estabelecimento da relação entre uma palavra escrita e sua correspondente emissão oral tem sido denominado de comportamento textual que apenas indica a correspondência,

ponto a ponto, entre sinais gráficos e sinais sonoros. Se no comportamento operante textual o controle está no padrão de relação ponto a ponto de unidades textuais e de emissão oral, quando há a leitura com compreensão, além desse controle, outros também aparecerão, como a reação que o sujeito tem a essa leitura, ou seja, como seu comportamento foi afetado por ela (SOUZA; ROSE; DOMENICONI; 2009).

A leitura com compreensão compreende todo o repertório prévio do aluno, adquirido nas práticas sociais da comunidade (verbal) de que participa (como na noção da antropologia pedagógica). A palavra impressa, como elemento arbitrário novo, foi relacionada a alguns eventos (palavra falada, figuras, os próprios eventos – objetos, ações, qualidades) e , a partir disso, se estende por toda a rede de relações que o aluno estabeleceu, envolvendo aquela palavra.

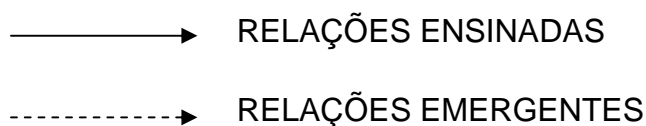
Os organogramas a seguir demonstram a estrutura do modelo teórico dos Módulos 1 e 2 do Programa, embasados nos estudo de Sidman (1971) e adaptados aos estudos desenvolvidos por de Souza (2007) na Liga da Leitura¹⁰.

Figura 1 – Modelo Teórico do Módulo 1 e Módulo 2



Fonte: Manual de Aplicação do Programa

Os tipos de relações são identificados por setas diferentes, as contínuas identificam relações ensinadas e a pontilhada identifica relações emergentes.



¹⁰ Apostila disponibilizada pela Liga da Leitura com a explicação detalhada do programa de ensino para a organização das sessões.

As possibilidades de relações variam conforme as características de teste, treino e generalização, tendo sempre a nomeação oral (leitura de palavra) como finalidade.

AB = seleção de figura a partir de palavra ditada
AC = seleção de palavra escrita a partir de palavra ditada
BD = nomeação oral da figura
BC = seleção de palavra escrita a partir da figura
CB = seleção de figura a partir de palavra escrita
CD = nomeação oral da palavra
AE = Ditado por composição
AF = Ditado manuscrito
CE= Cópia por composição
CF= Cópia manuscrita

Como o propósito do Programa LEPP é o ensino da habilidade de leitura, ele está dividido em vários momentos distintos, articulando avaliação e intervenção. Primeiramente é aplicado um instrumento de avaliação intitulado Diagnóstico de Repertórios de Leitura e Escrita – DLE – dividido em dois blocos, DLE 1 e DLE2 ambos medindo o desempenho de leitura e escrita dos alunos participantes. Na pesquisa realizada, esses instrumentos foram empregados em vários momentos, no início, no meio e no final do ano letivo.

O DLE 1 é composto de três sessões, com uma duração média de 30 minutos cada. Dependendo da característica do aluno, cada sessão pode ser realizada em dias diferentes. É o primeiro instrumento a ser aplicado, dividindo-se nos passos (1-4), (5-8) e (9-12). As tarefas que compõem o DLE1 são apresentadas em telas sucessivas (cada tela apresenta uma tentativa) e podem ser examinadas no Anexo 3.

A partir das telas apresentadas, o aluno realiza tarefas de Identidade, Ditado, Seleção, Nomeação e Cópia. Cada uma das tarefas pode envolver relações já existentes, ou que serão ensinadas e posteriormente, testadas. Conforme o desempenho do aluno, é feito o encaminhamento para o Módulo adequado de LEPP. Se no DLE1 ocorrer a leitura de mais de 90% das palavras, o aluno deve ser encaminhado ao DLE2; se ocorrer a leitura de até 10 palavras (ou nenhuma), será encaminhado ao Módulo 1. Ocorrendo a leitura de mais que 10 palavras, conforme manual do Programa, recomenda-se “observar tarefas de sílaba e de seleção” que definirão o encaminhamento ao Módulo 1 ou aos Passos de Pós-Teste (7^a,13^a,19^a,25^a), conforme Anexo 4.

O DLE2 é composto de duas sessões: (1-5) e (5-9), com duração média de 30 minutos cada, envolvendo tarefas de seleção, cópia, ditado e nomeação. Deve ser aplicado sempre precedendo a aplicação do Módulo 2, conforme apresentado no Anexo 5.

Após a realização do DLE, de acordo com o repertório identificado, há o encaminhamento para o Módulo mais conveniente a ser proposto ao aluno. A seguir, as características de cada um deles são comentadas sucintamente.

A utilização do Módulo 1 está vinculada às dificuldades de leitura de palavras e tarefas de seleção dos estímulos e comparação condicionalmente aos estímulos modelo.

O Módulo 1 (Prog1) está dividido em 4 unidades, ensinando-se 51 palavras de sílabas simples. Cada unidade é formada por passos de Pré-teste que avaliam o repertório inicial, por passos de treino, os quais ensinam três palavras cada um deles, e por passos de Pós-teste, que avaliam o desempenho na unidade. A intenção é que o aluno aprenda tanto as palavras ensinadas como as palavras de generalização; essas últimas resultantes da recombinação de sílabas que foram ensinadas. Entre as unidade 2 e 3 e no final da unidade 4 são realizados Testes Extensivos averiguando Leitura de Palavras, Ditado Manuscrito e Ditado Composto. Ao total são 28 passos, distribuídos conforme Tabela apresentada no Anexo 6.

Uma diferença importante que ocorre nos passos de pós-teste de unidade em relação aos passos de treino (da mesma unidade) é o acréscimo de palavras de generalização e palavras sem sentido formadas pela recombinação de sílabas das palavras de treino e palavras extras, estas formadas pela recombinação de sílabas e letras que compuseram as palavras de treino.

No caso da Unidade 1, o Passo de Pós-Teste (7a) inicia-se com a avaliação da retenção do passo seis, tanto na seleção quanto no sonda de ditado por letra. Se ocorrer erro, o procedimento retorna ao passo de treino; se não houver, passa à leitura das palavras de treino. O critério de exigência para essa tarefa é de 100% de acertos. Se ocorrer erro, volta-se à unidade testada; se ocorrer acerto, passa-se para a leitura de palavras e sílabas. A importância dessa tarefa, quando realizada com êxito, é a passagem para a leitura de palavras e sílabas, o que inclui palavras de generalização, extras, sem sentido e sílabas. Como são palavras novas, não ensinadas anteriormente, têm a importante função de avaliar se a leitura emerge do treino. A sonda de ditado por letra é a última tarefa e avalia a escrita de cinco palavras de treino e quatro de generalização, verificando a realização de escrita sem treino prévio direto. Ao passar com êxito pelas tarefas, o aluno pode começar a Unidade 2.

O Módulo 2 ensina palavras consideradas com “Dificuldades da Língua”, compostas por sílabas complexas, ou com dígrafos, apresentadas em 16 unidades. É necessário, que no repertório de entrada, que o participante leia palavras com sílabas simples, já que se organiza uma unidade para cada dificuldade da língua, tais como *ç*, *nh*, *lh*, *ch*, *que*, *gue*. Cada unidade

possui cinco passos, quatro de treino e um de teste. Esse último é sempre o passo múltiplo de cinco. No Anexo 7 há a listagem das 16 unidades com as dificuldades-alvo, os exemplos das palavras de treino e de generalização.

Para a aplicação do programa é necessário se levar em conta uma subdivisão do Programa que será escolhida dependendo dos resultados do DLE 2. Há duas possibilidades, *Prog 2 Leit*, para alunos que não conseguem ler palavras com dificuldades e *Prog 2 Dit*, para alunos que conseguem ler palavras com dificuldades mas não conseguem escrevê-las. As unidades e as palavras utilizadas em cada versão são as mesmas; o que deve ser levado em conta, são as dificuldades do aluno: para os casos de maior dificuldade na leitura é indicado o Prog 2 Leit; maior dificuldade na escrita, utiliza-se o Prog 2 Dit. Nessa pesquisa foi utilizado o Programa 2 Dit (Anexo 4).

O Módulo 3, que não foi utilizado nessa pesquisa, deve ser aplicado a partir do passo 40 do Módulo 2. Ele consiste no monitoramento de leitura de livros infantis. Está dividido em três categorias, dependendo da dificuldade que o aluno apresenta. Cada categoria contempla livros diferentes da coleção “Estrelinha”, de autoria de Sônia Junqueira (Editora Ática). Nessa intervenção há a necessidade do acompanhamento de um monitor nas atividades de leitura, compreensão do texto e ditado.

A aplicação do programa consiste também no preenchimento de instrumentos, como a “tela de identificação” e o “controle diário” Para a identificação e armazenamento são fornecidos os dados do aluno, do computador, do passo a ser desenvolvido. Utilizam-se iniciais de letras para a identificação de arquivos de saída, assim como as abreviações do programa, unidades e passos. A data de aplicação e a identificação do aluno e da próxima sessão também são importantes. No controle diário, elaborado a partir do registro automático das etapas do Programa, o tutor elaborava uma ficha com informações diversas sobre a sessão, conforme Anexo 8. Durante a intervenção, após a escolha da sessão/ passo, existem comandos específicos para o aluno e para o monitor. O aluno utiliza, prioritariamente, o mouse na escolha das respostas e utiliza o “enter” para a troca da palavra somente em situações de ditado manuscrito ou cópia manuscrita. O monitor registra acertos utilizando a tecla *; a tecla “enter” para troca de tela, após nomeação de figura; há a possibilidade de se digitar a palavra ou figura selecionadas incorretamente; ao pressionar, simultaneamente, as teclas “shift e 3” interrompe/aborta-se a sessão. Esta última situação ocorre quando há impedimentos técnicos para a continuidade da sessão ou demonstração de cansaço pelo participante. A cada finalização de passo aparece na tela uma “Mensagem de Final de Sessão” com indicação do

próximo passo que deve ser realizado e um quadro para registro de observações necessárias pelo monitor. O passo somente é fechado com o “toque” na palavra “OK”.

Para registro das respostas do aluno, o programa gera dois arquivos, um do tipo Bloco com extensão .dpl e outro tipo Planilha com extensão .xls (Excel), com o detalhamento respectivo do desempenho esperado e apresentado pelo aluno. Há também a possibilidade de alterações nas palavras e figuras, por exemplo, nessa pesquisa houve a necessidade de alteração da fonte das palavras para maiúscula na intervenção com um dos alunos (aluna **J**).

Além da aplicação do Programa Aprendendo a Ler e a Escrever em Pequenos Passos, essa pesquisa também utilizou outros instrumentos para o acompanhamento do desempenho dos alunos investigados. Para avaliar o repertório dos participantes, além do LEPP que disponibiliza os DLEs 1 e 2 (Diagnóstico de Repertório de Leitura e Escrita), foi acrescido ao estudo a aplicação do TDE – Teste de Desempenho Escolar (STEIN, 1994) e as Provas Piagetianas (WEISS, 1998).

A complementação dos resultados dos DLEs neste estudo visou o acompanhamento, por outros instrumentos pedagógicos, do desempenho dos alunos para uma possível identificação de relações entre o avanço no PLEPP e as respostas observadas em outras situações de avaliação escolar.

Como os alunos participantes têm como características a Deficiência Intelectual, avaliados por profissionais habilitados através de Teste Psicométrico WISC-III, a utilização das Provas Piagetianas possibilitou a verificação do estágio do desenvolvimento em que o aluno se encontra, Pré Operatório ou Operatório Concreto. O Teste de Desempenho Escolar – TDE – foi utilizado para a observação do desempenho na leitura e na escrita concomitante ao Programa LEPP.

2.2 Resultados Prévios Obtidos com a Aplicação do PLEPP

Estudos desenvolvidos no âmbito da Liga da Leitura indicam um elevado desempenho na leitura de palavras ensinadas, com percentual superior a 90% de acertos. A leitura de palavras novas também foi investigada e apesar da diversidade de resultados foram encontrados desempenhos satisfatórios (SOUZA, 2006; REIS, 2009).

A proposta do Programa LEPP tem como objetivo a aprendizagem da leitura de palavras treinadas, palavras recombinadas (a partir das configurações de sílabas ou letras que compunham as palavras treinadas) e palavras sem sentido. A leitura correta destas duas últimas são consideradas leitura de novas palavras ou de pseudopalavras decorrentes da

generalização. Essa ampliação de repertório possibilita que o aluno, a partir das relações apresentadas pelo Programa, possa aumentar seu vocabulário linguístico aprendendo a ler qualquer palavra que se apresente, tanto palavras existentes, como pseudopalavras ou palavras sem sentido. Ao ter essa habilidade de leitura, não somente as lerá de forma decodificada – estabelecendo a relação fonema/grafema, mas reconhecerá o seu significado, adquirindo assim a compreensão do que está lendo.

A aquisição da leitura com compreensão, entretanto, promove uma alteração no comportamento verbal do sujeito, já que uma das categorias funcionais elementares, *o comportamento operante textual*, também se altera. A leitura com compreensão trata do estabelecimento de relações condicionais arbitrárias entre diferentes conjuntos de estímulos e se caracteriza pelo fato de que além do controle pelo padrão de unidades textuais (comportamento textual); quando há a leitura com compreensão, outros também aparecem como a reação que o sujeito tem à leitura, ou seja, como seu comportamento foi afetado por ela (SKINNER, 1957).

Quanto aos resultados obtidos com o emprego dos vários procedimentos desenvolvidos pela Unidade de Leitura, verificamos as possibilidades que o Programa apresenta nas diversas investigações que envolvem habilidades de leitura. Acumulou-se um acervo de dados e de conhecimento sobre as contingências que permitem as adaptações necessárias ao aperfeiçoamento do Programa, isto é, estudos detalhados de partes do Programa aumentaram a eficiência na re-elaboração e adequação dos passos para os diferentes aprendizes, demonstrando sua flexibilidade. Esse aperfeiçoamento envolve tanto o incremento dos procedimentos existentes, quanto a criação de programas novos, com características específicas às dificuldades de leitura e escrita.

2.3 Informações gerais sobre os Participantes

A pesquisa foi iniciada no primeiro semestre de 2008 com **J** e **F**, matriculados em uma escola/colégio rural, pertencente a um distrito municipal, do Estado do Paraná. Ambos atendiam ao critério de inclusão de participantes da pesquisa, isto é, alunos do ensino fundamental, com diagnóstico de capacidade Intelectual abaixo do esperado para idade, com características de Deficiência Mental/Intelectual, avaliados por profissionais da área da Psicologia, vinculados a Centros de Avaliação, públicos ou particular. Os alunos se encontravam em processo de alfabetização, e frequentavam classes comuns do Ensino

Fundamental, matriculados também, em Serviço de Apoio Pedagógico Especializado, isto é, frequentavam Sala de Recursos no contraturno escolar.

No início do estudo a aluna **J** era estudante da 2ª série do Ensino Fundamental e o aluno **F**, da 5ª série. Para avaliar as características dos alunos apontadas ou indicadas nos históricos escolares e nos pareceres pedagógicos emitidos por Centros de Avaliação, foram aplicados testes psicológicos, com profissional habilitado. Com **J** utilizou-se o WISC III, realizado num Centro de Psicologia Aplicada de uma Universidade local. Com **F**, o WISC III e R-1 foram aplicados num Centro de Apoio Pedagógico Especializado, vinculado ao Estado.

As intervenções com o programa foram realizadas na instituição escolar que os alunos frequentam, tanto na Sala de Recursos, quanto em outros espaços pedagógicos, como sala de aula, biblioteca, laboratório de informática. Os responsáveis dos alunos autorizaram a participação na pesquisa, preenchendo Termo de Consentimento Livre Esclarecido.

2.4 Material e Equipamento

Notebook Positivo com Mouse e Fones de Ouvido acoplados, Câmera Portátil Sony 740, DVDs 4.7 para gravação na filmadora; DVDS para edição dos vídeos; Capa plástica para DVD. Diário de campo.

PROGRAMAS:

- * Programa de Leitura Individualizado: Aprendendo a Ler e Escrever em Pequenos Passos – LEPP; (autoria: Rose et al., 1989; Rose, de Souza & Hanna, 1996)
- * DLE 1 – Diagnóstico de Repertórios de Leitura e Escrita: programa de avaliação PTG 1-4; PTG5-8; PTG 9-12; (de Souza, de Rose & Hanna,1996)
- * DLE 2 - Diagnóstico de Repertórios de Leitura e Escrita: programa da avaliação PTG 1-5; PTG 6-9; (de Souza, de Rose & Hanna, 1996)
- * Programa ANIMA

2.5 Material das Provas Pedagógicas

* Kit de Provas Piagetianas - desenvolvido por Recortes Ind. Art.Ped. Ed. Ltda. Toledo/ PR – Ind. Brasileira. As provas piagetianas utilizadas são compostas por treze provas que avaliam vários níveis do Pensamento Pré Operatório e Operatório, sendo eles: a *Conservação*, a *Dicotomia*, a *Inclusão de Classes*, a *Seriação*, a *Combinação* e a *Predição*.

* Teste de Desempenho Escolar TDE – Teste desenvolvido por Lílian Milnitsky Stein – disponibilizado pela Casa do Psicólogo.

2.6 Material das Provas Psicológicas

- * WISCIII – *Escala de Inteligência Wechsler para Crianças*. (Wechsler, D. (2002). WISC-III. Escala de inteligência para crianças. (V.L. Figueiredo, Trad.). São Paulo: Casa do Psicólogo (Original publicado em 1949).
- * Teste de Matrizes Progressivas Raven – Escala Geral e Escala Especial. (Raven, J.C; Raven, J. & Court, J.H. (1988). Matrizes Progressivas Coloridas de Raven. Manual. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- * Laudos técnicos da avaliação Psicológica

Os Programas de Leitura utilizados foram disponibilizados pela Unidade de Leitura, laboratório situado na Biblioteca Comunitária da Universidade Federal de São Carlos. A cópia dos programas de computador utilizado pela pesquisadora ocorreu por meio de mídias, como CD e Pendrive. Durante o processo de utilização dos programas, várias reformatações tornaram-se necessárias, o que aconteceu com o acompanhamento de monitores da Unidade. Durante o segundo semestre de 2006, a pesquisadora realizou atividades de intervenção com os alunos da Unidade de Leitura para a aprendizagem da aplicação dos programas.

O Programa LEPP – Aprendendo a Ler e Escrever em Pequenos Passos - é o principal programa utilizado. É dividido em três módulos de ensino de palavras simples (Módulo 1), complexas (Módulo 2) e a leitura monitorada de livros (Módulo 3). (SOUZA; ROSE; DOMENICONI; 2009)

Os Programas de Diagnósticos de Repertórios de Leitura e Escrita, DLE 1 e 2, são instrumentos de avaliação para medidas do desempenho de leitura e escrita dos alunos participantes (SOUZA et al., 1996). São aplicados previamente ao LEPP e durante os intervalos anteriores e posteriores aos períodos de férias.

O Programa Anima foi utilizado para a aluna **J** durante cinco sessões iniciais, para que pudesse aprender a utilizar o notebook, já que este era um recurso novo. É um programa informatizado de leitura de palavras simples, tipo consoante-vogal, para o ensino de palavras familiares e não-familiares (VIDOTTI, 2008).

Na avaliação pedagógica, primeiramente, se realizou uma entrevista com a responsável – mãe. Conversas com os professores da sala comum e da sala de recursos também fizeram parte desse levantamento inicial de dados.

A aplicação dos testes pedagógicos foi realizada pela pesquisadora em diversos momentos da pesquisa; os instrumentos utilizados foram as Provas Piagetianas para observação do desenvolvimento operatório concreto e o Teste de Desempenho Escolar, identificando o nível de escolarização dos alunos.

No Apêndice 2 está registrado o cronograma de intervenção com a avaliação pedagógica. Quanto à avaliação psicológica, a aplicação dos testes WISC III foi realizada por uma psicóloga que atua em uma Universidade da Região, no caso da aluna **J**, e uma Psicóloga vinculada ao Centro Pedagógico Especializado para o aluno **F**, objetivando avaliar e confirmar a capacidade intelectual dos participantes.

2.7 Detalhamento das Informações sobre os Participantes

Para maior clareza, será apresentada, primeiramente, a caracterização da aluna **J** e na sequência do aluno **F**, sendo que cada um deles apresenta características distintas, tanto no âmbito acadêmico quanto individual.

3 RELATO DE CASO 1

ALUNA J

A aluna **J** iniciou a intervenção com o programa aos 9 anos e 5 meses e frequentando a 2ª série do Ensino Fundamental do ensino público Municipal. Para a escolha da participante foi utilizado como critério estar matriculada no ensino fundamental e a frequência na Sala de Recursos como Serviço de Apoio pedagógico Especializado no contraturno. A partir da seleção da aluna, que apresenta síndrome de Down, foi realizado com a mãe o preenchimento de uma Entrevista Familiar, para o levantamento de dados sobre o desenvolvimento de **J**, assim como a autorização para a participação na pesquisa.

Conforme relato da mãe, **J** nasceu no dia 11 de outubro de 1998, em hospital público, pesando 2Kg e 800g. A gestação foi tranquila, com a realização de pré-natal e parto normal. A notícia da Síndrome de Down causou preocupação em relação à sua saúde, mas não foi tratada como “diferente”, sendo acolhida e cuidada como o irmão anterior. O desenvolvimento infantil ocorreu dentro do esperado, sendo uma criança tranqüila e muito afetiva.

Quanto à rotina, **J** segue os horários da família, desde alimentação, passeios, brincadeiras, sono. Na higiene e organização da vida diária, toma banho sozinha desde os 6 anos, escova os dentes, mas necessita aviso, organiza seus pertences quando quer. Tem controle esfinteriano, utilizando-se do sanitário com autonomia, deixou de usar fraldas com idade entre três e quatro anos, não apresentando enurese ou encoprese. Quanto às atividades motoras, engatinhou até o 1º ano, arrastando-se na maior parte do tempo. Caminhou com dois anos, apresentava uma boa motricidade ampla, mas com dificuldade na motricidade fina. Alimenta-se sozinha e adequadamente, mas com tendência à obesidade.

Quanto à linguagem, balbuciou aos sete meses e disse as primeiras palavras com um ano e três meses (NÃO- MÃE). Ainda tem dificuldade na articulação da fala, tendo recebido tratamento com fonoaudióloga na APAE até os seis anos. Durante o período da pesquisa, fez acompanhamento com Fonoaudióloga em um centro de atendimento à criança - instituição vinculada à Secretaria de Saúde do Município.

O Histórico Escolar inclui a frequência na APAE, dos quatro meses aos seis anos. Com seis anos (2005) frequentou a pré- escola no sistema comum de ensino, a Classe Especial com sete anos (2006), com oito anos (2007) foi inserida na 1ª série e aos nove anos (2008), frequentou a 2ª série do Ensino Fundamental.¹¹ No ano de 2009, estava matriculada na 3ª série.

¹¹ No ano de 2007 a Escola em que a aluna estava inserida começou a organizar a escolarização com a modalidade de 9 anos. Como naquela data J estava na 1ª série, foi indicada para permanecer na modalidade antiga, isto é, estava na última turma classificada pela nomenclatura série, as que a sucedem foram classificadas pela nomenclatura “ano”.

Quando iniciou o processo de inclusão no ensino fundamental, começou a frequentar a Sala de Recursos, continuando nesse serviço de contraturno duas vezes por semana, com uma carga horária de oito horas semanais. **J** frequentou, também, o Laboratório de Informática da escola durante uma hora por semana, em um dos períodos destinado à atividade na Sala de Recursos e tem acesso a um computador na sua casa.

Quando mencionamos o processo de inclusão, torna-se importante destacar que a aluna estava vinculada a Serviços Especializados, primeiro a Escola Especial, sem frequentar a escola comum, e após, a Classe Especial, que no estado do Paraná é compreendida como um Serviço Especializado na escola comum. Conforme a Legislação vigente (PARANÁ, 2006; BRASIL, 2001) esses serviços são considerados substitutivos. Incluída na classe comum, passou a frequentar Serviço de Apoio Pedagógico Especializado, complementar ao ensino comum.

3.1 Repertório de Entrada:

Após a realização da entrevista familiar, buscou-se verificar as características do desempenho intelectual, sendo um dos critérios de participação na pesquisa a identificação intelectual inferior ao esperado para sua idade e escolarização.

A aluna, submetida a uma Avaliação Psicológica por meio de Teste Formal (WISC – III) Escala de Inteligência Wechsler para Crianças - na área Verbal e na área de Execução foi identificada no relatório do profissional especializado, com *“scores significativamente abaixo da média para crianças de sua mesma faixa etária”*. A sugestão do parecer foi que a aluna *“fosse submetida à avaliação psicopedagógica e que receba atendimento especializado e/ou frequente modalidade de educação especial no ensino regular.”*

Em continuidade à avaliação inicial, verificou-se o estágio de desenvolvimento em que a aluna se encontrava quanto ao pensamento Pré-Operatório e Operatório Concreto. Essa intervenção decorreu da concepção de que os estágios de desenvolvimento refletem a competência acadêmica dos estudantes, o que poderia promover a articulação de dados mais elaborados. Para a verificação foram aplicadas algumas provas selecionadas a partir dos estudos de Piaget (1974), Weiss (1997), Carraher (1994), Visca (1995), intituladas de Provas Piagetianas. No Apêndice 2 está registrado o primeiro desempenho da aluna **J** no mês de setembro de 2007.

Na avaliação de conservação, a aluna demonstrou muita dificuldade de compreensão das sentenças mencionadas pela avaliadora. A ecolalia foi um comportamento linguístico predominante, assim como o desvio do olhar e a pouca atenção.

Quanto ao processo de alfabetização, ainda em março de 2008, identificou-se que **J** encontrava-se no início do **Nível Silábico**¹² na escrita, e na transição do **Nível Pré-silábico para Silábico na leitura**, levando-se em conta os estudos da Psicogênese da Língua Escrita abordados por Ferreiro (1985) e Grossi (1990). Essa diferença é percebida pelas características que a aluna apresenta, conforme ilustração a seguir.

Tabela 1 - Informações sobre a leitura e a escrita de acordo com Estágios de Alfabetização

ESCRITA	LEITURA
<ul style="list-style-type: none"> - escreve o primeiro nome corretamente (de memória); - escreve a primeira letra F (FÁTIMA) do segundo nome; - quando solicitada para escrever palavras, em um ditado, se recusa a escrevê-las, ou escreve a primeira letra (geralmente correta); - na cópia, registra corretamente e com legibilidade as palavras com poucas omissões ou trocas de letras; 	<ul style="list-style-type: none"> - identifica o nome de todas as letras do alfabeto (troca Q e K); - na leitura de uma palavra soletra as letras; - não faz relação grafema-fonema;

Fonte: Elaborada pela autora

Na avaliação com o Teste de Desempenho Escolar, apresentou escores inferiores para a relação idade e série, não respondendo ao protocolo das duas primeiras aplicações (março de 2008 e março de 2009). Os resultados de setembro de 2009 e maio de 2010 trazem um avanço significativo na tentativa de dar um valor sonoro a cada uma das letras das palavras, tanto na escrita quanto na leitura.

Durante as aplicações do teste, em março de 2008 e março de 2009, ao explicar a tarefa para a aluna, mostrava-se o material e pedia-se que escrevesse seu nome no espaço correspondente. A aluna escreveu seu primeiro nome. Depois a pesquisadora pediu para que a aluna escrevesse as palavras que iria ditar, no papel que estava à sua frente. A pesquisadora começou a ditar e a aluna apenas olhou para a pesquisadora, sem escrever nenhuma palavra. Depois da tentativa de três palavras, a aluna não escreveu nenhuma das palavras e a

¹² Para se confirmar o início do Nível Silábico, observou-se as atividades realizadas em sala de aula e registrados no material acadêmico da aluna.

pesquisadora passou para a etapa da leitura, que a aluna também não realizou, apenas olhou para a pesquisadora.

Em setembro de 2009 e em maio de 2010, as tarefas foram aplicadas novamente e explicadas para a aluna, lembrando que já havia realizado o trabalho e que apenas o repetiria. A aluna concordou. A pesquisadora pediu para que a aluna escrevesse seu nome no espaço correspondente, a aluna escreveu. Depois, a pesquisadora disse para a aluna que ela falaria várias palavras e a aluna teria que escrever no papel. A pesquisadora começou ditar as palavras e a aluna, no mesmo instante, começou a escrever; a pesquisadora precisou falar silabicamente, a aluna repetiu oralmente as palavras, escrevendo da sua forma no papel. A Tabela 2 demonstra a quantidade de acertos de palavras, na leitura e na escrita, durante as aplicações do TDE.

Na atividade de matemática, respondeu as perguntas e realizou a tarefa, da sua forma, acertando o resultado de algumas, principalmente quando colocada a situação no concreto, como aconteceu no último exercício. Deve-se levar em conta que a criança com deficiência intelectual tem maior dificuldade em resolver questões de forma abstrata, precisando de auxílio.

Tabela 2 – Número de acertos de palavras lidas e escritas corretamente em quatro avaliações sucessivas pelo TDE

Data de Aplicação do TDE	35 palavras escritas	70 palavras lidas
Março 2008	1	0
Março 2009	1	0
Setembro 2009	1	11
Mai de 2010	7	13

Fonte: Elaborada pela autora

Realizou a leitura silábica de cada palavra, algumas corretamente, em outras, fez algumas trocas de posição de letras ou troca de letras. Encontrou, num primeiro momento, dificuldade de ler as palavras pelo tipo de letra em script minúscula, porém quando colocadas as palavras em “caixa alta”, leu de forma mais satisfatória. Na última intervenção, em maio de 2010, **J** demonstrou domínio na realização da tarefa, não havendo a necessidade de muitas explicações. Foram ditadas quatorze palavras, que foram escritas pela aluna com maior agilidade, se comparado às intervenções anteriores. Seis palavras foram escritas corretamente (TOCA, MAIS, FALTAR, RAPIDO, MARTELADA, BAILE). As outras foram palavras escritas com aproximação ao correto (na contagem acrescenta-se a escrita do nome, por isso 7). Na leitura, acertou treze palavras, das setenta solicitadas. Ainda predomina leitura com características silabadas. No Apêndice 3 há o detalhamento da leitura e escrita registrado nos

protocolos, na Figura 2 observa-se as respostas dada pela aluna J na primeira aplicação e na última.

Figura 2 – Respostas da aluna J na aplicação do 1º TDE e do 4º TDE (Teste de Desempenho Escolar).

The figure displays two sets of test sheets for 'Subteste de Escrita' and 'Subteste de Leitura'. The top set shows the initial application, and the bottom set shows the final application. In the 'Subteste de Escrita' section, the student's name is written in all caps. In the 'Subteste de Leitura' section, the student has written words in all caps, matching the words in the list provided. The final score in the bottom set is 13.

Subteste de Escrita
Nome: J A I N E

01. _____ 06. _____
02. _____ 07. _____
03. _____ 08. _____
04. _____ 09. _____
05. _____ 10. _____
11. _____ 12. _____
13. _____ 14. _____
15. _____ 16. _____

Subteste de Leitura
pato mato vela fita medo nata lobo janela minha
saco garra caju sapato osso agulha caminhão agora
tijolo acordar costas tamanho mel arte isca
armadura moeda bandeja palavra aplicado trevo floresta
globo projeto atlas querido guitarra campo bruto
tempestade pingado exausto abusar garagem hospedaria
trouxe azedo chocalho dorex explicação nascimento
sucesso rapidez luxuoso rescindido lençóis aeronáutica
quiosque repugnante isqueiro hipócrita advogado
perseverança atmosfera coalhada marsupiais vangloriar
acabrunhado excepcional ricochetear saguões
Escore Bruto (EB): 0

Subteste de Escrita
Nome: J A I N E F A T I M A D A C A

01. J _____ 06. EFETIVO
02. A PNAS _____ 07. SILETIVIDADE
03. TOCA _____ 08. PALE
04. MALI _____ 09. DECONVECHO
05. FALTAR _____ 10. INICA
06. MUDO _____ 11. _____
07. MARTELADA _____ 12. _____
08. SEAMITO _____ 13. MANSO

Subteste de Leitura
pato mato vela fita medo nata lobo janela minha
saco garra caju sapato osso agulha caminhão agora
tijolo acordar costas tamanho mel arte isca
armadura moeda bandeja palavra aplicado trevo floresta
globo projeto atlas querido guitarra campo bruto
tempestade pingado exausto abusar garagem hospedaria
trouxe azedo chocalho dorex explicação nascimento
sucesso rapidez luxuoso rescindido lençóis aeronáutica
quiosque repugnante isqueiro hipócrita advogado
perseverança atmosfera coalhada marsupiais vangloriar
acabrunhado excepcional ricochetear saguões
Escore Bruto (EB): 13

Fonte: Elaborada pela autora

Nas atividades de leitura e escrita a aluna só reconheceu letras impressas em “caixa alta”, isto é, em letra maiúscula. A partir dessa necessidade, o Programa de Leitura Individualizado proposto foi alterado para esse tipo de letra.

3.2 Procedimento de Coleta de Dados

3.2.1 A intervenção com o Programa de Leitura para J

A seguir será relatada a intervenção com o Programa de Leitura Individualizado, realizada durante o ano letivo de 2008 e 2009, com a aluna **J**.

A coleta dos dados ocorreu na instituição escolar que a aluna frequentava, no horário de atendimento da Sala de Recursos. O tempo de cada sessão variou entre 15 e 40 minutos. Nas sessões iniciais a aluna utilizava o programa em uma sala reservada, fora do contexto da sala de recursos. A partir de 2009, teve início a intervenção na própria sala de recursos, na presença da professora e colegas. Geralmente um dos “cantos” da sala era selecionado, para não influenciar nas atividades dos colegas e as atividades do Programa não serem influenciados pela dinâmica da aula. Essa troca de ambiente para a Sala de Recursos foi justificada pela necessidade de se considerar o emprego do programa na própria sala, onde provavelmente seria utilizado. Outro fator importante foi a dificuldade de infra-estrutura física das escolas, principalmente em disponibilizar espaços reservados.

Uma câmera registrou os desempenhos da aluna **J** e da pesquisadora e, por eventuais problemas técnicos (DVD com defeito, falta de bateria), algumas sessões não têm registro. Um problema no notebook, onde eram armazenadas as gravações, apagou algumas sessões do primeiro semestre de 2008. Em um diário de campo foram anotados os acontecimentos não programados na intervenção, mas que são significativos para a compreensão dos dados.

3.2.2 Período de Familiarização

Antes de iniciar o trabalho com o Programa Individualizado de Leitura, pelo Procedimento de Avaliação DLE 1 e 2 e a implementação do Módulo 1, foram realizadas algumas sessões de familiarização da participante com o notebook a ser utilizado pela aluna, com o emprego do programa ANIMA, e dos equipamentos de coleta de dados. As sessões de familiarização foram realizadas em salas de aula da escola, de forma reservada entre a aluna e a pesquisadora. Nas duas primeiras sessões, houve somente a intervenção com o programa, sem a filmagem. O registro das sessões começou a partir da terceira sessão. A câmera, localizada na própria sala, estava no campo visual da aluna e permaneceu ligada em todas as sessões, não se observou constrangimento da aluna em relação ao equipamento. Em várias ocasiões ela teve a oportunidade de manejar a câmera, filmando a sala, os objetos, a pesquisadora, assim como assistir ao que ela filmou nesses intervalos. A adaptação da aluna

aconteceu em seis sessões, realizadas em duas semanas, quando demonstrou estar muito à vontade com os equipamentos. Desde as primeiras sessões foi incentivado que a aluna auxiliasse na organização dos equipamentos no ambiente, retirando-os das capas protetoras, disponibilizando-os nos cômodos, ligando-os, desligando-os e guardando-os.

Nessas primeiras sessões aprendeu a ligar o computador, utilizar o mouse, procurar o ícone do programa e preencher a tela de identificação com seu nome e o nome da pesquisadora. Esse contato da aluna com o computador ocorreu durante todas as sessões da pesquisa.

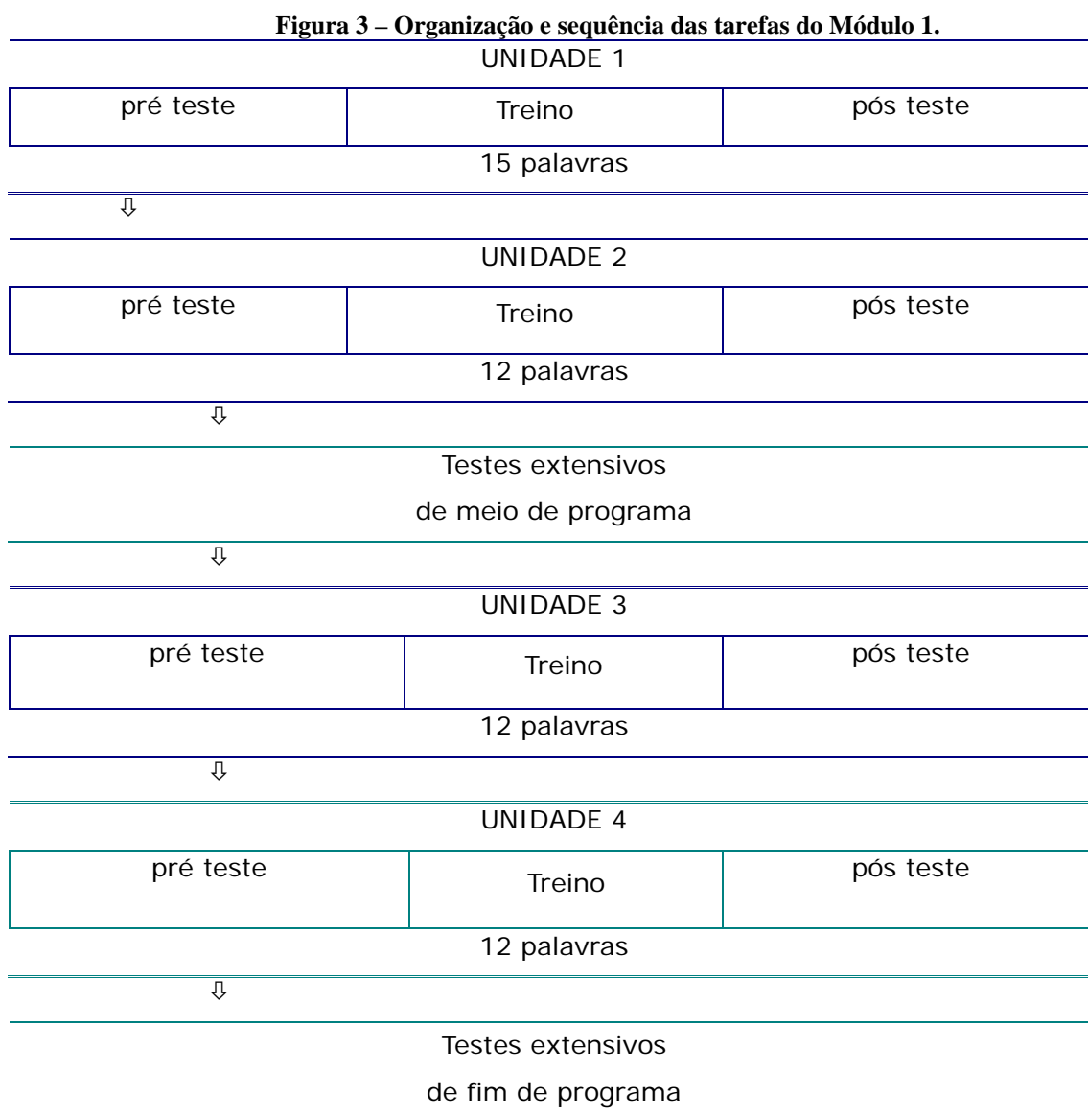
3.3 O Módulo 1

O Módulo 1 tem a finalidade de ensinar a leitura de cinquenta e uma palavras de sílabas simples (consoante-vogal-consoante-vogal) divididas em quatro unidades, contendo Pré- Teste, Treino e Pós-Teste, além de testes Extensivos (ver Quadro 1). Além de ensinar as palavras, o programa também possibilita a leitura generalizada, por meio da recombinação de sílabas na formação de outras palavras não ensinadas.

Os Passos de Pré-Teste das Unidades têm a função de medir o desempenho inicial do aluno na tarefa de seleção palavra ditada- palavra escrita (AC); independente dos acertos ou erros, o programa é continuado. Os passos de treino ensinam as palavras do Passo por seleção AC e ditado por composição de letras AE. Os Passos de Pós-Teste verificam por tarefas de seleção AC as palavras que foram ensinadas nos Passos de Treino; se houver dificuldade na seleção AC, o passo é aplicado novamente.

A cada troca de Passo de Treino é realizada uma tarefa de Retenção, isto é, antes da realização de um novo Passo, há uma verificação do Treino AC e Treino Silábico do Passo anterior. Esse procedimento garante que o aluno troque de passo somente quando domine a relação AC. Se errar na tarefa desta relação, mantém-se no Passo de Treino. Quando o aluno não consegue fazer o Passo de treino com sucesso e repetindo-o várias vezes, o programa possibilita a “quebra” do passo, dividindo-o primeiramente, em um passo (ou mais se for necessário), de tarefas de Seleção e em outro passo, de tarefas de execução. Para esse procedimento é necessário o conhecimento do sistema operacional do Programa. Na aplicação do Passo 4, para **J**, houve a repartição em três sessões, realizadas em dias diferentes, das mesmas atividades de retenção da aprendizagem do Passo anterior, pré-teste AC e ensino, sonda de ditado por letra e, por fim, pós-teste (AE) de execução 1 e 2. Em todas as atividades, as tarefas de ensino de seleção e execução mantiveram-se na mesma ordem, bem como o teste

de retenção, pré-teste, ensino e pós-teste. A Figura 2 mostra o fluxograma geral de atividades do Módulo 1.



Fonte: Liga da Leitura – Um laboratório para o desenvolvimento de Currículo para Ensinar Leitura se seus requisitos imediatos – Manual de utilização dos programas.

3.4 Resultado e Discussão

O Módulo 1 foi iniciado com o Passo 1a, um Passo de pré-teste, realizado após o DLE1 (Diagnóstico de Leitura e Escrita).

3.4.1 Unidade 1: Pré-Teste 1a /1b

A sessão foi iniciada com os Passos de Pré-Teste 1a e 1b¹³. Os Passos de Pré-Teste “a” e “b” destinam-se a medir o desempenho inicial do aluno na tarefa, sendo assim, os resultados não impedem a continuidade do programa.

O Pré-Teste 1a, conforme Figura 4, inicia com um teste de identidade CC (palavra escrita-palavra/ palavra escrita); o comando auditivo é *aponte a igual*. Cinco pareamentos de palavras foram propostos e **J** acertou 100%, o que indica habilidade de reconhecer o igual. Na sequência, verificou-se a nomeação oral de palavra escrita, relação CD, com o comando auditivo *que palavra é essa?* para a qual **J** não respondeu a qualquer das palavras escritas (NS¹⁴). O dado mostra que **J** não realizava nomeação oral para palavra escrita, ou seja, leitura de palavras simples (consoante/vogal). As palavras da tarefa na relação CC eram diferentes das palavras em CD.

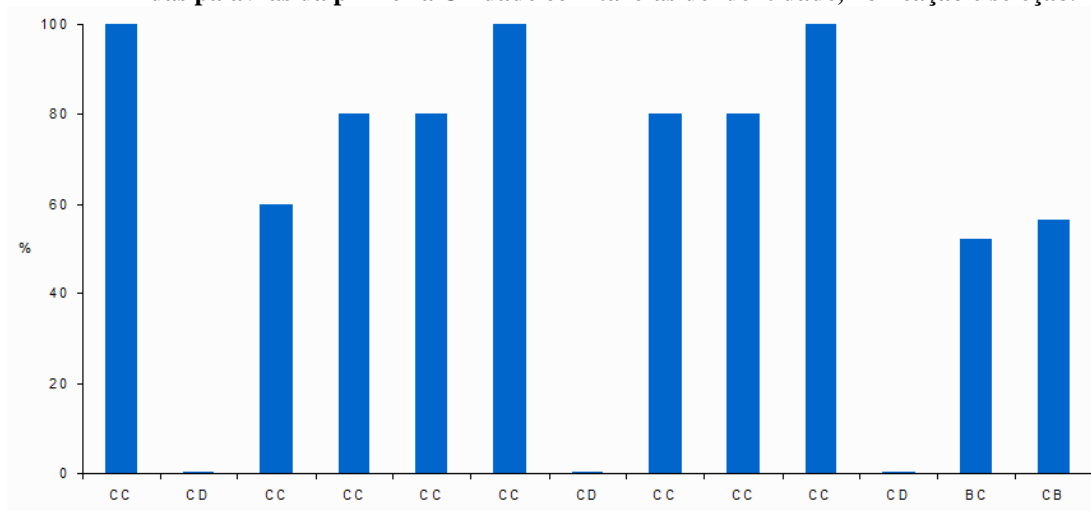
Outra tarefa CC, com um novo conjunto de palavras, foi solicitada à aluna. Como o êxito foi inferior a 100%, a tarefa palavra escrita-palavra escrita (CC) foi repetida quatro vezes até chegar a 100% de respostas corretas. Após o êxito no teste de identidade, a relação entre um e outro grupo de nomeação de palavras (CD) foi verificada e as respostas continuaram a indicar inabilidade de leitura (NS). Ao total, **J** realizou três conjuntos intercalados de relação CC/CD, o que reiterou a habilidade para identidade generalizada entre palavras impressas, mas não para leitura.

