



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

**“AVALIAÇÃO DE UM PROGRAMA DE RESPOSTA À INTERVENÇÃO  
MULTINÍVEL PARA ESTUDANTES COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM”**

Orientanda: **Andréa Carla Machado**

Apoio



**SÃO CARLOS  
2014**



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

**“AVALIAÇÃO DE UM PROGRAMA DE RESPOSTA À INTERVENÇÃO  
MULTINÍVEL PARA ESTUDANTES COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM”**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para obtenção do título de doutor em Educação Especial.

**Área de concentração:** Educação do Indivíduo Especial.

**Orientadora:** Profa. Dra. Maria Amelia Almeida.

**São Carlos**  
**2014**

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

M149ap

Machado, Andréa Carla.

Avaliação de um programa de resposta à intervenção multinível para estudantes com dificuldades de aprendizagem / Andréa Carla Machado. -- São Carlos : UFSCar, 2014.  
234 f.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2014.

1. Distúrbios da aprendizagem nas crianças. 2. Resposta à intervenção. 3. Programa de intervenção. 4. Dificuldades de aprendizagem. 5. Educação inclusiva. I. Título.

CDD: 371.9 (20<sup>a</sup>)



Banca Examinadora de Defesa de Tese de **Andréa Carla Machado**.

Profa. Dra. Maria Amelia Almeida  
(UFSCar)

Ass. 

Profa. Dra. Enicéia Gonçalves Mendes  
(UFSCar)

Ass. 

Profa. Dra. Fabiana Cia  
(UFSCar)

Ass. 

Profa. Dra. Simone Aparecida Capellini  
(UNESP/Marília)

Ass. 

Profa. Dra. Elsa Midori Shimazaki  
(UEM/Maringá)

Ass. 

## **Dedico este trabalho**

À minha querida mãe-avó Lourdes pelo sua dedicação, carinho e amor e ao meu amado João Antônio pela sua compreensão durante todos esses anos, as vezes por distanciamento, e muitas, por longas ausências.

Sem vocês eu não conseguiria chegar até o final desta jornada.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a minha querida orientadora Profa. Dra. Maria Amelia Almeida por acreditar nas minhas ideias, confiança em delegar responsabilidades e pela parceria nas escrituras de nossos capítulos, artigos e nossas pequenas obras, as quais auxiliarão a prática pedagógica de profissionais da área, resultante desse companheirismo, o qual com certeza será além dos anos do desenvolvimento desse trabalho;

A Profa. Dra. Simone Aparecida Capellini por me acolher sempre no seu grupo *“Linguagem, Aprendizagem e Escolaridade”*, por estar sempre pronta para auxiliar nas dúvidas, pela amizade e pela parceria científica;

Ao nosso grupo da UFSCar, todos amigos queridos que, durante todo o tempo de doutorado, compartilharam dúvidas, anseios, alegrias e também momentos difíceis; Danúzia, Cândice (e o pequeno Pedro que chegou, chegando...), Clayton, Sonia, Iasmim, Mariana, Analice, Maria Grazia, e nossa querida Roberta Sás que foi embora, bruscamente, nos deixando dolorosa saudades, mas também boas lembranças;

À minha banca de qualificação e de defesa composta pelas Professoras Doutoras: Enicéia Mendes, Simone Capellini, Fabiana Cia, Cristina Toyoda e Elza Midori, pelas pontuais, pertinentes, claras e também maravilhosas contribuições;

A dupla dinâmica de amigas, Suzelei Faria Bello e Janete Hammoud pela linda amizade e parceria, sempre; e à outra amiga querida Karina Kelly Borges pela sua confiança e amizade;

A outra dupla de grandes pessoas Elaine e Janete, que entraram na minha vida para nunca mais sair;

Ao meu querido pai por ter muita paciência e carinho em me acompanhar nas empreitadas *“Homéricas”*, cujas distâncias, com sua companhia, se tornaram menores e insignificantes;

Novamente, a minha mãe- avó e meu namorado e companheiro João Antônio pelo amor e por acreditar e incentivar minhas decisões;

Ao Dr. Edyvar Mansano Alves e sua esposa e amiga Ana Flora, pela incentivo e pela verdadeira amizade;

À secretária do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da UFSCar, Eliane, pela sua pronta atenção, sempre;

À Fundação de Amparo á pesquisa do Estado de São Paulo – FAPESP pelo financiamento concedido para realização dessa pesquisa no país e estágio no exterior.

<b>SUMÁRIO</b>		<b>Pág.</b>
<b>SUMÁRIO</b>		07
<b>ÍNDICE DE ABREVIATURAS</b>		09
<b>LISTA DE FIGURAS</b>		10
<b>LISTA DE TABELAS</b>		11
<b>LISTA DE QUADROS</b>		12
<b>LISTA DE ANEXOS</b>		13
<b>LISTA DE APÊNDICES</b>		14
<b>RESUMO</b>		15
<b>APRESENTAÇÃO</b>		19
<b>1. INTRODUÇÃO</b>		24
<b>1.1. O princípio da colaboração para o desenvolvimento de uma escola eficaz e inclusiva</b>		25
<b>1.2. RTI – RESPOSTA À INTERVENÇÃO</b>		32
<b>1.2.1. Conceito e Modelos de RTI – resposta à intervenção</b>		32
<b>1.2.2. Estudos sobre RTI</b>		37
<b>1.3. CONSULTORIA COLABORATIVA</b>		
<b>1.3.1. Conceito e Modelos de consultoria colaborativa</b>		41
<b>1.3.2. Estudos de consultoria colaborativa no panorama nacional e internacional</b>		42
<b>1.3.3. Formação continuada de professores na perspectiva da colaboração para o atendimento de alunos com dificuldades de aprendizagem</b>		47
<b>1.4. PROMOÇÃO DO ENVOLVIMENTO PARENTAL NA APRENDIZAGEM DOS FILHOS</b>		56
<b>1.5. OBJETIVOS</b>		63
<b>1.5.1. Objetivo geral</b>		64
<b>1.5.2. Objetivos específicos</b>		64
<b>2. MÉTODO</b>		72
<b>2.1. Aspectos Éticos</b>		64
<b>2.2. Delineamento da pesquisa</b>		64
<b>2.3. Participantes</b>		65
<b>2.4. Local – Escolas</b>		67
<b>2.5. Materiais e equipamentos</b>		68
<b>2.6. Instrumentos</b>		68
<b>2.6.1. Professores</b>		
<b>2.6.2. Alunos</b>		
<b>2.6.3. Pesquisadora/especialista</b>		
<b>2.6.4. Pais</b>		
<b>2.7. Procedimentos de coleta de dados</b>		76
<b>2.8. Procedimentos de intervenção dos programas</b>		78
<b>2.8.1. Descrição do programa</b>		88
<b>2.8.1.1. PROLEE – intervenção em leitura e escrita</b>		88

<b>2.8.1.2. PROMA - intervenção em matemática</b>	91
<b>2.8.1.3. PROMACSA – intervenção em manejo de comportamento em sala de aula</b>	94
<b>2.8.1.4. PROAPA – Programa de auxílio aos pais</b>	97
<b>2.9. Tratamento de Análise dos dados</b>	100
<b>2.10. Concordância inter observadores</b>	103
<b>3. RESULTADOS</b>	111
<b>3.1. Programa de Resposta á Intervenção (RTI) e Consultoria colaborativa</b>	
<b>3.2. Programas de intervenção</b>	
<b>3.3. Programa para auxílio para pais</b>	
<b>4. DISCUSSÃO</b>	153
<b>5. CONCLUSÃO</b>	171
<b>6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	173
<b>7. ANEXOS</b>	190
<b>8. APÊNDICES</b>	214

## INDICE DE ABREVIATURAS

---

### *Abreviaturas*

---

D – Dificuldade Pequena  
DD – Dificuldade grande  
DTDIE - Diretoria de Tecnologia e Disseminação de Informações Educacionais  
E – Escolares  
EACI-P - Escala de avaliação do comportamento infantil para o professor  
EBT – Escore total bruto  
EF – Ensino Fundamental  
F – Família  
FAPESP – Fundação de Amparo a Pesquisado Estado de São Paulo  
IEP – Inventário de Estilos Parentais  
INEP – Sistema de informações, pesquisas e estatísticas educacionais  
MEC – Ministério da Educação e Desporto  
N – Normal  
NEE – Necessidades Educacionais Especiais  
P – Professor  
PROAPA – Programa de Auxílio aos Pais  
PROLEC – Provas de Avaliação dos processos de leitura  
PROLEE- Programa de Leitura e Escrita  
PROMACSA – Programa de Manejo de Comportamento em Sala de Aula  
PROMA – Programa de Matemática  
RAF - Inventário dos Recursos do ambiente escolar  
RTI – Resposta à intervenção  
TDE – Teste de Desempenho Escolar

---

*Fonte:* o autor

## LISTA DE FIGURAS

<i>Figuras</i>	<i>Página</i>
<b>Figura 1.</b> Visualização dos níveis utilizados no RTI – resposta à intervenção.....	36
<b>Figura 2.</b> Tipos de apoio nos níveis de RTI	37
<b>Figura 3.</b> Modelo de consultoria colaborativa	45
<b>Figura 4.</b> Panorama do processo de consultoria colaborativa.....	47
<b>Figura 5.</b> Classificação socioeconômica das famílias dos alunos participantes.....	66
<b>Figura 6.</b> Kit distribuído para as professoras participantes no 1º encontro da consultoria colaborativa.....	79
<b>Figura 7.</b> Palestra ministrada pela neuropsicóloga para os professores e pais.....	86
<b>Figura 8.</b> Modelo de níveis de processamento de informação aritmética de Menon .....	93
<b>Figura 9.</b> Desempenho do aluno A9 nas intervenções do nível II e III do RTI.....	138
<b>Figura 10.</b> Desempenho do aluno A11 nas intervenções do nível II e III do RTI....	139
<b>Figura 11.</b> Frequência absoluta das atividades que a criança costuma fazer quando não está na escola.....	146
<b>Figura 12.</b> Frequência absoluta dos passeios realizados pela criança nos últimos 12 meses.....	147
<b>Figura 13.</b> Frequência absoluta das atividades programadas que a criança realiza regularmente.....	147
<b>Figura 14.</b> Frequência absoluta das atividades que os pais costumam desenvolver com seus filhos em casa.....	148
<b>Figura 15.</b> Frequência absoluta dos materiais e brinquedos que a criança tem ou já teve	148
<b>Figura 16.</b> Frequência absoluta da existência de jornais e revistas.....	149
<b>Figura 17.</b> Frequência absoluta da existência de livros no lar das famílias.....	150
<b>Figura 18.</b> Frequência absoluta das pessoas que acompanham as crianças nos afazeres da escola.....	150
<b>Figura 19.</b> Frequência absoluta de atividade com horário definido.....	151
<b>Figura 20.</b> Frequência absoluta das oportunidades que a família tem em estar reunida.....	151
<b>Figura 21.</b> Organização espacial das salas de aulas antes e após a consultoria.....	157

## LISTA DE TABELAS

<i>Tabelas</i>	<i>Página</i>
<b>Tabela 1.</b> Plano único referente a todas as sessões da consultoria colaborativa prestada.....	89
<b>Tabela 2.</b> Frequência da distribuição dos programas em dia da semana aplicada no contexto de sala de aula pelas professoras.....	96
<b>Tabela 3.</b> Concordância entre a pesquisadora e juízes na temática referente ao diário de campo.....	102
<b>Tabela 4.</b> Descrição das categorias ausência e presença para fatores do EACI-P.....	108
<b>Tabela 5.</b> Distribuição do valor de p no Teste Q de Cochran para EACI-P .....	109
<b>Tabela 6.</b> Percepção dos professores em relação ao desempenho acadêmico na Perspectiva geral.....	110
<b>Tabela 7.</b> Percepção dos professores em relação ao desempenho acadêmico na Perspectiva da leitura.....	11
<b>Tabela 8.</b> Percepção dos professores em relação ao desempenho acadêmico na Perspectiva da escrita.....	112
<b>Tabela 9.</b> Percepção dos professores em relação ao desempenho acadêmico na Perspectiva da matemática.....	113
<b>Tabela 10.</b> Percepção dos professores em relação ao desempenho acadêmico na Perspectiva do comportamento diante dos aspectos acadêmicos.....	114
<b>Tabela 11.</b> Potenciais resultados em relação as dificuldades para realizar o RTI.....	115
<b>Tabela 12.</b> Descrição da aplicação do Teste de Fredman para o TDE.....	119
<b>Tabela 13.</b> Descrição Teste dos Postos Sinalizados de Wilcoxon no TDE, ajustado pela Correção de Bonferroni.....	120
<b>Tabela 14.</b> Descrição da aplicação do Teste de Kendall, no PROLEC nos momentos de observação para as variáveis de interesse referente a tarefa de Identificação de letras.....	124
<b>Tabela 15.</b> Descrição da aplicação do Teste de Kendall, no PROLEC nos três momentos de observação para as variáveis de interesse referente a tarefa de Processo léxicos.....	125
<b>Tabela 16.</b> Descrição da aplicação do Teste de Kendall no PROLEC nos três momentos de observação, para as variáveis de interesse referente a tarefa de Processos Sintáticos.....	127
<b>Tabela 17.</b> Descrição da aplicação do Teste de Kendall, no PROLEC nos três momentos de observação, para as variáveis de interesse referente a tarefa de Processos Semânticos.....	128
<b>Tabela 18.</b> Descrição do Teste dos Postos Sinalizados de Wilcoxon no PROLEC, ajustado pela Correção de Bonferroni.....	130
<b>Tabela 19.</b> Descrição da aplicação do Teste Q de Cochran, nos três momentos de observação: antes, após e follow up para o instrumento de senso de autoeficácia.....	131
<b>Tabela 20.</b> Descrição da aplicação o Teste dos Postos Sinalizados de Wilcoxon, ajustado pela Correção de Bonferroni para o instrumento de senso de autoeficácia.....	132
<b>Tabela 21.</b> Descrição da aplicação da Análise de Correlação de Spearman para verificar Existência de relação entre TDE e senso de autoeficácia.....	132
<b>Tabela 22.</b> Descrição da aplicação do Teste de Correlação de Spearman para verificar Existência de relação entre TDE e EACI-P – situação de pré-testagem.....	133
<b>Tabela 23.</b> Descrição da aplicação do Teste de Correlação de Spearman para verificar Existência de relação entre TDE e EACI-P – situação de pós-testagem.....	134
<b>Tabela 24.</b> Descrição da aplicação do Teste de Correlação de Spearman para verificar Existência de relação entre Prolec e EACI-P – situação de pré-testagem.....	134
<b>Tabela 25.</b> Descrição da aplicação do Teste de Correlação de Spearman para verificar Existência de relação entre Prolec e EACI-P – situação de pós-testagem.....	136
<b>Tabela 26.</b> Descrição dos resultados da mudança de Estilo Parental do IEP.....	143

---

<b>Tabela 27.</b> Descrição da aplicação da análise de Correlação de Spearman para verificar Existência de relação entre TDE e IEP em situação de pré-testagem.....	144
<b>Tabela 28.</b> Descrição da aplicação da análise de Correlação de Spearman para verificar Existência de relação entre TDE e IEP em situação de pós-testagem.....	144
<b>Tabela 29.</b> Descrição da aplicação o Teste dos Postos Sinalizados de Wilcoxon, ajustado pela Correção de Bonferroni para o grupo de pais.....	145

---

*Fonte:* o autor

## LISTA DE QUADROS

<i>Quadros</i>	<i>Página</i>
<b>Quadro 1.</b> Conteúdo programático dos encontros referentes a consultoria colaborativa	81
<b>Quadro 2.</b> Protocolo de planejamento das atividades utilizadas nas intervenções.....	97
<b>Quadro 3.</b> Percepção das professoras sobre a consultoria prestada.....	114
<b>Quadro 4.</b> Categoria das Temáticas referente aos diários de campo da pesquisadora....	116
<b>Quadro 5.</b> Resultado geral do PROLEC de todos os alunos participantes.....	122
<b>Quadro 6.</b> Frequência absoluta das categorias e subcategorias das respostas dos pais....	141
<b>Quadro 7.</b> Resultado do IEP- Inventário de Estilos Parentais antes e após as palestras promovidas para os pais.....	142

*Fonte:* o autor

## LISTA DE ANEXOS

<i>Anexos</i>	<i>Página</i>
<b>Anexo 1.</b> Termos de consentimento Livre e Esclarecido	191
<b>Anexo 2.</b> Instrumento para pós-investigação da percepção dos professores sobre a consultoria prestada.....	193
<b>Anexo 3.</b> Ficha de encaminhamento do aluno para a consultoria colaborativa.....	196
<b>Anexo 4.</b> EACI- P.....	198
<b>Anexo 5.</b> Protocolo de investigação pós-intervenção da percepção dos professores sobre o desempenho dos alunos referentes a leitura, escrita e matemática.....	199
<b>Anexo 6.</b> TDE – Teste do Desempenho Escolar.....	203
<b>Anexo 7.</b> Roteiro de avaliação de autoeficácia.....	204
<b>Anexo 8.</b> PROLEC.....	205
<b>Anexo 9.</b> Diário de Campo.....	206
<b>Anexo 9.</b> Protocolo de investigação antes e após- intervenção referente a satisfação dos pais sobre o desempenho do filho na consultoria prestada.....	207
<b>Anexo 10.</b> RAF – Inventário de recursos do ambiente familiar.....	211
<b>Anexo 11.</b> IEP – Inventário de Estilo Parentais.....	212
<b>Anexo 12.</b> Aprovação do comitê de ética .....	213

---

*Fonte:* o autor

## LISTA DE APÊNDICE

---

<i>Apêndice</i>	<i>Página</i>
<b>Apêndice 1.</b> Lista de livros e materiais utilizados nas intervenções.....	215
<b>Apêndice 2.</b> PROAPA .....	218
<b>Apêndice 3.</b> Critério de monitoramento.....	228
<b>Apêndice 4.</b> Protocolo de registro.....	230

---

*Fonte:* o autor

MACHADO, A. C. **Avaliação de um Programa de Resposta à Intervenção multinível para estudantes com dificuldades de aprendizagem.** Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. SP. 2014.  
Orientadora: Profa. Dra. Maria Amelia Almeida

## Resumo

O modelo de Resposta à Intervenção (RTI) é um programa com multiníveis para a identificação precoce de possíveis atrasos acadêmicos direcionados à escolares que apresentam dificuldades de aprendizagem que necessitam de intervenções mais específicas. Neste sentido, o presente trabalho teve como objetivo elaborar, implementar e avaliar um programa de Resposta à Intervenção (RTI) para alunos com Dificuldades de Aprendizagem seus professores e famílias. Trata-se de uma pesquisa quase –experimental, cujo caminho investigativo foi qualitativo/quantitativo, com delineamento Pré- testagem-intervenção-Pós-testagem-Seguimento. Para tanto, os dados foram coletados por meio de treze instrumentos: distribuídos entre os participantes. Participaram do estudo 14 (catorze) alunos indicados pelas suas professoras, sendo 30% do gênero feminino e 70% do gênero masculino, com média de idade de ( $M=9,07$ ) anos de idade, inseridos em uma sala de aula comum de 3º ano (29%), 4º ano (71 %) ano do Ensino Fundamental I; As seis professoras participantes são pertencentes as duas escolas públicas, com uma média de idade de ( $M=41,1$ ), sendo quatro professoras pertencentes a Escola I e duas à escola II, todas professoras do gênero feminino apresentaram tempo de experiência com média ( $M=13,1$ ); a pesquisadora com 38 anos no início do estudo e trajetória acadêmica relacionada a educação especial; O estudo envolveu também as catorze famílias dos alunos participantes da pesquisa, 50% das famílias se enquadraram no Critério de classificação socioeconômica do Brasil, classe D e mais de 28% na classe C2. A pesquisa foi desenvolvida em duas escolas públicas regulares de uma rede pública municipal pertencente a uma cidade do interior do Estado de São Paulo. O programa procedeu com um planejamento da intervenção em três níveis (denominado RTI – Resposta à Intervenção), a partir do conhecimento das necessidades dos alunos participantes e das suas professoras; envolveu o estabelecimento de uma parceria com apoio sistemático entre os professores, em vinte encontros quinzenais. Os atendimentos dos alunos: o nível I do RTI (nesse programa aplicado também a consultoria colaborativa para os professores) refere-se à aplicação das atividades desenvolvidas pela pesquisadora e professoras e aplicadas pelas próprias professoras para os todos os alunos no contexto da sala de aula com uma agenda alternada durante a semana para aplicação das atividades durante o ano letivo de 2011. Nessa etapa (nível do RTI) todos os escolares participaram, ou seja, os 14 cada qual em sua sala com suas professoras; RTI nível II atendimento contra turno dos alunos-alvo divididos em pequenos grupos que não obtiveram avanço após receberem intervenções adequadas no nível I do RTI realizado pela própria pesquisadora com duração de 1 hora, duas vezes por semana durante 4 (quatro) semanas. Nessa etapa passaram pelo programa cinco escolares dos quatorze indicados no início do estudo; e RTI nível III destinado aos alunos que não alcançaram bom desempenho após os atendimentos referentes ao nível II também realizado pela pesquisadora com duração de uma hora, quatro vezes por semana durante 2 (duas) semanas. Nessa etapa, somente dois alunos foram submetidos ao programa de intervenção dos cinco escolares referente à etapa anterior do RTI. Assim, dos quatorze escolares indicados para o programa de RTI, somente dois

escolares não responderam, ou seja, falharam após receberem intervenções específicas. Em relação aos pais dos alunos-alvo, cinco palestras quinzenais foram ministradas para auxiliá-los nas condutas relacionadas à vida acadêmica dos seus filhos durante os meses de abril e maio de 2012. Os dados foram coletados antes, após a intervenção e momento de seguimento, o qual foi realizado treze meses após o pré-teste e quatro meses após o momento pós-teste. Os dados quantitativos foram analisados de acordo critério específico do instrumento e aplicada à análise estatística descritiva. Já os dados qualitativos foram analisados conforme as propostas da Análise de Conteúdo. Os dados obtidos pré e pós às intervenções foram comparados ao momento seguimento para verificar a eficácia e eficiência das atividades desenvolvidas durante o desenvolvimento do programa. Os resultados apontaram para um efeito positivo em relação à ao programa de RTI desenvolvido, bem como no primeiro momento relacionado com as professoras utilizando o modelo de consultoria colaborativa e uma diferença estatística significativa quando comparados os dados pré, pós e seguimento. A validade social foi constatada quando foram obtidas as respostas de satisfação dos professores e pais sobre o programa oferecido. Desta mesma forma, podemos verificar que houve resultados positivos em relação aos instrumentos aplicados no início e no final do programa de RTI. Conclui-se que todos os aspectos apresentados parecem comprovar o impacto de desenvolver programas de cunho colaborativo nas escolas, cujas intervenções podem favorecer os alunos em diferentes aspectos, como, por exemplo, neste estudo, acadêmicos e comportamentais. A presente pesquisa apresentou de acordo com os resultados obtidos eficácia e eficiência em relação ao programa de RTI desenvolvido. No entanto, ressalta-se algumas limitações, as quais poderão ser revistas e dimensionadas para futuras pesquisas na área, mesmo porque esse trabalho trata-se do primeiro no território brasileiro relacionado ao modelo de Resposta à Intervenção (RTI).

**Palavras-chave:** RTI. Professores. Alunos. Família. Dificuldades de aprendizagem. Educação Inclusiva.

MACHADO, A. C. **Avaliação de um Programa de Resposta á Intervenção multinível para estudantes com dificuldades de aprendizagem.** Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. SP. 2014.  
Orientadora: Dra. Maria Amelia Almeida

### Abstract

The model of Response to Intervention ( RTI ) is a multilevel program for the early identification of possible delays academics directed at students who have learning difficulties that require more specific interventions . In this sense, the present work aimed to develop , implement and evaluate a program of Response to Intervention ( RTI ) for students with Learning Disabilities and their teachers and families. This is a quasi- experimental research design collaborative nature, whose investigative path was qualitative / quantitative design with pre -test -intervention - post -test - Tracking . To do so, data were collected through thirteen instruments distributed among the participants . The study included 14 ( fourteen) students nominated by their teachers , with 30 % female and 70 % male , with a mean age ( M = 9.07 ) years of age, inserted in an ordinary classroom of 3 ( 29 % ) , 4 ( 71 % ) year of elementary school ; The six participating teachers are belonging to two public schools , with a mean age ( M = 41.1 ) and, which give classes in 3rd and 4th year of elementary school , being belonging to four teachers and two school I II school , all teachers were female presented with a mean length of experience ( M = 13.1 ) and; the researcher with 38 years at baseline and academic career related to special education ; The study also involved the fourteen families of students participating in the research , whose level of education of household head ranged from illiterate to complete high mean age ( M = 35.2 ) , 50% of households not fit the criteria socioeconomic classification of Brazil , class D , and 28 % in the C2 class. It was found that the families studied belong to a scenario economically disadvantaged . The research was conducted in two public schools in a regular municipal public belonging to a city in the state of São Paulo . The spaces were the classrooms of participating teachers , extending into other school spaces , such as meetings between the researcher and teachers was conducted in a room for pedagogical support imparted by coordination of schools . The rooms belonging to the target students were on average 15 to 20 students each. The program proceeded with a plan of action in three levels ( called RTI - Response to Intervention ) , from the knowledge of the needs of the students and their teachers ; involved the establishment of a partnership with systematic support among teachers in twenty fortnightly meetings , and reflection on practice activities , and attendance of students : Level I of the RTI ( this program also applied to collaborative consultation for teachers ) refers to the implementation of the activities developed by the researcher and teachers and applied by teachers themselves for all students in the context of the classroom with an alternating schedule during the week for implementation of activities during the 2011 school year , at this stage ( level RTI ) all attended school , ie 14 each in his room with his teachers ; RTI Tier II compliance against shift of target students divided into small groups that did not receive advance after receiving appropriate interventions at the level I of RTI conducted by the researcher with a 1 hour two hours a week for four ( 4 ) weeks . In this step through the program five students of the fourteen indicated at baseline ; and RTI -III for students who did not achieve good performance after the sessions relating to level II also

carried out by the researcher and lasted for one hour, four times a week for two (2) weeks . At this stage , only two students were subjected to the intervention of the five school referring to earlier in the RTI program. Thus , of the fourteen students nominated for the RTI program , only two schools have not responded , or failed after receiving specific interventions and participation levels of the program . Compared to parents of targeted students five fortnightly lectures were given to assist them in relating to the academic life of their children during the months of April and May 2012 pipes . Data were collected on before and after the intervention time of follow-up , which was performed thirteen months after the pretest and four months after the post-test time. Quantitative data were analyzed according to specific criteria of the instrument and applied to descriptive statistics . The qualitative data were analyzed according to three the proposed content analysis . The data obtained before and after the intervention were compared with follow-up time to check the efficiency and effectiveness of activities undertaken during the consultancy provided . Fredman 's test was applied to verify the differences between the three moments of the variables , also the test of Wilcoxon Signed Posts Bonferroni adjusted for correlation to identify which time points ( Pre , Post and Follow-up testing ) differentiate themselves me ; Kendall test for possible differences between the three time points, when compared concurrently to the variables of interest for each task ; To verify the existence of a relationship between variables : academic / behavioral performance ; academic / parenting style performance Test Analysis Spearman correlation was used in each observation time , pre-and post -test , and the test was applied Cronbach's alpha statistic for checking the level of reliability / agreement. The results indicate a positive effect with regard to the RTI program developed and the first associated with teachers using the model of collaborative consultation and a statistically significant difference when comparing the preoperative data , post and follow-up time. Noticed a social validity when responses on satisfaction of teachers and parents about the program offered were obtained . In the same way , we can see that there were positive results in relation to instruments applied at the beginning and end of the RTI program. We conclude that all of these aspects seem to demonstrate the impact of developing collaborative nature programs in schools , whose interventions can encourage students in different aspects , such as in this study , academic and behavioral . This research presented in accordance with the results obtained regarding the effectiveness and efficiency of the program RTI developed . However , we highlight some limitations , which may be revised and scaled for future research in the area , it is because this work is the first in the Brazilian territory related to Response to Intervention Model ( RTI ) .

**Keywords:** RTI. Teachers. Students. Parents. Learning Disabilities. Inclusive Education.

## APRESENTAÇÃO

Certa vez um homem sonhador e convicto do seu sonho disse: *“Não há segredo sobre o que fazemos. Nós continuamos a avançar abrindo novos caminhos e oportunidades, fazendo coisas novas porque somos curiosos. E a curiosidade continua nos conduzindo por novos caminhos.... Todos os nossos sonhos podem se realizar, se tivermos a coragem de persegui-los. Por isso siga em frente...”* (Walt Disney). Um homem que na década de 20 e 30 do século passado foi visionário na sua busca. Nunca desistiu de seus sonhos.

Utilizo o mesmo sentimento de perseverança, pois no mesmo período desembarcava do vapor A. Alexandrino na data de 31 de janeiro de 1929 vinda Espanha para o Brasil uma família que compunha em sua bagagem somente algumas poucas trocas de roupa, mas a convicção do sonho de conquistar uma nova terra. Entre eles um menino de seis anos olhava maravilhado a imensidão que aquele momento significava, fundia-se o cenário, bem como seu desejo de chegar em um lugar além-mundo para aos poucos descobri-lo.

A história desse pequeno infante se fez na terra vindoura, firmando território com muito trabalho, conquistou o sonho distante e constituiu sua própria família. Essa composta após se apaixonar por um linda moça de cabelos castanhos filha de imigrantes italianos.

Assim, após alguns anos nasce a primeira filha do casal, um bebê muito desejado e amado até os últimos dias da sua vida. Com condições econômicas muito bem estabelecidas a menina cresceu com o desejo perseverante de um dia se tornar professora. Sempre com um sentimento solidário e de ternura tinha nas suas brincadeiras infantis o faz de conta –escolinha” o mais presente, fazendo de seus dois irmãos menores alunos desse sonho.

A menina cresceu e igualmente e em tamanha proporção, seu desejo. Antes mesmo que entrasse para o grupo<sup>1</sup> deparou-se com a música e fez dela sua vida. Formou-se em magistério começou a lecionar nos arredores da pequena cidade do interior paulista, a mesma que um dia foi escolhida pela família espanhola contada no início desse texto.

A paixão pela música permaneceu, a jovem conseguiu com que seu desejo de maestra se amalgama-se com a de musicista. Nessa trajetória o piano se tornou o instrumento da realização do seu sonho. E seguiu sua vida como se nada fosse um dia terminar, vivendo intensamente e convicta dos seus objetivos se deparou nesse período com um jovem, bem mais velho, o condutor do carro coletivo que a levava quase todos os dias para o conservatório localizado na cidade vizinha. O casal enamorou-se e depois de um certo tempo casou-se. Fruto desse matrimônio veio ao mundo uma menina sem nenhum fio de cabelo,

---

<sup>1</sup> Referência ao sistema educacional das primeiras décadas do século XX comparada nos dias atuais como os primeiros anos do ensino básico.

franzina, porém amada pelos pais da mesma forma que um dia os seus avós maternos a amariam.

Contudo, *—as coisas não são mesmos como deveriam ser*”, parafraseio a música do inesquecível poeta Renato Russo, porque ela retrata com nitidez a sensação de tristeza que abalou toda a família imigrante. A jovem linda e sonhadora se foi serenamente, após a luta incessante contra uma doença que avassala até os dias de hoje a humanidade.

No entanto, deixou aos cuidados dos seus pais a guarda da sua pequena criança que naquele tempo não tinha mais de oito meses de idade. Perfeitamente deixada no lugar da filha amada, a família fez de tudo que estava ao alcance para que a pequena criança crescesse normalmente.

Com sentimentos de proteção e ensinamentos a menininha adquiriu os mesmos desejos e sonhos maternos, o de um dia ser mestre e ensinar, o piano também fez e faz parte da **minha** vida, mas no momento, se encontra adormecido. Assim, a minha trajetória foi bastante parecida com a da mamãe, pois diziam na pequena cidade: *—filha de peixe, peixinho é*”.

No entanto, o sonho foi ao mesmo tempo adiado, mas também direcionado para outros caminhos, pois a dificuldade financeira já não era mais a mesma de outrora. Terminei o ensino médio e com entusiasmo do momento entrei para o funcionalismo público do município onde resido até os dias atuais, mas no fundo o sonho não se desfez, estava lá. A curiosidade e o desejo do conhecimento me levou alcançar dentro da Instituição grandes amizades e também admiradores que mais tarde me incentivariam a traçar minha trajetória acadêmica.

O desejo ficou latente, pois dez anos se passara e não acreditava mais que poderia um dia estar dentro de uma universidade. Até que um dia por incentivo de meus pais, digo avós maternos, decidi ir atrás do meu sonho. Entrei para o curso de Letras da Universidade Estadual Paulista na cidade de São José do Rio Preto. Durante o curso algo me fascinava, entender a condição humana por meio das histórias dos grande autores universais, mas também algo me inquietava, pois era considerável a dificuldade na língua portuguesa expressada pelos alunos, os quais já estavam na 5ª série. Assim, ao término do primeira graduação adentrei para cursar Pedagogia. Foi então que me deparei com a imensa dificuldade na aprendizagem dos alunos das séries iniciais, também nesse período cursei uma disciplina de Educação Especial, a qual me apaixonei e permitiu visualizar o meu verdadeiro caminho.

Ainda na pseudo segurança do emprego público municipal refiz minhas convicções do magistério e me propus a largar tudo para concorrer a uma vaga no processo seletivo do programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Mas, anterior a minha entrada no

programa fiz uma especialização em Psicopedagogia e um curso de aprimoramento em Distúrbios da aprendizagem, o qual esse me propiciou o encontro e a início de uma amizade com uma grande jovem professora/pesquisadora que me inspirou a auxiliar e a trilhar os caminhos tortuosos do alunos que não aprendem.

Assim, mesmo não sendo minha orientadora me conduziu com brilhantismo a terminar minha dissertação de mestrado. Nas disciplinas cursadas conheci outra professora de quilate inigualável e coração de verdadeira mestra, a qual me ajudou a construir o caminho que estou hoje....

Acredito que o caminho foi se delineando diante da vida... pessoas foram sendo inseridas e retiradas na minha história não por acaso, mas pela necessidade em me conduzir a realizar o meu sonho.

O doutorado se tornou então o ponto de união entre o meu sonho de poder um dia me tornar uma professora pesquisadora, sempre curiosa e auxiliando na formação docente, pois me possibilitou trabalhar conjuntamente com as professoras, pais e as crianças com dificuldade no ato do aprender e entender um poucos das relações humanas, assim como fizera um dia os livros de literatura brasileira e estrangeira lidos no primeiro curso de graduação, Letras.

Assim, a Educação Especial me proporcionou ter experiências convivendo com pessoas, com suas histórias de vida, com a realidade social brasileira e com o modo de viver e pensar desses sujeitos modificou de forma radical minha maneira de enxergar o país em que vivo e de entender as vicissitudes da condição humana.

Esse pequeno relato, foi se desenhando para enfatizar a importância na convicção que temos que conferir aos nossos sonhos, a perseverança que nunca pode se abater, e que pessoas entram em nossas vidas para ajudar a sermos pessoas melhores e nos tornar o que somos.

A ideia estrutural do presente estudo iniciou-se ainda com a minha participação na disciplina intitulada: Tópicos em Educação Especial: Consultoria Colaborativa oferecida como optativa referente aos créditos do Mestrado no mesmo programa de Educação Especial vigente no Doutorado. Como trabalho final foi realizado um pequeno estudo com duas professoras em uma escola pública municipal de uma cidade do interior do Estado de São Paulo. Na pesquisa pudemos observar a importância da interação entre os profissionais da Educação quando comprometidos com a prática pedagógica.

Nessa direção, a presente pesquisa se solidificou com importante veemência, após a concessão da bolsa de doutorado financiada pela Fundação de Amparo a Pesquisa do Estado de São Paulo - FAPESP.

Cabe ressaltar no desenvolvimento da pesquisa foi possível relacionar a importância do RTI- Resposta à intervenção no contexto do presente trabalho, tornando-se o cerne dessa pesquisa. Também nessa trajetória científica foi concedido o estágio no exterior na modalidade BEPE também pela FAPESP no ano de 2013, justamente, para verificar sistematicamente a temática do RTI e consultoria colaborativa no contexto americano.

A partir de então, em contato com algumas obras de cunho teórico relacionado à temática e na revisão da literatura constatou-se uma lacuna importante referente aos tipos de avaliação e intervenção utilizados para aferir com maior vigor os dados encontrados nos estudos sobre a RTI – Resposta à intervenção e consultoria colaborativa no país.

## 1. INTRODUÇÃO

---

Frente a possibilidade e a necessidade de se construir escolas eficazes, inclusivas e nelas programas de parceria entre ensino regular e ensino especial para alunos do ensino fundamental I, a colaboração configura-se como um caminho possível e efetivo.

Diante disso foi desenvolvido um programa nos moldes do RTI – Resposta à intervenção, o qual proporciona ao ambiente escolar uma sistematicidade em relação a sua prática pedagógica, pois tal abordagem vincula como sucesso etapas primordiais: avaliação, intervenção e monitoramento.

O presente trabalho está dividido em temáticas, a partir desta introdução as quais se encontram descritas a seguir.

No primeiro tópico está descrito a importância de situar a escola em um contexto colaborativo para que ela tenha a oportunidade de se tornar eficaz e inclusiva. Para tanto, com revisão de literatura internacional mais disseminada, pode-se dar mais condições aos estudos nacionais se edificarem para a temática se tornar presente no sistema educacional brasileiro.

Nessa direção, no tópico seguinte, é abordado o modelo baseado na Resposta à intervenção (RTI), o qual se configura como um caminho promissor a auxiliar os alunos que não aprendem, ou seja, os que não conseguem responder as intervenções dadas merecem ter a oportunidade de seguir, juntamente, com seu grupo classe. O qual configura-se com o cerne deste estudo.

Nessa mesma vertente de construção de um espaço visando a colaboração para o desenvolvimento de todos na escola no próximo tópico, a consultoria colaborativa mostra-se como uma proposta robusta em auxiliar a escola e seus integrantes para o caminho inclusivo. Assim, nesse subitem da introdução é apresentada o conceito da consultoria colaborativa, bem como seu desenvolvimento apontados por autores consagrados da área.

Para isso, também deu-se a devida importância ao envolvimento parental, pois segundo a literatura pode corroborar o desempenho acadêmico do seu filho se forem dadas instruções específicas para práticas no cerne da família, visto no último tópico da introdução desse texto.

Assim, partir da revisão da literatura que fundamentou esta pesquisa, no estudo é composto por objetivos, material e método, resultados e discussão. A conclusão da pesquisa apresenta os itens conclusivos do estudo descrito por programa.

Com os resultados apresentados pretendeu-se contribuir para a reflexão das ações colaborativas que podem ser desenvolvidas com e para as escolas, bem como para a

investidura e auxílio na formação continuada dos professores, e com isso oportunizar o estreitamento das interações entre família e escola.

No entanto, essa pesquisa não tem o pretensão de esgotar as possibilidades, assim apresenta no final suas limitações, e implicações para futuras pesquisas, mesmo porque esse estudo é o primeiro relacionado a temática do modelo Resposta à intervenção (RTI) em Língua Portuguesa – Brasil.

### **1.1. O PRINCÍPIO DA COLABORAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DE UMA ESCOLA EFICAZ E INCLUSIVA<sup>2</sup>**

As escolas têm muitas responsabilidades. Entre elas as mais importantes se encontra a de ensinar certas habilidades intelectuais, tais como leitura, escrita, cálculo e solução de problemas e habilidade sociais preparando cada integrante para a diversidade. Uma das maneiras de avaliar as oportunidade educacionais oferecidas pelas escolas é analisar como elas desempenham esta tarefa.

Nessa perspectiva, de ter a escola como ambiente característico inclusivo do desenvolvimento do aluno configura-se pesquisas destinadas a fomentar a importância da sua eficácia. Sammons (2008) enfatizou a ampla extensão do impacto dos estudos para eficácia escolar, onde, primeiramente, deve-se atentar para sua própria definição. No entanto, nas análises realizadas pressupõem que escolas eficazes podem ser diferenciadas das demais, pois segundo Montimore (1991) uma escola eficaz é aquela onde os alunos progredem mais do que poderia esperar, acrescenta valor adicional aos resultados de seus alunos, em comparação a outras escolas com alunados semelhantes preparando-os assim para a diversidade.

Porém, ressalta-se que tal definição de eficácia escolar são dependentes de uma variedade de fatores como afirma Goldstein (1997). Estes incluem:

- a amostra de escolas examinadas;
- a escolha de medidas de resultados;
- o controle adequado (informações individuais sobre alunos, avaliações de desempenho, características pessoais, socioeconômicas e da família);
- metodologia;

---

<sup>2</sup> O conceito de escola inclusiva implica uma nova postura da escola comum, que propõe no projeto pedagógico – no currículo, na metodologia de ensino, na avaliação e na atitude dos educadores – ações que favoreçam a interação social e sua opção por práticas heterogêneas. A escola capacita seus professores, prepara-se, organiza-se e adapta-se para oferecer educação de qualidade para todos, inclusive para os educandos que apresentam necessidades especiais. Inclusão, portanto, não significa simplesmente matricular todos os educandos com necessidades educacionais especiais na classe comum, ignorando suas necessidades específicas, mas significa dar ao professor e à escola o suporte necessário a sua ação pedagógica (Parecer CNE/CEB nº 17/2001 – Resolução CNE/CEB nº 2, 11 de setembro de 2001).

- a escala de tempo: para estudos dos efeitos da escola sobre seus alunos também são importantes abordagens longitudinais, de uma ou mais coortes de idade, para que seja possível examinar assuntos de estabilidade e consistência de efeitos escolares de ano para ano.

Nessa direção, alguns fatores não devem ser considerados independentes um do outro, assim Sammons (2008) e Carvalho (2010) chamam a atenção para as várias associações entre tais fatores, os quais podem ajudar a fornecer um melhor entendimento de prováveis mecanismos de eficácia escolar. Os fatores apresentados a seguir sem a intenção de serem exaustivos fornecem um resumo relevante de evidência de pesquisa podendo auxiliar na promoção da eficácia e no melhoramento de escolas para se tornarem mais inclusivas.

a) *Liderança profissional firme e objetiva englobando um enfoque participativo.*

A liderança, com certeza, não se refere somente à qualidade dos líderes individuais, apesar disso ser importante. Refere-se também ao papel que os líderes desempenham, seus estilos administrativos, à relação deles com a visão, valores, objetivos da escola, e suas abordagens em relação a mudança. Como concluir Bosser (1982):

*“nenhum estilo simples de administração parece apropriado para todas as escolas... diretores têm que encontrar o estilo e estruturas mais apropriadas para suas situações locais”*

*(Bossert et. al., 1982:38).*

Uma segunda característica desse fator é o compartilhamento das responsabilidades de liderança com outros membros da equipe gestora e o envolvimento mais geral dos professores no processo de tomada de decisão. Montimore (1997) menciona que deve haver envolvimento de professores em questões administrativas e no planejamento curricular e outras decisões políticas, todas são correlacionadas com a eficácia escolar e à outra característica importante da escola: o quanto a cultura escolar deve ser colaborativa.

b) *Objetivos e visões compartilhados.* As pesquisas mostraram (LEE, BRYK E SMITH, 1993) que as escolas são mais eficazes quando os membros da equipe chegam a um consenso a respeito dos objetivos e valores da escola, e quando eles colocam isso em prática, por meio de maneiras consistentes e colaborativas de trabalhar, de tomar decisões para promoverem um objetivo comum. Relacionando à noção entre professores esse fator também diz respeito ao grau em que os professores em uma escola eficaz seguem uma abordagem consistente no seu trabalho e aderem a abordagens comuns e acordadas em relação a tópicos. Para ilustrar essa abordagem um trabalho (COHEN, 1993) concluiu que a necessidade dos programas curriculares e os métodos de ensino estarem inter-relacionados, especialmente nas

escolas primarias, implica que, em escolas mais eficazes, as normas prevalecentes que garantem considerável autonomia aos professores são tão importantes quanto os objetivos comuns dos mesmos.

Assim decisões colegiadas e colaboração são condições importantes para a unidade de propósito da escola. Montimore, Samonns e Ecob (1988) chamaram a atenção para esse envolvimento ocorrer deve haver a contribuição ao desempenho vem de um forte sentimento da comunidade, entre funcionários e alunos, estimulados por relações recíprocas de suporte e respeito. Tal envolvimento vem também da troca de ideias entre professores, observando uns aos outros com feedback, aprendendo um com o outros e trabalhando juntos para melhorar o programa de ensino.

c) *Um ambiente de aprendizagem ordenado e atraente.* Escolas de sucesso têm maior probabilidade de serem lugares mais calmos. Alguns estudos como o Montimore (1988) enfatizaram a importância de manter, na escola, um clima de ordem orientado para as tarefas. O mesmo estudo mostrou o estímulo ao autocontrole entre os alunos como uma fonte positiva na sala de aula e as desvantagens de altos níveis de barulho e movimento dos alunos para a concentração dos mesmos. No entanto, o que as pesquisas mostram, em geral, não é que as escolas se tornam mais eficazes quando elas se tornam mais ordenadas, apesar disso poder acontecer, mas, sem dúvida, que uma atmosfera de ordem é um pré-requisito para que uma aprendizagem eficaz aconteça. Assim, a maneira mais eficaz de encorajar a ordem e os objetivos claros entre os alunos é por meio do incentivo das boas práticas de aprendizagem e comportamento. Quando enfatizamos a eficácia da escola também deve-se atentar segundo as pesquisas que o ambiente físico de uma escola pode também ter um efeito tanto na atitude quanto no desempenho dos alunos.

d) *Concentração no ensino e na aprendizagem.* Os objetivos principais das escolas se referem ao ensino e à aprendizagem. Um estudo como de Creemers (1994) mostram correlações entre o foco em ensino e aprendizagem e a eficácia da escola e do professor.