Na continuidade do Passo 1a, há a relação BC/CB (figura/palavras escritas – palavra escrita/figura). Com os comandos *aponte a palavra (BC)* e *aponte a figura (CB)* observou-se que o índice de acertos obtido por **J** na tarefa BC, foi de 52,2%. Na relação CB, o índice de acertos foi similar, de 56,5%. Os dados demonstraram que **J** apresentou dificuldades na relação entre figura e palavra escrita e palavra escrita-figura.

¹³ No apêndice há uma listagem completa da intervenção com o programa e outros instrumentos, indicando data, atividade realizada, Passo, vídeo, observações e tempo.

¹⁴ Resposta identificada como Não Sabe.

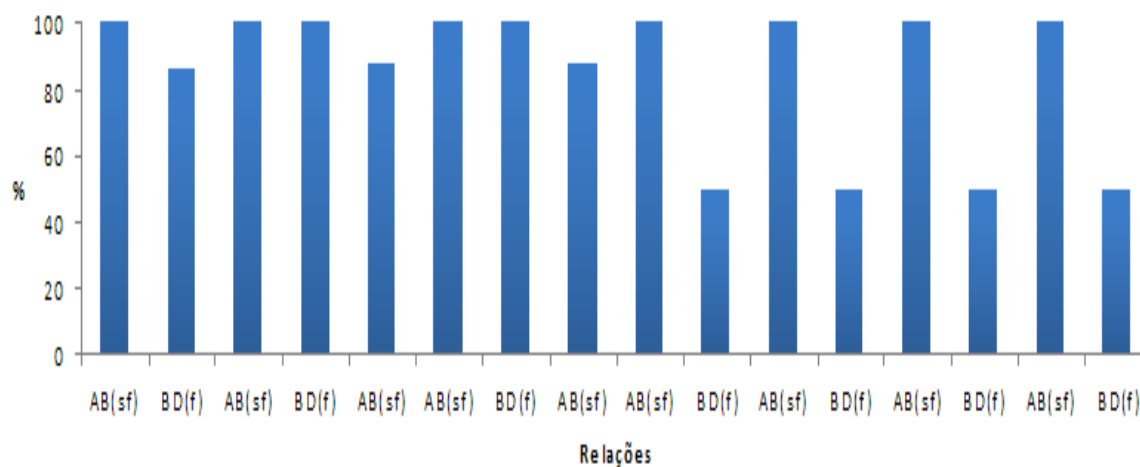
Figura 4 – Porcentagem de acertos no Passo de Pré-Teste 1a do Módulo 1 – antecede os Passos de treino das palavras da primeira Unidade com tarefas de identidade, nomeação e seleção.



Fonte: Elaborada pela autora

O segundo Passo de Pré-Teste, 1b, começa com o ensino de sete relações AB (palavra ditada/figura) com o comando auditivo *Aponte x*, distribuídos em três conjuntos de palavras. Na sequência, sete relações BD, também em três conjuntos, foram avaliadas (nomeação oral de figura) com o comando *Que figura é esta?* Para que haja a troca do conjunto de palavras, é requerido 100% de acertos, tanto na relação AB, quanto BD. Conforme os dados observados na Figura 3, dos três conjuntos de relações (AB/BD) apresentados em sequência, **J** não apontou (AB) a figura correspondente à palavra *figo*, no segundo conjunto; nem *toco* no terceiro conjunto e não nomeou (BD) *apito* no primeiro conjunto, nem *mapa*, *pipa*, *toco* e *tubo* no terceiro conjunto. Torna-se necessário ressaltar que as figuras não apontadas ou não nomeadas, não faziam parte do cotidiano da aluna, conforme destacado na avaliação do DLE.

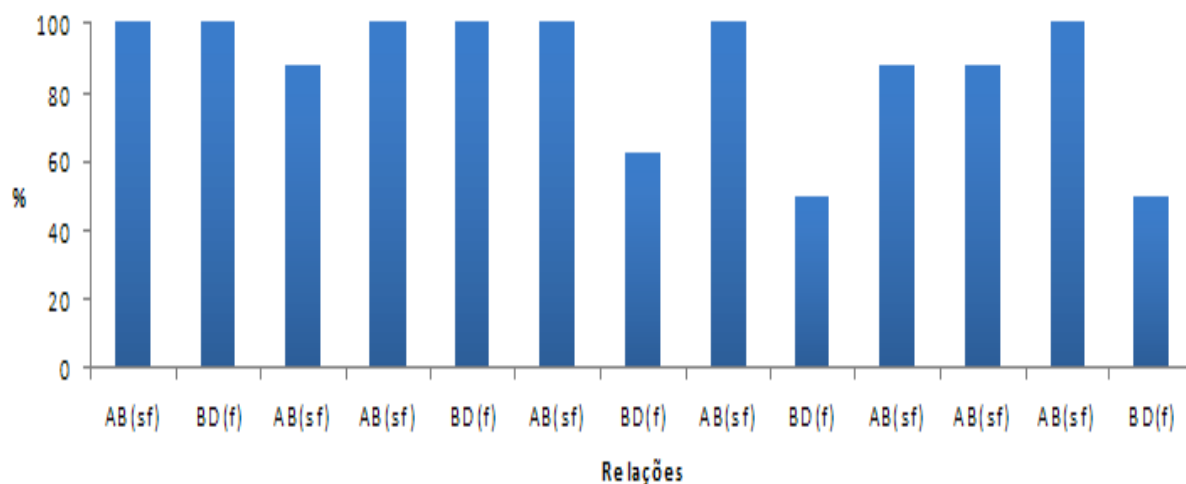
Figura 5 – Porcentagem de acertos no Passo de Pré-Teste 1b do Módulo 1 – antecede as palavras de treino da primeira Unidade com tarefas de selecionar figuras sob controle da palavra ditada (AB) e de nomear as figuras (BD).



Fonte: Elaborada pela autora

Com os resultados obtidos, apresentados na Figura 5, foi indicada, principalmente, a dificuldade de nomeação a partir de figura e o Passo foi repetido. Nota-se a diminuição da exposição de **J** aos conjuntos (AB/BD), de sete (Figura 5) para cinco (Figura 6). No segundo conjunto (AB/BD), **J** continuou errando somente a nomeação *figo*, diante da figura figo, mantendo a mesma quantidade de acertos. No terceiro grupo, houve a redução de quatro para três repetições do conjunto (AB/BD), mas continuou com dificuldade nas mesmas relações (BD) que requeriam palavras de nomeação diante de figuras. Nos dois Passos, o término da sessão ocorreu por Critério Máximo Atingido, o que solicitava mais uma repetição de 1b.

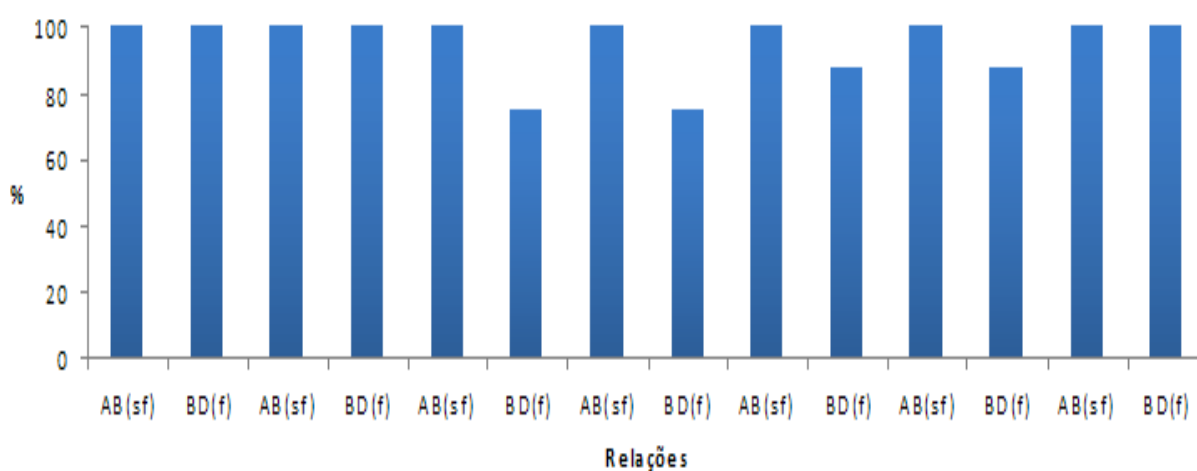
Figura 6 – Porcentagem de acertos na segunda aplicação do Passo de Pré-Teste 1b do Módulo 1 – antecede as palavras de treino da primeira Unidade com tarefas de selecionar figuras sob controle da palavra ditada (AB) e de nomear as figuras (BD).



Fonte: Elaborada pela autora

O avanço observado no Passo anterior com redução de 7 para 5 erros, Figura 6, não foi suficiente para se passar ao Passo 2. Na terceira sessão, Figura 7, a aluna demonstrou habilidade de 100% no desempenho dos conjuntos (AB/BD) um e dois; para o terceiro conjunto (AB/BD) de palavras só houve 100% de acertos na quinta realização. Destaca-se que apenas a figura do “toco” foi ocasião de erro nas quatro tarefas (BD).

Figura 7 – Porcentagem de acertos na terceira aplicação no Passo de Pré-Teste 1b do Programa 1 – antecede as palavras de treino da primeira Unidade com tarefas de selecionar figuras sob controle da palavra ditada (AB) e de nomear as figuras (BD).



Fonte: Elaborada pela autora

O ensino da relação palavra ditada-figura (AB) e nomeação de figura (BD) são importantes para a emergência de leitura. Os Passos de Pré-Teste 1a e 1b indicaram respectivamente a dificuldade de nomeação oral de palavra escrita (CD) e nomeação oral de figura (BD). Essa última foi superada rapidamente com o ensino da relação AB. Os dados reiteravam a necessidade de **J** ser exposta ao treino da Unidade 1 para ensino de relação AC (seleção de palavra impressa condicionalmente à palavra ditada), a partir da qual poderia emergir o comportamento textual (SOUZA; ROSE; DOMENICONI; 2009).

3.4.2 Treino

Os Passos de Treino são divididos em: Treino AC, para reconhecimento/seleção de palavras inteiras diante do nome apresentado oralmente e Treino Silábico, por composição, controlado por unidades mínimas. Essa divisão é organizada para que ocorra a emergência da

leitura da palavra ensinada, mas também, para que haja emergência de novas palavras, criadas por recombinação de sílabas previamente apresentadas ao aprendiz.

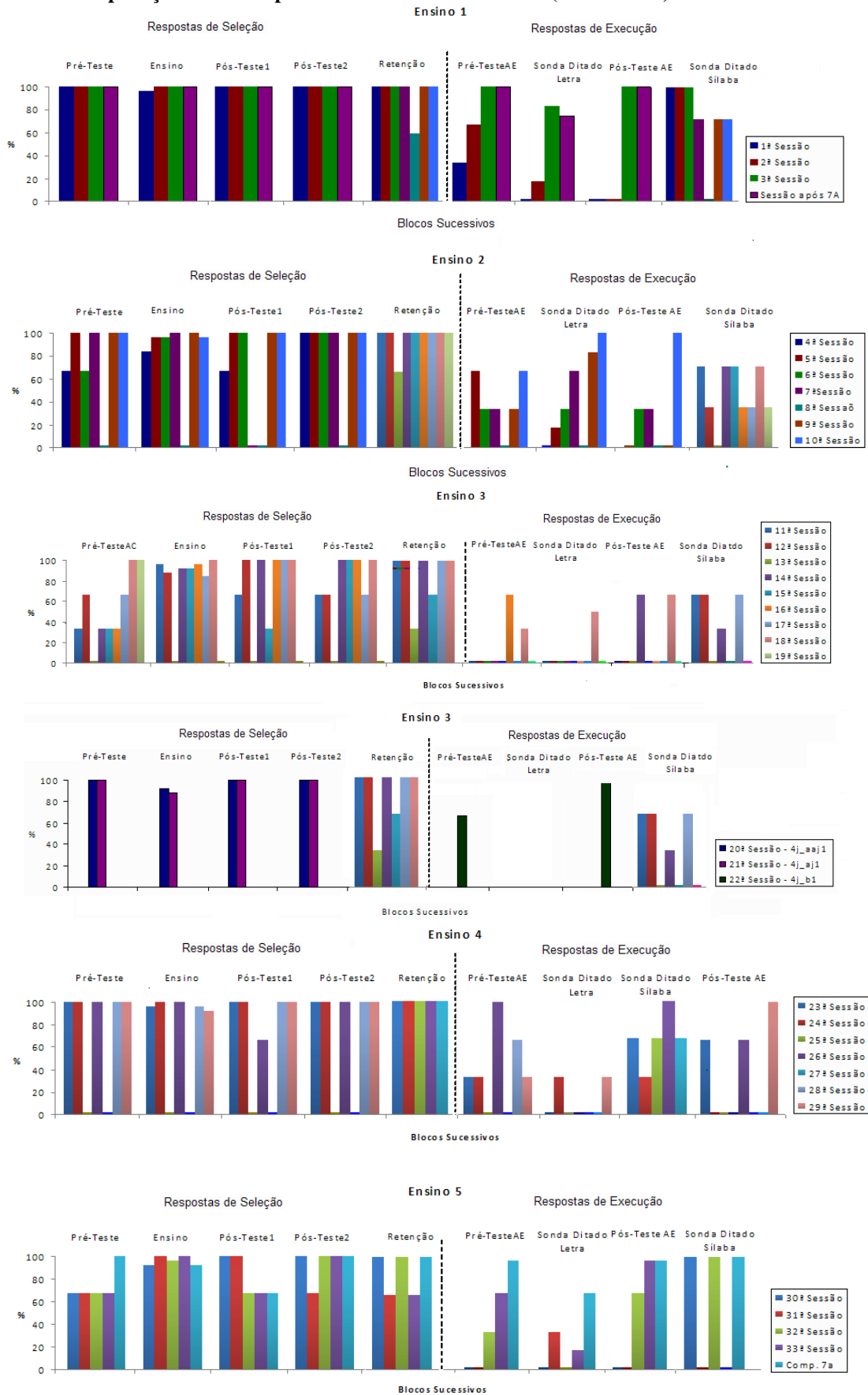
Após o Pré-Teste, foram introduzidos em sequência os Passos de Treinos P2, P3, P4, P5 e P6, que na totalidade ensinam quinze palavras, três por Passo (ver Quadro 1 e Anexo 6).

A Figura 8 apresenta os resultados da aluna em cada passo de ensino; para cada passo, são apresentadas as sessões sucessivas, organizadas por tarefas incluídas no passo. Um passo era repetido quando o aluno apresentava erros em alguma das tarefas ou quando o aluno não atingia o critério de retenção, realizado no final do passo. Como o teste de retenção era programado em um bloco inserido no passo subsequente, o aluno poderia falhar na retenção de um passo, mesmo depois de haver progredido para um passo subsequente (x+1). Isto ocorreria nos casos em que o critério de encerramento do passo (x+1) não era atingido em uma sessão. Ao ter que repetir o passo, na sessão seguinte, a primeira tarefa era o teste de retenção do passo precedente e, neste caso, se o aluno apresentasse erro (mesmo tendo acertado antes, já que prosseguiu para o passo seguinte), o procedimento retornava ao passo precedente.

A figura referente a cada passo apresenta dados de todas as sessões em que aquele passo foi aplicado, seja por falta de critério para completar o passo, seja por retorno ao passo, por erro em testes posteriores à retenção.

O Passo 2 (Ensino 1) treinou as palavras *BOLO*, *SELO* e *TATU*; a aluna **J** realizou quatro vezes o Passo 2, conforme o primeiro painel da Figura 8. A última sessão foi realizada como retorno do Passo 7a, um ano após o início do treino. Por essa razão serão enfatizadas nesse momento as três primeiras intervenções. A descrição dos Passos de treino na sua configuração será detalhada no Passo 2, os Passos subsequentes, Passo 3 ao Passo 6, enfatizarão os resultados obtidos pela aluna.

Figura 8- Porcentagem de acertos nas tarefas de seleção e de execução ao longo das sessões sucessivas de aplicação dos cinco passos de ensino da Unidade 1 (Passos 2 a 6) do Módulo 1



Fonte: Elaborada pela autora

Inicialmente (Ensino 1) foi realizado um Pré-Teste AC, com comando *Aponte x*, para a verificação da relação palavra ditada-palavra escrita de *BOLO, SELO E TATU*; **J** apresentou êxito de 100% em todas as avaliações. Em seguida continuou com o Ensino da relação AC, com o mesmo comando, treinando a seleção, em vinte e cinco tentativas com as três palavras, reiterando o êxito, com o mínimo de 96% de acertos na primeira aplicação. Intercalados com o Ensino de AC foram apresentadas seis sondas de ditado composição de letra, para verificar se a aluna seria capaz de escrever as três palavras apresentadas. Na primeira sessão, a aluna apresentou escrita aproximada, isto é, silábico-alfabética, (*TAU, BOL, SOLE, BO, SEL, TUA*) embora a porcentagem de acerto tenha sido zero; na segunda, o índice de acertos subiu para 16,7%, isto é, acertou a palavra *BOLO* e continuou aproximando a composição correta das outras. Na terceira, o índice aumentou para 83,3%; das seis palavras ditadas a aluna acertou cinco.

Nas sequências de Pós-Teste AC 1 e 2, *Aponte x*, foi testada novamente a seleção da palavra escrita a partir de palavra ditada, comparando-as com palavras ensinadas e palavras novas. O número de acertos foi de 100% em todos os testes e intervenções.

Para complementar o ensino de palavras, foi realizado um treino de sílabas. Primeiramente um Pré-Teste de sonda de ditado silábico (AE), verificou a emergência da escrita das três palavras por composição de sílabas. Na primeira sessão do Pré-Teste, o índice de acertos foi de 33,3%, evoluindo para 66,6% na segunda sessão e 100% na terceira sessão do Pré-Teste AE. Com as resposta do Pré-Teste, treinos silábicos com as três palavras foram realizados envolvendo ensino de AB (*Aponte x*), ensino de CE - cópia silábica (*Escreva igual*), emergência de BE – composição silábica (*Escreva o nome dessa figura*) e emergência AE – sonda de ditado silábico (*Escreva x*). Os resultados obtidos para as relações (AB; CE – cópia silábica e BE – composição silábica) não foram apresentados na Figura 8 que mostra somente a relação AE do Pós-Teste, que testou a escrita por composição das palavras no final do treino. Conforme os dados, da primeira e segunda sessões de treino das palavras SELO e TATU (relações AB/CE/BE e AE, todas silábicas) não houve correção na escrita das palavras, sendo que o primeiro Passo foi “abortado” e o segundo atingiu o Critério Máximo de Repetição, o que justificou a repetição do Passo 2 (treino das duas palavras). Somente na terceira sessão de treino da relação AE houve 100% de acerto e a passagem para o Passo de treino 3 (Ensino 2).

A cada novo Passo uma tarefa de Retenção palavra ditada- palavra escrita (AC) e uma tarefa de Sonda de ditado por composição silábica (AE) das palavras do Passo anterior precedem o treino das palavras novas. Na figura 8 os dados referentes a essas respostas estão

dispostos em sete sessões desde que o Passo 3, no qual são feitas as verificações, foi realizado sete vezes. Observa-se que a dificuldade de **J** esteve mais vinculada à sonda de ditado por composição em comparação a retenção AC.

Os Passos subsequentes, Passos de treino 3, 4, 5 e 6 foram realizados conforme apresentado nas Figura 8 (segundo ao sexto painel). No Pós-Teste 7a, subsequente ao Passo de treino 6, **J** errou relações AE, principalmente com a palavra BOLO, o que implicou a retomada do treino do Passo 2, a qual foi realizada com 100% de acerto.

A sessão pós 7a, portanto, foi realizada como orientação do programa, após a realização do Passo de Pós-Teste 7^a (Figura 8/ primeiro painel). Verificou-se a habilidade da aluna **J** com as tarefas solicitadas em função do avanço que aluna se encontrava no próprio programa (Passo 7a). Somente a Sonda de ditado por letra teve um índice de 75% de acertos, comparando-se com as demais relações que foram em 100% de acertos. Na observação da Figura 8 (primeiro painel) verifica-se que a aluna **J** respondeu com êxito às duas tarefas que testaram as relações de seleção AC e a sonda de sonda de ditado silábico.

Em relação aos dados do Passo 2 podemos observá-los a partir das tarefas de Seleção e Execução. Nas tarefas de Seleção AC, **J** demonstrou habilidades de identificar palavras ditadas tendo como controle, palavras escritas. Essa habilidade foi constante, ocorrendo desde a primeira sessão.

Nas tarefas de Execução, que envolvem tarefas de ditado, tanto por composição de sílabas como por composição de letras, as dificuldades foram mais acentuadas, principalmente no início do conjunto de palavras do Passo. A sucessão das sessões possibilitou que a execução se tornasse mais correta de forma gradativa, principalmente, com o treino silábico entre as tarefas de Pré-Teste e Pós-Teste AE. Na sonda de ditado por letra, os dados apresentaram percentual inferior de acertos, devido à complexidade da resposta por meio de unidades mínimas, isto é, a composição é realizada letra a letra e não sílaba a sílaba, como nas tarefas AE.

O Passo 3 (Ensino 2) treinou as palavras *VACA*, *MALA* e *BICO*; a aluna realizou sete sessões para respondê-lo corretamente. A finalização das sessões caracterizou-se por: 1^a CMRA¹⁵, 2^a Abortada, 3^a e 4^a Percentual de acerto insuficiente, 5^a Erro na retenção do Passo 2, 6^a CMRA e 7^a acerto da escrita silábica das palavras no Pós- Teste AE.

Tendo respondido com êxito as tarefas de seleção e de sonda de ditado silábico, que testaram a retenção do Passo anterior, a quarta sessão iniciou-se com o Pré-Teste AC do

¹⁵ Critério Máximo de Repetição Atingido;

Passo 3 (Figura 8/ segundo painel); das três palavras testadas, acertou duas delas e errou a palavra *BICO*, obtendo assim, um percentual de 66,7% de acertos. No ensino da relação AC, o índice de acerto foi de 84%, com três erros na palavra *BICO* e um erro na palavra *BOLO*. Na sonda de ditado por letra não houve acertos computados pelo programa, pois **J** compôs as palavras com parte das letras, escrevendo-as de forma aproximada (*MLA, VAC, MAL, VAC, BCO*). No Pós-Teste AC1, das três palavras testadas, acertou duas delas e errou a palavra *BICO*, com acerto de 66,7%. No Pós-Teste 2, o índice de acertos foi de 100%. A dificuldade para a realização do Passo se intensificou no Pré-Teste Silábico AE, não acertando (0%) as palavras escritas por composição silábica. No treino silábico atingiu o critério máximo de repetição, não realizando o Pós-Teste silábico. Nas tarefas de retenção, manteve o êxito na sonda de ditado silábico das palavras do Passo 2. Na quinta sessão, iniciada com o Pré-Teste AC acertou as três palavras, e no ensino da relação AC, acertou vinte e quatro das vinte e cinco palavras testadas, errando somente a palavra *VACA*, com o aumento do índice de acertos para 96%. Na Sonda de ditado por letra acertou a palavra *VACA*, aumentando o índice de acertos para 16,7%. Nos Pós-Teste AC 1 e 2, selecionou corretamente todas as palavras, atingindo um percentual de 100%. No Pré-Teste AE silábico, das três palavras testadas, somente *BICO* (*BICA*) foi escrita incorretamente, chegando a um índice de 66,7% de acerto. No treino silábico a sessão foi abortada, não ocorrendo o Pós-Teste de ditado silábico AE.

Na sexta sessão no treino das palavras *VACA, MALA* e *BICO*, a aluna continuou acertando a retenção e a sonda de ditado silábico das palavras do Passo 2 (Fig. 8/ primeiro painel). No Pré- Teste AC errou a palavra *BICO*, diminuindo o percentual para 66,7%. No ensino da relação AC manteve o percentual de 96%, errando apenas a palavra *BICO*. Na Sonda de ditado por letra, o índice de acertos foi ampliado para 33,3%, com erro nas palavras *BICO* e *VACA* (*BOC, VC, VLACA, BOC*). No Pós- Teste 1 e 2, as palavras foram selecionadas corretamente, mantendo o índice de 100%. No Pré-Teste AE silábico, o índice de acerto das três palavras caiu para 33,3%. A avaliação do Pós-Teste AE, após o treino silábico foi de 33,3%. Destaca-se nesse dado, o fato de a aluna chegar pela primeira vez a essa fase do Passo 3.

Considerando que a sonda de ditado silábico caiu para 66,7% nas tarefas de retenção do Passo 2 (Fig.8/ primeiro painel), apesar da obtenção de acertos na retenção da seleção na sétima sessão, houve uma alteração no início do Passo. O Pré-Teste AC e o ensino da relação AC ampliaram os acertos para 100%, assim como a sonda de ditado por letra evoluiu de 33,3% para 66,7%, mantendo erro na palavra *BICO* (*BOC, BCIO*). No Pós-Teste AC 1, a aluna não acertou as palavras de seleção, obtendo 0% de acerto. No Pós-Teste AC 2, a seleção

foi realizada corretamente, mantendo o percentual de 100% de acertos obtidos na sessão anterior (*sexta*). No Pré-Teste AE e no Pós-Teste AE, o índice foi mantido em 33,3%, o que necessitou a repetição de todas as tarefas do Passo - seleção e execução.

Na *oitava sessão*, o Passo foi encerrado no treino silábico por “erro no programa: Linha 350 não existe/ não encontrada”. Até a fase de erro, os dados da aluna foram referentes ao Passo 2, pois na Retenção do Passo 2 houve um único erro na seleção da palavra *BOLO* (Fig.8/ primeiro painel); com essa resposta errada, o Passo 2 foi repetido. Como foi encerrado pelo “erro”, os dados dessa sessão não foram apresentados.

A *nona sessão* retoma a retenção das tarefas de seleção e a sonda de ditado silábico do Passo 2, onde a aluna apresentou êxito de 100% na seleção, mas errou a palavra *TATU (TATA)* na sonda de ditado silábico (Fig.8/ primeiro painel). No Pré- Teste AC acertou 100% da seleção, assim como no ensino de seleção de novas palavras na relação AC. Na sonda de ditado por letra acertou todas as palavras, exceto a palavra *VACA (VCA)*, ampliando o índice de acertos para 83,3%. No Pós-Teste AC1 e 2, acertou a seleção de todas palavras, mantendo o percentual de 100% de acertos. No Pré-Teste de composição silábica AE, acertou uma e errou duas das três palavras testadas, mantendo índice de 33,3 % de acertos, o que levou ao treino silábico. Nas tarefas de treino de composição atingiu critério máximo de repetição, não realizando o Pós-Teste AE, a despeito dos acertos em todas as tarefas de seleção.

A *décima sessão*, última do Passo 3, começou duas semanas depois da nona sessão por faltas consecutivas de **J**. Mesmo com a interrupção das sessões, na retenção, houve êxito de 100% nas tarefas de seleção e de 66,7 % na sonda de ditado silábico do Passo 2, com erro na execução da palavra *TATU (TATA)* (Figura 8/ primeiro painel). No Pré-Teste AC, manteve a seleção correta de todas as palavras, com 100% de acertos, mas errou a seleção da palavra *SELO (MALA)* no ensino AC, obtendo o percentual para 96%. Na sonda do ditado por composição de letra e no Pós-Teste AC 1 e 2 ocorreu êxito de 100%. No Pré-Teste AE, o índice de acertos aumentou para 66,7 %; das três palavras testadas, a palavra *VACA (VALA)* foi escrita incorretamente. Após o treino silábico na avaliação de Pós-Teste AE, **J** demonstrou habilidade na escrita silábica das palavras, acertando-as 100%, o que a levou ao Passo 4 (Ensino 3).

A partir dos dados observados na Figura 8 (segundo painel), em relação ao Passo 3, que ensinou as palavras *VACA, MALA e BICO*, **J** apresentou maior dificuldade do que no Passo 2 em realizar as tarefas de seleção e de execução; porém, como no Passo 2, apresentou maior dificuldade nas tarefas de execução do que nas de seleção. O número de sessões (sete), e a suspensão destas, seja por atingir critério máximo, seja pela solicitação de interrupção da

tarefa por J, reiteravam as dificuldades identificadas. O tempo médio das sessões foi alto, média de 24 minutos, o que pode ter interferido na atenção necessária à execução da tarefa.

As respostas de seleção continuaram com índices superiores de acertos em relação às respostas de execução. Nas respostas de execução, apesar dos acertos da sonda de ditado por letra aumentarem significativamente a cada sessão, o treino AE com sílabas não acompanhava o mesmo ritmo, havendo uma resposta eficaz somente na décima sessão.

As tarefas de retenção do Passo 3 foram realizadas nas nove aplicações do Passo 4 (Ensino 3) com apenas um erro na seleção AC. O desempenho de J na sonda de ditado silábico não acompanhou esses resultados, não chegando a 100% de acertos nas nove aplicações. Durante as oito aplicações, as três palavras de ensino do Passo foram testadas, num total de vinte e quatro possibilidades. Das vinte e quatro palavras, doze palavras foram escritas corretamente, com doze erros, numa média de 50% de acertos conforme (Figura 8/ segundo painel).

Foram realizadas 12 aplicações do Passo 4 (Ensino 3) para o êxito em todas as tarefas. As primeiras nove aplicações foram realizadas com o Passo 4 do programa convencional; para as três aplicações finais, o Passo do programa foi fragmentado em três partes (ver Método). Essa alteração deveu-se à dificuldade da aluna em realizar as tarefas corretamente, o que a levou a finalizar as sessões com cinco orientações para repetição do Passo e quatro sessões abortadas. A “quebra” do Passo em 4ja_a1, 4aj e 4jb foi essencial para o avanço ao Passo 5 (Ensino 4). Os resultados obtidos pela aluna J em todas as intervenções com o Passo 4 que ensinou as palavras *TUBO*, *APITO* e *CAVALO* estão sistematizados na Figura 8 (terceiro painel).

Na décima primeira sessão, a retenção do Passo 3 foi realizada com a seleção correta das três palavras e um erro na palavra *VACA* (*VALA*) na sonda de ditado silábico, o que indicou o êxito de 66,7% (Figura 8/ segundo painel). O Pré-Teste AC teve erro na seleção das palavras *TUBO* e *APITO* com 33,3% de acerto (Figura 8/ terceiro painel). No ensino da relação AC (dado não computado) houve 84% de acertos com 0% de acerto para o ditado de composição; no Pós-Teste AC 1 e 2 a aluna obteve 66,7% de acertos na seleção de palavras. Na Figura 8 (terceiro painel) estão computados os dados da repetição que aumentaram o índice do ensino da relação AC para 96%. A sonda de ditado por letra manteve-se sem nenhum acerto, 0% de acerto, *APITO* (*BA*), *TUBO*(*B*), *TUBO* (*B*), *CAVALO* (*V*). Essas respostas orientaram a repetição do Passo, conforme Figura 8 (terceiro painel).

Na décima segunda sessão, a aluna teve 100% de acertos na retenção e 33,3% na sonda de ditado silábico do Passo 3, com erro na composição das palavras *BICO* (*BICA*) e

VACA (VALA) (Figura.7). No Pré-Teste AC ocorreu erro na seleção da palavra APITO, indicando 66,7% de acertos. O ensino teve 84% de acertos e a sonda de ditado por letra não teve acerto (dados não computados, pois foram refeitos). O Pós-Teste 1 AC teve 100% de acertos e o Pós-Teste 2 AC, 66,7% de acertos, com erro na seleção da palavra TUBO. O programa indicou a repetição do Passo de treino novamente, o que aumentou o percentual de acertos nas tarefas de ensino para 88%, mas manteve 100% de erro nas quatro palavras da sonda de ditado por letra (APIT, BTUO, BTUO, VLAOA).

Na décima terceira sessão, J teve um erro na retenção do Passo 3, que levou ao retreino AC do referido Passo. No primeiro, o ensino teve 96% de acertos e a sonda de ditado por letra, 66,7% (Figura8). O Pós-Teste 1 AC ficou com 100% de acerto, mas no Pós-Teste 2 AC ocorreu erro na seleção da palavra VACA, com 66,7% de acertos. Com esses dados, o treino AC foi repetido com 100% de acertos no ensino e 66,7 % na sonda de ditado por letra (esses dados não foram computados na Figura 8 (terceiro painel), relativa ao Passo 4).

A décima quarta sessão começou com 100% de acertos nas tarefas de seleção e 66,7% de acertos na sonda de ditado silábico, na retenção referente ao Passo 3 (Figura 8/ segundo painel). No Pré-Teste AC ocorreram erros nas palavras TUBO e APITO, com 33,3% de acertos. O ensino teve 92% de acertos e a sonda de ditado por letra 100% de erros (PIATBO/APITO, BUOTQ/TUBO, BPOC/TUBO, VLFA/CAVALO). Nos Pós-Teste AC 1 e 2 houve 100% de acertos. No Pré-Teste AE, J apresentou escrita com aproximação em relação à forma correta nas três palavras (VACA/CAVALO, TULO/TUBO, APILO/APITO), com 100% de erros na composição silábica de acordo com o programa. Após extenso treino AE, a aluna obteve 66,7% de acertos, no Pós-Teste, com erro na palavra APITO (PITU).

Na décima quinta sessão, na retenção do Passo 3 J obteve 100% de acertos, mas na sonda de ditado silábico apresentou 66,7% de acertos, com erro na palavra VACA (VALA) (Figura8/ segundo painel). O Pré-Teste AC testou a seleção das palavras com 33,3% de acerto. O ensino das tarefas de seleção, na sequência, apresentou 92% de acertos e nenhum acerto na sonda de ditado por letra (PIUT, BTRU, BOU, VALA). Nos Pós-Teste AC 1 e 2, a aluna obteve, respectivamente, 33,3% e 100% de acerto. O Pré-Teste AE, sem acertos (VALO, BOPI e PILO), produziu tarefas de treino silábico e teve a sessão abortada.

A décima sexta sessão, iniciada com 100% de acertos na retenção das tarefas de seleção, teve uma diminuição do índice de acertos na sonda de ditado silábico, de 66,7% para 33,3% (Fig.7/ segundo painel). O Pré-Teste AC apresentou erro de seleção em duas palavras, mantendo o índice em 33,3%. O ensino teve aumento para 96%, com um só erro. A sonda de ditado por letra manteve as dificuldades na escrita das palavras (PIA/APITO, BUOT/TUBO, e

VA/CAVALO). Nos Pós-Teste AC 1 e 2 houve 100% de acertos. O Pré-Teste AE ampliou o índice de acerto para 66,7%, com erro na palavra *APILO*, com o treino silábico extenso, a sessão foi abortada novamente, sem a realização do Pós-Teste AE.

A décima sétima sessão manteve o percentual de retenção e sonda de ditado silábico do Passo 3 em 100% e 33,3% de correção (Fig.8/ segundo painel). O resultado no Pré-Teste AC não se alterou, com 33,3% de acerto, o ensino caiu para 84% de acerto e a sonda de ditado por letra manteve a dificuldade da escrita de PIAU/APITO, BQR/TUBO, BOTR/TUBO, VACQ/CAVALO. O Pós-Teste1 AC continuou com 100% de acerto e o Pós-Teste2 AC diminuiu para 66,6%, com erro na seleção da palavra *TUBO*, o que levou novamente ao treino AC. A sessão foi abortada novamente, não se realizando a avaliação silábica.

Com as dificuldades no avanço do Passo 4, o Passo 3 foi retomado, na versão **3d**. A versão **3d** do Passo 3 foi realizada três vezes, e as três sessões foram abortadas pois a aluna demonstrava cansaço e pedia para parar. Esta versão não estava prevista na relação entre o desempenho de **J** e a sequência de Passos orientada automaticamente pelo Programa. A introdução do Passo **3d** não teve o resultado esperado pois, nesse Passo, houve a seleção de três palavras no Pré-Teste AE, com erro de duas palavras (*BICA e VACA*). O treino silábico apresentou erros e o Pós-Teste AE teve um erro (*BILA*), que levou ao retorno do Passo 3.

Diante do insucesso de **J** nos Passos 3d e das faltas de **J** por três semanas consecutivas, o Passo 4 foi retomado na décima oitava sessão, considerando-se que as palavras seriam, pelo menos, diferentes daquelas apresentadas no Passo 3d. Como se observa na Figura 8 (terceiro painel), os dados foram mais animadores; em relação ao Passo 3 manteve-se 100% de acertos na retenção e a sonda de ditado silábico aumentou para 66,7%. No Pré-Teste AC o ensino obteve 100% de acerto e a sonda de ditado por letra apresentou, pela primeira vez, acerto com índice de 50%. Os Pós-Testes AC 1 e 2 aumentaram novamente os índices para 100%. No Pré-Teste AE houve a diminuição do índice de acerto, de 66,7% para 33,3% em relação à décima sexta sessão; no Pós-Teste AE, **J** apresentou desempenho de 66,7%. Esse resultado com índices de acerto mais altos não foram suficientes para o avanço no programa, pois o Pós-Teste AE não chegou a 100%.

A décima nona e última sessão do Passo 4 no programa convencional não chegou ao fim, sendo abortada nas tarefas de ensino.

Com a dificuldade de realização das tarefas, a orientação recebida ao se buscar auxílio na Liga da Leitura, foi a de desmembrar o Passo 4 em três partes denominadas pelos códigos: **P4j_aa1** e **P4j_aj** que reavaliava o Passo 3 e as tarefas AC; **P4j_b1** que propunha as tarefas AE, avaliando o controle das unidades mínimas.

No Passo 4, na versão fragmentada, foram empregados os mesmos procedimentos do Passo 4 convencional. O que predominou naquela versão foi a alteração do intervalo de tempo que transcorreu na exposição da aluna às diferentes características das atividades: seleção ou composição; presença ou ausência de sinalizadores de acerto (ver Método). Na vigésima sessão **J** realizou as tarefas de Seleção, durante 9 minutos; Na vigésima primeira sessão, também com duração de 9 minutos, foram realizadas tarefas de seleção e somente na vigésima segunda e última sessão, com 16 minutos de duração, **J** realizou as tarefas de execução.

Observa-se nos dados da Figura 8 (quarto painel), que o desempenho no Passo 4 foi satisfatório; pela primeira vez o índice do Pós-Teste AE atingiu 100% de acertos, apesar dos erros na sonda de ditado silábico (*BILA*, *CAVALA* e *BILA VALA*) do Passo 3 (Figura 8/ terceiro painel).

Embora não se tenha analisado a duração das sessões para todo o programa, neste caso, com a fragmentação do Passo 4, é importante considerar que o tempo da sessão passou do tempo médio de 27 minutos (duração mínima de 14 min e máxima de 41 minutos) para tempo médio de 10 minutos.

O Passo subsequente foi o Passo 5, que se configurou em várias sessões, conforme Figura 8 (quinto painel). A sessão do Passo 5 foi interrompida pelo período de férias de verão, com um interstício de três meses.

As palavras ensinadas no Passo 5 foram LUVA, TOMATE e VOVÔ. Na vigésima terceira sessão, na retenção e na sonda de ditado silábico do Passo 4, **J** obteve 100% e 66,7% de acertos respectivamente (Fig.8/ quarto painel), e o Pré-Teste AC com 100% de acerto (Figura 10). No ensino **J** obteve 96% de acerto, mas na sonda de ditado por letra não teve acertos (*TOMTA*, *VÔO*, *VA*). No Pós-Teste AC 1 e 2, o êxito na seleção atingiu 100%. O Pré-Teste AE apresentou índice de 33,3 % de acertos, com erro em duas palavras (*VOVÔ*, *MA*). No Pós-Teste em seguida ao treino AE, houve aumento do índice inicial para 66,7% de acerto e erro na palavra *LUVA* (*LUVO*). O Passo durou 34 minutos e a aluna vibrou muito com os acertos, mesmo sem obter 100% de acertos em todas as tarefas.

A despeito dos acertos obtidos, como **J** não alcançou 100% de acerto no Pós-Teste AE, refez o Passo numa vigésima quarta sessão, que foi abortada no treino AE respeitando os sinais de cansaço da aluna. Os dados das tarefas realizadas são similares àqueles da sessão anterior, com os mesmos índices para retenção (100%), sonda de ditado silábico (66,7%) do Passo 4 e Pré-Teste AC (100%). O desempenho no ensino aumentou para 100% de acertos, assim como na sonda de ditado por letra, para 33,3%, com erros na inicial da palavra (T, L). Nos Pós-Testes 1 e 2, a seleção foi mantida com 100% de acertos. O Pré-Teste AE continuou

com 33,3 % de acertos e a sessão foi abortada no próprio treino. A vigésima quinta sessão foi realizada com o Passo 5, já que a aluna teve um índice de 33,3% na retenção AC do Passo 4. Os dados após a retenção não estão computados na Figura 8 (quinto painel), mas a aluna realizou as tarefas e chegou ao Pós-Teste AE com acertos de 100%, passando novamente ao Passo 5.

Na vigésima sexta e última sessão antes das férias, **J** iniciou com sucesso a retenção das tarefas de seleção, mas obteve acertos de 33,3% na sonda de ditado silábico do Passo 4. No Pré-Teste AC e no ensino, o índice de acertos foi de 100%. A sonda de ditado por letra de três palavras não teve acerto, (*TMOQ/TOMATE*, *VÔVO/VOVÔ*, *UHE/LUVA*). No Pós-Teste 1 AC houve erro na seleção de uma das palavras, diminuindo para 66,7% o número de acertos, mas no Pós-Teste 2 AC o índice se manteve em 100%. No Pré-Teste AE acertou todas as palavras, e após o treino silábico com poucos erros, não atingiu a correção total no Pós-Teste, mantendo-se em 66,7%.

A vigésima sétima sessão foi iniciada três meses após o último contato com o Passo 5 (férias da aluna). Ao retomar o Passo 5 houve um erro na retenção da tarefa de seleção, o que a levou ao **Passo 4** novamente (Figura 7/ quarto painel).

Na replicação do Passo 4, após o ensino AC, a aluna demonstrou habilidade no Pós-Teste, tanto 1 quanto 2, com acerto de 100%, e errou as três palavras da composição no Pré-Teste AE. O treino silábico, na sequência, não foi suficiente para que o Pós-Teste AE fosse realizado com sucesso, ficando com um índice de acerto de 66,7%. Esse resultado orientou para a manutenção no Passo 4, o que foi feito no encontro seguinte. O Passo 4 foi, então, executado com sucesso, chegando ao Pós-Teste AE com 100% de acertos em uma única sessão (dados de retenção computados na Figura 8/ quarto painel).

A vigésima oitava sessão teve a retenção com 100% de acertos e a sonda de ditado silábico do Passo 4, 66,7%, com erro na palavra TUBO (*TUTO*). No Pré-Teste AC a seleção ocorreu com 100% de acertos. O ensino da relação AC teve um erro de seleção, ficando com 96% de acertos, ao contrário da sonda de ditado por letras em que as três palavras foram escritas incorretamente (*TMD/TOMATE*, *VÔVO/VOVÔ* e *LUGA/LUVA*). Nos Pós-Teste AC 1 e 2 a seleção foi realizada corretamente, sem erro. No Pré-Teste AE, com erro na palavra LUVA (*LUVATA*), houve 66,7% de acertos, que levou ao treino AE, iniciado com a palavra LUVA, e não realizado completamente, por ter atingido o critério máximo de correção, encerrando o programa sem avaliar o Pós-Teste AE.

A vigésima nona e última sessão do Passo 5 foi iniciada com 100% de acerto na retenção AC do Passo 4, mas com erro em todas as palavras da sonda de ditado por letra

(CAVAPI, TOTU, APIBO) (Figura 8/ quarto painel). O Pré-Teste AC manteve o índice de 100% de acerto e os acertos no ensino diminuíram para 92%. Em três palavras da sonda de ditado por letra, duas foram escritas incorretamente (TMDQO/TOMATE e UAEGH/LUVA), apresentando um índice de 33,3% de acerto. Nos Pós-Teste AC 1 e 2 as tarefas foram realizadas corretamente com total de acertos. No Pré-Teste AE houve erro em duas palavras (TOMALUVA e LUVOVATE), atingindo 33,3 % de acerto, mas após o treino silábico realizou o Pós-Teste AE com correção de 100%, passando ao **Passo 6**.

Conforme se observa na Figura 8 (quinto painel), o Passo 5 foi realizado em sete sessões, levando-se em conta que ocorreu um período de férias de três meses após a vigésima sexta sessão. As respostas de seleção se mantiveram com altos índices de acertos e as respostas de execução chegaram três vezes ao Pós-Teste AE, com índices superiores a 50% de acertos. Deve-se levar em conta que o Passo 5 ensinou três palavras, sendo que duas com grau de dificuldade maior. TOMATE configura-se em três sílabas e VOVÔ tem uma letra acentuada.

O Passo 6 foi realizado em quatro aplicações consecutivas e uma sessão posterior como retorno do Passo 7a. As palavras ensinadas foram MULETA, PATO e FIGO, com os dados de desempenho de **J** apresentados na Figura 8 (sexto painel).

A trigésima sessão foi abortada no treino silábico; **J** demonstrou cansaço durante a aplicação pois já havia começado o Passo e por um motivo técnico o computador desligou-se. Foi preciso recomeçar, mas como foram registrados os primeiros dados do Passo, é importante retomá-los para a discussão. A retenção do Passo 5 foi realizada com acerto de 100% e a sonda de ditado silábico com 66,7% com o erro na composição de LUVA/ LUTE. O Pré-Teste AC, com erro na seleção de PATO, atingiu 66,7% de acerto. O treino de ensino apresentou dois erros, indicando 92% de acertos; na sonda de ditado por letra não houve acerto, isto é, sem escrita correta: POVA, MCBUI, FUGO, TCMEUEA, PDXGLT e FGAFIM. Nos Pós-Teste AC 1 e 2 as tarefas de seleção tiveram 100% de acerto. No Pré-Teste AE a composição das três palavras foram apresentadas com erro (PAFITOLE, FIGOTO e MUTOFITA). O treino foi encerrado por problemas de ordem técnica na palavra muleta, não havendo avaliação do Pós-Teste AE.