Assim é claramente vital para escolas e professores focar tanto na qualidade como na quantidade de ensino e aprendizagem que acontece numa escola. Para que isso ocorra, o mesmo estudo examinou a maximização do tempo de aprendizagem, pois várias medidas de tempo de aprendizagem mostraram ter correlações positivas com os resultados e comportamentos dos alunos, como por exemplo: 1-) proporção do dia devotada a disciplina acadêmica; 2-) proporção do tempo das aulas devotada à aprendizagem ou à interação entre

alunos; 3-) proporção do tempo dos professores gasto na discussão do conteúdo do trabalho com os alunos, em oposição a assuntos rotineiros e a manutenção de atividade de trabalho; 4-) professores menos preocupados com relações pessoais e objetivos afetivos; 5-) pontualidade das aulas; e, 6-) estar livre de ruídos vindos de fora da sala de aula. Junto, esses fatores indicam a necessidade dos professores de administrar a transição de atividade ativamente e eficientemente. Nessa perspectiva como Carroll (1989: 27) advertiu, “o tempo em si não é o que conta, mas sim o que acontece durante aquele tempo”, apesar disso, o tempo de aprendizagem acadêmica e o tempo para tarefas continuam sendo preditores poderosos de desempenho.

Numa recente análise Samonns (2008) chamou a atenção para descobertas relativas ao ensino de disciplinas isoladas e a administração do tempo de ensino e aprendizagem sinalizando a importância da ênfase acadêmica também como fator para uma escola eficaz. No entanto, o mesmo autor chama a atenção para outro fator importante que influencia a ênfase acadêmica o qual se refere ao conhecimento dos conteúdos e abrangência do currículo pelo professor, o que terá repercussão direta no desempenho dos alunos, elemento preponderante para uma escola eficaz segundo a mesma pesquisa.

e) *Ensino e objetivos claros.* Ao examinar as descobertas sobre práticas de ensino em escolas eficazes, percebeu-se segundo Mortimore (1993) que o fator principal que emerge é o que chamamos de ensino e objetivos claros. Isso tem um série de elementos: organização eficaz, clareza de objetivos, lições estruturadas e prática adaptativa. Também a pesquisa de Rutter (1979) ressaltam a atenção para os efeitos benéficos de preparar a lição com antecedência, e mostrou também que, quanto mais tempo os professores gastarem organizando uma aula depois de ela ter começado maior é a probabilidade de eles perderem a atenção da turma, com o risco duplo de os alunos perderem a oportunidade de aprender e ter comportamentos desajustados. Portanto, o autor citado anteriormente ainda salienta em sua pesquisa a importância de um ritmo apropriado das lições, para se ter certeza de que os seus objetivos originais sejam alcançados.

Assim, nessa direção o ensino deve ser estruturado e adaptável, pois o progresso do aluno aumenta quando os professores são sensíveis às diferenças em estilo de aprendizagem e, quando possível identificam e usam estratégias apropriadas. Para isso é preciso de acordo com Rutter (1979): 1-) tornar claro o que tem que se aprender; 2-) dividir o material de ensino em unidades manejáveis para os alunos e ensiná-las em um sequência bem planejada; 3-) muitos materiais de exercícios para os alunos testarem sua criatividade e suas sugestões; e, 4-) testar regularmente o progresso e dar feedback imediato dos resultados.

f) *Altas expectativas.* Expectativas positivas quanto ao desempenho do aluno, especialmente entre os professores, mas também entre alunos e pais, é uma das características mais importantes das escolas eficazes. Porém, o peso da evidencia sugere que, se os professores estabelecem expectativas altas para seus alunos, façam com que ele saiba o que se espera dele, e providenciem lições intelectualmente desafiadoras, que correspondam a essas expectativas, pois assim o impacto no desempenho pode ser considerável (OECD, 2011). Mais uma vez a pesquisa realizada por Mortimore (1993) menciona, particularmente, a importância dos professores utilizarem mais questões e proposições de alta ordem, e encorajarem os alunos pertencentes aos anos do ensino básico a utilizarem sua imaginação criativa, compreensão de textos e a solução de problemas matemáticos.

g) *Incentivo positivo e feedback.* O incentivo, seja em termos de padrões de disciplina ou de feedback, é um elemento importante da educação eficaz. Os pesquisadores Purkey e Smith (1994) postularam três explicações para o grande efeito do elogio: ele afeta um número maior de alunos, por se imediato, ele permite conexões mais definidas com os incentivos; e é provável que ele aumente as recompensas intrínsecas daquilo que está sendo incentivado. No mesmo estudo os autores mostraram que recompensas e elogios não precisam estar necessariamente relacionados somente com resultados acadêmicos, mas pode ser empregado para outros aspectos da vida escolar tais como frequência e cidadania. No mesmo sentido a análise do comportamento do professor e do desempenho do aluno fornece um conjunto de diretrizes para elogios eficazes. Entre outros aspectos os mesmos enfatizam a necessidade do elogio ser específico, contingente, espontâneo e variado, usar as realizações prévias do aluno como um contexto para descrever realizações presentes e atribuir sucesso ao esforço e habilidade.

h) *Monitoramento do progresso.* Mecanismos bem estabelecidos para o monitoramento do desempenho e progresso dos alunos, das salas de aula, da escola como um todo e dos programas de melhoramento são características importantes de muitas escolas eficazes. Esses procedimentos pode ser formais e informais, mas de qualquer maneira eles contribuem para um foco no ensino e na aprendizagem e, frequentemente, desempenham um papel no aumento das expectativas e nos incentivos positivos, e parece haver benefícios específicos no comprometimento ativo do gestor no monitoramento do desempenho e progresso do aluno, segundo Samonns (2008).

Monitoramento frequente e sistemático do progresso dos alunos e das turmas, somam-se aos demais fatores para construir um trabalho de uma escola eficaz. Em primeiro lugar, é um mecanismo para determinar até que ponto os objetivos da escola estão se realizando. Segundo, o monitoramento concentra a atenção dos professores, alunos e pais nesses objetivos. Terceiro, ele informa o planejamento, os métodos de ensino e avaliação. Quarto, ele dá uma mensagem aos alunos e que os professores estão interessados no progresso deles. Este último ponto se relaciona com o fornecimento de feedback aos alunos, que foi apresentado no fator anteriormente exposto (SAMONNS, 2008). Assim, conclui-se sobre a incorporação de monitoramento e de avaliação rotineiramente no processo de tomada de decisões na escola assegura que as informações sejam usadas ativamente. Tal informação precisa também estar relacionada com o desenvolvimento dos professores.

i) *Direitos e responsabilidades do aluno.* Uma descoberta comum das pesquisas versando sobre escolas eficazes é quando a autoestima e sua autoeficácia dos alunos é enfatizada, ou seja, quando eles têm um papel ativo na vida da escola e quando é dada a eles uma parte da responsabilidade por sua própria aprendizagem. Os níveis de autoeficácia são afetados significativamente pelo tratamento dado por outros e são um fator importante na determinação do desempenho (BANDURA, 1992). No caso da autoestima dos alunos, as atitudes dos professores são expressadas de diversas maneiras; a maneira como eles se comunicam com os alunos; até que ponto o aluno é respeitado e sente que é compreendido; e os esforços que os professores fazem para atender as necessidades pessoais do aluno.

j) *Parceria casa-escola.* As pesquisas em eficácia escolar geralmente mostram que relações de apoio e cooperação entre casa e a escola têm efeitos positivos. No entanto, as maneiras específicas pelas quais as escolas encorajam boas relações casa e escola e promovem o envolvimento dos pais com a aprendizagem de seus filhos serão afetadas por alguns fatores também, e é provável que se encontrem diferenças de escola para escola (SAMONNS, 2008). O envolvimento dos pais é, com frequência, altamente correlacionado com fatores socioeconômicos. Entretanto, um estudo mostrou que o envolvimento dos pais pode ser mais influente em escolas que matriculam mais alunos pobres e de classe trabalhadora (HALLINGER; MURPHY, 1986). No entanto, os verdadeiros mecanismos pelos quais o envolvimento dos pais influencia a eficácia escolar não são inteiramente claros. Pode-se hipotetizar que, onde os pais e professores tenham objetivos e expectativas semelhantes para os alunos, o apoio combinado para o processo de aprendizagem pode ser uma poderosa força de melhoria. Pais que estão envolvidos podem ampliar o tempo de aprendizagem ativa

dos alunos e, no caso de aparecerem dificuldades, talvez em frequência ou comportamento, provavelmente irão apoiar mais as exigências e os padrões da escola. Como sustenta Samonns (2008: 375) –escolas de sucesso provavelmente são aquelas que não apenas envolvem mas também *empoderam* os pais”. E ainda chama atenção particularmente para a interconexão dos domínios cognitivos e afetivo na tríade de relacionamentos entre professor, pai e aluno. O autor argumenta que –o relacionamento entre o professor e os pais é crucial para contar com a casa como um aliado, ou torna-la a inimiga das atividades educativas” (SAMONNS, 2008: 375).

No cenário internacional, a tradição de pesquisa em eficácia e equidade escolar já está bem consolidada. No entanto, no Brasil já começa a se constituir um núcleo de publicações baseadas em dados brasileiros versando sobre os efeitos das escolas (FRANCO, et. al., 2003; SOARES, 2004; SOARES, 2008), mesmo porque a sociedade tem apontado para a necessidade de ressignificar o papel da escola para além do pedagógico reconhecendo que a ela vem se somando atribuições políticas e sociais, principalmente em função da diversidade de característica do alunado e da complexidade das demandas oriundas do contexto socioeconômico, político e cultural. Evidencia-se portanto, a importância de reexaminarmos os valores que a escola cultua, dentro de uma perspectiva democrática e inclusiva, ou seja, evidencia-se a relevância de examinar sua intencionalidade educativa.

Segundo Carvalho (2008) as escolas precisam mudar e, talvez o maior desafio seja leva-la à consciência da necessidade urgente de mudança devemos estimular as ações comunicativas entre os sujeitos que nela estão, permitindo-lhes compartilhar medos e expectativas, bem como apontar caminhos para as transformações.

Assim, a escola é para todos, a proposta de uma escola inclusiva diz respeito a uma escola de qualidade para todos, uma escola que não segregue, não rotule em não –expulse” alunos com –problemas”, uma escola que enfrente sem adiamentos, a grave questão do fracasso escolar e que atenda à diversidade de características do seu alunado.

Portanto, é indispensável que todos da escola trabalhem como uma equipe com envolvendo da família, e que discutam: sua intencionalidade educativa, a prática pedagógica, o trabalho na diversidade, e revejam todos os fatores apresentados anteriormente, bem como identifiquem as barreiras para a aprendizagem (as visíveis e as invisíveis), procurando meios e modos de minimizá-las ou removê-las.

Nessa direção, configura-se o advento da colaboração. É nessa perspectiva que se forma a proposta dessa pesquisa indicando a consultoria colaborativa como um vertente inclusiva oferecendo as escolas participantes e aos integrantes nela inseridos (professores, alunos e pais) um exercício efetivo de influência educacional objetivando ajudar os

aprendizes a desenvolver e adquirir capacidades que lhes permitam atuar e interatuar com os outros e com o contexto de maneira construtiva.

## **1.2. RTI – RESPOSTA À INTERVENÇÃO**

O RTI – denominado Resposta à intervenção vem sendo bastante utilizado nas últimas década nos Estados Unidos da América – EUA. A abordagem do RTI que será descrito nessa pesquisa é baseado em três níveis ou camadas de instrução (MCDUGAL, et. al., 2010).

Os alunos são identificados de risco para dificuldades e encaminhados a participar de intervenções designadas a minimizarem ou eliminarem o prejuízo encontrado. O programa é monitorado usando um modelo de avaliação processual.

Nessa perspectiva, o RTI trouxe algumas mudanças interessantes para as escolas do contexto americano. Por exemplo, medir o progresso do aluno e monitorá-lo. O RTI exige que colemos informações de forma processual sobre a melhoria do aluno. Pode parecer um modelo de programa muito grande, porque tem muitos passos, mas ele não foi projetado para ser feito sozinho. Para coletarmos resultados o trabalho no RTI precisa ser de todos os envolvidos em uma escola, ou seja, trabalhar em conjunto. O RTI é para ajudar os alunos. Se os professores trabalharem em conjunto como uma "aldeia" alunos serão beneficiadas. Há quatro partes para o trabalho em equipe: (1) liderança distribuída, (2) novos papéis e responsabilidades, (3) colaboração, e (4) comunicação. Cada uma destas quatro partes é necessária para o RTI ser bem sucedido (CHIDSEY; BRONAUGH; MCGRAW, 2009).

Como mencionado anteriormente, existem maneiras diferentes de descrever níveis RTI. Todos os termos: público- alvo, tempo, monitoramento, tipo de instrução ajudam a diferenciar como a instrução será diferente em cada camada. É importante saber que existem aspectos da instrução em cada camada que são semelhantes ao passo que são diferentes em outra.

### **1.3.1. Conceito de RTI – resposta à intervenção**

Nessa perspectiva de colaboração a abordagem RTI – Resposta à intervenção é um modelo educacional de multiníveis/multicamadas, muito difundido nos Estados Unidos, onde as atividades são fornecidas a todas as crianças como uma instrução de leitura de alta qualidade baseada em pesquisas dentro da própria sala de aula. A resposta das crianças a essa instrução é avaliada por meio de instrumentos de triagem, que são administrados, periodicamente, durante todo ano letivo. Com as crianças identificadas como de risco, na base desta seleção, é realizada uma intervenção de curto prazo suplementar. Esta intervenção pode

evoluir a partir de pequenos grupos para aulas individuais com base nas necessidades da criança. O progresso do monitoramento é usado para medir a resposta das crianças à intervenção. Aqueles que não respondem à intervenção suplementar são considerados como de risco para distúrbios de aprendizagem e podem beneficiar-se de um ensino mais especializado fornecido dentro de um contexto de educação especial.

O RTI – resposta à intervenção é um modelo de programa para a identificação precoce direcionada à alunos que apresentam dificuldade de aprendizagem e também no comportamento que necessitam de intervenções mais específicas (COOPER, et. al. 2010). No passado, estes alunos eram mantidos em salas especiais e classificados pelo nível do QI – Quociente de inteligência realizados por teste.

O primeiro estudo utilizando o modelo de RTI foi conduzido por Deno e Mirkin (1977) e Bergan (1977). A pesquisa de Deno e Mirkin foi o primeiro trabalho que versou sobre os três níveis de RTI em relação a leitura utilizando dados do currículo e avaliações sobre habilidade de leitura dos alunos. As metas foram baseadas nas marcas dadas pelas avaliações e as intervenções foram desenvolvidas para alunos identificados como de risco para problemas de leitura. Os estudantes foram ensinados em pequenos grupos e monitorados de modo contínuo. O estudo de Bergan (1977) envolveu um processo para auxiliar problemas de comportamento, os quais foram observados e medidos no contexto da sala de aula. A meta comportamental foi estabelecida baseada nas expectativas de todos os estudantes, após foram inseridas intervenções específicas para identificar os problemas e melhorar a mudança de comportamento.

Esses estudos serviram de fundamentação de pesquisas que vieram posteriormente e dois modelos distintos de RTI foi estabelecido. 1-) o modelo baseado na respostas baseado no estudo de Deno e Mirkin e, 2-) modelo de resolução de problema baseado na pesquisa de Bergan.

Ainda no cenário americano em 2001, o presidente do Estados Unidos na época George W. Bush estabeleceu a Comissão sobre a Excelência na Educação Especial, cujo objetivo da comissão era estabelecer recomendações para a melhoria nos serviços dos alunos com dificuldades (SHORES; CHESTER, 2009).

Os benefícios do RTI incluem eficiência e eficácia em intervenções precoces direcionadas como preventivas, redução das dificuldades acadêmicas como leitura, escrita e matemática, diminuição de baixa instrução colocada como causa do mau desempenho, redução da má interpretação de alunos para a educação especial e garantia da qualidade no resultado da instrução para ser utilizada como estratégias baseadas em evidência (FUCHS; FUCHS, 2007).

Sob caráter de prevenção para auxiliar os alunos com dificuldades de aprendizagem e elegível para transtornos de aprendizagem o RTI também surgiu da necessidade de se pensar em novas abordagens, quando somente havia o modelo de discrepância de QI e desempenho, o qual não mais abrangia com confiabilidade as indicações dos alunos, pois com o modelo RTI há uma diminuição dos casos falsos positivos, bem como os falsos negativos para transtornos de aprendizagem contribuindo com a equipe escolar para avaliações mais específicas (FEIFER, 2008, FUCHS; FUCHS, 2007).

Assim, a espera pelo surgimento de uma eventual discrepância QI-rendimento nos últimos anos do ensino fundamental I levou alguns autores a cunharem esses modelos de *“wait-to-fail”* - espera pelo fracasso- (FUCHS ; FUCHS, 2006), porque priva o aluno de receber as intervenções adequadas a suas dificuldades em períodos de maior plasticidade neurocognitiva e, portanto, mais propícios para a intervenção, isto é, no início da alfabetização ou até mesmo antes. Essa espera pelo fracasso também gera uma lacuna escolar, ou seja, uma defasagem em relação ao grupo-classe, sendo maior e mais difícil de ser superada (ANDRADE; ANDRADE; CAPELLINI, 2013; FUCHS; FUCHS, 2006, 2007).

O RTI é uma maneira diferente para auxiliar alunos que mesmo recebendo atividades apropriadas não avançam comparados ao seu grupo/classe. Dessa forma o RTI combina avaliação e instrução (modo de ensinar) e intervenção (atividade e estratégia pelo qual permite o ensino de determinado conteúdo). Utilizando esse programa as escolas podem identificar precocemente alunos de risco para dificuldades específicas de aprendizagem. O progresso de cada aluno é monitorado e a intervenção é ajustada ou trocada baseada no seu desempenho.

Assim, o RTI requer a colaboração de vários profissionais e professores da escola. Onde o professor regular e o professora da Educação Especial podem desenvolver um plano e procedimentos para identificar alunos de risco para aprendizagem. Segundo McDougal e colaboradores (2010) o monitoramento sistemático e o ajuste na intervenção podem prevenir futuros prejuízos. Segundo os mesmo autores, a definição e a forma de planejamento do programa dependerá de escola para escola, pois se levará em consideração a população escolar de cada instituição.

O modelo de RTI mais utilizado é o dos Três níveis ou camadas: RTI – nível I; RTI nível II e RTI nível III, onde em cada nível é levado em consideração os critérios de: grupo; tempo (duração); monitoramento e tipo de instrução.

### ***Nível I***

Todos os alunos da sala de aula são envolvidos, ou seja, alunos com e sem dificuldades devem receber as instruções e serem monitorados. É realizado um levantamento diagnóstico com atividades de leitura, escrita ou matemática. A partir do resultado deste levantamento, as atividades e estratégias são desenvolvidas e aplicadas. Nessa etapa muitos alunos com dificuldades importantes já se beneficiam. Porém, muitos não avançam e são direcionados para o nível II.

### ***Nível II***

O aluno identificado necessita de instrução adicional. Essa instrução é realizada em pequenos grupos de quatro a cinco alunos onde o professor especializado avança com atividades mais focadas nas necessidades de cada aluno. É mister salientar que, no início dessa etapa também há um outro levantamento diagnóstico para formular novas atividades, bem como o monitoramento. Os alunos que não respondem à essas intervenções são novamente direcionados, agora para o nível III.

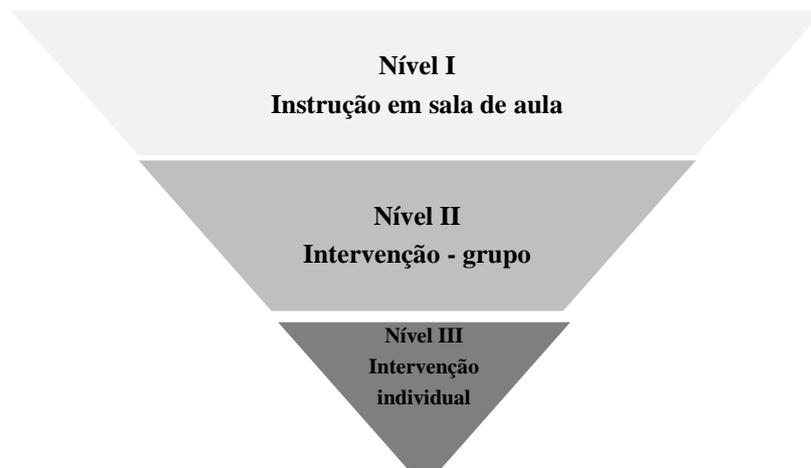
### ***Nível III***

Os alunos encaminhados para essa etapa são identificados com dificuldades significativas de aprendizagem e necessitam de uma instrução mais detalhada para alcançar o sucesso. As instruções pertencentes a essa etapa são compostas por uma variedade de intervenções que são intensivas e específicas para as dificuldades do aluno. Geralmente a duração é entorno de 30 a 40 minutos diários por um período de três meses no mínimo segundo alguns autores (MCDUGAL, 2010).

Consideramos, portanto, que deveriam ser elaboradas intervenções na abordagem do RTI – resposta à intervenção -específicas monitoradas visando, conjuntamente, em suas atividades além da leitura de textos e livros, a utilização de tarefas específicas para o desenvolvimento do sistema alfabético como mecanismo gerativo da nossa língua portuguesa.

Torna-se relevante também destacar a importância de combinar estudos que visam desenvolver níveis de intervenções de sala de aula monitoradas, como salienta a abordagem do RTI – resposta à intervenção. Pois com essa combinação o número de crianças em situação de risco diminui. Assim, é imperativo que o conceito de resposta à intervenção seja incorporado para auxiliar na identificação de crianças com dificuldades acentuadas de aprendizagem no início da aprendizagem escolar.

Como demonstra a figura a seguir.



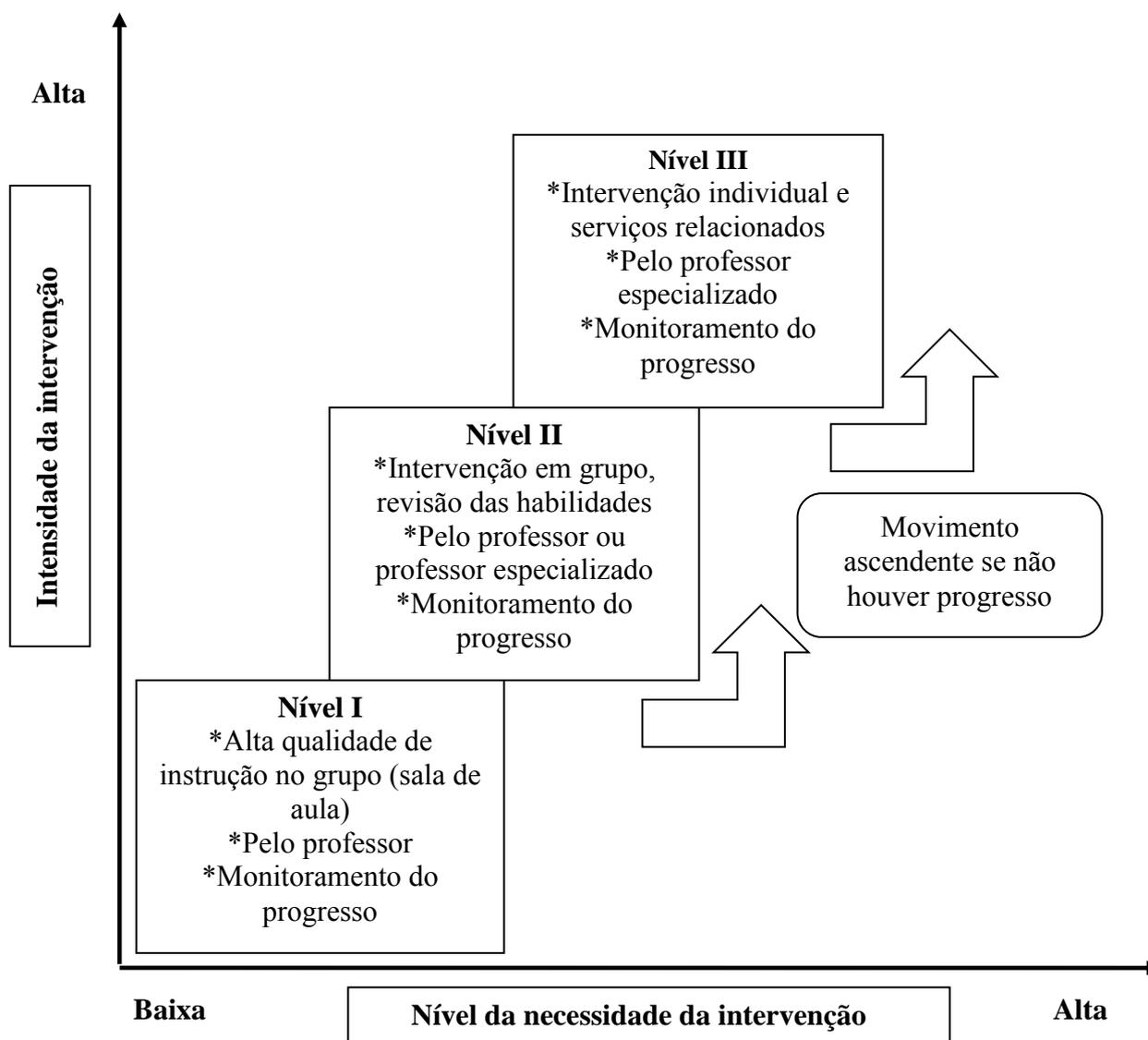
**Figura 1.** Visualização dos níveis utilizados no RTI – resposta à intervenção.

*Fonte:* o autor.

E mister salientar que na revisão de implementação do RTI nos Estados Unidos realizada por McDogal et. al. (2010) todas foram realizadas por um equipe com abordagem colaborativa e seguida de um modelo de consultoria.

Assim, a eficiência e a eficácia da abordagem da instrução (o como ensinar) também é influenciada pelas características dos alunos. Portanto, o professor deverá adaptar as intervenções para que o aluno atinja os objetivos propostos.

Na figura 4 a seguir pode ser observado os níveis do RTI e a intensidade das suas instruções.



**Figura 2.** Tipos de apoio nos níveis do RTI.

*Fonte:* o autor

### 1.3.2. Estudos sobre RTI

A seguir é apresentada uma visão os estudos sobre RTI realizados nos últimos cinco anos. É importante salientar que essa temática já tornou-se bastante consolidada internacionalmente. No entanto, no contexto brasileiro o RTI está iniciando com trabalhos realizados no Laboratório de Investigação dos desvios da aprendizagem – LIDA do Departamento de Fonoaudiologia da Universidade Estadual Paulista, campus de Marília. Mas, relacionado ao modelo de multiníveis e intervenção o presente trabalho se consolida como o primeiro na área da Educação inclusiva nacional.

O RTI – Resposta à intervenção, como cerne desta pesquisa merece posicionamentos sobre alguns trabalhos realizado nos últimos cinco anos no contexto nacional e internacional.

Assim, podemos visualizar que a pesquisa de 2006 conduzida por Vellutino e colaboradores cujo o objetivo era verificar o progresso e firmar a identificação de dificuldades de leitura por meio do modelo RTI. Descobriram que alunos do 1º ano que receberam intervenções em grupos e individuais tiveram progresso significativo corroborando a programas de intervenção precoces, concluindo que os resultados sugeriram que as intervenções sozinhas ou combinadas na pré-escola e no primeiro ano do ensino básico foram úteis para prevenir dificuldade de leitura em crianças de risco.

Nessa mesma perspectiva o trabalho realizado por Fuchs e colaboradores (2008) teve o intuito de revisar estudos identificando características de crianças com sucesso e insucesso nas etapas do RTI. Eles evidenciaram avanços robustos em relação a tutoria (nível III – RTI) em matemática. Assim, o estudo de Otaiba e Fuchs (2006) apontou em sua revisão elementos essenciais para o desenvolvimento do modelo RTI, mais especificamente, os estudos com RTI mostraram que a porcentagem de alunos classificados como não respondem a intervenção variou de 8% a 80%. A característica principal das crianças que não respondem foi a defasagem na área de consciência fonológica.

Em uma sequencia no ano de 2008 os trabalho de Duff, et al. (2008) objetivou explorar características de crianças que demonstraram pobre resposta à intervenção em intervenções em leitura; auxiliar na melhora das habilidades da linguagem - leitura e escrita. Um estudo com 12 alunos com idade média de 8 anos com dificuldade severas e persistentes na leitura. Neste Estudo foi utilizado o delineamento longitudinal e descritivo cujo o procedimento se deu em formato de Avaliação individual (pré e pós -testagem) com duração de 75 minutos em média após sessões de intervenção (REVI - leitura e vocabulário) 2x por semana de aproximadamente de 25 minutos no final do terceiro ano a aplicação do follow-up. O estudo demonstrou que há uma melhora significativa nos processos que compõem a leitura. Esse efeito foi estatisticamente significativo para o acompanhamento do nível 3 do RTI.

Menzies, Mahdavi, e Lewis (2008) documentaram a implementação de estratégias baseadas em pesquisas para minimizar a ocorrência de dificuldade em leitura. A pesquisa foi realizada com professores e seus alunos, onde esses professores receberam suporte colaborativo de um profissional especialista – “coach” em leitura. Os resultados apontaram que 90% dos participantes excederam o nível esperado, por meio das etapas do RTI e 75% resistiram ao tratamento e foram elegível para a Educação Especial

Vellutino, Scanlon, Zhang e Schatschneider. (2008) tiveram o objetivos de focar a aplicação de intervenção com estratégias importantes para verificação de alunos de risco. O

estudo aconteceu em cinco salas de um distrito cuja os alunos obtiveram baixos escore nos instrumentos de avaliação. Como um estudo Experimental com delineamentos de grupos randomizados de alunos da pré-escola. Os resultados indicaram que o RTI mediu eficientemente e consistentemente apontando as crianças de risco. Assim, evidenciaram em seus estudos experimentais a eficiência em seus resultados apontar os alunos em potencial para transtornos de aprendizagem.

No estudo de Ukrainetz, Ross e Harm (2009) foi posto como objetivo a análise de dois programas de tratamento para prejuízos na consciência fonológica, onde foi estudado 40 crianças da pré-escola em um delineamento Experimental com intervenção. Crianças receberam tratamento relacionado à consciência fonológica com tipo de combinação em tempos diferentes concomitantemente atendimento em sala de aula. Os alunos particularmente com defasagens obtiveram avanço e autorregulação em outras áreas além da pesquisada também. Assim, o ensino dos princípios do sistema alfabético da língua inglesa constaram sua eficácia,

Bucholz, Goldman e Brady (2011) objetivou revisar os estudos sobre RTI e responder as seguintes questões: quem fica responsável pelo RTI e qual a natureza até agora dos trabalhos publicado versando sobre RTI. Os resultados indicaram que os professores são responsáveis pelo RTI juntamente com o profissional especialista, mas salientam que é extremamente necessário a colaboração da escola. Os artigos publicados ainda . 74% dos artigos analisados versavam sobre conceito e definição de RTI; 59% os autores descreveram o RTI como um modelo e 28% dos trabalhos analisados descreveram como implementaram e desenvolveram o RTI nas suas escolas.

Tran e colaboradores (2011), desenvolvido no EUA teve o objetivo sintetizar os estudos realizados com a abordagem RTI referente à área de leitura. Em formato de revisão e metanálise. O estudo concluiu que houve significância dos pré-testes para os pós-testes nos estudos analisados, bem como efeito significativo em relação ao: numero de semanas de duração de intervenção, nº de sessões, tipo de intervenção (individual x pequenos grupos) e também em relação aos critérios de identificação. Em geral o estudo sugere que independentemente do tipo de tratamento e dos critérios de identificação escolhidos a resposta para intervenção RTI foram eficazes, ou seja, ressaltaram em seus resultados mais um vez o RTI como uma abordagem significativa para ser implementada no contexto escolar.

A pesquisa exploratória de Stahl e Smic (2012) versou sobre a implementação do RTI em três escolas do perímetro urbano de um Estado dos EUA indicando que os alunos de risco medidos por um sistema de avaliação e monitoramento obtiveram avanços em consciência fonológica e tarefas de decodificação. De cunho exploratório com o procedimento

para determinar o nível de leitura foi aplicado o DIBELS administrados em 3 momentos durante o ano. Resultados analisados pelo ANOVA indicaram que os alunos de risco medidos pelo DIBELS obtiveram avanços em consciência fonológica e tarefas de decodificação.

Os trabalhos realizados no ano corrente Burns e colaboradores (2013) de forma descritiva teve o objetivo de discutir a aplicação da estrutura do Stokes and Baer (1977) para programar e generalizar e manter as mudanças específicas proporcionadas pelo RTI. Os resultados versaram: duas maneira de aumentar a generalizar do RTI: construir procedimentos para sua implementação e, discutir diretamente os aspectos envolvidos nessa generalização.

Já o trabalho de Jenkins, et. al. (2013), teve o intuito de descrever propostas de RTI relacionado à leitura de 62 escolas de 17 Estados americanos. Com delineamento de cunho exploratório com procedimentos onde os responsáveis pelas escolas responderam entrevistas e questionários de levantamento sobre: tipo de instrução dada; sistema de avaliação e monitoramento, tamanho do grupo e duração de dias da intervenção, base curricular dos anos/séries, variedade de modelos. Os resultados enfatizaram que as escolas desse estudo conduziram o RTI com suas características básicas: avaliação – monitoramento-intervenção-avaliação- monitoramento.

No estudo de Grosche e Volpe (2013), o objetivo foi descrever o RTI como um modelo de prevenção aos problemas escolares. No formato de revisão os resultados demonstraram que o RTI pode ser utilizado pelo ao menos sob duas perspectivas inclusivas: providencia clara atividade práticas inclusivas e, como modelo preventivo pode ser aplicado precocemente para minimizar problemas de aprendizagem e comportamento.

Denton, et. al. (2013) deescreveram os efeitos das intervenção aplicadas nos alunos nos três níveis do RTI, com 72 alunos (10 escolas) do sudoeste do EUA, divididos em grupos controle e experimental. As intervenções tiveram duração de seis meses (outubro a maio) perpassando pelos 3 multiníveis. Os resultados evidenciaram que o grupo que recebeu intervenção específica obteve um avanço significativo comparado ao grupo controle.

O estudo de Andrade, Andrade e Capellini (2013) apresentou pesquisa sobre a identificação de alunos com sinais importantes de transtorno de aprendizagem e atenção. No entanto, nesse trabalho não foi realizado intervenção, somente utilizado um instrumento com tarefas específicas para caracterização do perfil desses alunos. O objetivo foi investigar a sensibilidade (percentual de verdadeiros positivos ou a acurácia na identificação de escolares de risco) e especificidade (percentual de verdadeiros negativos ou a acurácia na identificação de escolares fora de risco) com algumas atividades pedagógicas coletivas 45 escolares com idade média de 7 anos e 4 meses, sendo 29 do gênero masculino e 16 do gênero feminino,

provenientes de quatro salas de aula de uma escola da rede particular de ensino da cidade de Marília, São Paulo, e que na fase inicial do estudo estavam no início do 2º ano do ensino fundamental. Com um delineamento experimental foram feitas a análise do prontuário escolar dos participantes do último bimestre do ano anterior (quando os participantes cursavam o 1º ano) e a Avaliação Diagnóstica (AD) realizada no primeiro bimestre do ano letivo em que se iniciou o estudo, quando os alunos cursavam o 2º ano, a qual será referida como ADI. No início do segundo bimestre do 2º ano, foram realizadas a primeira medição do Teste de Desempenho Cognitivo-Linguístico (TDCLI) nas versões coletiva e individual (Capellini; Smythe, 2008) e as atividades FAE. Um ano após o início do estudo, no primeiro bimestre do 3º ano do ensino fundamental, novamente realizou-se a avaliação diagnóstica (ADII) e aplicou-se o Teste de Desempenho Cognitivo-Linguístico (TDCLII). As tarefas coletivas testadas apresentaram boa sensibilidade e especificidade, indicando o grande potencial de investigações voltadas para o desenvolvimento de ferramentas de baixo custo e uso prático em contexto escolar na identificação precoce, particularmente dos transtornos da atenção e da aprendizagem.

Nessa direção, o RTI fundamenta-se como um modelo eficaz para identificação e construção de programas de intervenção precoce para dificuldades de aprendizagem. Cada característica relacionada ao RTI como tempo, público alvo, tipo de monitoramento é distinta em cada programa construído, bem como o aumento ou não da intensidade da instrução para os alunos. Como já mencionado o modelo de faz em colaboração entre os envolvidos no ambiente escolar. Dessa forma, a consultoria colaborativa mostra-se singular como complemento para o modelo de RTI – resposta à intervenção.

## **1.2. CONSULTORIA COLABORATIVA**

A literatura internacional vem apontando que a colaboração entre professores da Educação comum e Especial tem possibilitado uma reflexão da prática pedagógica e ampliando as possibilidades de melhor atender alunos público alvo da Educação Especial na classe comum, além de possibilitar um desenvolvimento profissional centrado na própria escola (CAPELLINI, 2008).

A parceria educacional entre a educação regular e especial, é conhecida como colaboração e pode ser estabelecida sob a forma de dois modelos: a-) consultoria colaborativa em que o professor/profissional da educação especial promove assistência aos professores do ensino regular e serviços indiretos para os alunos; e b-) o co- ensino, no qual os educadores

especialistas trabalham com os educadores do ensino regular, prestando serviços diretos na sala comum (WEISS; LLOYD, 2003).

A Consultoria colaborativa consiste, portanto, em modelo de suporte baseado no trabalho colaborativo entre profissionais especializados (psicólogos, fisioterapeutas, fonoaudiólogos, etc.) e educadores da escola comum (MENDES, 2006).

Nessa vertente, no próximo tópico será descrito os processos existentes de colaboração, bem como algumas distinções sobre o significado da colaboração existente no processo de consultoria colaborativa, a qual contribui e condiz com a construção de uma escola eficaz e inclusiva.

### **1.2.1. Conceito e Modelos de Consultoria**

A primeira definição de colaboração vem da língua latina da palavra *“laborate”* (do verbo *labor*) cujo significado é *“trabalhar junto”*. No entanto, há equívoco de conotação dispersada no senso comum entre as palavras colaboração e cooperação. Para finalidade didática e de entendimento do processo de colaboração escolhido para o desenvolvimento dessa pesquisa (IDOL, 2000) será descrita logo abaixo tais diferenças.

A cooperação é entendida por Idol (2000) como um construto social e psicológico que exerce sobre os membros de um grupo a intenção de cada integrante assumir responsabilidades separadas e autônomas de um programa, mas concordam em trabalharem juntos para o sucesso do mesmo.

No entanto, a colaboração se diferencia, pois mesmo trabalhando juntos há um intenção de conjunto, ou seja, todos trabalhando para um mesmo fim e agregando valores de possíveis diferentes área de atuação. Seria nessa perspectiva colaborativa que a consultoria colaborativa se configura.

A consultoria colaborativa é um modelo com vários benefícios que pode ser indicado como preventivo, pois tais benefícios ocorrem em todos os níveis do processo. Primeiro todos os membros do grupo da consultoria colaborativa tem conhecimentos específicos e agregam valores mutuamente. Segundo o consultor (membro que aplica a consultoria no contexto) exerce e mantém uma comunicação que contribui para a solidificação dos elos entre os membros da consultoria. Terceiro, a consultoria colaborativa facilita, beneficia e estreita ligações entre a comunidade escolar e as famílias dos alunos. Quarto, a consultoria colaborativa também facilita a construção de serviços referentes ao desempenho acadêmico e social dos alunos envolvidos (KAMPWIRTH, 2003).

Assim, a colaboração é um modelo para determinar um plano e recomenda-se que seja pensado e apoiado por todos os que são envolvidos no processo (MENDES, 2007). Na presente pesquisa advoga a consultoria colaborativa no contexto escolar versando a atuação do especialista da área de Educação Especial.

Argüeles, Huges e Shumm (2000) pontuam que o trabalho colaborativo pode tanto diminuir distinções dos papéis exercidos pelos profissionais, bem como definir tais papéis contribuindo para um bom funcionamento da equipe envolvida, ou seja, a colaboração envolve compromisso dos professores, dos administradores da escola, do sistema escolar e da comunidade.

De modo geral o trabalho colaborativo envolve uma dupla de profissionais inseridos no contexto escolar ( sendo um do ensino regular e outro de uma área específica) onde seus arranjos podem ocorrer durante períodos fixos de tempo e suas estratégias irão depender da demanda curricular, das necessidades e características dos alunos (BAUWENS; HOURCADE; FRIEND, 1989).

A colaboração é fundamental para a implementação e monitoramento do processo. O estudante é a chave do plano e determina suas modificações futuras. Na implementação, o estudante, a classe, o professor, os pais, o consultor, enfim todas as pessoas envolvidas devem ter a compreensão do seu papel. Também é importante o consultor saber sobre os níveis de habilidades dessas pessoas, pois assim o plano será bem implementado e terá sucesso.

Assim, para Argüeles, Huges e Shumm (2000) a colaboração tem-se revelado a principal estratégia contemporânea para alimentar a inovação, criar e sustentar programas educacionais eficazes. Ao considerar a dificuldade do educador em conhecer efetivamente as necessidades de todos os seus alunos, a autora sugere que a junção de conhecimentos e habilidades de professores e profissionais especializados em estratégias instrucionais, abordagens de aprendizagem cooperativa, problemas comportamentais e práticas de avaliação, entre outros saberes, poderia propiciar a criação coletiva de escolas mais eficazes e inclusivas.

Assim, a peculiaridade da consultoria colaborativa é o trabalho conjunto, onde tanto o consultor (profissional) quanto o consultado (professor regular) compartilham saberes com vistas ao desenvolvimento de uma solução no contexto escolar. Talvez recursos como a consultoria colaborativa só sejam absolutamente compreendidos com uma futura mudança de filosofia em atenção a dificuldades de aprendizagem e comportamento, onde os paradigmas sejam outros e a inclusão possa ser favorecida com recursos e suporte que a tornem definitivamente parte da educação regular. Porém, até que isso aconteça, não é possível

continuar desfavorecendo crianças e jovens dos seus direitos de educação, desenvolvimento saudável, igualdade de oportunidade e convivência social.

O papel do consultor seria o de auxiliar o professor a construir estratégias e rever as potencialidades de seus alunos para que possam de forma efetiva se desenvolver academicamente.

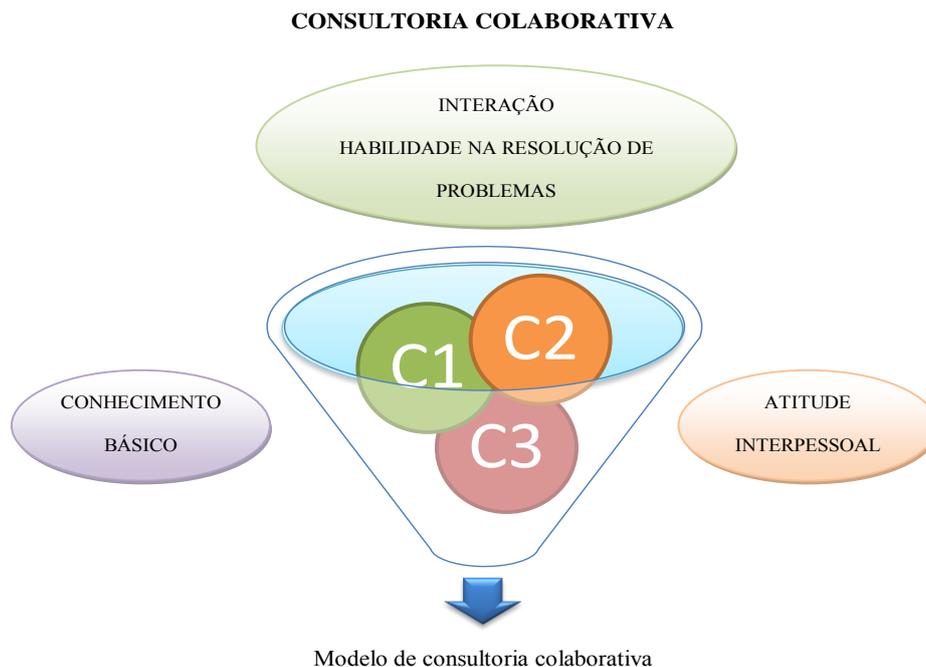
A consultoria colaborativa é uma proposta na qual o ensino colaborativo está presente, pois os profissionais envolvidos refletem juntos para sanar os problemas da sala de aula.