A trigésima primeira sessão retomou o mesmo Passo 6 e iniciou mantendo o índice de 100% na retenção do Passo 5, mas diminuiu o acerto das palavras da sonda de ditado silábico para 33,3%. O Pré-Teste AC com um erro na seleção da palavra MULETA ficou com índice de 66,7% de acertos. No treino de Ensino **J** demonstrou habilidade de seleção de 100%, mas na sonda de ditado por letra acertou uma das seis palavras solicitadas (POAMT, LUTAU,

FIOG, LUTA, PAT), atingindo 16,7% de acertos (dado não computado na Figura 8/ sexto painel). O Pós-Teste1 AC apresentou 100% de acertos e o Pós-Teste2 AC 66,7%; desta forma, o programa orientou a volta ao treino AC. O Ensino continuou com 100% de acertos e os acertos na sonda de ditado por letra aumentou para 33,3%. O Passo foi encerrado e foi repetido.

A trigésima segunda sessão começou também com 100% de acerto na retenção e retornou ao índice obtido na primeira sessão de sonda de ditado silábico a 66,7%. O Pré-Teste AC teve um erro de seleção, mantendo-se com o índice em 66,7%. O treino de Ensino, com 96% de acerto, não foi suficiente para aumentar o índice da sonda de ditado por letra, voltando ao erro em todas as palavras (*PGMT, MILB, FOHR, MELAU e POTLX*). O Pré-Teste1 AC apresentou um erro de seleção e o Pós-Teste 2 aumentou seu índice para 100% de acerto. O Pré-Teste AE apresentou o primeiro índice de 33,3% de acertos, com os erros PAMUTO e MUTOLE. Após o treino silábico, o índice do Pós-Teste foi ampliado para 66,7%, não atingindo o necessário para avançar na sequência de Passos, repetindo-o.

A trigésima terceira sessão do Passo 6 foi a que apresentou o melhor índice para avanço no programa. O início do passo, com a retenção e a sonda de ditado silábico do Passo 5, atingiram 100% de acertos. O Pré-Teste AC apresentou um erro de seleção, ficando com o índice de 66,7%; a aluna o realizou o ensino com habilidade, acertando todas as seleções. A sonda de ditado por letra testou seis palavras, cinco escritas aproximadamente (*PTO/PATO, MEUC/MULETA, FIG/FIGO, MECAU/MULETA, PTO/APITO*), indicando 16,7% de acertos. Na seleção do Pós-Teste1 AC, com um erro, o índice de acertos manteve os 66,7%, assim como no Pós-Teste 2 AC, os acertos mantiveram-se em 100%. O Pré-Teste AE, com erro na palavra MULETA (MUTO), aumentou o índice de acerto para 66,7%, após o treino AE e o Pós-Teste foi concluído com 100% de acertos.

O Passo 6 foi realizado em quatro sessões, o que indica uma facilidade da aluna **J** em responder às tarefas. Excluindo a trigésima sessão, que foi abortada, nas sessões 32 e 33 **J** conseguiu chegar ao Pós-Teste AE, com êxito na 33ª sessão. É no treino de palavras no qual as respostas de seleção apresentam índices menores de acertos, mas os índices aumentaram nas tarefas de execução. (Não entendi o que quis dizer nesta frase....)

Na Figura 8 (sexto painel) foram apresentados os dados relativos às sessões do Passo 6 e um retorno ao treino do Passo 6, no âmbito do Passo 7a, por erro em palavras requisito para continuidade deste último que é um Pós-Teste da unidade 1 do Programa 1. O retorno ao Passo 6 foi solicitado pelo programa, pois ocorreram erros contínuos de palavras que haviam

sido ensinadas naquele passo. Como se observa, o passo foi refeito com sucesso, apresentando alto índice de acertos no conjunto.

O Passo 6 encerrou o treino da Unidade 1 tendo como sucessor o Passo 7a, que é um passo de Pós-Teste da Unidade.

Uma síntese dos resultados mostra o crescimento na quantidade de relações estabelecidas, sobretudo, nas tarefas de seleção e a permanência de erros nas tarefas de composição de palavra por letra ou sílaba. Em relação ao repertório de entrada, foi identificada a habilidade de **J** nas tarefas de seleção, principalmente, de identidade de figuras (CC, BB) e alto índice de seleção de palavras ou figuras correspondentes, principalmente com palavras que foram ensinadas. A emergência da nomeação das palavras e sílabas ocorreu a partir do treino. O programa foi iniciado sem que **J** fizesse a nomeação de palavras, evoluindo para soletração, silabação e, finalmente, nomeação com maior fluência. Esses dados estão mais explícitos na última aplicação do DLE1.

Em relação ao repertório a ser aprendido, inicialmente **J** demonstrou dificuldade na nomeação de figuras que ela desconhecia (TOCO, FIGO, TUBO), assim como na nomeação de palavras impressas. Várias sessões foram abortadas, principalmente aquelas em que a exigência de habilidade era grande em relação à possibilidade de acerto no momento. Como exemplo, cita-se uma das aplicações do Passo 4, que durou 37 minutos, sem que a aluna conseguisse terminá-lo. O número de sessões abortadas, em geral por cansaço da aluna, foi superior ao número de interrupções por Critério Máximo de Repetição Atingido, ou seja, o número de vezes de treino sem o alcance do critério de aprendizagem. Na sequência do término do Passo 6 foi aplicado o passo de Pós-Teste da Unidade 1 (Passo 7a) que visava verificar se ocorreu progresso em relação ao Pré-Teste.

3.4.3 Pós-Teste da Unidade 1

O Pós-Teste da Unidade 1 foi realizado com o Passo 7a configurando-se com quinze palavras de treino e oito palavras de generalização, conforme a Tabela 3.

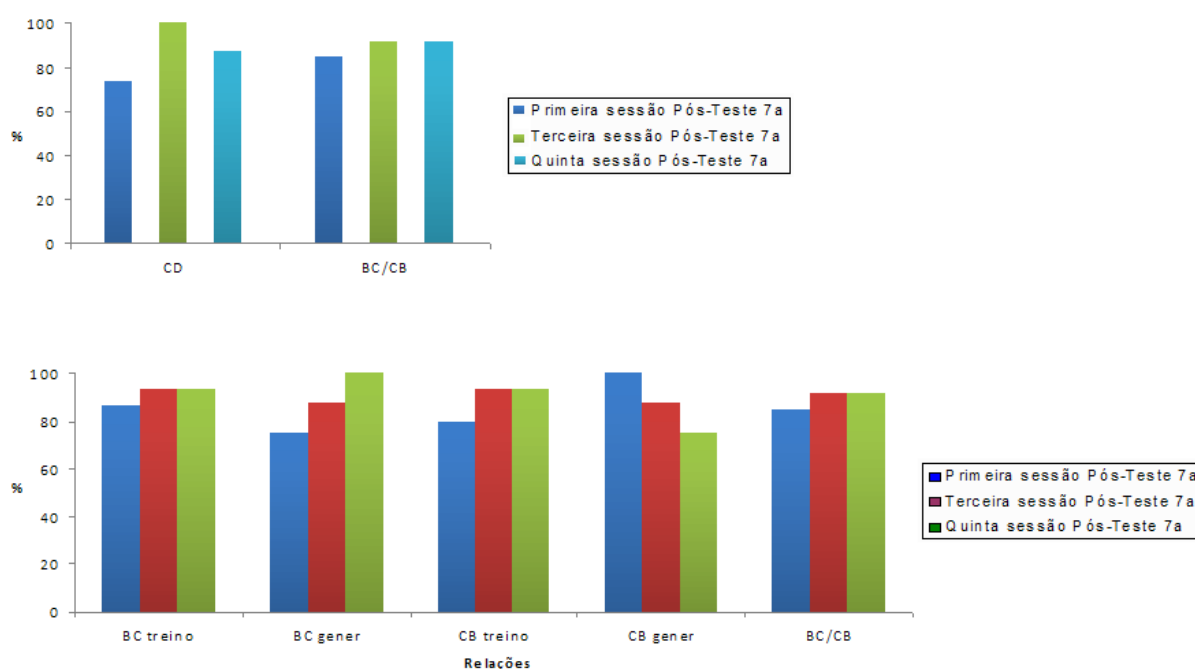
Tabela 3 – Lista de Palavras avaliadas no Pós-Teste da Unidade 1

PASSO	PALAVRAS DE TREINO	GENERALIZAÇÃO	EXTRAS	SEM SENTIDO
Passo 7 ^a	Bolo, selo, tatu, vaca, mala, bico, luva, muleta, tubo, apito, tomate, vovô, cavalo, pato, figo	Boca, cola, lata, lobo, macaco, mapa, pipa, toco	Abacate, batata	Sepa, tuva, tabilu, covago

Fonte: Liga da Leitura – Um laboratório para o desenvolvimento de Currículo para Ensinar Leitura e seus requisitos imediatos – Manual de utilização dos programas.

Os dados relativos ao desempenho da aluna **J** no Passo 7a são apresentados na Figura 12. A primeira sessão com o Pós-Teste 7a ocorreu logo após o término do passo de treino seis. A retenção por seleção e por ditado de composição do Passo 6, anterior, foi realizada com correção de 100% (Figura 8/ sexto painel). Com o êxito na tarefa, as quinze palavras de treino da Unidade 1 foram lidas, constituindo-se numa tarefa CD, a aluna acertou 73,3% (Figura 9/ primeiro painel). Os erros, de 26,7% foram nas palavras: BOLO (BOLA), BICO (BITO), TUBO (soletrou T-U-P-O).

Figura 9 – Porcentagem de acertos na nomeação de palavras de treino e na tarefa de seleção do BC/CB do Pós-Teste 7^a – Módulo 1



Fonte: Elaborada pela autora

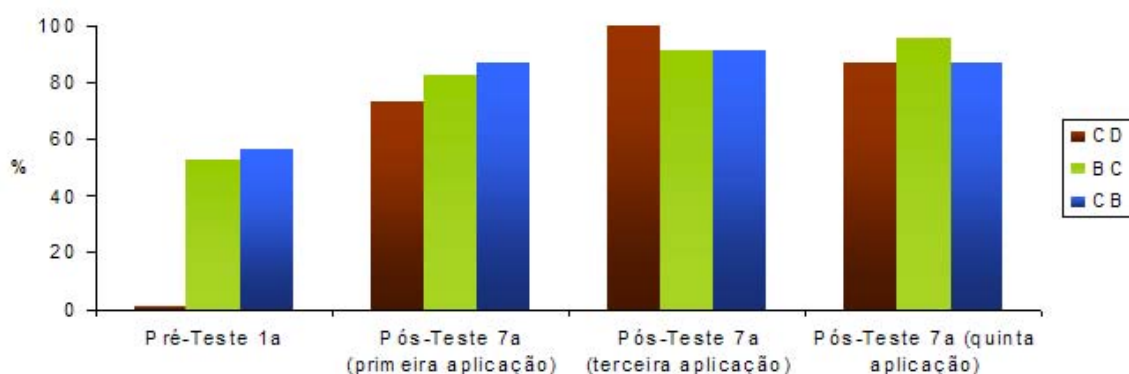
Com os erros na leitura (ver Método), a tarefa de continuidade foi o teste de seleção figura- palavras escritas (BC) e palavra escrita-figura (CB) ocorrendo 84,8% de acertos nas quarenta e seis seleções realizadas (Figura 9/ primeiro painel), havendo 87% de acertos para a relação texto-figura e 82,6% para a relação figura texto. A Figura 9 (segundo painel) mostra o índice de acertos das relações nas palavras de treino e de generalização. Na relação figura-palavra escrita (BC), das quinze palavras de treino testadas, treze (86,6%) estavam corretas e das oito palavras de generalização testadas seis estavam corretas (75%); na relação palavra escrita-figura (CB) das quinze palavras de treino testadas doze estavam corretas (80%) e das oito palavras de generalização testadas todas estavam corretas (100%).

Os dados indicaram que **J** apresentou habilidade na generalização com o mesmo percentual de habilidade apresentado no treino. O Passo 7a foi encerrado nessa tarefa, com a necessidade de repeti-lo em sessão posterior.

A segunda sessão começou com um erro na retenção do Passo 6 encaminhando-a para o treino desse passo. Na realização do treino do passo com o resultado de 66,7% de acerto, insuficiente para o Pós-Teste AE, na sessão seguinte o Passo 6 foi repetido na íntegra. A repetição foi exitosa, com índice de 100% de acertos no Pré e Pós-Teste AE orientando novamente para o passo de Pós-Teste 7a, o que constituiu a terceira sessão.

A Figura 9 (segundo painel) apresenta dados com altos índices de acertos, mas ainda insuficientes para o avanço no próprio passo, ou seja, a leitura de palavras de generalização, extras, sem sentido e sílabas que viriam na sequência. A retenção e a sonda de ditado silábico do Passo 6 foram realizadas com 100% de acertos. A leitura das palavras de treino, pela primeira vez, apresentou índice de 100% de acertos e a tarefa de seleção BC/CB atingiu 91,3% de acertos. O alto índice de acertos na seleção de figuras (BOLO e MACACO) e de texto (BOCA e BOLO) indicou que houve apenas um erro para as quinze palavras de treino e as oito palavras de generalização. Numericamente, significa que tanto a relação BC (figura-texto) como a relação CB (texto-figura) atingiram 93,3% de acertos nas palavras de treino e 87,5% nas palavras de generalização e não os 100% de acertos, como prevê o Programa para a continuidade do Passo 7a.

Figura 10 – Porcentagem de acertos de nomeação (CD) e seleção (BC/CB) comparando-se Pré-Teste 1a e Pós-Teste 7a – Módulo 1.



Fonte: Elaborada pela autora

Se compararmos os dados do Pré-Teste 1a em relação ao Pós-Teste 7ª (Figura 10), observa-se que houve um avanço significativo na nomeação (leitura) de palavras. A aluna **J**

iniciou o Módulo 1 sem a habilidade para a leitura das palavras (CD), com índices zerados. No Pós-Teste da Unidade 1, após treinos sucessivos das 15 palavras (Passos 2 a 6), esses índices aumentaram para 73,3% na primeira sessão e 100% na terceira sessão. Na quinta sessão, em 2010, o percentual ficou em 86,7%. Desta forma, podemos concluir que ocorreu progresso na nomeação, após o treino de palavras da Unidade 1.

Quanto às tarefas de seleção BC/CB, verifica-se também um avanço significativo. Os acertos no Pré-Teste que eram em torno de 50%, ampliam-se consideravelmente para percentuais acima de 80%. Esses dados referem-se às palavras já treinadas; as palavras de generalização, extras e sem sentido não foram verificadas.

Retoma-se aqui, o detalhamento dos procedimentos apresentados na Figura 2 para melhor acompanhar os resultados obtidos, pois, em decorrência dos erros apresentados foi realizada a repetição do Passo 2 com 100% de acerto em todas as tarefas. Vale retomar que, em seguida, ao invés de atender à orientação do Programa, por um lapso técnico, foi iniciado o Pré-Teste 8a. A passagem do Passo 2 ao Passo 8a não possibilitou a verificação da generalização das palavras extras, sem sentido e sílabas, prioridade do Pós-Teste 7a.

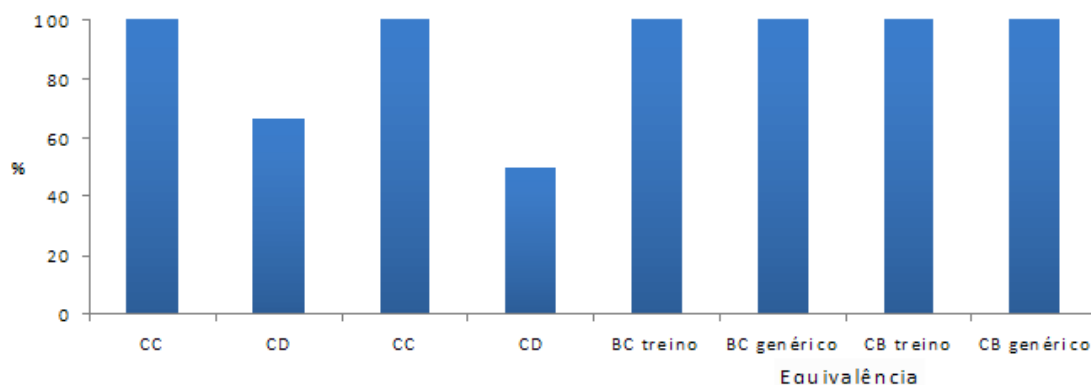
3.4.4 Pré-Teste da Unidade 2

Esse pré-teste foi realizado nos Passos 8a e 8b; configuram-se com doze Palavras de Treino e oito Palavras de Generalização. O Passo 8b visava à seleção (AB), nomeação (BD) das 20 figuras e o Passo 8a (Figura 11) verificava o emparelhamento de identidade entre palavras impressas (CC), a leitura (CD) e os emparelhamentos palavra-figura (CB) e figura-palavra (BC) (ver Método). A aluna acertou 100% de seis palavras. Na sequência, foi solicitada a nomeação oral (leitura) das mesmas seis palavras, quatro delas lidas com correção (JANELA, NAVIO, PANELA e TIJOLO) indicando 66,7% de acerto e duas com aproximação MOEDA (MOMEDA) e TAPETE (TAPÉE).

Outro pareamento de igualdade, com mais seis palavras foi testado e o índice de acertos de 100% se repetiu. A avaliação da leitura (CD) dessas seis palavras ocorreu na sequência, apresentando um índice de 50% de acertos (DEDO, FACA, FOGO) e 50% de erro CAFÉ (CA-É), CAJU (CA-U) E FIVELA (NS). Nesse momento, a dificuldade na articulação de alguns sons da fala demonstrados por **J** não foram considerados, identificando-se a palavra como certa. No segundo bloco, o índice de erros aumentou, mas verificou-se a aproximação com a leitura correta, com exceção da leitura da palavra FIVELA.

O Passo **8a** foi finalizado com uma tarefa de seleção envolvendo as relações BC (figura-texto) e CB (texto-figura). A aluna respondeu corretamente a todas as relações solicitadas com 100% de acertos. O êxito nessas relações indicava leitura com compreensão. Comparando-se com o passo 1a (0%), o índice de leitura das palavras (CD) cresceu significativamente. Em síntese, a aluna leu sete das doze palavras novas já no pré-teste, o que significa um grande progresso em comparação com o Pré-Teste da Unidade 1.

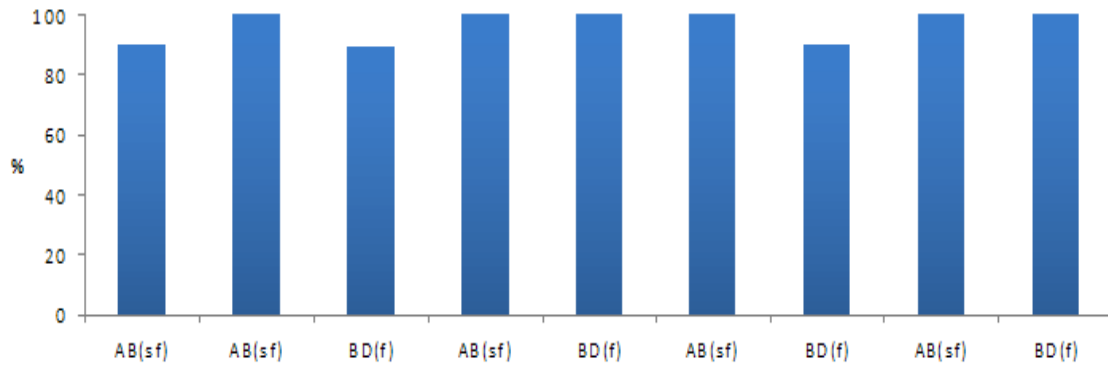
Figura 11 – Porcentagem de acertos nas tarefas de emparelhamento por identidade entre palavras impressas (CC), leitura de palavras de treino e emparelhamento entre figuras e palavras (BC) e vice-versa (CB) no Pré-Teste da Unidade 2.



Fonte: Elaborada pela autora

No Passo **8b** (Figura 12), das dez seleções propostas nove foram realizadas com 90% de sucesso. Como houve erro no pareamento da relação entre a nomeação e a figura CANECA, esta foi repetida até chegar a 100% de acertos. No teste do desempenho da tarefa de nomeação, das nove palavras testadas, **J** acertou oito palavras, com índice de acerto de 88,9% e não soube indicar o nome para a palavra de generalização TULIPA. A sequência AB do conjunto de palavras foi repetida, assim como a BD, obtendo-se 100% de acertos. Outro conjunto de palavras foi ensinado na relação AB, com 100% de acertos, mas na relação BD, houve erro na palavra LOJA, componente desse mesmo conjunto, com um decréscimo para 90% de acertos. Com esse resultado o programa ensinou novamente o conjunto de palavras na relação AB e testou na relação BD, com sucesso de 100% nas duas relações. Destaca-se que nas três figuras que a aluna errou (CANECA, TULIPA e LOJA) tratava-se de palavras de generalização, sendo que **J** não soube nomear as duas últimas.

Figura 12 – Porcentagem de acertos nas tarefas de seleção de figuras diante da palavra ditada (AB) e na nomeação de figuras, como tarefas requisito para entrada na Unidade 2 do Módulo 1

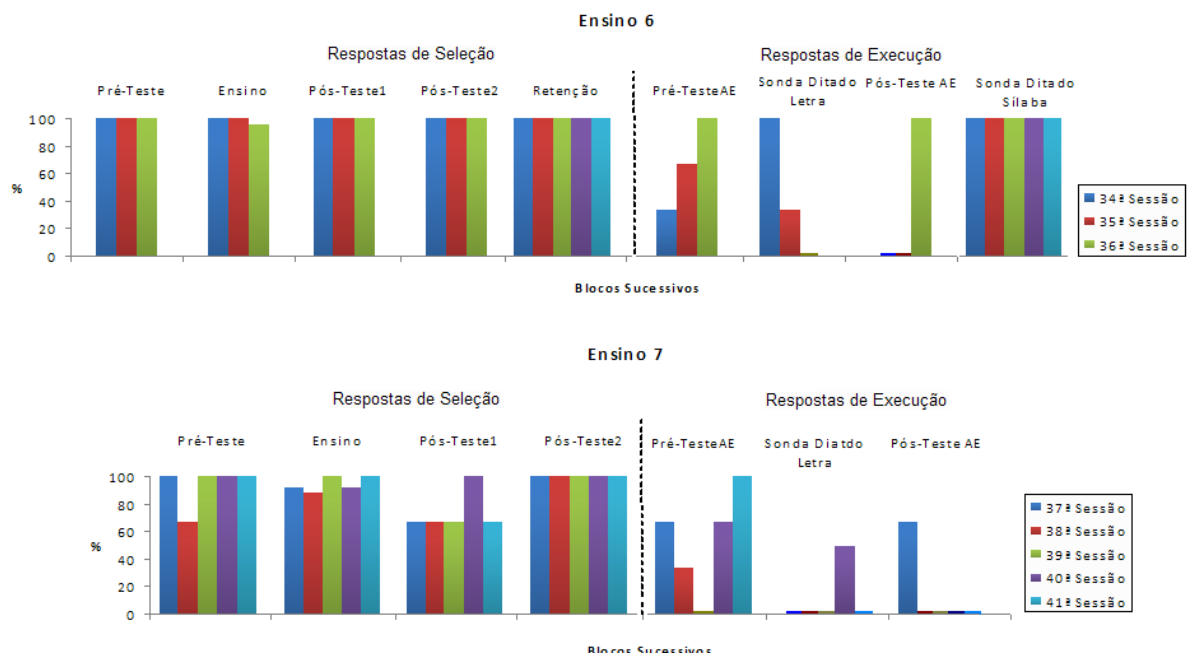


Fonte: Elaborada pela autora

O desempenho de **J** nos Passos 8a e 8b (Figura 11 e 12), pré-testes da Unidade 2, reiterou a observação da habilidade de seleção por identidade e de seleção da correspondência de figuras e palavras e as dificuldades de nomeação.

Após a realização dos passos de Pré-Testes 8a e 8b, houve a continuidade dos passos de treino 9, 10.

Figura 13 - Porcentagem de acertos nas tarefas de ensino e de teste ao longo de sessões sucessivas dos dois primeiros passos de ensino (6 e 7) da Unidade 2.



Fonte: Elaborada pela autora

O passo de treino 9 (Ensino 6), ensinou as palavras FACA, JANELA e TIJOLO e a aluna **J** realizou-o em três aplicações, conforme demonstrado na Figura 13 (primeiro painel). Na trigésima quarta sessão, no Pré-Teste AC (som-texto) obteve 100% de acerto, assim como o treino de Ensino e a sonda de ditado por letra. Como é um passo inicial da unidade não há verificação do treino do passo anterior. Os Pós-Testes AC 1 e 2 também foram realizados com sucesso, com respostas corretas (100%) na totalidade das relações testadas. No Pré-Teste AE (som-texto silábico), das três palavras escritas por composição, duas foram incorretas (TINEJOLO e FALA), indicando 33,3 % de acerto. O treino silábico atingiu o critério máximo de repetição, não sendo avaliado o Pós-Teste AE. Os dois meses de intervalo entre a primeira e a segunda sessão decorreram do recesso estendido de férias. Na trigésima quinta sessão do passo, o desempenho de **J** no Pré-Teste AC e no Ensino manteve 100% de acerto, a sonda de ditado por letra apresentou duplo erro na palavra TIJOLO (TIOLO e TOJLO), alterando o índice anterior de 66,6% para 33,3% de acerto. O desempenho nos Pós-Teste AC 1 e 2 manteve-se com 100% de acerto. No Pré-Teste AE, **J** aumentou o índice de acerto para 66,7 %, mantendo o erro na palavra TIJOLO (TIJONELO). No treino silábico a aluna demonstrou habilidade com a sonda de ditado por letra das palavras FACA e JANELA, mas dificuldade com a palavra TIJOLO. Na finalização do treino a tela apagou-se (falta de energia) e o Pós-Teste AE não foi realizado.

A trigésima sexta sessão foi finalizada com sucesso, apresentando 100% de acertos no Pré e Pós-Teste AE. As tarefas com erro foram aquelas do treino AC: no ensino, com um erro por na palavra TIJOLO, indicando 96% de acerto e na sonda de ditado por letra com todas as palavras escritas incorretamente (FCA, TJOLO, TJOLO).

No Passo **9**, as tarefas de seleção continuaram com índices altos de acertos e nas tarefas de execução gradativamente os índices de acertos aumentaram. Apesar da sonda de ditado por letra apresentar 100% de acertos na trigésima quarta sessão, as tarefas de AE não acompanharam esse índice, precisando de mais duas sessões para a o êxito do Pós-Teste AE.

O Passo **10** não foi finalizado (ensino de FIVELA, CAFÉ e TAPETE). Este passo foi realizado cinco vezes, sendo que somente na primeira sessão **J** chegou ao Pós-Teste AE. Na trigésima oitava e quadragésima primeira sessões houve uma interferência técnica pela falta de energia elétrica para a conclusão do passo. A trigésima nona e a quadragésima sessões foram abortadas pela dispersão da aluna na realização das tarefas.

Os dados da trigésima sétima sessão indicam 100% de acertos para a retenção e a sonda de ditado silábico do passo nove, o que ocorreu em todas as outras aplicações (Figura 13/ primeiro painel). No Pré-Teste AC, a aluna também obteve 100% de acertos, mas no

treino AC ocorreram dois erros no ensino, contemplando 92% de acertos; contudo, na sonda de ditado silábico a aluna não apresentou nenhum acerto nas duas únicas palavras do teste (TAPT/TAPETE e VILA/FIVELA), conforme Figura 13 (segundo painel). Ocorreu um erro no Pós-Teste AC 1, com 66,7% de acerto e no Pós-Teste 2 nenhum erro. Nos Pré-Teste AE e o Pós-Teste AE **J** obteve 66,7% de acertos (FIVELA e TAPETE) e no Pós-Teste AE, houve 33,3% de erro na palavra CAFÉ (CAFI e CATE).

No geral, é possível afirmar que a dificuldade da aluna esteve na sonda de ditado por letra, inserida entre tentativas de treino AC, com índices restritos de acerto; somente na *quadragésima* sessão obteve um percentual considerável de 66,7% de acertos. Analisando-se a composição de palavras (Pós-Teste AE) em todas as intervenções, observa-se o avanço na correção da escrita com o aumento do número de letras que obedeciam à sequência correta na grafia das palavras TAPETE e FIVELA (TAPT e VILA/ TAPE/ IFVLA/ TATETE/ FIEVLA/ FIVLA/ TAPTE/ FIVLA) e a diminuição de transposição silábica/fonêmica (ex: FIEVLA/IFVLA).

A aluna **J** não terminou a Unidade 2 e nota-se que as resposta de seleção, ainda com acertos superiores a 66,7%, obtiveram índices menores de acertos principalmente no Pós-Teste 1. Apesar da habilidade no Ensino da seleção AC, a dificuldade na sonda de ditado por letra é o que se destaca enquanto erro frequente (o Passo 7a precisou ser retomado para que para que fosse possível dar continuidade à leitura de palavras extras e sem sentido da Unidade 1).

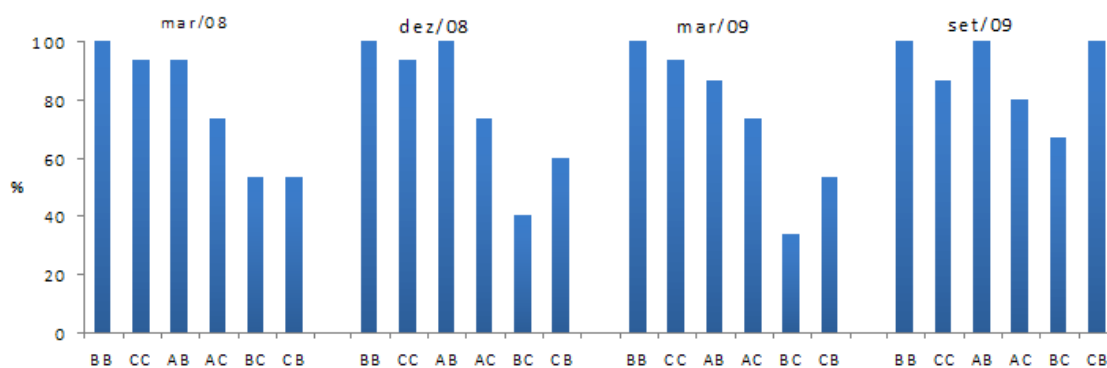
3.4.5 Diagnóstico de Leitura e Escrita DLE 1

Para melhor compreensão dos resultados relativos às aplicações do Diagnóstico de Leitura e Escrita DLE 1, destaca-se a sua característica avaliativa, implicando a realização de testes para diferentes habilidades, por meio de Tarefas de Seleção, Nomeação de Figura, Nomeação de Palavra, Nomeação de Vogais, Nomeação de Consoantes e Sílabas, Cópia e Ditado. As alterações no desempenho de **J** foram acompanhadas pela realização de quatro aplicações durante o período de emprego do Programa, num total de quatro aplicações.

Na Figura 14 estão relacionadas as seis Tarefas de Seleção, distribuídas nas três etapas: DLE 1-4/ DLE 5-8/ DLE 9-12. Essas tarefas foram distribuídas em dez atividades de Treino e cinco de Generalização, totalizando quinze tentativas.

A primeira avaliação precedeu a etapa de ensino das Unidades 1 e 2 e a última foi realizada como última atividade após o sétimo passo de ensino.

Figura 14 – Porcentagem de acertos nas tarefas de Seleção do DLE 1 nas quatro aplicações realizadas durante a pesquisa.



Fonte: Elaborada pela autora

As relações figura-figura (BB) e (AC) fazem parte da primeira etapa, e identificam que **J** atingiu 100% de acertos no pareamento de figuras (BB) e escores acima de 80% no emparelhamento de palavras impressas (CC), demonstrando habilidade de emparelhamento do estímulo com ele mesmo. Quanto à relação palavra ditada-palavra escrita (AC), o índice de acertos foi relativamente alto desde o início, evoluindo de 73,3% (nas três primeiras respostas) para 80% na última. Essa diferença acontece pela possibilidade de “leitura” das palavras antes de associá-las à palavra ditada.

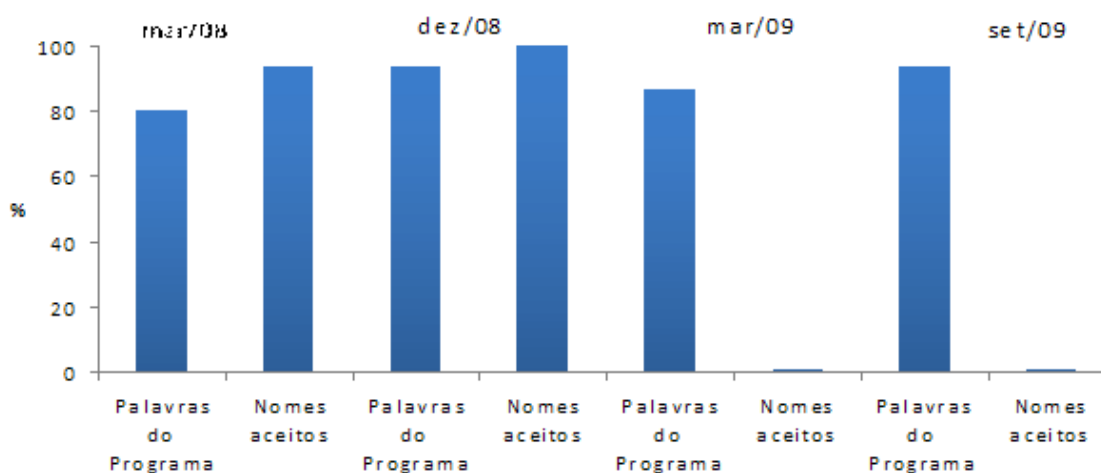
Na relação AB (selecionou figura quando a palavra era ditada), a habilidade apresentou-se em índices altos de acerto, evidenciando que a aluna relacionava os nomes às figuras. Os poucos erros cometidos estão relacionados à falta de familiaridade com algumas figuras e distração na escolha. Na relação BC, onde a leitura é necessária, os índices são baixos, oscilando entre 33,3 % e 66,6 % na última resposta. Nota-se que **J** começa com um índice de 53,3%, diminui para 40% e 33,3 % respectivamente e aumenta para 66,7%. A inabilidade de leitura fluente associada à identificação adequada das figuras e a distração, justificam a oscilação, principalmente na 2ª e 3ª sessão.

Os dois últimos testes de Tarefas de Seleção, relações texto-texto CC e texto-figura CB, estão inseridos na última etapa do Diagnóstico, DLE- 9-12. Em CC, pareamento de igualdade entre palavras escritas, identifica-se altos índices de acerto, acima de 80%. Essa resposta reitera a habilidade em pareamentos de identidade. Quanto à relação CB, que

relaciona texto e figura, os dados indicam um avanço significativo, iniciando pouco acima de 53,3 % e chegando aos 100% na última verificação.

Nas tarefas de Nomeação de Figuras BD (Figura 15), no DLE 1-4, observa-se que **J** apresenta desempenho satisfatório, com índices acima de 80%. As variações indicam a dificuldade na expressão do nome de algumas figuras ou na aproximação com similares. Na primeira sessão realizou as seguintes relações: “cabide: *colocar roupa*”, “toco: *árvore*”, “panela: não nomeou (NS)¹⁶, desta forma o número de acertos considerados amplia de 80% para 93,3%. O mesmo acontece na segunda sessão de 93,3% para 100%. A dificuldade de nomeação nas demais aplicações continuaram com as palavras “cabide” e “toco”, sem aproximação com palavras similares.

Figura 15 – Porcentagem de acertos nas tarefas de nomeação de Figura BD nas quatro aplicações do DLE 1 durante a pesquisa.



Fonte: Elaborada pela autora

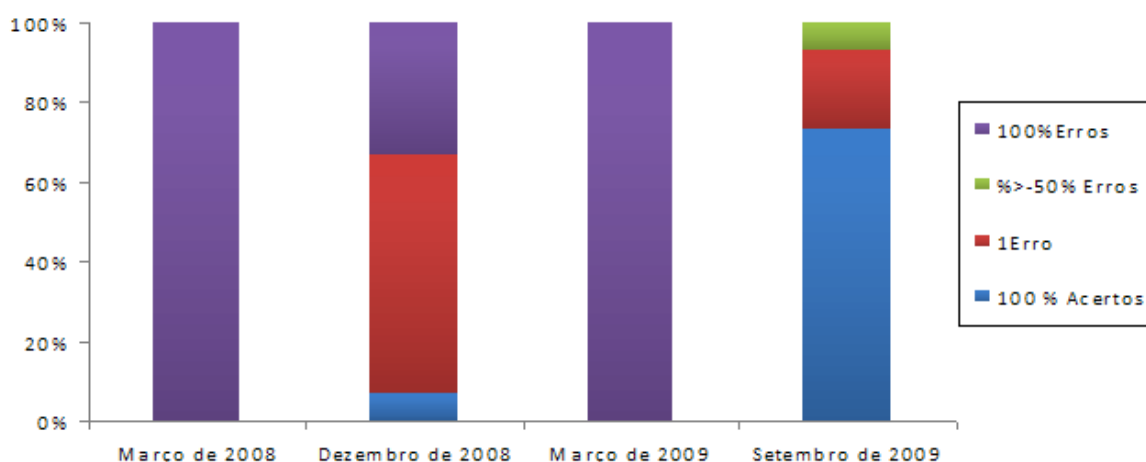
O resultado de maior interesse era a leitura ou nomeação oral das palavras impressas (CD). Como mostra a Figura 16, de quinze palavras avaliadas na primeira etapa do DLE, os dados demonstram um avanço significativo, iniciando com um índice de 0% de acertos e terminado com 73,3% de acertos. A oscilação de acertos (0% - 6,7% - 0% - 73,3%) está embasada nas respostas de leitura de **J**. Na primeira avaliação, a aluna não leu e não realizou qualquer tentativa de leitura, fixando o olhar na pesquisadora. As respostas foram indicadas como NS. Na segunda avaliação, a leitura da palavra (MULA) foi correta; a tentativa de leitura das palavras seguintes ocorreu da seguinte maneira: cinco palavras foram lidas

¹⁶NS – sigla para Não Sabe

incorretamente, com soletração/ silabação, troca ou aproximação; nove palavras foram lidas de forma silabada ou com troca fonêmica.

Na terceira avaliação, após o retorno das férias de dezembro e janeiro, a aluna obteve índice de 0% de acertos na leitura novamente, mas com 60% de soletração e 40 % de NS, o que é computado como erro. Na quarta avaliação realizada, o índice de leitura correta cresceu para 73,3%, contemplando onze palavras, a incorreção com “um erro” apareceu nas palavras: BOLO-bola; CAMELO- caelo; SACOLA – satola; a palavra GAVETA foi considerada com 50% de erro sendo soletrada (GVTA). Verifica-se nessa comparação a evolução no processo de nomeação, apesar as omissões das trocas, omissões de fonema e soletração no meio da nomeação.

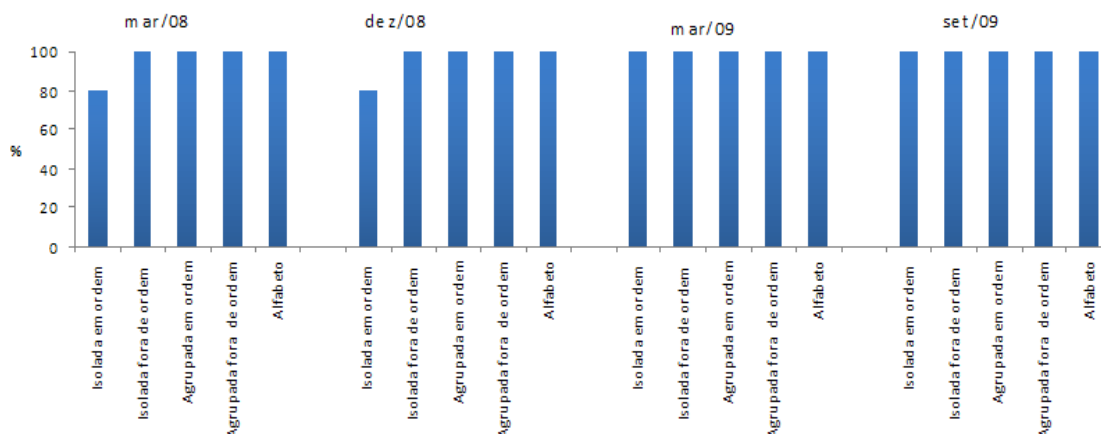
Figura 16- Porcentagem de acertos nas tarefas de nomeação CD de palavras nas quatro aplicações do DLE 1.



Fonte: Elaborada pela autora

Quanto à nomeação de vogais realizadas na primeira e terceira etapa do DLE, mostrada na Figura 17, os índices demonstram conhecimento na identificação, tanto na ordem e/ ou fora de ordem, quanto isoladas ou agrupadas, ou no alfabeto. Dentre as cinco vogais, as duas ocorrências de erro incidiram na letra A nas duas primeiras avaliações. A não identificação da letra está relacionada ao não entendimento adequado da tarefa, o que ocorreu corretamente em outras situações.

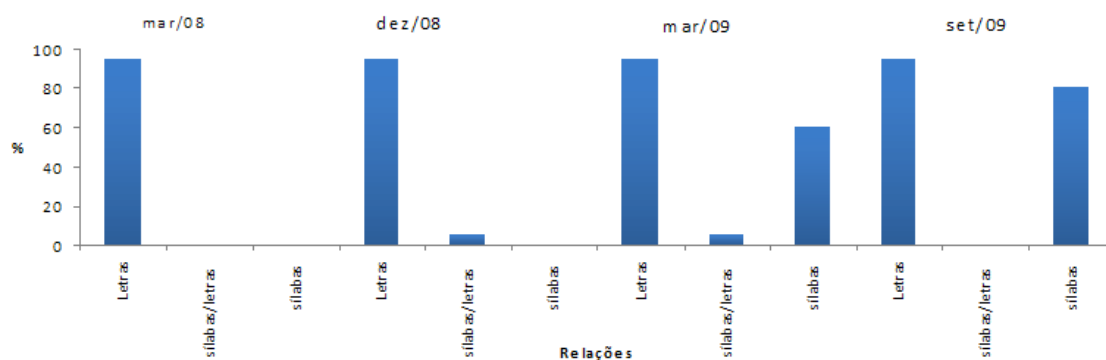
Figura 17 – Porcentagem de acertos na Nomeação de Vogais nas aplicações sucessivas do DLE 1 durante a pesquisa.



Fonte: Elaborada pela autora

Na nomeação de consoantes e sílabas (CD), os dados indicam habilidade constante na nomeação das consoantes, primeira etapa do DLE (Figura 18). O erro está relacionado somente à letra **Q**, identificada como (K, TA, TA e K), conforme relação sílabas/letra. Quanto a nomeação das sílabas, na terceira etapa do DLE, nas duas primeiras aplicações a aluna soletra; somente a partir da terceira, evolui para a nomeação correta.

Figura 18 - Porcentagem de acertos na Nomeação de Consoantes e Sílabas CD nas aplicações sucessivas do DLE 1 durante a pesquisa.

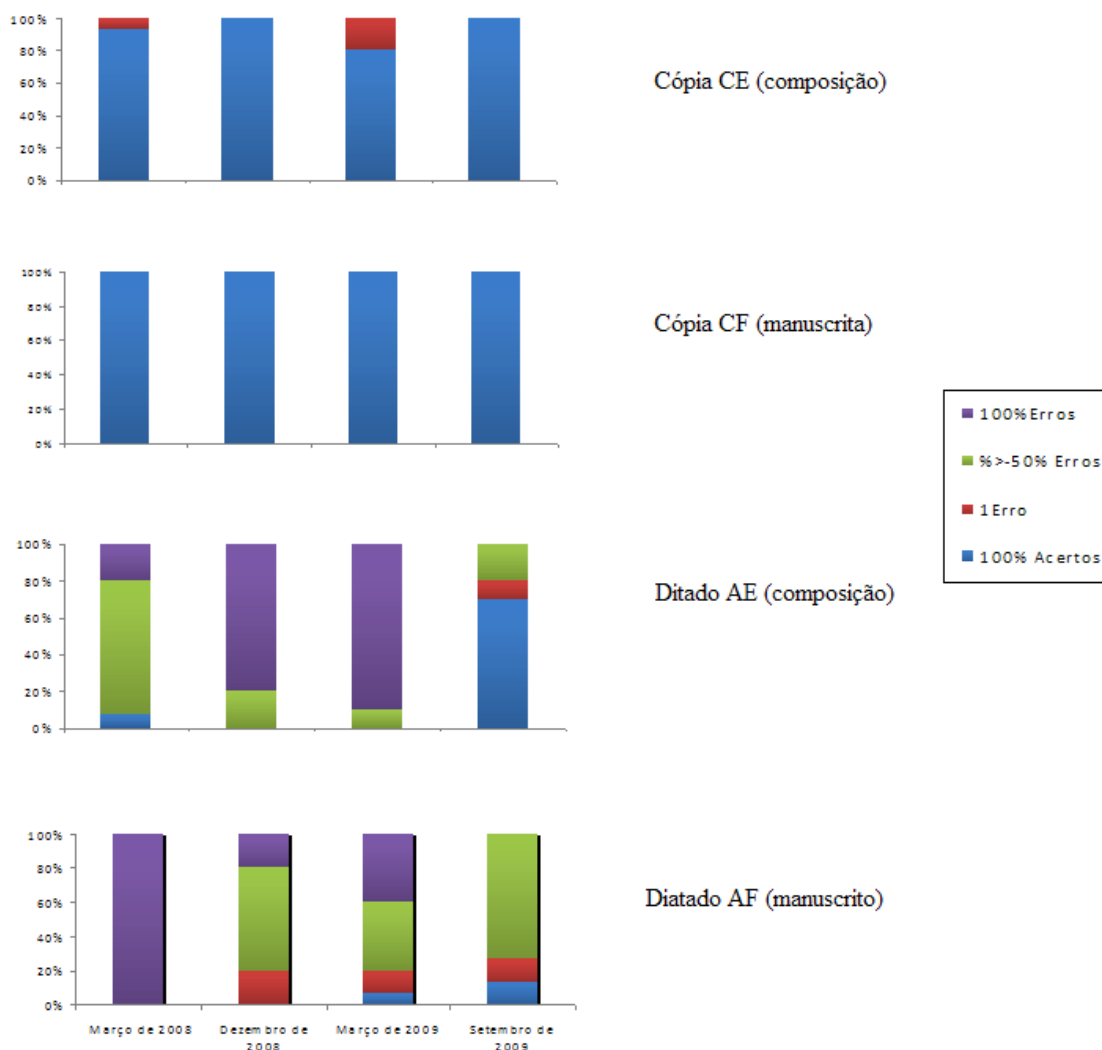


Fonte: Elaborada pela autora

Os testes de cópia por composição e cópia manuscrita estão situados respectivamente na primeira e segunda etapa do DLE. Conforme podemos observar no painel superior da Figura 19, a cópia por composição das palavras (CE) é realizada com sucesso em todas as aplicações, com 100% de acertos na segunda e quarta. Destaca-se que na primeira sessão o programa rodou quinze palavras, com acertos em catorze e com erro em uma (SLADA), o que demonstra 93,3% de acertos. Nas avaliações seguintes, o programa rodou cinco palavras,

sendo que na terceira sessão houve quatro acertos e um erro da uma palavra (PTECA), o que resulta em 80% de acertos. Nas duas palavras consideradas erradas, considerou-se um erro, com a omissão de uma letra.

Figura 19 – Porcentagem de acertos nas respostas de Cópia CE, Cópia CF, Ditado AE e Ditado CF nas aplicações sucessivas do DLE 1 durante a pesquisa.



Fonte: Elaborada pela autora

Na cópia manuscrita (CF), pertencente à terceira etapa do DLE, cujos dados estão mostrados no segundo painel, os índices foram de 100% de acertos, demonstrando que a aluna iniciou o programa com domínio desse repertório. No Apêndice 4 há a visualização da cópia realizada pela aluna nas quatro avaliações sucessivas.

Na execução da sonda de ditado por letra (AE) a palavra era apresentada à aluna como através de estímulo auditivo e a aluna escrevia sem modelo impresso, selecionando entre um conjunto de letras, a sequência correspondente à palavra. Conforme a Figura 19 (terceiro

painel), na primeira avaliação contendo quinze palavras, a aluna demonstrou um acerto (6,7%), onze erros com mais de 50% (73,3%) da sequência de cada palavra escrita corretamente e três erros completos (20%). Na segunda avaliação e na terceira, contendo dez palavras, percebe-se que os erros foram predominantes e se acentuaram de dezembro de 2008 para março de 2009. Esse aumento na quantidade de erros possivelmente está vinculado ao período de férias de verão, durante o qual diminui o contato com a leitura e a escrita. Apesar dos erros apresentados, pode-se fazer uma análise qualitativa da construção da escrita, a partir dos referenciais da psicogênese, conforme Ferreiro (1989).

Na primeira avaliação ocorreu uma alteração no programa que não foi visualizada a tempo, acarretando a mistura de letras em maiúsculo e minúsculo. A partir da segunda avaliação a adequação para todas as letras em maiúsculo é realizada, levando-se em conta a melhor compreensão da aluna.

Ao analisarmos as palavras que se repetem nas quatro sessões, (TATU, NAVIO, PANELA, GALO, GATO, LATA), observa-se que a escrita era iniciada com a letra correta, com o acréscimo de mais uma letra que faz parte da palavra. As palavras CAVALO, RUA, COLA e ALUNO, apesar de não terem sido iniciadas com a letra correta nas quatro avaliações, foram iniciadas com outra letra importante na relação fonêmica. A relação fonema- grafema também ocorre com aproximação quantitativa adequada. As palavras TATU e RUA têm uma vez a representação de uma letra. As palavras GATO e RUA apresentam excesso de letras uma vez. Conforme os estudos da construção da escrita, as características apresentadas são pertinentes ao processo de aquisição, situando-a em uma fase silábica e silábico-alfabética.

Apesar da oscilação de escrita nas três primeiras avaliações, a quarta caracteriza-se pela correspondência correta de 70%, observando-se assim um aumento significativo da habilidade. As cinco palavras ditadas na primeira avaliação (GALO/ GOLA, GATO/ GAOT, RUA/ RUv, COLA/ COLA, LUVA/ ALUV) apresentaram características semelhantes, com adequação na relação quantitativa grafema-fonema e na indicação das letras. Na primeira avaliação o programa ditou quinze palavras; nas avaliações posteriores o programa ditou dez palavras.

Tabela 4 – Palavras escritas a partir do ditado

PALAVRAS DITADAS	1ª Avaliação	2ª Avaliação	3ª Avaliação	4ª Avaliação
TATU	TUIA	T	TURAS	TATU
CAVALO	CLAO	VAIQ	VLG	CAVALO
NAVIO	NAIV	NMFD	NMDI	NAVIO
PANELA	PAxAL	PAOH	PAELHV	PANELA
GALO	GOLA	GVAU	GLRVMA	GAOL
GATO	GAOT	GTUO	GATVORTB	GATO
RUA	RUv	UNB	UPNRAX	U
COLA	COLA	LUCR	LRAHC	LACO
ALUNO	ANLL	UBGN	UADBv	ALUNO
LATA	LTAx	LBPA	LBSP	LATA
SUCO	COiS	-----	-----	-----
BIGODE	BEGD	-----	-----	-----
TULIPA	UPAT	-----	-----	-----
LUVA	ALUV	-----	-----	-----
APITO	TIAx	-----	-----	-----

Fonte: Elaborada pela autora

O ditado manuscrito (AF), penúltima tarefa do Diagnóstico de Leitura e Escrita, antecedendo a cópia manuscrita, verifica a habilidade de escrita manuscrita a partir da palavra ditada (Figura 19), painel inferior. Os dados de **J** demonstram seu desempenho nos quatro momentos de DLE1. Na primeira avaliação, das quinze palavras ditadas, **J** escreve a letra inicial B (espelhada) para BOLO, M para MACACO, F para FACA e D para DEDO (Figura 21). As outras palavras não foram representadas, indicando 100% de erros. A segunda avaliação foi realizada com o auxílio do teclado por solicitação da aluna, o que caracteriza uma “composição” com número maior de escolhas (todo alfabeto, números, símbolos). Não apresentou nenhuma escrita correta, mas demonstrou melhor habilidade na construção da palavra, alternado 20% de erros completos, 20% de acertos e 60% de erros em metade da palavra. O fato de ter a possibilidade de composição influenciou os dados .

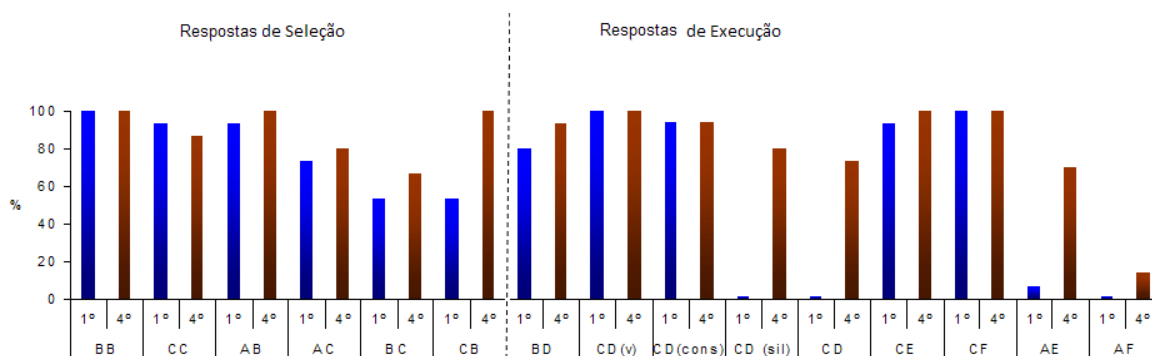
Na terceira avaliação, realizada na forma convencional, isto é, com a escrita manuscrita sem composição, a oscilação dos dados continuou. Comparando-se com o dado anterior, há duplicação do número de erros completos, redução do índice de palavras “metade errada” de 60% para 40%, as palavras com um erro diminuem de 20% para 13,3% o que acrescenta o percentual de 6,7 % de acertos. Esse índice de acerto contempla a palavra BOLO. Na quarta avaliação, também realizada convencionalmente, os dados demonstram o mesmo percentual de acertos e de palavras com “um erro”, isto é, 13,3% respectivamente.

Não há índice de erros completos, mas o acréscimo de palavras “metade errada”, equivalente a 73,3% (Figura 19 e Figura 21).

Os dados apresentados sobre o Diagnóstico de Leitura e Escrita são de suma importância para a análise dos dados do programa desenvolvido pela aluna **J**. Os dados da primeira sessão (Março de 2008) servem como Linha de Base para os repertórios de entrada da aluna, antecipando as sessões com o Programa 1 e apresentando-se como primeiro contato com a atividade informatizada. Os dados da última avaliação mostram o progresso da aluna após ter concluído a Unidade 1 (Passos 2 a 6) e a metade da Unidade 2 (Passos 9 e 10).

A seguir serão demonstrados uma síntese dos dados do DLE 1, comparando-se as respostas das tarefas na primeira intervenção (março de 2008) e na última intervenção (setembro de 2009).

Figura 20– Porcentagem de Respostas corretas das tarefas de avaliação pelo DLE 1 na primeira e na quarta aplicação. As barras azuis representam as respostas na primeira avaliação e as barras marrons representam escores na avaliação final.



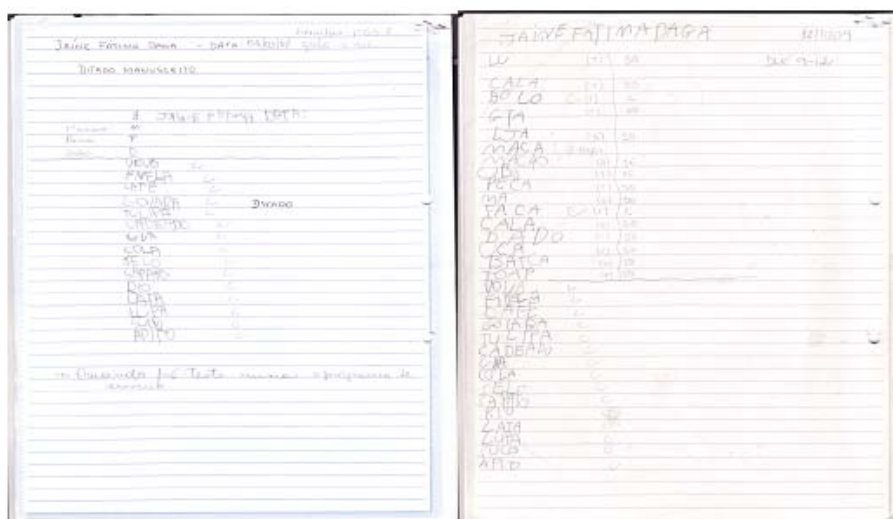
Fonte: Elaborada pela autora

Conforme a Figura 20, a aluna iniciou o programa com habilidades de pareamento de igualdades, mantendo os índices em torno de 100%, assim como as tarefas de nomeação de figuras, vogais e consoantes. As tarefas de seleção iniciaram-se com índices próximos a 50% e finalizaram com índices superiores, principalmente a relação CB, que requeria estabelecer a relação entre a palavra escrita e a figura correspondente. Desta forma, as respostas das tarefas de seleção já foram realizadas com maior sucesso, na primeira aplicação e se mantiveram elevadas, ou aumentaram na reaplicação como pode ser verificado para AB, AC, BC e CB.

Em relação às respostas de execução, as dificuldades mais acentuadas na primeira aplicação foram principalmente a nomeação de sílabas e palavras, assim como as tarefas de ditado. Nas tarefas de cópia (CE e CF), a aluna mostrou domínio desde o início, mantendo

constantes seus altos índices de acertos. A nomeação (leitura) de sílabas e palavras apresentou um aumento significativo, iniciando próximo de 0% e chegando a índices superiores a 80%. O ditado por composição (AE), também se aproximou a esse índice, com uma evolução significativa da primeira aplicação em relação à última, o que não ocorreu com o ditado manuscrito (AF), para o qual os índices continuaram baixos. Destaca-se que o programa considera como correta a palavra que é escrita com 100% de acertos, sem nenhuma omissão ou troca de letra. Levando-se em conta esse critério, apesar do índice de ditado manuscrito ser baixo, a evolução na escrita de **J** foi surpreendente (ver Apêndice 4.)

Figura 21 – Respostas da aluna J no Ditado Manuscrito na primeira e na quarta aplicação do DLE-1.



Fonte: Elaborada pela autora

A partir da Figura 20, que compara as respostas da primeira e da quarta aplicação do DLE 1, enfatiza-se a importância do treino da Unidade 1 no progresso das respostas na quarta aplicação, principalmente nas atividades de execução que envolvem a nomeação, o ditado por composição e o ditado manuscrito.

Na nomeação (CD), os dados da primeira aplicação demonstram que **J** iniciou o Programa 1 nomeando as vogais e consoantes, mas sem o domínio da leitura de sílabas e palavras; na quarta aplicação os dados sinalizam que aprendeu esse repertório, fazendo essa leitura com habilidade significativa, em torno de 80%.

O ditado por composição e manuscrito também demonstram esse aperfeiçoamento na escrita, principalmente por composição (AE). Qualitativamente, as respostas do ditado manuscrito (AF) foram significativamente superiores, comparando-se a primeira e a quarta aplicação do DLE1, conforme demonstra a figura 21.

A perspectiva para a continuidade da aplicação da Unidade 2, a partir do Passo 9 sinalizam para uma diminuição na quantidade de repetição dos passos, assim como o tempo dedicado à realização das tarefas.

4 RELATO DE CASO 2

ALUNO F

No início da pesquisa o aluno **F**, 16 anos (04/02/1992), estava matriculado na 5ª série do Ensino Fundamental. Em seu desenvolvimento apresentou problemas com pneumonia e uma doença renal crônica, para a qual realiza tratamento até hoje. Essa patologia o impediu de ingerir alimentos com sal, o que limitou muito sua alimentação. Teve mais acesso a doces, principalmente bolachas e leite. Na escola essa dieta também vigorou até o ano de 2008, quando foi liberado pelo médico para alimentação sem restrição. Na conversa com a mãe, o relato foi de poucos detalhes, argumentando que não lembrava, confundindo-se com os outros filhos.

O histórico acadêmico demonstra fracasso escolar, principalmente nas primeiras séries do ensino fundamental, ficando retido na 1ª série seis vezes. Após a Pré- Escola foi avaliado por um Centro de Atendimento à Criança e encaminhado à Classe Especial. A escola mais próxima da sua residência, região rural, não dispunha na época desse serviço de atendimento especializado. Por falta de opção foi inserido na 1ª série, realizando-a por seis anos consecutivos. A partir da 2ª série não teve mais reprovação devido à sua idade e características. Começou a frequentar Sala de Recursos no contraturno, serviço em que se encontra até hoje.

Os primeiros contatos com o aluno ocorreram no ano de 2006, quando a pesquisadora atuou como professora de Sala de Recursos na escola¹⁷ que estava frequentando, já na 3ª série. No ano de 2008 foi matriculado na 5ª série, passando então para o colégio estadual. Durante a maioria dos anos de escolarização frequentou a mesma série que seu irmão (três anos mais novo), que também apresentava situação parecida de fracasso escolar, com distúrbio de comportamento acentuado.

Quanto ao aspecto pedagógico, **F** chegou à 5ª série com muitas defasagens acadêmicas, não atendendo às exigências de leitura e escrita requeridas para a série. Em nível de alfabetização se encontrava na transição entre o Nível Silábico e o Nível Silábico-Alfabético (FERREIRO, 1995).

4.1 Repertório de Entrada

No mês de abril de 2008, antes de iniciar os Procedimentos com o Programa de Leitura, foi realizada uma avaliação com provas piagetianas em relação ao estágio do

¹⁷ Por se tratar de uma comunidade rural, o mesmo prédio contemplava a Escola Municipal (Pré-Escola e Primeiras Séries do Ensino Fundamental) e o Colégio Estadual (Séries Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio).

desenvolvimento, para verificar se **F** estava no Período Pré- Operatório ou na transição para o Operatório Concreto. Justifica-se este procedimento por se conceber que esta identificação dos estágios de desenvolvimento reflete a sua competência acadêmica. Aplicaram-se algumas provas de conservação, a partir dos estudos de Jean Piaget e Jorge Visca, conhecidas como Provas do Diagnóstico Operatório/ “Provas Piagetianas”¹⁸.

Na avaliação de conservação, o aluno demonstrou compreensão das sentenças, mas dificuldade para respondê-las, mencionando periodicamente “*Ai, não sei professora!*” Essa resposta de “não saber”, muitas vezes, vinha antes de terminar a oralização da sentença. Notou-se que estava acostumado a “não saber” e que essa seria a resposta, independente de tentar ou não. Nas várias tentativas de aplicação, as respostas foram evasivas, o que levou à suspensão das provas naquele momento.

A segunda aplicação das Provas foi realizada em setembro de 2009; quando o aluno estava no Módulo 2 - Passo LH – do Programa de Leitura. As respostas foram mais precisas, com maior atenção e interação no procedimento.

Nas quatro provas de conservação (Quantidade, Massa, Líquido e Comprimento) demonstrou conservação ao ser questionado, mas dúvidas em relação à contra argumentação, o que o identifica em um período transitório entre o Período Pré-Operatório e o Operatório Concreto. Na prova de Mudança de Critério (Dicotomia) conseguiu realizar a seleção de dois critérios (formas e cores), não estabelecendo o terceiro critério, tamanho, realizando-a em três tentativas.

No dia 29 de maio de 2008, foi aplicado o TDE – Teste de Desempenho Escolar, contemplando escrita, aritmética e Leitura. Esse instrumento foi utilizado para se identificar as habilidades acadêmicas do aluno sem a utilização do computador, já que tinha pouco acesso a essa tecnologia (ver Apêndice 5). Nesse mesmo ano, foi aplicado o R-1 e o WISC III, pois as avaliações e os encaminhamentos de ordem pedagógica realizados até o momento estavam desatualizados. Desta forma, para se confirmar e atualizar o diagnóstico, **F** foi avaliado novamente, ficando com escores de pontuação abaixo do esperado para sua idade: 12 pontos no R1 e 25 pontos no WISC-III. Esses resultados confirmam a característica inferior¹⁹.

Quanto ao TDE, no Resultado de Escrita, o Escore Bruto foi de 07 pontos, com classificação de 1ª Série Médio Inferior, idade referência < 7 anos. Na aritmética, a pontuação

¹⁸ Foram utilizados como recursos didáticos o Kit Provas Piagetianas desenvolvido por Recortes Ind. Art.Ped. Ed. Ltda. Toledo/ PR – Ind. Brasileira.

¹⁹ Os resultados do Teste WISC III são obtidos na transformação dos resultados brutos do teste, em ponderados. O tratamento estatístico trabalhou com índices fatoriais tendo como média padrão 100 e o desvio padrão 15.

do Escore Bruto foi de 11 pontos, com uma classificação de 2ª série médio, idade referência de 9 anos. Na Leitura, o Escore Bruto foi de 29 pontos, com classificação de 1ª série Médio Inferior, idade referência de < 7 anos. O Escore Bruto Total ficou em 47 pontos, com classificação em 1ª Série Médio Inferior, com idade referência entre 7 e 8 anos. Essa média se manteve para todas as aplicações; o que se observou foi um avanço na escrita (maior acerto na construção da palavra, o que não se concretiza na escrita correta). O avanço na escrita está relacionado à identificação mais apropriada na relação grafema-fonema, isto é, na organização sequencial das unidades textuais que compõem a palavra.

Conforme a Figura 22 observa-se o desempenho de F na primeira (maio de 2008) e última (dezembro de 2009) aplicação do TDE. A ampliação do número de acertos é evidente, tanto nas tarefas de escrita quanto nas tarefas leitura.

Figura 22 – Respostas do aluno F na primeira e quarta aplicação do TDE.



Fonte: Elaborada pela autora

As duas outras aplicações intermediárias do TDE (março e agosto de 2009) demonstraram que o avanço na escrita e leitura das palavras foram graduais conforme Apêndice 5. A Tabela 5 apresenta o número de acertos no ditado e na leitura das palavras para as quatro aplicações.

Tabela 5 – Número de acertos de palavras lidas e escritas corretamente em quatro avaliações sucessivas pelo TDE

Data de Aplicação do TDE	35 palavras escritas	70 palavras lidas
Mai 2008	07	29
Março 2009	09	34
Agosto 2009	11	38
Dezembro de 2009	14	52

Fonte: Elaborada pela autora

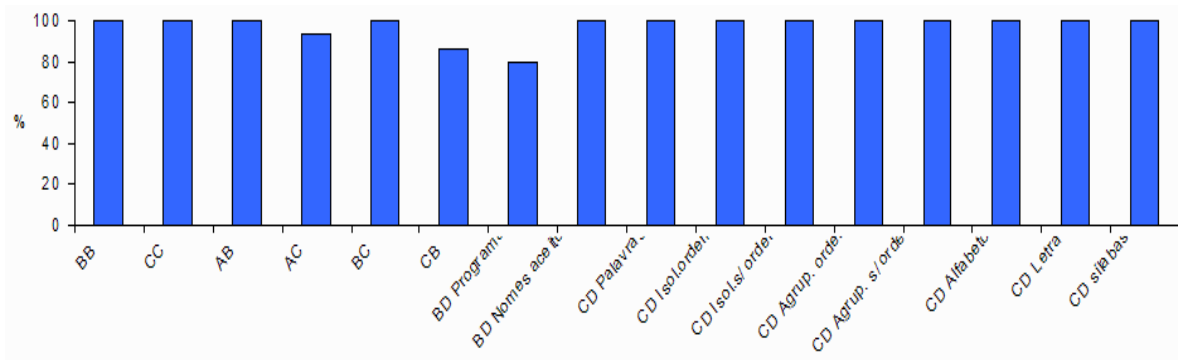
4.2 Diagnóstico de Repertório de Leitura e Escrita – DLE 1

O aluno **F** começou sua participação na implementação do PLEPP com o Diagnóstico de Repertório de Leitura e Escrita - DLE 1, que teve como objetivo avaliar a habilidade de leitura e escrita de palavras simples. Na primeira etapa do trabalho o Programa era aplicado duas vezes por semana em um dos momentos de intervenção da Sala de Recursos. Na etapa seguinte uma alteração no horário devido ao transporte escolar, reduziu o horário de atendimento na Sala Recursos para uma vez por semana.

Quanto às respostas de **F**, podemos observar nas Figuras 23, 24 e 25 que o aluno apresentou habilidade em todas as tarefas

Nas tarefas de seleção, conforme Figura 23 acertou todas as relações de identidade envolvendo figuras (BB) e palavras escritas (CC), a relação nome-figura (AB) também foi realizada com sucesso de 100%, com um único erro na relação palavra ditada-palavra escrita (AC) na palavra *ROUPA*, ficando com um índice de 93,3% de acertos. Nas relações entre figuras e palavras escritas e vice-versa (BC/CB), **F** apresentou um índice de 100% e 86,7%, respectivamente, errando apenas as palavras *BULE* e *VIOLINO*, na relação palavra escrita-figura (CB).

Figura 23 – Porcentagem de acertos nas respostas de Seleção, Nomeação de Figura BD, Nomeação CD de Palavra, Vogal, Consoante e Sílabas do Diagnóstico de Leitura e Escrita 1.



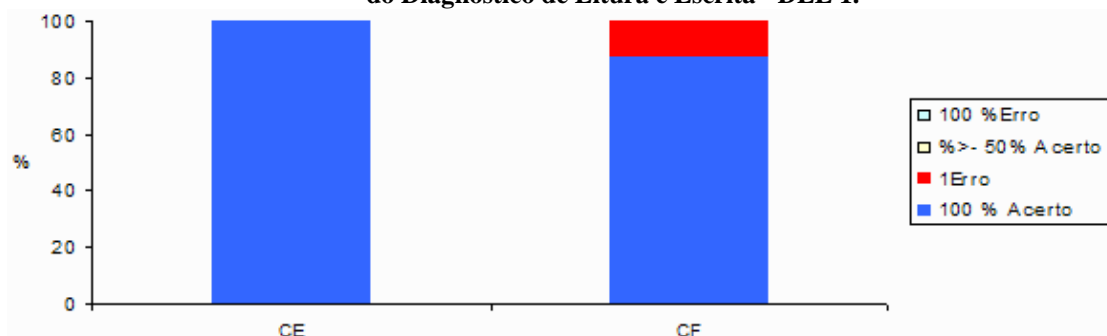
Fonte: Elaborada pela autora

Na tarefa de nomeação de figura (BD), das quinze ilustrações mostradas, o aluno acertou a nomeação de doze e utilizou identificações aproximadas para as outras três (*CABIDE/ PARA ROUPA; ROUPA/ CAMISA e TOCO/TORA*). A Figura 23 mostra os dados de 80% de acertos para as palavras aceitas pelo programa e 100% para os nomes aceitos que indicam aproximação e ou similaridade.

Na nomeação de palavras (CD), todas as quinze palavras apresentadas foram nomeadas corretamente, isto é, com 100% de acertos na tarefa, o que indicou habilidade para leitura de palavras simples. O mesmo índice foi obtido para a nomeação de vogais, consoantes e sílabas, conforme a Figura 23.

Nas tarefas de cópia cujos resultados são apresentados na Figura 24, **F** foi bem sucedido principalmente na relação cópia por composição (CE) com acertos de 100%. Na cópia manuscrita (CF) acertou treze das quinze palavras, errando somente (*TULIPA/TULIBA e LUPA/ LUBA*) e obtendo um índice de acertos de 86,6%.

Figura 24 – Porcentagem de acertos e erros na Cópia por composição (CE) e manuscrita (CF) - aplicação do Diagnóstico de Leitura e Escrita - DLE 1.



Fonte: Elaborada pela autora

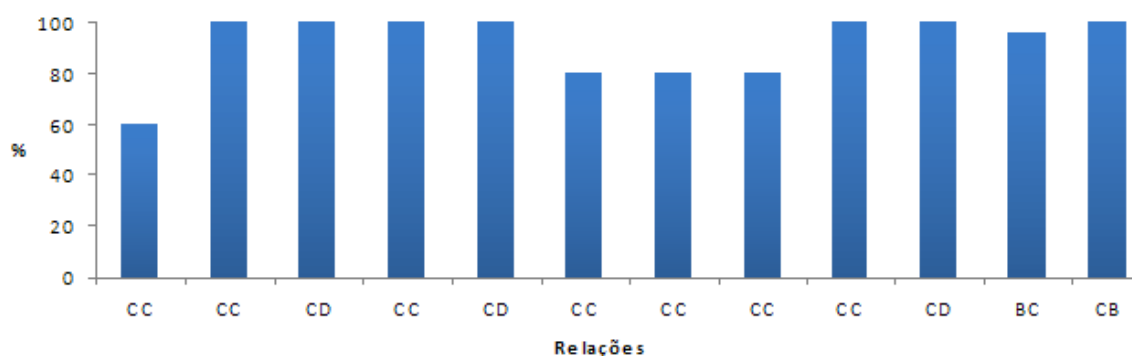
Apesar do desempenho de **F** indicar aplicação do Módulo 2, a avaliação de que seria importante consolidar as habilidades do aluno, realizada em conjunto com os responsáveis da Unidade de Leitura (UFSCar), optou-se por começar o trabalho com o emprego do Programa 1 e confirmar suas habilidades. No Anexo 4 está o organograma de encaminhamento do DLE 1 ao Módulo 1 ou Módulo 2 com os requisitos necessários.

4.3 Módulo 1

O aluno **F** realizou o Programa 1 até o Passo 5, com Pré-Teste 1a e 1b e os passos de Treino de dois a cinco, obtendo êxito, de acordo com os dados apresentados nas Figuras de número 27 a 29. Na sequência foram realizados os passos de Pós-Teste 7a, 20a, 25a, 26a, 26b e 27a, conforme as Figuras de número 30 e 31. Conforme já se havia previsto, **F** confirmou o bom desempenho do DLE 1 nos Passos de Pós-Teste e de Treino da Unidade 1. Desta forma, anteriormente à aplicação do Diagnóstico de Leitura 2 (DLE 2), foram realizados alguns dos passos de Pós-Teste.

No Pré-Teste 1a, as dificuldades de **F** ocorreram na relação de identidade palavra-palavra (CC). **F** apresentou erros no pareamento com o modelo precisando repetir uma vez o primeiro conjunto de palavras e duas vezes o terceiro conjunto. As relações figura-palavra escrita (BC) e palavra escrita-figura (CB) foram realizadas com sucesso, sendo que a relação (BC) obteve 85,7% de acertos, com um só erro na palavra de generalização *LATA (BICO)*, conforme Figura 27. O aluno obteve 100% de acertos nos três blocos que avaliam leitura (CD).

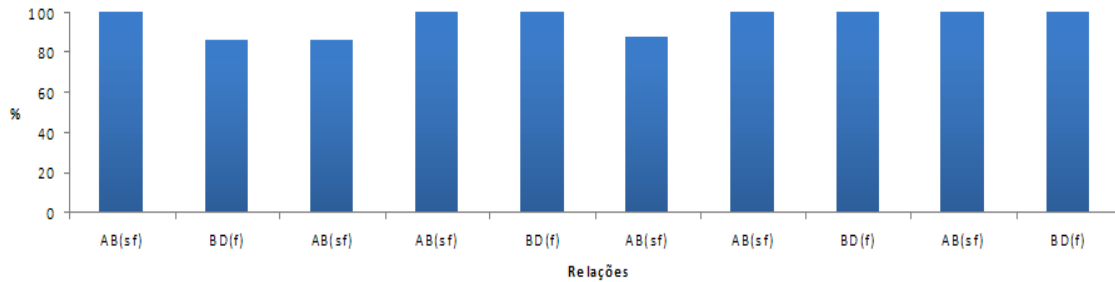
Figura 27 - Porcentagem de acertos nas tarefas de identidade, nomeação e seleção do Passo de Pré-Teste 1a do Módulo 1 – antecede os passos de treino das palavras da primeira Unidade 1.



Fonte: Elaborada pela autora

No Pré-Teste 1b (Figura 28), os índices de acerto mantiveram-se altos, os erros ocorreram somente na nomeação de uma figura (BD) desconhecida para o aluno (selo) e na seleção de duas figuras a partir das palavras ditadas (AB) BOCA/ BOLO e MULETA/ MACACO. Esses erros aconteceram por erro na seleção, pois ainda estava se acostumando com a utilização do mouse de toque.

Figura 28 – – Porcentagem de acertos nas tarefas de selecionar figuras sob controle da palavra ditada (AB) e de nomear as figuras (BD) - Passo de Pré-Teste 1b do Módulo 1.

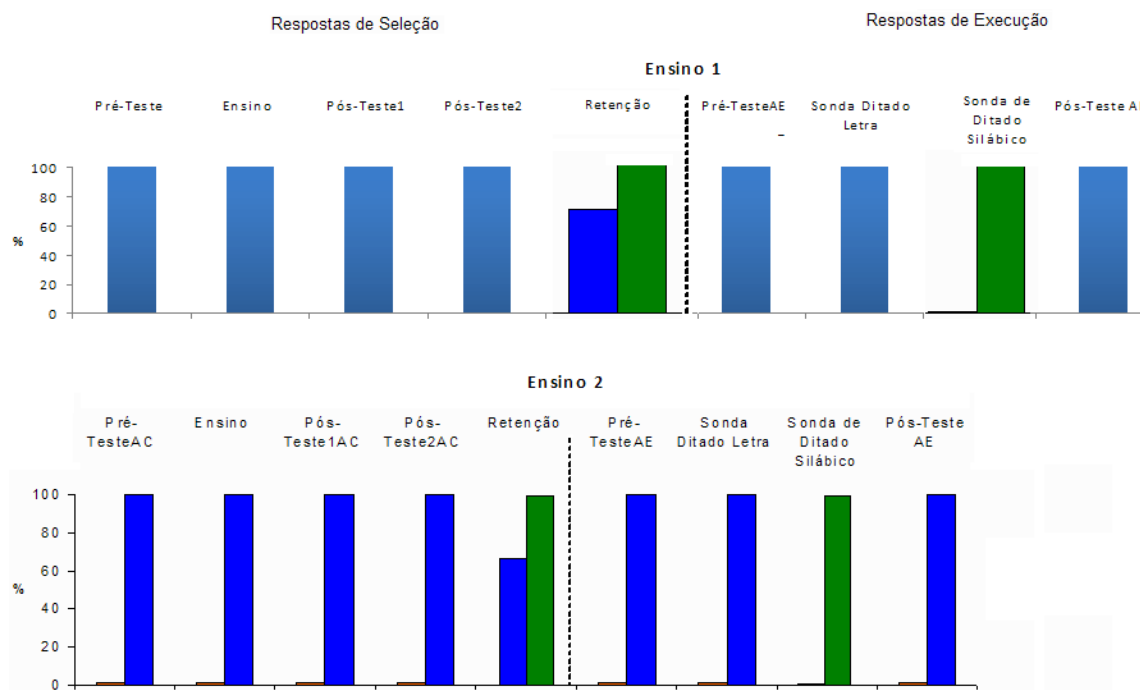


Fonte: Elaborada pela autora

Nos cinco passos de treino da Unidade 1 (ver Método), em que foram ensinadas as palavras BOLO, SELO, TATU; VACA, MALA, BICO; TUBO, APITO, CAVALO; LUVA, TOMATE, VOVÔ o aluno demonstrou habilidade na realização das tarefas de seleção e execução, como mostra a Figura 29.

O Passo 2 (Ensino 1), primeiro passo de ensino, foi realizado com sucesso em todas as tarefas, desde o Pré-Teste AC até o Pós-Teste AE, conforme Figura 29 (primeiro painel).

Figura 29 – Porcentagem de acertos em aplicações sucessivas do Módulo 1/ Unidade 1. No Ensino 1 (Passo de Treino 2) ensino das palavras Bolo, Selo e Tatu; Ensino 2 (Passo de Treino 3), ensino das palavras Vaca, Mala e Bico; Ensino 3 (Passo de Treino 4) ensino das palavras Tubo, Apito e Cavallo; Ensino 4 (Passo de Treino 5) ensino das palavras Luva, Tomate e Vovô. À esquerda do tracejado as Tarefas de Seleção, em azul escuro e verde, a retenção da seleção AC. À direita do tracejado, as tarefas de execução, em azul escuro e verde, a sonda de ditado silábico.



Fonte: Elaborada pela autora

Antes de iniciar o Passo 3, (Ensino 2) foi identificado um erro na tarefa de retenção da seleção AC do Passo 2 (Figura 29) que foi retomado e realizado com 100% de acertos. (dado não computado). A reaplicação das tarefas de retenção do Passo 2 também foi bem sucedida com 100% de acertos (Figura 29). O sucesso do aluno manteve-se no Passo 3 obtendo 100% de acertos em todas as tarefas, conforme a Figura 29 (segundo painel).

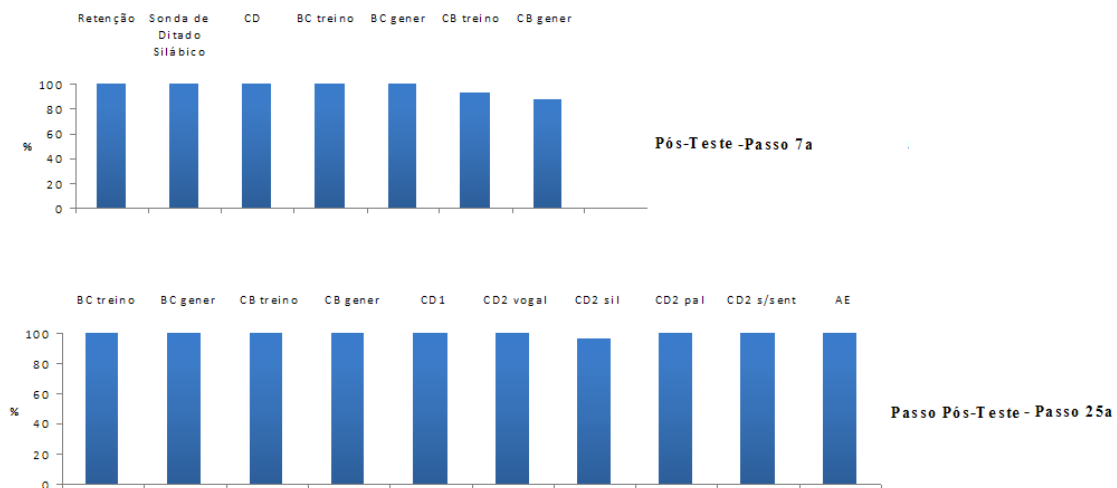
Antes de iniciar o Passo 4 (Ensino 3), tal como prevê o Programa, foram realizadas as tarefas para avaliar a retenção das tarefas do Passo 3. Houve um único erro na retenção e retomou-se o Passo 3 (ver segundo painel). Na sequência, o Passo 4 foi realizado com apenas um erro na sonda de ditado por letra (APITO/ ABITO), conforme Figura 29 (terceiro painel).

Ao realizar o Passo 5 F alcançou um índice de 100% de acertos em todas as tarefas (Figura 29, painel inferior). Não há avaliação de retenção do Passo 5, pois não foi realizado o Passo de treino 6.

Os passos de Pós-Teste da Unidade 1 e da Unidade 4 foram realizados na sequência, para verificar as habilidades nessas unidades. Como previsto, o Passo 7a avaliou as palavras

da Unidade 1, (Figura 30) e **F** obteve um percentual alto de acertos. Na tarefa de seleção palavra escrita-figura (CB) houve um erro em palavra de treino (BICO/MACACO) e um erro em palavra de generalização (BOCA/BOLO). Pela observação do desempenho de **F** durante o teste, verificou-se que os dois erros aconteceram por inabilidade com o equipamento, isto é, utilizou o mouse incorretamente. Isso justifica a não realização do passo de treino das palavras erradas.

Figura 30 – Porcentagem de acertos nos Passos de Pós-Teste 7a (avalia palavras da Unidade 1) e Passo 25a (avalia palavras da Unidade 4) – Módulo 1.



Fonte: Elaborada pela autora

F cometeu um erro para a relação palavra ditada-palavra escrita (*FOGO/PANELA*) nas tarefas de retenção do Passo 12, o que o levou a repeti-lo. **F** não havia treinado o passo 12, mas ao realizar o Passo de Pós-Teste 13 a precisou passar pela sua retenção.

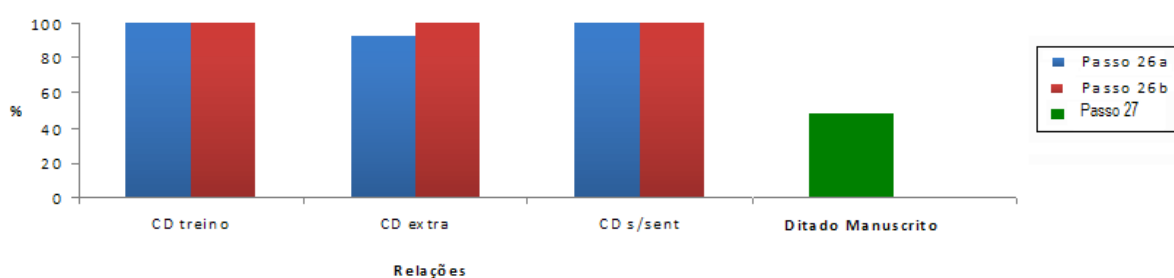
O Passo 13 a (que verifica os resultados dos quatro passos de ensino da Unidade 2 – deveria ter sido repetido após o treino do passo doze. Da mesma forma que o Passo 13a, o passo 19a, pós-teste da Unidade 3 também não foi realizado da maneira convencional pelo Programa devido a uma falha técnica de aplicação.

O Pós-Teste 25a (verifica as palavras ensinadas na Unidade 4) foi realizado completamente (Figura 30, painel inferior). **F** acertou 20 de 21 sílabas, com um erro na nomeação silábica PA (BA), o que indicou 96,7% de acertos. Em todas as demais palavras o aluno apresentou 100% de acertos, inclusive na leitura de palavras novas; as palavras extras

testadas foram: ROLO e PIPOCA e as palavras sem sentido foram: ROCABU, LEDOPA, REVECA e MOPADI.

Em seguida o aluno foi avaliado nos Passos Extensivos 26a e 26b (verificação de leitura de quarenta palavras cada um) F apresentou habilidade na leitura, errando apenas uma palavra extra, POMADA (BOMBADA), no passo 26a, conforme Figura 31.

Figura 31 – Porcentagem de acertos nos Passos Extensivos com testes de leitura (CD) de 40 palavras de generalização, extras e sem sentido ensinadas nas Unidades 1,2,3,4 e 5 e ditado manuscrito (AE) de 20 palavras.



Fonte: Elaborada pela autora

No Passo de Extensão 27, o último passo realizado de acordo com o Programa 1, (verificou o ditado manuscrito de vinte palavras) os dados apontam que F escreveu corretamente 50%, isto é, dez palavras (Figura 31). As outras dez foram escritas com erros que envolvem ausência de acento (REMEDIO/CAFE), trocas sonoras (ZABUTI/ ZANELA), vício de linguagem (BIBIDA) e grafia ilegível pela omissão de letra (ADEADO/ ROPA). Consta do Apêndice 5 uma cópia do ditado original.

Os dados do Módulo 1 mostraram que F, no Pré-Teste da Unidade 1, acertou a leitura de todas as palavras de treino, assim como demonstrou habilidade nos testes de identidade e tarefas de seleção do Passo 1a. As tarefas que envolviam figura, como contextualização e nomeação também foram realizadas com sucesso.

Nos passos de treino (2, 3, 4 e 5), Figura 29, F praticamente não apresentou dificuldade, exceto nas tarefas de retenção das relações ensinadas nos passos anteriores, o que levava à repetição do passo correspondente até acerto de 100% das tarefas de retenção. Nas sessões em que a retenção foi realizada com sucesso o aluno obteve êxito nas tarefas com as relações subsequentes (AC, ensino, composição e AE).

Nos Pós-Testes ocorreram problemas técnicos na orientação dos passos 7a e 13a que não foram completados corretamente. O passo 7a foi realizado com sucesso na retenção e na leitura de palavras de treino, mas houve erro na tarefa de seleção CB, o que inviabilizou a

continuidade da leitura de palavras, sílabas e realização da sonda de ditado por letra que envolviam palavras extras e sem sentido. No Passo 13a as tarefas de Pós-Teste não foram realizadas, sendo substituídas pelo treino do Passo 12. Somente o passo de Pós-Teste 25a foi realizado corretamente e com alto índice de acerto, desde a tarefa de seleção figura-palavra escrita (BC) e palavra escrita-figura (CB) passando pela leitura de palavras de treino, generalização, sem sentido e sílabas, até a sonda de ditado por letra. O fato de o aluno não completar os passos 7a e 13a corretamente não influenciou significativamente no encaminhamento ao Módulo 2 seguinte. Tendo em vista o bom desempenho do aluno, que confirmava que ele era capaz de ler palavras simples, do tipo consoante-vogal-consoante-vogal, foi encaminhado para o Módulo 2.

4.4 Diagnóstico de Repertório de Leitura 2

No Módulo 2 foi utilizado o DLE 2 - O Diagnóstico de Repertório de Leitura 2 (DE SOUZA ET AL, 1996) em quatro avaliações ao longo do trabalho. Lembra-se aqui que o instrumento foi dividido em dois passos: Ptg 1-5 e Ptg 6-9 e teve por objetivo avaliar palavras consideradas com dificuldade na língua, disponibilizadas nas relações de **seleção**: palavra ditada/figura (AB), palavra ditada/ palavra escrita (AC), figura/ palavra escrita (BC) e palavra escrita/ figura (CB); as **nomeações** de palavras (CD) e figuras (BD) e a **sonda de ditado por letra** e manuscrito (AE e AF).

F obteve índices superiores a 90% em todas as avaliações conforme leitura da Figura 32. Na seleção palavra ditada- palavra escrita (AC2), primeira sessão, das vinte e cinco palavras, o único erro foi na palavra CAIXA (CAIXINHA); na última sessão houve a troca por palavras aproximadas (COELHO/ CAOLHO e DISQUETE/ DESQUITE). Na relação, leitura das palavras (CD), observou-se que na primeira sessão o total de acertos na relação foi de 64% e os erros ocorreram para as palavras (MÁGICA/ MUGICA, BARRACA/ BARACA, BARBANTE/ BARCACO, PRÉDIO/ PREDIDO, GLOBO/ GROBO, CAPACETE/ PACACETE, ÁGUIA/ AGU, EXAMINAR/ ESCAMINHAR e ORELHÃO/ REGIÃO). Com este desempenho de **F**, decidiu-se pelo emprego Módulo 2 Dit. Conforme as intervenções dos passos do Programa foram ocorrendo, os índices de acerto de leitura das palavras foram aumentando: 88% na segunda e 92% na terceira e quarta sessões. A palavra para a qual **F** manteve os erros em todas as intervenções foi ÁGUIA (AGU/ AGUA/ AGUA/AGUIA).