Ambos, consultor e consultado devem ter contribuições a fazer e para melhorar a situação do estudante. Kampwirth (2003) descreve que no modelo colaborativo deve-se evitar a relação de dependência entre o consultado e consultor que pode facilmente ser desenvolvido. O autor ainda propõe uma lista de características para o modelo colaborativo que compreende desde coordenar as condições, o envolvimento do consultado durante todo processo e com o direito de aceitar ou recusar uma estratégia, pois a consultoria é voluntária.

O consultor e consultado devem trabalhar em equipe através de projetos e assegurar questões para direcionar as metas. As tentativas de eliminar as resistências são fundamentais e deve-se estabelecer um padrão de relacionamento colaborativo.

Segundo Kampwirth (2003) a consultoria colaborativa deve ser proposta e desenvolvida em etapas, as quais são:

1-) *encaminhamento*, ou seja, deve ser realizado com o professor que necessite de auxílio com seus alunos e para isso consultor deve explorar um formulário de informação (para interar-se do contexto do caso); 2-) *discussão inicial com o professor*; 3-) *observação da classe*, pois para solucionar os problemas de aprendizagem e comportamento exige um tempo maior de observação e atentar-se para aspectos referentes a verificar se a dinâmica do comportamento e do processo de ensino e aprendizagem. O consultor deve ter bom senso para refletir e depois observar e coletar os dados importantes; 4-) *encontro com os pais*, essa dinâmica enfatiza que os pais devem ser chamados antes do início da consultoria, mas o consultor deverá ter muito conhecimento da dinâmica do problema; 5-) *avaliação e encaminhamento dos estudantes*; 6-) *plano de intervenção*, neste ponto o consultor deve rever todos os outros encaminhamentos: a fala com o professor e os pais; a observação da criança e da classe, as possibilidades da discussão entre os envolvidos no processo. Com o plano em mãos, e tendo feito todas as reflexões, recomenda-se que o enfoque colaborativo seja realizado junto com o consultado para poder desenvolver um plano para a intervenção; 7-) *monitorar a intervenção*, pois a avaliação deverá ser formativa e acumulativa, ou seja, baseada no processo para determinar as metas da consultoria.



**Figura 3.** Modelo de consultoria colaborativa

*Fonte:* o autor (baseado em Jordan, 1994).

Nessa direção estudos desenvolvidos nos Estados Unidos tem dado respaldo para o processo da consultoria colaborativa e esses têm utilizado um variedade de abordagens metodológicas, como por exemplo, Peck, Killen e Baumgart (1989) conduziram um estudo com delineamento de sujeito único com linha de base múltipla demonstrando efeitos de generalização do processo de consultoria para a área de Educação Especial na pré-escola. Patriarca e Lamb (1990) utilizaram um metodologia qualitativa para estudar as interações de colaboração entre professores e seus alunos do ensino básico, bem como suas reflexões no processo de tomada de decisão auxiliou no desenvolvimento das intervenções para o alunos com necessidade especiais. Dinnebeil et .al., (1996) utilizaram um abordagem qualitativa para analisar fatores que influenciaram relação entre pais e coordenadores de escola no processo de consultoria. Gersten, Darch, Davis e George (1991) conduziram um estudo naturalístico comparando as atividades dos professores que participaram e não participaram do processo de consultoria. Johnson e Pugach (1991) conduziram um estudo comparando professores do ensino primário e secundário que utilizaram um processo de consultoria colaborativa por pares com o objetivo de efetivamente definir e solucionar melhor os problemas.

No Brasil o resultado do trabalho de Alpino (2008) corrobora a proposta do auxílio do profissional/fisioterapeuta para professores com alunos com Paralisia cerebral inserido no

contexto escolar regular. Na perspectiva da inclusão escolar esse trabalho teve o objetivo de verificar a consultoria colaborativa promovida por uma fisioterapeuta e crianças com comprometimento moderador ou severo que frequentavam o ensino fundamental em classes comuns de escola pública. Os achados foram significativos na visão dos envolvidos, concluindo que o fisioterapeuta contribuiu para o processo de inclusão escolar desses alunos através da consultoria colaborativa.

No estudo feito por Machado *et al.* (2008) observou-se que professoras do ensino fundamental inseridas nesse contexto desconheciam a proposta da consultoria colaborativa, mas consideravam primordial uma nova proposta que as auxiliasse em seu trabalho na sala de aula e que fornecesse novos subsídios e estratégias que agregassem valor ao contexto educacional direcionando às necessidades específicas de cada aluno. Assim, tal estudo direciona a construção de novas pesquisas envolvendo a Consultoria Colaborativa no âmbito educacional, pois notou-se a importância para fornecer ao contingente de professores, segurança e apoio no exercício contínuo de sala de aula, maximizando as potencialidades de cada criança e atendendo as suas diversidades.

Assim, acompanhando essas colocações, é necessário haver um esforço para encontrar olhares complementares que possam dar uma visão da globalidade do envolvidos no processo. Somente isso será possível se o conjunto dessas visões tiverem diferentes olhares e a participação da própria família do aluno. É necessário saber como a dificuldade de um aluno pode afetar suas possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem, mas ao mesmo tempo saber como esse aluno interage, responde e resolve problemas da vida escolar e outros contextos. Todos esses conhecimentos não poderão ser compartilhados se não for mediante um trabalho de colaboração. Portanto, os membros participantes da consultoria colaborativa terão um panorama de como, quando, ajudar no processo (BASSEDAS, 2012).



**Figura 4.** Panorama do processo de consultoria colaborativa.

*Fonte:* o autor, baseado em Miguel, 2012.

Assim, a mesma autora conclui: —Criar estruturas é o primeiro procedimento que deve ser levar em conta: providenciar uma estrutura e organização a partir da qual possam se planejar, propor e resolver as dificuldades próprias da tarefa que se empreende” (BASSEDAS, 2012: 38).

### 1.2.2. Estudos de consultoria colaborativa no panorama internacional e no Brasil

Muito estudos fomentam a importância do desenvolvimento de programas de consultoria colaborativa. Nessa direção, West e Canon (1976) realizaram um estudo basilar para a área da consultoria. Na pesquisa os autores aplicaram questionários com finalidade de levantar possíveis competências necessárias para o desenvolvimento de programas com base na consultoria colaborativa. Nos resultados foram encontradas competências que os respondentes consideraram importantes e menos importante. Os achados contribuíram para edificação de ações e atitudes necessárias para o aprimoramento na aplicação da consultoria.

Ainda destacando a importância de estudos sobre levantamento Yocom e Cossairt (1996) aplicaram também questionários, mas com a intenção de mapear os tipos de consultoria desenvolvidas. Seus resultados evidenciaram que deve-se dar ênfase as tipos de modalidades de consultoria colaborativa para que treinos sejam realizados com efetividade e somente depois avançar na temática, ou seja, o estudo de forma sistemática enfatizou a necessidade também de conceituação sobre o tema.

Continuando na exposição de pesquisas referindo-se a metodologia exploratória, Knot e Steven (2003) e Damore (2010) desenvolveram estudos que ressaltam a importância da diversidade de abordagem metodológica na pesquisas de consultoria colaborativa. No qual o primeiro estudo de cunho qualitativo verificou o foco da abordagem na consultoria como mecanismo para facilitar a identificação de problemas durante o processo de implementação. Já o segundo estudo versou sobre enfatizar a importância de mais pesquisas experimentais abordando a temática de consultoria colaborativa.

Na vertente nacional estudos apontam a consultoria colaborativa como um caminho viável para fomentar ações necessárias na direção da educação inclusiva como é o caso do estudo descritivo de Mendes e Toyoda (2007) o qual o projeto S.O.S. aborda questões importantes para serem desenvolvidas em escolas e com isso fortalecer as ações inclusivas. Assim, seus resultados potencializaram o trabalho colaborativa entre universidade e escola.

Em um outro momento Alpino (2009) propõe a consultoria colaborativa para área da fisioterapia indicando que o mobiliário escolar deve ser ressaltado para alunos com possíveis problemas motores.

Silva e Mendes (2010) propõe a implementação e avaliação da consultoria colaborativa pelo psicólogo escolar para professores e famílias o qual proporcionou resultados positivos para diminuição dos comportamentos externalizantes.

Na mesma expectativa de colocar a consultoria colaborativa sob novos olhares configura-se o estudo de Machado, Bello, Oliveira e Almeida (2009) o qual relata duas experiências em ambientes diferentes o que propiciou um olhar pormenorizado em relação as práticas pedagógicas.

E Ainda sob o mesmo prisma dos trabalho citados anteriormente a pesquisa de Machado, Bello e Almeida (2012) apresenta a consultoria colaborativa sob a perspectiva da fonoaudiologia, o qual mostrou em seus resultados importantes aspectos contributivos para auxiliar o desenvolvimento da linguagem em sala de aula.

Assim, estudos no âmbito internacional e nacional tiveram o intuito de descrever experiências relacionadas à consultoria colaborativa cujos resultados tem a finalidade de subsidiar novos programas colaborativos para a área da Educação.

### 1.2.3. Formação continuada de professores na perspectiva da colaboração para o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais<sup>3</sup>.

De acordo com Parecer CNE/ CEB nº 17/2001 – Resolução CNE/CEB nº 2, 11 de setembro de 2001 para eliminar a cultura de exclusão escolar e efetivar os propósitos e as ações referentes à educação de alunos com necessidades educacionais especiais, torna-se necessário utilizar uma linguagem consensual, que, com base nos novos paradigmas, passa a utilizar os conceitos na seguinte acepção:

1. Educação Especial: Modalidade da educação escolar; processo educacional definido em uma proposta pedagógica, assegurando um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica.

2. Educandos que apresentam necessidades educacionais especiais são aqueles que, durante o processo educacional, demonstram:

2.1. dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos:

2.1.1. aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica;

2.1.2. aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências.

Os desafios propostos então, visam a uma perspectiva relacional entre a modalidade da educação especial e as etapas da educação básica, garantindo o real papel da educação como processo educativo do aluno e apontando para o novo “fazer pedagógico” do professor.

Nessa mesma direção a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008) enfatiza que para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado, aprofunda o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação

---

<sup>3</sup> No presente trabalho será considerado a denominação dos alunos público alvo da Educação Especial aqueles que também apresentarem dificuldade no ato de aprender e prejuízos no comportamento que comprometam sua relação interpessoal, a qual está baseada na Lei 10.172 de 9 de janeiro de 2001 - Plano Nacional de Educação - Capítulo 8 - da Educação Especial. Parecer CNE/ CEB nº 17/2001 – Resolução CNE/CEB nº 2, 11 de setembro de 2001 e Política da Educação Inclusiva (2008) A partir desse ponto será descrita nesse texto para as crianças aqui estudadas, o termo: **dificuldades de aprendizagem**.

superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial.

No documento referente as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para Educação Básica” é apontado que o professor deve se preparar adequadamente para garantir o desenvolvimento de crianças e jovens em situação de risco.

Seria nessa perspectiva que presente pesquisa se insere, ou seja, é nesse contexto que a escola deve assegurar uma resposta educativa adequada às necessidades educacionais de todos os seus alunos, em seu processo de aprender, buscando implantar os serviços de apoio pedagógico especializados necessários, oferecidos preferencialmente no âmbito da própria escola.

Isso posto, o aumento crescente de crianças que precisam de atendimento de especialista impulsionou a demanda de serviços onde o campo de atuação passou a ser a escola. Além disso, o profissional especialista atuando na escola estaria reconhecendo a importância do apoio do professor na solução dos problemas dos escolares (MENDES, 2008).

Nessa direção, a consultoria colaborativa parece contribuir para a minimização das dificuldades de aprendizagem apresentada por muitos alunos da escola pública regular, os quais devido ao fraco desempenho acadêmico e problemas de desenvolvimento, esses alunos ficam impedidos de evoluir na aprendizagem de novos conteúdos e assim tornam-se marginalizados dentro do próprio ambiente escolar.

As dificuldades de aprendizagem têm sido de grande interesse para a Educação Especial porque problemas nessa área podem afetar a inclusão social e, conseqüentemente, produzir um impacto negativo sobre o autoconceito do aluno e no seu senso de autoeficácia. Tais aspectos podem produzir um grande impacto negativo no desempenho escolar ocasionando dificuldades de aprendizagem (STEVANATO; LOUREIRO; LINHARES; MARTURANO, 2003; ANACHE, 2008).

Jacob e Loureiro (1996) e Jesus (2008) salientam que o fato da criança apresentar dificuldade de aprendizagem não pode ser considerado um problema isolado, tendo em vista que o fracasso escolar interfere no desenvolvimento afetivo e compromete processos intrapsíquicos, relacionados à formação da personalidade da criança, acarretando também problemas afetivos, como já mencionado. Por isso, é necessário proporcionar cuidados especiais a essa criança.

Crianças com dificuldades escolares geralmente manifestam problemas que afetam seu estado emocional e comportamental, podendo interferir na sua vida familiar e nas relações com as demais pessoas (MEDEIROS; LOUREIRO, 2004).

Nessa perspectiva, Romero (1995) e Smith e Strick (2001) destacam o papel do professor como um item fundamental para identificar e triar as dificuldades apresentadas na escolaridade, tanto da aprendizagem, bem como no comportamento destoante. De fato, a experiência do professor, como revelam esses autores, é fundamental em situações de aprendizagem em sala de aula, na observação de comportamentos, na observação de estratégias para resolução de problemas, na observação do aluno com relação ao seu posicionamento diante de dúvidas e observação em relação ao rendimento nas avaliações e desenvolvimento escolar.

No entanto, em um panorama geral a formação de professores, desde o início da constituição de um sistema nacional de ensino público e, em particular, frente a democratização da escola pública, sempre se caracterizou como uma dos pontos fundamentais para a garantia e eficiência de uma oferta educacional. A eficiência dessa oferta educacional não está desprendida das condições concretas da realização das práticas pedagógicas e, portanto, da estrutura de organização da escola, das condições de trabalho do professor e das possibilidades delineadas pelas políticas educacionais em toda sua amplitude (OLIVEIRA, 2010)

Assim, a ideia de formação deve ser um *continuum* amparando-se em outro paradigma – o da racionalidade prática. A formação para professores é, então vista segundo o modelo reflexivo tendo base a concepção construtiva da realidade com a qual o professor se defronta, entendendo que ele constrói seu conhecimento profissional de forma processual. (MIZUKAMI, et al. 2002).

Nessa perspectiva, Pimenta (1999) coloca que a formação continuada para os professores do Ensino Básico necessita de novas abordagens e de renovação do pensamento científico e das práticas institucionais acerca da formação de professores, pois segundo Pérez Gomes (1992) a formação de professores adotada em muitas instituições, entendida apenas como um processo de socialização e indução profissional na prática de sala de aula, sem recorrer ao apoio conceptual e teórico da investigação, conduz à reprodução de vícios, pré-conceitos e mitos acumulados no decorrer da prática docente (ANACHE, 2008).

Capellini e Mendes (2008) afirmam que, o processo de reflexão e discussão sobre a prática não seja suficiente para se obterem mudanças, ele é indispensável para outras condições, sem as quais as mudanças não se operam e não se mantêm, como perceber a mudança como um necessidade individual e coletiva, iniciar o exercício de observar e estudar a própria ação (discutindo e analisando seus próprios dados com o grupo), construir alternativas de ação, experimenta-las e avalia-las individual e coletivamente.

Assim, umas das maiores preocupações do professores no últimos anos tem sido como ensinar alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem, uma vez que isso requer reformulação nas práticas pedagógicas. As mesmas autoras Capellini e Mendes (2008) realçam que é essencial desenvolver programas de formação para professores, para que eles possam melhor responder às diversidades educacionais de seus alunos. Uma formação sólida, que proporcione ao professor consciência critica para autorregular sua atividade ao ministrar as aulas e avaliar os alunos e planejar seu trabalho.

Nessa direção estudos sobre avaliação de programas de formação para professores na perspectiva inclusiva ilustram melhor o que foi anteriormente colocado.

O primeiro estudo (Martins, 2003) versou sobre o desenvolvimento, aplicação e avaliação de um programa de formação continuada para professores de alunos da educação infantil severamente prejudicados. Os resultados indicaram aumento das competências e manutenção das mesmas após seis meses. O outro estudo Laund (2000) desenvolveu, implementou e avaliou um programa de formação continuada para professores de alunos com limitações motoras severas. Os resultados demonstraram que novas aprendizagens aconteceram mas as mesmas não foram suficientes sobre o recurso de tecnologia assistiva devido a limitação da duração do estudo.

Haja vista a consistência do exposto, Pimenta (1999) argumenta que o professor, sozinho, não consegue refletir a sua prática docente, sendo necessária uma discussão em grupo e de maneira colaborativa. Depreende-se então, o processo de formação do profissional deve ser em ambiente escolar e coletivo, envolvendo todos os participantes do processo.

Sob esse prisma, o desenvolvimento da presente pesquisa vai ao encontro dos propósitos da área de Educação Especial constituindo-se, assim num mote importante para a prática educacional docente, o qual figura elementos essenciais para o desenvolvimento dos alunos com algum tipo de dificuldade.

Portanto, o caminho para o auxilio dessa clientela se refaz diante da proposta do RTI – Resposta à intervenção, propondo significância aos modelos preventivos dentro do contexto educacional.

Para o desenvolvimento do modelo de RTI exposto anteriormente algumas áreas de competências são elegíveis para a construção de programas. Além da área de leitura, escrita e matemática, auxiliar no comportamento dentro da sala de aula é uma das maiores indicações de queixas dos professores segundo Southal (2011).

No entanto, os professores de turmas inclusivas indicam que os problemas prioritários no manejo da turma são: moldar o ensino para o nível adequado de cada aluno; facilitar a aceitação por parte dos colegas e enfrentar efetivamente comportamentos fisicamente perigosos.

Nesse direção, um dos pressupostos que auxiliam na emissão de comportamentos adequados nas crianças é a competência social e o repertório positivo de comportamento. Entende-se por competência social a qualificação, proficiência do desempenho social e se refere à capacidade do indivíduo de organizar pensamentos, sentimentos e ações em função de seus objetivos e valores, articulando-os às demandas imediatas e mediatas do ambiente e repertório positivo de comportamento competências que facilitam a iniciação e a manutenção de relacionamentos sociais que resultam em ajustamento escolar e familiar satisfatório (STEVANATO; LOUREIRO; LINHARES; MARTURANO, 2003).

Pesquisas avaliando a relação entre competência acadêmica e problemas de comportamento, por meio da comparação de grupos de crianças, com e sem dificuldades de aprendizagem (ESTEVANATO et. al., 2003), mostraram que alunos com dificuldades de aprendizagem apresentavam maiores déficits em interações sociais.

Os resultados das investigações de comparação de grupos (ESTEVANATO, et al., 2003; MEDEIROS et. al., 2003) sugerem que a promoção da competência social das crianças pode favorecer o desempenho acadêmico. Essa hipótese foi testada mais diretamente em um estudo, no qual se promoveu o desenvolvimento do repertório de alguns comportamentos, por meio de um programa de Treinamento em Habilidades comportamentais, avaliando-se a competência acadêmica e social das crianças no pré-teste e no pós-teste (MOLINA, 2003). Os resultados mostraram que a promoção do repertório social teve como efeito um aumento do desempenho acadêmico.

Estudos sobre as relações entre estas variáveis são particularmente necessários e relevantes em nosso país, devido à gravidade do baixo desempenho escolar no Brasil (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2005) e à necessidade do uso de medidas para a prevenção e redução das dificuldades de aprendizagem vinculadas a problemas de comportamentos.

Nessa perspectiva, descobriu-se que o manejo eficiente da sala de aula contribui para aprendizagem na escola. As estratégias de manejo da sala de aula não devem ser negligenciadas, mas uma prioridade do planejamento de estratégias práticas para o ensino

inclusivo. Na verdade, devem até ser uma prioridade no processo de planejamento, o qual está relacionado com os sentimentos de eficácia e sucesso. (STAINBACK; STAINBACK, 2006).

Assim, a autoeficácia é um dos fatores que compõem os mecanismos psicológicos do aluno. Normalmente, utiliza-se o conceito de autoeficácia para referir-se às crenças ou percepções do indivíduo sobre sua capacidade de desempenho em atividades específicas. A definição mais aceita pelos estudiosos é de Bandura (1986) que afirma que a autoeficácia é o julgamento das próprias capacidades de executar ações exigidas para se atingir um desempenho satisfatório. Envolve o julgamento sobre suas próprias capacidades para mobilizar recursos cognitivos e ações de controle sobre eventos e ações do meio (BANDURA, 1989). Tratando-se especificamente da área escolar, Schunk (1991) explica que a autoeficácia é a convicção pessoal quanto a dar conta de uma determinada tarefa tendo um grau de qualidade definido.

As pesquisas de Bandura mostraram que a autoeficácia pode determinar o nível de motivação do sujeito, pois é a partir dos julgamentos sobre a sua autoeficácia que uma pessoa é incentivada a agir, a estabelecer metas, imprimindo uma determinada quantidade de esforço e perseverança na busca de seus objetivos (BZUNECK, 2001). Segundo Bandura (1977) o nível de motivação, os estados afetivos e as ações pessoais são baseados mais no que os indivíduos acreditam do que no que é objetivamente verdadeiro. Pajares e Olaz (2008) afirmam que a autoeficácia é um construto pessoal e social, sendo que nos sistemas coletivos se desenvolve um sentido de eficácia coletiva. Os autores esclarecem que esta eficácia coletiva é a crença compartilhada pelo grupo em sua capacidade de alcançar objetivos e realizar tarefas desejadas que têm como seu principal exemplo, a escola.

No contexto escolar, um aluno motiva-se a realizar as atividades acadêmicas caso acredite que possui os conhecimentos e habilidades necessários para a sua realização, abandonando os objetivos que pensa não ter condições de alcançar. Nesse sentido, os julgamentos de autoeficácia tendem a atuar como mediadores entre as reais capacidades do indivíduo e o seu desempenho efetivo (BZUNECK, 2001).

Alguns resultados mostram que somente aqueles que têm uma forte crença de autoeficácia são capazes de estabelecer uma relação entre esta crença e um bom rendimento escolar (BZUNECK, 2001). A autoeficácia influencia diretamente a seleção e uso das estratégias mais eficazes de aprendizagem. de Souza e de Brito (2008) ao investigar as relações entre auto conceito, crenças de autoeficácia e desempenho em matemática verificaram que o desempenho encontrava-se positivamente relacionado ao auto conceito e à autoeficácia matemática. Também de Castro, Saavedra e Rosário (2007) verificaram em 1.310 alunos do sétimo ao nono ano do ensino fundamental a existência de uma

correlação positiva e significativa entre autorregulação da aprendizagem, percepção de autoeficácia e percepção de instrumentalidade dos processos de autorregulação da aprendizagem. Ainda Medeiros, Loureiro, Linhares e Marturano (2003) avaliaram 52 crianças de oito e 12 anos que se encontravam no primeiro ciclo do ensino fundamental e verificaram que crianças com queixa de dificuldades de aprendizagem apresentavam menor percepção de autoeficácia do que as que apresentavam bom desempenho acadêmico.

De acordo com Pajares e Olaz (2008), as fontes de informação para a autoeficácia não podem ser validadas como avaliações de competências, isso porque, os julgamentos feitos por cada indivíduo são embasados no efeito de sua interpretação dos resultados de cada acontecimento. Por isso, dependem da seleção, integração, interpretação e recordações dos fatos, além das regras que empregam em cada um de seus julgamentos. Na realidade, a crença de autoeficácia é construída a partir das fontes de informação captadas, isto é, todo o processo de tratamento da informação está submetido a um sistema subjetivo de interpretação que tem por base as experiências anteriormente armazenadas, modelos mentais construídos e estados afetivos que levam a estratégias de raciocínio e tomada de decisão de enfrentamento das situações que se apresentam.

Bzuneck (2001) aponta ainda que a crença de autoeficácia é uma dedução pessoal e é o resultado da ponderação de diversos fatores pessoais e ambientais. Assume a forma de uma proposição mental que reflete a visão que o indivíduo tem de si mesmo.

As pesquisas sociocognitivistas de Bandura asseguram a relevância das crenças de autoeficácia para a motivação dos alunos e que, como consequência, é imprescindível que os educadores estejam atentos a elas e contribuam para o seu desenvolvimento. Acredita-se que a autoeficácia influencia o desempenho escolar e, ao mesmo tempo, é influenciada por ele, tendo implicações no desenvolvimento da criança como um todo (BZUNECK, 2001). Segundo Pajares (1996), pesquisas que abordam o senso de autoeficácia dentro do contexto acadêmico indicam que estudantes com alto senso de autoeficácia são capazes de cumprir tarefas acadêmicas usando mais estratégias cognitivas e metacognitivas e as perseveram por mais tempo do que aqueles com baixo senso. Em compensação, crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem podem se avaliar com baixo senso de autoeficácia quanto às suas capacidades de realizarem com sucesso determinadas tarefas acadêmicas.

Em concordância com diversos autores Rodrigues e Barreira (2007), Medeiros et al., 2003 e Bzuneck, (2001) pode-se afirmar que indivíduos que recebem um feedback positivo, indicando o seu progresso em determinada tarefa, aumentam seu sentimento de autoeficácia, promovendo uma sensação de controle sobre os resultados (quando estes dependem

essencialmente da qualidade de seus próprios desempenhos) e de forma indireta do desenvolvimento das competências.

Segundo Souza e Souza (2004), o construto autoeficácia reflete uma convicção otimista que permite ao indivíduo executar tarefas novas ou difíceis e lutar contra as adversidades em vários campos. A autoeficácia percebida facilita a determinação de objetivos, investimento de esforço, e persistência frente a dificuldades. Pode ser considerado como uma fonte potencial de recursos e resistência positiva.

Nesse contexto, ao ambiente familiar tem a contribuir com a formação do senso de autoeficácia da criança. A família e a escola criam modelos, geram expectativas mas também oferecem oportunidades de desenvolvimento e mudança.

Segundo Schunk, Pintrich e Meece (2008) o estilo parental exercido em casa tem importantes implicações para os resultados escolares. O envolvimento parental na vida acadêmica dos filhos indica positividade com a motivação para aprender ao refletir uma clara mensagem de que a educação é para ser valorizada.

No contexto familiar, Bandura (1997) comenta que as influências dos pais para capacitar os filhos a interagirem efetivamente nos ambientes são de relevância impar.

Assim, Em relação aos aspectos educacionais, filhos de famílias com melhores recursos educacionais podem vivenciar ambientes que proporcionem experiências mais enriquecedoras para estimular a crença de autoeficácia acadêmica (SCHUNK; MEECE, 2006). Esta crença tem sido apontada como preditora de ações desejáveis para promover a aprendizagem escolar.

### **1.3 PROMOÇÃO DO ENVOLVIMENTO PARENTAL NA APRENDIZAGEM DOS FILHOS**

No últimos dois séculos houve uma revolução na sociedade que trouxe mudança profundas na família. A variabilidade histórica da instituição família desafia qualquer conceito geral, pois estudar a família e o desenvolvimento carece da ciência de sua definição, pois a era da família nuclear parece estar encerrada. Atualmente temos centenas de composições familiares. Assim, novos modelos familiares requerem novas pesquisas sobre o seu funcionamento (WEBER, 2008, DESSEN; POLONIA, 2007).

Cada membro da família tem diferentes funções. Tais funções, tanto as regra verbais como os processos de modelagem, são conhecidas como processos de socialização. Uma das funções familiares mais pesquisadas na atualidade é a parental, pois está

intimamente ligada ao desenvolvimento de crianças e adolescentes (SIMOES; FARATE; POCINHO, 2011).

Nessa vertente, Gomide (2011) enfatiza que o estilo parental dos pais contribui para o comportamento do filho. O mesmo é definido como o conjunto das práticas educativas parentais ou atitudes utilizadas pelo cuidadores com o objetivo de educar, socializar e controlar o comportamento de seus filhos.

Segundo a mesma autora Gomide (2011) a não eficácia parental de casos que práticas são inadequadas é vista como resultante de dois fatores: Primeiro, pais e crianças tendem a ter temperamento, personalidade e habilidades cognitivas similares. Assim há um tendência à impulsividade e à agressividade para as crianças que tem pais que também possuem estas características. Muitos atributos influem sobre a competência parental de forma significativa. Segundo, a interação pai-criança é um processo recíproco. Não apenas a inefetividade parental aumenta a probabilidade de a criança vir a ter problemas de conduta, mas o comportamento de hostilidade na criança é frequentemente seguido por uma redução de esforço parental em monitorar e disciplinar seus filhos.

Um dos modelos é o de Belsky (1984) que focalizou os fatores que afetam o comportamento dos pais e, conseqüentemente, suas práticas e estilos parentais, por sua vez atingem o desenvolvimento dos filhos. Portanto, segundo o autor a utilização inadequada do poder do pais e ainda algo comum dentro as relações intrafamiliares e pode acarretar prejuízos no relacionamento com os filhos no desenvolvimento dos mesmos. O controle excessivo do comportamento dos filhos pelos pais ilustra um desequilíbrio de poder na relação, o qual impede o desenvolvimento de características e habilidades importantes, como autoestima, autonomia e desempenho escolar.

Do ponto de vista preventivo, devem-se criar contingencias para além da informação; é preciso proporcionar oportunidade para que os pais possam aumentar o seu repertório comportamental em relação as praticas educativas adequadas.

Sob esse prisma a família também é concebida como essencial para facilitação desse processo, quando bem conduzidas as crianças trazem uma influência bastante positiva para o seu desenvolvimento em todas as área, especificamente, sobre as relações interpessoais envolvidas no ambiente escolar (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2007).

O número de alunos com dificuldades de aprendizagem vem aumentando consideravelmente nos últimos anos. E quando adentra o fator –causa”, a família aparece como um dos indicativos principais, pois é frequente o discurso no cotidiano escolar, especialmente em instituições educacionais que atendem às famílias de baixa renda, do

professor desamparado e frustrado com o desempenho insatisfatório dos educandos e que protesta contra a falta de cooperação e ausência dos pais.

Assim, muitos estudos mostram (CIA; D'AFONSECA; BARHAM, 2004) que o envolvimento do pai afeta a dedicação dos seus filhos aos estudos, com impactos no seu desempenho acadêmico. Pesquisas investigando a associação entre cuidados oferecidos pelo pai e o aproveitamento acadêmico da criança, revelam que aquelas que contam com o acompanhamento do seu pai em relação ao seu desempenho acadêmico (pai com interesse nos estudos do filho, ajuda-o nas tarefas de casa e o apóia quando apresenta baixo desempenho acadêmico) têm mais motivação para ir à escola, estudam com maior frequência e mostram melhor aproveitamento acadêmico (BELIVAQUA, 2010; OLSEN; FULLER, 2008).

Dessa forma, desde que se reconhece o desempenho escolar como um das principais tarefas de desenvolvimento da criança, dificuldade de aprendizagem nesse período da vida tem sido associadas a mecanismos de vulnerabilidade para o desenvolvimento (D'ABREU; MARTURANO, 2010). Então, a criança na posição de aluno "fraco" frequentemente acumula experiências de falta de controle e de previsão sobre os acontecimentos do seu dia a dia na escola.

Nessa direção, pesquisas com foco na queixa escolar tem investigado a ação moderadora das práticas parentais na relação entre a exposição crônica a dificuldades escolares.

Nessa vertente, Ferreira e Marturano (2002) investigaram a associação entre queixa escolar, problemas de comportamento e variáveis do ambiente familiar. Participaram 67 crianças de ambos os sexos em dois grupos, constituídos a partir da presença ou ausência de indicadores de problemas de comportamentos. Os instrumentos utilizados foram o Inventário de Recursos de Ambiente Familiar, a Escala de Eventos Adversos e a Lista de Adversidade Crônica. Os resultados apontaram que as crianças do grupo sem problemas de comportamento viviam em ambientes mais apoiadores, que disponibilizam mais recursos promotores de desenvolvimento, com maior convivência entre pais e crianças. Já no grupo com problemas de comportamento foi observado um maior acúmulo de condições adversas incidindo sobre a criança, maior acúmulo de adversidades nas relações parentais e práticas educativas coercitivas. Os resultados desse estudo sugerem que, em um população de crianças expostas a instabilidade no contexto escolar, aquelas que são favorecidas por relações estáveis e confiáveis com os cuidadores primários têm mais sucesso na resolução das tarefas de desenvolvimento referentes às relações interpessoais e a adesão de normas de conduta. Fazendo um leitura do referente estudo, o monitoramento do uso do tempo, a supervisão dos estudos, a oferta de recursos promotores do desenvolvimento e o suporte para enfrentamento

dos problemas cotidianos são componentes importantes de processos de preservação e expansão dos recursos pessoais da criança para lidar com a adversidade.

Assim, de acordo com Andrada (2007) e Cia, Barham e Fontaine (2010) a família pode contribuir efetivamente para o progresso escolar da criança, sobretudo nos anos iniciais do ensino fundamental e muitos pais e mães desejam apoiar seus filhos nesse percurso, pois programas de caráter universal, oferecidos na própria escola, têm mostrado resultados promissores como enfatizam os estudos dos autores citados anteriormente.

Quando a dificuldade de aprendizagem já se instalou são indicadas segundo Szymanski (2004) intervenções sistêmicas, envolvendo a escola, a família e o aluno. Assim, a par dessas relações, o estudo preditivo com desenho transversal de Leme (2011) focalizou as transições familiares e os seus possíveis efeitos nas práticas parentais e nos recursos do ambiente familiar que podem influenciar os comportamentos (habilidades sociais e problemas de comportamento) e a competência acadêmica de crianças alunos do 1º ano, portanto em transição entre a educação infantil. Os principais resultados da pesquisa indicaram que as práticas parentais negativas tais como uso de ameaças de punições verbais físicas e disciplinas inconsistente podem ser entendidas no estudo como riscos associados às transições familiares já que se relacionaram negativamente com as habilidades sociais e competência acadêmica das crianças e positivamente com dificuldades comportamentais.

Nessa direção, é congruente analisar a temática da família com a teoria dos sistemas ecológicos que provê um referencial teórico para organizar a influencia recíproca na aprendizagem da criança e o grau no qual o mesossistema família-escola pontencializa práticas de socialização e educação consonantes com o processo de escolarização dos alunos.

Neste sentido, é importante salientar mais uma vez que os sistemas de crenças partilhados pelos pais podem influenciar objetivos familiares e praticas educativas levadas a efeito e, conseqüentemente, afetar o desempenho acadêmico da criança. Por outro lado, também é necessário o reconhecimento da influencia do mesossistema para o desempenho acadêmico, o que nem sempre está presente nas concepções dos professores e outros integrantes da escola (SIGOLO, 2011, BRONFENBRENNER, 1996).

No entanto, é mister apresentar um conjunto de barreiras que podem dificultar o envolvimento parental, porém auxiliam no delineamento de programas. De acordo com Christenson (2004) estão ligados a três condições ou níveis e divididas em estruturais e psicológicas:

a-) no nível a familiar as barreiras estruturais compreendem a ausência de modelo de papeis; informação e conhecimento sobre recursos, a inexistência de tempo e dificuldade quando ao cuidado; restrições econômicas e emocionais. As barreiras psicológicas estão:

sentimento de inadequação; baixo senso de autoeficácia; adoção de papel passivo deixando a educação para escola; diferenças linguísticas e culturais resultando em menor conhecimento sobre as políticas e práticas escolares e sobre o papel parental na educação.

b-) no nível do professorado as barreiras estruturais se referem à falta de financiamento de programas para famílias; ao desconhecimento de como promover a colaboração das famílias; à restrição do tempo. Quanto as psicológicas envolvem: ambiguidade no compromisso para trabalhar com pais como parceiros; uso de comunicação negativa sobre o desempenho escolar do estudante; visão estereotipadas de pessoas, eventos, condições ou ações familiares; dúvidas sobre as habilidades das famílias para se interessarem pela escolarização dos alunos; desconfiança na interação com as famílias ou receio de conflitos e, concepção limitada do papel que famílias podem desempenhar relacionada à socialização dos alunos.

c-) na dimensão da relação família-escola, as barreiras estruturais versam sobre: tempo limitado para comunicação e diálogo significativo; contato limitado para construir confiança na relação família-escola; ausência de rotina no sistema de comunicação e o entendimento limitado das restrições enfrentadas pelo outro parceiro. Como barreiras psicológicas: resistência parcial para aumentar a colaboração família-escola; descrença na orientação de colaboração para melhorar o desenvolvimento e aprendizagem da criança; atitudes de culpabilização e rotulação que permeiam a atmosfera família-escola; atitude de perdas e ganhos nas presença de conflito; diferenças equivocadas nas perspectivas pais-educadores sobre o desempenho das crianças; impressões limitadas da criança por observação em um único ambiente.

Portanto, em um perspectiva sistêmica, ao se avaliar o envolvimento parental verifica-se que esta é uma condição a ser construída. Os pais não são envolvidos por natureza, estes se tornam envolvidos em função de variáveis pessoais e contextuais, cujo o papel da escola e de seus profissionais são preponderantes nessa consolidação.

Assim a participação ativa e colaborativa e o envolvimento das famílias e dos profissionais com as intervenções familiares são construídas por meio de uma relação de parceria ente famílias e profissionais que precisa ser estimulada no contexto brasileiro.

Diante disso, parece unânime que faz-se necessário a concepção de um processo colaborativo que, ao mesmo tempo em que promove a escolarização de crianças com dificuldades nos sistemas regulares de ensino, também possa se beneficiar dos conhecimentos e serviços da área da Educação Especial.

Dessa forma, colaborando e fomentando para novas abordagens colaborativas destaca-se a Educação Especial, a qual pressupõe que seja necessário identificar o perfil de

aprendizagem dos alunos para quando, por algum motivo, estes não acompanharem os conteúdos escolares, atuar no sentido de utilizar metodologias e meios alternativos para a facilitação do processo ensino e da aprendizagem (CARVALHO, 2008).

Nessa perspectiva, compete ao profissional da Educação Especial investigar os processos de aprendizagem experimentados pelos alunos, considerando tanto as dificuldades e disfunções dos indivíduos quanto às inadequações do ensino que geram os fracassos escolares, e abrir portas para que todos permaneçam na escola e alcancem o aprendizado possível dentro de suas reais condições. A Educação Especial apresenta-se, nesse sentido, como uma área que valoriza, intrinsecamente, os potenciais humanos e as práticas inclusivas. Desse modo, o profissional tem importantes contribuições a oferecer às instituições de ensino e aos professores diante de inúmeras situações de exclusão vividas nas escolas. (BUENO, 2008)

Justifica-se a atuação do profissional de Educação Especial capaz de colaborar para que a escola adote uma postura voltada à inclusão com competência para reconhecer as múltiplas dimensões do sujeito. A Educação Especial dá sua contribuição para que a escola consiga dar conta do aluno como um todo, reconhecendo o conhecimento como uma construção de sujeitos que necessitam de tempo para viver e organizar suas experiências. (BRASIL, 2008).

Para firmar uma relação de efetividade no compromisso com o desenvolvimento pleno do aluno, a escola deve estreitar as relações com as famílias para que o envolvimento parental na vida acadêmica do filho/aluno possa contribuir de forma contundente no desenvolvimento escolar do mesmo.

Para tanto, o quadro 3 apresenta alguns estudos referentes a família-escola descritos por autor/ano e suas principais conclusões justificando sua inclusão na revisão por caráter de importância em citações anteriores.

Assim, os estudos descritos abaixo colaboram para a visualização do panorama internacional e nacional do tema em questão. Nessa direção, na perspectiva internacional obtivemos estudos com uma gama diversa de delineamentos, Estes (1999), Forgatch e DeGarmo (1999), Amato e Gilbreth (1999), Belsky, Jafee, Hsieh e Silva (2001), Kerns e Aspelmeier (2001), Aspesi (2003), Flouri e Buchanan (2003), Aunola e Nurmi (2004), Fortin e Royer (2004) e Hong e Ho (2005) os quais apontaram para um caminho único direcionando seus resultados para um linha de evidência, cujo os dados encontrados desmontaram que o envolvimento parental contribui para o progresso do desempenho acadêmico do filho em idade escolar, bem como oportunizam o desenvolvimento de novas habilidades do aluno.

Em uma mesma linha de pensamento os estudos de cunho nacional também vem ao encontro dos resultados obtidos nas pesquisas internacionais, que mostram a importância do envolvimento parental para auxiliar no desempenho acadêmico do filho, bem como maximizar as ações relacionadas a família-escola.

As diferenças entre os estudos com relação aos objetivos, métodos e conteúdo e intensidade do desenvolvimento não permitem comparações diretas, mas oferecem uma visão global das pesquisas realizadas na área da família-escola.

Diante do exposto, é de suma importância ressaltar a questão da eficácia e eficiência em programas de intervenção. De acordo com Flay e colaboradores (2005) os programas de intervenção necessitam de práticas com evidência para subsidiar e implementar políticas públicas estabelecendo critérios tanto de eficácia quanto de eficiência, os quais versam sobre: confirmação da eficácia, descrição do programa, medidas, delineamento, generalização, praticidade e significância, custo/benefício, efeitos, replicação. Segundo o mesmo autor o sucesso dessa padronização nos estudos de intervenção auxiliará na formação de possíveis listas indicando os estudos mais robustos para aplicação contribuindo assim, no tempo e nos investimentos gastos. Pesquisas nessa vertente poderão ser qualificadas para ajudar na formação de novas políticas para a área.

Devido à escassez de trabalhos na literatura nacional referente ao tema Resposta à intervenção (RTI) e abrangência e importância no contexto de uma escola eficaz e inclusiva, o presente trabalho tem o intuito de responder as seguintes questões: 1-) O RTI é eficaz para auxiliar nas dificuldades de aprendizagem e nos problemas de comportamento de escolares com dificuldades de aprendizagem ? 2-) O RTI poderia auxiliar o professor a desenvolver estratégias de ensino e práticas de manejo do comportamento em sala de aula que pudessem ajudar os escolares no processo de desenvolvimento, contribuindo assim para reflexão da sua prática pedagógica? 3-) O RTI juntamente com a consultoria colaborativa configura-se como uma abordagem relevante para auxiliar os pais a participarem da vida acadêmica dos seus filhos tendo a oportunidade de reverem as suas práticas parentais?

## 1.4. OBJETIVOS

---

### 1.4.1. Geral:

- elaborar, implementar e avaliar um programa de Resposta à intervenção (RTI) desenvolvida para alunos com Dificuldades de Aprendizagem<sup>4</sup>, seus professores e, suas famílias.

### 1.4.2. Específicos:

- Analisar a eficácia e eficiência do programa desenvolvido;
- Comparar os dados obtidos pré, pós-testagem e seguimento;
- Verificar a existência de relações dos dados também referentes a desempenho acadêmico e problemas de comportamento;
- Verificar a existência de relações dos dados sobre senso de autoeficácia e desempenho acadêmico dos alunos; e,
- Verificar a existência de relações dos dados sobre desempenho acadêmico dos alunos e estilo parental dos pais.

---

<sup>4</sup> Assim, salienta-se novamente que neste trabalho o prejuízo acadêmico e comportamental das crianças participantes receberá a denominação de dificuldades de aprendizagem em referência às crianças que apresentam tais dificuldades não são advindas, aparentemente, de nenhuma deficiência específica.

## **2. MÉTODO**

---

O presente trabalho caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa e quantitativa. Assim, a mesma se divide em duas partes que se complementam, e são apropriadas quando se trata de pesquisa com caráter de intervenção. Optou-se pela pesquisa qualitativa com a finalidade de revelar toda a riqueza de dados presentes na intervenção e pela abordagem quantitativa pelo motivo de avaliar as dimensões da intervenção.

### **2.1. Aspectos éticos**

O presente estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa para Seres Humanos da UFSCar nas exigências contidas na Resolução 196/96, do Conselho Nacional de Saúde com o protocolo número CAAE – 4246.0.000.135-10 sob o Número 414/2010. A pesquisa teve duração de um ano e meio com início do ano letivo de 2011 e 1º semestre de 2012. Após a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido pelos participantes e responsáveis uma cópia foi fornecida aos mesmos.

### **2.2 Delineamento da pesquisa**

O presente estudo configura-se como uma pesquisa quase - experimental, abarcando o delineamento de grupo.

Nessa perspectiva, para Cozby (2003) o delineamento quase-experimental tenta atingir um grau de controle máximo ao do delineamento experimental para inferir que dado tratamento teve o efeito pretendido. O autor relata ainda que os delineamentos quase-experimentais podem ser utilizados para resolver muitos problemas de pesquisa, porém é útil considerá-los em pesquisa de avaliação de programas, como é o caso da presente pesquisa.

A pesquisa consiste em um estudo de intervenção, utilizando seus participantes como seu próprio controle, cujo desenho para o monitoramento dos alunos baseia-se no tipo Teste-ensino-teste-seguimento. Assim, compreendendo em quatro etapas distintas: Pré- consultoria- Intervenção- Pós-consultoria-Seguimento. A importância desse delineamento é verificar a eficácia e eficiência do programa.

Portanto, os dados das avaliações iniciais dos participantes – alunos, professores e pais - serão comparados com os dados obtidos nas avaliações finais e seguimento, sendo analisados também os resultados do participante pesquisadora/especialista.

Os instrumentos utilizados trouxeram informações de cunho quantitativo e qualitativo, a fim de abranger, de forma mais ampla e possível, e complementar as variáveis envolvidas na

temática em questão. Considerando as bases teóricas que fundamentam esse estudo, optou-se por um delineamento capaz de trazer informações sobre os professores, as famílias e os escolares.