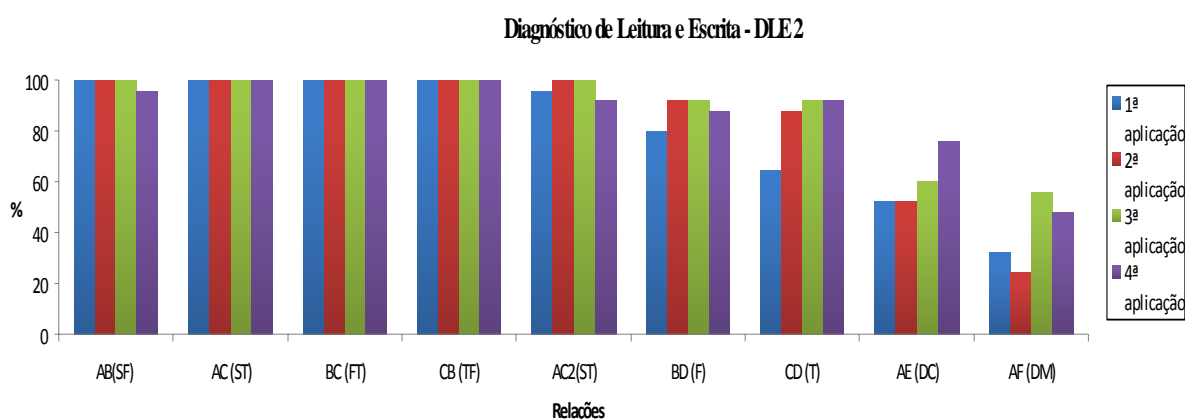
Ao responder aos estímulos da relação nomear figuras (BD), **F** apresentou erros principalmente em palavras desconhecidas tais como: MÁGICA/ CHAPÉU, FOGUETE/ NS,

ETIQUETA/ GEQUETA, EXAUSTOR/ NS, ZÍPER/ JIPE. Persistiu nos erros com as palavras MÁGICA (CHAPÉU), EXAUSTOR (CHAMINÉ) e ZÍPER (JIPE) cujas figuras solicitadas estão distantes do contexto cultural do aluno que morava no sítio, ou que tem outras nomenclaturas na região. Destaca-se que a figura que representa “MÁGICA” traz um chapéu, corretamente nomeado pelo aluno, que, entretanto causa confusão pelo requisito do Programa que é dizer a palavra “mágica”.

As tarefas de ditado, tanto por composição (AE) quanto manuscrito (AF), também apresentaram evolução nas avaliações. Na sonda de ditado por letra observou-se, em geral, a omissão de uma letra ou acento na construção das palavras. As palavras que se mantiveram com erros foram: GOLFINHO (GOFINHO), ALGEMA (AGEMA), MOCHILA (MOCILA), IGREJA (IREJA), FOGUETE (FOQUETE) e FAZENDA (FAZEDA).

O ditado manuscrito (AF) foi o que apresentou os maiores índices de erro, com o máximo de acerto em 56% na terceira sessão. No Apêndice 6 consta a cópia dos ditados manuscritos realizados pelo aluno. Os erros se mantiveram nas dificuldades da língua, apresentando na última sessão as seguintes características: BALANÇO/BALÇO, PARAFUSO/ PARAFUZO, COELHO/ COLHO, BALDE/ BAULDE, ZEBRA/ ZABRA/ IGLU/ IGUI, SANGUE/ SEGUES, ARQUIVO/ AQIVO, PÁSSARO/ PASSIARO, BEXIGA/ BEIGA, EXAUSTOR/ EZATOR, CACHECOL/ CASECOU.

Figura 32 – Porcentagem de acertos nas aplicações do Diagnóstico de Leitura 2 - DLE 2.

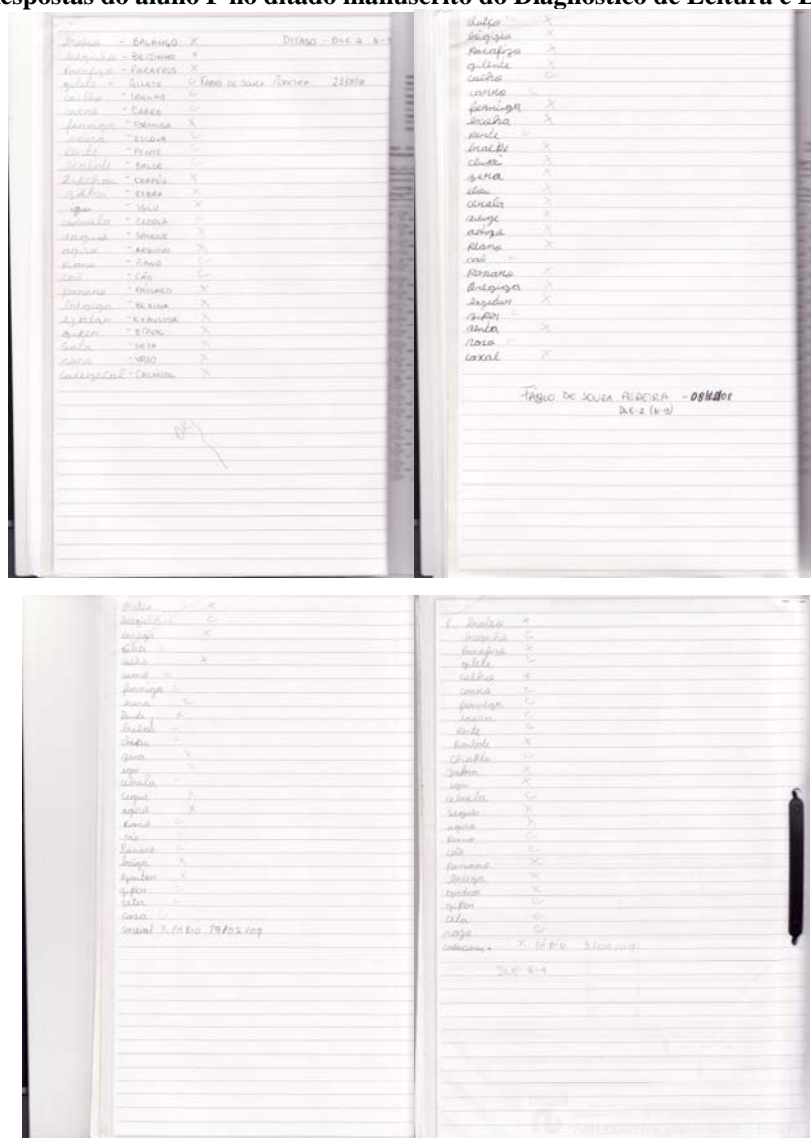


Fonte: Elaborada pela autora

Como se observa na Figura 32, **F** começou o Módulo 2 após a sessão do primeiro DLE 2 com bom repertório de seleção palavra ditada-figura (AB), palavra ditada-palavra escrita (AC), figura-palavra escrita (BC), palavra escrita-figura (CB) e nomeação de figura (BD), o

que manteve-se durante todo o processo. A nomeação de palavra (CD) manteve-se com altos índices de acertos após a primeira verificação, em que apresentou erros. Os ditados por composição (AE) e manuscrito (AF) foram as tarefas em que o aluno obteve os índices mais reduzidos de acertos, principalmente o manuscrito, o que reitera a dificuldade de escrita ainda presente na época. No Apêndice 5 consta a tabela com o detalhamento das respostas e a lista de palavras erradas. A Figura 33 apresenta (Tem algo errado?) do ditado manuscrito (AF) escrito por **F** na primeira e na quarta aplicação do DLE 2.

Figura 33 – Respostas do aluno F no ditado manuscrito do Diagnóstico de Leitura e Escrita – DLE 2.



Fonte: Elaborada pela autora

4.5 Programa 2 Dit

De acordo com o repertório de **F**, após a primeira avaliação, foi empregado o Programa **2Dit**, orientado para aqueles que conseguem ler palavras com dificuldade na língua,

mas não conseguem escrevê-las tal como **F**. No Anexo 7 encontram-se as unidades de ensino relativas às dificuldade da língua.

Sumarizando, o aluno realizou o Programa 2 até o passo 27rr, que ensinava palavras com o dígrafo RR e que diferentemente do Programa 1, os passos dividiam-se em quatro passos de treino e um de teste. Os passos de múltiplos de 5 são os passos de testes (ver Método).

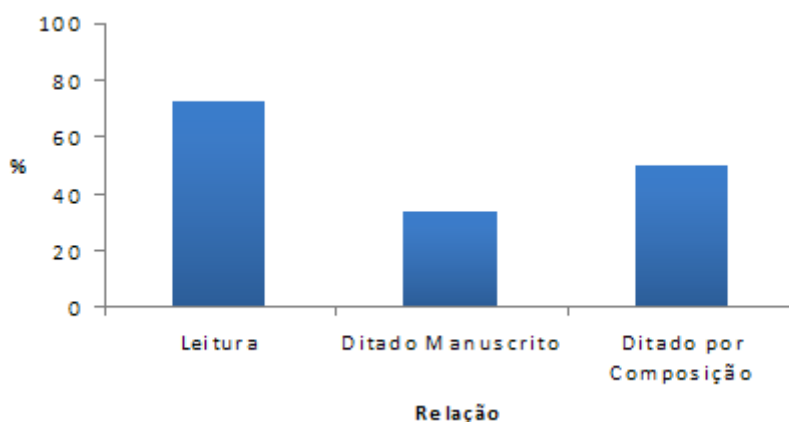
Para efeito de acompanhamento dos resultados, retoma-se aqui a informação de que o bloco de treino organizava-se em Pré-Teste, Treino, Pós-Teste 1 e Pós-Teste 2. O bloco de Teste dividia-se em *Dificuldade Treinada*: Retenção 1 e 2, Ditado e *Acompanhamento de todas as dificuldades*: leitura de todas as dificuldades.

Os passos iniciais avaliaram um conjunto de palavras com as diferentes dificuldades no desempenho de **F** para nomeação de palavra (CD), ditado manuscrito (AF) e sonda de ditado por letra (AE), como se pode constatar nos dados apresentados na Figura 34. O índice maior de acertos foi obtido na nomeação de palavras, com 72% de acertos. Os erros ocorreram em sete palavras: BATALHA (BATANHA), SOCORRO (SOCORO), GLOBO (GALOBO), FOGUETE (FOUGETE), EXATO (ESSATO), GANSO (GAZO) e CARTEIRO (GARTEIRO). Como se pode notar, com exceção de CARTEIRO, os erros incidiram na dificuldade a ser ensinada.

O aluno apresentou o menor índice de acertos no ditado manuscrito, 37,5%. As incorreções ocorreram nas palavras BARBA (BABRA), MORRO (MORO), OFICINA (OFISINA), MEL (MEI), PÁGINA (PAGENA), DUPLA (DILPA), QUIBE (QUBE), GUITARRA (GITARA), BOLHA (OBOLINHA) e ÔNIBUS (ONIBOS).

Na sonda de ditado por letra (AE), com as mesmas palavras, o aluno obteve um índice de acertos de 50%, com oito acertos. As oito palavras escritas inadequadamente foram ÔNIBS, PAGINA, NIHO, BULPA, OFIVINA, GIBE e GITARA. A palavra chocolate apresentou erro no programa. Os percentuais da Figura 34 confirmam as dificuldades acentuadas na escrita tanto manuscrita, quanto por composição por letra.

Figura 34 – Porcentagem de acertos nas tarefas de Nomeação, Ditado Manuscrito e Ditado por Composição no Pré-Teste do Módulo 2 do Programa 2 DIT.



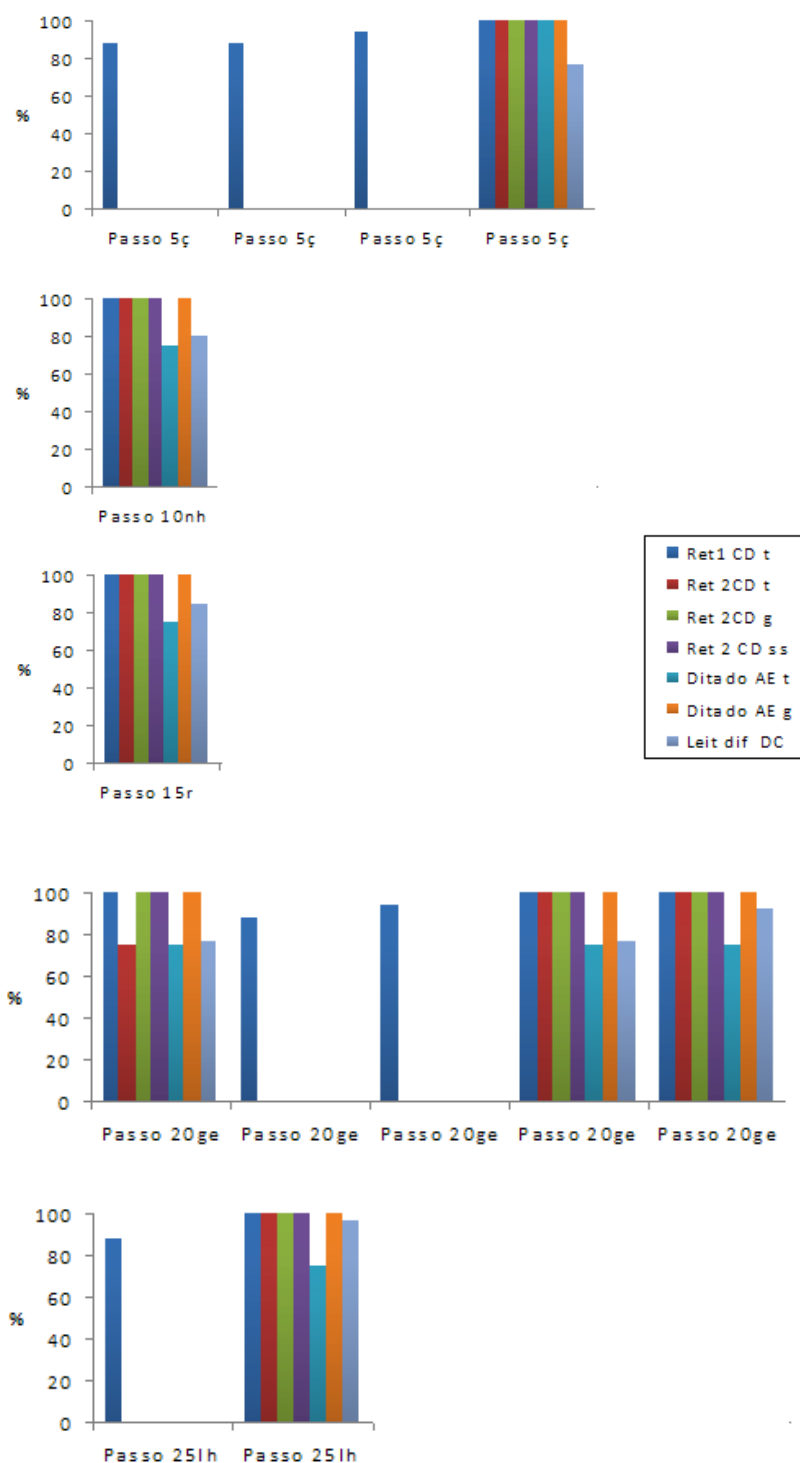
Fonte: Elaborada pela autora

Após a avaliação inicial, apresentada na Figura 34, o Módulo 2 começou com primeiro passo de treino da dificuldade da língua “Ç”. As dificuldades na língua foram encontradas principalmente nas palavras de treino (t) com Ç, GE e LH, os erros na retenção do passo de teste (múltiplo de 5), fazia-o retornar ao treino. Os passos com as dificuldades da língua NH e R foram realizados com maior habilidade, conforme Figura 35.

O passo de treino de cada dificuldade começou com um Pré-Teste, onde o aluno devia apontar as palavras simples (AC) e ler (CD) as palavras que apresentam dificuldades. No caso de **F** as dificuldades treinadas foram (Ç, NH, R, GE, LH e RR). Nessa tarefa de pré-teste, se houvesse o acerto de 100% das palavras, o passo seria encerrado com o encaminhamento para o próximo passo de treino. As Figuras 36 a 41 apresentarão os dados detalhados de cada passo.

A Figura 35 mostra os resultados de acertos nos passos de testes, múltiplos do número 5 (ver Método). O passo inicia com uma tarefa de retenção, com a leitura das palavras treinadas na unidade (dificuldade) que precisa ser corretamente realizada, isto é, para que o passo de treino avance, há a necessidade de 100% de acertos. Se não houver, será repetido o passo de treino da palavra incorreta. Conforme a Figura 35 (primeiro painel), na dificuldade da língua “Ç”, **F** errou palavras na primeira retenção, nas três primeiras tentativas, conseguindo avançar o passo de teste, somente na quarta. A dificuldade na tarefa da primeira retenção ocorre também com as dificuldades “GE” (quarto painel) e “LH” (quinto painel), mas com menor incidência de erros.

Figura 35- Porcentagem de acertos nos Passos de Teste das palavras com dificuldade na língua – Módulo 2 – Programa 2 Dit.

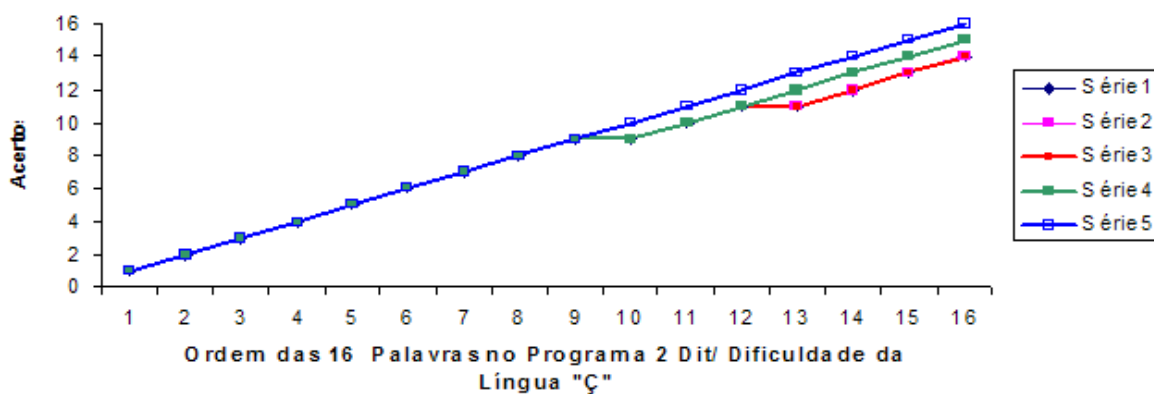


Fonte: Elaborada pela autora

Nos passos de treino de palavras com Ç, na Unidade 1, nota-se que o aluno repetiu várias vezes os mesmos passos, conforme Figura 35. Duas justificativas aparecem na verificação dos dados: erros no passo de treino 3ç, principalmente na palavra FEITIÇO

(FETIÇO) e frequência de erros nas palavras TAÇA (1ç) e BABAÇU (2ç) ao realizar o passo de teste 5ç, o que retomava o passo de treino 1ç e os passos subsequentes. Ressalta-se que ao realizar o Pré-Teste AC e AE com 100% de acertos, não houve necessidade de continuar o treino, passando-se ao passo seguinte.

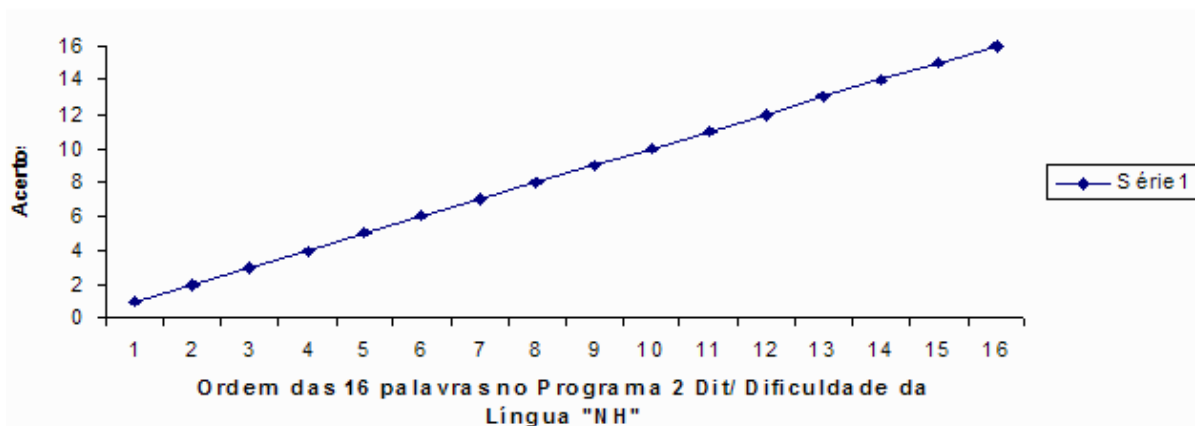
Figura 36 – Passo Ç – Índices de acertos nos passos de retenção 5Ç nas cinco aplicações realizadas.



Fonte: Elaborada pela autora

Na Unidade 2, que treinou as palavras com dificuldade na língua a partir do encontro consonantal **NH**, as dificuldades foram menores. Nos passos 6nh, 7nh e 8nh primeiramente o aluno errou no Pré-Teste, o que solicitou treinamento. As palavras em que ele apresentou erros frequentes foram MINHOCA (MIOCA) e MUNHECA (MUNHCA). No Anexo 7 encontra-se a tabela com todas as dificuldades. O Pré- Teste do passo 9NH foi realizado sem erros, o que o levou ao Teste da Unidade 2, sem passar pelo passo de treino 10nh.

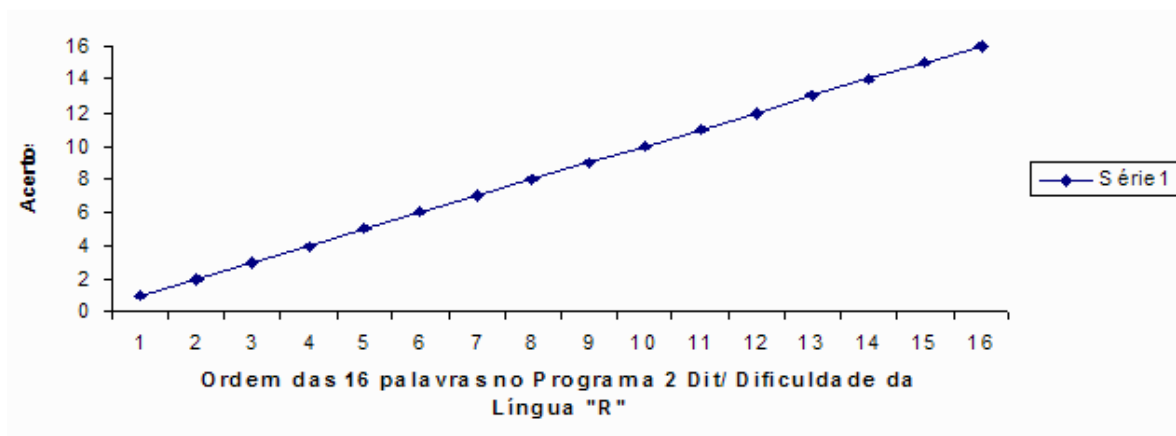
Figura 37 – Passo NH – Índices de acertos nos passos de retenção do passo NH na única aplicação do passo 10 nh.



Fonte: Elaborada pela autora

Os passos de treino para a dificuldade de palavras com a letra **R** foram realizados com predomínio de acertos. Somente os passos 13R e 14R precisaram ser treinados, com erro em uma palavra. Os passos 11R e 12R foram testados no Pré-Teste.

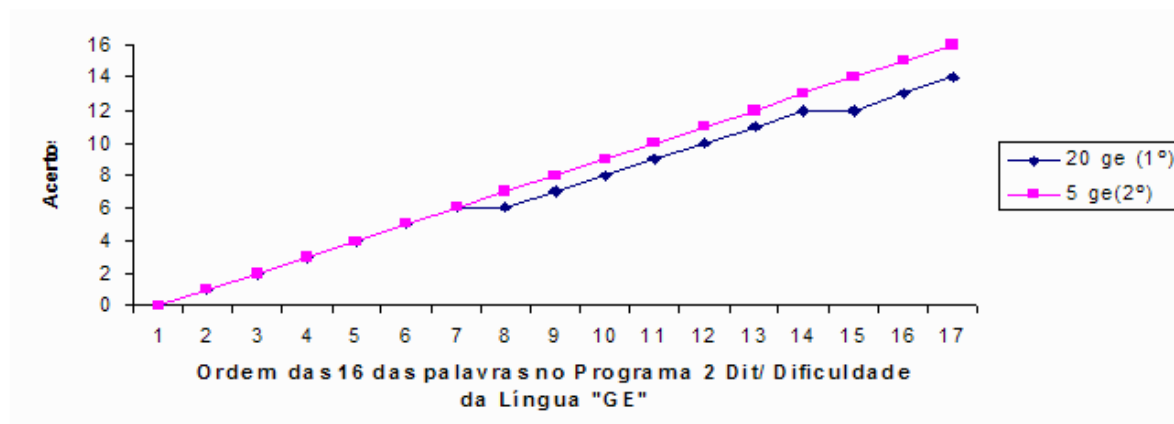
Figura 38 – Passo R – Índices de acertos nos passos de retenção do passo R na única aplicação do passo 15R.



Fonte: Elaborada pela autora

Os passos de treino da junção da consoante G com vogais E e I (Ge e Gi) foram realizados em várias sessões e as dificuldades ocorreram principalmente em erros no Pré-Teste, retornando o passo ao treino da palavra. Observou-se que os erros mais comuns aconteceram para as palavras acentuadas, tais como, GÊMEO (GÊMIO, GEMÊO), GÊNIO (GENÊO), GELÉIA (GÉLEIA).

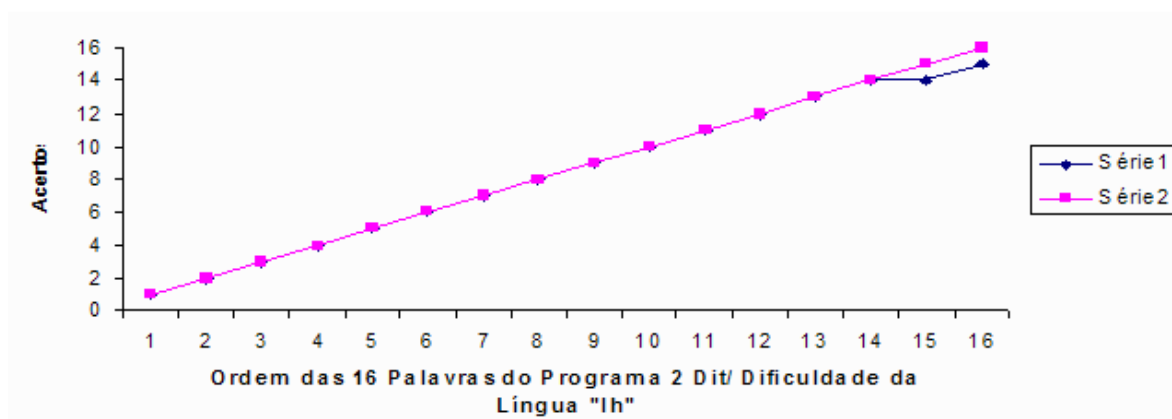
Figura 39 – Passo GE – Índices de acertos nos passos de retenção do passo GE nas duas aplicações do passo GE.



Fonte: Elaborada pela autora

As palavras da Unidade 3 treinavam as dificuldades da língua com o encontro consonantal **LH**. Foram realizadas várias sessões, apresentando dificuldades acentuadas no Pré-Teste e retornando ao treino da palavra errada. Destaca-se que várias palavras escritas incorretamente não estavam relacionadas ao LH, mas apresentavam outras dificuldades da língua.

Figura 40 – Passo LH – Índices de acertos nos passos de retenção do passo LH nas duas aplicações do passo 25LH.

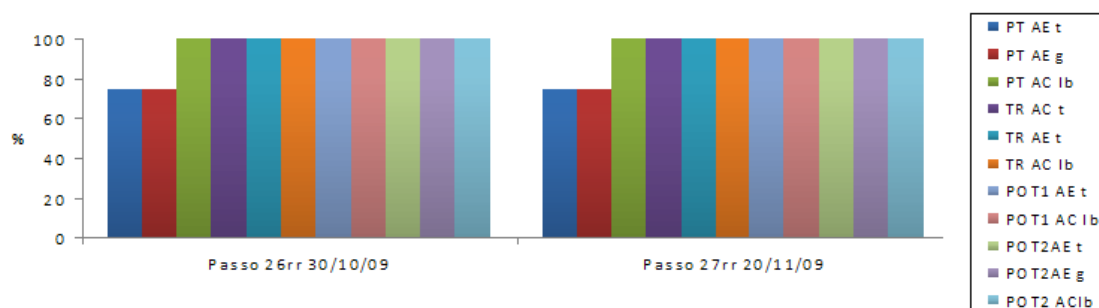


Fonte: Elaborada pela autora

O aluno **F** realizou o Programa 2 até o Passo 27RR, Unidade 6. Nos dois passos 26RR e 27RR o aluno apresentou erros no Pré-Teste, mas com o treino, o Pós-Teste ocorreu com êxito, encaminhando-se ao Passo 28RR. É importante destacar que o aluno morava em uma comunidade (descendentes de italianos e alemães) em que era comum se articular o som de R

para palavras que apresentem RR, assim sua fala também apresentava frequentemente esse vício de linguagem.

Figura 41 – Passo RR – Índices de acertos nos passos RR



Fonte: Elaborada pela autora

Na execução do Módulo 2 **F** fez várias repetições nos passos, o que indicava a dificuldade do aluno em relação à leitura e escrita de palavras consideradas complexas na Língua Portuguesa, erros que encontramos, também com alta frequência, para os alunos com desenvolvimento típico. O que se destaca no desempenho de **F** é o progresso obtido a despeito das poucas sessões realizadas na etapa final do trabalho. Nos dois últimos semestres a frequência de **F** às intervenções foi prejudicada, com um único encontro semanal, assim como feriados, atividades extracurriculares, o que promoveu um período extenso entre uma sessão e outra. Outra reflexão importante para a avaliação do desempenho de **F** pode ser direcionada à possível utilização do Programa 2 Leit, o que treinaria sua leitura com passos mais acessíveis.

Conforme os dados do DLE 2 apresentados na Figura 32, os índices de leitura foram altos, os de escrita evoluíram principalmente na sonda de ditado por letra. Essas características também aparecem no Teste de Desempenho Escolar, mostrado na Tabela 5.

CONCLUSÃO

A pesquisa realizada com o Programa Aprendendo a Ler e a Escrever em Pequenos Passos nas Salas de Recursos do Ensino Fundamental com alunos que apresentam Deficiência Intelectual nos traz dados importantes para discutirmos a sua aplicação nesse serviço de apoio especializado.

As respostas observadas com os alunos **J** e **F**, durante as intervenções com os Módulos 1 e 2 do Programa, nos dão a dimensão de como o processo de aprendizagem, principalmente a alfabetização, pode ser incrementado com os recursos disponibilizados, aproveitando e verificando os repertórios que o aluno apresenta e as possibilidades de ensino de diferentes repertórios, por meio de outras relações, tendo como base a equivalência de estímulos.

Como contribuição da pesquisa realizada, verifica-se a eficácia do Programa Aprendendo a Ler e a Escrever em Pequenos Passos servindo de suporte para análise de situações que vão além do campo teórico, mas que se efetivam na prática de aplicação cotidiana com o aluno. Algumas orientações contemplam as seguintes questões:

a) A associação das provas de retenção para tarefas de seleção AC e tarefas de composição silábica AE podem implicar na exposição continuada da aluna nas tarefas de seleção promovendo a consolidação do repertório de seleção, sendo assim um aspecto positivo da repetição das tarefas em se tratando apenas da seleção. Numa outra perspectiva, a exposição continuada da aluna ao fracasso nas tarefas de composição, pode gerar deterioração de repertório produzida por erros repetidos, reiterando o fracasso.

b) Outro ponto a ser analisado, está relacionado à extensão das atividades de treino para as tarefas de seleção, tornando os passos repetitivos e produzindo fadiga. Essa extensão aumenta o tempo de aplicação, diminuindo a atenção e a motivação para a atividade.

Os resultados permitem pensar que a depender do repertório dos alunos, o treino de seleção pode avançar independentemente do ritmo do treino de composição, permitindo, assim, o sucesso na leitura. Quanto ao controle por unidade mínima, que envolve a relação adequada entre fonema-grafema, a exigência de acerto da unidade mínima em palavras que coloquialmente se utilizam de sons diferentes, (e/i, o/u) aumenta o grau de dificuldade, em situações em que o aluno escreve como fala (exemplo: apito/ pitu).

Esse aspecto cultural, que envolve a fala, também pode ser extensivo à nomeação de figuras, principalmente, quando essas não fazem parte do repertório comum do aluno. Tornam-se importantes para aumentar o seu vocabulário, mas quando estão em tarefas que exigem o seu reconhecimento ou a sua nomeação correta, o Passo pode tornar-se mais lento, com repetições ou até interrupções que atrasam e/ou dificultam a continuidade do programa. De acordo com a realidade, faz-se necessário a realização de ajustes que atendam à realidade de cada grupo. Por exemplo, as figuras tulipa, loja, exaustor, mágica, tubo, toco, não eram familiares para os participantes e ocasionavam erros que podem ser evitados pela sua substituição por palavras familiares.

Outro ponto importante está vinculado à sonda de ditado por letra, com a possibilidade de se introduzir uma tarefa de composição que solicite apenas a escrita das palavras diante das letras que a compõem, pelo menos antes de se utilizar um conjunto maior de letras. Esse procedimento acontece no DLE 1, com a composição por letra organizada pelo controle mínimo de unidades, sem letras excedentes. A tarefa do aprendiz seria organizar as letras na ordem em que são apresentadas na palavra. Seria uma etapa intermediária entre a composição por sílabas e por letras na qual, esta última oferece mais letras a serem comparadas e selecionadas do que aquelas que formam a palavra modelo.

Uma especificidade que se repetiu na aplicação dos passos 3 e 4 com a aluna **J** foi a possível interferência no êxito do passo, após um aumento no intervalo de tempo entre uma aplicação e outra (em média duas semanas). Na aplicação do Passo 4 ocorreu a fragmentação, desta forma questiona-se: foi a fragmentação do passo 4 ou foi o intervalo de tempo expandido, após as várias exposições às tarefas? Se foi a fragmentação, por que **J** passou pelo passo 3, quinze dias após a última sessão, sem que este fosse decomposto? Se fosse o aumento no intervalo de tempo a resposta dependeria da apresentação do passo 4 sem fragmentação, o que não ocorreu. A decorrência que parece relevante das alterações é a necessidade de intervenção individualizada quando o erro se mantém.

O tempo das sessões se coloca como um fator prioritário de discussão, principalmente após a fragmentação do Passo 4 para a aluna **J**. A média de tempo utilizado pela aluna **J** no Passo 4 antes da fragmentação (sem sucesso) foi de 21 minutos, nos passos fragmentados, esse tempo diminuiu para 11 minutos (com sucesso). “Essa redução do tempo na realização da tarefa pareceu importante para manter a

atenção da aluna **J**, mas não explica os acertos obtidos quando se interrompeu a execução dos passos 3, com os erros cometidos, e retomou-se o Passo 4. Chama a atenção, também, o sucesso de **J** na realização dos passos 3 e 4 após um intervalo de, pelo menos, duas semanas, na realização das sessões por faltas consecutivas da aluna. As sessões anteriores aos intervalos não programados eram abortadas ou atingiam critério máximo de repetição, mas após o intervalo de mais ou menos quinze dias eram realizadas com sucesso.

Quanto à finalização do Passo, sem ter passado completamente pelas tarefas, duas situações foram comuns, término por “abortamento”, isto é, a pesquisadora encerrava o passo, ou por Critério Máximo de Repetição Atingido (CMRA) a partir de treino silábico com erros excessivos. A incidência dessas duas formas de finalização foram comuns na aplicação com **J**, tornando-se importante para o questionamento da pesquisadora quanto à metodologia empregada desse ou a adequação correta para cada situação.

Por ser um Programa individualizado, deve se levar em conta as características de cada aluno. O fator motivacional, que incentiva o aluno a continuar, se tornou um aliado importante em todas as aplicações dos Passos. Alunos que tradicionalmente “erram” têm dificuldade de perceber acertos, mesmo quando esses acontecem. Como pesquisadora, não me ative somente aos recursos de “reforço” do programa, mas acompanhava cada resposta e conversava com os alunos, principalmente no início, quando a tarefa ainda era muito “distante” do que estavam acostumados a fazer em sala de aula. Esse incentivo tornou-se fundamental para a continuidade dos alunos nas tarefas e o entendimento do que estavam fazendo.

Para auxiliar o professor nas aplicações das atividades, sugere-se que o manual detalhe e ressalte sobre o aluno ter ou não preenchido todos os requisitos de cada passo, alertando-o sobre a possibilidade de ser encerrado com a parcialidade das tarefas. Isso deve ocorrer, principalmente, quando o Passo realizado é encaminhado a um Passo anterior, que deve ser refeito, mas com retorno ao Passo em que parou. Sugere-se que haja uma informação ou observação na própria caixa de texto que menciona o encaminhamento.

Essa dificuldade foi verificada na aplicação do Módulo 1 com o aluno **F**, quando na passagem para o Módulo 2 precisou fazer os Passos de Pós-Teste. Os passos 7^a e 13^a foram realizados incorretamente, não chegando às palavras de generalização, extras e sem sentido, primordiais para avaliação correta do encaminhamento.

Esses detalhes são importantes para aqueles que estão iniciando o processo de aplicação do programa com o aluno, e muitas vezes, ficam vinculados aos encaminhamentos descritos e não se atém que talvez estejam fora da sequência por alguma intervenção do próprio programa.

A utilização de outros recursos pedagógicos avaliativos, como TDE, pode acompanhar a verificação dos resultados dos alunos, confrontando assim várias possibilidades de análise. Nas avaliações de TDE com os alunos **J** e **F**, conseguiu-se observar a evolução dos dados concomitantes ao DLE, o que potencializou as respostas dos alunos quanto ao processo de alfabetização. As provas piagetianas utilizadas sinalizaram as respostas pré-operatórias, mas que se sobressaíram enquanto aumento de repertório de respostas do alunos, quando comparadas no início da aplicação e no final.

Desta forma, o objetivo da pesquisa foi atingido, demonstrando que o Programa Individualizado de Leitura Aprendendo a Ler e Escrever em Pequenos Passos assim como confirmam as pesquisas básicas do seu procedimento, pode se colocar como recurso pedagógico importante para alunos com necessidades educacionais especiais na área da deficiência intelectual, principalmente por permitir a intervenção individualizada, tão importante para aluno com repertórios tão diferenciados. A possibilidade de complementação pedagógica, a partir do programa, desafia-nos a pensar numa escola que busca vários espaços e estratégias de aprendizagem. Aprendizagens hoje, vinculadas às novas tecnologias, a virtualidade.

A educação brasileira e principalmente o ensino fundamental, necessita urgente de intervenções pedagógicas que possibilitem a todos os alunos o acesso e o domínio da alfabetização. Uma alfabetização que vá além da codificação e decodificação de símbolos, mas que possibilite a autonomia e a apropriação do conhecimento, tão importantes para o exercício pleno da cidadania.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. A. Apresentação e análise das definições de deficiência mental propostas pela AAMR – Associação Americana de Retardo Mental de 1908 a 2002. **Revista de Educação da Universidade Católica de Campinas**, nº 16, São Paulo, p. 33-48, junho de 2004.

ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE RETARDO MENTAL. **Retardo mental** – definição, classificação e sistemas de apoio. 10 ed. Tradução Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2006.

AMERICAN ASSOCIATION ON INTELLECTUAL AND DEVELOPMENTAL DISABILITIES. **Intellectual Disability** – Definition, Classification, and Systems of Supports. 11th Edition. Washington: AAIDD, 2010.

ALBUQUERQUE, A. R; MELO, R.M. Equivalência de Estímulos: Conceito, implicações e possibilidades de aplicação. In: RODRIGUES, J.A. RIBEIRO, M.R. (Org.) **Análise do Comportamento**: pesquisa, teoria e aplicação. Porto Alegre: Artmed, 2005. p.245-264.

ALLIENDE, F.; CONDEMARIN, M. **A Leitura**: teoria, avaliação e desenvolvimento. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2005.

BERNARDINO JÚNIOR, J.A. et al. Aquisição de Leitura e Escrita como resultado do ensino de habilidades de consciência fonológica. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília/ SP. v.12, p. 423-450, 2006.

BIANCHETTI, L.; FREIRE, I. M. **Um olhar sobre a diferença**: interação, trabalho e cidadania. Campinas: Papyrus, 2001.

BRASIL. **Constituição Federal Brasileira**, 1988.

_____. Ministério da Educação. **Educação Para Todos**: a Conferência de Nova Delhi. Brasília, 1994.

_____. Ministério da Educação. **Lei de diretrizes e bases da Educação Nacional** – LDB: lei nº 9394/96 de 20 dez. de 1996. Brasília, 1996.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial. **Parâmetros curriculares nacionais**: adaptações curriculares - estratégias de ensino para educação de aluno com necessidades educacionais especiais. Brasília, 1998.

_____. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação** - Lei no 10.172/01. Brasília, 2000.

_____. Casa Civil. **Estatuto da criança e do adolescente** - Lei nº 8069 de 13 de jul. 1990. Brasília, 1990.

_____. Ministério da Educação/ SEESP. **Resolução nº 2 que institui as Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica**. Brasília, 2001.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica**. Brasília, 2002.

_____. Ministério da Educação. **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica - SAEB**. Disponível em: <www.inep.gov.br>. Acesso em: maio, 2009.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP. **Censo escolar 2004-2005**, Brasília, 2005.

_____. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva** - versão preliminar. Brasília, setembro de 2008.

_____. Ministério da Educação. **Programa Federal Educação Inclusiva: direito à diversidade**. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seespportal.mec.gov.br/seesp>. Acesso em: dez. 2007.

_____. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008.

CARVALHO, R. E. **A Nova LDB e a Educação Especial**. 2ed. Rio de Janeiro: WVA, 2002.

_____. **Removendo Barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva**. Porto Alegre: Mediação, 2000.

CARVALHO, E. N. S.; MACIEL, D. M. M. A. Nova concepção de deficiência mental segundo a American Association on Mental Retardation: AAMR: sistema 2002. **Revista Temas em Psicologia da SBP**, v.11, nº 2, p. 147-156, 2003.

CONVENÇÃO sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf>. Acesso em: outubro de 2008.

COSTA, M.P.R. **Educação Especial** – aspectos conceituais e emergentes. São Carlos: EDUFSCar, 2009.

DECLARAÇÃO de Nova Delhi sobre Educação para Todos. 1993. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br>> . Acesso em: jan. 2008.

DECLARAÇÃO de Dakar. 2000. Disponível em: www.dakardeclaration.org. Acesso em: jan. 2008.

DECLARAÇÃO Internacional de Montreal sobre Inclusão. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_inclu.pdf . Acesso em: outubro de 2008.

DECLARAÇÃO Mundial sobre Educação para o Todos. 1990. Plano de Ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf>. Acesso em: outubro de 2006.

DECLARAÇÃO de Salamanca e Enquadramento da Acção na área das necessidades educativas especiais. Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade. (1994). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf>. Acesso em: outubro de 2006.

D'OLIVEIRA, M.M.H. MATOS, M.A. Controle Discriminativo na aquisição da leitura: efeito da repetição e variação na posição das sílabas e letras. **Temas em Psicologia**. nº 2. p. 99 – 108, 1993.

DOMENICONI, C. **Análise de controle restrito de estímulos na aprendizagem de leitura de palavras por indivíduos com Síndrome de Down**. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2002.

DOMENICONI, C. **Auto-relato de erros em tarefa de leitura: efeitos de um treino de Correspondência**. 2006. 102 p. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.

FERREIRA, E.; TEBEROSKI, A. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

FONSECA, M.L. **Diagnósticos de Repertórios Iniciais de Leitura e Escrita**: uma análise baseada na concepção de relações de equivalência. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). - Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 1997.

FONSECA, M.L.; FONSECA, M.G. **Caracterização dos repertórios de leitura e de escrita de aprendizes no início da escolarização**. São Carlos: EDUFSCar, 1996. (Temas em Educação Especial, 3).

FREITAS, M. C. **Programa de Ensino de Leitura e Escrita para Crianças com Deficiência Mental**. Dissertação. (Mestrado em Educação Especial). - Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2007.

FUNGHETTO, S. F. et al (Org.). **Impactos da Declaração de Salamanca nos estados brasileiros**. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

GOLFETO, R. M. **Compreensão e produção de fala em crianças com deficiência auditiva pré-lingual usuárias de implante coclear**. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2010.

GOYOS, C. Mestre: um recurso derivado da interface da Análise Comportamental com a Informática para aplicações educacionais. **Análise do Comportamento para a Educação**: Contribuições recentes. Santo André: ESETec, 2004. p.285-305.

GROSSI, E.P. **Didática do Nível Silábico**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

HANNA, E.S.; SOUZA, D.G.; ROSE, J. C. C. Leitura e repertório recombinativo: efeito da quantidade de treino e da composição dos estímulos. **Revista Brasileira de Análise do Comportamento**. v. 3. n. 2. p. 191-215, 2007.

HANNA, E.S. et al. Diferenças Individuais na Aquisição de Leitura com um Sistema Lingüístico em Miniatura. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. v. 24,nº1 p. 45-58, 2008.

HÜBNER, M. C. **Análise do Comportamento para a Educação**: contribuições recentes. Santo André, SP: ESETec Editores Associados, 2004.

INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. Ação Educativa. **Indicador de Alfabetismo Funcional - INAF 2009**: principais resultados. Disponível em: <[www.ipm.org.br/ download/ inaf_brasil2009_relatorio_divulgacao_final.pdf](http://www.ipm.org.br/download/inaf_brasil2009_relatorio_divulgacao_final.pdf)>. Acesso em: 2009.

JANUZZI, G. **A educação do deficiente no Brasil – dos primórdios ao início do século XXI**. São Paulo: Autores Associados, 2004.

LIMA, D. C. **Programa de atividades recreativas para aprendizagem de leitura e escrita**: contextualização das palavras ensinadas. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2009.

LUCKASSON, R. (Col.). **Retraso mental**: definición, clasificación y sistemas de apoyo. Madrid: Alianza Editorial, 2002.

MAZZOTTA, M. **Educação Especial no Brasil**: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 2005.

MANGUEL, A. **Uma História da leitura**. Trad. Pedro Maia Soares. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

MARINOTTI, M. Processos Comportamentais envolvidos na aprendizagem da Leitura e da Escrita. In: HUBNER, M.M.C.; MARINOTTI, M. (Org.). **Análise do Comportamento para a Educação – contribuições recentes**. Santo André: ESETec, 2004. v. 1. p.-205-223.

MEDEIROS, J.G.; NOGUEIRA, M.F. A nomeação de figuras como facilitadoras do ler e escrever em crianças com dificuldade de aprendizagem. **Psicologia Teoria e Prática**. V. 7 n.1 São Paulo. jun. 2005. p.1-17. Disponível em; <http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php> Acesso em: out 2009.

MELCHIORI, L.E.; SOUZA, D. G.; ROSE, J.C.C. Reading, equivalence and recombination of units: a replication with students with different learning histories. **Journal of Applied Behavior Analysis**. Bloomington, Indiana, 2000. V. 33. n1. p. 97-100.

MENDES, E.G. **Deficiência Mental**: a construção científica de um conceito e a realidade educacional.. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.

_____. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. ANPED, 2006. v. 11. n. 33. set-dez.

MOLL, J. **Alfabetização Possível** – Reinventado o Ensinar e o Aprender. Porto Alegre: Mediação, 1996.

MORTATTI, M. R. L. **Os sentidos da alfabetização**. São Paulo: Editora UNESP/CONPED: 2000.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação – SEED. **Diretrizes da Educação Especial para construção de currículos inclusivos**. 2006. Disponível em: <www.diadiaeducacao.pr.gov.br>. Acesso em: jun, 2007.

_____. Secretaria Estadual de Educação – SEED. Departamento de Educação Especial. **Deliberação 02/03 –2003**. Disponível em: <www.diadiaeducacao.pr.gov.br>. Acesso em: jun 2007.

_____. Secretaria Estadual de Educação – SEED/ DEEIN. **Problemas de Aprendizagem identificados no cotidiano escolar: deficiência intelectual, dificuldades de aprendizagem e distúrbios de aprendizagem**. Curitiba [2006].

_____. Secretaria Estadual de Educação. SEED/DEEIN. **Instrução 04/ 2004**. Disponível em : <www.diadiaeducacao.pr.gov.br>. Acesso em: jun 2007. Curitiba, 2004.

_____. Secretaria Estadual de Educação. SEED/DEEIN. **Instrução 05/ 2004**. Disponível em : <www.diadiaeducacao.pr.gov.br>. Acesso em: out 2007. Curitiba, 2004.

_____. Secretaria Estadual de Educação. SEED/DEEIN. **Instrução 013/ 2008**. Disponível em : <www.diadiaeducacao.pr.gov.br>. Acesso em: jun 2009. Curitiba, 2008.

_____. Secretaria Estadual de Educação. SEED/DEEIN. **Instrução 015/ 2008**. Disponível em : <www.diadiaeducacao.pr.gov.br>. Acesso em: jun 2009. Curitiba, 2008.

PESSOTTI, I. **Deficiência Mental: da superstição à Ciência**. São Paulo: USP, 1984.

PLETSCH, M. D. **Repensando a Inclusão escolar: diretrizes, políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

_____. Discutindo a inclusão de pessoas com deficiência mental no ensino regular a partir da proposta do sistema de apoio da Associação Americana de Retardo Mental (AMRR) de 2002. In: Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial. 4.2007. Londrina/ PR. **Anais Londrina: UEL, 2007. p.1-6.**

PEREIRA, M. E. M.; MARINOTTI, M. LUNA, S.V. O Compromisso do Professor com a aprendizagem do aluno: contribuições da Análise do Comportamento. In: HUBNER, M.M.C.; MARINOTTI, M. (Org.) **Análise do Comportamento para a Educação** – contribuições recentes. Santo André: ESETec, 2004. v. 1. p.-11-32.

REIS, T. S.; SOUZA, D. G.; ROSE, J.C. Avaliação de um programa para ensino de leitura e escrita. In: INSTITUTO NACIONAL SOBRE COMPORTAMENTO, COGNIÇÃO E ENSINO. Disponível em: <www.ufscar.br/ecce/category/producao-cientifica/artigos>. Acesso em: ago, 2009.

ROSA FILHO, A.B. et al **Aprendendo a Ler e Escrever em Pequenos Passos**. 1998. Software para pesquisa..

ROSE, J, C. **Análise do Comportamental da Aprendizagem de leitura e escrita**. São Carlos [1995]. Mimeografado.

ROSE, J, C. **A contribuição da Análise do Comportamento para a educação – convergência e divergências com a perspectiva de Emília Ferreiro**. **Cadernos de Filosofia e Ciências**. Marília: UNESP. 1994. v. 3. p. 23-31.

ROSE, J. C. C. Classes de estímulos: implicações para uma análise comportamental da cognição. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 9, p. 283-303, 1993.

ROSE, J. C. C. Análise comportamental da aprendizagem de leitura e escrita. *Revista Brasileira de Análise do Comportamento*. **Brazilian Journal Behavior Analysis**. v.1. n. 1. p. 29-50, 2005.

ROSE, J. C. C. et al. Aquisição de leitura após história de fracasso escolar: Equivalência de Estímulos e Generalização. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília. v 5, p.325-346, 1989.

SANTOS, M. T. M.; NAVAS, A. L. G .P. **Distúrbio de Leitura e Escrita** – Teoria e Prática. Barueri/SP: Manole, 2004.

SOARES, M. B. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOUZA, D. G. et al. O ensino de leitura e escrita a escolares de risco: ensino de cópia e desempenho em ditado. In: MENDES, E.G.; ALMEIDA M.A.; WILLIANS, L.C.A. (Org.) **Temas em Educação Especial: avanços recentes**. São Carlos: EDUFSCar, 2004. p.263-269.

SOUZA, D. G. et al. . Análise comportamental da aprendizagem de leitura e escrita e a construção de um currículo suplementar. In: HUBNER, M. M.: MARINOTTI, M. (Org.). **Análise do Comportamento para a Educação**: Contribuições recentes. Santo André - SP: ESETec, 2004. p. 177-203.

SOUZA, D. G. et al. Transferência de controle de estímulos de figuras para texto no desenvolvimento de leitura generalizada. **Temas em Psicologia**, v 1, p. 33-46, 1997.

SOUZA, D. G.; ROSE, J. C.; HANNA, E. S. **Tarefas para avaliação de repertórios rudimentares de leitura e escrita**. Programa informatizado não publicado e não registrado.

SERNA, R.W. et al. Teoria de Coerência de Topografias de controle de estímulos na aprendizagem discriminativa: da pesquisa básica e teoria à aplicada. In: HUBNER, M. M.: MARINOTTI, M. (Org.) **Análise do Comportamento para a Educação**: Contribuições recentes. Santo André: ESETec, 2004. p. 253-284.

SHIMAZAKI, E.M. **Letramento em Jovens e Adultos com Deficiência Mental**. Tese (Doutorado e Educação). USP, 2006.

SIDMAN, M. Reading and auditory visual equivalences. **Journal of Speech and Hearing Research**. v. 14. p. 5-13, 1971

_____. **Equivalence relations**: A research story. Boston, MA: Authors Cooperative. 1994.

SIDMAN, M.; TAILBY, W. Discriminação condicional vs emparelhamento com o modelo: uma expansão do paradigma de teste. **Revista Brasileira de Análise do Comportamento/ Brazilian Journal Analysis**. 2, p. 115-139, 2006.

STEIN L.M. TDE – **Teste de Desempenho Escolar** – manual para aplicação e Interpretação. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

VELTRONE, A. A. et al. Educação Especial no Brasil – Perspectivas atuais na concepção e definição da Deficiência Mental. IN: COSTA (org.) M.P.R. **Educação Especial** – aspectos conceituais e emergentes. São Carlos: EDUFSCar. p. 11-27, 2009.

VIDOTTI, T. C. et al. **Aquisição de vocabulário por tacto e mando na aprendizagem de leitura e escrita.** In: XVI Congresso de Iniciação Científica da UFSCar, 2008, São Carlos. Anais de eventos da UFSCar, 2008. v. 4.

WEISS, M. L. **Psicopedagogia Clínica** – uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar. 4ª Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

APÊNDICE

APÊNDICE 1: Salas de Recursos no Estado do Paraná

APÊNDICE 2: Avaliação Pedagógica

APÊNDICE 3: TDE - J

APÊNDICE 4: DLE - J

APÊNDICE 5: TDE - F

APÊNDICE 6: DLE - F

SALAS DE RECURSOS NO ESTADO DO PARANÁ

A Secretaria de Educação do Estado do Paraná abrange 32 Núcleos Regionais¹ e tem como responsabilidade de atendimento na maioria deles, as Séries Finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio. As séries iniciais e Educação Infantil, de responsabilidade de atendimento das Secretarias Municipais, são orientadas pela Secretaria Estadual de Educação, a qual normatiza a Sala de Recursos conforme Instrução em anexo.

A utilização desses dois órgãos públicos se justifica na possibilidade de acompanharmos junto aos alunos das séries finais, uma aluna que no final da pesquisa estará próximo a essa etapa, e compararmos os resultados obtidos, em Salas de Recursos nas duas situações, Séries Iniciais e Séries Finais. Destaca-se que os alunos participam de Serviços de Apoios Pedagógicos Especializados, mas em instituições públicas diferentes e que possuem os mesmos critérios para a pesquisa.

Desta forma, o alunado em questão é aquele que apresenta uma condição intelectual abaixo do esperado para a idade. Na ocorrência de alunos com essas características, considerados com necessidades educacionais especiais, o Serviço Pedagógico Especializado mais indicado dentro da organização escolar é a Sala de Recursos.

Os alunos são encaminhados ao atendimento pelo histórico escolar, caso seja oriundo de um atendimento em outra instituição, ou por indicação dos professores e equipe pedagógica ao professor da sala de recursos, levando-se em conta as características pedagógicas que o mesmo apresenta. Se na instituição de ensino comum não há o atendimento, esse pode ser realizado na instituição mais próxima que o contemple. Para ser matriculado no atendimento de Sala de Recursos, o aluno deverá estar matriculado na classe comum e passar por uma avaliação psicopedagógica que complemente a avaliação no contexto da escola. A avaliação psicopedagógica é realizada por psicólogo e educadores especiais/ pedagogos especializados em Educação Especial. A avaliação psicopedagógica deve complementar a avaliação realizada no contexto escolar pela equipe pedagógica e/ou professor de Sala de Recursos².

¹ O Núcleo de Educação mencionado na pesquisa tem em sua jurisdição, 18 municípios da região.

² Essa é a prática realizada nas Salas de Recursos pertencentes ao Núcleo Regional e à Secretaria de Educação estudados, orientada pela legislação estadual vigente.

No Estado do Paraná, as Salas de Recursos estão disponíveis em escolas/colégios³ da rede pública, tanto dos municípios, quanto do estado. Não são todas as instituições escolares que as disponibilizam, depende da organização das secretarias de educação municipais e dos Núcleos Regionais de Educação.

Como Serviço Pedagógico Especializado, a Sala de Recursos tem como documentos legais que as normatizam as Instruções 05/2004 (séries finais), 04/2004 (séries iniciais), 13/2008 (séries finais) e 015/2008 (séries iniciais), deliberadas pela SEED/DEEIN/PR. As duas primeiras, editadas em 2004, dão início aos atendimentos, apresentando o seguinte critério:

...egressos da Educação Especial ou aqueles que apresentam problemas de aprendizagem com atraso acadêmico significativo, distúrbios de aprendizagem e/ou deficiência mental e que necessitam de apoio especializado complementar para obter sucesso no processo de aprendizagem na Classe Comum. (SEED/ DEEIN, 2004).

Essas orientações foram designadas até o início do ano de 2008, com novas Instruções⁴, 13/08 (séries finais) e 015/08 (séries iniciais), alterando os critérios de atendimento para o seguinte contexto:

Alunos regularmente matriculados que freqüentam o Ensino Fundamental (...) e apresentam dificuldades acentuadas de aprendizagem com atraso acadêmico significativo, decorrentes de Deficiência Mental/Intelectual e/ou Transtornos Funcionais Específicos. (SEED/ DEEIN, 2008).

Conforme se verifica na comparação das legislações, a diferença está na especificação dos alunos para o atendimento. Nas duas primeiras, há uma abrangência na designação, identificando a deficiência mental com um dos critérios, mas deixando vago o que seriam “problemas de aprendizagem com atraso acadêmico significativo, distúrbios de aprendizagem...”. Nas duas últimas e atuais orientações, há uma delimitação no atendimento, inserindo-se apenas a Deficiência Mental/Intelectual e Transtornos Funcionais Específicos.

Na região onde foi realizada a pesquisa, há a disponibilização de um Centro de Apoio Pedagógico Especializado, que acompanha o atendimento dos Serviços Pedagógicos Especializados, principalmente no que se refere às Necessidades Educacionais Especiais de ordem intelectual e Distúrbios de Aprendizagem dos alunos pertencentes às Séries Finais.

O Centro mencionado conta com profissionais concursados pela Secretaria de Educação do Estado do Paraná, contemplando pedagogos, educadores especiais e psicólogos,

³ Conforme a Legislação Educacional, as escolas são identificadas como aquelas instituições que contemplam Educação Infantil e/ou Ensino Fundamental. Os Colégios são as instituições que contemplam também o Ensino Médio.

⁴ As Instruções encontram-se disponibilizadas no CD.

com aperfeiçoamento na área de Educação Especial e /ou Psicopedagogia. Após o aluno ser avaliado no contexto escolar e verificando-se a necessidade de complementação dessa avaliação, a equipe pedagógica da escola faz o agendamento no Centro e o aluno comparece, de preferência acompanhado pelo responsável, para a intervenção avaliativa complementar. Quando não há a possibilidade de comparecimento do responsável junto ao aluno, o acompanhamento é feito pelo professor da Sala de Recursos ou por um professor da Equipe Pedagógica da escola.

A avaliação compreende entrevista com a Psicóloga com aplicação de Testes e avaliação pedagógica envolvendo atividades para as áreas de leitura, escrita e cálculo matemático. A partir dos dados obtidos, há a discussão dos mesmos de forma interdisciplinar. Quando necessário, há o encaminhamento para profissionais da área da saúde, como neurologistas e fonoaudiólogos.

Quando são alunos das séries iniciais, a avaliação é realizada no contexto escolar pelos professores das salas comuns e de recursos; se necessário a avaliação é complementada pela equipe de avaliação do Departamento de Educação Especial e/ou equipe multiprofissional do município. É importante destacar que a avaliação é iniciada pelos professores com a observação, em sala de aula, do desempenho dos alunos em relação ao que é esperado para a série. Essas observações compõem um relatório sobre o desenvolvimento do aluno que é encaminhado aos Serviços de Educação Especial para a devida análise e acompanhamento.

REFERÊNCIAS:

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação – SEED. **Diretrizes da Educação Especial para construção de currículos inclusivos.** 2006. Disponível em: <www.diadiaeducacao.pr.gov.br>. Acesso em: jun, 2007.

_____. Secretaria Estadual de Educação – SEED. Departamento de Educação Especial. **Deliberação 02/03 –2003.** Disponível em: <www.diadiaeducacao.pr.gov.br>. Acesso em: jun, 2007.

_____. Secretaria Estadual de Educação. SEED/DEEIN. **Instrução 04/ 2004.** Disponível em : <www.diadiaeducacao.pr.gov.br>. Acesso em: jun 2007. Curitiba, 2004.

_____. Secretaria Estadual de Educação. SEED/DEEIN. **Instrução 05/ 2004.** Disponível em : <www.diadiaeducacao.pr.gov.br>. Acesso em: out 2007. Curitiba, 2004.

_____. Secretaria Estadual de Educação. SEED/DEEIN. **Instrução 013/ 2008**. Disponível em : <www.diadiaeducacao.pr.gov.br>. Acesso em: out 2009. Curitiba, 2008.

_____. Secretaria Estadual de Educação. SEED/DEEIN. **Instrução 015/ 2008**. Disponível em : <www.diadiaeducacao.pr.gov.br>. Acesso em: jun 2009. Curitiba, 2008.

Cronograma de Intervenção F

DATA	ATIVIDADE	PASSO	OBSERVAÇÕES	TEMPO
Ano 2008				
MAIO DE 2008	ENTREVISTA COM A MÃE		Muitas dificuldades para informar os dados do aluno, mencionou que não lembrava e confundia-se com as histórias dos outros filhos.	20 Min
DLE				
15/05/08	DLE 1-4		Realizou o passo sem dificuldade;	10 Min
19/05/08	DLE 5-8		Realizou o passo sem dificuldade;	25 Min
26/05/08	DLE 9-12		Realizou o passo sem dificuldade, sendo encaminhado para iniciar o Programa 1;	15Min
PROGRAMA 1				
05/06/08	PROGRAMA 1	Passo 1a - Pré	Realizou o passo sem dificuldade passando para o passo 1b;	20 Min
09/06/08	PROGRAMA 1	1b - Pré	Realizou o passo sem dificuldade passando para o passo 2;	17 Min
12/06/08	PROGRAMA 1	Passo 2	Realizou o passo sem dificuldade passando para o passo 3;	21 Min
12/06/08	PROGRAMA 1	3 – T	Realizar o passo 3 novamente;	15 Min
16/06/08	PROGRAMA 1	3 – T	Acertou todas as alternativas, passando para o passo 4;	19 Min
19/06/08	PROGRAMA 1	4 – T	Realizou as atividades mas deve repetir o passo 4 novamente;	15 Min
30/06/08	PROGRAMA 1	4 – T	Passou para o passo 5;	19 Min
03/07/08	PROGRAMA 1	5 – T	Realizou as atividades com sucesso, passando ao passo 6. Conforme orientação da Unidade de Leitura, recomeçar pelo passo Pré Teste 7ª;	17 Min
10/07/08	PROGRAMA 1	7a - Pós	Executar os passos que ensinam as palavras, consultar lista de palavras/passo;	10 Min
10/07/08	PROGRAMA 1	13a-Pós	Realizar passo 20a	18 Min
04/08/08	PROGRAMA 1	20a-Pré	Realizar o passo 25a;	12 Min
04/08/08	PROGRAMA 1	25ª-Pós	Realizar o passo 26a;	20 Min
14/08/08	PROGRAMA 1	26ª- Ext	Acertou quase todas as palavras solicitadas;	7Min

14/08/08	PROGRAMA 1	26b-Ext	Leu todas as palavras com facilidade, soletrando as pseudopalavras;	7Min
14/08/08	PROGRAMA 1	27- Ext	Executou a escrita das 20 palavras com rapidez e motivação; Iniciar Programa 2;	15 Min
25/08/08	DLE	1-5	Realizou o passo com facilidade, demonstrou não conhecer as figuras "iglu", "noz" e "gilete", respondeu por dedução;	19 Min
25/08/08	DLE	6-9	Realizou o passo sem dificuldades;	31 Min
18/08/08	PROGRAMA 2 DIT	0a	Executar o passo 0b	4 Min
18/08/08	PROGRAMA 2 DIT	0b	Executar o passo 0c	6Min
18/08/08	PROGRAMA 2 DIT	0c	Executar o passo PÇ1	10Min
21/08/08	PROGRAMA 2 DIT	P1Ç	Executar o passo P2Ç	13Min
28/08/08	PROGRAMA 2 DIT	P2Ç	Realizou o passo com facilidade, fazer o passo 3ç;	17Min
28/08/08	PROGRAMA 2 DIT	P3Ç	Refazer o passo 3ç;	19Min
01/09/08	PROGRAMA 2 DIT	P3Ç	Refazer o passo 3 ç;	17Min
08/09/08	PROGRAMA 2 DIT	P3Ç	Acertou todas as palavras, passar ao passo 5ç;	13Min
11/09/08	PROGRAMA 2 DIT	P5Ç	Voltar ao passo 1ç;	3Min
11/09/08	PROGRAMA 2 DIT	P1Ç	Realizar o passo 3ç;	14Min
15/09/08	PROGRAMA 2 DIT	P3Ç	Realizou o programa com sucesso, refazer o passo 5ç	14Min
18/09/08	PROGRAMA 2 DIT	P5Ç	Refazer o passo 1ç	2Min
18/09/08	PROGRAMA 2 DIT	P1Ç	Executar o passo 3ç	7Min
18/09/08	PROGRAMA 2 DIT	P3Ç	Realizar o passo 5ç	8Min
29/09/08	PROGRAMA 2 DIT	P5Ç	Refazer o passo 1ç	2Min
29/09/08	PROGRAMA 2 DIT	P1Ç	Refazer o passo 3ç	9Min
02/10/08	PROGRAMA 2 DIT	P5Ç	Apesar dos erros, deverá realizar o passo 6nh;	11Min
09/10/08	PROGRAMA 2 DIT	P6NH	Realizou o passo com sucesso, fazer o passo 7nh;	27Min
13/10/08	PROGRAMA 2 DIT	P7NH	Refazer o passo 7nh;	33Min
16/10/08	PROGRAMA 2 DIT	P7NH	Inicialmente teve dificuldade com a palavra "munheca", no final identificou o erro e passou ao passo 8nh;	20Min
20/10/08	PROGRAMA 2 DIT	P8NH	Executar na próxima sessão o passo 9nh;	16Min
23/10/08	PROGRAMA 2 DIT	P9NH	Teve dificuldades para ler a palavra "pique", soletrando quando há encontros consonantais. Executar na próxima sessão o passo P11R,	25Min
30/10/08	PROGRAMA 2 DIT	P11R	Acertou a identificação e a escrita de todas as palavras;	12Min
30/10/08	PROGRAMA 2 DIT	P12R	Acertou todas as palavras (errou a 1ª "caroço"/ caraço),	25Min

			corrigiu logo após; fazer o passo 14r;	
03/11/08	PROGRAMA 2 DIT	P14R	Realizar o passo 15 r;	19Min
06/11/08	PROGRAMA 2 DIT	P15R	Realizar o passo 16 r;	11Min
06/11/08	PROGRAMA 2 DIT	P16GE	No passo realizado a palavra "GÊMEO" estava com a pronúncia confusa, desta forma indiquei a pronúncia correta para o aluno. Acertou todas as palavras solicitadas. Por falta de iluminação adequada a filmagem ficou escura. Executar o passo 18GE;	23Min
10/11/08	PROGRAMA 2 DIT	P18GE	Apresentou dificuldade na palavra GÍRIA (GIRÍA), não acentuando-a corretamente, fazer passo 19ge;	23Min
13/11/08	PROGRAMA 2 DIT	P19GE	Realizar o passo 20GE;	25Min
20/11/08	PROGRAMA 2 DIT	P20GE	Apresentou erros, refazer o passo 16ge;	15Min
08/12/08	DLE	1-5	Realizou a tarefa com facilidade;	16 Min
08/12/08	DLE	6-9	Apresentou dificuldades para escrever as palavras;	27 Min
2009				
19/02/09	DLE	1-5	Executou o programa sem dificuldade;	13 Min
19/02/08	DLE	6-9	Realizou a sessão com motivação;	27 Min
26/02/09	PROGRAMA 2 DIT	P20GE	Executar o passo 16 ge;	05Min
26/02/09	PROGRAMA 2 DIT	P16GE	Executar o passo 17 ge;	25Min
02/03/09	TDE		Realizou o Teste de escrita	
05/03/09	TDE		Realizou o Teste de leitura	
05/03/09	PROGRAMA 2 DIT	P17GE	Refazer o passo 17ge;	16Min
12/03/09	PROGRAMA 2 DIT	P17GE	Refazer o passo 19ge Começou a escrever meu sobrenome "oliveira"	26Min
23/03/09	PROGRAMA 2 DIT	P19GE	Não apresentou dificuldades ao realizar o passo, confundiu "BUGIO" com "BUGIU"; refazer o passo 20 ge;	16Min
02/04/09	PROGRAMA 2 DIT	P20GE	Leu as palavras corretamente, mas teve dificuldade na palavra "GERÂNIO"; Repetir o passo 20ge;	2Min
17/04/09	PROGRAMA 2 DIT	P20GE	Realizou o passo com facilidade, mas teve dificuldades na leitura das palavras: público, guia e pérola; Executar o passo P21LH;	14Min
28/05/09	PROGRAMA 2 DIT	P20GE	Refiz o passo 20GE, pois ficou mais de 30 dias sem intervenção; fazer o passo 21lh;	26Min
05/06/09	PROGRAMA 2 DIT	P21LH	As palavras "cabeçalho e ramallete" forma ditas pela pesquisadora; fazer o passo 22lh;	17Min
02/07/09	PROGRAMA 2 DIT	P22LH	Realizou o passo 22lh com sucesso, entrará em férias e retornará no final do mês de julho; continuar com o passo	28Min

			23lh;	
27/08/09	TDE		Realizou o Teste de escrita	
03/09/09	DLE	1-5	Realizou o passo DLE 2, passo 1-5 com sucesso. Teve dificuldade na palavra ÂGUIA (ÁGUA) e na palavra GLOBO (GROBO);	18Min
03/09/09	DLE	5-8	Precisou trocar de lugar durante a realização do passo. Realizou a tarefa com sucesso, demonstrando cansaço no final, continuar a partir do passo 22 LH.	32 Min
10/09/09	PROGRAMA 2 DIT	P22lh	Alem das férias houve o recesso da gripe HINI, repeti o passo 22lh; fazer o passo 23lh;	26Min
10/09/09	PROGRAMA 2 DIT	23LH	Fazer o passo 24lh;	23Min
10/09/09	PROVAS PIAGETIANAS			
24/09/09	PROGRAMA 2 DIT	24LH	SESSÃO ABORTADA – erro na intervenção (coalhada/qualhada)	6Min
24/09/09	PROGRAMA 2 DIT	25LH	Dificuldades nas palavras “coalhada e baralho”; refazer o passo 21;	3Min
24/09/09	PROGRAMA 2 DIT	21LH	Refazer o passo 23 lh;	19Min
24/09/09	PROGRAMA 2 DIT	24LH	Refez o passo 24(tínhamos errado a apalavra “coalhada”, na palavra “cassino” leu “CAUSSINO”; fazer o passo 26RR	20Min
30/10/09	PROGRAMA 2 DIT	26RR	Realizou o passo com sucesso, escrevendo corretamente as palavras com dígrafo “RR”; fazer o passo 27rr;	16MIN
20/11/09	PROGRAMA 2 DIT	P27RR	Realizar o passo 28rr;	16Min

DITADO PÓS-SESSÃO

As palavras a seguir foram ditadas ao aluno após o término do passo, é uma atividade realizada pela pesquisadora além do programa. O registro está na caixa de observações, após a indicação do próximo passo:

DATA	ATIIVIDADE	PASSO	PALAVRAS DITADAS PELA PESQUISADORA	PALAVRA ESCRITA PELO ALUNO COM AUXÍLIO DO TECLADO
23/10/08	Prog. 2	9nh	MINHOCA	MINHOCA
			TAINHA	TAINHA
			CANHOTO	CANHOTO
28/05/09	Prog. 2	20ge	EXIBIDA	EZIBINDA
			GÍRIA	GIRIA
			GUERRA	QUERRA
			QUENTE	QUENTE
			GUERRA	GUERRA

DATA	ATIVIDADE	PASSO	OBSERVAÇÕES	TEMPO
26/07/07	ANAMNESE/ENTREVISTA FAMILIAR		Entrevista realizada com a mãe	-----
04/09/07	PROVAS DE CONSERVAÇÃO DE QUANTIDADES DISCRETAS		Aplicação realizada pela pesquisadora	-----
01/10/07	PARECER DA AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA		Aplicação realizada por Psicóloga	-----
MARÇO/08	TDE		Aplicação realizada pela pesquisadora: Preencheu primeiro nome	-----
MARÇO/09	TDE		Aplicação realizada pela pesquisadora: Preencheu primeiro nome, tentou resolver quatro cálculos;	-----
03/09/09	TDE		Aplicação realizada pela pesquisadora: Preencheu primeiro nome, tentou escrever doze palavras, tentou resolver quatro cálculos e tentou ler 47 palavras das 70 solicitadas. Acertou 11 (silabando)	-----
04/03/08	ANIMA	Fase 1		-----
04/03/08	ANIMA	Fase 2		-----
07/03/08	ANIMA	Fase 3		-----
07/03/08	ANIMA	Fase 4		-----
11/03/08	ANIMA	Fase 5	Programa solicitou repetição;	-----
14/03/08	ANIMA	Fase 5		-----
14/03/08	ANIMA	Fase 7	Retornar ao passo 5;	-----
14/03/08	ANIMA	Fase 5		-----
14/03/08	ANIMA	Fase 7	Repetir o passo 7;	-----
18/03/08	ANIMA	Fase 7		-----
18/03/08	ANIMA	Fase 8	Repetir o passo 7;	-----
20/03/08	ANIMA	Fase 7		-----
20/03/08	ANIMA	Fase 8		-----
Ano 2008				-----
DLE				
28/03/08	DLE 1-4		Realizar DLE 5-8; não leu as palavras, somente as vogais;	16 Min
28/03/08	DLE 5-8		SESSÃO ABORTADA NO INÍCIO	10 Min
31/03/08	DLE 1-4		Refeito por engano, houve mais erros que o anterior;	12 Min
31/03/08	DLE 5-8		Cansou nas últimas palavras	24 Min

04/04/08	DLE 9-12		Soletrou as letras na identificação das sílabas, escreveu algumas palavras solicitadas com a letra inicial. Copiou corretamente as palavras ditadas;	39 Min
07/04/08	TDE		Conseguiu fazer somente a primeira parte do teste, isto é, escrever o primeiro nome.	
PROGRAMA 1				
14/04/08	PROGRAMA 1	Passo 1a - Pré	Realizou as tarefas com atenção;	16 Min
23/04/08	PROGRAMA 1	1b - Pré	Repetir passo 1b;	20 Min
28/04/08	PROGRAMA 1	1b - Pré	Teve dificuldades com a identificação das figuras: pipa, tubo, toco e mapa. Respondeu “não sabe”, não repetindo a pergunta da professora; CRITÉRIO MÁXIMO DE REPETIÇÃO ATINGIDO!	15 Min
05/05/08	PROGRAMA 1	1b - Pré	Passou para o passo 2;	16 Min
09/05/08	PROGRAMA 1	Passo 2	Sessão abortada (cansaço); 25 min	25 Min
12/05/08	PROGRAMA 1	2 – T	Repetir passo 2 CRITÉRIO MÁXIMO DE REPETIÇÃO ATINGIDO!	13 Min
15/05/082	PROGRAMA 1	2 - T	Realizou as atividades sem a intervenção da professora. Demonstrou cansaço no final, mas passou para o passo 3.	22 Min
26/05/08	PROGRAMA 1	3 – T	Realizou a atividade com desatenção: CRITÉRIO MÁXIMO DE REPETIÇÃO ATINGIDO!	18 Min
29/05/08	PROGRAMA 1	3 – T	SESSÃO ABORTADA (CANSAÇO);	34 Min
02/06/08	PROGRAMA 1	3 – T	Apresentou dificuldades, repetir passo 3;	28 Min
05/06/08	PROGRAMA 1	3 – T	Preocupada com o machucado no braço, não prestou atenção necessária, passo difícil. Repetir passo 3;	29 Min
16/06/08	PROGRAMA 1	3 – T	PROGRAMA ABORTOU a sessão espontaneamente; “LINHA 350 NÃO EXISTE/ NÃO ENCONTRADA”	14 Min
19/06/08	PROGRAMA 1	3 – T	Realizou a atividade com desatenção a partir da metade: CRITÉRIO MÁXIMO DE REPETIÇÃO ATINGIDO!	30 Min
30/06/08	PROGRAMA 1	3 – T	Realizou as tarefas sem dificuldade, passando para o passo 4;	20 Min
04/08/08	PROGRAMA 1	4 – T	Realizar o passo 4 novamente;	15 Min
11/08/08	PROGRAMA 1	4 – T	Realizar o passo 4 novamente;	22 Min
18/08/08	PROGRAMA 1	4 – T	Realizar o passo 4 novamente;	14 Min
21/08/08	PROGRAMA 1	4 – T	Realizar o passo 4 novamente; ficou cansada a partir da metade do programa, errou palavras por desatenção,	41 Min

			identificando o erro;	
27/08/08	PROGRAMA 1	4 – T	SESSÃO ABORTADA errou palavras por desatenção com o mouse, apressar do cansaço, acertou muitas palavras	25 Min
08/09/08	PROGRAMA 1	4 – T	SESSÃO ABORTADA errou palavras por desatenção	37 Min
11/09/08	PROGRAMA 1	4 – T	SESSÃO ABORTADA não quis continuar o passo – RETORNEI AO PASSO 3D	23 Min
15/09/08	PROGRAMA 1	3D - T	Repetir passo 3	10 Min
18/09/08	PROGRAMA 1	3 - T	SESSÃO ABORTADA - estava cansada, não quis terminar a sessão, dificuldade para escrever, identificando-as na leitura;	17 Min
22/09/08	PROGRAMA 1	3 – T	SESSÃO ABORTADA – Não quis fazer as atividades;	16 Min
29/09/08	PROGRAMA 1	3 - T		
09/10/08	PROGRAMA 1	4 – T	Realizou o passo com mais acertos, refazer o passo 4;	32 Min
13/10/08	PROGRAMA 1	4 – T	SESSÃO ABORTADA – Estava dispersa, pois queria assistir filme com a turma; PRÓXIMA SESSÃO DESMEMBRADA	12 Min
20/10/08	PROGRAMA 1	4j-aa~1 T	Realizou o passo com rapidez, o passo 4 foi desmembrado na Liga da Leitura;	9 Min
23/10/08	PROGRAMA 1	4j-aj~1 T	Deverá realizar o passo novamente em função do ruído no ambiente;	9 Min
03/11/08	PROGRAMA 1	4j-b~1T	Executar na próxima sessão, o Passo 5;	16Min
06/11/08	PROGRAMA 1	5 - T	Estava muito alegre e vibrou com os acertos. Teve facilidade para realizar o passo, mesmo que tenha que repeti-lo;	34 Min
10/11/08	PROGRAMA 1	5 –T	SESSÃO ABORTADA Estava cansada e dispersa, não quis terminar a tarefa;	16 Min
13/11/08	PROGRAMA 1	5 _T	Realizou o passo co facilidade, no início teve dificuldade de escrever as palavras , mas conforme o programa foi avançando, a dificuldade foi diminuindo. Executar o passo 5 novamente.	21 Min
20/11/08	PROGRAMA 1	5 – T	Estava desatenta, repetir o passo 5.	19 Min
24/11/08	DLE	1-4	Soletrou as letras das palavras;	13 Min
27/11/08	DLE	1-4	Refez o passo, realizando-o com facilidade, começou a ler as letras, identificando o som, além do nome; apresentou avanços significativos;	24 Min

15/12/08	DLE	5-8	Dificuldade no ditado de composição e no pareamento figura – texto	10 Min
15/12/08	DLE	9-12	Dificuldade em ler as palavras, ainda soletra as letras, mas começou a identificar os sons.	33 Min
Ano 2009				
02/03/09	DLE	1-4	Dificuldade em ler as palavras, soletrou a maioria delas. Não identificou a figura “cabide”;	14Min
05/03/09	DLE	5-8	Dificuldade na escrita das palavras e no pareamento figura-texto;	20 Min
09/03/09	TDE			
12/03/09	DLE	9-12	Leu algumas sílabas corretamente, no início do ditado teve receio de escrever, com estimulação do seu nome, continuou a escrita das demais palavras;	25 Min
16/03/09	PROGRAMA 1	5 – T	Fez o pareamento de igualdades adequadamente, identificou palavras, objetos, ma teve dificuldades para escrever. Executar o passo 4 na próxima sessão.	19 Min
19/03/09	PROGRAMA 1	4 – T	Executou o passo com facilidade, executar o passo 5;	24 Min
23/03/09	PROGRAMA 1	5 _T	Dificuldade para escrever a palavra “luva” CRITÉRIO MÁXIMO DE REPETIÇÃO ATINGIDO! Repetir passo 5	14 Min
13/04/09	PROGRAMA 1	5 – T	Dispersou em alguns momentos, mas passou para o passo 6.	19 Min
17/04/09	PROGRAMA 1	6 – T	SESSÃO ABORTADA Refez o passo pois o computador desligou por falta de energia, na continuidade cansou demasiadamente;	12 Min
24/04/09	PROGRAMA 1	6 – T	Acertou a identificação das palavras, mas teve dificuldades para escrevê-las. Refazer passo 6;	25 Min
04/05/09	PROGRAMA 1	6 – T	Refazer o passo 6;	17 Min
18/05/09	PROGRAMA 1	6 – T	Estava dispersa no inicio, mas o realizou com correção a partir da metade. Executar o passo 7;	21 Min
21/05/09	PROGRAMA 1	7a - Pós	Realizou a leitura primeiramente soletrando e após dizendo a palavra. O programa teve algumas travas, repetir o passo 7;	12 Min
28/05/09	PROGRAMA 1	7a - Pós	Realizou o passo 7 ^a ,mas deverá executar o passo 6. Neste dia estava desatenta e com febre. A cada sílaba visualizada e ouvida pelo programa, repetia oralmente;	15 Min
05/06/09	PROGRAMA 1	6 – T	Executar o passo 7 ^a . Estava tenta e realizou o passo 6 corretamente.	19 Min
05/06/09	PROGRAMA 1	7a – Pós	Realizou com facilidade, executar o passo 2;	11 Min

08/06/09	PROGRAMA 1	2 - T	Realizou o passo 2 com eficiência, continuação com o passo 8a.	15 Min
15/06/09	PROGRAMA 1	8a - Pré	Passou para o passo 8b, leu as palavras com consoante-vogal (CV) com facilidade, levando a sua dificuldade de fala. Dificuldade nas palavras “moeda e tijolo”, por causa do “J”;	24 Min
22/06/09	PROGRAMA 1	8b - Pré	Teve dificuldade na pronúncia de palavras como “fivela, tijolo, tulipa e cabide”; Fazer passo 9;	12 Min
29/06/09	PROGRAMA 1	9 – T	Refazer o passo 9, estava dispersa em função dos preparativos da Festa Junina;	25 Min
FÉRIAS E RECESSO DA GRIPE H1N1				
25/08/09	PROGRAMA 1	9 - T	O Programa apagou na tela de finalização, arquivo foi salvo “temporário”. Refazer passo 9;	Não estimou
28/08/09	PROGRAMA 1	9 – T	Fazer o passo 10;	18 Min
31/08/09	DLE	1-4	Realizou o DLE com sucesso, não identificou a figura ‘cabide’;	19 Min
03/09/09	PROGRAMA 1	10 – T	Refazer passo 10;	34 Min
03/09/09	TDE			
10/09/09	TDE			
10/09/09	PROGRAMA 1	10 – T	Passo não terminado por falta de energia; Refazer passo 10;	Não estimou
14/09/09	PROGRAMA 1	10 – T	SESSÃO ABORTADA Estava dispersa na execução do passo. Refazer passo 10;	22 Min
24/09/09	PROGRAMA 1	10 – T	SESSÃO ABORTADA Estava dispersa na execução do passo devido a uma picada de mosquito. Refazer passo 10;	21 Min
24/09/09	PROVAS PIAGETIANAS			
27/10/09	DLE	5-8	Realizou o passo com facilidade, principalmente nos pareamentos. Inicialmente estava cansada, com sonolência, paramos a atividade para tomar água e lavar o rosto. Voltou mais atenta.	26 Min
13/11/09	DLE	9-12	Realizou o DLE com facilidade, escrevendo as palavras com melhor relação-fonema;	33 Min
01/12/09	PROGRAMA 1	10 - T	Passo não terminado por falta de energia; Refazer passo 10;	Não estimou

DITADO PÓS-SESSÃO – ALUNA J

As palavras a seguir foram ditadas à aluna após o término do passo, é uma atividade realizada pela pesquisadora além do programa. O registro está na caixa de observações, após a indicação do próximo passo:

DATA	ATIIVIDADE	PASSO	PALAVRAS DITADAS PELA PESQUISADORA	PALAVRA ESCRITA PELA ALUNA COM AUXÍLIO DO TECLADO
11/08/08	Prog. 1	4	CALAVO	V
			MALA	MAL
			BOLO	BO
			TATU	TA
			FATIMA	FAIMA
			VERA	RA
27/08/08	Prog. 1	4	MALA	MUTO
			VACA	VAG
			BICO	PIH
24/04/09	Prog.1	6	FIGO	FIGO
			LATA	ULAT
			SELO	SLO
18/05/09	Prog.1	6	PATO	PATO
			FIGO	FIGO
			MULETA	MULETA
			FATIMA	FATAM
15/06/09	Prog.1	8a	FACA	FACA
			TULIPA	TUTA
			FOGO	FOCO
			TIJOLO	TIOLO
29/06/09	Prog.1	9	FACA	FAAC
			TIJOLO	TINELO

			JANELA	JANA
03/09/09	Prog.1	10	CAFÉ	CAF
			TAPETE	TAPET
			FIVELA	FILA
31/08/09	Prog.1	DLE1-4	JAINE	JAINE
			JANELA	JANELA
			JACA	FJACA
			MENINA	MENI
			APITO	APITO
			LUA	LUA
			LUPA	UPA
			GLAUCIMARA	LAUIEMARA

1ª Avaliação com as Provas Piagetianas – Aluna J

As provas piagetianas são compostas por treze provas que avaliam vários níveis do Pensamento Pré Operatório e Operatório, sendo eles: a *Conservação*, a *Dicotomia*, a *Inclusão de Classes*, a *Seriação*, a *Combinação* e a *Predição*. O Quadro 1 demonstra o desempenho da aluna.

PROVA	MATERIAIS	CARACTERÍSTICA APRESENTADA	NÚMERO DE TENTATIVAS
Conservação de Quantidades Discretas	Fichas vermelhas e fichas azuis	Apresentou pensamento Pré-Operatório, não possuindo noção de conservação de quantidades discretas . A característica aconteceu à nível “Intuitivo Global” (4-5 anos), com imitação global sem correspondência exata e ausência de conservação.	Tentativa dos seis procedimentos da prova.
Conservação de Quantidades Líquidas	Copos idênticos e diversos	Apresentou pensamento Pré-Operatório, não possuindo a noção de quantidades líquidas . Caracteriza-se no período Intuitivo Global (4-5 anos), com ausência de conservação e a contra-argumentação não altera a resposta de não conservação.	Tentativa dos quatro procedimentos da prova.
Conservação de Matéria	Massa de modelar	O pensamento Pré-Operatório se mantém, não possuindo noção de conservação de matéria. Com características Intuitivo Global (4-5 anos), há ausência de conservação e a contra-argumentação não altera a resposta de não conservação.	Tentativa dos quatro primeiros procedimentos, de uma prova de 6.
<i>Inclusão de Classes</i>	<i>Margaridas e rosas</i>	Pensamento Pré- Operatório, sem a noção de inclusão de classe. Característica Intuitivo Global (4-5 anos), com ausência de quantificação de Inclusão de classes. Somente Identificou o nome do objeto “FLOR”, sem identificar variedades.	Tentativa dos 2 primeiros procedimentos, de um total de 4.
Seriação de Bastonetes – classificação	Bastonetes com 0,6 cm de decalagem	Pensamento Pré-Operatório, sem noção de seriação operatória, estágio Intuitivo Global (4-5 anos), com pequenas seriações incoordenadas.	Realizou somente o 1º procedimento da prova, e um total de 3.