Optou-se pela inserção dos alunos e da família como participantes do estudo na busca pela apreensão de medidas de eficácia e eficiência do programa de intervenção, bem como a validade social do mesmo. Tal revisão foi feita a partir da revisão de da literatura (KIRBY; HOGAN, 2008) que baseadas em pesquisas empíricas relacionam as práticas de professores, envolvimento parental e desempenho acadêmico, e problemas de comportamento.

## 2.4. Participantes

**Alunos** (quatorze) que apresentaram Dificuldades de Aprendizagem suas **Professoras** (seis professoras) do Ensino fundamental I, com mais de cinco anos de magistério. Também fez parte do estudo um profissional de Educação Especial, isto é, a própria **pesquisadora**, bem como os **pais** (quatorze) dos alunos selecionados para a pesquisa.

A participação das professoras foi voluntária. A inclusão dos alunos na pesquisa foi feita mediante o encaminhamento da professora por motivo de baixo rendimento escolar e problemas de comportamento e assinatura da autorização dos pais. O critério de exclusão do aluno no estudo foi a não indicação realizada pela professora.

**2.4.1. Alunos:** participaram do estudo 14 (catorze) alunos indicados pelas suas professoras, sendo 30% do gênero feminino e 70% do gênero masculino, com um média de idade de ( $M=9,07$ ) anos de idade, ( $DP = 0,654$ ), inseridos em uma sala de aula comum de 3º (29%), 4º (71 %) ano do Ensino Fundamental. Dos 14, alunos 10 deles pertenciam a Escola I e 4 alunos da Escola II. A aprendizagem da leitura, escrita e da matemática são atividades cognitivas bastante complexas, que requer o uso adequado de várias capacidades cognitivas como atenção, memória, percepção, além de habilidades motoras e de autocontrole. Nessa perspectiva, todos os alunos apresentam queixas de dificuldade de aprendizagem e comportamento dentro da sala de aula, cuja maioria dos problemas incide no processo da leitura e escrita e prejuízos na atenção de acordo com informações das professoras

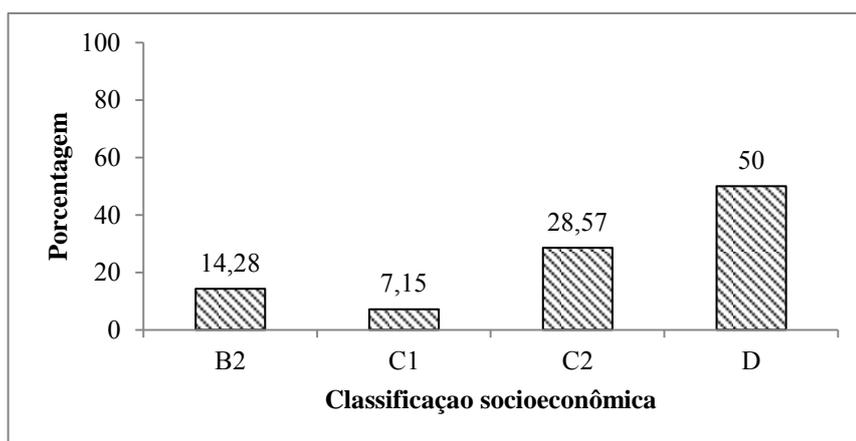
**2.4.2. Professoras:** As seis professoras participantes são pertencentes às duas escolas públicas, com uma média de idade de ( $M=41,1$ ) e desvio-padrão ( $DP= 5,9$ ), as quais ministram aulas no 3º e 4º ano do Ensino Fundamental, sendo quatro professoras pertencentes a Escola I e duas à escola II . Todas as professoras participantes apresentam uma formação em

Licenciatura Plena em Pedagogia com experiência em sala de aula superior a cinco anos, bem como participações em cursos de formação continuada. As professoras todas do gênero feminino apresentaram tempo de experiência com média ( $M=13,1$ ) e desvio-padrão ( $DP=6,5$ ).

**2.4.3. Pesquisadora/especialista:** Além de pesquisadora, a proponente do estudo constitui-se participante, ao prestar consultoria junto às professoras. Assim, são fornecidos a seguir dados desta profissional, especializada em Educação Especial.

A consultora tem 38 anos de idade no início do estudo, apresenta uma trajetória acadêmica com formação em Licenciatura Plena em Letras e Pedagogia. Atuou como professora durante dois anos em sala de ensino fundamental e ensino médio. Fez aperfeiçoamento em Transtornos de aprendizagem e especialização em Psicopedagogia; Mestrado em Educação Especial e foi professora de cursos de Graduação em Pedagogia e em cursos de Pós-Graduação nível Lato Sensu.

**2.4.4. Pais:** O estudo envolveu as catorze famílias dos alunos participantes da pesquisa, cujo grau de instrução do chefe da família variou de analfabeto à médio completo com média de idade ( $M= 35,2$ ) ( $DP=2,8$ ). Nessas condições 50% se enquadraram no Critério de classificação socioeconômica do Brasil, classe D e mais de 28% na classe C2. Assim, observa-se que as famílias estudadas pertencem a um cenário economicamente desfavorecido como demonstrada na figura 5.



**Figura 5.** Classificação socioeconômica das famílias dos alunos participantes

## 2.5. Local

A pesquisa foi desenvolvida em duas escolas públicas regulares de uma rede pública municipal pertencente a uma cidade do interior do Estado de São Paulo. Os espaços foram: as salas de aula das professoras participantes, estendendo-se a outros espaços escolares, como por exemplo, os encontros entre a pesquisadora e professoras foi realizado em uma sala de apoio pedagógico cedida pelas coordenações das escolas. As salas pertencentes aos alunos-alvo tinham em média 15 a 20 alunos cada. Todas as salas de aula apresentavam mobiliário: carteiras e cadeiras, mesa do professor e um armário, onde eram guardados os materiais utilizados em sala, bem como os cadernos de classe dos alunos. É importante destacar em nenhuma das escolas estudadas tinham no seu quadro de funcionários o profissional especializado em Educação Especial, tampouco sala de recursos multifuncional. A síntese da caracterização das escolas encontra-se apresentada no quadro 4. Esses dados foram coletados por meio de investigação nas secretarias das respectivas escolas, I e II e retirados do site do governo federal.

CARACTERIZAÇÃO DAS ESCOLAS	ESCOLA I		ESCOLA II	
Localização	Região central		Bairro- distrital (6 km)	
Número de alunos	383		122	
Nível escolar atendido	1º ao 5º ano		1º ao 5º ano	
Número de sala de aulas	16		10	
Salas com recursos	0 Laboratório de informática 0 biblioteca 1 sala dos professores 1 sala de apoio pedagógico		1 Laboratório de informática (desativado) 1 sala dos professores 0 biblioteca 1 sala de apoio pedagógico	
Outros espaços	Cozinha Pátio coberto – refeitório 1 quadra de esportes		Cozinha Pátio coberto – refeitório	
Equipe docente	20 professoras 1 coordenadora pedagógica		8 professoras 1 coordenadora pedagógica	
Equipe técnico-pedagógica	1 diretor – Geral 2 secretárias		1 diretor – Geral 1 secretário	
Média de alunos por turma e horas-aula diárias	20,2		18,7	
Taxas de abandono; aprovação; distorção idade-série e reprovação (anos finais)	1,10%; 91,30%; 7,80% e 3,70%		1,10%; 91,30%; 7,80% e 3,70%	
Prova Brasil (desempenho médio)	4ª/5º EF -Port.	4ª/5º EF - Mat	4ª/5º EF - Port.	4ª/5º EF - Mat
	218,2	255,5	197,8	220,1
SAEB (desempenho médio)	4ª/5º EF -Port.	4ª/5º EF - Mat	4ª/5º EF - Port.	4ª/5º EF - Mat
	210,7	236,8	213	234,3
IDEB(índice do desenvolvimento da educação básica)	Anos finais (4º e 5º ano) 6,3		Anos finais (4º e 5º ano) 6,3	

Fonte: MEC/INEP/DTDIE e Censo Escolar da Educação Básica - Deed/Inep/MEC. (2010)

## 2.6. Materiais e equipamentos:

Aparelho gravador de MP3, Netbook Acer, Projetor Epson, folhas de sulfite, lápis coloridos, textos expositivos para interpretação e discussão utilizados nos encontros.

## 2.7. Instrumentos

Para coleta de dados foram utilizados 13 (treze) instrumentos, os quais estão elencados a seguir por participante, e após todos descritos detalhadamente:

### 2.7.1. Professores:

1-)Diários Reflexivos;

2-) Investigação pós-intervenção da percepção das professoras participantes sobre a consultoria prestada;

3-) Ficha de Encaminhamento do aluno para Consultoria Colaborativa;

4-) EACI-P Escala de avaliação do comportamento infantil para o professor;

5-) Protocolo de investigação pós-intervenção da percepção dos professores sobre o desempenho dos seus alunos participantes.

#### **2.7.2. Alunos:**

6-) Teste de Desempenho Escolar - TDE (Stein, 1994);

7-) Roteiro de Avaliação de autoeficácia (MEDEIROS et. al. 2000);

8-) Provas de Avaliação dos processos de leitura – PROLEC (CAPELLINI; OLIVEIRA; CUETOS, 2010).

#### **2.7.3. Especialista/Pesquisadora:**

9-) Diários de campo.

#### **2.7.4. Pais:**

10-) Protocolo de investigação pré e pós-intervenção da satisfação dos pais;

11-) Inventário dos Recursos do ambiente escolar- RAF;

12-) nível socioeconômico por meio do Critério Brasil,

13-) IEP – Inventário de Estilos Parentais.

**1-) Diários Reflexivos** : registro referentes a prática pedagógica diária das professora participantes durante o programa de consultoria colaborativa.

**2-) Investigação pós-intervenção da percepção das professoras participantes sobre a consultoria prestada** (adaptado de Alpino, 2008): instrumentos com perguntas abertas, as quais verteram sobre a percepção das professoras sobre o programa de consultoria colaborativa realizada; (ANEXO)

**3-) Ficha de Encaminhamento do aluno para Consultoria Colaborativa:** ficha contendo informações sobre o aluno indicado, queixas referentes ao desempenho acadêmico e comportamental; (ANEXO)

**4-) EACI-P- Escala de avaliação do comportamento infantil para o professor** (BRITO, 2006): este instrumento avalia seis categorias comportamentais, as quais são: I- informações preliminares importante para caracterização do aluno; II- comportamento em sala de aula; III- participação do aluno em grupo; IV- atitude do aluno em relação à autoridade e V-

comportamento geral de caráter observacional onde em todas essas sessões o professor deve assinalar uma escala em grau de intensidade com alternativas com conceitos crescentes, a última sessão é relacionada ao desempenho acadêmico, na qual o professor deve marcar as alternativas e por fim deve responder cinco questões abertas referentes ao comportamento relacionado ao desempenho acadêmico. O instrumento fornece uma estimativa do funcionamento da criança na escola em relação a cinco dimensões diferentes de comportamento são eles: Fator I – hiperatividade/problemas de conduta; Fator II – funcionamento independente/socialização positiva; Fator III – inatenção; Fator IV – Neuroticismo/ansiedade e Fator V – Socialização negativa.

São sintomas avaliados pelo instrumento conforme os seus cinco fatores/dimensões citados:

a) FATOR I - Hiperatividade/Problema conduta: Constantemente se mexe (mesmo sentado); emite sons ou ruídos constantemente; pedido tem que ser imediatamente atendido (facilmente frustrável); irrequieto, hiperativo, excitável, impulsivo, mal humorado; perturba colegas; provoca confusões; humor muda drasticamente com rapidez; matreiro, se faz de esperto, destrutivo, mente, tem explosões de raiva, comportamento imprevisível; desafiador, atrevido, excessiva exigência de atenção; provoca outras crianças ou interfere com as suas atividades; teimoso, sempre mudando de atividade, grita em sala; dificuldade em esperar a sua vez, sempre correndo ou pulando, frequentemente responde antes que se complete a pergunta; tem dificuldade em brincar quieto, fala excessivamente, frequentemente interrompe ou se intromete nas atividades dos outros; frequentemente perde objetos de uso na escola e em casa (ex: brinquedos, livros); participa das tarefas que envolvem perigo sem considerar as possíveis consequências, tenta envolver o outro em confusão, começa briga sem nenhum motivo, ridiculariza outro de modo malicioso.

b) FATOR II - Funcionamento Independente/Socialização Positiva: trabalha de forma independente, persistem em tarefas por um bom tempo, completa deveres com pouca assistência; segue instruções simples corretamente; funciona bem em sala de aula, executa corretamente uma sequência de instruções, comporta-se bem com os colegas; comunicação verbal clara e concatenada, comunicação verbal não correta, compreende normas e regras sociais; sabe fazer novos amigos, enfrenta situações confiantes.

c) FATOR III - Inatenção: desatento, não termina o que começa, dificuldades em se concentrar nos deveres escolares; dificuldades em fixar em uma brincadeira ou jogo; dificuldades em organizar suas atividades e deveres; muitas vezes parece não prestar atenção ao que está sendo dito a ele.

d) FATOR IV - Neurotismo/Ansiedade: extremamente sensível; extremamente sério ou triste; chora com frequência e facilidade; isola-se das outras crianças; submissa, tímida e medrosa.

e) FATOR V - Socialização Negativa: Parece não ser aceita pelo grupo; não tem espírito esportivo; parece não ter liderança; não se relaciona bem com o sexo oposto; não se relaciona bem com a criança do mesmo sexo.

A natureza simples do instrumento torna desnecessário qualquer treinamento específico quanto à testagem. A EACI-P é pontuada de acordo com uma escala do tipo Likert segundo a qual a resposta nenhum=0, pouco=1, razoável=2 e muito=3. Os escores baseados nos fatores da EACI-P são obtidos somando-se resultados de cada um dos itens que compõem cada um dos fatores da escala. O somatório dos itens de cada fator representa o resultado da criança naquele fator. Este resultado é então utilizado para a obtenção do escore padronizado referindo-se à tabelas para sexo e grupo etário da criança. Há que se frisar que o percentil 90 de um conjunto de dados se refere ao valor que supera 90% das medidas. Assim, os resultados brutos que situam acima do corte são considerados anormais, à exceção do resultado bruto no Fator II (Funcionamento independente/socialização positiva) que é considerado anormal se inferior ao percentil 90.

**5-) Protocolo de investigação pós-intervenção da percepção dos professores sobre o desempenho dos seus alunos participantes** – instrumento com questões em formato de escala de likert: 1-)piorou; 2-)manteve; 3-)melhorou, 4-)melhorou muito, referente ao desempenho da leitura, escrita, matemática e comportamento do aluno indicado para participação no programa de consultoria colaborativa. (ANEXO)

**6-) Teste de Desempenho Escolar - TDE** (STEIN, 1994): instrumento psicométrico brasileiro que avalia as capacidades básicas para o desempenho escolar, nas áreas de escrita, aritmética e leitura. Para as séries avaliadas, tem-se a seguinte classificação para a pontuação de acertos: 3ª série Total (EBT): Superior  $\geq 113$ ; Médio 102-112 e Inferior  $\geq 101$  e 4ª série Total (EBT): Superior  $\geq 32$ ; Médio 112-121 e Inferior  $\geq 111$  instrumento será utilizado para composição da amostra e no pré e pós-teste. Possui normas brasileiras. Esse teste é composto por três subtestes: a) escrita (nome próprio e ditado de 34 palavras contextualizadas em frases); b) aritmética (solução oral de três problemas e cálculo escrito de 35 operações aritméticas); e c) leitura (reconhecimento de 70 palavras isoladas). Os subtestes de escrita e de aritmética serão aplicados em grupo, por classe escolar. O subteste de leitura será aplicado individualmente. Os resultados serão analisados de acordo com o esperado para cada série, segundo o manual

do teste, resultando nas classificações inferior, médio e superior, em cada subteste e no total (soma da pontuação obtida nos subtestes).

7-) **Roteiro de Avaliação de Autoeficácia** (MEDEIROS et. al. 2000): Os itens do roteiro serão apresentados, para os alunos, através de gravação em aparelhos de MP3, evitando assim variações de entonações e pausas na leitura dos mesmos. Os alunos poderão ouvir os itens tantas vezes quantas sentirem necessidade, sempre através da gravação. A pesquisada, presente na situação, apenas assinalará a opção, das crianças, na folha de respostas. Para a classificação dos dados relativos ao Roteiro de Avaliação do Senso de Autoeficácia, as respostas foram pontuadas em 0 (zero) ou 1 (um), de acordo com a alternativa escolhida. Os participantes dispuseram de duas alternativas de respostas, ~~sim~~” ou ~~não~~”. Para as respostas favoráveis a um senso de autoeficácia positivo será atribuído valor 1 (um), que pode corresponder a um sim ou não dependendo do conteúdo do item em questão. No conjunto de 20 itens, nas dez afirmativas positivas a resposta ~~sim~~” é pontuada com valor 1 (um) e nas dez afirmativas negativas a resposta ~~não~~” é pontuada com valor 1 (um). Ex.: ~~Eu~~ tenho me saído bem” Sim = 1 e Não = 0 ~~Eu~~ quero parar de estudar logo” Sim = 0 e Não = 1. Também aplicado antes e após o programa de consultoria – esse roteiro focaliza a autopercepção da criança quanto ao seu desempenho acadêmico frente à atividade específica e sua capacidade de realização. Trata-se de procedimento elaborado a partir de estudos de Bandura (1993) e Shunck (1995). (ANEXO)

8-) **Provas de Avaliação dos processos de leitura – PROLEC** (CAPELLINI; OLIVEIRA; CUETOS, 2010): também possui normas brasileiras da versão original espanhola. As provas de leitura, são divididas em: 1-) *Identificação de Letras* a qual tem dois subitens: a-) nomes ou das letras; b-) igual –diferente em palavras e pseudopalavras; 2-) *Processos Léxicos* divididos em a-) decisão léxica; b-) leitura de palavras; c-) leitura de pseudopalavras; d-) leitura de palavras e pseudopalavras; 3-) *Processo Sintáticos* divididos em: a-) estruturas gramaticais; b-) sinais de pontuação; 4-) *Processo Semânticos* divididos em: a-) compreensão de orações; b-) compreensão de textos. Para a obtenção da pontuação as provas, parte-se das anotações da folha de registro e atribui-se um ponto para cada resposta correta. Não são admitidas pontuações decimais. Essa avaliação é composta por quatro blocos distribuídos para a avaliação de quatro processos de leitura, como descritos a seguir:

1º Processo: Identificação de letras; composto por duas provas destinadas a medir a capacidade do escolar identificar as letras e respectivos sons. A prova de identificação de consoantes e letras tem por objetivo verificar a capacidade do escolar nomear as letras e o som que as

representa. A prova igual e diferente em palavras e pseudopalavras visa verificar a capacidade do escolar identificar, discriminar e reconhecer palavras reais e inventadas como sendo iguais/diferentes.

2º Processo: Processos léxicos; compostos por quatro provas com a finalidade de comprovar o funcionamento das duas rotas de reconhecimento de palavras e seus subprocessos. Na prova de Decisão lexical, o escolar deve reconhecer apenas palavras reais em uma lista de palavras reais e inventadas independentemente de ser capaz de lê-las ou não. Na provas Leitura de palavras, Leitura de pseudopalavras e Leitura de palavras e pseudopalavras, o objetivo é comparar o desenvolvimento das rotas de reconhecimento de palavras; o escolar deve realizar a leitura de palavras reais e palavras inventadas, sendo que na primeira prova foi medida a capacidade do escolar ler palavras reais e na segunda, a capacidade de ler palavras inventadas de diferentes complexidades silábicas, divididas em (C – consoante; V – vogal) CCV, VC, CVC, CVV, CVC, CVVC. Na terceira provas, o objetivo é analisar o grau de desenvolvimento que o escolar alcançou com o uso de rotas fonológica e lexical para leitura. Para isso, foram utilizadas palavras e pseudopalavras pertencentes a seis categorias: palavras de alta frequência curtas, palavras de alta frequência longas, palavras de baixa frequência curtas e baixa frequência longas, pseudo palavras curtas e pseudopalavras longas.

3º Processo: Processos sintáticos: compostos por duas provas. Na prova de Estruturas Gramaticais é verificada a capacidade do escolar processar diferentes tipos de estruturas gramaticais e comprovar a dificuldade que se pode produzir ao utilizar diferentes estruturas sintáticas, a saber: voz ativa, voz passiva e complemento focado. Na prova de sinais de pontuação é verificada a capacidade do escolar utilizar sinais de pontuação em um pequeno texto.

4º Processo: Processos semânticos; composto por duas provas. Na prova de compreensão de orações, o objetivo é o de avaliar se o escolar é capaz de extrair o significado de simples orações, não requer, portanto, a intervenção da memória e nem dos esquemas mentais; a prova é formada por doze orações que expressam a ordem simples que o escolar deve executar. Na prova de compreensão de textos, o objetivo é o de investigar se o escolar é capaz de extrair o significado e integrá-lo aos seus conhecimentos, essa prova requer a intervenção da memória e esquemas mentais. Essa prova é composta por quatro textos, sendo dois do tipo narrativo, e dois expositivos, cada texto com quatro perguntas, sendo duas literais e duas inferenciais.

**9-) Diários de campo:** Material em formato de diários desenvolvidos pela pesquisadora contendo as impressões, percepção sobre os encontros realizados no programa de consultoria;

**10-) Protocolo de investigação pré e pós-intervenção da satisfação dos pais:** (roteiro de entrevista estruturada) sobre o desempenho do filho/aluno participante do programa da consultoria prestada; (ANEXO)

**11-) Inventário dos Recursos do ambiente escolar- RAF:** avalia recursos do ambiente familiar que podem contribuir para o aprendizado acadêmico nos anos do ensino fundamental, em três domínios: recursos que promovem processos proximais; atividades que sinalizam estabilidade na vida familiar. O instrumento compõe dez tópicos, que correspondem às áreas de recursos identificadas previamente. Aplica-se o inventário sob forma de entrevista semiestruturada, em que cada tópico é apresentado à mãe / informante oralmente, tendo o examinador liberdade para parafrasear o conteúdo da questão caso haja dificuldade de compreensão por parte da pessoa entrevistada. Em cada tópico, o entrevistador inicia fazendo a pergunta aberta que o introduz. Assinala os itens mencionados pela pessoa entrevistada em sua resposta livre e, em seguida, apresenta os demais itens, um a um. Se na resposta à pergunta inicial for informado um item que não consta da lista, este deve ser marcado e descrito no item –outro”. A pontuação bruta em cada um dos dez tópicos é a soma dos itens assinalados, com exceção dos tópicos 8, 9 e 10, que têm pontuação específica indicada. Para obter uma pontuação relativa, sugere-se a fórmula  $\text{pontuação bruta} / \text{pontuação máxima do tópico} \times 10$ , onde a pontuação máxima corresponde ao número de itens, exceto nos tópicos 8, 9 e 10. A pontuação relativa é útil para análises comparativas entre os tópicos. Duas regras valem para o item –outro”: (a) ele só será computado uma vez na pontuação bruta do tópico, mesmo quando a pessoa entrevistada mencionar mais de um recurso não presente na lista de itens; (b) somente será incluído na pontuação máxima quando presente na pontuação bruta.

**12-) Nível socioeconômico por meio do Critério Brasil:** Trata-se de um instrumento (IBOPE/ABEP, 2003, <http://www.abep.org>) que avalia o poder aquisitivo por meio de um sistema de pontuação com base na posse de bens de consumo duráveis, instrução de chefia da família e outros fatores, como a presença de empregados domésticos. O critério Brasil divide a população brasileira em cinco classes de poder aquisitivo (A=maior poder, E=menor poder);

13-) *Inventário de Estilos Parentais - IEP* : contém 42 questões que correspondem às sete práticas educativas do modelo. Para cada prática educativa, foram elaboradas seis questões distribuídas espaçadamente ao longo do inventário. São duas práticas educativas positivas: (A) monitoria positiva e (B) comportamento moral, e cinco práticas educativas negativas: (C) punição inconsistente, (D) negligência, (E) disciplina relaxada, (F) monitoria negativa e (G) abuso físico. As quais estão descritas a seguir:

- A **monitoria positiva** é definida como o conjunto de práticas parentais que envolvem atenção e conhecimento dos pais acerca de onde seu filho se encontra e das atividades desenvolvidas por ele. Para Gomide (2003), são ainda componentes da monitoria positiva as demonstrações de afeto e carinho dos pais, principalmente relacionados aos momentos de maior necessidade da criança;

- O **comportamento moral** refere-se a uma prática educativa pela qual os pais transmitem valores, como honestidade, generosidade e senso de justiça aos filhos, auxiliando-os na discriminação do certo e do errado por meio de modelos positivos, dentro de uma relação de afeto. Pesquisas apontam alguns fatores como sendo essenciais para o desenvolvimento do comportamento moral nas crianças, são eles: a existência do sentimento de culpa; o desenvolvimento da empatia; ações honestas; crenças parentais positivas sobre trabalho e ausência de práticas antissociais;

- A **negligência** ocorre quando os pais não estão atentos às necessidades de seus filhos, ausentam-se das responsabilidades, omitem-se de auxiliar seus filhos, ou simplesmente quando interagem sem afeto, sem amor. Segundo a autora a falta de calor e carinho na interação com a criança pode desencadear sentimentos de insegurança, vulnerabilidade e eventual hostilidade e agressão em relacionamentos sociais;

- A **punição inconsistente** se dá quando os pais punem ou reforçam os comportamentos de seus filhos de acordo com o seu (dos pais) bom ou mau humor, de forma não contingente ao comportamento da criança. Assim, é o estado emocional dos pais que determina as ações educativas, e não as ações da criança. Como consequência, a criança aprende a discriminar o humor de seus pais e não aprende se seu ato foi adequado ou inadequado;

- A **monitoria negativa** (ou supervisão estressante) caracteriza-se pelo excesso de fiscalização dos pais sobre a vida dos filhos e pela grande quantidade de instruções repetitivas, as quais não são seguidas pelos últimos. Essa prática educativa produz um clima familiar hostil, estressado e sem diálogo, já que os filhos tentam proteger sua privacidade evitando falar com os pais sobre suas particularidades;

- Na disciplina relaxada verifica-se o não cumprimento de regras estabelecidas pelos pais.

Eles ameaçam os filhos e, quando se confrontam com comportamentos opositores e agressivos, omitem-se, não fazendo valer as regras que eles próprios determinaram.

- O **abuso físico** seria quando os pais machucam ou causam dor a seus filhos com a justificativa de que os estão educando. A prática do abuso físico pode gerar crianças apáticas, medrosas, desinteressadas.

O IEP apresenta-se duas formas: a-) quando os pais respondem sobre as práticas educativas adotadas em relação ao filho, há um Inventário de estilo parentais denominado Práticas educativas paternas e maternas e b-) quando os filhos respondem sobre as práticas educativas utilizadas por seus pais, dois são os inventários: b1-) quando o filho responde sobre as práticas educativas paternas, *Práticas parentais paternas* e b2-) sobre as práticas educativas maternas, o inventário se denomina Práticas parentais maternas. As questões são basicamente as mesmas e adaptadas de acordo com o tipo de respondente.

## **2.8.Procedimentos de Coleta de Dados**

Inicialmente, foi encaminhada uma carta, acompanhada do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (ANEXO) à Secretaria Municipal de Educação, para declarar a intenção da pesquisa, informar sobre os procedimentos e objetivos e solicitar a autorização para seu desenvolvimento. Previamente a coleta de dados, os pais dos alunos e as professoras participantes também foram informados, por meio de explicação pormenorizada, sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, método, benefícios previsto, e incômodo que, por ventura, poderiam acarretar. Por conseguinte assinaram os termos de consentimento e autorizações para a participação da pesquisa.

Após a assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido dos responsáveis pelos os alunos a pesquisa foi iniciada. Os encontros da consultoria colaborativa, ou seja, os diálogos entre pesquisadora e professores, foram realizados na própria escola em período combinado, que não prejudicou o andamento das aulas.

Para dar início ao programa de consultoria colaborativa, os professores participantes, primeiramente, preencheram a Ficha de encaminhamento indicando os alunos em potencial para o estudo, juntamente com a realização do preenchimento do EACI-P - versão do professor.

Para avaliar as habilidades acadêmicas, dos alunos indicados, foi aplicado o Teste de Desempenho Escolar -TDE (STEIN, 1994).

Para saber as habilidades de leitura de textos dos alunos foi aplicado o instrumento das Provas de avaliação dos processos de leitura – PROLEC (CAPELLINI; OLIVEIRA; CUETOS, 2010)

Em relação ao comportamento foi aplicado/ respondido pelo professor o EACI-P que é uma escala do comportamento infantil para o próprio professor do aluno com problemas de comportamento em sala de aula (BRITO, 2006),

Salienta-se que após a indicação dos alunos realizado pelas professoras participantes, deu-se o número de alunos participantes da pesquisa. Os instrumentos, TDE, o PROLEC e o Roteiro de Avaliação do Senso de autoeficácia enquadraram-se como medidas de Pré e Pós-testagem do estudo, e foram reaplicados nos mesmo alunos, após o término do programa de consultoria para verificarmos a evolução nessas áreas.

Foi aplicado, individualmente, nos alunos participantes do programa de consultoria, o Roteiro de Avaliação do Senso de Autoeficácia, uma vez que crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem podem julgarem-se com baixo senso de autoeficácia quanto às suas capacidades de desempenharem aquém em determinadas tarefas acadêmicas.

No contexto de auxiliar os pais dos alunos-alvo a desenvolverem condutas que podiam maximizar o desenvolvimento acadêmico dos seus filhos, foram realizadas para o 1º semestre de 2012, palestras mensais com temáticas relacionadas à importância do envolvimento parental para aprendizagem e desempenho acadêmico dos filhos, bem como práticas parentais que promovem a ligação família-escola. Para tanto, foi aplicado no início o Inventário de Recursos do ambiente familiar - RAF proposto por Marturano (2006), e o Inventário de estilo parentais (IEP). É importante ressaltar que na presente pesquisa esse inventário somente utilizou-se a forma apresentada e descrita anteriormente, ou seja, ou o pai ou mãe respondentes, pois a segunda forma não fez parte dos objetivo da mesma, qual versava sobre o próprio aluno responder o inventário.

Ainda sobre a aplicação do instrumento IEP, o inventário foi aplicado individualmente e a pesquisadora o leu em voz alta, essa atitude foi tomada por precaução a respeito do entendimento do conteúdo do instrumento. Assim, a pesquisadora leu no início da aplicação o *Caput* (oferecido no próprio instrumento na etapa de instruções) e a posteriori as questões, cujas respostas foram anotadas na folha destinada a esse fim. Abaixo encontra-se o *caput* do inventário em questão:

O objetivo deste instrumento é estudar a maneira utilizada pelo pais na educação de seu filhos. Não existem respostas certas ou errada. Responda a cada questão com sinceridade e tranquilidade. Suas informações serão sigilosas. Escolha, entre as alternativas abaixo, aquelas que mais refletirem a forma como – você, sua mãe/pai – os educa.
--

Cada questão consta de um frase à qual o respondente deve indicar a frequência com que age: NUNCA: se em 10 ocasiões, agiu daquela forma de 0 a 2 vezes; AS VEZES: se em 10 ocasiões agiu daquela forma de 3 a 7 vezes e SEMPRE: se em 10 ocasiões agiu daquela forma de 8 a 10 vezes. Essas frequências recebem a seguinte pontuação respectivamente: 0, 1 e 2. Quando o familiar não respondeu a uma questão a pesquisadora colocou zero na folha de resposta, de acordo com as instruções do inventário Gomide (2011).

Para obtenção do nível socioeconômico da família do aluno-alvo, foi aplicado o formulário do Critério Brasil por meio de entrevistas, essas realizadas no final da aplicação do instrumento RAF.

## **2.9.Procedimentos de intervenção dos programas**

### **2.9.1. Descrição do programa Resposta à Intervenção (RTI) em conjunto com aplicação da consultoria colaborativa para as professoras**

Com todos os protocolos e instrumentos prontos a pesquisadora, juntamente com as professoras participantes marcaram as datas dos encontros para efetivamente iniciarem a consultoria colaborativa, onde nelas foram desenvolvidas ideias e propostas estratégicas que visaram maximizar o desempenho escolar e interação dos alunos- alvo em sala de aula. Antes do início dos encontros da consultoria colaborativa, foi realizada uma reunião, com os pais das crianças participantes, para explicar os objetivos do trabalho a ser realizado, bem como distribuído um folder (APÊNDICE) para clarificar a importância do apoio dos mesmos para o desenvolvimento comportamental da criança, seu filho(a), no ambiente escolar, bem como realizada a entrevista referente a pré-testagem para o início do programa de consultoria colaborativa.

No primeiro encontro da consultoria colaborativa foi fornecida as professores um kit com os materiais necessários, bem como a ficha de encaminhamento para o aluno. As professoras também foram orientadas a construir um registro das suas práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula chamado de diário reflexivo como possibilidade de construção do processo de autoria sustentando-se nas atitudes de observação, registro e reflexão (ZABALZA, 2004).



**Figura 6.** Kit distribuído para as professoras participantes no 1º encontro da consultoria colaborativa.

Ainda durante os encontros foram feitas pela pesquisadora anotações em um diário de campo sobre os diálogos, às vivências e as interações desenvolvidas entre professor/especialista. A intervenção baseada na consultoria colaborativa envolveu o estabelecimento de uma parceria com apoio sistemático do professor de ensino especial (pesquisadora), juntamente com o professor de ensino regular (professoras participantes), em encontros quinzenais, com duração de 3 horas (8h as 11h – foram realizados as segundas-feiras, horário destinado a horas de estudo pré-programado pela direção e coordenação do município) para reflexão sobre a prática. Foi construído um roteiro do conteúdo programático para direcionar os conteúdos a serem abordados no programa de consultoria colaborativa. Neste constou-se: o número da sessão<sup>5</sup>, seu objetivo, os procedimentos utilizados e a reflexão geradora para construção das atividades a serem aplicadas em sala de aula pela professora com intuito de repensar sobre questões avaliativas e curriculares referente ao conteúdo trabalhado em sala de aula.

Assim, no quadro 5 pode-se visualizar esse conteúdo programático que se deu durante a consultoria colaborativa. Cada sessão foi realizada em um dia com duração de três horas, destinada a horas de estudos designada pela coordenadoria municipal da educação. Em cada encontro havia um roteiro que foi seguido também e está exemplificado na tabela 1.

Portanto, os encontros tinham uma sequência de ações. Primeiramente, ao adentrar no local estipulado para as reuniões a pesquisadora levantava questões referentes ao assunto que iria ser tratado naquele dia. É importante ressaltar que todas as temáticas realizadas nas sessões da consultoria foram, previamente, levantadas no formato de dúvidas e sugestões no formulário preenchido pelas professoras no primeiro dia de contato. Por conseguinte, era

<sup>5</sup> As palavras: *sessão*, *encontros* e *reuniões* carregam o mesmo significado nesse texto. Todas com o intuito de denominar o momento conjunto da consultoria colaborativa entre a pesquisadora e as professoras participantes.

apresentada alguns slides sobre a temática do dia no formato de power point pela pesquisadora. Essa etapa mostrou ter um acolhimento pelas professoras, pois meio delas elas tinham uma melhor visualização dos temas e um entendimento geral da proposta. Todos os slides foram apresentados em forma de esquemas. Após essa etapa a pesquisadora entregava o material (texto) como suporte para a construção da tarefa do dia, a qual versava sobre a reflexão geradora, e por fim a formulação de práticas que pudessem ser aplicadas em sala de aula. Salienta-se que muitas vezes os textos foram resumidos e/ou traduzidos devido a não compreensão de outra língua pelas professoras participantes.

**Descrição do conteúdo programático do modelo de colaboração para as professoras.**

**Quadro 1.** Conteúdo programático dos encontros referente a consultoria colaborativa



Sessão	Objetivo da sessão	Procedimentos	Reflexão geradora de atividades a serem aplicadas em sala de aula pela professora
Nº1-	Planejar e explicar o funcionamento da consultoria	Explicação oral dos procedimentos e apresentação dos participantes	—
<b>Referencia:</b> Kampwirth (2003);	Jordan (1994) ;	Idol (2000)	Mendes (2008)
Nº2 -	Conhecer a lista dos alunos indicados pela professora e selecionar os alunos participantes	Discussão sobre alunos com NEE e dificuldades no aprender.	O que seria o aluno com dificuldade? Na perspectiva na Lei 10.172 de 9 de janeiro de 2001 - Plano Nacional de Educação - Capítulo 8 - da Educação Especial. Parecer CNE/ CEB nº 17/2001 – Resolução CNE/CEB nº 2, 11 de setembro de 2001..
<b>Referencia:</b>	Carvalho (2008)	Medeiros (2003);	Capellini (2006)

Nº3 -	Refletir sobre o processo da escrita e ortográfico	Discussão de textos sobre escrita	Formulação de uma atividade envolvendo os princípios discutidos
<b>Referencia:</b> Pinheiro (1998)	Zorzi (2009)	Condemarin (2000)	Gonçalves (2008)
Nº4 –	Refletir sobre o processo da leitura	Discussão de textos sobre processo da leitura	Formulação de atividades envolvendo os princípios da leitura
<b>Referencia:</b>	Capellini (2010)	Moojen (2010)	
Nº5 –	Enfatizar operações matemática como recurso para o pensamento lógico	Discussão sobre os princípios do pensamento lógico – explorar alguns materiais disponíveis na escola	Formulação de atividade envolvendo recursos da matemática
<b>Referencia:</b>	Smole (2004)	Gonçalves (2008)	
Nº6-	Promover reflexão sobre a importância da observação do comportamento	Explicação da avaliação funcional do comportamento	Registro da observação de um comportamento
<b>Referencia:</b>	Umbreit et. al. (2007)	Ticani (2011)	
Nº7-	Identificar o problema alvo para que possa ser substituído	Identificação do problema alvo	Registro do comportamento alvo - descrição

<b>Referencia:</b>	Umbreit et. al. (2007)		
Nº8-	Trabalhar manejo de comportamento na sala de aula	Monitoramento e prática de manejo estipulado como: habilidades de comunicação, com a turma e desenvolvimento de relacionamentos	Formulação de estratégias vinculadas aos comportamentos em sala de aula.
<b>Referencia:</b>	Soares (2010)	Stainback; Stainback (2006)	
Nº9-	Promover relações entre a família e a escola	Discussão de textos sobre a importância do envolvimento da família na vida escolar do filho	Descrever sobre o envolvimento dos pais dos seus alunos e expor no próximo encontro
<b>Referencia:</b>	Council for Exceptional Children (2011)		
Nº10-	Criar ambiente positivo por meio de intervenções em sala de aula	Análise de 2 casos propostos	Aplicação de uma atividade embasada no ambiente positivo na sua sala de aula
<b>Referencia:</b>	Soares (2010)	Council for Exceptional Children (2011)	
Nº11	Apresentar algumas técnicas e estratégias de ensino para auxiliar na memória dos alunos	Apresentação de estratégias para memória e exemplos de planos de aulas envolvendo tais técnicas.	Aplicação de atividades visando a estimulação da memória para os conteúdos abordados.
<b>Referencia:</b>	Cordeman; Bresnahan; Pedersen (2009)		
Nº12	Apresentar soluções práticas para o desenvolvimento da colaboração, bem como os modelos de colaboração	Reflexão e discussão sobre a colaboração para ajudar os alunos com dificuldades	Apontamentos das vantagens e desvantagens do ensino em colaboração
<b>Referencia:</b>	Cordeman; Bresnahan; Pedersen (2009)	Murawski; Dieker (2008)	

Nº13	Promover a reflexão sobre a importância de envolver o aluno no processo do ensino em colaboração e apresentar o RTI	Apresentação de um modelo de plano de aula envolvendo a participação dos alunos no processo de ensino	Aplicação de uma atividade referente ao currículo da série contemplando o envolvimento e a colaboração dos alunos no processo de ensino.
<b>Referencia:</b>	Fuchs, et. al. (2007)	Cordeman; Bresnahan; Pedersen (2009)	
Nº14	Refletir sobre as estratégias de aprendizagem – Parte I  RTI - explicação	Reflexão sobre as estratégias de aprendizagem: envolvendo leitura e escrita, matemática e comportamento  Apresentação de jogos	Análise de planos de aulas enfatizando alguns conteúdos relacionados as dificuldades dos alunos-alvo participantes da consultoria colaborativa
<b>Referencia:</b>	Cordeman; Bresnahan; Pedersen (2009)	Memomix (Thoten); Era uma vez (editora Urbana); Palavra Secreta (Grow)	A hora do Rush (Big Star); Cara a Cara (Estrela) Cai não cai (Estrela) Vira Letras (Estrela)
Nº15	Refletir sobre as estratégias de aprendizagem – Parte II  RTI - explicação	Reflexão sobre as estratégias de aprendizagem: envolvendo leitura e escrita, matemática e comportamento  Apresentação de jogos	Familiarização de algumas estratégias importantes para o desenvolvimento dos conteúdos abordados (leitura e escrita)
<b>Referencia:</b>	Cordeman; Bresnahan; Pedersen (2009)	Ramos (2008); Capovilla; Capovilla (2007)	O que é isso? (Thoten); Cilada (Estrela); Genius (Estrela);
Nº16	Refletir sobre as estratégias de aprendizagem – Parte III  RTI - explicação	Reflexão sobre as estratégias de aprendizagem: envolvendo leitura e escrita, matemática e comportamento  Apresentação de jogos	Familiarização de algumas estratégias importantes para o desenvolvimento dos conteúdos abordados (matemática e manejo de comportamento em sala).
<b>Referencia:</b>	Cordeman; Bresnahan; Pedersen (2009)	Del Prette; Del Prette (2005)	Pizzaria Maluca (Grow) Dinheiro (Pais e Filhos); Rummikub (Grow)
Nº17	Promover a reflexão sobre alunos com dificuldades de aprendizagem I	Apresentar mitos e verdades sobre a caracterização de alunos com dificuldade de aprendizagem	Registro das dificuldades persistentes dos alunos-alvo para o desenvolvimento de novas estratégias

<b>Referencia:</b>	Hallahan; Kauffman; Pullen, (2009)	Salend (2001)	
Nº18	Promover a reflexão sobre alunos com dificuldades de aprendizagem II	Apresentar mitos e verdades sobre a caracterização de alunos com dificuldade de aprendizagem relacionados à comportamentos disruptivos – TDAH e mau desempenho acadêmico	Análise de estudo de caso para fundamentar as estratégias já apresentadas e formulação e reflexão para novas atividades.
<b>Referencia:</b>	Hallahan; Kauffman; Pullen, (2009)	Barkley (2008)	DuPaul; Stoner (2003)
Nº19	Promover a reflexão sobre alunos com dificuldades de aprendizagem III	Apresentar mitos e verdades sobre a caracterização de alunos com dificuldade de aprendizagem relacionados aos transtornos de comportamentos, os quais interferem no desempenho acadêmico	Estudo de um caso para enfatizar a importância do desenvolvimento da colaboração e parcerias entre os serviços oferecidos na rede pública, bem como assegurar a necessidade do monitoramento para verificar o desempenho do comportamento em sala de aula.
<b>Referencia:</b>	Hallahan; Kauffman; Pullen, (2009)	Tincani (2011)	Salend (2001)
Nº20	Promover a reflexão sobre alunos com dificuldades de aprendizagem IV  O envolvimento parental	Apresentar mitos e verdades sobre a caracterização de alunos com dificuldade de aprendizagem relacionada ao contexto familiar; bem como ressaltar a necessidade entre a participação dos pais na vida escolar do filho	Estudo de caso para refletir sobre a importância do envolvimento parental para o desempenho do filho
<b>Referencia:</b>	Hallahan; Kauffman; Pullen, (2009)	Olsen; Fullen (2008)	Salend (2001); Weber; Savador; Brandenburg (2011)

**Tabela 1.** Plano único referente a todas as sessões dos encontros com as professoras.

<i>Roteiro das atividade das sessões</i>
a-) Análise e Discussão sobre a temática do dia
b-) Apresentação do Power point
c-) Entrega do material - texto
d-) Entrega da tarefa do dia para reflexão geradora
e-) Realização da tarefa do dia

*Fonte: (o autor)*

De acordo com os conteúdos que foram ressaltados nos encontros com as professoras, no mês de maio de 2011 foi convidada uma neuropsicóloga para uma palestra intitulada *“Comportamento da criança: algumas dicas e sugestões para pais e professores”* para os professores e para os pais, cujo conteúdo foi referente ao comportamento.



**Figura 7.** Palestra ministrada pela neuropsicóloga para professores e pais.

Durante o desenvolvimento do programa de RTI com a consultoria colaborativa, mais especificamente, no mês de junho de 2011, tomou-se a decisão de inserir no programa de abordagem RTI – resposta à intervenção com seus outros níveis (II e III). Tal abordagem prevê o atendimento dos alunos que não respondem adequadamente as intervenções realizadas, e é composto em três níveis (McDOUGAL, 2010). O primeiro nível foi realizado em sala de aula pelas professoras, ou seja, previsto no programa de proposto primeiramente durante o ano letivo de 2011. O segundo nível foi realizado no início do 2º semestre de 2011 pela pesquisadora. O nível II do RTI versou sobre o atendimento em grupo dos alunos participantes da pesquisa, em horário contra turno duas vezes por semana, que não obtiveram

desempenho satisfatório no nível anterior, desenvolvido em sala de aula. O terceiro nível da abordagem RTI foi realizado no final do 2º semestre de 2011 com os alunos que não alcançaram os níveis de critérios, satisfatório, para o desenvolvimento acadêmico previsto para sua escolaridade. Salienta-se que o nível III foi também realizado pela pesquisadora, com atendimentos individuais em horário contra turno em uma sala, oferecida pela direção das escolas participantes.