TDE

TESTE DE DESEMPENHO ESCOLAR

LILIAN MILNITSKY STEIN

Nome: _____

Data de Nascim.: 11/01/1991 Local de Nascim.: Caraí, Paraíba, Brasil
da mês ano Cidade Estado País

Idade: 9,5 Sexo: M F Escolaridade: _____

RG: _____ CPF: _____

Curso/Série: 2º série Escola/Instituição: _____ Públ. () Priv. ()

Lateralidade: Destro () Sinistro () Ambidestro () Profissão: _____

Função: _____ Data da Aplicação: 03/2009
da mês ano

Aplicador: _____ Início: _____ Término: _____

Autorizo uso sigiloso em pesquisa: _____
assinatura

Resultados	Escore Bruto (EB)	Classificação	Previsão Escore Bruto (EB) a partir da idade
Escrita	<u>3</u>	<u>INF.</u>	<u>22</u>
Aritmética	<u>0</u>	<u>INF.</u>	<u>13</u>
Leitura	<u>0</u>	<u>INF.</u>	<u>58</u>
Total (EBT)	<u>3</u>	<u>INF.</u>	<u>93</u>



TDE

TESTE DE DESEMPENHO ESCOLAR

LILIAN MILNITSKY STEIN

Nome: _____

Data de Nascimento: 11/10/1978 Local de Nascimento: Caravelas, Bahia, Brasil
da mês ano Cidade Estado País

Idade: 10^{anos} Sexo: M () F () Escolaridade: _____

RG: _____ CPF: _____

Curso/Série: 3^o Ano Escola/Instituição: _____ Publ () Priv ()

Lateralidade: Destro () Sinistro () Ambidestro () Profissão: _____

Função: _____ Data da Aplicação: 03/2009
da mês ano

Aplicador: _____ Início: _____ Término: _____

Autorizo uso sigiloso em pesquisa: _____
assinatura

Resultados	Score Bruto (EB)	Classificação	Previsão Score Bruto (EB) <i>a partir da idade</i>
Escrita	<u>4</u>	<u>INF.</u>	<u>26</u>
Aritmética	_____	<u>INF.</u>	_____
Leitura	<u>0</u>	<u>INF.</u>	<u>64</u>
Total (EBT)	_____	<u>INF.</u>	_____

TDE**TESTE DE DESEMPENHO ESCOLAR**
LILIAN MILNETSKY STEIN

Nome: _____

Data de Nascimento: 11/10/1998 Local de Nascimento: Caravelas, Bahia, Brasil
da mês ano Cidade Estado País

Idade: 15 10 10 Sexo: M F Escolaridade: _____

RG: _____ CPF: _____

Curso/Série: 3º série Escola/Instituição: _____ Públ. () Priv. ()

Lateralidade: Destro () Sinistro () Ambidestro () Profissão: _____

Função: _____ Data de Aplicação: 03/03/2003
da mês ano

Aplicador: _____ Início: _____ Término: _____

Autorizo uso sigiloso em pesquisa: _____
assinatura

Resultados	Escore Bruto (EB)	Classificação	Previsão Escore Bruto (EB) a partir da idade
Escrita	<u>4</u>	<u>INF.</u>	<u>26</u>
Aritmética	_____	<u>INF.</u>	_____
Leitura	<u>41</u>	<u>INF.</u>	<u>66</u>
Total (EBT)	_____	<u>INF.</u>	_____

Subteste de Escrita

Nome: _____

01. _____ 09. _____

02. _____ 10. _____

03. _____ 11. _____

04. _____ 12. _____

05. _____ 13. _____

06. _____ 14. _____

07. _____ 15. _____

08. _____ 16. _____

Subteste de Escrita

Nome: _____

01. _____ 09. _____

02. _____ 10. _____

03. _____ 11. _____

04. _____ 12. _____

05. _____ 13. _____

06. _____ 14. _____

07. _____ 15. _____

08. _____ 16. _____

Subteste de Escrita

Nome _____

01. V _____ 09. _____

02. AP _____ 10. _____

03. JA _____ 11. _____

04. MASI _____ 12. BL _____

05. F _____ 13. A _____

06. AR _____ 14. _____

07. NR _____ 15. _____

08. _____ 16. _____

Subteste de Escrita

Nome: _____

09. T _____ 09. EFETIVO _____

09. A PNAS _____ 10. OLETIVIDADE _____

03. TOCA _____ 11. BAILE _____

04. MAIS _____ 12. DESCONHECIDO _____

05. FALTAR _____ 13. IDICA _____

06. RAPIDO _____ 14. _____

07. MARTELADA _____ 15. _____

08. SEAMITO _____ 16. BANHO _____

~~17.~~ _____ ~~26.~~ _____

~~18.~~ _____ ~~27.~~ _____

~~19.~~ _____ ~~28.~~ _____

~~20.~~ _____ ~~29.~~ _____

~~21.~~ _____ ~~30.~~ _____

~~22.~~ _____ ~~31.~~ _____

~~23.~~ _____ ~~32.~~ _____

~~24.~~ _____ ~~33.~~ _____

~~25.~~ _____ ~~34.~~ _____

Score Bruto (EB): 4

~~17.~~ _____ ~~26.~~ _____

~~18.~~ _____ ~~27.~~ _____

~~19.~~ _____ ~~28.~~ _____

~~20.~~ _____ ~~29.~~ _____

~~21.~~ _____ ~~30.~~ _____

~~22.~~ _____ ~~31.~~ _____

~~23.~~ _____ ~~32.~~ _____

~~24.~~ _____ ~~33.~~ _____

~~25.~~ _____ ~~34.~~ _____

Score Bruto (EB): 1

~~17.~~ PO _____ ~~26.~~ _____

~~18.~~ _____ ~~27.~~ _____

~~19.~~ _____ ~~28.~~ _____

~~20.~~ _____ ~~29.~~ _____

~~24.~~ _____ ~~30.~~ _____

~~22.~~ CALAF _____ ~~31.~~ _____

~~23.~~ _____ ~~32.~~ _____

~~24.~~ _____ ~~33.~~ _____

~~25.~~ _____ ~~34.~~ PRISA _____

Escore Bruto (EB): 4 _____

17. _____ 26. _____

18. _____ 27. _____

19. _____ 28. _____

20. _____ 29. _____

21. _____ 30. _____

22. _____ 31. _____

23. _____ 32. _____

24. _____ 33. _____

25. _____ 34. _____

Score Bruto (EB): 7

Subteste de Leitura

pato mato vela fita medo nata lobo janela minha
saco garra caju sapato osso agulha caminhão agora
tijolo acordar costas tamanho mel arte isca
armadura moeda bandeja palavra aplicado trevo floresta
globo projeto atlas querido guitarra campo bruto
tempestade pingado exausto abusar garagem hospedaria
trouxe azedo chocalho durex explicação nascimento
sucesso rapidez luxuoso rescindido lençóis aeronáutica
quiosque repugnante isqueiro hipócrita advogado
perseverança atmosfera coalhada marsupiais vangloriar
acabrunhado excepcional ricochetear saguões

Escore Bruto (EB): ○

Subteste de Leitura

pato mato vela fita medo nata lobo janela minha
saco garra caju sapato osso agulha caminhão agora
tijolo acordar costas tamanho mel arte isca
armadura moeda bandeja palavra aplicado trevo floresta
globo projeto atlas querido guitarra campo bruto
tempestade pingado exausto abusar garagem hospedaria
trouxe azedo chocalho durex explicação nascimento
sucesso rapidez luxuoso rescindido lençóis aeronáutica
quiosque repugnante isqueiro hipócrita advogado
perseverança atmosfera coalhada marsupiais vangloriar
acabrunhado excepcional ricochetear saguões

Escore Bruto (EB): 0

100 - TESTE DE DESEMPENHO ESCOLAR
LILIAN MILNITSKY STEIN

SUBTESTE DE LEITURA

FATU ^C NATA ^C VELA ^C FIA ^C MEDU ^{MEDU} NATA ^{NO} LUBO ^C JANELA ^C MINHA ^{MIDA}

TO JOEA TAXI ^C TAMO ^C AGORA

SACO GARRA CAJU SAPATO OSSO AGULHA CAMENHAO AGORA

IGUOL ^C ACORDAR ^{SABADO} CUSTIAS ^{TAMAO} MEL ^{MAE} ARTE ^{RATE} ISLA ^{ITA}

RA ^C PALAVRA ^C DALTADO ^C ORE ^{5^{ta}}

ARMADURA BUEDA BANDEJA PALAVRA AFLICADO FREVO FLORESTA

LIBRO ^{BEDO} ALA'S ^{ORRINO} GULIRIA ^{TAMPO} BRUTO ^{BRUTO}

GLORU PROEIO ATLAS QUERIDO GUITARRA CAMPO BRUTO

TANECETAME PIANGOO XIAUTO BANDEJA JARAGE M' BOSPI DE RI...

TEMPESTADE PENGADU EXAUSTO ADUSAR GARAGEM BUSFERRIA

ZADO

TROUXE AZEDO CHOCALHO DUREX EXPLICACAO NASCIMENTO

SUCESSO ^{DEBANDIDA}

SUCCESSO RAPIDEZ LUXUOSO RESCINDIDO LENCOIS AERONAUTICA

QUIOSQUE REPUGNANTE ISQUEIRO HIPOCRITA ADVOGADO

PERSEVERANCA ATMOSFERA QUALIHADA MASUPIAIS VANGLORIKAR

ACABRUNHADO EXCEPCIONAL RICOCHETEAR SAGUDES

"SOLETRA A LETRA"

JANE FATAM DAGA
LUSAMAR

astoria

Subteste de Leitura

pato mato vela fita medo nata lobo janela minha

saço gafra caju sapato osso agulha caminhão agora

tijolo açordar costas tamanho mele arte isca

armadura moeda bandeja palavra aplicado trevo floresta

globo projeto atlas querido guitarra campo bruto

tempestade pingado exausto abusar garagem hospedaria

trouxe azedo chocalho durex explicação nascimento

sucesso rapidez luxuoso rescindido lençóis aeronáutica

quiosque repugnante isqueiro hipócrita advogado

perseverança atmosfera coalhada marsupiais vangloriar

acabrunhado excepcional ricochetear saguões

Escore Bruto (EB): 13

Ta...

- DATA: 04/03/08 galo -o verhuur

DITADO MANUSCRITO



8 - TIME PRIMA DATA:

Macaes M

Faca F

Dedo D

VOVO C

FIVELA C

CAFE C

GOIABA C

TULIPA C

CADEADO C

UVA C

COLA C

SELO C

SAPATO C

RIO C

LATA C

LUPA C

SUCO C

APITO C

DITADO

=> Quando pré-teste: iniciar o programa de ensino.

Consequência do Bloco de Tentativas :

1:22 mm:ss

```

*****
GLOBAL **
*****
Certo * Erro **
*****
28 * 2 **
*****
93.3 % * 6.7 % **
*****

```

```

*****
Tipos de TENTATIVAS || Certo * Erro || % Certo * Erro **
*****
TT || 28 * 2 || 93.3 * 6.7 **
*****

```

Consequencia para Resposta Certa em Tentativa Simples : Sem Reforço.

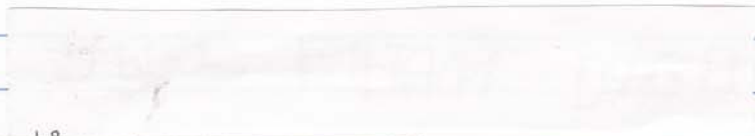
TE_09.B1c

Forma Errou	Modelo Lat	** 1a Resposta	* 2a Resposta	* 3a Resposta	
D] [M]	MULA T	**	*	*	** <== E
D] [M]	SALADA T	** SALAG	*	*	** <== 50
D] [M]	BOLO T	** BOL	*	*	** <== 1E
D] [M]	GAVETA T	** AGVTA	*	*	** <== 50%
D] [M]	LOJA G	** LJA	*	*	** <== 1E
D] [M]	MACACO G	** MAQU	*	*	** <== 50
D] [M]	TUBO T	** UO	*	*	** <== 50
D] [M]	PETECA T	** MPAQ	*	*	** <== E
D] [M]	LIMA G	** MA	*	*	** <== 50
D] [M]	FACA T	** FAQ	*	*	** <== 50
D] [M]	SACOLA G	** AOL	*	*	** <== 50
D] [M]	DEDO T	** DEO	*	*	** <== 1E
D] [M]	CAJU T	** U	*	*	** <== E
D] [M]	BONECA G	** BOEQ	*	*	** <== 50
D] [M]	TAPETE T	** TAPT	*	*	** <== 50

Arquivo
manuscrito
fez no computador
OK

50
50
%
E
E
E
50
E
E
E
16
50
30
E
E
50

	VÔ	C
	FIVELA	C
A	CAFE	C
	GOIABA	C
A	TULIPA	C
JAINÉ	CADEDO	C
OL	OLA	C
ALH	COLA	C
BOLO C	SELO	C
A	SAPÃO	C
LOA	RIO	C
MA	LATA	C
FOB	LOPA	C
APR	SOLO	C
A	ALTO	C
FAP		
ASL		
DO		
PA		
PA		
AT		



ACCAIRH

12/03/09
[Signature]

ESTIMADORA

12/11/09

DRE 9-12

LU	(T)	50
CALA	(T)	50
BOLO	C (T)	C
GTA	(T)	50
LJA	(G)	50
MACA	} 2 vers	
MACAO		(G)
UBO	(T)	1E
PECA	(T)	50
MA	(G)	50
FACA	C (T)	C
CALA	(G)	50
DADO	(T)	50
UCA		
BATCA	(G)	50
TOAP	(T)	50
VOVO	C	
FIVELA	C	
CAFE	C	
GOIABA	C	
TULIPA	C	
CADEADO	C	
CMA	C	
COLA	C	
SELO	C	
SAPATO	C	
RIO	C	
LATA	C	
LUPA	C	
SUCO	C	
APIO	C	

TDE

TESTE DE DESEMPENHO ESCOLAR

LILIAN MILITSKY STEIN

Nome: _____

Data de Nascimento: 04/02/1992 Local de Nascimento: TOLEDO / PR / BRASIL
da mês ano Cidade Estado País

Idade: 16 Sexo: M F Escolaridade: 5ª série

RG: _____ CPF: _____

Curso/Série: _____ Escola/Instituição: _____ Públ. (X) Pív. ()

Letanidade: Destro Sinistro () Ambidestro () Profissão: _____

Função: _____ Data de Aplicação: 25/05/2008
da mês ano

Aplicador: GLAUCIMARA Início: _____ Término: _____

Autorizo uso sigiloso em pesquisa: _____

assinatura

Resultados	Escore Bruto (EB)	Classificação	Previsão Escore Bruto (EB) a partir da idade
Escrita	<u>07</u>	<u>1º ano M.J.</u>	<u>-1 ano</u>
Aritmética	<u>11</u>	<u>2º ano Médio</u>	<u>9 meses</u>
Leitura	<u>29</u>	<u>1º ano M.J.</u>	<u>-1 ano</u>
Total (EBT)	<u>47</u>	<u>1º ano M.J.</u>	<u>7 meses</u>



© 2007 Casa do Psicólogo®

Rua Síndio Álvares, 1020 - 05417-020 - São Paulo - SP - Brasil

Tel: (11) 3034.3600

e-mail: testes@casadopsicologo.com.br

site: www.casadopsicologo.com.br

TDE

TESTE DE DESEMPENHO ESCOLAR LILIAN MILNITSKY STEIN

Nome: _____

Data de Nascim. 04/02/1992 Local de Nascim.: TOLEDO, PR, BR
da mês ano Cidade Estado País

Idade: 17 Sexo: M F Escolaridade: 6ª SÉRIE

RG: _____ CPF: _____

Curso/Série: _____ Escola/Instituição: _____ Pùb. () Priv. ()

Lateralidade: Destro Sinistro () Ambidestro () Profissão: _____

Função: _____ Data de Aplicação: 09/03/09
da mês ano

Aplicador: GLAUCIMARCA Início: _____ Término: _____

Autorizo uso sigiloso em pesquisa: _____
assinatura

Resultados	Escore Bruto (EB)	Classificação	Previsão Escore Bruto (EB) a partir da idade
Escrita	<u>09</u>	<u>P. Média - 1/2 S. Inf</u>	<u>- 7 anos</u>
Aritmética	<u>15</u>	<u>-</u>	<u>-</u>
Leitura	<u>34</u>	<u>1ª série - 1/2 S. Inf</u>	<u>8 anos</u>
Total (EBT)	<u>-</u>	<u>-</u>	<u>-</u>



TDE**TESTE DE DESEMPENHO ESCOLAR**

LILIAN MILNITSKY STEIN

Nome: _____

Data de Nascimento: 04/02/1990 Local de Nascimento: Teubano, PA, BR
da mês ano Cidade Estado PaísIdade: 17 Sexo: M F) Escolaridade: _____

RG: _____ CPF: _____

Curso/Série: 6ª Escola/Instituição: _____ Publ. Priv. ()Lateralidade: Destro Sinistro () Ambidestro () Profissão: _____Função: _____ Data de Aplicação: 27/08/09
da mês ano

Aplicador: _____ Início: _____ Término: _____

Autorizo uso sigiloso em pesquisa: _____
signature

Resultados Escore	Classificação	Previsão Escore
Bruto (EB)		Bruto (EB)
		a partir da idade
Escrita <u>19</u>	<u>1ª série - 10/11</u>	<u>8 anos</u>
Aritmética <u>-</u>	<u>-</u>	<u>-</u>
Leitura <u>38</u>	<u>1ª série - 10/11</u>	<u>8 anos</u>
Total (EB) <u>-</u>	<u>-</u>	<u>-</u>

TDE**TESTE DE DESEMPENHO ESCOLAR**
LILIAN MILNITSKY STEINNome: [Redacted]Data de Nascimento: 04/02/1997 Local de Nascimento: TURDO, Paraná, BR
da mês ano Cidade Estado PaísIdade: 17 Sexo: M () F () Escolaridade: _____

RG: _____ CPF: _____

Curso/Série: 6^o Escola/Instituição: _____ Publ. Priv. ()

Lateralidade: Destro () Sinistro () Ambidestro () Profissão: _____

Função: _____ Data da Aplicação: 10/12/09
da mês ano

Aplicador: _____ Início: _____ Término: _____

Autorizo uso sigiloso em pesquisa: _____
assinatura

Resultados	Score Bruto (EB)	Classificação	Previsão Score Bruto (EB) <i>a partir da idade</i>
Escrita	<u>14</u>	<u>1^o nível - 1^o sub</u>	<u>8 anos</u>
Aritmética	<u>NF</u>	<u>NF</u>	<u>NF</u>
Leitura	<u>52</u>	<u>1^o nível - 1^o sub</u>	<u>9 anos</u>
Total (EBT)	_____	_____	_____

Subteste de Escrita

Nome: _____

01. ovo09. maracatolo02. afonso10. epitro03. lira11. calabrisale04. zab12. lral05. fonos13. lira06. supala14. raabona07. matelaala15. colmitis08. quaravento16. renalta

Subteste de Escrita

Nome: _____

- | | |
|------------------------|------------------------|
| 01. <u>nen</u> | 09. <u>glaciologia</u> |
| 02. <u>afonso</u> | 10. <u>efetiva</u> |
| 03. <u>toon</u> | 11. <u>colônias</u> |
| 04. <u>mal</u> | 12. <u>larale</u> |
| 05. <u>fazas</u> | 13. <u>luta</u> |
| 06. <u>kapala</u> | 14. <u>sustentação</u> |
| 07. <u>monte laolo</u> | 15. <u>canil</u> |
| 08. <u>guberna</u> | 16. <u>retrato</u> |

Subteste de Escrita

Nome: _____

01. asa ✓ 09. alvoardala ✓
02. apelo ✓ 10. atena X
03. asa ✓ 11. calteunde X
04. anda ✓ 12. buale ✓
05. fasa ✓ 13. bua ✓
06. mapala ✓ 14. sachina X
07. mardeada ✓ 15. asapel X
08. gibannata ✓ 16. unato ✓

Subteste de Escrita

Nome: _____

01. nen ✓ 09. alexandria X02. afonso ✓ 10. epitima ✓03. daca ✓ 11. calteurolanda ✓04. male ✓ 12. male X05. fabian ✓ 13. luica ✓06. capitula ✓ 14. systema X07. mantelada ✓ 15. navanil ✓08. quadrante ✓ 16. venanta X

17. lualca 26. aulicã
18. sigui 27. ama
19. unicã 28. egiza
20. salata 29. sanitya
21. foficio 30. cuqza
22. canapu 31. cinatra
23. vigan 32. malakali
24. ffialkali 33. simalinali
25. alitalian 34. realia

Escore Bruto (EB): 6+1

17. analiza 26. substituția18. dispoz 27. cu19. capricio 28. antigone20. corolarie 29. comentarii21. supina 30. apogee22. canapi 31. algebra23. gitar 32. supaniorale24. siolnole 33. silvificabile25. alutabane 34. deloziScore Bruto (EB): 8 + 1

17. Basilla X 26. Schistosoma X
18. Algae X 27. Elms C
19. Cupressina X 28. Algae X
20. Carnivora X 29. Carnivora X
21. Savanna X 30. Agouti X
22. Grass X 31. Swallow X
23. Wheat X 32. Indiv. plant X
24. Indiv. plant X 33. Indiv. plant X
25. Indiv. plant X 34. Wheat X

Score Bruto (EB): 10 + 1

17. ~~Manaca~~ X 26. ~~malvastrada~~ X
 18. ~~capistrada~~ X 27. ~~elna~~ ✓
 19. ~~alguine~~ X 28. ~~eutejiza~~ X
 20. ~~casalada~~ X 29. ~~casalaza~~ X
 30. ~~fonticrada~~ X 30. ~~nyozan~~ X
 31. ~~calafia~~ X 31. ~~abauantia~~ X
 32. ~~aitalaza~~ X 32. ~~upelmalada~~ X
 33. ~~alinalada~~ X 33. ~~alinalada~~ X
 34. ~~alutafan~~ X 34. ~~Avigisa~~ X

Escore Bruto (EB):

14

Subteste de Leitura

pato^c mato^c vela^c fita^c medo^c nata^c lobo^c jenela^c minha^c

saco^c garra^c caju^c sapato^c osso^c agulha^c caminhã^c agora^c

tijolo^c acordar^c costas^c famanho^c mel^c arte^c isca^c

armadura^c moeda^c bandeja^c palavra^c aplicado^c trevo^c floresta^c

globo^c projet^co^c atlas^c querido^c guitarra^c campo^c bruto^c

tempestade^c pingado^c exausto^c abusar^c garagem^c hospedaria^c

trouxe^c azedo^c chocalho^c durex^c expliação^c nascimento^c

sucesso^c rapidez^c luxuoso^c rescindido^c lençóis^c aeronáutica^c

quiosque^c repugnante^c isqueiro^c hipócrita^c advogado^c

perseverança^c atmosfera^c coalhada^c marsupiais^c vangloriar^c

acabrunhado^c excepcional^c ricochetear^c sagões^c

Score Bruto (EB): 29

Subteste de Leitura

pato ^c ^c ^c ^c ^c ^c ^c ^c
 _pato _mato _vela _fita _medo _nata _lobo _janela _minha
 saco ^c ^c ^c ^c ^c ^c ^c ^c
 _saco _garra _caju _sapato _osso _agulha _faminhão _agora
 tijolo ^c ^c ^c ^c ^c ^c ^c ^c
 _tijolo _acordar _fostas _tamanho _mel _arte _isca
 armadura ^c ^c ^c ^c ^c ^c ^c ^c
 _armadura _moeda _bandeja _palavra _aplicado ^{igloo} _frevo _floresta
 globo ^c ^c ^c ^c ^c ^c ^c ^c
 _globo _projeto ^{atlas} _atlas _querido ^{guitarra} _guitarra ^{campo} _campo ^{pruto} _pruto
 tempestade ^c ^c ^c ^c ^c ^c ^c ^c
 _tempestade ^{pingado} _pingado ^{exausto} _exausto ^{abusar} _abusar ^{garagem} _garagem ^{hospedaria} _hospedaria
 frouxe ^c ^c ^c ^c ^c ^c ^c ^c
 _frouxe ^{azedo} _azedo ^{chocalho} _chocalho ^{durex} _durex ^{explicação} _explicação ^{nascimento} _nascimento
 sucesso ^c ^c ^c ^c ^c ^c ^c ^c
 _sucesso ^{fapidez} _fapidez ^{luxuoso} _luxuoso ^{fescindido} _fescindido ^{fencóis} _fencóis ^{feronáutica} _feronáutica
 quiosque ^c ^c ^c ^c ^c ^c ^c ^c
 _quiosque ^{fepugnante} _fepugnante ^{isqueiro} _isqueiro ^{hipócrita} _hipócrita ^{advogado} _advogado
 perseverança ^c ^c ^c ^c ^c ^c ^c ^c
 _perseverança ^{atmosfera} _atmosfera ^{foalhada} _foalhada ^{marsupiais} _marsupiais ^{vangloriar} _vangloriar
 acobrunhado ^c ^c ^c ^c ^c ^c ^c ^c
 _acobrunhado ^{excepcional} _excepcional ^{ficochetear} _ficochetear ^{façudes} _façudes

Score Bruto (EB):

34

Subteste de Leitura

pato ^c ^c ^c ^c ^c ^c ^c ^c ^c
pato mato vela fita medo pata lobo janela minha
^c ^c ^c ^c ^c ^c ^c ^c ^c
saco farra caju sapato osso agulha caminhão agora
^c ^c ^c ^c ^c ^c ^c ^c ^c
tijolo recordar costas tamanho mel arte isca
^c ^c ^c ^c ^c ^c ^c ^c ^c
armadura moeda bandeja palavra aplicado trevo floresta
^c ^c ^c ^c ^c ^c ^c ^c ^c
globo projetor plas querido guitarra campo bruto
^c ^c ^c ^c ^c ^c ^c ^c ^c
^c ^c ^c ^c ^c ^c ^c ^c ^c
fempestade pingado exhausto abusar garagem hospedesaria
^c ^c ^c ^c ^c ^c ^c ^c ^c
frouxe azedo focalho durex explicação nascimento
^c ^c ^c ^c ^c ^c ^c ^c ^c
sucesso rapidéz luxuoso rescindido lençóis aeronáutica
^c ^c ^c ^c ^c ^c ^c ^c ^c
quiosque repugnante isqueiro hipócrita advogado
^c ^c ^c ^c ^c ^c ^c ^c ^c
perseverança atmosfera foalhada marsupiais yangloriar
^c ^c ^c ^c ^c ^c ^c ^c ^c
cabrunhado excepcional cochetear fagudes
^c ^c ^c ^c ^c ^c ^c ^c ^c
 acunhado ^c ^c ^c ^c ^c ^c ^c ^c ^c
 zafões

 Escore Bruto (EB): 38

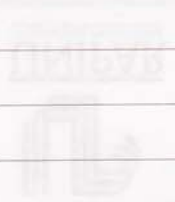
Subteste de Leitura

pato mato vela fita medo nata lobo janela minha
saco farra caju sapato osso agulha caminhão agora
tijolo acordar fostas famanho mel arte isca
farmadura moeda bandeja palavra aplicado trevo floresta
globo projeto atlas querido guitarra campo bruto
tempestade fingado exausto abusar garagem hospedaria
trouxe azedo chocalho furex explicação nascimento
sucesso rapidez luxuoso rescindido lençois aeronáutica
quiosque repugnante isqueiro hipócrita advogado
perseverança atmosfera coalhada marsupiais fangloriar
cabrunhado excepcional ricochetear saguões

Score Bruto (EB): 52

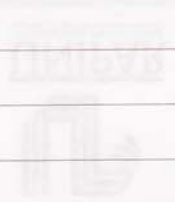
P	Analise	X
	Imagem	C
	Ranarizo	X
	gilete	C
	celho	X
	casulo	C
	permuta	C
	escara	C
	Rente	C
	Baulale	X
	Chafli	C
	Zabna	X
	logu	X
	celula	C
	seques	X
	agua	X
	Porno	C
	cao	C
	Pomano	X
	Inega	X
	bration	X
	zifer	C
	ata	C
	naza	C
	cabeleira	X

DLE 6-9



P	Analise	X
	Imagem	C
	Ranarizo	X
	gilete	C
	celho	X
	casulo	C
	permuta	C
	escara	C
	Rente	C
	Baulale	X
	Chafli	C
	Zabna	X
	logu	X
	celula	C
	seques	X
	agua	X
	Porno	C
	cao	C
	Pomano	X
	Ineega	X
	bration	X
	zifer	C
	ata	C
	noza	C
	cabeleira	X

DLE 6-9



malco		X
malho	c	C
malgo		X
pilete	c	
celho		X
carro	c	
formiga	c	
erona	c	
Perote	X	
malale	c	
chiteu	c	
zana	X	
iqui	X	
alnala	c	
sequel	X	
agiro	X	
riano	c	
cao	c	
lamano	c	
breiga	X	
zantax	X	
ziper	c	
seta	c	
coza	c	
cozeal	X	

U MULA U VOVO^Â
U SALADA U FIVELA
U BOLO U CAFE
U GAVETA U GOIABA
U LOJA U TULIBA
U MACACO U CADEADO
U TUBO U UVA
U PETECA U COLA
U LIMA U SELO
U SAC U SAPATO
U SACOLA U RIO
U DEDO U LATA
U CASO U LUBA
U BONECA U SUCO
U TABETE U APITO

Balço	X
buçico	X
Parafuso	X
gilente	X
celho	C
carro	C
ferruga	X
escaha	X
rente	C
bracte	X
clupe	X
zera	X
lece	X
cenela	X
ruço	X
adze	X
plano	X
caô	C
Banano	X
Buçico	X
exeter	X
zipey	C
renta	X
nono	C
coxal	X

PAULO DE SOUZA

- 08/02/08

DLE-2 (6-9)

malço	- BALANÇO	X
beijinho	- BEIJINHO	X
parafuso	- PARAFUSO	X
gilete	- GILETE	C
coelho	- COELHO	C
carro	- CARRO	C
formiga	- FORMIGA	X
escova	- ESCOVA	C
pente	- PENTE	C
balde	- BALDE	C
chapéu	- CHAPÉU	X
zebra	- ZEBRA	X
iglu	- IGLU	X
cebola	- CEBOLA	X
sangue	- SANGUE	X
arquivo	- ARQUIVO	X
plano	- PLANO	C
cão	- CÃO	C
passaro	- PASSARO	X
bexiga	- BEXIGA	X
exaustor	- EXAUSTOR	X
zíper	- ZÍPER	X
seta	- SETA	X
vaso	- VASO	X
cachecol	- CACHECOL	X

DITADO - DIA 2 6-9

25/08/08

OK

ANEXOS

ANEXO 1: Instrução 013/ 2008

ANEXO 2: Instrução 015/2008

ANEXO 3: DLE 1 - Tarefas

ANEXO 4: DLE 1 e DLE 2 - Organograma

ANEXO 5: DLE 2 - Tarefas

ANEXO 6: Quadro de Unidades do Módulo1

ANEXO 7: Quadro de Unidades do Módulo 2

ANEXO 8: Ficha de Acompanhamento do Programa

INSTRUÇÃO Nº 013/08- SUED/SEED

Estabelece critérios para o funcionamento **da SALA DE RECURSOS** para o Ensino Fundamental – séries finais, na área da Deficiência Mental/Intelectual e/ou Transtornos Funcionais Específicos.

A Superintendente da Educação, no uso de suas atribuições e, considerando os preceitos legais que regem a Educação Especial como

- a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional N.º 9394/96;
- as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica – Parecer CNE N.º 17/01 ;
- a Resolução CNE N.º 02/01; e
- a Deliberação N.º 02/03 - CEE - PR, expede a seguinte

INSTRUÇÃO:

1 Da Natureza

Sala de Recursos é um serviço de Apoio Especializado, de natureza pedagógica que complementa o atendimento educacional realizado em classes comuns do Ensino Fundamental.

2 Do Alunado

Alunos regularmente matriculados que freqüentam o Ensino Fundamental nas séries finais e apresentam dificuldades acentuadas de aprendizagem com atraso acadêmico significativo, decorrentes de Deficiência Mental/Intelectual e/ou Transtornos Funcionais Específicos.

3 Do Ingresso

O aluno deve ser:

- I. ingresso de Escolas de Educação Especial, Classes Especiais e/ou Salas de Recursos das séries iniciais do Ensino Fundamental, com avaliação no contexto escolar, realizada por equipe multiprofissional;
- II. da classe comum, com atraso acadêmico significativo decorrente da Deficiência Mental/Intelectual, com avaliação no contexto escolar, realizada por equipe multiprofissional.
- III. da classe comum, com Transtornos Funcionais Específicos, com Avaliação no Contexto Escolar, realizada por equipe multiprofissional.

4. Da Avaliação de Ingresso na Sala de Recursos

4.1 A avaliação de ingresso na Sala de Recursos deverá ser realizada no contexto do ensino regular pelos professores da classe comum, professor especializado, pedagogo da escola, com assessoramento de uma equipe multiprofissional externa – (Universidades, Faculdades, Escolas

Especiais, Secretarias Municipais da Saúde, através do estabelecimento de parcerias, entre outros) e equipe do NRE, devidamente orientada pela SEED/DEEIN.

4.2 O processo de avaliação deverá ser orientado e vistado pela equipe de Educação Especial do Núcleo Regional de Educação.

4.3 O processo de avaliação no contexto escolar, para a identificação de alunos com indicativos de **Deficiência Mental/Intelectual**, deverá enfatizar aspectos pedagógicos relativos à aquisição da língua oral e escrita, interpretação, produção de textos, cálculos, sistema de numeração, medidas, entre outros e das áreas do desenvolvimento considerando as habilidades adaptativas, práticas sociais e conceituais, acrescida do parecer psicológico.

4.4 O processo de avaliação no contexto escolar, para a identificação de alunos com indicativos de **Transtornos Funcionais Específicos (Distúrbios de Aprendizagem – dislexia, disortografia, disgrafia e discalculia)**, deverá enfatizar aspectos pedagógicos relativos à aquisição da língua oral e escrita, interpretação, produção, cálculos, sistema de numeração, medidas, entre outras, acrescida de parecer psicológico e complementada com parecer fonoaudiológico e/ou de especialista em psicopedagogia e/ou de outros que se fizerem necessários.

4.5 O processo de avaliação no contexto escolar, para a identificação de alunos com indicativos de **Transtornos Funcionais Específicos (transtorno de atenção e hiperatividade)**, deverá enfatizar aspectos pedagógicos relativos à aquisição da língua oral e escrita, interpretação, produção, cálculos, sistema de numeração, medidas, entre outras, acrescido de parecer psiquiátrico e/ou neurológico e complementada com parecer psicológico.

4.6 Os resultados pertinentes à avaliação realizada no contexto escolar, deverão ser registrados em relatório, com indicação dos procedimentos de intervenção para o plano de trabalho individualizado e/ou coletivo, bem como demais encaminhamentos que se fizerem necessários, devidamente datado e assinado por todos os profissionais que participaram do processo.

4.7 Todo o trabalho realizado durante a avaliação no contexto escolar, descrito no Relatório, deverá ser sintetizado em ficha “Síntese – Avaliação Pedagógica no Contexto escolar e Complementar”, devidamente datada e assinada por todos os profissionais que participaram do processo (ANEXO 1).

4.8 Quando o aluno da Sala de Recursos freqüentar a classe comum em outro estabelecimento, deverá apresentar declaração de matrícula e relatório de avaliação realizada no contexto escolar por equipe multiprofissional, conforme itens 4.3 e/ou 4.4 e/ou 4.5.

4.9 O aluno egresso de Escola de Educação Especial, Classe Especial e Sala de Recursos de séries iniciais deverá apresentar o último Relatório Semestral da Avaliação, indicando a continuidade do Atendimento de Apoio Especializado e cópia do Relatório de Avaliação realizada no contexto escolar por equipe multiprofissional, conforme itens 4.3 e/ou 4.4 e/ou 4.5.

5. Aspectos Pedagógicos

5.1. O trabalho pedagógico especializado, na Sala de Recursos, deve constituir um conjunto de procedimentos específicos, de forma a desenvolver os processos cognitivo, motor, sócio-afetivo emocional, necessários para apropriação e produção de conhecimentos.

5.2 O professor da Sala de Recursos deve elaborar o planejamento pedagógico individual, com metodologia e estratégias diferenciadas, organizando-o de forma a atender as intervenções pedagógicas sugeridas na avaliação de ingresso e/ou relatório semestral.

5.3 O planejamento pedagógico deve ser organizado e, sempre que necessário reorganizado, de acordo com:

- a) os interesses, necessidades e dificuldades específicas de cada aluno;
- b) as áreas de desenvolvimento (cognitiva, motora, sócio-afetivo emocional);
- c) os conteúdos pedagógicos defasados das séries iniciais, principalmente Língua Portuguesa e Matemática.

5.4 A complementação do trabalho pedagógico desenvolvido pelo professor, na Sala de Recursos, dar-se-á através de:

- a) orientação aos professores da classe comum, juntamente com a equipe pedagógica, nas adaptações curriculares, avaliação e metodologias que serão utilizadas no ensino regular, em atendimento aos alunos com Deficiência Mental/Intelectual e/ou Transtornos Funcionais Específicos;
- b) apoio individual ao aluno com Deficiência Mental/Intelectual e/ou Transtornos Funcionais Específicos, na sala de aula comum, com ênfase à complementação do trabalho do professor das disciplinas;
- c) participação na avaliação no contexto escolar dos alunos com indicativos de Deficiência Mental/Intelectual e/ou Transtornos Funcionais Específicos.

5.5 O trabalho desenvolvido na Sala de Recursos não deve ser confundido com reforço escolar ou repetição de conteúdos programáticos da classe comum.

5.6 O professor deve registrar sistematicamente, todos os avanços e dificuldades do aluno, conforme planejamento pedagógico individual.

5.7 O aluno freqüentará a Sala de Recursos o tempo necessário para superar as dificuldades e obter êxito no processo de aprendizagem na classe comum.

6 Da Organização

6.1. O horário de atendimento na Sala de Recursos deverá ser em período contrário ao que o aluno está matriculado e freqüentando a classe comum.

6.2 O aluno da Sala de Recursos deverá ser trabalhado de forma individualizada ou em grupos e o tempo de trabalho coletivo não deverá exceder o tempo do trabalho individual.

6.3 Os atendimentos realizados em grupos deverão ser organizados por faixa etária e/ou conforme as necessidades pedagógicas.

6.4 Na Sala de Recursos, o número máximo é de 20 (vinte) alunos com atendimento por cronograma.

6.5 O cronograma para o atendimento do aluno deverá ser elaborado pelo professor da Sala de Recursos juntamente com o pedagogo da escola e, quando se fizer necessário, com os professores da classe comum.

6.6 O cronograma de atendimento deverá ser organizado quanto ao:

- a) número de atendimento pedagógico, podendo ser de 2 (duas) a 4 (quatro) vezes por semana, não ultrapassando 2 (duas) horas diárias;
- b) contato periódico com os professores da classe comum, para acompanhar o desenvolvimento do aluno, conforme disposto no item 5.4, alínea “a”;
- c) trabalho pedagógico na classe comum, conforme disposto no item 5.4, alínea “b”;
- d) processo de avaliação no contexto escolar, conforme disposto no item 5.4, alínea “c”.

6.7 O cronograma de atendimento é flexível, devendo ser reorganizado, sempre que necessário, de acordo com o desenvolvimento e necessidades dos alunos, com anuência da equipe pedagógica da escola.

6.8 O cronograma de atendimento deverá considerar a hora-atividade do professor, de acordo com a legislação vigente.

6.9 O horário de funcionamento da Sala de Recursos deverá ser o mesmo da escola.

6.10 O professor da Sala de Recursos deverá participar das atividades previstas no Calendário Escolar, especialmente Conselho de Classe.

6.11 O professor da Sala de Recursos deverá organizar o controle de frequência dos alunos em Livro de Registro de Classe próprio.

6.12 Cabe à escola, que mantém a Sala de Recursos, a responsabilidade de manter a documentação do aluno atualizada.

6.13 Na Pasta Individual do aluno, além dos documentos exigidos para a classe comum, deverá conter os Relatórios de Avaliação no Contexto Escolar e Ficha “Síntese: Avaliação Pedagógica no Contexto Escolar e Complementar” e Relatório de Acompanhamento Semestral em formulário próprio.

6.14 Quando o aluno frequentar a Sala de Recursos em escola diferente ao da classe comum, esta também deverá manter na Pasta Individual a documentação citada no item anterior, vistada pela equipe pedagógica de ambas as escolas.

6.15 No Histórico Escolar não deverá constar que o aluno frequentou Sala de Recursos.

7 Matrícula

A matrícula do aluno no SERE deve ser efetuada de acordo com os códigos específicos e diferenciados para a Deficiência Mental/Intelectual (código 07) e para Transtornos Funcionais Específicos (código 13).

8 Recursos Humanos

8.1 Para atuar na Sala de Recursos o professor, conforme Deliberação. nº 02/03-CEE, art. 33 e 34, deverá ter:

- a) especialização em cursos de Pós-Graduação em Educação ou;
- b) licenciatura Plena com habilitação em Educação Especial ou;
- c) habilitação específica em nível Médio, na extinta modalidade de Estudos Adicionais e atualmente na modalidade Normal.

8.2 Equipe pedagógica habilitada ou especializada (Deliberação N.º 02/03-CEE, art. 11, inciso II) e/ou em Formação Profissional Continuada por meio da oferta de cursos que contemplem conteúdos referentes à área de Educação Especial.

9 Recursos Materiais

9.1 O espaço físico deverá ter tamanho adequado, localização, salubridade, iluminação e ventilação de acordo com os padrões da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT 9050/1994).

9.2 A escola, por intermédio de sua mantenedora, preverá e proverá, para a Sala de Recursos, materiais pedagógicos específicos, adequados às peculiaridades dos alunos, para permitir-lhes o acesso ao currículo.

10 Relatório de Acompanhamento Pedagógico – Semestral

10.1 Os avanços e necessidades do aluno devem ser registrados no Relatório de Acompanhamento Pedagógico (ANEXO II) elaborado semestralmente, pelo professor da Sala de Recursos juntamente com a equipe pedagógica, com o apoio dos professores da classe comum.

10.2 No Relatório de Acompanhamento Pedagógico (formulário próprio expedido pela SEED) devem ser registrados qualitativamente, os avanços e necessidades acadêmicas, aspectos relativos à promoção, bem como a necessidade de continuidade do apoio ao aluno em Sala de Recursos.

10.3 Cópia do Relatório de Acompanhamento Pedagógico semestral deverá ser arquivado na Pasta Individual do aluno.

11 Avaliação dos Resultados – Anual

Anualmente, será efetuada avaliação dos resultados do trabalho realizado na Sala de Recursos, através de dados estatísticos, preenchidos em formulário próprio (ANEXO 3).

12 Desligamento

O desligamento do aluno da Sala de Recursos deverá ser formalizado por meio de Relatório Pedagógico elaborado pelo professor da Sala de Recursos, juntamente com a equipe pedagógica e, sempre que necessário, com o apoio dos professores da classe comum, cujo relatório deverá ser arquivado na Pasta Individual do aluno.

13 Transferência

Na documentação de transferência do aluno, além dos documentos da classe comum, deverão ser acrescentadas cópias do Relatório da Avaliação no Contexto Escolar e do último Relatório de Acompanhamento Pedagógico - Semestral.

14 Autorização/ Renovação e Cessação da Autorização

14.1 A Sala de Recursos poderá funcionar em estabelecimentos de ensino da Rede Pública ou Particular que ofertem as séries finais do Ensino Fundamental.

14.2 A Sala de Recursos só poderá funcionar após estar devidamente autorizada por Ato próprio da SEED.

14.3 Para legalização de funcionamento da Sala de Recursos (autorização/renovação e cessação) o estabelecimento de ensino deverá seguir as orientações do Manual de Estrutura e Funcionamento na Modalidade de Educação Especial - DEEIN, julho/2008.

Curitiba, 29 de agosto de 2008

Alayde Maria Pinto Digiovanni
Superintendente da Educação

INSTRUÇÃO N° 015/2008 - SUED/SEED

Estabelece critérios para o funcionamento da **SALA DE RECURSOS** para o Ensino Fundamental - séries iniciais, na área da Deficiência Mental/Intelectual e Transtornos Funcionais Específicos.

A Superintendente da Educação, no uso de suas atribuições, e considerando os preceitos legais que regem a Educação Especial como:

- a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional N ° 9394/96;
- as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica – Parecer CNE N° 17/01;
- a Resolução CNE N ° 02/01; e
- a Deliberação N ° 02/03 – CEE – PR, expede a seguinte

INSTRUÇÃO

1. Definição

Sala de Recursos é um Serviço de Apoio Especializado, de natureza pedagógica que complementa o atendimento educacional realizado em classes comuns do ensino fundamental.

2 Alunado

Alunos regularmente matriculados no ensino fundamental nas séries iniciais que apresentam dificuldades acentuadas de aprendizagem com atraso acadêmico significativo, decorrentes de Deficiência Mental/Intelectual e/ou Transtornos Funcionais Específicos.

3 Do Ingresso

O aluno deve:

- I. egresso de Escola Especial ou de Classe Especial, com avaliação no Contexto Escolar, realizada por equipe multiprofissional;
- II. da classe comum, com atraso acadêmico significativo decorrente da Deficiência Mental/Intelectual, com avaliação no contexto escolar, realizada por equipe multiprofissional;
- III. da classe comum, com Transtornos Funcionais Específicos, com Avaliação no Contexto Escolar, realizada por equipe multiprofissional.

4. Da Avaliação de Ingresso na Sala de Recursos

4.1 A avaliação de ingresso na Sala de Recursos deverá ser realizada no contexto do ensino regular pelos professores da classe comum, professor especializado, pedagogo da escola, com assessoramento de uma equipe multiprofissional externa – (Universidades, Faculdades, Escolas Especiais, Secretarias Municipais da Saúde, através do estabelecimento de parcerias, entre outros) da equipe da Secretaria Municipal de Educação e do Núcleo Regional de Educação, devidamente orientada pela SEED/DEEIN.

4.2 O processo de avaliação deverá ser orientado e vistado pela equipe pedagógica da Secretaria Municipal de Educação e/ou pela equipe de Educação Especial do Núcleo Regional de Educação.

4.3 O processo de avaliação no contexto escolar, para a identificação de alunos com indicativos de Deficiência Mental/Intelectual, deverá focar aspectos pedagógicos relativos à aquisição da língua oral e escrita, interpretação, produção de textos, cálculos, sistema de numeração, medidas, entre outros e das áreas do desenvolvimento considerando as habilidades adaptativas, práticas sociais e conceituais, acrescida do parecer psicológico.

4.4 O processo de avaliação no contexto escolar, para a identificação de alunos com indicativos de Transtornos Funcionais Específicos (Distúrbios de Aprendizagem – dislexia, disortografia, disgrafia e discalculia), deverá focar aspectos pedagógicos relativos à aquisição da língua oral e escrita, interpretação, produção, cálculos, sistema de numeração, medidas, entre outras, acrescida de parecer psicológico e complementada com parecer fonoaudiológico e/ou de especialista em psicopedagogia e/ou de outros que se fizerem necessários.