Para os níveis da abordagem do RTI proposto foram desenvolvidos os programas referentes: leitura e escrita, intitulado de PROLEE; e matemática denominado de PROMA. Para o nível I, ou seja, realizado em sala de aula o programa de Manejo de comportamento em sala de aula, chamado de PROMACSA. E para auxiliar os pais no desempenho acadêmico dos seus filhos, o PROAPA. As atividades referentes a cada um deles estão apresentados, em formato de apostilas.

As intervenções realizadas para o desenvolvimento desses programa versaram, primeiramente, em auxiliar os alunos participantes em suas dificuldades específicas relacionada a cada área. Em cada nível do RTI os programas tiveram atividades diferenciadas, de acordo com o tipo de resposta dos alunos nos níveis frequentados.

Por fim, no término do programa de consultoria cada professor participante respondeu, e preencheu um inventário sobre sua percepção em relação à consultoria prestada, a qual versa pontos positivos e negativos; também todos responderam novamente o EACI-P – Escala de Avaliação do comportamento infantil para o professor e preencheram um protocolo de investigação pós-intervenção da sua percepção sobre o desempenho do aluno participante referente à leitura, escrita, matemática desenvolvida durante a consultoria prestada.

Na mesma perspectiva após a consultoria os pais foram convocados a responderem um roteiro de entrevista final sobre sua satisfação referente ao desempenho do seu filho durante a intervenção com finalidade de verificarmos também o impacto social do programa de consultoria.

Houve um período de 9 meses entre a realização da pré e pós-testagem e um período de 13 meses para a aplicação dos instrumentos no momento entre Pré-testagem e Seguimento.

Ressalta-se que após o término do programa de consultoria houve um período de 4 meses para reaplicação dos instrumentos nos alunos- alvo para verificar a permanência dos efeitos dos programas desenvolvidos, ou seja a eficiência do programa de consultoria colaborativa.

### **2.9.1.1. PROLEE – Programa para leitura e escrita**

Esse programa foi desenvolvido para auxiliar o processo da leitura e escrita, bem como proporcionar modelos de atividade e estratégias para as professoras. Nessa perspectiva, o programa pautou-se na abordagem do modelo RTI – resposta à intervenção relacionando-o aos três níveis (McDOUGAL, 2010; SOUTHALL, 2011).

As intervenções referentes ao nível I do RTI são as mesmas realizadas pelas professoras em sala de aula. As atividades que compõem o programa são oriundas dos exercícios desenvolvidos no encontro, bem como estratégias também trazidas pela pesquisadora. Nos conteúdos dessas atividades também foi levado em consideração o resultado que o alunos obtiveram na aplicação dos instrumentos anteriormente a proposta de consultoria. Após a aplicação de atividades visualizando o progresso ou não do aluno, alguns foram indicados e encaminhados no segundo semestre para o atendimento no nível II do RTI, com frequência de duas vezes por semana. Esses alunos formaram um grupo, no qual foram aplicadas atividades mais específicas em período contra turno ao seu, realizadas pelas pesquisadora. Mesmo recebendo estratégias mais direcionadas as suas dificuldades, dois alunos foram encaminhados ao nível III do RTI por não atingirem o critério de autonomia e permanecendo aquém ao seu grupo classe. Nesse nível houve o atendimento individual oferecido quatro vezes por semana no final do segundo semestre do ano letivo de 2011. As intervenções relacionadas a esse nível foram mais intensivas também ocorrendo em período contrario do seu curso do aluno e realizadas pela pesquisadora com uma duração variando de cinquenta minutos a uma hora.

As atividades desse programa estão em apostilas em apêndice a esse texto. Salienta-se que as atividades contidas na apostila são relacionadas às atividades que foram desenvolvidas nas de intervenções.

O sistema da língua portuguesa é relacionado a um código que sendo alfabético necessita de entendimento sobre os mecanismos nele inseridos, como conversão letra-som e manipulações entre som, sílabas, palavras, as quais quando realizadas geram novas combinações e conseqüentemente, o entendimento gerativo desse sistema.

Portanto, as atividades de leitura e escrita desse trabalho estão relacionadas ao modelo cognitivo- linguístico de aprendizagem o qual explica que ler e escrever é um resultado complexo em que elementos cognitivos interagem, envolvendo diversos sistemas funcionais integrados. Também explica que os processos cognitivos envolvidos na leitura passam pela identificação visuoauditiva e tátil sinestésica, pela de codificação de palavras, pela integração

de sistemas de análise e síntese, pelo conhecimento do código escrita (conversão de grafema/fonema), pela apropriação do léxico visual, pela aquisição de conhecimentos conceituais e linguísticos e pela construção de significados englobando a compreensão.

Assim, na tentativa de construção das atividades as mesmas também estão pautadas no entendimento do sistema de dupla rota: lexical e a fonológica, cuja a primeira é denominada lexical, pois implica uma dimensão perceptiva de análise e identificação de padrões visuais para posteriormente transformar em sons, os quais irão ser procurados e recuperados no significado das palavras no léxico interno. Nessa maneira, pessoas possuem um “arquivo” lexical mental onde podem “encontrar” um armazenamento no sistema cognitivo que permite a memória ou informação sobre palavras. Por isso, o reconhecimento de uma determinada palavra por esta via exige a ativação de um componente lexical, ou seja, o aluno analisa a palavra, envia essa análise para o lugar específico de representações ortográficas onde por comparação identifica a palavra e só depois conseguirá chegar ao significado localizado no sistema semântico.

A rota fonológica, o aluno terá a capacidade de aquisição da consciência fonológica, permitindo-lhe uma relação com os sons da fala. Na leitura há a recuperação da palavra mediante a aplicação de regras de correspondência grafonômicas e fonografêmicas levando assim ao significado, ou seja, alguns mecanismos envolvidos nessa rota: identificar as letras que compõem a palavras por meio do sistema visual; recuperar os sons que correspondem a essas letras, por intermédio de um mecanismo de conversão de grafemas e fonemas; depois de recuperada a pronúncia das palavras, consulta-se o estoque de memória fonológica para identificar a representação que corresponde a esses sons; e assim essas representação ativa o significado correspondente no sistema semântico.

Isso posto, importa salientar que, quando se dá o contato dos alunos com o ensino formal da leitura e da escrita na entrada do Ensino Fundamental, neuropsicológicamente, a vida fonológica é que inevitavelmente esta mais preparada para receber a informação, justamente, por nosso sistema ser alfabético, e por tal motivo, os programas de alfabetização, leitura e escrita (HATCHER, 2004) que contém em sua estrutura e incidem sobre o desenvolvimento da consciência fonológica, visual e psicomotora são os mais aceitos para generalidade dos alunos, revelando um maior grau de sucesso, quer na aprendizagem quer na reeducação.

Dessa forma, o programa PROLEE de leitura e escrita apresentou em seu cerne articulações entre as áreas cognitivo-linguísticas.

Assim, o programa teve como estrutura atividade relacionadas a consciência fonológica, a vocabulário, fluência e compreensão.

As atividades de consciência fonológica com estratégias de manipulação, segmentação, rimas, aliteração, separação de sons e sílabas, as quais foram realizadas em sala de aula pelas professoras e também nas sessões do RTI II e III. Essas atividades foram desenvolvidas com vários tipos de materiais: alfabetos móveis, cartões com figuras, jogos, etc.

Nas atividades relacionadas a vocabulário também pensou-se na importância de trabalhar a análise e síntese da palavra, bem como o aumento do mesmo, também a velocidade do processamento, a memória e atenção também foram contemplados nas estratégias, utilizando também materiais com letras, cartões com figuras e jogos.

Em relação a fluência tomou-se o pressuposto (CHIDSEY; BROANUGH; MCGRAW, 2009) que exercícios relacionados a velocidade e ritmo são essenciais para se tornar um leitor competente. E por fim, atividades relacionadas a compreensão leitora. É importante salientar que todas as atividades foram relacionadas aos princípios que estruturaram os instrumentos avaliativos como o PROLEC, TDE e mesmo o item respondido pelas professoras no EACI-P.

Nesse caminho, as atividades estão descritas na apostila PROLEE cuja estrutura configura-se: sumário, introdução, guia ao leitor, atividades, glossário, referências e no final todas as figuras utilizadas nas atividades descritas estão em formato 5x5 para que possam ser recortadas. Essa apostila encontra-se em processo de finalização para possível análise e envio para publicação.

As atividades foram desenvolvidas pela pesquisadora e ideias de estratégias das professoras participantes também foram contempladas. As atividades do programa PROLEE eram dadas: segundas, quartas e sextas-feiras com duração de 1 hora e meia ocorrendo no período antes do intervalo. As atividades tiveram o início com estratégias de reconhecimento de letra e depois as mesmas seguiram a estrutura já descrita (consciência fonológica, vocabulário, fluência e compreensão). No entanto, alguns alunos não responderam adequadamente, obtendo resultados aquém para o esperado. Esses resultados puderam ser verificados por meio do Protocolo de Registro e Monitoramento (APÊNDICE) preenchido pela pesquisadora em observações bimestrais em sala de aula. Após a análise do desempenho dos alunos no mês de junho verificou-se a necessidade de desenvolver intervenções mais pormenorizadas, devido a não resposta de alguns alunos. As intervenções em grupo foram relacionadas ao nível do RTI II o qual ocorreu duas vezes por semana durante cinco semanas, ou seja, dez sessões no período contra-turno. Os grupos foram divididos: 1- grupo de alunos da Escola I com dois alunos; 2- grupo de alunos da Escola II com três alunos.

No entanto, na primeira observação bimestral do segundo semestre dois alunos não atingiram os resultados esperados. Dessa forma, foi iniciado o terceiro nível do RTI, o qual

configurou-se com atendimentos individuais realizados quatro vezes por semana durante quatro semanas com duração de 1 hora cada. Os alunos participantes, ou seja, os que não responderam foram dois alunos do grupo da Escola II, um pertencente ao 3º ano e outro ao 4º ano.

### **2.9.1.2. PROMA – Programa para matemática**

Esse programa foi desenvolvido para auxiliar o entendimento dos elementos que compõem raciocínio lógico matemático, bem como proporcionar modelos de atividade e estratégias para as professoras. Nessa perspectiva, o programa também foi desenvolvido na abordagem do modelo RTI – resposta à intervenção relacionando-o aos três níveis

É sabido o quanto os profissionais ligados à educação se preocupam com o ensino e aprendizagem da matemática, não só pela incidência de insucessos experimentados pelos alunos em manejar conteúdos desta área, como também pela necessidade de conhecimentos de aspectos específicos da matemática requeridos por uma sociedade cada vez mais “tecnológica”. Por outro lado, se não observada a tempo as dificuldades relacionadas a matemática podem comprometer o desenvolvimento escolar de maneira mais ampla.

Assim, há necessidade de desenvolver para os alunos atividades para que consigam compreender os conceitos e princípios matemáticos, bem como possam reconhecer as aplicações matemáticas que os rodeiam e desenvolver capacidades básicas, ampliando os conhecimentos adquiridos a situações novas, conseguindo controlar o seu processo de aprendizagem no decorrer da sua trajetória escolar. No entanto, estas aquisições não são realizadas de forma linear e homogênea por todos os alunos, pois existem alunos que demonstram inúmeras dificuldades na aquisição e no desenvolvimento das competências e princípios matemáticos.

Diante do exposto, é imprescindível que a escola se mostre mais receptiva à diversidade dos seus alunos para poder responder de forma concreta e exequível às necessidades deles. A escola deve funcionar como um espaço aberto, diferenciado para que os seus alunos encontrem a resposta apropriadas permitindo-lhes desempenhar seu direito à educação. Assumindo-se, a matemática, como essencial, é necessário realizar uma reflexão e análise das formas de atuação identificando-se as contrariedades para se prevenir e minimizar as dificuldades apresentadas pelos alunos na matemática.

Nessa direção, a aprendizagem da matemática elementar, ou primeiro princípio pressupõe que o aluno seja capaz de organizar o espaço que o envolve, de comparar e discriminar objetos, por meio da percepção das semelhanças e diferenças entre eles, agrupar

objetos em função de determinados critérios e estabelecer correspondências. O conceito de números, por exemplo, é uma abstração que o aluno vai formando muito lentamente ao longo do desenvolvimento e a partir de práticas e de experiências este conceito é tão importante para a matemática com a consciência fonológica é para a leitura.

O segundo princípio na aprendizagem do cálculo são as operações, processos mediante os quais se realizam simbolicamente manipulações complexas. Implicam, portanto, a aquisição prévia de função simbólica, a consciência de reversibilidade, a correta percepção do tempo e da orientação espacial, pois antes de serem realizados necessitam de ser compreendidos.

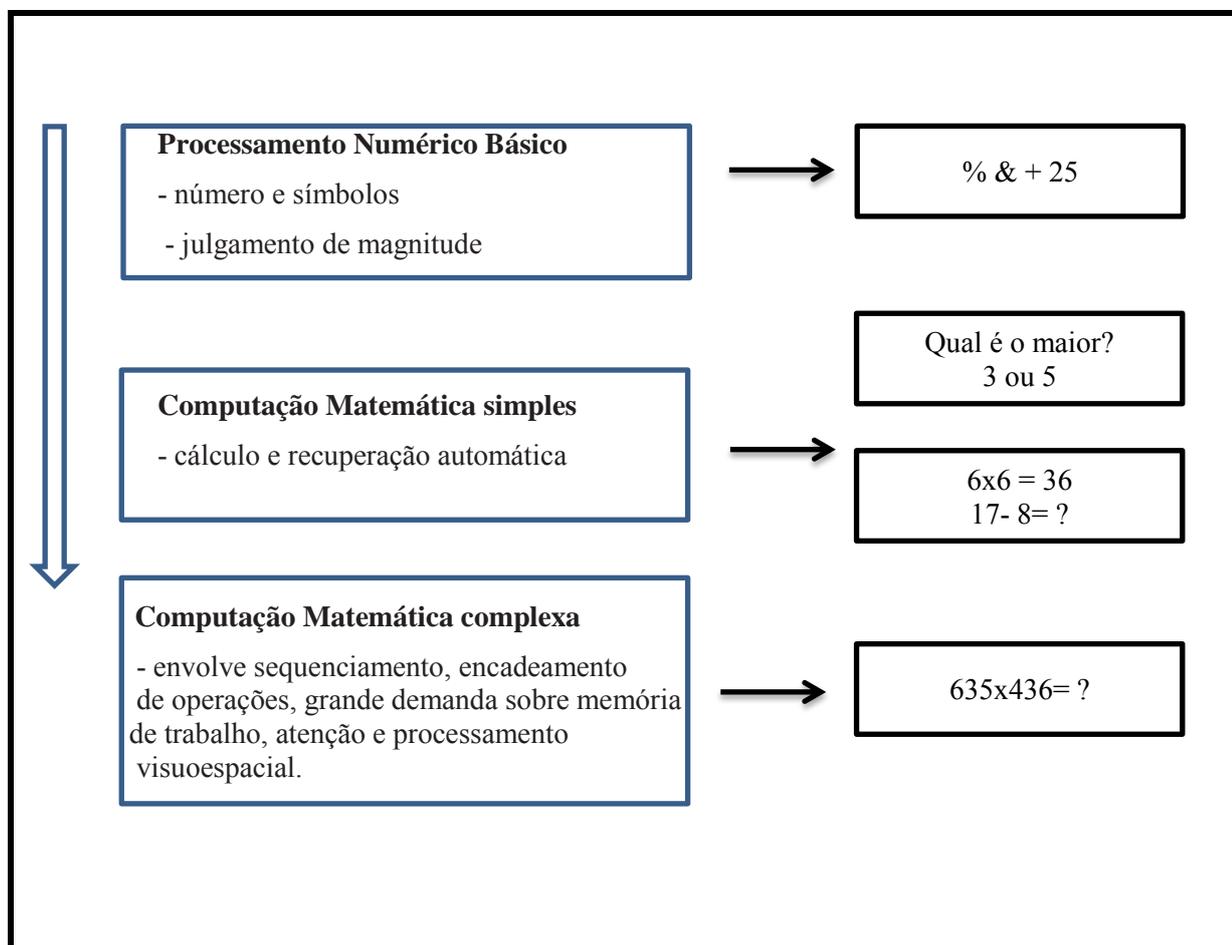
Finalmente, as combinações numéricas básicas tem um papel muito importante no desenvolvimento das habilidades aritméticas e devem ser oferecidas e praticadas até se tornarem instintivas, pois serão usadas na aprendizagem dos algoritmos e na resolução de problemas. Estes se constitui o último objetivo do ensino da matemática, ou seja, a realização de um operação concreta e a sua tradução, por meio de um operação aritmética, necessitando logo de início, a compreensão do enunciado. Enunciado, que exige uma elevada habilidade na leitura e na adequada compreensão verbal, pois muitas vezes, verifica-se que a dificuldade na resolução advém de uma inadequada compreensão, ou até mesmo da incompreensão do enunciado, da sua estrutura lógica. Em um segundo momento, há a necessidade de estabelecer relações, necessárias na ordem adequada, que, por sua vez implicam por um funcionamento de memória, de atenção e de estruturação temporal.

Nessa perspectiva, as funções neuropsicológicas também são acessadas apresentando marcadores importantes para a aprendizagem do raciocínio lógico matemático, como por exemplo, funções executivas, flexibilidade cognitiva, controle inibitório, processos atencionais, planejamento, organização. (CARAMAZZA, 1984; JITENDRA, et. al. 2007; GEARY, 2007).

Ainda que em menor medida que a leitura, a matemática e, mais especificamente a aritmética que, refere-se ao estudo das propriedades dos números e das operações que podem ser realizadas com eles, tem sido estudada na tentativa de delinear componentes dos processos cognitivos que participam e possam explicar o desempenho e as alterações nessa habilidade como já descrito anteriormente.

Assim, partindo da premissa da elaboração de atividades e estratégias para auxiliar os alunos a aferir competências na matemática, bem como maximizar oportunidade de ensino para os professores, a matemática assume um papel de extrema importância nos conteúdos ensinados no ensino fundamental I.

Portanto, as atividades e estratégias apresentadas no programa PROMA abarcam tarefas relacionadas ao modelo de Menon (2010) que apresenta um proposta em que distingue três níveis de processamento de informação aritmética.



**Figura 8.** Modelo de níveis de processamento de informação aritmética de Menon (2010, p.516)

Para o desenvolvimento das atividades foram utilizados materiais concretos como: dinheirinho, tangran, jogos de regras, ações cotidianas (ir ao banheiro, ir beber água, etc), jogos, blocos, cartões, miniaturas, palitos, prendedores de roupa, etc.

Como o programa anterior, as atividades estão descritas na apostila PROMA cuja estrutura configura-se: sumário, introdução, guia ao leitor, atividades, glossário, referências. Essa apostila encontra-se em processo de construção e análise para possível publicação.

As atividades foram desenvolvidas pela pesquisadora. As atividades do programa PROMAT eram dadas: terças e quintas-feiras com duração de 1 hora e meia ocorrendo no período antes do intervalo. As atividades tiveram o início com estratégias de reconhecimento de quantidade, contagem, símbolos, enumeração, comparação, tamanho, manipulação de

objetos, relação de cálculos e operações, etc. No entanto, alguns alunos não responderam adequadamente, obtendo resultados aquém para o esperado. Esses resultados puderam ser verificados por meio do Protocolo de Registro e Monitoramento (APÊNDICE) preenchido pela pesquisadora em observações bimestrais em sala de aula. Após a análise do desempenho dos alunos no mês de junho verificou-se a necessidade de desenvolver intervenções mais pormenorizadas, devido a não resposta de alguns alunos. As intervenções em grupo foram relacionadas ao nível do RTI II o qual ocorreu duas vezes por semana durante cinco semanas, ou seja, dez sessões no período contra turno. As atividades do PROMA nessa etapa eram divididas com o PROLEE, no qual o tempo totalizava o desenvolvimento de ambos os programas. Os grupos foram divididos: 1- grupo de alunos da Escola I com dois alunos; 2- grupo de alunos da Escola II com três alunos (os mesmos alunos que tiveram também mau desempenho no PROLEE).

No entanto, na primeira observação bimestral do segundo semestre dois alunos não atingiram os resultados esperados. Dessa forma, foi iniciado o terceiro nível do RTI, o qual configurou-se com atendimentos individuais realizados quatro vezes por semana durante quatro semanas com duração de 1 hora cada. Os alunos participantes, ou seja, os que não responderam foram dois alunos do grupo da Escola II, um pertencente ao 3º ano e outro ao 4º ano. O tempo dos atendimentos eram divididos entre as atividades dos dois programas, de leitura e escrita e de matemática.

### **2.9.1.3. PROMACSA – Programa para manejo de comportamento em sala de aula**

Esse programa foi desenvolvido para auxiliar o entendimento de alguns comportamentos apresentados em sala de aula pelos alunos, bem como proporcionar modelos de estratégias para as professoras a manejar tais comportamentos. Nessa perspectiva, o programa foi desenvolvido na abordagem do modelo RTI – resposta à intervenção relacionando-o somente no nível I, ou seja, em sala de aula pelas professoras.

A experiência escolar pode contribuir para diferentes trajetórias de desenvolvimento, tendo impacto sobre as experiências futuras do indivíduo (MARTURANO, 1997). A época de ingresso na escolaridade formal coincide com a fase de desenvolvimento psicossocial. O sucesso escolar, nesta fase, contribui para a resolução satisfatória desta crise, visto que garante à criança um desempenho valorizado pela sociedade. Por outro lado, o insucesso acadêmico pode acarretar um senso de não cumprimento da sua tarefa psicossocial de desenvolvimento.

Ao se fazer referência às dificuldades de aprendizagem não se pode perder de vista a presença de distorções inerentes ao próprio sistema educacional e às influências ambientais que funcionam como contexto para as manifestações comportamentais e as peculiaridades do indivíduo que pode apresentar, no sistema escolar, o sintoma de não aprender.

Em uma perspectiva ecológica do desenvolvimento (BRONFENBRENNER, 1996), a adaptação ao contexto escolar pode ser concebida como um conceito relacional; se, por um lado, a criança traz para a escola um repertório prévio para lidar com os desafios da transição, esse repertório se reconstrói dia a dia no novo contexto, mediante as interações entre a criança e as pessoas, objetos e símbolos ali presentes. Conquistas desenvolvimentais decorrentes da exposição ao contexto da educação infantil - como a expansão das habilidades interpessoais, cognitivas e linguísticas - resultam de interações cotidianas envolvendo as atividades escolares, os companheiros e a professora.

Dessa maneira, estudos observacionais (PEREIRA; GIOIA, 2010) detectaram associação direta entre comportamentos orientados para os alunos com desempenho acadêmico abaixo do esperado. Muitos dos comportamentos encontrados em sala de aula e mesmo verbalizados pelas professoras constituem comportamentos marcados por oposição, agressão, hiperatividade, impulsividade, desfio e manifestações antissociais são classificados como externalizantes, em oposição a padrões de comportamento internalizantes – retraimento, medo e ansiedade.

Dada a natureza do problema em estudo, em um modelo com tais características o ambiente deveria estar representado por variáveis relevantes de pelo menos dois contextos – família e escola.

Entender a magnitude do problema da associação entre baixo desempenho escolar e comportamentos externalizantes e suas consequências adversas tem implicações diretas para os cuidados da população com queixa escolar. Tal entendimento pode contribuir para o planejamento de práticas de manejo mais assertivas de intervenção em sala de aula e de prevenção, implementadas por meio de treinamento e preparo dos professores, e para uma melhor organização dos serviços para encaminhamento dessa população.

Assim, é fundamental desenvolver um trabalho em conjunto com os professores com o objetivo de diversificar e aprimorar sua postura ao ensinar manejar a sala de aula para diminuir comportamentos inapropriados apresentados pelos alunos.

Os conteúdos vinculados as atividade de manejo de comportamento estão relacionadas com os dados obtidos no instrumento EACI-P respondido pelas professoras no início da pesquisa, bem como às queixas também fornecidas pelas mesmas. E, os resultados puderam

ser verificados por meio do Protocolo de Registro e Monitoramento (APÊNDICE) ocorridos bimestralmente como os programas anteriores.

Diferentemente dos programas descritos anteriormente, o PROMACSA não foi realizado no nível II e III do modelo RTI – Resposta à intervenção. O programa somente foi desenvolvido em contexto de sala de aula e aplicados pelas próprias professoras. As estratégias foram como nos outros programas realizadas pela pesquisadora /consultora e também algumas ideias oriundas de reflexão emergidas da experiência das professoras participantes. A frequência das atividades desse programa na realidade da sala de aula eram dadas: segundas e sextas-feiras com duração de 1 horas ocorrendo no período após o intervalo.

Para o desenvolvimento das atividades foram utilizados jogos e brincadeiras. Como o programa anterior, as atividades estão descritas na apostila PROMACSA cuja estrutura configura-se: sumário, introdução, guia ao leitor, atividades, glossário, referencias. Essa apostila encontra-se em processo de finalização de construção e análise para possível publicação.

É mister ressaltar que, os três programas quando realizados no contexto da sala de aula, ou seja, em nível I do RTI tiveram um divisão por dias da semana com uma estrutura determinadas pelas professoras nos encontros da consultoria, como demonstra a tabela 2 abaixo e descrito anteriormente. Algumas vezes essa divisão sofreu alteração devido ao calendário da escola, bem como houve atividades que foram repetidas de acordo com a necessidade da sala e dos alunos.

**Tabela 2.** Frequência da distribuição dos programas em dias da semana aplicados em contexto de sala de aula pelas professoras.

RTI NÍVEL I			
	PROLEE	PROMAT	PROMACSA
2ª feira	X		X
3ª feira		X	
4ª feira	X		
5ª feira		X	
6ª feira	X		X

Salienta-se que todos os programas aplicados aos alunos, ou seja, programa de leitura e escrita, de matemática de manejo de comportamento seguiram um protocolo, contendo itens

importantes para o entendimento e desenvolvimento das estratégias. No quadro 6 a seguir essas informações podem ser visualizadas. Esta igualmente pode ser vista no início de cada respectiva, apostila.

**Quadro 2.** Protocolo para planejamento das atividades utilizadas nos programas.

<b>Protocolo de desenvolvimento das atividades realizadas nas intervenções</b>			
<b>Área:</b>	Leitura <input type="checkbox"/>	Escrita <input type="checkbox"/>	Matemática <input type="checkbox"/> Comportamento <input type="checkbox"/>
<b>Nome da atividade:</b>	_____		
<b>Objetivo:</b>	_____		
<b>Materiais utilizados:</b>	_____		
<b>Desenvolvimento da atividade:</b>	_____		

#### **2.9.1.4. PROAPA – Programa de auxílio aos pais**

Esse programa foi desenvolvido para auxiliar o envolvimento da família nas relações escolares do filho, bem como proporcionar reflexões sobre os estilos parentais exercidos no cerne familiar.

Nessa direção pesquisas e intervenções recentes com a família têm mostrado que sua estrutura mudou e se diversificou e maior ênfase tem sido colocada nos diferentes tipos de relações que ocorrem na família. Elas também valorizam a importância de investigar processos de nível sistêmico para compreender como tais relações se desenvolvem e afetam os diferentes membros e mecanismos da família nos mais variados contextos. Cabe lembrar que o estudo de “processos familiares” é recente e, frequentemente, os pesquisadores se defrontam com a tarefa de criar instrumentos que permitam que seus constructos de interesse sejam captados. No entanto, não foi o intuito desse programa, porém bem o fosse ficando interesses para implicações futuras.

Para o encontro com temática do programa, o qual foi promover encontros com a família na escola é mister salientar que a ambos família e escola são contextos de desenvolvimento e aprendizagem importantes, onde ocorrem as interações sociais que podem facilitar ou inibir o sucesso acadêmico e profissional do aluno. Identificar as atividades

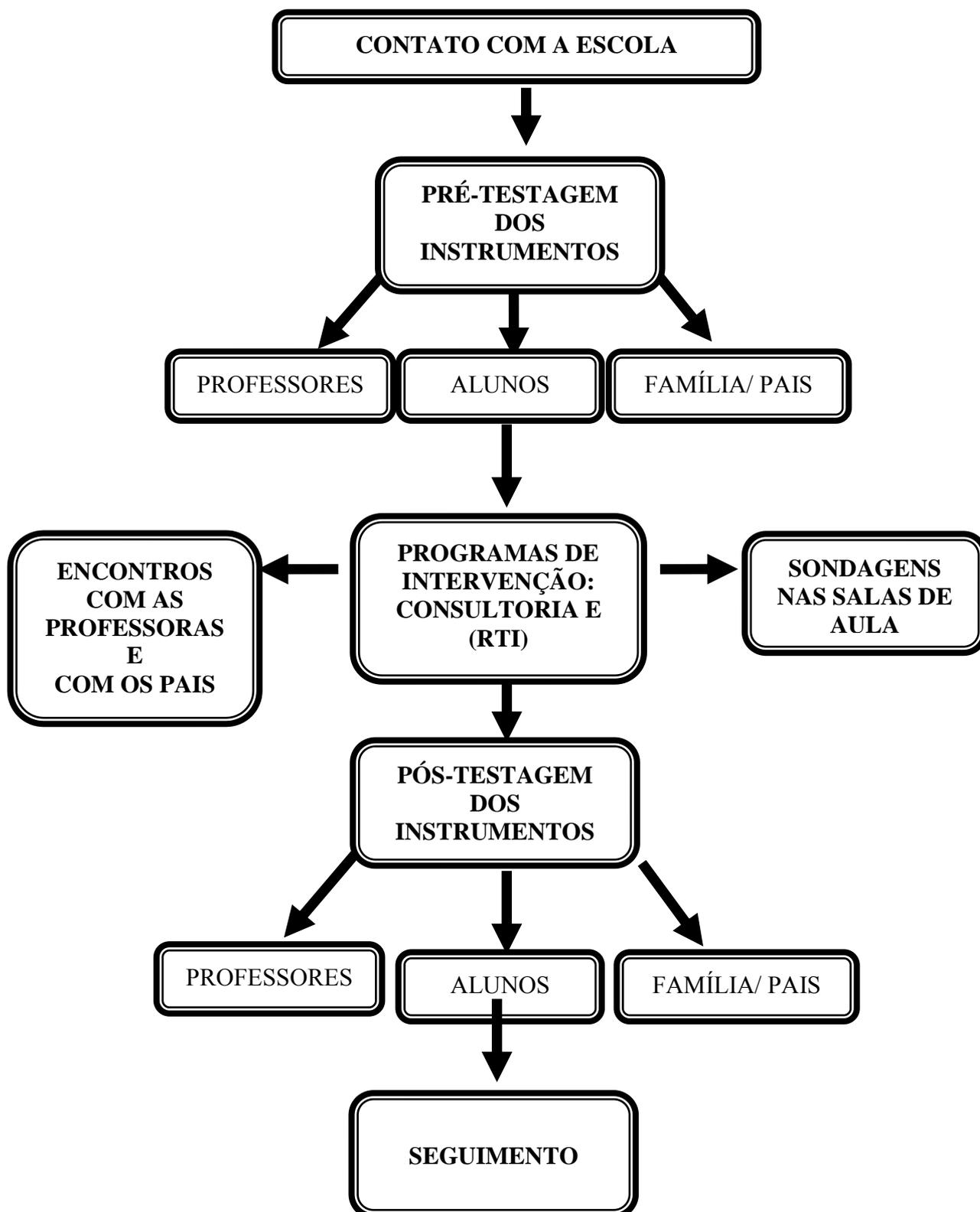
desenvolvidas pelos professores e pais, no âmbito de seus respectivos ambientes, e que estão direta ou indiretamente inter-relacionados, é o primeiro passo para a construção de uma integração entre família e escola.

O mapeamento das atividades que caracterizam as inter-relações entre a família e escola constitui, portanto, um passo na direção da compreensão dos processos de continuidades e descontinuidades entre esses dois ambientes. Buscar significados conjuntos e construir uma colaboração entre esses dois contextos de desenvolvimento, como meta institucional, só são possíveis quando se reconhecem os mecanismos responsáveis.

Assim, observa-se um número significativo de pesquisas realizadas a partir do início do século, com objetivo de certificar a efetividade de programas de treinamento para pais. Tanto em pesquisas nacionais quanto internacionais (FERREIRA; BARRERA, 2010; STOLK, et. al., 2008) os resultados têm se mostrado favoráveis no sentido de promover melhores habilidades educativas parentais e de prevenir ou reduzir problemas de comportamento dos filhos.

O desenvolvimento de programas nessa área tem trazido contribuições significativas para os profissionais que trabalham com famílias. Considerando os resultados dessas pesquisas, e a importância de se trabalhar com pais, a proposta deste programa, com encontros tem se mostrado bastante útil e efetiva (CIA, 2009; CARPENTER; PHIL, 1997) ao promover maior qualidade e conhecimento nas interações familiares.

Portanto, a intervenção relacionadas ao envolvimento parental ocorreu com os quatorze pais das crianças participantes da pesquisa. Foram marcadas cinco reuniões com palestras realizadas pela pesquisadora. Das cinco reuniões quatro delas aconteceram período da noite de 20h às 21h e uma foi realizada em um sábado no período da manhã das 10h as 11h, a pedido de alguns pais, e em acordo de todos, os quais obtiveram uma frequência relativa de 71,4%. As palestras foram proferidas no pátio nas dependências da escola I. Os participantes foram na maioria mães das crianças, mas em algumas das reuniões a figura paterna estava presente também. Os conteúdos das palestras versaram sobre temáticas relacionadas aos importância do envolvimento parental para o desenvolvimento escolar do filho, bem como estilos de práticas parentais essenciais para auxiliar no comportamentos dos filhos. Foi desenvolvido para cada palestra uma temática, contando com slides e um folder. Todos os materiais estão disponíveis na apostila do programa, também em apêndice dessa pesquisa.

**FLUXOGRAMA**

## 2.10. Tratamento dos dados

De cunho qualitativo e quantitativo, os dados coletados foram e estão sendo analisados conforme sua especificidade. Os resultados dos instrumentos aplicados em situação pré e pós-teste de seguimento à consultoria foram comparados por meio de teste não paramétricos. O tratamento dos dados compilados por meio do desempenho dos alunos nos instrumentos foram classificados de acordo com os critérios específicos e aplicada a análise estatística descritiva (média e desvio padrão) descritos a seguir: Para o Teste de Desempenho Escolar (TDE) foram utilizados o teste de Fredman para verificar as diferenças entre os três momentos das variáveis, também o Teste dos Postos Sinalizados de Wilcoxon ajustado pela correção de Bonferroni para identificar quais momentos de observação (Pré, Pós-testagem e Seguimento) diferenciam-se de si; Para as Provas de Avaliação dos processos de leitura – PROLEC, foram utilizados: Teste de Kendall para verificar possíveis diferenças entre os três momentos de observação, quando comparados concomitantemente para as variáveis de interesse referente a cada tarefa e o Teste dos Postos Sinalizados de Wilcoxon ajustado pela correção de Bonferroni para identificar quais os momentos de observação diferem-se dos demais, quando comparados par a par; Para o protocolo de autoeficácia foram utilizados: Teste de estatística Q de Cochran para verificar possíveis diferenças entre os momentos de observação para as variáveis de interesse e o Teste dos Postos Sinalizados de Wilcoxon com as mesmas finalidades descritas anteriormente nos outros instrumentos.

O tratamento dos dados compilados por meio do desempenho dos pais no instrumento Inventário de Estilo Parentais (IEP) foi utilizado também o Teste dos Postos de Wilcoxon com o intuito de verificar as diferenças nos momentos antes e após para suas variáveis de interesse.

Para verificar a existência de relação entre as variáveis: desempenho acadêmico/comportamento; desempenho acadêmico/estilo parental foi utilizado o Teste de Análise de Correlação de Spearman, em cada momento de observação, Pré e Pós-teste.

Para a Análise de Variância foi adotado o nível de significância de 5% ( $\alpha = *0,050$ ). Para análise dos dados foi utilizado a planilha eletrônica MS-Excel, em sua versão do MS-Office 2010, para a organização dos dados, e o pacote estatístico IBM SPSS (Statistical Package for Social Sciences), em sua versão 21.0, para a obtenção dos resultados.

Na análise e interpretação dos resultados qualitativos será aplicado Análise de Conteúdo (BARDIN, 1998). Abordaremos o referido método principalmente pelo fato de propor uma compreensão profunda daquilo que está exposto, indo além do aparente, da

superfície, buscando o que está subentendido. A aplicação do método, obedeceu-se as seguintes etapas: a-) Pré-análise (leitura); b-) Exploração do material (codificação e categorização); c-) Tratamento dos dados (inferência e interpretação).

Salienta-se que os resultados obtidos do Diário de campo foram divididos em temáticas padronizadas para facilitar a sua análise. Para a confiabilidade dos resultados e validade interna da pesquisa os dados qualitativos foram entregues a dois juízes especialistas, os quais foram computados as análises da pesquisadora e dos juízes, separadamente, e depois a comparação entre ambos por meio de teste de fidedignidade.

### **2.11. Concordância inter-observadores**

O observador principal foi a pesquisadora e os Juízes (observadores auxiliares) foram duas especialistas na área, Educação Especial.

Foi aplicado o *Teste da Estatística Alfa de Cronbach* (ou, como simplificado é mais conhecido, *Teste de Cronbach*), para a verificação do nível de confiabilidade em termos da chamada ‘consistência interna’ das temáticas observadas— grau de concordância entre avaliadores. Os valores da *Estatística Alfa de Cronbach* são estatisticamente elevados (pois, todos os valores de significância calculada estão abaixo de 5% = 0,050); então, podemos inferir, *a priori*, que os dados apresentam consistência interna, ou seja, os avaliadores apresentam concordância entre seus julgamentos.

Os valores da *Estatística Alfa de Cronbach* podem variar de 0,000 e 1,000, sendo que, segundo Yu (2001) e Churchill (1995), tal variação obedece à seguinte regra:

- \* entre 0,000 e 0,600 (exclusive) — confiabilidade insatisfatória (em um caso como este, um ou mais avaliadores seriam eliminados ou tratados à parte, dependendo do tipo de estudo);
- \* entre 0,600 (inclusive) a 0,700 (exclusive) — confiabilidade satisfatória
- \* entre 0,700 (inclusive) a 1,000 — confiabilidade elevada (aceita-se que os avaliadores apresentam variabilidades esperadas).

Logo, com base no que foi calculado e exposto, permite-se considerar a amostra com graus de confiabilidade ‘elevados’ (acima de 0,861), o que permite afirmar que os avaliadores apresentam grau de concordância elevado, como demonstra a tabela 3.

**Tabela 3.** Concordância entre a pesquisadora e juízes nas temáticas referentes ao diários de campo

Bloco de Variáveis	Coefficiente Alfa de Cronbach	Significância (p)
I_PESQ_A x I_JUIZ_A	0,861	< 0,001*
II_PESQ_A x II_JUIZ_A	0,957	< 0,001*
III_PESQ_A x III_JUIZ_A	0,880	< 0,001*
I_PESQ_A x I_JUIZ_B	0,887	< 0,001*
II_PESQ_A x II_JUIZ_B	1,000	< 0,001*
III_PESQ_A x III_JUIZ_B	0,913	< 0,001*

**Legenda:** I, II e III = temáticas; PESQ=Pesquisadora; JUIZ A; JUIZ B

### **3. RESULTADOS**

---

Os dados a seguir apresentam os resultados obtidos por programa desenvolvido.

#### **3.1. PROGRAMA DE RESPOSTA Á INTERVENÇÃO (RTI)**

Os resultados descritos nessa sessão vertem sobre os dados dos instrumentos referentes aos professores participantes e à pesquisadora. A seguir apresentaremos dados dos professores coletado por meio dos: a-) diários reflexivos; b-) EACI-P; c-) Percepção dos professores sobre o desempenho de leitura, escrita, matemática e comportamental dos alunos; d-) Protocolo dos professores pós-consultoria; e-) diários de campos da pesquisadora.

##### **a-) Resultado dos diários reflexivos das professoras participantes – compilados durante a execução do programa de RTI**

De acordo com os relatos e trabalhos produzidos pelas Professoras mostram que todas foram hábeis tanto no envolvimento com a sala quanto na utilização das estratégias extraindo o melhor para a aula e enfocando também as habilidades dos alunos.

Nos diários reflexivos das Professoras, pôde-se observar que está descrito a trajetória das aulas envolvendo a prática escolhida. Neles também as professoras apresentaram uma interpretação pessoal do elemento trabalhado na pesquisa, a sua prática. A redação foi enriquecida com a descrição de detalhes e com comentários que expressavam as suas maneiras de compreender o elemento em questão.

Abaixo encontra-se o conteúdo amostral sobre a vivência das professoras no programa de Consultoria Colaborativa por meio de trechos retirados dos diários reflexivos das consultadas. No entanto, salienta-se que os mesmos estão agrupados em duplas de categorias: atividades realizadas pelas professoras em sala de aula, e suas reflexões sobre sua participação no programa, também estão dispostos em ordem cronológica enfatizando o progresso do relato das mesmas.

##### **1- Quanto os relatos referentes as atividades desenvolvidas em sala de aula:**

*“ Fiz um plano de aula... trabalhamos com textos informativos”... Trabalhamos com pequenos textos informativos com listas de palavras... parece que não deu muito certo”*

*“ Fiz a intervenção ditando as letras que haviam escolhidos para ver... eles conseguiram e eu descobri que reconhecem as letras do alfabeto, mas nem todas ”*

(Diário reflexivo Professora 4  
Data: 16/03/2011 e 26/05/2011)

*“ A atividade foi de escrita de palavras, leitura coletiva, os alunos não leem sozinhos precisam de ajuda constante ”.*

*“ Escreveram as rimas no caderno, colocaram as palavras que rimam em conjunto. Também utilizando o alfabeto móvel formaram palavras ”.*

(Diário Reflexivo Professora 3  
Data: 14/04/2011 e 20/09/2011)

*“Terminaram a atividade de ditado de palavras... caminhei por todas as carteiras dando uma olhada... os alunos indicados não conseguiram ”*

*“ Hoje trabalhei com as estações do ano mostrando o inicio do inverno por meio de recortes... um aluno trabalhou menos que o outro ”. Preparei essa aula com a intenção de facilitar a observação do comportamento deles de acordo com que aprendermos nos encontros ”*

(Diário Reflexivo Professora 5  
Data: 24/03/2011 e 24/10/2011)

*“Pedi que escrevessem uma lista de palavras que foram pronunciadas durante a peça de teatro... depois formaram no alfabeto móvel e passaram para o caderno”... tiveram dificuldades.”*

*“ Com atividade montagem do livro de contos de fadas.. todos se envolveram... o objetivo maior foi ver a compreensão das partes da história, com inicio, meio e fim ”.*

(Diários Reflexivos Professora 6  
Data: 11/04/2011 e 29/08/2011)

*“ A atividade foi com problemas de matemática na oralidade... resolvemos de memória e depois no caderno, os alunos apresentaram dificuldade ”*

*“Usamos jogos para trabalhar matemática...depois passei o problema... eles resolveram na oralidade”.*

(Diário Reflexivo Professora 2)

Data: 18/04/2011 e 20/05/2011)

*“Trabalhei com dinheirinho e o M. raciocina rápido, mas não regista nada”.*

*“ Tenho observado que na atividade de matemática começam a entender a relação...por isso a importância de dar problemas mais simples.”*

(Diário Reflexivo Professora 1  
Data: 05/04/2011 e 06/06/2011)

## **2- Quanto as reflexões sobre a prática e sobre participação no programa:**

*“Os alunos tentaram e mostraram vontade de realizar a atividade, mas só foi possível com minha ajuda”*

*“...nossos encontros nos deram a oportunidade de surgir novas ideias com tentativa de mudanças com evolução e progresso em relação aos nossos alunos e nossas práticas pedagógicas”.*

(Diário Reflexivo da Professora 4,  
Data: 9/05/2011 e 12/09/2011).

*“O aluno já está começando a ler e escrever de forma que se entenda, quanto ao outro já não mais apresenta tantas dificuldades, na leitura na escrita.”*

*“Hoje achei a atividade muito produtiva porque despertou interesse nos alunos... eles falaram espontaneamente sobre o assunto. ”Senti que eles, principalmente, o V. conseguiu realizar a atividade, vi que ele se sentiu muito feliz”.*

(Diário Reflexivo da Professora 5,  
Data: 25/04/2011 e 26/09/2011 ).

*“Considerarei a atividade produtiva, pois ao longo do processo os dois alunos falaram de forma espontânea sobre o tema para o grupo.”*

*“ Achei a atividade muito produtiva porque despertou interesse nos alunos que acabaram falando espontaneamente sobre o assunto e contribuíram com ideias”*

(Diário Reflexivo da Professora 6,  
Data: 11/05/2011 e 25/08/2011).

*“Os dois alunos, a princípio, participaram na atividade, porém um deles ao encontrar uma palavra mostrava para a sala com entusiasmo com sinal de satisfação. O outro desviava a atenção e desistiu no meio da atividade.”*

*“O meu apoio torna-se essencial, para que ele não desista, principalmente após o intervalo (recreio)”.*

(Diário Reflexivo da Professora da professora 1,  
Data: 23/05/2011 e 13/09/2011)

*Na minha perspectiva o aluno demonstrou resistência, na execução da atividade, pois as letras foram modificadas do formato – forma para palito e ele perdeu o interesse. Parece ter alta frustração diante de tarefas que tem dificuldade.*

*Os dois alunos participaram da atividade por meio da comunicação oral, levando em consideração a dificuldade com a escrita.*

(Diário Reflexivo da Professora 2  
Data: 07/04/2011 e 09/06/2011)

*O auxílio ainda é fundamental, pois se eu deixa-los sozinhos eles não caminham nas atividades e apresentam comportamentos inadequados, tais como: V. que coloca os pés na carteira e recusa a fazer as atividades.*

*V. apresentou desenvolvimento e interesse maior nas atividades voltadas à matemática, já M. precisa do meu apoio e responde mais oralmente e se recusa na maioria das vezes, registrar a atividade no caderno. Mas é muito esforçado...mas diz que cansa de ver as letras”.*

Diário Reflexivo Professora 6  
Data: 15/04/2011 e 24/10/2011)

*A minha ajuda com o aluno é essencial para que ele não perca o interesse e se desvie do foco da atividade. No caso de J. sua evolução apresenta-se diária. No entanto, diante da sua frustração em verificar um erro ele se desestimula e não quer continuar a atividade.*

*O aluno vem demonstrando rapidez nas respostas orais, agora mais contextualizadas, porém ao transpor para a escrita necessita de auxílio. Realiza a transposição das palavras para o papel, com trocas e substituições, mas com o meu auxílio supera a dificuldade.*

(Diário Reflexivo Professora 1  
Data: 8/04/2011 e 19/06/2011)

*“Eu não sabia que poderiam ser utilizados tantos jogos lúdicos para ensinar conteúdo de leitura, escrita e matemática”.*

*“ Eles estão avançado cada vez mais... sinto que estão empenhados ”*

(Diário Reflexivo Professora 3  
Data: 03/06/2011 e 24/04/2011)

*“P. brinca muito como sempre, se atrasa, briga com os demais... não quer fazer as atividades... fala palavrões, não presta atenção”.*

*“ Recebi um aluno novo que ajudou a desestruturar um pouco os outros alunos com atitudes e hábitos que minhas crianças já não apresentam mais e P. está mais participativo, mas o seu comportamento ainda é bastante difícil”.*

(Diário Reflexivo Professora 5  
Data; 07/04/2011 e 12/09/2011)

É importante notar que há um desenvolvimento positivo em relação às atividades, pois verificamos que as tarefas propostas pelas professoras foram sendo realizadas gradativamente e a participação dos alunos também foram ao poucos ganhando autonomia diante dessas tarefas.

As professoras destacaram que, durante o processo, a maior transformação em sua prática havia sido a construção do diário reflexivo, pois quando uma pessoa relata os fatos vividos por ela mesma, percebe-se que reconstrói a trajetória percorrida dando-lhe novos significados.

**b-) Resultados referente ao instrumento Escala de avaliação do comportamento infantil - EACI-P na etapa Pré, Pós-testagem**

Os resultados da Escala de Avaliação de Comportamento Infantil para professores - EACI-P preenchida pelas professoras estão apresentados em tabelas referentes a presença ou ausência de cada fator que compõem o instrumento mostrando o desempenho dos alunos nos dois momentos de monitoramento Pré, Pós-testagem.

Na tabela 4 observamos a Aplicação do *Teste Q de Cochran*, com o intuito de verificar possíveis diferenças entre os dois momentos de observação pré e pós-testagem, quando comparados concomitantemente, para as variáveis do bloco EACI-P.

Os resultados evidenciaram uma diferença estatisticamente significativa em todos os fatores do instrumento do EACI-P.

**Tabela 4.** Descrição das categorias ausência e presença para os fatores do EACI-P e do valor de  $-p$  para o grupo de alunos.

Bloco de Variáveis	Categoria	Frequência	Percentual	Sig. (p)
EACIP Hiperatv pré	ausência	4	28,60%	0,001*
	presença	10	71,40%	
EACIP Hiperatv pós	ausência	11	78,60%	0,001*
	presença	3	21,40%	
EACIP Func-ind pré	ausência	2	14,30%	< 0,001*
	presença	12	85,70%	
EACIP Func-ind pós	ausência	14	100,00%	< 0,001*
	presença	0	0,00%	
EACIP Inatenção pré	ausência	0	0,00%	< 0,001*
	presença	14	100,00%	
EACIP Inatenção pós	ausência	11	78,60%	< 0,001*
	presença	3	21,40%	
EACIP Neuro-ans pré	ausência	6	42,90%	0,002*
	presença	8	57,10%	
EACIP Neuro-ans pós	ausência	12	85,70%	0,002*
	presença	2	14,30%	
EACIP Soc-neg pré	ausência	7	50,00%	0,001*
	presença	7	50,00%	
EACIP Soc-neg pós	ausência	14	100,00%	0,001*
	presença	0	0,00%	

**Legenda:** Hiperatv=Hiperatividade; Func-ind=Funcionamento independente; Neuro-ans=Neurotismo/Ansiedade; Soc-neg = Socialização Negativa.

Como foi encontrado diferenças ditas estatisticamente significantes para todas as variáveis de interesse, formadoras dos cinco blocos estudados, foi aplicado o *Teste Q de Cochran*, ajustado pela *Correção de Bonferroni*, para tentar identificar quais momentos de observação diferenciaram-se entre si, quando comparados par a par na tabela 5.

Os resultados indicaram que houve diferenças estatísticas significantes entre os momentos pré e pós-testagem evidenciando a eficácia do programa de consultoria colaborativa quanto as queixas relacionadas ao comportamento realizadas pelas professoras.

**Tabela 5.** Distribuição do valor de p no *Teste Q de Cochran* ajustado pela Correção de Bonferroni.

Par de Momentos de Observação	Sig. (p)
EACIP Hiperatv pré & EACIP Hiperatv pós	0,016*
EACIP Func-ind pré & EACIP Func-ind pós	< 0,001*
EACIP Inatencao pré & EACIP Inatencao pós	0,001*
EACIP Neuro-ans pré & EACIP Neuro-ans pós	0,031
EACIP Soc-neg pré & EACIP Soc-neg pós	0,016*

### **c-) Resultado referente ao protocolo de investigação após intervenção da percepção dos professores sobre o desempenho da leitura, escrita, matemática e comportamental dos alunos participantes**

Os resultados do protocolo de investigação da percepção das professoras sobre o desempenho acadêmico dos alunos indicados para consultoria colaborativa estão apresentados em tabelas em frequência relativa e frequência absoluta.

Na tabela 6 verificamos o desempenho acadêmico nas áreas de leitura, escrita e matemática dos alunos na visão da sua professoras após a consultoria colaborativa ter encerrado. Observamos que, os alunos obtiveram porcentagem zerada na categoria “piorou” do protocolo respondido pela professora. Na categoria “manteve” há uma porcentagem mínima a ser considerada para os alunos. No entanto, nas categorias “melhorou” e “melhorou muito” os alunos apresentaram de 9,4% e 87,5%, respectivamente, nas categorias citadas. Sendo assim, na última categoria apresentada “melhorou muito” os alunos apresentaram porcentagem de 87,5%, ou seja, quase em todas as tarefas descritas no protocolo as professoras apontaram um avanço robusto.

**Tabela 6.** Percepção dos professores em relação ao desempenho acadêmico dos seus alunos após a consultoria prestada em uma perspectiva **geral**.

<b>Valor</b>	<b>Frequência absoluta</b>	<b>Frequência relativa%</b>
Piorou	0	0%
Manteve	1	3,1%
Melhorou	3	9,4%
Melhorou muito	28	87,5%
<b>Total</b>	<b>32</b>	<b>100%</b>

*Fonte:* o autor

A tabela 7 mostra os resultados do desempenho dos alunos na leitura de acordo com a percepção dos seus professores. O resultados indicaram que nas categorias “piorou” e “manteve” não houve marcação, ou seja, foram zeradas. As categorias “Melhorou” e “Melhorou Muito” apresentaram um resultado de 10% e 90%.

**Tabela 7.** Percepção dos professores em relação ao desempenho acadêmico dos seus alunos após a consultoria prestada em relação a **leitura**.

<b>Valor</b>	<b>Frequência absoluta</b>	<b>Frequência relativa%</b>
Piorou	0	0%
Manteve	0	0%
Melhorou	1	10%
Melhorou muito	9	90%
<b>Total</b>	<b>10</b>	<b>100%</b>

*Fonte:* o autor

Na tabela 8 também verificamos as percepção das professoras mas em relação ao desempenho da escrita dos alunos. Os resultados evidenciaram que na categoria “Melhorou muito” os alunos obtiveram uma porcentagem de 90% , e na categoria “Melhorou” 10% segundo os professores, confirmando a efetividade do programa de consultoria colaborativa.

**Tabela 8.** Percepção dos professores em relação ao desempenho acadêmico dos seus alunos após a consultoria prestada em relação a **escrita**.

<b>Valor</b>	<b>Frequência absoluta</b>	<b>Frequência relativa%</b>
Piorou	0	0%
Manteve	0	0%
Melhorou	1	10%
Melhorou muito	9	90%
<b>Total</b>	<b>10</b>	<b>100%</b>

*Fonte:* o autor

Na tabela 9 as tarefas de matemática de acordo com as professoras também obtiveram índices percentis importantes, caracterizando a eficácia do programa. No entanto, na categoria “Manteve” e “Melhorou” apresentaram uma frequência correspondendo 16%. Porém, 68% correspondem à categoria “Melhorou muito”.

**Tabela 9.** Percepção dos professores em relação ao desempenho acadêmico dos seus alunos após a consultoria prestada em relação a **matemática**.

<b>Valor</b>	<b>Frequência absoluta</b>	<b>Frequência relativa%</b>
Piorou	0	0%
Manteve	1	16%
Melhorou	1	16%
Melhorou muito	4	68%
<b>Total</b>	<b>6</b>	<b>100%</b>

*Fonte:* o autor

A tabela 10 versa sobre os resultados referentes aos comportamentos dos alunos diante dos aspectos acadêmicos na perspectiva das suas professoras. Observamos que na categoria “Piorou” e “Manteve” não houve índices percentis. No entanto, verificamos 83,5% na categoria “Melhorou muito” e 16,5% “Melhorou” indicando que as professoras apontaram um avanço expressivo em relação a tal temática.

**Tabela 10.** Percepção dos professores em relação ao desempenho acadêmico dos seus alunos após a consultoria prestada em relação ao **Comportamento diante dos aspectos acadêmicos.**

<b>Valor</b>	<b>Frequência absoluta</b>	<b>Frequência relativa%</b>
Piorou	0	0%
Manteve	0	0%
Melhorou	1	16,5%
Melhorou muito	5	83,5%
<b>Total</b>	<b>6</b>	<b>100%</b>

*Fonte:* o autor

#### **d-) Resultados do protocolo de investigação pós-programa**

Na investigação pós- consultoria as professoras puderam salientar os aspectos percebidos e observados durante o processo da consultoria colaborativa prestada, os quais estão expressos no quadro 7.

No entanto, abaixo serão apresentados alguns relatos os quais traduzem tantos os aspectos indicados como facilitadores como alguns, poucos, dificultadores no desenvolvimento da proposta de consultoria.

Em relação a satisfação do tempo de comunicação e orientação, tempo e quantidade da consultoria foi ressaltado:

*“ Foi viável o tempo determinado ” (P2).*

*“ Achei o tempo bem dividido, sendo possível abordar vários pontos de interesse do grupo ”. (P4)*

*“ Excelente, quanto mais melhor parar nós ”.*

Quando tratou-se de expressar sobre o apoio ofertado às professoras para esclarecimento na atuação com o aluno indicado para a consultoria, as participantes colocaram:

*“ Esclareceu bastante as dúvidas, mostrou exemplos, sugestões para melhorar nossa prática, gostei muito ”. (P2)*

*“ Através de vários materiais, leituras e atividades enriqueceu os conteúdos relacionado a aprendizagem do meu aluno ”. (P5).*

*“ As instruções foram colaborativas, de fácil aplicação no dia-a-dia ”. (P6)*

*“O apoio ofertado durante esta consultoria foi possível dar respostas as minhas dúvidas e me ajudar a montar estratégias para desenvolver melhor o trabalho com os alunos.” (P3).*

*“Ótimas oportunidade de ideias e clareamento de dúvidas, as quais foram excelentes para minha prática diária com os meus alunos. (P1)*

Quando o assunto versou-se sobre os materiais indicados e desenvolvidos as professoras revelaram satisfação, como demonstra alguns relatos abaixo:

*“Foi muito rico, deu bastante sugestões e ideias, vindo a enriquecer e contribuir para nosso trabalho”. (P1)*

*“Os vários textos, indicação de livros, foram de fácil acesso e de compreensão para mim”. (P2)*

*“Leitura aproveitável e de fácil compreensão”. (P3)*

*“Foram proporcionados materiais ricos vindos de encontro com as necessidade que procurávamos para melhor atender nossos alunos”. (P2).*

*“Excelentes materiais riquíssimos que oportunizaram ainda com a ajuda da consultora ganhos significativos para nossa escola”. (P5)*

Sobre a contribuição da escola para o acontecimento da consultoria, as professoras versaram:

*“A escola foi muito solista em contribuir para que o trabalho caminhasse na direção de um bom desenvolvimento tanto para a consultora como para nós professoras”. (P5)*

*“A parte administrativa nos apoiando e nos dando suporte...”. (P1)*

*“A administração escolar promoveu uma fundamental organização, focando o desempenho docente e discente”. (P6)*

*“A escola demonstrou preocupação e agilidade nos materiais que solicitei para o desenvolvimento da minha prática”. (P2).*

A respeito da reflexão do professor diante da consultoria colaborativa e contribuição para o desempenho do aluno as professoras relataram:

*“com a consultoria procurei refletir sobre meu posicionamento e as atividades direcionadas ao aluno, vindo a melhorar minha prática” (P3).*

*“Passei a procurar outros textos, atividades e muita leitura para ajudar meu aluno.” (P4)*

*“Aumentaram as ideias presentes em minha consciência pedagógica, dando assim frequentes motivações para eu poder aplicá-las com o meu aluno.” (P6)*

*“Consegui me tranquilizar e passar essa tranquilidade e confiança para meu aluno, pois com as diversas estratégias que aprendi observei que estava no caminho certo.” (P2)*

Também nesse mesmo instrumentos pode-se constatar alguns aspectos dificultadores desta consultoria, embora minoria, mas importante para adequação futura. Eles versaram sobre a falta da participação (relacionado aos comportamentos) de um dos alunos relatado pela professora P1. E também foi levantado o aspecto em relação ao espaçamento dos encontros quinzenais serem longos, pois os feedbacks teriam que ser mais frequentes, colocado pela professora P5.

**Quadro 3.** Percepção das professoras sobre o programa prestado.

<b>ASPECTOS INDICADOS</b>	<b>Nº prof.</b>
<b>Facilitadores</b>	<b>Quant.</b>
Satisfação quanto ao tempo de comunicação, orientação na consultoria.	06
Tempo suficiente na duração dos encontros.	05
Excelente quantidade dos encontros.	06
Participação eficaz da consultora junto as professoras.	05
Orientações quanto as dúvidas e assuntos pertencentes às dificuldade do aluno.	06
Desenvolvimento de ótimas estratégias e resolução de problemas na sala com o aluno.	06
Ótimos materiais e atividades indicadas e desenvolvidas.	06
Aumento da interação do professor com seu aluno.	06
Continuou a buscar outros textos e atividades	02
Contribuição da escola para os encontros acontecerem	06
Aumento das ideias para construção de novas práticas	06
Satisfação na sua realização sobre o trabalho, já fazia trabalho semelhante	01
As práticas da escola contribuíram para o desenvolvimento da proposta de consultoria	06
Efeitos da consultoria propiciou o desenvolvimento do aluno em sala de aula	06
<b>Dificultadores</b>	
Falta de participação do aluno	01
As vezes demora o feedback da consultora – encontros quinzenais	01

**e-) Resultados dos diários de campo da pesquisadora**

A pesquisadora construiu diários de campo, que, da mesma forma, se mostraram importantes na observação dos alunos indicados para o trabalho de consultoria. Os diários de campo tiveram como finalidade registrar por meio da escrita, as atitudes, angústia, dúvidas e

dificuldades da pesquisadora na construção, em parceria com as professoras, do processo formativo e particularmente do processo interativo. Segundo Mendes, Toyoda e Bisaccione (2007) por meio dos diários de campo podem ser denunciados, de forma simples, os fatores envolvidos em um trabalho, o que contribui muito para o estudo de novas formas de atuação, como pode ser observado nos relatos dos diários da consultora.

*—As professoras parecem estar gostando da parceria, mas ainda se sentem muito ansiosas em relação ao registro das suas aulas. Estão apreensivas em registrar suas atividades diárias. Assim, foi enfocado para elas que escrevessem suas atividades diariamente enfatizando o desenvolvimento dos alunos indicados (com dificuldades) na participação das tarefas propostas”.*

(Diário de campo nº 03)

*“A Professora 5 tem mais dificuldade em expressar suas ideias e criar atividades para seus alunos. Também apresentam uma dificuldade em relação ao domínio da linguagem escrita. Pretendo ao longo do trabalho também ajudá-la a superar tal dificuldade”.*

(Diário de campo nº 06)

*“ Nota-se que entre o grupo há interesses diversos... como por exemplo, a Professora 3 não parece se interessar muito em desenvolver e aplicar atividades. Por outro lado, as professoras 5 e 6 sempre comentam que isso (colaboração) deveria ter acontecido bem antes.*

(Diário de campo nº 10)

*“Ainda percebe-se dificuldade entre as professoras em desenvolver atividades com características mais lúdicas. Uma delas até comentou que não sabia que atividades, principalmente, relacionadas a comportamentos poderiam ser dadas por meio de brincadeiras e jogos”.*

(Diário de campo nº 13)

*“Há um envolvimento maior das professoras, mesmo porque elas parecem estar mais confiante em relação as atividades...”*

*“Parece haver conflitos em relação a cursos sobre leitura, escrita e matemática proporcionados pela escola (governo) e suas concepções sobre esses eventos.”*

(Diário de campo nº 15)

*“Revelou-se nesse encontro a preocupação em relação ao tempo. As professoras indicaram que tem que haver tempo disponível para adequarem alguns conteúdos, ou seja, adaptarem atividades”*

(Diário de campo nº 17)

*“Mesmo diante todos os avanços, ainda percebe-se nas professoras uma consciência coletiva de que há sempre uma área que resolverá tudo de uma vez”.*

*“No entanto, elas relataram que a colaboração é muito importante, mas teriam que ter esse auxílio de forma definitiva na escola”*

(Diário de campo nº 19)

Assim, os diários de campo revelaram que houve uma interação satisfatória entre consultora e consultadas.

No Quadro 8 é possível verificar o progresso das professoras ao longo do processo da consultoria colaborativa, segundo observações feitas pela pesquisadora e registradas nos diários de campo momento inicial e no final à consultoria colaborativa.

**Quadro 4.** Categoria das Temáticas referente aos diários de campo.

<b>Observações da Pesquisadora/consultora</b>	<b>Inicial</b>	<b>Final</b>
<b>I-Quanto à disponibilidade de trabalho conjunto</b>	Inseguras no início do processo, tanto para iniciar o trabalho de consultoria quanto na relação com os alunos. Não tinham hábito de registrar a aula, somente preenchiam o diário de classe tradicional obrigatoriamente.	Estavam mais flexíveis às sugestões e criavam estratégias voltadas a leitura, escrita e além do que era sugerido nas reuniões semanais. Relatavam os acontecimentos e reflexões particulares no diário reflexivo com maior frequência.
<b>II-Quanto à postura educacional das professoras em relação aos alunos</b>	Insegurança.	Propunham a atividade, refletiam sobre ela e a modificavam se necessário.
<b>III- Quanto ao posicionamento em relação à consultora</b>	Falavam pouco, colocavam suas dúvidas de forma geral sobre os alunos.	Dialogam com maior segurança, relatavam suas atitudes em sala e refletiam sobre suas atitudes.

Na tabela 11 verificamos que mesmo as professoras participando do programa de consultoria colaborativa ainda permaneceram inseguras sobre o desenvolvimento de estratégias, atividades mais específicas, bem como manejar comportamentos em sala de aula, direcionando para a serviços de apoio a responsabilidade para atendimentos com alunos com dificuldades de aprendizagem e comportamentais.

**Tabela 11.** Potenciais resultados em relação às dificuldades para realizar o RTI retirados dos diários de campo da pesquisadora/consultora.

Dificuldades	Soluções
As professoras acreditam que faltam habilidades para implementar intervenções específicas ou estratégias de manejo de comportamento.	Providenciar formação continuada com suportes para efetivamente utilizar intervenções em grupo ou individuais;
Professoras acham que eles não tem tempo para trabalhar com intervenções e estratégias específicas, ou seja, ainda tem dificuldades em adaptações curriculares.	A escola necessita rever planejamentos para que os professores possam entender o manejo do tempo nas atividades em sala.
A maioria das professoras é relutante em fazer implementação com intervenções para alunos desmotivados e que precisam de atenção constante.	Eles precisam coletar instruções com observações sobre o comportamento desse aluno, para assim desenvolver apoio.
As professoras acreditam que a Educação Especial irá Fazer tudo em —um passe de mágica” Desta crença implica que as intervenções da educação regular são insuficientes e os alunos tem benefícios somente se receberem apoio individual.	Tentar identificar componentes em sala de aula que possam auxiliar no desenvolvimento de instruções. A —mágica” está em uma boa intervenção, a qual segue princípios básicos discutidos e que o professor pode replicar em sala adequando. Ter serviços de apoio especializado para auxiliar os professores quando necessário.

### **3.2. PROGRAMAS DE RESPOSTA Á INTERVENÇÃO – RTI**

**(Programa de leitura e escrita –PROLEE; Programa de Matemática – PROMA e Programa de manejo de comportamento em sala de aula PROMACSA)**

Nessa sessão estão apresentados os dados dos instrumentos utilizados que mediram os programas de intervenção.

#### **3.2.1. Resultados dos alunos no Teste de Desempenho Escolar – TDE, PROLEC, do Protocolo de autoeficácia referente aos momentos pré-testagem, pós e seguimento.**

Os resultados relacionados ao TDE, PROLEC e Protocolo de autoeficácia referentes aos três momentos e também os resultados referentes à existência de relação entre desempenho acadêmico e comportamento, nos dois momentos pré, pós- testagem, estão apresentados nas tabelas a seguir. Todos esses momentos foram formas de medidas de monitoramento dos referidos programas.

### 3.2.2. Resultados do Teste de Desempenho Escolar - TDE

Na tabela 12 apresenta Teste de Friedman, com o intuito de verificar possíveis diferenças entre os três momentos de observação, quando comparados concomitantemente, para as variáveis de interesse do Teste de Desempenho Escolar – TDE. Os resultados evidenciaram uma diferença estatisticamente significativa para todas as variáveis: escrita, matemática e leitura, bem como para o escore bruto total (EBT) nos momentos observados Pré, Pós-testagem e Seguimento.

Assim, pode-se constatar uma eficácia e uma eficiência em relação as atividades aplicadas nas intervenções do programa de consultoria colaborativa nas área de leitura, escrita e matemática, pois observa-se uma diferença estatística significativa nos momentos observados.

**Tabela 12.** Descrição da aplicação do *Teste de Friedman*, nos três momentos de observação, quando comparados concomitantemente, para as variáveis de interesse do Teste de Desempenho Escolar (TDE) e do valor de  $p$  para o grupo de alunos.

Variável	Momento de Observação	Categoria	Freq.	Perc.	Sig. (p)
Escrita	PRÉ	inferior	9	64,30%	< 0,001*
		médio	5	35,70%	
		superior	0	0,00%	
	PÓS	inferior	0	0,00%	
		médio	3	21,40%	
		superior	11	78,60%	
	SEGUIMENTO	inferior	0	0,00%	
		médio	0	0,00%	
		superior	14	100,00%	
Matemática	PRÉ	inferior	11	78,60%	< 0,001*
		médio	3	21,40%	
		superior	0	0,00%	
	PÓS	inferior	0	0,00%	
		médio	7	50,00%	
		superior	7	50,00%	
	SEGUIMENTO	inferior	0	0,00%	
		médio	3	21,40%	
		superior	11	78,60%	
Leitura	PRÉ	inferior	9	64,30%	< 0,001*
		médio	5	35,70%	
		superior	0	0,00%	
	PÓS	inferior	0	0,00%	
		médio	4	28,60%	
		superior	10	71,40%	
	SEGUIMENTO	inferior	0	0,00%	

Variável	Momento de Observação	Categoria	Freq.	Perc.	Sig. (p)	
Total (EBT)	PRÉ	médio	0	0,00%	< 0,001*	
		superior	14	100,00%		
		inferior	9	64,30%		
		médio	5	35,70%		
		superior	0	0,00%		
		inferior	0	0,00%		
	PÓS	médio	4	28,60%		
		superior	10	71,40%		
		inferior	0	0,00%		
		SEGUIMENTO	médio	1		7,10%
			superior	13		92,90%

Como para todas as variáveis de interesse avaliadas, foram encontradas diferenças estatisticamente significantes, foi aplicado o *Teste dos Postos Sinalizados de Wilcoxon*, ajustado pela *Correção de Bonferroni*, para tentar identificar quais momentos de observação diferenciam-se entre si, quando comparados par a par para o Teste de Desempenho Escolar – TDE.

Observa-se na tabela 13 que todas as variáveis do TDE: escrita, matemática, leitura e escore total obtiveram em seus pares: pré- pós e pré e *seguimento* uma diferença estatisticamente significativa. O mesmo não foi observado no par pós/seguimento. No entanto, mesmo não apresentando significância estatística o resultado é considerado positivo, pois houve uma manutenção dos resultados, o quais avançaram e se mantiveram mesmo após o término das intervenções do programa de consultoria colaborativa.

**Tabela 13.** Descrição da aplicação do Teste dos Postos Sinalizados de Wilcoxon, ajustado pela Correção de Bonferroni para o TDE – Teste de Desempenho Escolar e o valor de  $\alpha$  para o grupo de alunos.

Par de Variáveis	Sig. (p)
PÓS Escrita - PRÉ Escrita	0,001*
SEGUIMENTO Escrita - PRÉ Escrita	0,001*
SEGUIMENTO Escrita - PÓS Escrita	0,083
PÓS Matemática - PRÉ Matemática	0,001*
SEGUIMENTO Matemática - PRÉ Matemática	0,001*
SEGUIMENTO Matemática - PÓS Matemática	0,046
PÓS Leitura - PRÉ Leitura	0,001*
SEGUIMENTO Leitura - PRÉ Leitura	0,001*
SEGUIMENTO Leitura - PÓS Leitura	0,046
PÓS Total (EBT) - PRÉ Total (EBT)	0,001*
SEGUIMENTO Total (EBT) - PRÉ Total (EBT)	0,001*

---

SEGUIMENTO Total (EBT) - PÓS Total (EBT)	0,180
--	-------

---

*(alfa de Bonferroni = 0,016952)*

### **3.2.3. Resultados das Provas de Avaliação dos processos da leitura - PROLEC**

O quadro 9 apresenta os resultados das Provas dos processos de leitura – PROLEC de todos os alunos participantes nos três momentos da pesquisa: pré, pós e seguimento, considerando o nível de dificuldade proposta pelo próprio instrumento, dificuldade grande, dificuldade pequena e normal (sem dificuldade). Verificou-se que os alunos A1, A3, A9 e A11 obtiveram os piores resultados antes da consultoria ser iniciada. Contudo, também pode ser observado o avanço que os mesmos tiveram após o programa ser implementado e finalizado. É importante ressaltar que o aluno A9 e A11 mesmo sendo expostos a intervenções planejadas e específicas para suas necessidades não progrediram comparados ao grupo. Assim, foram encaminhados e participaram dos níveis II e III do programa de RTI – resposta à intervenção.

**Quadro 5.** Resultado geral do PROLEC de todos os alunos participantes

Processos de leitura	Prova	A1			A2			A3			A4			A5			A6			A7		
		Pré	Pós	Segui/to																		
	SL	DD	N	N	D	D	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N
Identificação de letras	ID	DD	N	N	D	D	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	D	N	N	N	N	N
Processos Léxicos	DL	DD	N	N	D	D	N	DD	N	N	N	N	N	N	N	N	D	N	N	D	N	N
	LP	DD	N	N	DD	D	N	DD	N	N	D	N	N	N	N	N	D	N	N	D	N	N
	LPP	DD	N	N	DD	D	D	DD	N	N	D	N	N	N	N	N	D	N	N	D	N	N
	LPF	DD	N	N	DD	D	N	DD	N	N	D	N	N	N	N	N	D	N	N	D	N	N
	LPNF	DD	N	N	DD	D	D	DD	N	N	D	N	N	N	N	N	D	N	N	D	N	N
	LNP	DD	N	N	DD	D	D	DD	N	N	D	N	N	N	N	N	D	N	N	D	N	N
Processos Sintáticos	EG	DD	D	D	DD	N	N	DD	N	N	DD	N	N	D	N	N	D	N	N	N	N	N
	VA	DD	N	N	DD	N	N	DD	N	N	D	N	N	D	D	N	D	N	N	N	N	N
	VP	DD	N	N	DD	N	D	DD	N	N	DD	N	N	D	D	N	D	N	N	N	N	N
	CF	DD	D	D	DD	N	D	DD	N	N	DD	D	D	D	D	N	D	D	D	D	D	D
	SP	DD	D	N	DD	D	N	DD	N	N	N	N	D	D	D	N	D	N	N	D	N	N
Processos Semânticos	CO	DD	D	N	DD	D	D	DD	N	N	DD	D	D	DD	N	N	DD	N	N	DD	N	N
	CT	DD	D	N	DD	D	D	DD	N	N	DD	D	D	DD	N	N	DD	N	N	DD	N	N

Quadro 12. Continuação

Processos de leitura	Provas	A8			A9			A10			A11			A12			A13			A14			
		Pré	Pós	Segui/to																			
	SL	N	N	N	DD	DD	D	N	N	N	D	D	D	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N
Identificação de letras	ID	DD	N	N	DD	DD	D	DD	N	N	D	D	D	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N
Processos Léxicos	DL	N	N	N	DD	DD	D	N	N	N	DD	D	D	N	N	N	N	N	N	N	D	N	N
	LP	N	N	N	DD	DD	D	DD	N	N	DD	D	D	N	N	N	D	N	N	D	N	N	N
	LPP	DD	N	N	DD	DD	D	DD	N	N	DD	D	D	D	N	N	D	N	N	D	N	N	N
	LPPF	DD	N	N	DD	DD	D	DD	N	N	DD	D	D	D	N	N	D	N	N	D	N	N	N
	LPNF	N	N	N	DD	DD	D	DD	N	N	DD	D	D	N	N	N	D	N	N	D	N	N	N
	LNP	N	N	N	DD	DD	D	DD	N	N	DD	D	D	D	N	N	D	N	N	D	N	N	N
Processos Sintáticos	EG	N	N	N	DD	N	N	N	N	N	DD	D	D	DD	N	N	DD	N	N	D	N	N	N
	VA	N	N	N	DD	N	N	N	N	N	DD	D	D	DD	N	N	DD	N	N	N	N	N	N
	VP	N	N	N	DD	N	N	N	N	N	DD	D	D	DD	N	N	DD	N	N	DD	N	N	N
	CF	N	N	N	DD	D	D	N	N	N	DD	D	D	DD	N	N	DD	N	N	DD	N	N	N
	SP	N	N	N	DD	D	D	N	N	N	DD	D	D	DD	N	N	DD	N	N	DD	N	N	N
Processos Semânticos	CO	DD	N	N	DD	DD	D	DD	N	N	DD	D	D	DD	N	N	DD	N	N	DD	N	N	N
	CT	DD	N	N	DD	DD	D	D	N	N	DD	D	D	DD	N	N	DD	N	N	DD	N	N	N

Legenda: N = Normal; D= Dificuldade pequena; DD= Dificuldade grande.

Salienta-se que da tabela 12 à tabela 14 encontra-se os resultados referentes a cada tarefa do PROLEC referente grupo de alunos participantes da pesquisa. Em todas as tarefas foi aplicado o do Teste de Kendall, com o intuito de verificar no PROLEC possíveis diferenças entre os três momentos de observação, quando comparados concomitantemente, para as variáveis de interesse referente a cada tarefa.

A tabela 14 observamos no PROLEC<sup>6</sup> possíveis diferenças entre os três momentos pré, pós e seguimento, quando comparados concomitantemente, para as variáveis de interesse referente a tarefa de Identificação de letras. Os resultados evidenciaram que houve uma diferença estatisticamente significativa em todas as variáveis da tarefa apresentando significância ( 0,039) para a variável Som e Letra e (0,005) para variável igual/diferente, considerando os momentos pré, pós e seguimento, podendo ser também observado mudança em relação ao nível de dificuldade proposta pelo instrumento.

**Tabela 14.** Descrição da Aplicação do *Teste de Kendall*, no PROLEC nos momentos de observação para as variáveis de interesse referente a tarefa de **Identificação de letras** e o valor de  $-p$  para o grupo de alunos.

Variável	Categoria	Freq.	Perc.	Significância (p)
Som/Letra pré	DD	2	14,30%	0,039*
	D	2	14,30%	
	N	10	71,40%	
Som/Letra pós	DD	1	7,10%	
	D	2	14,30%	
	N	11	78,60%	
Som/Letra seguimento	N	14	100,00%	

Variável	Categoria	Freq.	Perc.	Significância (p)
Igual/Diferente pré	DD	4	28,60%	0,005*
	D	3	21,40%	
	N	7	50,00%	
Igual/Diferente pós	DD	1	7,10%	
	D	2	14,30%	
	N	11	78,60%	
Igual/Diferente seguimento	N	14	100,00%	

<sup>6</sup> Níveis de dificuldade: DD – dificuldade grande; D- dificuldade pequena; N – normal (sem dificuldade).

Na tabela 15 verificamos a possíveis diferenças entre os três momentos de observação, quando comparados concomitantemente, para as variáveis de interesse referente a tarefa de Processo léxicos.

Para todas as variáveis da tarefa em questão os resultados indicaram uma diferença estatisticamente significativa com valor de  $p < (0,001)$ . Assim, pode ser evidenciado também um mudança de categoria no momento de pré, pós e *seguimento* para todas as variáveis da tarefa de processos léxicos.

**Tabela 15.** Descrição da *Aplicação do Teste de Kendall*, no PROLEC nos três momentos de observação para as variáveis de interesse referente a tarefa de **Processo léxicos** e o valor de  $-p$  para o grupo de alunos.

Variável	Categoria	Freq.	Perc.	Significância (p)
DecisãoLéxica pré	DD	4	28,60%	0,001*
	D	4	28,60%	
	N	6	42,90%	
DecisãoLéxica pós	DD	1	7,10%	
	D	2	14,30%	
	N	11	78,60%	
DecisãoLéxica seguimento	N	14	100,00%	

Variável	Categoria	Freq.	Perc.	Significância (p)
Leitura Palavras pré	DD	6	42,90%	< 0,001*
	D	5	35,70%	
	N	3	21,40%	
Leitura Palavras pós	DD	1	7,10%	
	D	2	14,30%	
	N	11	78,60%	
Leitura Palavras seguimento	N	14	100,00%	

Variável	Categoria	Freq.	Perc.	Significância (p)
LeituraPseudo palavras pré	DD	7	50,00%	< 0,001*
	D	6	42,90%	
	N	1	7,10%	
LeituraPseudo palavras pós	DD	1	7,10%	
	D	2	14,30%	

	N	11	78,60%
LeituraPseudo	D	1	7,10%
palavras	N	13	92,90%
seguimento			

Variável	Categoria	Freq.	Perc.	Significância (p)
LeituraPalavras Frequentes pré	DD	6	42,90%	< 0,001*
	D	7	50,00%	
	N	1	7,10%	
LeituraPalavras Frequentes pós	DD	1	7,10%	
	D	2	14,30%	
	N	11	78,60%	
LeituraPalavras Frequentes seguimento	N	14	100,00%	

Variável	Categoria	Freq.	Perc.	Significância (p)
LeituraPalavra não Frequentes pré	DD	6	42,90%	< 0,001*
	D	5	35,70%	
	N	3	21,40%	
LeituraPalavra NãoFrequentes pós	DD	1	7,10%	
	D	2	14,30%	
	N	11	78,60%	
LeituraPalavra NãoFrequentes seguimento	D	1	7,10%	
	N	13	92,90%	

Variável	Categoria	Freq.	Perc.	Significância (p)
Leitura NãoPalavras Pré	DD	6	42,90%	< 0,001*
	D	6	42,90%	
	N	2	14,30%	
Leitura NãoPalavras pós	DD	1	7,10%	
	D	2	14,30%	
	N	11	78,60%	
Leitura NãoPalavras seguimento	D	1	7,10%	
	N	13	92,90%	

Observa-se que na tabela 16 como nas tabelas anteriormente apresentadas em relação ao PROLEC verificação de possíveis diferenças entre os três momentos de observação, quando comparados concomitantemente, para as variáveis de interesse referente mas aqui referente a tarefa de Processos Sintáticos.

Como exposto, pode ser visualizado na tabela abaixo diferenças estatísticas significantes para todas as variáveis da tarefa analisada, bem como a alteração nas categorias, as quais passaram de DD (Dificuldade grande) para N (normal).

**Tabela 16.** Descrição da Aplicação do *Teste de Kendall* no PROLEC nos três momentos de observação, para as variáveis de interesse referente a tarefa de **Processos Sintáticos** e o valor de  $-p$  para o grupo de alunos.

Variável	Categoria	Freq.	Perc.	Significância (p)
Estrutura Gramatical pré	DD	8	57,10%	< 0,001*
	D	3	21,40%	
	N	3	21,40%	
Estrutura Gramatical pós	D	1	7,10%	
	N	13	92,90%	
Estrutura Gramatical seguimento	D	1	7,10%	
	N	13	92,90%	

Variável	Categoria	Freq.	Perc.	Significância (p)
VozAtiva Pré	DD	7	50,00%	0,001*
	D	2	14,30%	
	N	5	35,70%	
VozAtiva pós	D	2	14,30%	
	N	12	85,70%	
VozAtiva seguimento	N	14	100,00%	

Variável	Categoria	Freq.	Perc.	Significância (p)
VozPassiva antes	DD	9	64,30%	< 0,001*
	D	2	14,30%	
	N	3	21,40%	
VozPassiva após	D	2	14,30%	
	N	12	85,70%	
VozPassiva seguimento	D	1	7,10%	
	N	13	92,90%	

Variável	Categoria	Freq.	Perc.	Significância (p)
Complemento Focal pré	DD	9	64,30%	0,006*
	D	2	14,30%	
	N	3	21,40%	
Complemento Focal pós	D	6	42,90%	
	N	8	57,10%	
Complemento Focal seguimento	DD	1	7,10%	
	D	5	35,70%	
	N	8	57,10%	

Variável	Categoria	Freq.	Perc.	Significância (p)
Sinais de Pontuação Pré	DD	8	57,10%	0,001*
	D	3	21,40%	
	N	3	21,40%	
Sinais de Pontuação pós	D	5	35,70%	
	N	9	64,30%	
Sinais de Pontuação seguimento	D	1	7,10%	
	N	13	92,90%	

A tabela 17 apresenta os resultados de possíveis diferenças entre os três momentos de observação pré, pós e seguimento quando comparados concomitantemente, para as variáveis de interesse referente a tarefa de Processos Semânticos. Portanto, verifica-se na tabela abaixo uma diferença estatisticamente significativa para todas as variáveis da tarefa. Também pode ser observado a modificação relevante das categorias DD para N em relação as mesmas variáveis.

**Tabela 17.** Descrição da Aplicação do *Teste de Kendall*, no PROLEC nos três momentos de observação, para as variáveis de interesse referente a tarefa de **Processos Semânticos** e o valor de  $-p$  para o grupo de alunos.

Variável	Categoria	Freq.	Perc.	Significância (p)
Compreensão Oração pré	DD	13	92,90%	< 0,001*
	D	1	7,10%	
Compreensão Oração pós	DD	1	7,10%	
	D	4	28,60%	
	N	9	64,30%	
Compreensão Oração seguimento	D	2	14,30%	
	N	12	85,70%	

Variável	Categoria	Freq.	Perc.	Significância (p)
Compreensão Texto pré	DD	13	92,90%	< 0,001*
	D	1	7,10%	
	N	1	7,10%	
Compreensão Texto pós	D	4	28,60%	
	DD	9	64,30%	
Compreensão Texto seguimento	D	2	14,30%	
	N	12	85,70%	

A tabela 18 apresenta os resultados do desempenho dos alunos nas provas do PROLEC. Com aplicação do teste de Wilcoxon, verificamos diferença estatisticamente significativa para a maioria das provas do PROLEC. No entanto, para identificar quais momentos de observação diferem-se dos demais, quando comparados par a par foi aplicado e ajustado pela Correção de Bonferroni.

Observamos que os pares relacionados pré e seguimento obtiveram maior índice de significância no teste estatístico, seguido do par de variáveis pré e pós. Tais resultados evidenciaram que as instruções relacionadas ao ensino de leitura obtiveram eficácia no grupo de alunos participantes.

Verificamos neste estudo que, todos o grupo dos alunos apresentaram melhora no desempenho das tarefas referentes aos processos da leitura, principalmente, na leitura de pseudopalavras e compreensão de texto. Esses resultados comprovaram que a melhora nas habilidades de leitura trabalhadas por meio de ensino específico associado à correspondência letra-som teve efeito positivo contribuindo os resultados obtidos pela pesquisa original.

**Tabela 18.** Descrição do *Teste dos Postos Sinalizados de Wilcoxon* no PROLEC, ajustado pela *Correção de Bonferroni* e o valor de  $\alpha$  para o grupo de alunos.

<b>Par de Variáveis</b>	<b>Significância (p)</b>
Som/Letra <b>pré</b> – Som/Letra <b>pós</b>	0,019
Som/Letra <b>pré</b> – Som/Letra <i>seguimento</i>	0,007*
Som/Letra <b>pós</b> – Som/Letra <i>seguimento</i>	0,157
Igual/Diferente <b>pré</b> – Igual/Diferente <b>pós</b>	0,012*
Igual/Diferente <b>pré</b> – Igual/Diferente <i>seguimento</i>	0,003*
Igual/Diferente <b>pós</b> – Igual/Diferente <i>seguimento</i>	0,157
Decisão Léxica <b>pré</b> - Decisão Léxica <b>pós</b>	0,005*
Decisão Léxica <b>pré</b> - Decisão Léxica <i>seguimento</i>	0,003*
Decisão Léxica <b>pós</b> - Decisão Léxica <i>seguimento</i>	0,102
Leitura Palavras <b>pré</b> - Leitura Palavras <b>pós</b>	0,004*
Leitura Palavras <b>pré</b> - Leitura Palavras <i>seguimento</i>	0,004*
Leitura Palavras <b>pós</b> - Leitura Palavras <i>seguimento</i>	0,102
Leitura Pseudopalavras <b>pré</b> - Leitura Pseudopalavras <b>pós</b>	0,001*
Leitura Pseudopalavras <b>pré</b> - Leitura Pseudopalavras <i>seguimento</i>	0,001*
Leitura Pseudopalavras <b>pós</b> - Leitura Pseudopalavras <i>seguimento</i>	0,109
Leitura Palavras Frequentes <b>pré</b> - Leitura Palavras Frequentes <b>pós</b>	0,001*
Leitura Palavras Frequentes <b>pré</b> - Leitura Palavras Frequentes <i>seguimento</i>	0,001*
Leitura Palavras Frequentes <b>pós</b> - Leitura Palavras Frequentes <i>seguimento</i>	0,109
Leitura de Palavras não Frequentes <b>pré</b> - Leitura de Palavras não Frequentes <b>pós</b>	0,002*
Leitura de Palavras não Frequentes <b>pré</b> - Leitura de Palavras não Frequentes <i>seguimento</i>	0,002*
Leitura de Palavras não Frequentes <b>pós</b> - Leitura de Palavras não Frequentes <i>seguimento</i>	0,180
Leitura Não Palavra <b>pré</b> - Leitura Não Palavra <b>pós</b>	0,001*
Leitura Não Palavra <b>pré</b> - Leitura Não Palavra <i>seguimento</i>	0,001*
Leitura Não Palavra <b>pós</b> - Leitura Não Palavra <i>seguimento</i>	0,180
Estrutura Gramatical <b>pré</b> - Estrutura Gramatical <b>pós</b>	0,001*
Estrutura Gramatical <b>pré</b> - Estrutura Gramatical <i>seguimento</i>	0,001*
Estrutura Gramatical <b>pós</b> - Estrutura Gramatical <i>seguimento</i>	0,104
Voz Ativa <b>pré</b> – Voz Ativa <b>pós</b>	0,006*
Voz Ativa <b>pré</b> – Voz Ativa <i>seguimento</i>	0,006*
Voz Ativa <b>pós</b> – Voz Ativa <i>seguimento</i>	0,414
Voz Passiva <b>pré</b> – Voz Passiva <b>pós</b>	0,003*
Voz Passiva <b>pré</b> – Voz Passiva <i>seguimento</i>	0,002*
Voz Passiva <b>pós</b> – Voz Passiva <i>seguimento</i>	0,461
Complemente Focal <b>pré</b> - Complemente Focal <b>pós</b>	0,027
Complemente Focal <b>pré</b> - Complemente Focal <i>seguimento</i>	0,007*
Complemente Focal <b>pós</b> - Complemente Focal <i>seguimento</i>	0,102
Sinais Pontuação <b>pré</b> - Sinais Pontuação <b>pós</b>	0,048
Sinais Pontuação <b>pré</b> - Sinais Pontuação <i>seguimento</i>	0,036
Sinais Pontuação <b>pós</b> - Sinais Pontuação <i>seguimento</i>	0,285
Compreensão Oração <b>pré</b> - Compreensão Oração <b>pós</b>	0,001*
Compreensão Oração <b>pré</b> - Compreensão Oração <i>seguimento</i>	0,001*
Compreensão Oração <b>pós</b> - Compreensão Oração <i>seguimento</i>	1,000
Compreensão Texto <b>pré</b> - Compreensão Texto <b>pós</b>	0,001*
Compreensão Texto <b>pré</b> - Compreensão Texto <i>seguimento</i>	0,001*
Compreensão Texto <b>pós</b> - Compreensão Texto <i>seguimento</i>	0,715

### 3.2.4. Resultados sobre autoeficácia

A tabela 19 demonstra a aplicação do *Teste da Estatística Q de Cochran*, com o intuito de verificar possíveis diferenças entre os três momentos de observação, quando comparados concomitantemente, para a variável de interesse do Senso de autoeficácia. Observamos na tabela abaixo que os três momentos de sondagem, no grupo dos quatorze alunos, pré, pós e o seu *seguimento* obtiveram resultados com diferenças estatisticamente significantes. Apontando assim, que o programa de consultoria colaborativa se solidifica como uma maneira de contribuir para o aumento do senso de autoeficácia dos alunos em situação de risco para dificuldade de aprendizagem e comportamento.