4.5 O processo de avaliação no contexto escolar, para a identificação de alunos com indicativos de Transtornos Funcionais Específicos (transtorno de atenção e hiperatividade), deverá focar aspectos pedagógicos relativos à aquisição da língua oral e escrita, interpretação, produção, cálculos, sistema de numeração, medidas, entre outras, acrescido de parecer psiquiátrico e/ou neurológico e complementada com parecer psicológico.

4.6 Os resultados pertinentes à avaliação realizada no contexto escolar, deverão ser registrados em relatório, com indicação dos procedimentos de intervenção para o plano de trabalho individualizado e/ou coletivo, bem como demais encaminhamentos que se fizerem necessários, devidamente datado e assinado por todos os profissionais que participaram do processo.

4.7 Todo o trabalho realizado durante a avaliação no contexto escolar, descrito no Relatório, deverá ser sintetizado em ficha “Síntese - Avaliação Pedagógica no Contexto Escolar e Complementar”, devidamente datada e assinada por todos os profissionais que participaram do processo (ANEXO 1).

4.8 Quando o aluno da Sala de Recursos freqüentar a classe comum em outro estabelecimento, deverá apresentar declaração de matrícula e relatório de avaliação realizada no contexto escolar por equipe multiprofissional, conforme itens 4.3 e/ou 4.4 e/ou 4.5.

4.9 O aluno egresso de escola de Educação Especial ou Classe Especial deverá apresentar o último Relatório Semestral da Avaliação, indicando a continuidade do atendimento de Apoio Especializado e cópia do Relatório de Avaliação realizada no contexto escolar por equipe multiprofissional, conforme itens 4.3 e/ou 4.4 e/ou 4.5.

5 Aspectos Pedagógicos

5.1 O trabalho pedagógico especializado, na Sala de Recursos, deve constituir um conjunto de procedimentos específicos, de forma a desenvolver os processos cognitivo, motor, sócio-afetivo emocional, necessários para apropriação e produção de conhecimentos.

5.2 O professor da Sala de Recursos deve elaborar o planejamento pedagógico individual, com metodologia e estratégias diferenciadas, organizando-o de forma a atender as intervenções pedagógicas sugeridas na avaliação de ingresso e/ou relatório semestral.

5.3 O planejamento pedagógico deve ser organizado e, sempre que necessário reorganizado, de acordo com:

- a) os interesses, necessidades e dificuldades específicas de cada aluno;
- b) as áreas de desenvolvimento (cognitiva, motora, sócio-afetivo emocional) de forma a subsidiar os conceitos e conteúdos defasados no processo de aprendizagem

5.4 A complementação do trabalho pedagógico desenvolvido pelo professor, na Sala de Recursos, dar-se-á através de:

- a) orientação aos professores da classe comum, juntamente com a equipe pedagógica, nas adaptações curriculares, avaliação e metodologias que serão utilizadas no ensino regular, em atendimento aos alunos com Deficiência Mental/Intelectual e/ou Transtornos Funcionais Específicos;
- b) apoio individual ao aluno com Deficiência Mental/Intelectual e/ou Transtornos Funcionais Específicos, na sala de aula comum, com ênfase à complementação do trabalho do professor da classe comum;
- c) participação na avaliação no contexto escolar dos alunos com indicativos de Deficiência Mental/Intelectual e/ou Transtornos Funcionais Específicos.

5.5 O trabalho desenvolvido na Sala de Recursos não deve ser confundido com reforço escolar ou repetição de conteúdos programáticos da classe comum.

5.6 O professor deve registrar sistematicamente, todos os avanços e dificuldades do aluno, conforme planejamento pedagógico individual.

5.7 O aluno freqüentará a Sala de Recursos o tempo necessário para superar as dificuldades e obter êxito no processo de aprendizagem na classe comum.

6 Da Organização

6.1. O horário de atendimento na Sala de Recursos deverá ser em período contrário ao que o aluno está matriculado e frequentando a classe comum.

6.2 O aluno da Sala de Recursos deverá ser trabalhado de forma individualizada ou em grupos e, o tempo de trabalho coletivo não deverá exceder o tempo do trabalho individual.

6.3 Os atendimentos realizados em grupos deverão ser organizados por faixa etária e/ou conforme as necessidades pedagógicas.

6.4 Na Sala de Recursos, o número máximo é de 20 (vinte) alunos com atendimento por cronograma.

6.5 O cronograma para o atendimento do aluno deverá ser elaborado pelo professor da Sala de Recursos juntamente com o pedagogo da escola e, quando se fizer necessário, com o professor da classe comum.

6.6 O cronograma de atendimento deverá ser organizado quanto ao:

- a) número de atendimento pedagógico, podendo ser de 2 (duas) a 4 (quatro) vezes por semana, não ultrapassando 2 (duas) horas diárias;
- b) contato periódico com os professores da classe comum, para acompanhar o desenvolvimento do aluno, conforme disposto no item 5.4, alínea “a”;
- c) trabalho pedagógico na classe comum, conforme disposto no item 5.4, alínea b;
- d) processo de avaliação no contexto escolar, conforme disposto no item 5.4, alínea c.

6.7 O cronograma de atendimento é flexível, devendo ser reorganizado, sempre que necessário, de acordo com o desenvolvimento e necessidades dos alunos, com anuência da equipe pedagógica da escola.

6.8 O cronograma de atendimento deverá considerar a hora atividade do professor, de acordo com a legislação vigente.

6.9 O horário de funcionamento da Sala de Recursos deverá ser o mesmo da escola.

6.10 O professor da Sala de Recursos deverá participar das atividades previstas no Calendário Escolar, especialmente Conselho de Classe.

6.11 O professor da Sala de Recursos deverá organizar o controle de frequência dos alunos em Livro de Registro de Classe próprio.

6.12 Cabe à escola, que mantém a Sala de Recursos, a responsabilidade de manter a documentação do aluno atualizada.

6.13 Na Pasta Individual do aluno, além dos documentos exigidos para a classe comum, deverá conter os Relatórios de Avaliação no Contexto Escolar e ficha “Síntese – Avaliação Pedagógica no Contexto escolar e Complementar” e Relatório de Acompanhamento Semestral, em formulário próprio.

6.14 Quando o aluno freqüentar a Sala de Recursos em escola diferente ao da classe comum, esta também deverá manter na Pasta Individual a documentação citada no item anterior, vistada pela equipe pedagógica de ambas as escolas.

6.15 No Histórico Escolar não deverá constar que o aluno freqüentou Sala de Recursos.

7 Matrícula

A matrícula do aluno no SERE deve ser efetuada de acordo com os códigos específicos e diferenciados para a Deficiência Mental/Intelectual (código 07) e para Transtornos Funcionais Específicos (código 13).

8 Recursos Humanos

8.1 Para atuar na Sala de Recursos o professor, conforme Del. nº 02/03 – CEE, art. nº 33 e 34, deverá ter:

- a) especialização em cursos de Pós-Graduação em Educação ou;
- b) licenciatura Plena com habilitação em Educação Especial ou;
- c) habilitação específica em nível Médio, na extinta modalidade de Estudos Adicionais e atualmente na modalidade Normal.

8.2 Equipe pedagógica habilitada ou especializada (Deliberação 02/03 – CEE, art. 11, inciso II) e/ou em Formação Profissional Continuada por meio da oferta de cursos que contemplem conteúdos referentes à área de Educação Especial.

9 Recursos Materiais

9.1 O Espaço Físico deverá ter tamanho adequado, localização, salubridade, iluminação e ventilação de acordo com os padrões da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT 9050/1994).

9.2 A escola, por intermédio de sua mantenedora, preverá e proverá para a Sala de Recursos materiais pedagógicos específicos, adequados às peculiaridades dos alunos, para permitir-lhes o acesso ao currículo.

10 Relatório de Acompanhamento Pedagógico - Semestral

10.1 Os avanços e necessidades do aluno devem ser registrados no Relatório de Acompanhamento Pedagógico (ANEXO 2) elaborado semestralmente, pelo professor da Sala de Recursos juntamente com a equipe pedagógica, com o apoio dos professores da classe comum.

10.2 No Relatório de Acompanhamento Pedagógico (formulário próprio expedido pela SEED) devem ser registrados qualitativamente, os avanços e necessidades acadêmicas, aspectos relativos à promoção, bem como a necessidade de continuidade do apoio ao aluno em Sala de Recursos.

10.3 Cópia do Relatório de Acompanhamento Pedagógico Semestral deverá ser arquivado na Pasta Individual do aluno.

11 Avaliação dos Resultados - Anual

Anualmente, será realizada avaliação dos resultados do trabalho realizado na Sala de Recursos, através de dados estatísticos, preenchidos em formulário próprio (ANEXO 3).

12 Desligamento

O desligamento do aluno da Sala de Recursos deverá ser formalizado por meio de Relatório Pedagógico elaborado pelo professor da Sala de Recursos, juntamente com a equipe pedagógica e, sempre que necessário, com o apoio dos professores da classe comum, cujo Relatório deverá ser arquivado na Pasta Individual do aluno.

13 Transferência

Na documentação de transferência do aluno, além dos documentos da classe comum, deverão ser acrescentadas cópias do Relatório da Avaliação no Contexto Escolar e do último Relatório de Acompanhamento Pedagógico -Semestral.

14 Autorização/ Renovação e Cessação da Autorização

14.1 A Sala de Recursos poderá funcionar em estabelecimentos de Ensino da Rede Pública ou Particular que ofertem as séries/anos iniciais do ensino fundamental.

14.2 A Sala de Recursos só poderá funcionar após estar devidamente autorizada por Ato próprio da SEED.

14.3 Para legalização de funcionamento da Sala de Recursos (autorização/renovação e cessação da autorização) o estabelecimento de ensino deverá seguir as orientações do Manual de Estrutura e Funcionamento na Modalidade de Educação Especial - DEEIN.

Curitiba, de setembro de 2008

Alayde Maria Pinto Digiovanni
Superintendente da Educação

Ilustração das tarefas que compõem o Diagnóstico de Leitura e Escrita 1.

Tarefas do DLE1

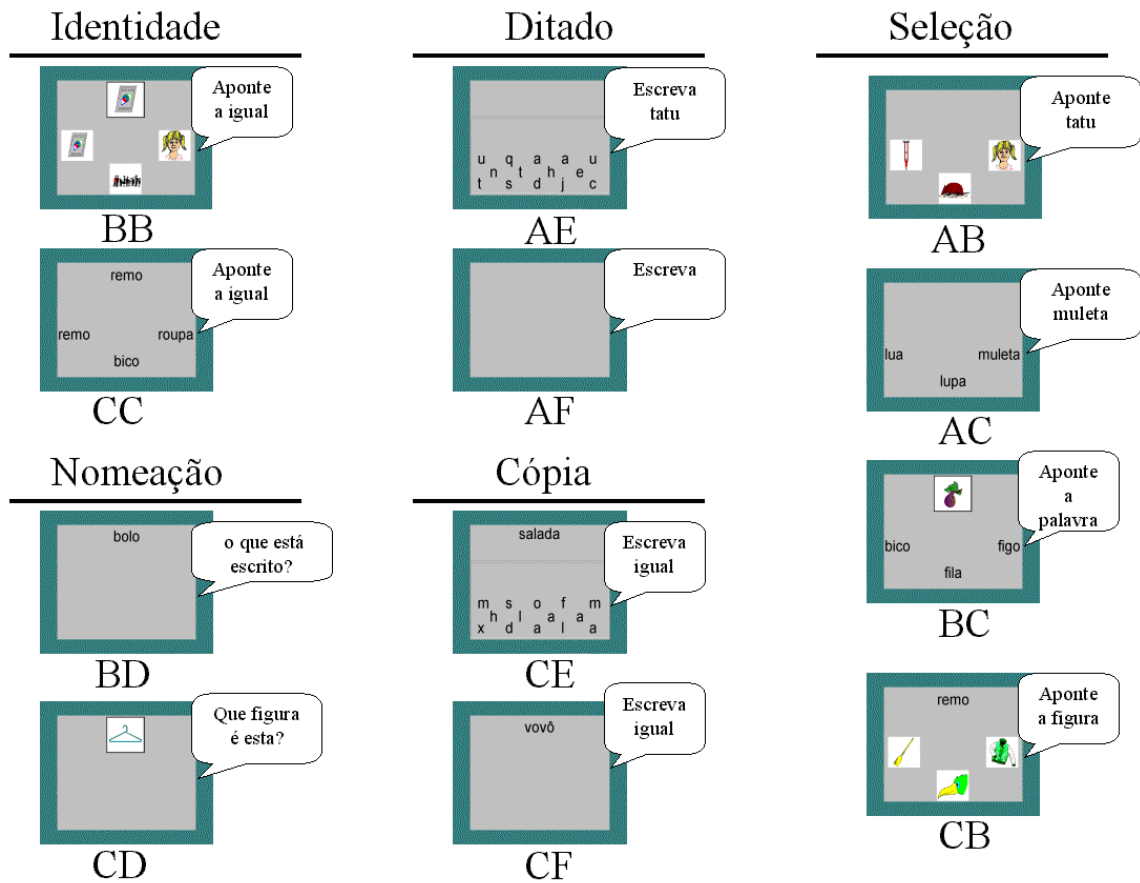
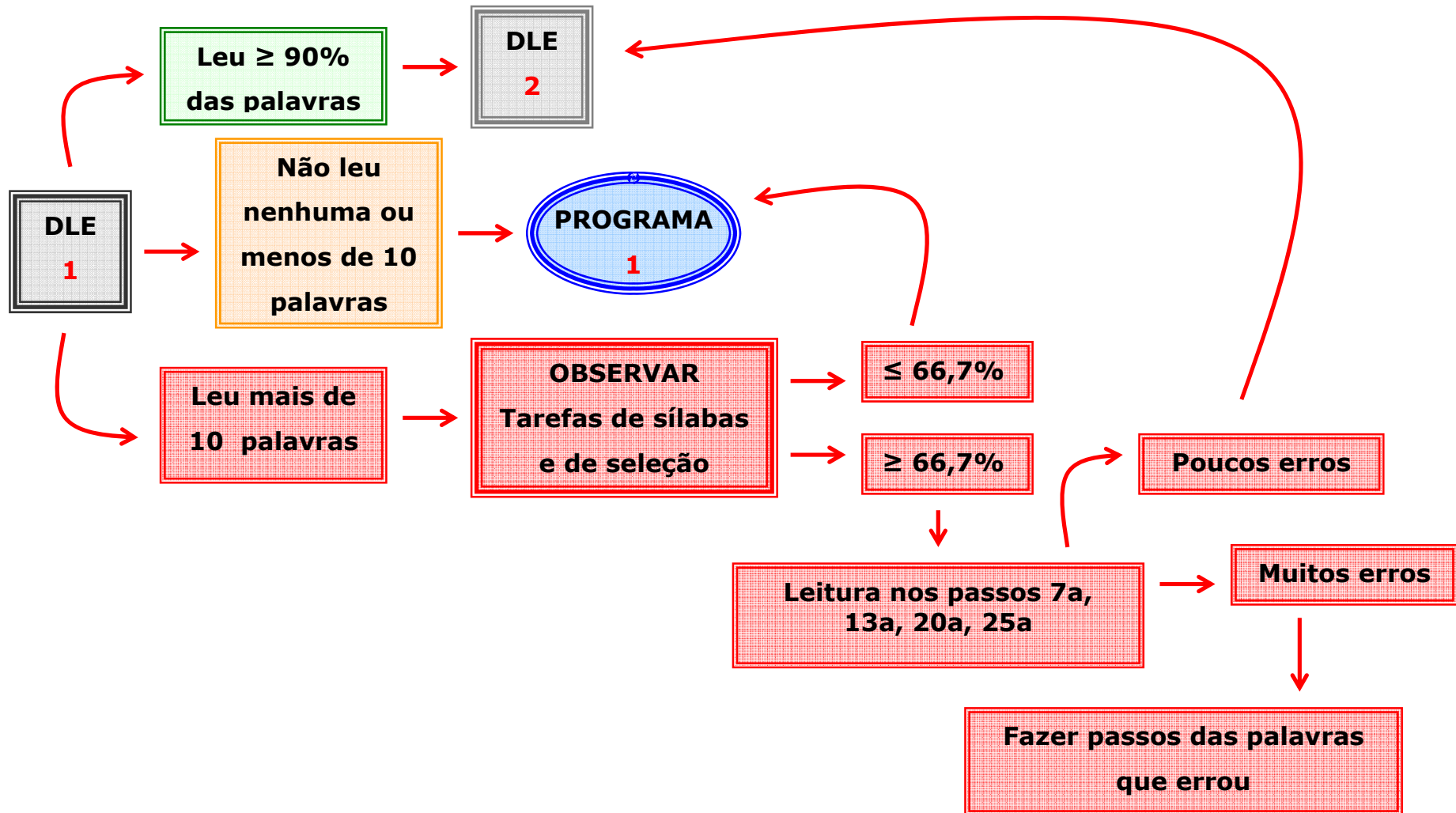


Figura 1 – Representação ilustrativa das telas e estímulos sonoros das tarefas componentes do DLE 1. O balão apresenta a instrução recebida via fone de ouvido.

Resumindo...

Ao começar o programa, toda criança deve fazer o **DLE 1**.

De acordo com seu desempenho, vai então realizar partes diferentes do programa...



DLE-2 – avaliação da leitura e escrita de palavras com dificuldades da língua.
Deve ser aplicada antes e depois do Programa 2.

Se a criança acertar tudo, mande para o Programa 3.

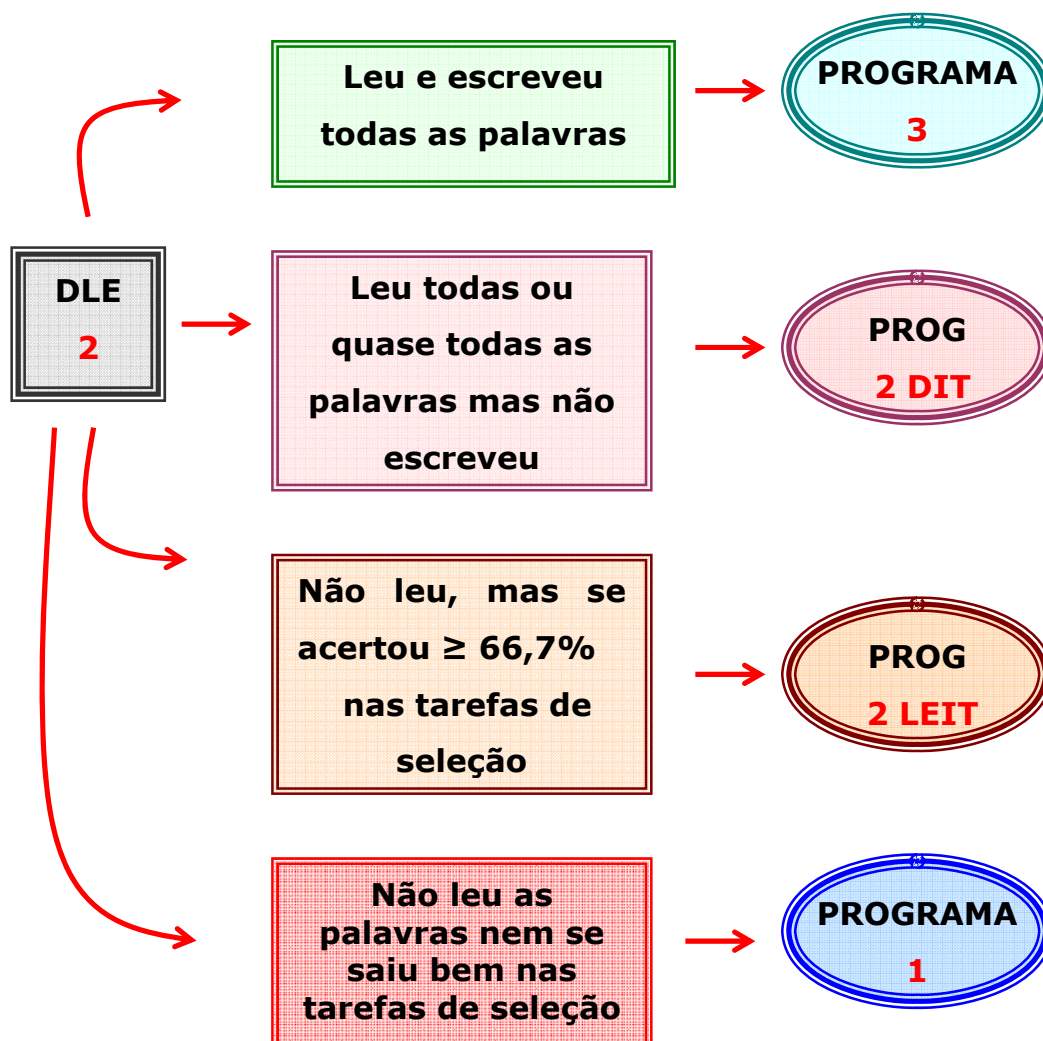
Se a criança tiver dificuldade na leitura, mande para o Prog2leit.

Se a criança tiver dificuldade na escrita, mande para o Prog2dit.

Se a criança tiver dificuldade nas tarefas de seleção, mande para o Programa 1.

Ao terminar o Programa 1, toda criança deve fazer o DLE 2.

De acordo com seu desempenho, fará diferentes programas...



Tarefas do DLE2

SELEÇÃO

AC
Aponte coelho.
coentro coelho
caolho

BC
Aponte a palavra.
água folha noz

CB
Aponte a figura.
algebra

AB
Aponte foguete.
foguetão

CÓPIA **DITADO**

AE
Escreva igual.
calça
v a a p e
l ç l c m h j

NOMEAÇÃO

AF
Escreva chuva.

BD
Que figura é esta?
maçã

CD
Que palavra é esta?
pintinho

Figura 2 – Representação ilustrativa das telas e estímulos sonoros das tarefas componentes do DLE 2. O balão apresenta a instrução recebida via fone de ouvido.

Palavras do Programa 1 em seus respectivos passos

Unidade	Passos	Palavras de treino	Generalização	Extra	Sem sentido
1	Passo 1a, 1b	Bolo, selo, tatu, vaca, mala, bico, luva, muleta, tubo, apito, tomate, vovô, cavalo, pato e figo	Boca, cola, lata, lobo, macaco, mapa, pipa, toco		
	Passo 2	Bolo selo tatu			
	Passo 3	Vaca mala bico			
	Passo 4	Tubo apito cavalo			
	Passo 5	Luva tomate vovô			
	Passo 6	Muleta pato figo			
	Passo 7a	Bolo, selo, tatu, vaca, mala, bico, luva, muleta, tubo, apito, tomate, vovô, cavalo, pato, figo	Boca, cola, lata, lobo, macaco, mapa, pipa, toco	Abacate, batata	Sepa, tuva, tabilu, covago
2	Passo 8a, 8b	Faca, janela, tijolo, fivela, café, tapete, caju, moeda, navio, dedo, fogo e panela	Bigode, cabide, caneca, fada, tulipa, fila, jaca e loja		
	Passo 9	Faca janela tijolo			
	Passo 10	Fivela café tapete			
	Passo 11	Caju moeda navio			
	Passo 12	Dedo fogo panela			
	Passo 13a	Faca, janela, tijolo, fivela, café, tapete, caju, moeda, navio, dedo, fogo, panela	Bigode, cabide, caneca, fada, tulipa, fila, jaca e loja	Gota, foca	Jamode, gojuca, fática, latedo
	Passo 13b	Leitura de 42 palavras.			
	Passo 13c	Ditado manuscrito de 18 palavras.			
	Passo 13d	Ditado no computador de 18 palavras.			
3	Passo 14a, 14b	Gaveta, lua, sino, goiaba, salada, suco, peteca, sapo, violino, gato, menina e sofá	Boneca, galo, lima, sacola, sapato, sopa, lupa, tomada		
	Passo 15	Gaveta lua sino			
	Passo 16	Goiaba salada suco			
	Passo 17	Peteca sapo violino			
	Passo 18	Gato menina sofá			
	Passo 19a	Gaveta, lua, sino, goiaba, salada, suco, peteca, sapo, violino, gato, menina e sofá	Boneca, galo, lima, sacola, sapato, sopa, lupa, tomada	Novelo, cometa	Samego, todapo, gapelu, banoca
4	Passo 20a, 20b	Cadeado, fubá, rua, bule, rádio, uva, rio, roupa, vela, aluno, mula, remo	Camelo, fumo, palito, rede, rato, roda, tuba, vagalume		
	Passo 21	Cadeado fubá rua			
	Passo 22	Bule rádio uva			
	Passo 23	Rio roupa vela			
	Passo 24	Aluno mula remo			
	Passo 25a	Cadeado, fubá, rua, bule, rádio, uva, rio, roupa, vela, aluno, mula, remo	Camelo, fumo, palito, rede, rato, roda, tuba, vagalume	Rolo, pipoca	Rocabu, ledopa, reveca, mopadi
	Passo 26a	Leitura de 40 palavras.			
	Passo 26b	Leitura de 40 palavras.			
	Passo 27	Ditado manuscrito de 20 palavras.			
	Passo 28	Ditado no computador de 20 palavras.			

Dificuldades-alvo de todo o Programa 2 e exemplos de palavras de treino e generalização.

Dificuldades-alvo	Exemplos de palavras de treino	Exemplos de palavras de generalização
Cedilha (ç)	MOÇA	AÇO
Nh	BANHA	TAMANHO
R brando /r/	ARANHA	GORILA
Ge-gi	GEADA-GIRAFÁ	GELÉIA-MUGIDO
Lh	CABEÇALHO	ATALHO
Erre duplo /rr/	TERRA	CARROÇA
Encontro consonantal: r precede outra consoante /rc/	PORTA	TORTA
Encontro: s precede outra consoante /sc/	PESCADOR	ESPADA
Encontro: n precede outra consoante /nc/	PINTURA	INVERNO
Encontro: l precede outra consoante /lc/	FILME	TALCO
Ch	LANCHE	BOLICHE
Encontro: r entre consoante e vogal /crv/	BRAÇO	ESTRADA
Encontro: l entre consoante e vogal /clv/	FLAUTISTA	COLORO
Ce-ci	CEGONHA-CIDADE	CESTA-PACIENTE
Gue-gui	FOGUEIRA-GUITARRA	NOGUEIRA-GUINDASTE
Que-qui	CHEQUE-QUIBE	BREQUE-EQUIPE

PROGRAMA II

<i>UNIDADE</i>	<i>PASSOS</i>	<i>TREINO</i>	<i>GENERALIZAÇÃO</i>	<i>LINHA DE BASE</i>	<i>PSEUDO</i>
P01Ç	1	MOÇA*	aço (3)	tatu, vaca, moeda	
		LAÇO	peça*(13)	mala, cavalo, vela	
		POÇO	raça (4)	pato, apito, tapete	
		TACA	caça (6)	bico, luva, rádio	
P02Ç	2	ROÇA	roliço (7)	roupa, mala, fogo	raçalo* meçopa*
		PEDAÇO	caniço (8)	muleta, dedo, faca	
		BABAÇU	açude (1)	café, caju, pato	
		PAÇOÇA*	fumaça* (14)	panela, suco, bolo	
P03Ç	3	FETTIÇO*	beijo* (16)	fogo, tapete, tijolo	
		CAÇULA	laçada (5)	bico, caju, janela	
		SUMIÇO	caçada (9)	dedo, bule, muleta	
		CAÇAPA	cabeçudo (10)	menina, pato, suco	
P04Ç	4	CABEÇA*	fuça (11)	sino, navio, cavalo	
		MAÇANETA	maço* (12)	mala, roupa, aluno	
		ROÇADO	louça (2)	menina, gato, panela	
		BAGAÇO	baço (15)	bolo, tatu, faca	

<i>UNIDADE</i>	<i>PASSOS</i>	<i>TREINO</i>	<i>GENERALIZAÇÃO</i>	<i>LINHA DE BASE</i>	<i>PSEUDO</i>
P06NH	1	BANHA	manha (5)	bolo, rádio, goiaba,	
		MINHOCA*	vinho*	menina, faca, vaca,	
		GAFANHOTO	tamanho (2)	fivela, tapete, cavalo	
		RAINHA	galinha (1)	dedo, mala, gaveta	
P07NH	2	LENHA	senha*	selo, uva, salada,	tinhoca* ganheta*
		SONHO*	medonho (3)	bule, menina, vaca,	
		CUNHADO	punhado (6)	sofá, pato, cavalo,	
		MUNHECA	Unha (4)	mula, dedo, peteca	
P08NH	3	NINHO	gatinho (7)	navio, gato, faca,	
		LINHA*	bainha (8)	apito, menina, tubo,	
		PUNHO	ninhada (12)	rádio, peteca, mala,	
		RANHETA	picanha*	violino, fogo, bico	
P09NH	4	TAINHA	banhado	janela, apito, tijolo,	
		CAMINHO	moinho (14)	salada, bico, menina	
		COZINHA	pinha (15)	selo, pato, aluno,	
		PAMONHA*	joaninha*	moeda, café, navio	

atualizado em 05/04/99

PROGRAMA II

<i>UNIDADE</i>	<i>PASSOS</i>	<i>TREINO</i>	<i>GENERALIZAÇÃO</i>	<i>LINHA DE BASE</i>	<i>PSEUDO</i>
P11R R (brando)	1	ARANHA* CARECA PERU CARINHO	gorila* pirata (2) farelo (7) biruta (3)	aluno, apito, faca café, tatu, fubá tapete, vaca, rua goiaba, bule, caju	
P12R	2	MARIDO DINHEIRO BURACO* URUBU	perigo (1) pinheiro (8) feira perua*	mala, uva, fivela dedo, tapete, figo bule, apito, peteca bico, fogo, bolo	orabi narefo
P13R	3	BARATA CADEIRA* FARINHA CAROÇO	parada (4) coroa* areia piranha	bico, salada, panela cavalo, navio, faca caju, dedo, tatu apito, moeda, lua	
P14R	4	PIRULITO PAREDE* FAROFA GAROTO	amora vareta madeira* garupa	apito, gato, selo fivela, tomate, gaveta mala, moeda, dedo faca, panela, uva	

<i>UNIDADE</i>	<i>PASSOS</i>	<i>TREINO</i>	<i>GENERALIZAÇÃO</i>	<i>LINHA DE BASE</i>	<i>PSEUDO</i>
P16GE GE,GI	1	GIRAFÁ GEADA MÁGICO* TIGELA	girino (15) gemada (6) mugido (7) geléia * (9)	faca, tijolo, sino salada, tapete, sapo moeda, vela, goiaba bico, vaca, muleta	
P17GE	2	GELATINA* GÊMEO PÁGINA RELÓGIO	regime* gelo (8) gênio (4) agito (12)	tijolo, remo, selo navio, roupa, sino menina, bolo, tomate pato, cavalo, apito	fagite bigela
P18GE	3	MEGERA GELADEIRA FUGITIVO COLÉGIO*	gelado gemido (2) pedágio (14) gíria*	fivela, dedo, navio menina, mala, fogo bico, apito, vela panela, tijolo, peteca	
P19GE	4	VIGIA GERÂNIO GELEIRA GIBI*	rugido (3) gema* magia (1) bugio (5)	bule, mala, tubo, navio, goiaba, janela rua, bico, moeda lua, luva, aluno	

atualizado em 05/04/99

PROGRAMA II

<i>UNIDADE</i>	<i>PASSOS</i>	<i>TREINO</i>	<i>GENERALIZAÇÃO</i>	<i>LINHA DE BASE</i>	<i>PSEUDO</i>
P21LH	1	CABEÇALHO PILHA RAMALHETE GALHO*	atalho (5) palhaço bilhete* olho (7)	cavalo, pato, bico tomate, tapete, aluno, gato, bule, muleta, mala, rádio, apito	
P22LH	2	ABELHUDO NAVALHA APARELHO* BARALHO	orelhudo ovelha (8) filhote barulho*	aluno, mala, dedo, fubá, luva, navio, fivela, pato, remo, faca, bule, tapete	topelha nalho
P23LH	3	FOLHETO* REPOLHO TELHADO JOELHEIRA	molheira retalho rolha* palheiro	fogo, remo, bule, tomate, cadeado, sapo janela, caju, roupa tatu, panela, menina	
P24LH	4	ORELHA* BOLHA MILHO COALHADA	abelha molho palheta toalha*	apito, bolo, menina bico, salada, bule moeda, tapete, panela tomate, peteca, mula	

<i>UNIDADE</i>	<i>PASSOS</i>	<i>TREINO</i>	<i>GENERALIZAÇÃO</i>	<i>LINHA DE BASE</i>	<i>PSEUDO</i>
P26RR	1	TERRA* PIRRAÇA SURRA GORRO	carroça burro* farra (5) serra (4)	apito, tapete, figo, fogo, suco, sino, tubo, caju, goiaba, tomate, navio, peteca	
P27RR	2	MARRECO* CORREIO BARRACO BERRO	torre (2) arreio (6) garrafa* ferro (8)	faca, gato, aluno, apito, cavalo, vaca, bico, bule, fubá navio, goiaba, mala	corrigo tarro
P28RR	3	TERREIRO PORRETE BARRIGA* BIRRA	carreto (7) parreira corrida* Garra	gaveta, bico, pato, tapete, goiaba, vaca café, fubá, cadeado, panela, gato, sapo	
P29RR	4	SERROTE TERRAÇO MORRO VERRUGA*	garrote* Pirralho Barro arruda (3)	selo, tomate, moeda, gato, peteca, menina vela, uva, apito aluno, dedo, rio	

atualizado em 05/04/99

PROGRAMA II

<i>UNIDADE</i>	<i>PASSOS</i>	<i>TREINO</i>	<i>GENERALIZAÇÃO</i>	<i>LINHA DE BASE</i>	<i>PSEUDO</i>
P31VRC	01	PORTA* MARTELO VERGONHA BARBA	torta* Marmelo Berço Farda	tatu, mala, tapete vela, tomate, goiaba, bule, faca, moeda menina, selo, panela	
P32VRC	02	TARTARUGA VERMELHO CAVERNA* FORNALHA	Mercado Carga Caderno* Cortina	tapete, gaveta, vela, menina, cavalo, navio, fogo, dedo, vaca, gato, violino, bico	carbilha jorvati
P33VRC	03	VERDURA TURMA* ARMÁRIO AÇÚCAR	Pomar Curva Argola Bermuda*	tapete, violino, gato, vela, menina, apito, navio, fogo, suco, vaca, goiaba, bico	
P34VRC	04	MERGULHO* JORNALEIRO TORNEIRA CALOR	Marmita Bordado forno* Diretor	menina, vaca, luva, apito, pato, faca, caju, gaveta, sino, tijolo, dedo, cadeado	
<i>UNIDADE</i>	<i>PASSOS</i>	<i>TREINO</i>	<i>GENERALIZAÇÃO</i>	<i>LINHA DE BASE</i>	
P36VSC	01	DISCOTECA* PESCADOR MOSTARDA CASCALHO	Bisteca Espada rosca* Cascudo	tomate, peteca, cavalo, moeda, salada, rádio bico, panela, roupa, dedo, tatu, rua	
P37VSC	02	ESPIRO* ÔNIBUS MISTÉRIO COSTURA	Esporte Lápis Mistura costela*	apito, roupa, menina rio, bule, tomate mala, tatu, rádio bico, tapete, panela	esbito castopa
P38VSC	03	GESTO PESCOÇO* MÁSCARA FÓSFORO	Resto Mestiço cascata* Poste	tomate, tapete, bico mala, cavalo, rádio fogo, roupa, remo menina, tijolo, sapo	
P39VSC	04	BISCOITO MÚSCULO* ATESTADO ARBUSTO	Rabisco Custo Espiga Buscapé*	bico, tomate, cavalo aluno, tatu, cadeado bule, rádio, apito gaveta, peteca, gato	

atualizado em 05/04/99

PROGRAMA II

<i>UNIDADE</i>	<i>PASSO</i>	<i>TREINO</i>	<i>GENERALIZAÇÃO</i>	<i>LINHA DE BASE</i>	<i>PSEUDO</i>
P41VNC	01	PINTURA CORRENTE* DANÇA ONDA	inverno* polenta anjo conta	apito, tatu, rádio suco, remo, tapete moeda, vela, violino bule, tijolo, sapo	
P42VNC	02	LANTERNA DOMINGO* GARGANTILHA PIMENTA	pantera bingo bandeira semente*	panela, tomate, menina dedo, goiaba, gaveta tijolo, apito, tapete bico, selo, tubo	fivenca bontila
P43VNC	03	VENDEDOR BARRANCO* CORCUNDA ESCONDERIJO	envelope carranca fundo ponte*	fivela, cadeado, bolo bico, salada, rio tijolo, peteca, rádio fogo, sapo, tapete	
P44VNC	04	ALIMENTO GANGORRA BERINJELA CAMUNDONGO*	fermento manteiga* gincana mundo	aluno, violino, menina tomate, gato, fogo rádio, bule, janela faca, mula, figo	

<i>UNIDADE</i>	<i>PASSO</i>	<i>TREINO</i>	<i>GENERALIZAÇÃO</i>	<i>LINHA DE BASE</i>	<i>PSEUDO</i>
P46VLC	01	CALDO POLVILHO MEL MULTA*	salto polvo animal* pulga (2)	cavalo, vaca, pato vovô, luva, menina, muleta, dedo, navio sapo, gato, mula	
P47VLC	02	CALÇADA* PALMILHA MOLDURA FUNIL	talco palpite toldo pernil*	cavalo, moeda, pato peteca, fivela, bule, tatu, bico, apito tapete, tomate, dedo	tapeldi palmena
P48VLC	03	FUTEBOL* FILME ALPISTE PAPEL	anzol* falta alfinete anel	luva, tomate, menina, aluno, pato, roupa faca, muleta, fivela panela, apito, bolo	
P49VLC	04	SOLDADO RELVA* ESCOLTA JORNAL	polpa selva* volta (3) varal	sofá, dedo, moeda remo, vaca, pato mula, apito, violino mala, sino, vovô	

atualizado em 05/04/99

PROGRAMA II

<i>UNIDADE</i>	<i>PASSO</i>	<i>TREINO</i>	<i>GENERALIZAÇÃO</i>	<i>LINHA DE BASE</i>	<i>PSEUDO</i>
P51CH	01	LANCHE BORRACHUDO COLCHA* CHOCALHO	boliche machado charuto bicho*	mala, bolo, fivela violino, dedo, selo, bico, tomate, cavalo, tubo, mula, moeda	
P52CH	02	COCHEIRO CACHAÇA COLCHETE CHUVEIRO*	chaveiro borracha* recheio chuteira	roupa, cavalo, vaca, bico, tapete, vela, bolo, remo, tubo, lua, panela, figo	pachoti chapigu
P53CH	03	RANCHO* COCHICHO TACHO CARTUCHEIRA	cartucho cochilo* facho lancheira	remo, apito, tatu, faca, tubo, café, caju, mula, janela, luva, tijolo, bico	
P54CH	04	BOCHECHA* CHURRASCO FANTOCHE CHOCOLATE	fachada chuisco rochedo* chocadeira	faca, bolo, dedo bico, tomate, gato gaveta, suco, cavalo tatu, rádio, muleta	
<i>UNIDADE</i>	<i>PASSO</i>	<i>TREINO</i>	<i>GENERALIZAÇÃO</i>	<i>LINHA DE BASE</i>	<i>PSEUDO</i>
P56CRV	01	BRAÇO* CRIANÇA ESTRELA DROGARIA	cobra* cabrito estrada ladrilho	bico, moeda, mala luva, dedo, janela fivela, cavalo, tomate gato, figo, sapo	
P57CRV	02	GRUTA MICROFONE PADRINHO* ESPINAFRE	fruta* troco madrinha cofre	gato, faca, menina café, dedo, moeda goiaba, figo, sofá bule, apito, tatu	debravi grumafre
P58CRV	03	REFRIGERANTE VIDRAÇA TROPEIRO* PADRE	resfriado* grade trote comadre	remo, roupa, violino, pato, dedo, navio tapete, peteca, bico tomate, muleta, mala	
P59CRV	04	LUBRIFICANTE LÁGRIMA PREÇO TIGRE*	briga grilo prego* grupo	apito, bolo, vaca bico, figo, gato salada, suco, tijolo sino, lua, aluno	

atualizado em 05/04/99

PROGRAMA II

<i>UNIDADE</i>	<i>PASSO</i>	<i>TREINO</i>	<i>GENERALIZAÇÃO</i>	<i>LINHA DE BASE</i>	<i>PSEUDO</i>
P61CLV	01	CLARABÓIA FLIPERAMA* CABOCLO FLAUTISTA	cloro flecha* clima república	bolo, peteca, goiaba mala, tapete, roupa remo, sapo, rádio figo, bico, faca	
P62CLV	02	BLOCO CLIENTE DUPLA CLUBE*	floco clínica* tecla pluma	bolo, bico, tapete dedo, panela, fogo menina, cavalo, mala tomate, moeda, aluno	clofila siplate
P63CLV	03	PLÁSTICO* FLÂMULA BIBLIOTECA DIPLOMA	planta* flanela neblina atleta	panela, tijolo, bico mula, faca, peteca rádio, mala, muleta faca, menina, aluno	
P64CLV	04	CLAVÍCULA FLORESTA* GLÂNDULA PLATAFORMA	clarinete florista gânglio planalto*	caju, fivela, mula fogo, remo, muleta gaveta, pato, peteca tapete, goiaba, cadeado	

<i>UNIDADE</i>	<i>PASSO</i>	<i>TREINO</i>	<i>GENERALIZAÇÃO</i>	<i>LINHA DE BASE</i>	<i>PSEUDO</i>
P66CECI	01	CEGONHA CIDADE* CERCADO CISTERNA	paciente cimento cesta cisne*	dedo, gato, figo navio, vaca, tapete cavalo, moeda, tomate, menina, gaveta, bico	
P67CECI	02	CIRCO CÉREBRO OFICINA FEITICEIRA*	cinto cerrado tecido* cabeceira	bico, remo, figo, navio, tijolo, tubo dedo, tapete, vovô cavalo, cadeado, panela	cejati fecilo
P68CECI	03	BICICLETA PERCEVEJO MUNICÍPIO CEREJA*	ciclista cerveja* sócio cevada	tatu, tijolo, selo peteca, vela, caju muleta, menina, apito janela, sofá, moeda	
P69CECI	04	CÁRCERE RINOCERONTE CIGARRA* CEREAL	morcego* cerâmica cilindro céu	mala, cavalo, moeda, gato, gaveta, bolo, dedo, violino, remo lua, faca, selo	

atualizado em 05/04/99

PROGRAMA II

<i>UNIDADE</i>	<i>PASSO</i>	<i>TREINO</i>	<i>GENERALIZAÇÃO</i>	<i>LINHA DE BASE</i>	<i>PSEUDO</i>
P71GU	01	GUITARRA FOGUEIRA* GUINCHO ESPAGUETE	guilhotina nogueira guindaste* pinguela	fogo, moeda, tapete mala, pato, janela peteca, panela, tijolo, bolo, navio, aluno	
P72GU	02	CEGUEIRA PREGUIÇA* ENGUIA GUERRILHA	formigueiro braguilha enguiço guerra*	selo, café, vaca, sino, luva, goiaba apito, suco, faca sapo, caju, bule	guimula guelafi
P73GU	03	SERINGUEIRO ESGUICHO CARANGUEJO* ALBERGUE	açougueiro guichê* guelra gueto	salada, gato, mula, pato, roupa, cavalo uva, fivela, vela janela, rádio, tijolo	
P74GU	04	MANGUEIRA* FRANGUINHO BANGUELA MANGUE	figueira amiguinho* foguinho ganguê	mala, menina, faca moeda, figo, muleta gato, fogo, goiaba navio, bolo, tatu	

<i>UNIDADE</i>	<i>PASSO</i>	<i>TREINO</i>	<i>GENERALIZAÇÃO</i>	<i>LINHA DE BASE</i>	<i>PSEUDO</i>
P76QU	01	RAQUETE CHEQUE* QUEIJO QUIBE	esquina breque quepe equipe*	rádio, tapete, bule cavalo, peteca, bico apito, figo, luva mala, muleta, tatu	
P77QU	02	MÁQUINA* VAQUEIRO QUEIMADURA CACIQUE	caqui* faqueiro queda atabaque	mala, menina, vaca roupa, cavalo, faca moeda, tapete, aluno goiaba, selo, pato	calique quifavi
P78QU	03	QUIABO PIQUETE QUIOSQUE MOSQUITO*	quilo truque bosque* tosquia	bolo, apito, tapete moeda, tomate, tubo vaca, café, caju fivela, fogo, janela	
P79QU	04	ESTOQUE QUITANDA* BANQUETA ORQUÍDEA	reboque quintal coqueiro* orquestra	tomate, moeda, tapete dedo, remo, bolo roupa, navio, panela tijolo, gato, gaveta	

atualizado em 05/04/99

FICHA DE CONTROLE DIÁRIO

Nome do arquivo da sessão do dia composto pelas iniciais do nome da criança e a seqüência sucessiva de números

Nome do procedimento (programa) que a criança está fazendo

<i>Janaina Rizzo Cabadessa</i>					
Comp.	Data	Arq. saída	Atividade	Próx. sessão	Atendente
3	03/10/05	JARL001	Ptg 1-4	Ptg 5-8	Renato
3	03/10/05	JARL002	Ptg 5-8	Ptg 9-12	Renato
3	03/10/05	JARL003	Ptg 9-12		Renato
			<i>Leit 1e</i>		
2	05/10/05	JARL004	Passo 1a	Passo 2	Fabiana
5	06/10/05	JARL005	Passo 2	Passo 3	Vera
		JARL006	Passo 3		

Programa 1

Número do computador em que a criança fez a sessão

Nome da "tarefa" que a criança fará no dia

Próximo passo indicado pelo computador na "tarefa" do dia

Nome da pessoa que fez a sessão com a criança