**Tabela 19.** Descrição da Aplicação do Teste Q de Cochran, nos três momentos de observação: pré, pós-testagem e *seguimento* para o instrumento de senso de autoeficácia e o valor de  $\alpha$  para o grupo de alunos.

Variável	Momento de Observação	Categoria	Freq.	Perc.	Sig. (p)
Autoeficácia	PRÉ	baixo	14	100,00%	< 0,001*
		alto	0	0,00%	
	PÓS	baixo	3	21,40%	
		alto	11	78,60%	
	SEGUIMENTO	baixo	1	7,10%	
		alto	13	92,90%	

Como foi encontrado uma diferença estatisticamente significativa, aplicou-se o *Teste dos Postos Sinalizados de Wilcoxon*, ajustado pela *Correção de Bonferroni*, para tentar identificar quais momentos de observação diferenciam-se entre si, quando comparados par a par.

Verificamos que na tabela 20 os resultados apresentaram um diferença estatisticamente significativa para os pares pré e pós, e pré e *seguimento*.

Em suma, pode-se afirmar que os dois primeiros momentos de observação (‘pré’ e ‘pós’) apresentam efetiva diferença entre si, e que, no geral, o momento ‘seguimento’ apresenta semelhança com o momento ‘pós’. Isso implica que houve generalizações em relação ao senso de autoeficácia dos alunos participantes após o programa de consultoria colaborativa ter finalizado.

**Tabela 20.** Descrição da Aplicação o Teste dos Postos Sinalizados de Wilcoxon, ajustado pela Correção de Bonferroni para o instrumento de senso de autoeficácia e o valor de  $\alpha$  para o grupo de alunos.

Par de Variáveis	Sig. (p)
PRÉ Autoeficácia e PÓS Autoeficácia	0,001*
PRÉ Autoeficácia e SEGUIMENTO Autoeficácia	0,001*
PÓS Autoeficácia e SEGUIMENTO Autoeficácia	0,500

(alfa de Bonferroni = 0,016952)

Na tabela 21 observamos a aplicação da *Análise de Correlação de Spearman*, com o intuito de verificar o grau de relacionamento (correlação) entre as variáveis de interesse: Teste de Desempenho Escolar e Senso de autoeficácia. Os resultados mostraram que houve uma existência de relação entre o desempenho acadêmico por meio dos escore total do TDE e senso de autoeficácia, tal relação pode ser observada nos momento de pós e seguimento do programa de consultoria.

**Tabela 21.** Descrição da Aplicação da *Análise de Correlação de Spearman* para verificar existência de relação entre TDE- Teste de Desempenho Escolar e senso de autoeficácia para o grupo de alunos.

Variável	Estatística	PRÉ Auto-eficácia	PÓS Auto-eficácia	SEGUIMEN TO Auto-eficácia
PRÉ Total (EBT)	Coef. Correl. (r)	—	0,389	0,207
	Sig. (p)	—	0,169	0,478
	N	14	14	14
PÓS Total (EBT)	Coef. Correl. (r)	—	0,440	-0,175
	Sig. (p)	—	0,115	< 0,001*
	N	14	14	14
SEGUIMENTO Total (EBT)	Coef. Correl. (r)	—	0,531	> 0,999
	Sig. (p)	—	0,051	< 0,001*
	N	14	14	14

Na tabela 22 verificamos uma existência de relação entre o TDE e EACI-P no momento de pré-testagem apresentando diferenças estatisticamente significantes entre: funcionamento independente e escrita; funcionamento independente e leitura e funcionamento independente e o escore total do TDE, bem como entre ansiedade e matemática.

**Tabela 22.** Descrição da aplicação da *Análise de Correlação de Spearman*, com o intuito de verificarmos o grau de relacionamento entre as variáveis de interesse entre TDE – Teste de Desempenho Escolar e EACI-P – Escala de avaliação do comportamento infantil para professores, no momento de observação pré-testagem.

Variável	Estatística	TDE Escrita pré	TDE Matemática pré	TDE Leitura pré	TDE Total (EBT) pré
EACIP Hiperatv pré	Coef. Correl. (r)	-0,189	-0,055	-0,189	-0,189
	Sig. (p)	0,519	0,852	0,519	0,519
	n	14	14	14	14
EACIP Func-ind pré	Coef. Correl. (r)	-0,548	-0,284	-0,548	-0,548
	Sig. (p)	0,043*	0,325	0,043*	0,043*
	n	14	14	14	14
EACIP Inatencao pré	Coef. Correl. (r)	—	—	—	—
	Sig. (p)	—	—	—	—
	n	14	14	14	14
EACIP Neuro-ans pré	Coef. Correl. (r)	-0,258	-0,603	-0,258	-0,258
	Sig. (p)	0,373	0,022*	0,373	0,373
	n	14	14	14	14
EACIP Soc-neg pré	Coef. Correl. (r)	-0,149	-0,522	-0,149	-0,149
	Sig. (p)	0,611	0,055	0,611	0,611
	n	14	14	14	14

A tabela 23 apresenta uma existência de relação entre o TDE e EACI-P no momento de pós-testagem, especificamente, uma diferença estatística significativa entre hiperatividade e escrita e inatensão e escrita.

**Tabela 23.** Descrição da aplicação da Análise de Correlação de *Spearman*, com o intuito de verificarmos o grau de relacionamento entre as variáveis de interesse entre TDE – Teste de Desempenho Escolar e EACI-P – Escala de avaliação do comportamento infantil para professores, no momento de observação pós-testagem.

Variável	Estatística	TDE Escrita pós	TDE Matemática pós	TDE Leitura pós	TDE Total (EBT) pós
EACIP Hiperativ pós	Coef. Correl. (r)	-0,576	-0,522	-0,440	-0,440
	Sig. (p)	0,031*	0,055	0,115	0,115
	n	14	14	14	14
EACIP Func-ind pós	Coef. Correl. (r)	—	—	—	—
	Sig. (p)	—	—	—	—
	n	14	14	14	14
EACIP Inatencão pós	Coef. Correl. (r)	-0,576	-0,522	-0,440	-0,440
	Sig. (p)	0,031*	0,055	0,115	0,115
	n	14	14	14	14
EACIP Neuro-ans pós	Coef. Correl. (r)	-0,284	-0,408	-0,194	-0,194
	Sig. (p)	0,325	0,147	0,507	0,507
	n	14	14	14	14
EACIP Soc-neg pós	Coef. Correl. (r)	—	—	—	—
	Sig. (p)	—	—	—	—
	n	14	14	14	14

Na tabela 24 podemos verificar a existência de relação por meio da análise de *Spearman* entre as variáveis do PROLEC e do EACI-P no momento de pré-testagem, evidenciando diferenças estatísticas significantes entre: Processos léxicos – leitura de não-palavras e ansiedade; Processos sintáticos – estrutura gramatical/ voz ativa e ansiedade.

**Tabela 24.** Descrição da aplicação da Análise de *Correlação de Spearman*, com o intuito de verificarmos o grau de relacionamento entre as variáveis de interesse entre PROLEC e EACI-P, no momento de observação pré-testagem.

Variável	Estatística	EACIP Hiperativ pré	EACIP Func-ind pré	EACIP Inatencão pré	EACIP Neuro-ans pré	EACIP Soc-neg pré
PR LEIT SL pré	Coef. Correl. (r)	-0,099	-0,255	—	-0,180	+0,089
	Sig. (p)	0,737	0,380	—	0,538	0,762
	n	14	14	14	14	14
ID LETR ID pré	Coef. Correl. (r)	-0,384	-0,110	—	+0,039	+0,231
	Sig. (p)	0,176	0,708	—	0,895	0,427
	n	14	14	14	14	14

Variável	Estatística	EACIP Hiperativ pré	EACIP Func-ind pré	EACIP Inatencao pré	EACIP Neuro-ans pré	EACIP Soc-neg pré
PR LEX DL pré	Coef. Correl. (r)	+0,125	-0,162	—	0,000	+0,189
	Sig. (p)	0,669	0,580	—	> 0,999	0,518
	n	14	14	14	14	14
PR LEX LP pré	Coef. Correl. (r)	+0,210	-0,163	—	-0,441	-0,285
	Sig. (p)	0,471	0,578	—	0,114	0,324
	n	14	14	14	14	14
PR LEX LPP pré	Coef. Correl. (r)	+0,044	-0,340	—	-0,340	-0,198
	Sig. (p)	0,882	0,235	—	0,234	0,497
	n	14	14	14	14	14
PR LEX LPF pré	Coef. Correl. (r)	+0,132	-0,283	—	-0,500	-0,337
	Sig. (p)	0,654	0,327	—	0,068	0,239
	n	14	14	14	14	14
PR LEX LPNF pré	Coef. Correl. (r)	+0,210	-0,163	—	-0,441	-0,285
	Sig. (p)	0,471	0,578	—	0,114	0,324
	n	14	14	14	14	14
PR LEX LNP pré	Coef. Correl. (r)	+0,171	-0,220	—	-0,546	-0,386
	Sig. (p)	0,559	0,449	—	0,044*	0,173
	n	14	14	14	14	14
PR SINT EG pré	Coef. Correl. (r)	+0,154	+0,028	—	-0,621	-0,496
	Sig. (p)	0,600	0,923	—	0,018*	0,071
	n	14	14	14	14	14
PR SINT VA pré	Coef. Correl. (r)	+0,065	-0,111	—	-0,609	-0,467
	Sig. (p)	0,826	0,705	—	0,021*	0,093
	n	14	14	14	14	14
PR SINT VP pré	Coef. Correl. (r)	+0,092	-0,030	—	-0,505	-0,395
	Sig. (p)	0,754	0,920	—	0,066	0,162
	n	14	14	14	14	14
PR SINT CF pré	Coef. Correl. (r)	+0,092	-0,030	—	-0,505	-0,395
	Sig. (p)	0,754	0,920	—	0,066	0,162
	n	14	14	14	14	14
PR SINT SP pré	Coef. Correl. (r)	-0,088	-0,454	—	-0,281	-0,159
	Sig. (p)	0,765	0,103	—	0,331	0,588
	n	14	14	14	14	14
PR SEMA CO pré	Coef. Correl. (r)	+0,175	+0,113	—	+0,240	+0,277
	Sig. (p)	0,549	0,700	—	0,408	0,337
	n	14	14	14	14	14
PR SEMA CT pré	Coef. Correl. (r)	+0,175	+0,113	—	+0,240	+0,277
	Sig. (p)	0,549	0,700	—	0,408	0,337
	n	14	14	14	14	14

A tabela 25 apresenta a existência de relação por meio da análise de *Spearman* entre as variáveis do PROLEC e do EACI-P no momento de pós-testagem. Os resultados evidenciaram diferenças estatísticas significante entre as variáveis: som/letra e hiperatividade; som/letra e inatenção; igual/diferente e hiperatividade; igual/diferente e inatenção; decisão

léxica e hiperatividade; decisão léxica e inatenção; leitura de palavra e hiperatividade; leitura de palavra e inatenção; leitura de pseudo palavra e hiperatividade; leitura de pseudo palavra e inatenção; leitura de palavra frequentes e hiperatividade; leitura de palavras frequentes e inatenção; leitura de palavras não frequentes e hiperatividade; leitura de palavras não frequentes e inatenção; leitura de não palavra e hiperatividade; leitura de não palavra e inatenção; estrutura gramatical e ansiedade; processos sintáticos e ansiedade; compreensão oral e hiperatividade; compreensão oral e inatenção; compreensão de texto e hiperatividade; compreensão de texto e inatenção.

**Tabela 25.** Descrição da aplicação da Análise de Correlação de *Spearman*, com o intuito de verificarmos o grau de relacionamento entre as variáveis de interesse entre PROLEC e EACI-P, no momento de observação pós-testagem.

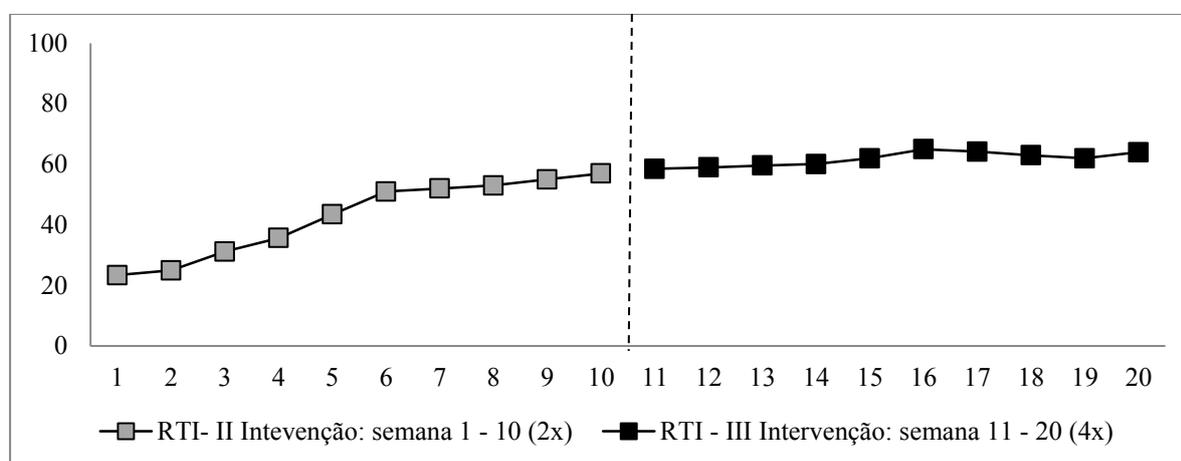
Variável	Estatística	EACIP Hiperatv pós	EACIP Func-ind pós	EACIP Inatencao pós	EACIP Neuro-ans pós	EACIP Soc-neg pós
PR LEIT SL pós	Coef. Correl. (r)	-0,602	—	-0,602	-0,247	—
	Sig. (p)	0,023*	—	0,023*	0,394	—
	n	14	14	14	14	14
ID LETR ID pós	Coef. Correl. (r)	-0,602	—	-0,602	-0,247	—
	Sig. (p)	0,023*	—	0,023*	0,394	—
	n	14	14	14	14	14
PR LEX DL pós	Coef. Correl. (r)	-0,602	—	-0,602	-0,247	—
	Sig. (p)	0,023*	—	0,023*	0,394	—
	n	14	14	14	14	14
PR LEX LP pós	Coef. Correl. (r)	-0,602	—	-0,602	-0,247	—
	Sig. (p)	0,023*	—	0,023*	0,394	—
	n	14	14	14	14	14
PR LEX LPP pós	Coef. Correl. (r)	-0,602	—	-0,602	-0,247	—
	Sig. (p)	0,023*	—	0,023*	0,394	—
	n	14	14	14	14	14
PR LEX LPF pós	Coef. Correl. (r)	-0,602	—	-0,602	-0,247	—
	Sig. (p)	0,023*	—	0,023*	0,394	—
	n	14	14	14	14	14
PR LEX LPNF pós	Coef. Correl. (r)	-0,602	—	-0,602	-0,247	—
	Sig. (p)	0,023*	—	0,023*	0,394	—
	n	14	14	14	14	14
PR LEX LNP pós	Coef. Correl. (r)	-0,602	—	-0,602	-0,247	—
	Sig. (p)	0,023*	—	0,023*	0,394	—
	n	14	14	14	14	14
PR SINT EG pós	Coef. Correl. (r)	-0,531	—	-0,531	-0,679	—
	Sig. (p)	0,051	—	0,051	0,008*	—
	n	14	14	14	14	14
PR SINT VA pós	Coef. Correl. (r)	-0,284	—	-0,284	-0,417	—
	Sig. (p)	0,325	—	0,325	0,138	—
	n	14	14	14	14	14

Variável	Estatística	EACIP Hiperatv pós	EACIP Func-ind pós	EACIP Inatencao pós	EACIP Neuro-ans pós	EACIP Soc-neg pós
PR SINT VP pós	Coef. Correl. (r)	-0,284	—	-0,284	-0,417	—
	Sig. (p)	0,325	—	0,325	0,138	—
	n	14	14	14	14	14
PR SINT CF pós	Coef. Correl. (r)	-0,251	—	-0,251	-0,059	—
	Sig. (p)	0,386	—	0,386	0,841	—
	n	14	14	14	14	14
PR SINT SP pós	Coef. Correl. (r)	-0,337	—	-0,337	-0,548	—
	Sig. (p)	0,238	—	0,238	0,043*	—
	n	14	14	14	14	14
PR SEMA CO pós	Coef. Correl. (r)	-0,741	—	-0,741	-0,479	—
	Sig. (p)	0,002*	—	0,002*	0,083	—
	n	14	14	14	14	14
PR SEMA CT pós	Coef. Correl. (r)	-0,741	—	-0,741	-0,479	—
	Sig. (p)	0,002*	—	0,002*	0,083	—
	n	14	14	14	14	14

### Resultado do desempenho dos alunos nos níveis II e III de RTI – Resposta a intervenção

As figuras 9 e 10 representam o desempenho dos alunos A9 e A11 no níveis do RTI – resposta à intervenção, ou seja, alunos que não responderam as intervenções.

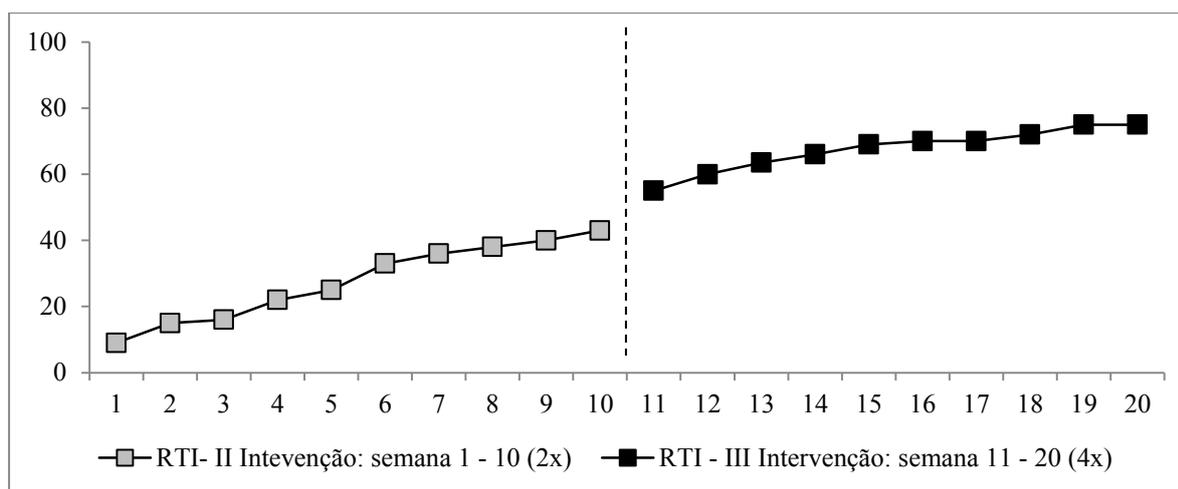
Em relação ao A9 verificamos na figura 15 que após o acompanhamento em grupo duas vezes por semana durante cinco semanas, ou seja, dez sessões, houve um progresso, mas foi a sua participação em atendimentos individuais realizados quatro vezes por semana durante duas semanas (sessão 11 a 20) que observamos o aumento das suas habilidades acadêmicas, porém não atingindo o critério 75%.



**Figura 9.** Desempenho do aluno A9 nas intervenções do nível II e III do RTI.

Na figura 10 visualiza-se o aumento significativo e processual que obteve o aluno A11. Como o aluno A9, o aluno A11 foi identificado como apresentando necessidades para as área de leitura, escrita e matemática. O nível do desempenho foi abaixo do critério estabelecido 75%.

Assim, dos quatorze alunos que participaram do estudo, ou seja, passaram pelos níveis do programa de Resposta à intervenção – RTI somente dois alunos não responderam adequadamente as intervenções específicas, ou seja, falharam nas respostas as tarefas propostas nos programas.



**Figura 10.** Desempenho do aluno A11 nas intervenções do nível II e III do RTI.

### 3. PROGRAMA PARA AUXILIO A PAIS - PROAPA

As figuras, tabelas e quadros que estão a seguir apresentam os resultados obtidos por meio dos instrumentos aplicados com os pais.

#### 3.3.1. Resultado das entrevistas com pais sobre a consultoria colaborativa antes e depois a consultoria prestada.

O quadro 10 apresenta os resultados obtidos a partir da análise qualitativa das respostas referentes as entrevistas realizadas com pais nos momentos antes (pré) e depois (pós) a consultoria colaborativa. Os dados estão expostos por categorias e subcategorias e analisados por meio de frequência absoluta, ou seja, o número de ocorrências relatadas pelos entrevistados.

Os resultados apresentados permitem aferir que os pais atribuíram maior importância nos aspectos sobre expectativas sobre a consultoria colaborativa a ajuda aos alunos tanto na pré quanto na pós-testagem com um numero de 14 ocorrências, ou seja, todos os pais relataram tal expectativa. No entanto, outras subcategorias se fizeram importantes também como, o ensino de leitura, escrita e matemática aos alunos com um incidência de 12 ocorrências na pré e 13 na pós-testagem. As subcategorias relacionada à consultoria colaborativa ter a oportunidade de resolver os problemas da escola e incentiva-la também

foram citadas com respectivas incidências de 10 e 9 ocorrências no pré, e 13 e 14 na pós-testagem.

Na categoria relacionadas as notas e tarefas do alunos os pais apontaram a melhora da nota, fazer a tarefa e também apontaram que os professores devem cobrar a feitura da mesma. Essas subcategorias tiveram ocorrências com citação crescentes quando comparado os dois momentos: pré e pós-testagem.

A categoria que versava sobre a parceria com escola apresentou subcategorias importantes, as quais estavam relacionadas à: melhora do ensino, ajuda ao professor, estreitamento do vínculo entre a escola e família, seguida da oferta de mais materiais.

Uma síntese da análise qualitativa das respostas dos pais nos momentos de pré e pós-testagem possibilitou verificarmos que os apontamentos da família sobre o oferecimento de novos programas para a escola são bem-vindos e aceitos, o que pode garantir maior participação e envolvimento parental nas relações escolares dos seus filhos, se a escola proporcionar tais programas.

**Quadro 6.** Frequência absoluta das categorias e subcategorias advindas da análise qualitativa das respostas das famílias participantes nos momentos de pré e pós-testagem.

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	NÚMEROS DE OCORRENCIAS	
		Pré-testagem	Pós-testagem
EXPECTATIVA SOBRE A CONSULTORIA COLABORATIVA PRESTADA	Ajuda para os alunos	14	14
	Resolver problemas da escola	10	13
	Ensinar o aluno a: ler, escrever e fazer contas	11	12
	Incentivar a escola	9	14
DIFERENÇAS DE NOTAS E TAREFAS DOS ALUNOS OBSERVADAS PELOS PAIS	Melhora da nota	8	12
	Fazer a tarefa	3	8
	Cobrança	7	10
OPINIÃO SOBRE A PARCERIA COM A ESCOLA	Melhorar o ensino	10	13
	Estreitar o vínculo família e escola	5	14
	Ajudar o professor	9	12
	Oferecer mais oportunidades de materiais	6	9

### 3.3.2. Resultados do Inventário de Estilos Parentais

No quadro 15 pode-se verificar o resultado antes e após as palestras realizadas para os pais das crianças participantes por meio do Inventário de estilos parentais – IEP. Os achados indicam que houve uma mudança discreta em relação ao estilo parental das famílias que participaram das palestras, mesmo porque é sabido na literatura que variáveis influenciam nessa tomada de decisões. Porém, é importante ressaltar, que mesmo assim consisti apreciar os resultados alcançados pelas famílias, pois houve alteração no estilo parental de algumas delas, como por exemplo, F4 e F8 que mudaram seu estilo de interagir com o filho, de regular abaixo da média para ótimo e de risco para regular acima da média, respectivamente.

No entanto, o presente estudo apresentou algumas limitações em funções da pouca quantidade de encontros serem insuficientes para que todos os pais pudessem alcançar um estilo parental desejável.

O quadro 11 apresenta o estilo parental da família dos alunos pré e pós o PROAPA. Os resultados estão dispostos por família (F). Verificamos que houve uma diferenças qualitativas quanto a mudança de estilo parental de algumas famílias, como por exemplo, F1, F3, F4, F6, F7, F8, F12 e F13. É importante, salientar que as famílias F9 e F11, respectivamente, os pais de A9 e A11 alunos que no final do programa não responderam as intervenções, permaneceram com o mesmo estilo parental.

**Quadro 7.** Resultado do IEP- Inventário de Estilos Parentais pré e pós as palestras promovidas para os pais referente ao PROAPA.

	Pré			Pós		
	<i>IEP</i>	<i>Percentil</i>	<i>Estilo parental</i>	<i>IEP</i>	<i>Percentil</i>	<i>Estilo parental</i>
<b>F1</b>	-11	10	Risco	-1	30	Regular abaixo da média
<b>F2</b>	12	85	Ótimo	18	98	Ótimo
<b>F3</b>	5	55	Regular acima da média	10	79	Regular acima da média
<b>F4</b>	1	35	Regular abaixo da média	12	80	Regular acima da média
<b>F5</b>	-10	11	Risco	-2	25	Risco
<b>F6</b>	6	60	Regular acima da média	15	95	Ótimo
<b>F7</b>	3	45	Regular abaixo da média	9	75	Regular acima da média

<b>F8</b>	-2	25	Risco	8	70	Regular acima da média
<b>F9</b>	2	40	Regular abaixo da média	9	75	Regular abaixo da média
<b>F10</b>	13	90	Ótimo	15	95	Ótimo
<b>F11</b>	-8	9	Risco	-7	14	Risco
<b>F12</b>	-6	15	Risco	0	30	Regular abaixo da média
<b>F13</b>	5	55	Regular acima da média	8	70	Regular acima da média
<b>F14</b>	2	40	Regular abaixo da média	4	50	Regular abaixo da média

A tabela 26 apresenta os resultados do IEP – Inventário de Estilo Parentais em formato estatístico no momento pré e pós-testagem. Observamos que não houve diferenças estatísticas significantes quando comparados os dois momentos.

**Tabela 26.** Descrição dos resultado relacionado à mudança de Estilo parental ( risco; abaixo da média, acima de média; ótimo) do IEP- Inventário de Estilos Parentais pré e pós a consultoria prestada do grupo de pais.

	<b>Pré</b>	<b>Pós</b>
Média	1,14	2,00
Desvio-Padrão	1,06	0,76
Erro-Padrão (95%)	0,61	0,44
Mínimo	0	1
Máximo	3	3
IC* Inf. (95%)	0,53	1,56
IC* Sup. (95%)	1,75	2,44

IC = intervalo de confiança de 95%

Na tabela 27 e 28 podemos verificar os resultados da aplicação do Teste de Spearman para observar a existência de relações entre o desempenho acadêmico do grupo de alunos e o estilo parental das famílias. Os resultados evidenciaram que não houve diferenças estatisticamente significantes no momento de pré-testagem, tampouco, respectivamente, na tabela 28 indicando o momento de pós-testagem. Assim, podemos afirmar que, no geral, o teste de desempenho escolar dos alunos apresenta fraca relação com o estilo parental das famílias.

**Tabela 27.** Descrição da aplicação da *Análise de Correlação de Spearman*, com o intuito de verificarmos o grau de relacionamento entre as variáveis de interesse do TDE – Teste de Desempenho escolar e IEP – Inventário de Estilo Parental, no momento pré-testagem.

Variável	Estatística	iep pré	percentil pré	estilo parental pré
TDE Escrita pré	Coef. Correl. (r)	+0,204	+0,241	+0,192
	Sig. (p)	0,485	0,407	0,510
	n	14	14	14
TDE Matemática pré	Coef. Correl. (r)	+0,022	+0,065	-0,045
	Sig. (p)	0,941	0,825	0,879
	n	14	14	14
TDE Leitura pré	Coef. Correl. (r)	+0,204	+0,241	+0,192
	Sig. (p)	0,485	0,407	0,510
	n	14	14	14
TDE Total EBT pré	Coef. Correl. (r)	+0,204	+0,241	+0,192
	Sig. (p)	0,485	0,407	0,510
	n	14	14	14

**Tarefa 28.** Descrição da aplicação da *Análise de Correlação de Spearman*, com o intuito de verificarmos o grau de relacionamento entre as variáveis de interesse do TDE – Teste de Desempenho escolar e IEP – Inventário de Estilo Parental, no momento pós-testagem.

Variável	Estatística	iep pós	percentil pós	estilo parental pós
TDE Escrita pós	Coef. Correl. (r)	+0,390	+0,412	+0,405
	Sig. (p)	0,168	0,143	0,151
	n	14	14	14
TDE Matemática pós	Coef. Correl. (r)	+0,196	+0,196	+0,240
	Sig. (p)	0,503	0,502	0,409
	n	14	14	14
TDE Leitura pós	Coef. Correl. (r)	+0,394	+0,414	+0,347
	Sig. (p)	0,164	0,141	0,224
	n	14	14	14
TDE Total EBT pós	Coef. Correl. (r)	+0,394	+0,414	+0,347
	Sig. (p)	0,164	0,141	0,224
	n	14	14	14

Os resultados do IEP no Teste dos Postos Sinalizados de Wilcoxon, com o intuito de verificar possíveis diferenças entre ambos os momentos de observação, para as variáveis de interesse, estão apresentados na tabela 29.

Verificamos que houve uma diferença estatisticamente significantes em todas variáveis quando observadas entre os momentos pré e pós no grupo dos quatorze pais. Isso posto, pode-se enfatizar que mesmo nem todas as famílias mudando seus estilos parentais, modificaram de forma significativa os modelos de interação com os filhos antes e após as palestras.

**Tabela 29.** Descrição dos resultados do IEP aplicado o *Teste dos Postos Sinalizados de Wilcoxon* e o valor de  $-p$  para o grupo de pais.

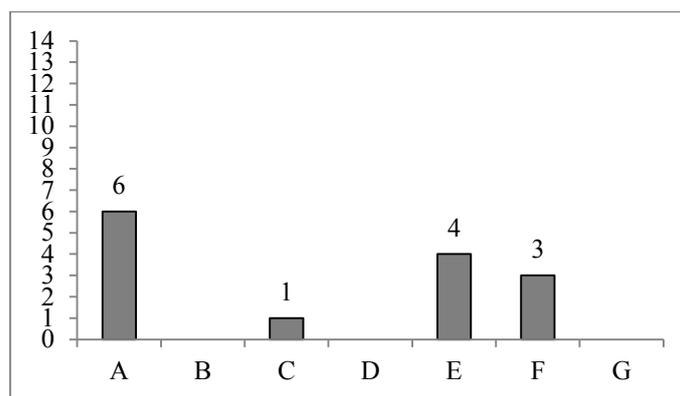
Par de Variáveis	n	Média	Desvio-padrão	Mínimo	Máximo	Percentil 25	Percentil 50 (Mediana)	Percentil 75	Sig. (p)
iep pré	14	0,86	7,50	-11,00	13,00	-6,50	2,00	5,25	0,001*
iep pós	14	7,00	7,30	-7,00	18,00	-0,25	8,50	12,75	
percentil pré	14	41,07	26,26	9,00	90,00	14,00	40,00	56,25	0,001*
percentil pós	14	63,64	28,54	14,00	98,00	30,00	72,50	87,50	
Monitoria positiva pré	14	5,79	2,01	3,00	10,00	4,00	5,00	7,00	0,017*
Monitoria positiva pós	14	6,71	2,13	4,00	11,00	5,00	6,00	8,25	
Comportamento moral pré	14	6,21	0,98	4,00	8,00	6,00	6,00	6,25	0,046*
Comportamento moral pós	14	6,50	0,94	5,00	8,00	6,00	6,00	7,25	
Punição inconsistente pré	14	1,21	0,89	0,00	3,00	0,75	1,00	2,00	0,006*
Punição inconsistente pós	14	0,21	0,58	0,00	2,00	0,00	0,00	0,00	
Neglicencia pré	14	3,00	2,42	1,00	9,00	2,00	2,00	3,00	0,014*
Neglicencia pós	14	2,29	2,23	0,00	8,00	1,00	2,00	3,00	
Disciplina relaxada pré	14	3,86	2,57	1,00	11,00	2,00	3,00	5,00	0,001*
Disciplina relaxada pós	14	1,86	2,48	0,00	9,00	0,00	1,00	2,50	
Monitoria negativa pré	14	1,50	1,29	0,00	4,00	0,75	1,00	2,00	0,038*
Monitoria negativa pós	14	1,00	0,78	0,00	2,00	0,00	1,00	2,00	
Abuso físico pré	14	1,57	1,22	0,00	4,00	0,00	2,00	2,00	0,023*
Abuso físico pós	14	0,86	1,03	0,00	2,00	0,00	0,00	2,00	

### Resultados dos recursos presente no ambiente familiar dos alunos levantados pelo RAF

Os dados provenientes do Inventário de Recursos do Ambiente Familiar – RAF (MARTURANO, 2006) aplicado ao participantes pais tiveram por intuito investigar os recursos presentes no ambiente domiciliar e verificar quais são possíveis promotores de desenvolvimento que favorecem o desempenho escolar do aluno.

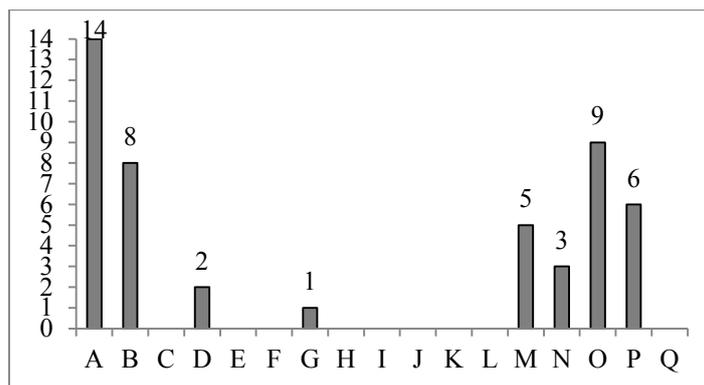
Os resultados estão apresentados a partir de cada domínio previsto pelo instrumento e seus respectivos tópicos representados nas figuras de 11 a 20.

Na figura 11 são apresentados os resultados referentes a frequência absoluta quanto as atividades que a criança costuma fazer quando não está na escola. Pode-se verificar que a maioria das crianças assistem TV, seguido de brincar na rua, brincar dentro de casa e jogar videogame.



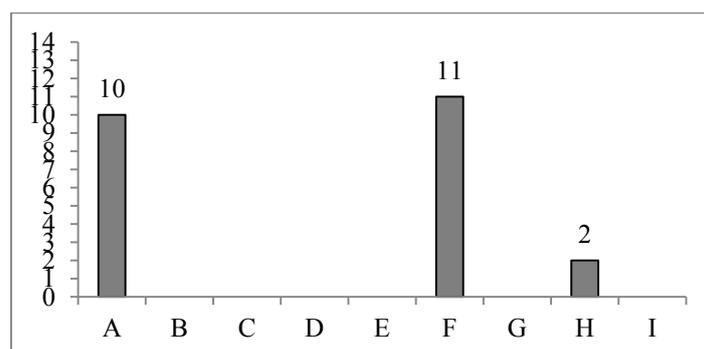
**Figura 11.** Frequência absoluta das atividades que a criança costuma fazer quando não está na escola. As atividade são representadas pela (A) assiste TV; (B) Houve radio; (C) Joga vídeo-game; (D) Lê livros, revistas e gibis; (E) Brinca na rua; (F) Brinca dentro de casa; (G) Outro- especificar.

Na figura 12 pode-se observar a frequência absoluta dos passeios realizados pela criança nos últimos 12 meses. Os resultados evidenciam que todas as crianças realizaram o passeio no bosque. Em seguida as frequências foram em relação a visita a parentes, evento anual na cidade, viagem a outra cidade, ida ao parque de diversões, clubes e por fim à lanchonete e visitas a sitio ou fazendas. Salienta-se que a maior frequência ocorreu devido a secretaria de ensino da cidade ter proporcionado visita ao bosque (zoológico) a outra cidade.



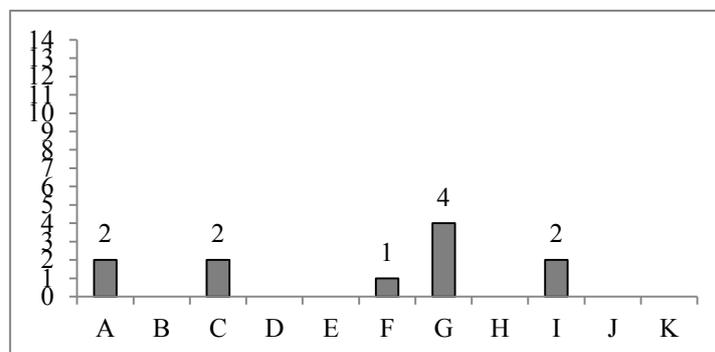
**Figura 12.** Frequência absoluta dos passeios realizados pela criança nos últimos 12 meses. Os passeios estão representados pelas letras: (A) bosque; (B) evento anual na cidade (feira, rodeio); (C) cinema ou teatro; (D) lanchonete; (E) praia; (F) viagem de trem; (G) sitio chácara ou fazenda; (H) centro da cidade; (I) museu; (J) aeroporto; (K) circo; (L) shopping Center; (M) parque de diversões; (N) clube; (O) visita a parentes; (P) viagem para outra cidade; (Q) exposição (pintura, ciências).

A frequência absoluta das atividade programadas que a criança realiza regularmente estão apresentadas na figura 13. Os resultados demonstram que a maior frequência está relacionado a algum programa de atividade para criança. O que na presenta população está vinculado aos programas culturais que a própria prefeitura oferece. Também há uma frequência relevantes em situação de catecismos, estudos bíblicos e etc., e por fim a duas crianças que frequentam o centro de recreação do bairro.



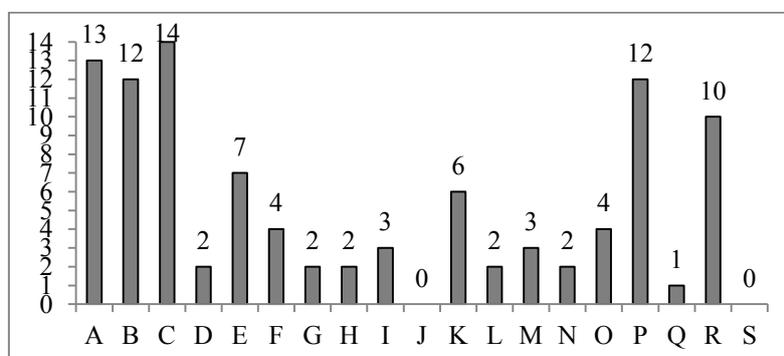
**Figura 13.** Frequência absoluta das atividade programadas que a criança realiza regularmente. As atividade estão representadas pelas letras: (A) catecismo, estudos bíblicos ou evangelização; (B) frequenta centro de recreação do bairro; (C) Pratica esporte em clubes, academias, ginásios; (D) Frequenta aulas para aprender atividade artesanal (por exemplo: tapeçaria, pintura); (E) Tem aulas de piano, violão ou outro instrumento musical; (F) Frequenta algum programa de atividades para crianças; (G) Tem aulas de inglês ou outro idioma; (H) Faz computação; (I) Outro – especificar.

A figura 14 revela a frequência absoluta das atividades que os pais costumam desenvolver com seus filhos em casa. A maioria mas não resultado expressivo indicou que conversa sobre como foi o dia da escola. Após as três seguintes atividades obtiveram uma mesma quantia de frequência: brincam, assistem filmes e ouvem as histórias que as crianças trazem, as demais atividades não foram pontuadas.



**Figura 14.** Frequência absoluta das atividades que os pais costumam desenvolver com seus filhos em casa. As atividades estão representadas pelas letras: (A) brincar; (B) Jogar video-game ou outros jogos; (C) Assistir a filmes; (D) Assistir a programas infantis na TV; (E) Contar estórias e casos; (F) Ler livros, revistas; (G) Conversar sobre como foi o dia na escola; (H) Conversar sobre notícias, filmes e outros programas de TV; (I) Ouvir as estórias da criança; conversar sobre os assuntos que ela traz; (J) Realizar juntos atividades domésticas, como: lavar o carro, fazer almoço ou outras; (K) Outro – especificar.

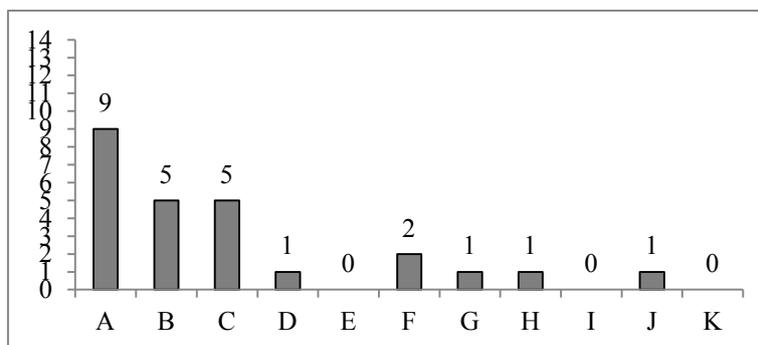
Na figura 15 evidenciam os resultados relacionados aos matérias e brinquedos que a criança tem ou já teve. Os brinquedos e materiais com frequências mais expressivas foram para movimentos corpo ( corda de pular, balanço); ) brinquedos de andar ( triciclo, bicicleta, patinete.); brinquedos de rodas ( carrinhos, trens, carrinho de bonecas) e brinquedos de rodas ( carrinhos, trens, carrinho de bonecas).



**Figura 15.** Frequência absoluta dos matérias e brinquedos que a criança tem ou já teve. Os itens são representados pelas letras: (A) uma cama só para ele; (B) brinquedos de andar ( triciclo, bicicleta, patinete.); (C)

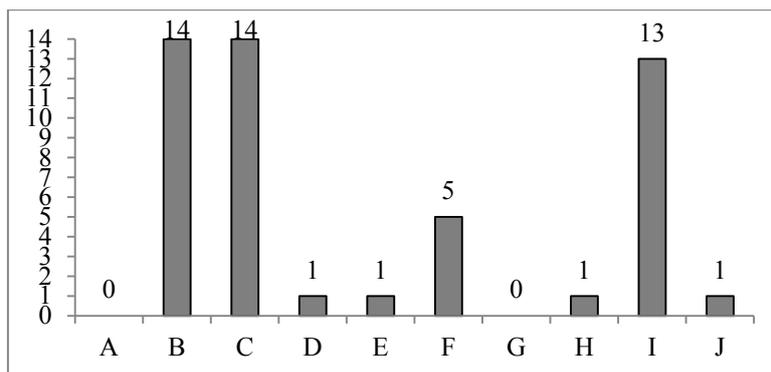
brinquedos para movimentos corpo ( corda de pular, balanço); (D) instrumento musical de brinquedo ou de verdade ( tambor, pianinho); (E) brinquedo que lida com números ( dados, dominó... ); (F) brinquedos de letras ( abecedários, quebra -cabeças com letras); (G) brinquedo de aprender cores, tamanhos, formas ( quebra-cabeça, encaixe); (H) brinquedos para conhecer nomes de animais ( livros, miniaturas); (I) objetos como giz, lousa, cola, tinta, tesoura, lápis de cor e papel; (J) aparelho de som com cd; (K) um animal de estimação; (L) livrinhos de estórias infantis; (M) jogos de regras (dama, loto, senha, memória...); (N) brinquedos de faz de conta ( panelinhas, bonecas, martelo, serrote); (O) brinquedos de construção ( blocos, lego, pinos mágicos ); (P) brinquedos de rodas ( carrinhos, trens, carrinho de bonecas); (Q) videogame; (R) bola, pipa, bola de gude, carrinho rolemã; (S) outros, especifique.

A figura 16 demonstra a frequência quanto a existência de jornais e revistas em casa. A maior frequência obtida está relacionada a ausência de material impresso e escrito. Mas, também há frequências no entanto não relevantes quanto a presença desses materiais.



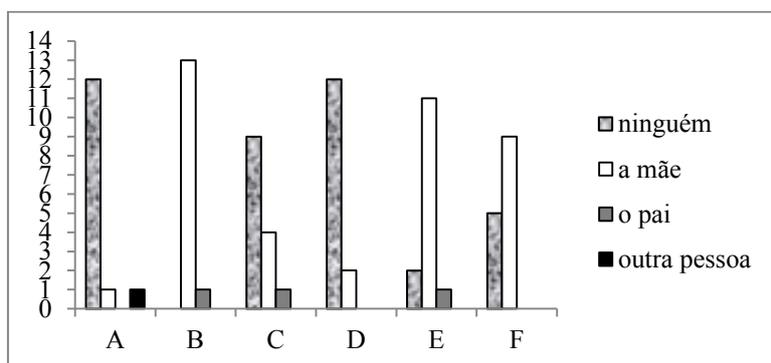
**Figura 16.** Frequência absoluta da existência de jornais e revistas. A existência desses recursos e a categoria desse materiais estão representados pelas letras: (A) não; (B) sim; (C) há revistas; (D) há jornais; (E) revistas de notícias; (F) revista de TV; (G) revista feminina; (H) revista de fotonovela; (I) revista de esporte; (J) revista religiosa; (K) outras.

Na figura 17 versa sobre a frequência da existência de livros no lar das famílias. Na maioria dos lares das famílias das crianças participantes da pesquisa há livros e esses são os escolares e também os dicionários, seguidos dos livros religiosos.



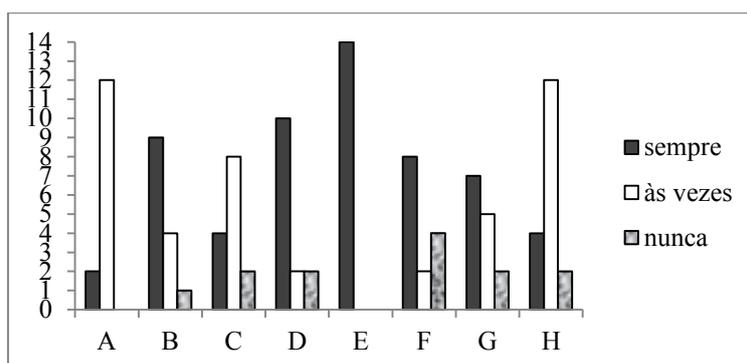
**Figura 17.** Frequência absoluta da existência de livros no lar das famílias. A existência e a categoria dos livros estão representados pelas letras: (A) não há livros; (B) há livros; (C) escolares; (D) romances, literatura, contos; (E) livrinhos infantis; (F) religiosos (bíblia, evangelhos, catecismo); (G) técnicos, científicos; (H) enciclopédias; (I) dicionários; (J) outros.

De acordo com a resposta da questão a quais pessoas que acompanham as crianças nos afazeres da escola a frequência mais apontada é a participação de nenhum indivíduo do nicho familiar, seguido da figura materna, o que pode ser evidenciado na figura 18.



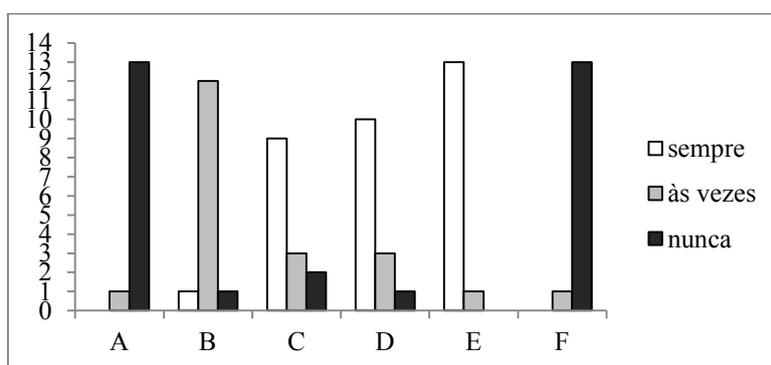
**Figura 18.** Frequência absoluta das pessoas que acompanham as crianças nos afazeres da escola. Os itens estão representados pelas letras. (A) Verifica se o material escolar está em ordem; (B) Avisa quando é hora de ir para a escola; (C) Supervisiona a lição de casa; (D) Supervisiona o estudo para a prova; (E) Comparece às reuniões da escola; (F) Acompanha as notas e a frequência às aulas.

A figura 19 releva a frequência das atividades com horário definido no ambiente familiar. Os resultados demonstram que é no levantar-se de manhã o horário mais frequente, seguido de ir dormir e tomar banho.



**Figura 19.** Frequência absoluta de atividade com horário definido. Os itens estão representados pelas letras: (A) almoçar; (B) tomar banho; (C) brincar; (D) ir dormir; (E) levantar-se de manhã; (F) jantar; (G) fazer a lição de casa; (H) assistir televisão.

A figura 20 apresenta os resultados relacionados a frequência de oportunidades que a família tem em estar reunida. Os dados revelam que é no horário do café da manhã e finais de semana em passeio que a situação nunca ocorre, seguido de as vezes no horário do almoço há possibilidades da ação ocorrer.



**Figura 20.** Frequência absoluta das oportunidades que a família tem em estar reunida. Os itens estão representados pelas letras: (A) no café da manhã; (B) no almoço; (C) no jantar; (D) à noite, para assistir TV; (E) Finais de semana em casa; (F) finais de semana em passeio.

A investigação relatada neste instrumentos teve como objetivo verificar a disponibilidade de recursos específicos associados ao desempenho acadêmico em famílias de alunos participantes da presente estudo. Os resultados sugerem que o progresso na aprendizagem escolar, indicado seja pela ausência de atraso ou pela falta de possibilidades de interação familiar, está associado à supervisão e à organização das rotinas no lar, a oportunidades de interação com os pais e à oferta de recursos no ambiente físico. A pouca

presença de horários definidos para atividades diárias, inclusive a lição de casa, a oportunidade de compartilhar atividades com os pais e a diversidade de livros e brinquedos disponíveis para a criança compõem o conjunto de condições que diferenciaram, nessa amostra de crianças com dificuldades escolares, aquelas com maior ou menor prejuízo.

#### 4. DISCUSSÃO

Um dos grandes desafios da educação inclusiva é a transformação do contexto escolar de modo que nele possam ser garantidos os direitos de todos os alunos aprenderem, sem distinção. A concretização dessa transformação não depende apenas das políticas públicas tampouco somente das escola, mas uma parceria colaborativa com todos aqueles envolvidos, incluindo a família.

Frente ao exposto, o presente estudo elaborou, implementou e avaliou um programa de Resposta à intervenção - RTI para alunos com dificuldades de aprendizagem, para suas professoras e, respectivamente, as famílias dos alunos participantes.

Com intenções didáticas a discussão está dividida em três partes: a-) resultados sobre a o programa no seu primeiro nível, ou seja, dados relacionados aos professores e a pesquisadora; b-) resultados relacionados aos programas de intervenção destinados aos alunos; c-) resultados sobre o programa desenvolvido para os pais dos alunos.

##### **a-) Programa de resposta à intervenção – RTI no primeiro nível envolvendo a consultoria colaborativa**

De acordo com as contribuições de Zabalza (2004) os professores apresentam em seus diários características bastante semelhantes relacionadas ao modo de enfrentamento de escrever um diário e nesses diários são registradas suas perspectivas.

Considerando os aspectos levantados na análise dos diários reflexivos das professoras do presente estudo observamos que houve esse padrão proposto por Zabalza (2004), mas também as professoras colocaram suas impressões sobre sua prática, ou seja, realizaram reflexões sobre o processo de aprendizagem dos seus alunos, bem como suas percepções sobre as atividades aplicadas no contexto da sala de aula. Assim, podemos afirmar que houve um progresso em relação tanto a escrita dessas professoras, quanto sua maneira de refletir e entender o ensino da leitura, escrita, matemática e manejar possíveis comportamentos na sala de aula. Os diários trouxeram para as participantes uma nova maneira de visualizar sua prática, não somente o registro por registro dos conteúdos, atividades, etc. mas, as características próprias que estão envolvidas nas estratégias ensinadas. Para tanto, conseguiram entender que para isso necessitam de comprometimento na sua feitura e aplicação.

Dessa maneira os resultados vem ao encontro da proposta de consultoria colaborativa proposta por Kampwirth (2003) a qual quando implementada auxilia no melhoramento e na manutenção da competência de todos os envolvidos, principalmente do professor.

Assim, a reflexão perante a própria prática provoca mudanças na forma como as pessoas compreendem a si mesmas e aos outros (ZABALZA, 2004).

Portanto, não é a prática por si mesma que gera conhecimento. Ela auxilia e permite estabilizar e fixar as rotinas. A boa prática, aquela que permite avançar para estágios cada vez mais elevados de desenvolvimento profissional, é a prática reflexiva. Quer dizer, necessita-se voltar atrás, revisar o que se fez, analisar o pontos fortes e fracos de exercício profissional e progredir baseando-se em reajustes permanentes.

Nessa perspectiva, observamos isso nos diários reflexivos das professoras o que ele pode de fato proporcionar: a análise e reflexão da prática pedagógica. Observamos seus avanços de forma progressiva em relação as atividades desenvolvidas em sala, bem como na participação do programa de consultoria colaborativa junto a pesquisadora/consultora.

Os resultados demonstram que a Escala de Comportamento Infantil para o Professor (EACI-P) apresenta dados importantes para compreender o comportamento e a aprendizagem da criança no ambiente escolar, auxiliando o professor nas suas funções pedagógicas. Portanto, enquanto instrumento estruturado, a escala favorece a compreensão do professor em relação às variáveis envolvidas no processo de ensino-aprendizagem, permitindo aos profissionais da educação refletir sobre suas observações e registros, remetendo- as a processos de intervenção a curto, médio e longo prazo.

Os dados evidenciaram uma diferença estatística significativa nos momentos de pré e pós-testagem. No entanto, salientamos a importância dos mesmos resultados visualizados em uma vertente qualitativa.

Assim, notamos que no fator Hiperatividade todo o grupo de alunos no momento pré consultoria obtiveram pontuações acima do seu corte de sexo e idade, o que evidencia prejuízos na questão da inquietação motora o que pode ser ocasionado por problemas atencionais e, conseqüentemente, tais defasagens podem acometer os processos que envolvem a aprendizagem da leitura, escrita e matemática como enfatiza Gargiulo (2006), bem como comprometimentos no comportamento em sala de aula, como, por exemplo, a falta de concentração e o envolvimento descompromissado nas tarefas escolares, tais resultados comprovam com as evidências ressaltadas por DuPaul e Stoner (2003) e Faley (1995) que devido à heterogeneidade no funcionamento de crianças com Hiperatividade vale a pena considerar se a presença da dificuldade de aprendizagem está vinculada com a etiologia do

possível transtorno, ao curso do desenvolvimento, ao resultado no longo prazo e/ou na resposta à intervenção. No entanto, os resultados encontrados após a consultoria evidenciam um nítido progresso quanto ao fator hiperatividade corroborando os dados da literatura encontrada em Condemarín et. al.(2006) cujo estudo enfatiza a necessidade de utilizar o apoio de diferentes atividades e brincadeiras para que o aluno mantenha-se concentrado e mais motivado. Os dados encontrados após a consultoria também mostram a importância de direcionamento para atingir a resposta à intervenção por meio de estratégias específicas como desenvolvidas nos programas com abordagem do modelo RTI – resposta a intervenção dessa pesquisa.

No fator Funcionamento independente/socialização observamos que todos os alunos do grupo pontuaram acima do corte para sexo e idade, podendo concluir que as dimensões referentes ao fator em questão mostraram-se comprometidas para esses alunos. De acordo com Umbreit et. al. (2007) entender os fatores que matem os comportamentos problemáticos e as situações que parecem iniciar ou ativar tais comportamentos é o primeiro passo essencial para a individualização e construção das intervenções. Assim, quando os resultados após a consultoria para esse fator foram observados, evidenciou-se uma queda significativa, ou seja, pode-se concluir que as atividades oferecidas no formato de RTI (resposta à intervenção) no contexto de sala de aula abordando a temática do fator em questão mostrou-se bastante importante para a promoção de comportamentos sociais, como indica Conroy et. al. (2010).

No fator Inatenção verificamos que também todos os alunos obtiveram pontuações acima do corte para sexo e idade o que demonstra um prejuízo atencional relevante. DuPaul e Stoner (2003) salientam que umas das dificuldades mais comuns e potencialmente debilitantes exibidas pelas crianças com falta de atenção é a fraca conquista acadêmica, em relação as suas capacidades intelectuais, o que pode ser monitorado e comprovado diante de uma intervenção bem delineada. Nessas condições, observamos que no momento após consultoria os alunos obtiveram uma diminuição na falta de atenção. Esses dados indicam que as intervenções realizadas foram satisfatórias para auxiliar na conduta de inatenção desses alunos confirmado pelo estudo desenvolvido por Duhon, et. al. (2004) o qual enfatiza que estratégias cujo conteúdo verse sobre práticas atencionais realizadas pelos professores em auxílio de outro profissional, ou seja, seguido de consultoria tornam-se cada vez mais requisitadas no contexto escolar.

Em relação ao fator Neuroticismo/Ansiedade os alunos apresentaram pontuações acima para o corte de sexo e idade. Os dados encontrados condiz com a pesquisa de metanálise realizada por Angold e colaboradores (1999) que enfatizam crianças com

dificuldades de aprendizagem e possíveis transtorno de ansiedade são significativamente comórbidos, de maneira que a presença de ocorrer pode ocasionar maior prejuízo no desempenho acadêmico das crianças acometidas. Assim, da mesma forma vista o progresso nos fatores anteriores pode-se observar também no fator neuroticismo/ansiedade, ou seja, em situação após a consultoria visualiza-se uma diminuição em relação a esse comportamento.

No fator Socialização Negativa obtiveram pontuações acima do corte de sexo e idade, ou seja, apresentaram um conduta negativa em relação ao convívio com seus pares e integrantes da escola. No entanto, verificamos que após a consultoria os alunos apresentaram um considerável diminuição em relação a essa conduta antissocial. Assim, os resultados encontrados são condescendentes ao achados de Tincani (2011) o qual fundamenta a importância da organização da sala de aula, o entendimento dos comportamentos antecedentes e, principalmente, o monitoramento das condutas negativas como o cerne da resolução dos problemas comportamentais, bem como o envolvimento da família.

Ao considerarmos a percepção das professoras em relação ao desempenho acadêmico e comportamental dos alunos após a consultoria colaborativa verificamos que os resultados corroboram ao programa de consultoria colaborativa. Nas quatro áreas leitura, escrita, matemática e comportamental as professoras indicaram a categoria “melhorou muito” como correspondente para o desempenho dos alunos.

Sendo assim, diante dos resultados apresentados evidenciamos que a consultoria colaborativa contribuiu, consideravelmente, para o desempenho acadêmico dos alunos indicados pelas professoras. Tal paridade pode ser vista no estudo de Yocom e Staebler (1996), o qual examinou o impacto longitudinal da consultoria colaborativa como intervenção importante na educação especial. Os resultados indicaram aumento significativo no desempenho dos alunos quando esse programa foi implementado.

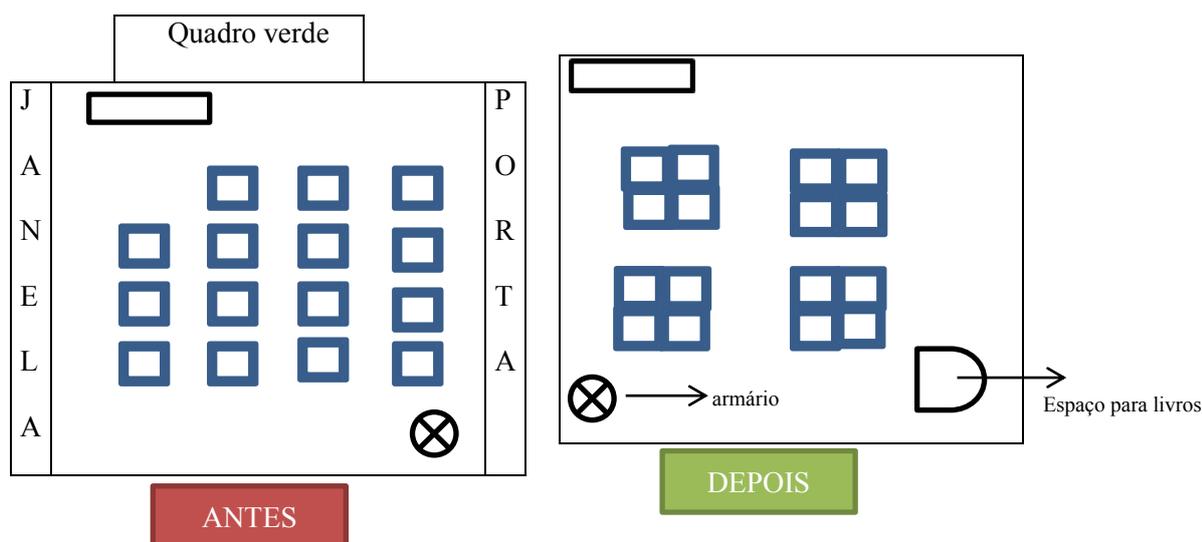
Nessa mesma perspectiva de indicar a consultoria colaborativa como programa efetivo para auxiliar no desempenho acadêmico dos alunos cabe destacar que o envolvimento das diretoras na consultoria e planejamento colaborativo pode resultar em maior compromisso com a diminuição das barreiras físicas e atitudinais e favorecer ações pautadas na diversidade e na colaboração entre os professores. Nessa direção Argüelles, Hughes e Shumm (2000) concluíram que modelos de ensino colaborativo requerem administradores que desejam ouvir, aprender e ajudar os professores a criar ambientes onde mudanças são aceitas como parte normal do processo contribuindo para o avanço de atividades pedagógicas.

Sobre os aspectos levantados pelas professoras na investigação pós consultoria analisamos uma satisfação a respeito do programa desenvolvido. Especificamente, as

professoras desse estudo consideraram essenciais os pontos abordados. Verificamos satisfação nas temáticas sobre: tempo de orientação, apoio ofertado aos alunos, materiais indicados, acontecimento (frequência) e reflexão diante da consultoria. Observamos que nos relatos as professoras não tinham tido experiências de colaboração o que podemos hipotetizar uma formação ainda pautada no manejo individual de sala de aula. Assim, a consultoria colaborativa tem se

apresentado, juntamente, com o ensino colaborativo a partir da inclusão escolar, um desafio que precisa ser revisto pelo cursos de formação inicial e continuada de professores. Diante disso, Glat, Magalhaes e Carneiro (1998) enfatizam que a capacitação dos professores necessitam constituir-se de programas sistematizados com acompanhamentos e supervisões levando em consideração as suas experiências e habilidades.

Nos relatos também podemos perceber a mudança de postura das professoras sobre o processo de aprendizagem do aluno e até mesmo a transposição de barreiras ambientais encontradas nas salas de aula, como é o caso das professoras adotarem a aprendizagem colaborativa por meio da tutoria de pares (MITTLER, 2003) que foi realizada entre os alunos da turma, a qual se mostrou uma importante estratégias de apoio em sala de aula, bem como para a eliminação de barreiras físicas que dificultavam o processo de interação dos alunos com dificuldades de aprendizagem.



**Figura 21.** Organização espacial da sala de aula antes e após a consultoria.

Nessa conjectura, as professoras ainda indicaram aspectos que analisamos em dois aspectos: facilitadores e dificultadores. Verificamos uma maior incidências relacionados aos primeiro do que no segundo aspecto e assim, característica positivas destacadas pelas professoras. Isso vem ao encontro do estudo de Alpino (2010) que destaca a consultoria colaborativa como estratégia alternativa para a formação continuada de professores, tendo em conta que esse apoio prevê a presença e participação de profissionais especializados no contexto da educação regular, com a possibilidade de: aprofundar o conhecimento da realidade; identificar as dificuldades do professor, desenvolver planejamento colaborativo com o professor; indicar adaptações; em avaliar os resultados a efetividade e aceitação dos mesmos, pois o propósito da colaboração de acordo com Kampwith (2003) consiste, em combinar os domínios especialidades dos professores/profissionais e atender as necessidades de todos os alunos

Também é importante destacar que os dificultadores citados são relevantes para refletirmos sobre o anseio das professoras por apoio constantes cujo os aspectos podem estar relacionados à uma cultura de hierarquia profissional e uma ausência de criação perante as atividades pedagógicas. No entanto, a consultoria colaborativa desenvolvida no presente estudo tentou desmistificar o propósito do individualismo e propor novos horizontes diante da modalidade da colaboração.

Para que sejam consideradas inclusivas, as práticas pedagógicas devem refletir a cultura e as políticas de valorização da diversidade, assegurando que as atividades escolares considerem o conhecimento e a experiência dos alunos. Nessa perspectiva, os discursos e as práticas dos professores ganham especial relevância. Assim, por meio dos diários de campo desenvolvidos pela pesquisadora/consultora foi permitido verificar as impressões dos professores, seus medos, ansiedade, desejos que assumem, os alunos em suas salas e aulas.

A partir da análise dos diários de campo identificamos que no decorrer dos encontros houve progressos em relação as atitudes das professoras perante sua própria prática e também em relação aos seu anseios e dificuldades. Uma dificuldade bastante aparente estava relacionada a escrita, muitas das professoras apresentaram falta de experiência com a prática de escrever. A fragilidade docente a respeito de criarem atividade inclusivas, bem como destinar o sucesso do aluno com dificuldades a uma via de mão única, ou seja, somente a um perspectiva especialista faz com que infirmos sobre um sentimento de solidão do professor , como já assinalado, é um aspecto observado que influencia na prática pedagógica. Apesar desses obstáculos as professoras acreditaram que o fato se terem oportunidade de vislumbrar novos caminhos colaborativos modificou sua forma de dar aula.

Ao fim desta análise afirmamos que embora haja um discurso consolidado acerca da práticas inclusivas e um desejo de acertar, as práticas ainda são intuitivas, embasadas no uso do bom senso e no acúmulo de experiências pouco discutidas (MENDES, 2008; FONTES, 2009). Viu-se que, apesar dos esforços na construção de adaptações curriculares e práticas pedagógicas inclusivas, continuam existindo muitas indefinições quanto à melhor forma de educação junto aos demais alunos que, embora não apresentem deficiência, possuem necessidades educacionais especiais em alguns momentos de sua trajetória escolar. Assim, a reflexão sobre a prática passa a ser o eixo central de formação profissional do professor, articulando teoria e prática na perspectiva da formação continuada.

**b-) Programas de Resposta à intervenção (RTI) relacionados aos escolares – PROLEE (programa de leitura e escrita), PROMA (programa de matemática) e PROMACSA (programa de manejo do comportamento em sala de aula)**

Considerando os resultados do TDE – Teste de Desempenho Acadêmico observamos diferenças estatísticas significantes nas variáveis de Escrita, Matemática, Leitura e o EBT (escore bruto total) do grupo de alunos no três momentos observados pré, pós e seguimento. No entanto quando os resultados foram corrigidos pelo teste de Bonferroni verificamos a eficácia e eficiência do programa cuja significância de  $p < 0,05$  indicada no momento pré e pós e pré e seguimento, respectivamente. Visto que a manutenção observada nos momentos pós e seguimento resultada positivamente na eficiência do programa desenvolvido.

Diante de tais resultados enfatizamos também uma análise qualitativa diante das variáveis relacionadas ao TDE, pois encontraram-se no grupo desempenhos inferiores e pontuação abaixo do esperado para a sua escolaridade e idade. Pode-se inferir a priori, que os alunos com dificuldades de aprendizagem na matemática, na leitura e na escrita não formam um grupo homogêneo, pois o conhecimento matemático é constituído de vários componentes. Na visão de Mazzocco (2007), os obstáculos a essa compreensão têm origem tanto na complexidade da matemática (como, por exemplo, na integração de diferentes sistemas simbólicos) quanto nos seus correlatos cognitivos: linguagem, atenção, percepção visuoespacial, memória de trabalho, memória de longo prazo, enfim, o funcionamento neuropsicológico como um todo como descrito por Gargiulo (2006).

Também de acordo com Corso, et. al. (2013), Castles e Coltheart (1993) e Castles e colaboradores (1999) os alunos ainda que inseridos em um mesmo grupo conforme suas habilidades de leitura e escrita, têm perfis distintos. O perfil de desempenho nas funções

neuropsicológicas ocasionam uma variabilidade nos resultados dos eventos estudados no TDE, por exemplo.

Nessa perspectiva, observamos nos resultados do TDE grupo no momento pós-testagem obtiveram uma pontuação expressiva no total do teste. Podemos considerar que os alunos conseguiram uma marca bastante importante no teste, pois apresentaram nível inferior antes do início do programa.

Nessa perspectiva de dificuldade global antes do programa ser aplicado, um processo tem sido pesquisado: a memória de trabalho ou memória operacional, cujo modelo proposto por Baddeley (1996a) define como a capacidade humana de manter informações da memória imediata, estocadas temporariamente, durante uma tarefa cognitiva, tal como a leitura de um texto ou a resolução de um problema matemático, por exemplo. Ao longo dos anos, Baddeley (1996b) tem feito reformulações do seu modelo inicial, constituído, atualmente, de quatro componentes: 1) um controlador da atenção, o executivo central; 2) um componente fonológico, que armazena e manipula as informações baseadas na fala; 3) um componente visuoespacial, que armazena e manipula as informações visuoespaciais; e 4) um componente episódico, que integra as informações dos componentes verbais e visuoespaciais. Os quatro componentes da memória de trabalho são fundamentais na aprendizagem da matemática e deficiências na memória de trabalho comprometem a representação e manipulação de informações nos sistemas de linguagem e visuoespaciais. Dessa maneira, então seria correto afirmar que um tipo adequado de instrução específica e orientada a partir de modelos explicativos das dificuldades no campo da aprendizagem da leitura e escrita, deveria resultar numa melhoria significativa a nível das competências em matemáticas e vice-versa.

No entanto após ao programa prestado e em situação de seguimento verificamos que os alunos alcançaram um desempenho expressivo em relação aos eventos da escrita, matemática e leitura, bem como no EBT do Teste de Desempenho escolar passando do nível inferior para o superior.

Assim, quando os resultados das situações pós-testagem são observados verificamos um progresso no desempenhos das tarefas referentes aos processos de leitura de ambos os alunos demonstrando que foram dadas oportunidades para avançarem no desenvolvimento do sistema alfabético.

De acordo com Morais, Leal e Albuquerque (2011) o atual quadro de incertezas sobre como tarefas de leitura, escrita e matemática, ainda reinante em nosso país, faz com que apostemos na necessidade de assegurarmos aos docentes seu direito à formação continuada. Direito e necessidade, para cuja efetivação instrumentos que auxiliem a identificar o

aprendizado real de nossos alunos podem contribuir, ajudando a construir práticas de ensino mais inclusivas, que atendam à inevitável diversidade dos que aprendem.

Tratando-se do desempenho no PROLEC em todas as tarefas dos pares de variáveis houve diferenças estatísticas significantes. No entanto, em situação de pós e seguimento não houve diferença estatística. Esses resultados são importantes, pois mostram que houve uma manutenção da aprendizagem relacionada às tarefas de leitura. O que mostra a eficiência do modelo de RTI no monitoramento dos processos referentes à leitura condizendo com os estudos de Hasbrouck e Denton (2006).

Assim, uma abordagem baseada em avaliações múltiplas como o exemplo do presente estudo, tem o potencial de reduzir as dificuldades encontradas ao contrário do uso de uma única avaliação em um único momento. Certamente, a fidedignidade da abordagem de avaliações múltiplas é maior do que quando se usa uma única avaliação para formar a discrepância

Também podemos considerar que os alunos qualitativamente obtiveram pontuações muito abaixo do esperado, como por exemplo, na tarefa de identificação de letra. Sobre isso pode-se inferir que todas as outras tarefas estão comprometidas devido a falta de embasamento em atividades primordiais para o entendimento do mecanismo gerativo do sistema alfabético da língua portuguesa, o qual se dá pela conversão fonema-grafema e que proporciona automaticidade no reconhecimento da palavra e posterior compreensão no material lido e, ainda todo processo de decodificação contribui para a representação ortográfica da palavra o que permitirá ao aluno reconhecimento das partes constituintes e sua leitura com significado o mesmo apontado pela literatura como Fletcher, et. al. (2009).

Ainda visualizando os resultados obtidos no teste PROLEC observamos um avanço no desempenho das tarefas medidas. Na totalidade dos subtestes verificados os alunos obtiveram pontuações relevantes quando comparados as três situações observadas no programa de consultoria, ou seja, pré, pós e em situação de seguimento.

Os achados de Chidsey, Bronaugh e McGraw (2010) condizem com resultados da presente pesquisa, enfatizando que o uso de diversas medições ao longo do tempo tem o efeito de melhorar o processo de identificação, de comparações de “~~h~~abilidade-habilidade”, pois envolvem o uso de mais de dois pontos de avaliação.

De modo geral, portanto, quanto mais informações influenciam as decisões de identificação de dificuldades de aprendizagem relacionada à leitura (SOUTHALL, 2011), ou relacionadas com a elegibilidade a serviços especiais, mais confiáveis serão as decisões e as construções de programas de intervenção.

Nesse sentido, a presente pesquisa configura-se como uma proposta a ser considerada pela área de educação especial, pois por meio dela pode-se verificar o avanço dos alunos participantes diante das suas necessidades, bem como a eficácia e eficiência dos achados quando comparados os momentos de observação pré, pós e seguimento.

Os resultados condizem ainda com os achados de Moraes, Leal e Albuquerque (2011) que indicam a importância do monitoramento para a construção das práticas pedagógicas. O sistema educacional brasileiro pouco têm se dedicado tarefa de monitoramento não tendo a oportunidade de transformar o processo avaliativo em instrumento para redimensionar as políticas de intervenção nas escolas, nem para promover condições para que os próprios professores reorganizem suas práticas.

Nessa perspectiva notamos que em algumas tarefas alguns alunos obtiveram uma pontuações inferiores comparado a outros alunos, como por exemplo, nas tarefas relacionadas à leitura de palavras e pseudopalavras e compreensão. Esses dados podem ser corroborado ao estudo de Capellini e Oliveira (2010) cuja competência da decodificação tem grande interferência e influência no processo de compreensão de leitura, ou seja, a ausência de ensino da relação letra-som em situação de sala de aula pode ser observada nas provas de nomeação de letras e decisão léxica.

Os dados referente ao senso de autoeficácia pós a consultoria e seguimento corroboram com Medeiros et. al. (2003) que referem que crianças com baixo rendimento apresentam baixo senso de autoeficácia, são mais passivas, usam menos estratégias cognitivas e metacognitivas e apresentam falhas no processo de autorregulação, quando comparadas com seus pares com bom rendimento. Os dados encontrados no presente estudo corroboram o padrão comportamental das crianças com baixo rendimento, e legitimam que os alunos A 8 e A9 tiveram um melhora nas atitudes relacionadas a autoeficácia quando fornecidas e trabalhadas práticas de importância para realização pessoal e acadêmica, como descritos pelos autores acima.

Isso pode ser explicado, pois segundo a literatura (RODRIGUES; BARRERA, 2007) quanto mais alto o senso de autoeficácia dos alunos em risco para dificuldade de aprendizagem, maior será o seu desempenho na área acadêmica.

É necessário salientar, ainda, que a existência de relação entre autoeficácia e desempenho escolar não indica uma relação de causa e efeito, ou seja, não é possível afirmar qual variável antecede a outra no tempo, por isso não é possível precisar qual delas é a causa e qual o efeito. Não se sabe até que ponto o bom desempenho escolar determina o alto sentimento de autoeficácia, ou uma crença positiva sobre a própria eficácia influencia o bom

desempenho escolar. O mais provável é que ambos os fatores se influenciem e reforcem mutuamente, conforme Azzi e Polydoro (2006).

Ainda referindo-se à pontuação do protocolo do senso de autoeficácia os alunos obtiveram baixo senso de autoeficácia sobre suas ações acadêmicas na pré-testagem. É necessário sublinhar novamente que a relação de autoeficácia e desempenho escolar não indica uma relação de causa e efeito, mas o mais provável é que ambos os fatores se influenciem e se reforcem mutuamente, pois os alunos que não apresentam um forte crença nas reais capacidades tendem a desistir diante de novos desafios condizendo com os estudo de Rodrigues e Barrera (2007).

No entanto, quando os alunos são observados em situações pós e seguimento verificamos um progresso importante em relação aos resultados dos instrumentos aplicados.

Sobre o desempenho no protocolo de Senso de auto eficácia os alunos também apresentam baixa crença nas suas capacidades acadêmicas em situação de pré-testagem o que contribui para a colocação de Rodrigues e Barreira (2007) onde o professor pode ter o papel importante na construção das crenças de autoeficácia dos seus alunos sentindo-se seguro e competente em sua profissão, com avaliações positivas acerca da eficácia da docência, o que constatamos no final do programa. Nesse propósito a consultoria colaborativa vem ao encontro dessa premissa favorecendo para a formação continuada do professor.

O comportamento apresentado pela criança no ambiente escolar deve ser bastante observado durante as atividades, pois pode ser por esse caminho que possibilita uma investigação mais precisa de uma provável dificuldade ou transtorno de aprendizagem. Comportamentos desatentos, impulsivos, agressivos, hiperativos, depressivos entre outros determinam muitas vezes uma condição, que por meio de intervenções pode ser superado. Além disso, a visão do professor sobre o comportamento do aluno constrói ou destrói uma condição, portanto, é fundamental que o profissional da educação mantenha a sensibilidade única sobre cada criança, independente de seu status social, situação familiar e condições de desenvolvimento, pois o importante é que consiga em seus olhares e ações motivar seus alunos para o aprendizado.

Diante do exposto, verificamos a existência de relações entre desempenho escolar e os aspectos comportamentais levantados pelo EACI-P. Observamos diferenças significativas entre tarefas de leitura, especificamente em leitura de palavras, pseudopalavras e compreensão textual, escrita e matemática e fatores relacionados a comportamentos externalizantes hiperatividade e inatenção e também a comportamento internalizantes, como ansiedade. Assim, os resultados do presente estudo corroboram o estudo de D'Abreu e Marturano

encontraram associação entre problemas de comportamento externalizantes e baixo rendimento escolar evidenciando a situação de risco psicossocial em que se encontram.

Nessa mesma perspectiva, os resultados da pesquisa de Peixoto (2005) revelaram que a percepção dos professores é consistente com os resultados obtidos nas variáveis cognitivas, pois os alunos referidos pelos professores com problemas tendem a obter piores resultados nas variáveis cognitivas.

Os achados são interessantes pois houve existência de relação, estatisticamente significativa e positiva entre Inatenção e habilidades cognitivo-linguísticas, como já mencionadas. No entanto, sabemos que alunos com TDAH tipo predominante desatento apresentam desempenho mais lentificado conforme Vital e Hazin (2008) e Miranda-Casas et. al. (2004) e que crianças com TDAH também tendem a apresentar mais problemas de socialização e prejuízos nas habilidades sociais.

Pelo fato da Inatenção e Hiperatividade serem os fatores mais expressivo nas variações no desempenho dos alunos, tais achados permitem algumas considerações: Primeiro como a atenção traduz, de maneira geral, a habilidade do aluno em manter o interesse em determinada tarefa ou ideia, inclusive manipulando suas próprias distrações, sendo requisito para a execução de qualquer tarefa escolar, o seu prejuízo impacta de maneira geral o desempenho escolar do aluno. Isso é especialmente observado em crianças com TDAH (referencia) cujo perfil de inatenção faz com que tenham dificuldades de atenção seletiva, sustentada, de organização, inibição e integração no curso da execução de tarefas, por exemplo.

Outro dado é que há influência recíproca entre o desenvolvimento emocional e cognitivo, sendo possível uma associação entre problemas comportamentais e desempenho acadêmico como enfatizado por (CORSO et. al. 2013). Assim, de acordo com (CORSO; SPERB, SALLES, 2013) muitas vezes as necessidades do aluno de maior autonomia e independência não são adequadamente atendidas pelo ambiente escolar e mesmo familiar, fazendo com que a mesma não encontre a motivação e confiança necessárias para o desenvolvimento de um apropriado autoconceito sobre suas próprias capacidades de aprendizagem e desempenho acadêmico.

O presente estudo corrobora outros achados da literatura (HAASE et. al., 2012; SOOD; JITENDRA, 2007) sobre a influência dos problemas de comportamento no desempenho acadêmico de alunos em processo de alfabetização e início dos conceitos matemáticos, demonstrando as inter-relações entre comportamento, desempenho acadêmico, velocidade de processamento, apontando-os também como importantes fatores de risco ou proteção para o desenvolvimento do aluno e da sua aprendizagem.

Sob a abordagem do RTI verificamos dois alunos que não responderam as intervenções aplicadas. Eles foram encaminhados para o nível III e III do RTI sendo fornecido atividades específicas. A resposta dos alunos baseadas nos níveis de instrução apresentam avanços perante as área prejudicadas. No entanto, os resultados encontrados forneceram informações consideradas pertinentes por MacDougal et. al. (2010) sobre a relevância da implementação de programas planejados e direcionados aos alunos com baixa frequência de respostas.

Os achados também evidenciaram que para a escola se tornar eficaz e inclusiva, a mesma necessita estruturar mecanismos bem estabelecidos para o monitoramento do desempenho e progresso dos alunos. Esses procedimentos de alguma forma contribuem para o foco no ensino e na aprendizagem e, conseqüentemente, desempenham um papel no aumento das expectativas e nos incentivos positivos, como afirma O'Meara (2011).

Os resultados deste estudo apontam para a necessidade de refletir sobre a metodologia de alfabetização, como aponta o estudo de (MORAIS, LEAL, ALBUQUERQUE, 2011) utilizada em situação de sala de aula, pois, como já descrito, as habilidades de atenção, discriminação e percepção dos sons trabalhadas nos programas proporcionariam aumento na sensibilidade fonológica, o que poderia refletir também em melhora do tempo e compreensão da leitura.

No entanto, ambos os alunos não responderam as intervenções assim, podemos inferir que os alunos são elegíveis para Transtorno de aprendizagem<sup>7</sup>, sendo o aluno A11 um probando, com prejuízos bastante evidentes, de um transtorno leitura, e o aluno A9 probando a apresentar um transtorno do déficit de atenção/hiperatividade<sup>8</sup>, pois de acordo com Oliveira e colaboradores (2013) os alunos com TDAH apresentam em sua história acadêmica o fracasso escolar, que é determinado por alterações na entrada da informação, pois apresentam dificuldade em integrar os mecanismos neurais responsáveis pelo funcionamento do Sistema Nervoso Central (SNC), afetando, assim, a capacidade de captarem um estímulo – o que, em médio e longo prazo, afeta, particularmente, a aquisição de conteúdos. Tais falhas geralmente impedem o acesso ao significado das palavras e dos textos, comprometendo, portanto, o objetivo final da leitura, ou seja, a compreensão do texto lido. Tratando-se dos prejuízos

---

<sup>7</sup> Transtorno da aprendizagem (TA) é um termo amplo que inclui vários distúrbios distintos, alguns específicos, caracterizados por um baixo rendimento inesperado –em testes padronizados e individualmente administrados de leitura, matemática ou expressão escrita” (DSM-IV, APA, 2002, p. 44). O TA é inesperado porque ocorre apesar de inteligência normal, adequadas oportunidades educacionais, socioeconômicas e afetivas, bem como ausência de transtornos sensoriais e neurológicos aparentes.

<sup>8</sup> O Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) é o distúrbio neuropsiquiátrico mais comum da infância e está incluído entre as doenças crônicas mais prevalentes entre escolares. São características do quadro: a desatenção, a hiperatividade e a impulsividade. Os escolares com TDAH apresentam alterações na função executiva, que abrange todos os processos responsáveis por planejar, focalizar, guiar, direcionar e integrar as funções cognitivas. Em virtude de tais alterações, esses alunos apresentam dificuldade quanto ao aprendizado das habilidades metalinguísticas e aos aspectos fonológicos da linguagem, comprometendo aquisições posteriores, como a aquisição da leitura e da escrita, o que resulta em posteriores dificuldades de aprendizagem (CUNHA et. al.2012).

relacionados ao aluno A11 pesquisas (ANDRADE, ANDRADE, CAPELLINI, 2013) apontam que a consciência fonêmica se desenvolve em virtude da alfabetização, em torno dos 6 ou 7 anos, cujos anos o sistema alfabético, independente da língua, não representa diretamente o significado das palavras, mas as sequências de seus sons, ou seja, uma sequência fonológica ou, mais especificamente, fonêmica. Dessa forma, tal instrução deve ocorrer em período inicial de alfabetização.

Assim, de acordo com Germano, Pinheiro e Capellini (2013) atividades que enfatizam tais habilidades deveriam estar inseridas no contexto de sala de aula, pois alunos com características semelhantes poderiam ser beneficiados de um ensino voltado para a percepção fonológica do sistema de escrita do português brasileiro, melhorando o desempenho na decodificação, aumentando o vocabulário auditivo-visual e a compreensão da leitura.

Quanto as atividades relacionadas a matemática, com um modelo de intervenção proposto, buscou-se ensinar explicitamente estratégias mais avançadas de contagem por meio de materiais concretos e situações-problema, além do uso de desafios e jogos, permitindo a prática contínua e a generalização do novo procedimento aprendido. Com o ensino direto e explícito do novo procedimento verificamos um avanço no procedimento de contagem utilizado pelos alunos, que passaram a usar o “contar a partir de”. Mas, em elementos mais complexos da aritmética os alunos obtiveram avanços menores, pois segundo os estudos de Caramazza (1985) e Geary (2004 e 2007) sabe-se que funções executivas estão relacionadas diretamente, com operação de cálculos matemáticos, e as mesmas comprometidas em crianças com transtornos de aprendizagem.

Mesmo assim, o presente estudo indicou que o ensino explícito dos procedimentos matemáticos, integrando ensino direto com prática contínua, ajuda o aluno a aumentar sua flexibilidade cognitiva para pensar numericamente.

### **c-) Programa para o pais**

A família tem um papel essencial no processo de socialização do filho em idade escolar, garantido que a figura dos pais influencie no desenvolvimento cognitivo, linguístico e psicológico da criança. Assim segundo Gomide (...) os estilos parentais remetem a duas grande dimensões educativas: responsividade<sup>9</sup> e exigência<sup>10</sup>.

---

<sup>9</sup> Atitudes de compreensão que os pais manifestam com seus filhos visando beneficiar o desenvolvimento da autonomia e da autoconfiança por meio do apoio emocional.

Considerando os resultados que versam sobre os estilo parental das famílias participantes no presente estudo verificamos que não houve diferenças estatísticas significantes quanto a essa variável. Diante desse resultado podemos inferir que o período relacionado as palestras podem ter sido insuficiente para mudança do estilo parental das famílias estudadas corroborando o estudo de Falcke et. al. (2012) o qual evidenciou que os pais necessitam perceber sua própria criação para oportunizarem novas possibilidades para educação de seus filhos, para isso seria mister ressaltar que intervenções sistematizadas enfocando instrumentalização e acompanhamentos seriam necessários.

No entanto, qualitativamente observamos que houve algumas mudanças relacionadas aos estilos parentais podendo atribuir iniciativas vinculadas a colaboração família-escola são bem-vindas, pois os efeitos mencionados corroboram com o estudo de Polonia e Dessen (2005) que ações entre família e escola podem permitir com que os pais reflitam sobre suas ações em casa podendo contribuir para o progresso do filho no contexto escolar.

Nessa perspectiva de mudança notamos diferenças no modelo de interação das família participantes das palestras hipotetizando que os alunos/filhos do grupo de pais podem ter emitido mais sinais de comportamentos de obediência aos comandos dos pais, já que foi indicado algumas práticas interessantes para os alunos, pois os envolviam situações possivelmente reforçadoras como brincar e dialogar sobre seus afazeres acadêmicos.

Quando analisamos a existência de relação entre o estilo parental e desempenho acadêmico também não houve diferenças estatísticas significantes. Com esse resultados podemos afirmar que realmente não houve existência de relação, pois no momento de pós-testagem do desempenho acadêmico as palestras com os pais ainda não tinham acontecido. Enfatizamos tais dados para revelar a importância da participação familiar no contexto escolar do aluno.

Nessa direção, podemos inferir que os avanços no desempenho acadêmico poderiam ter tido maior influência em relação ao modo de interação familiar como indica o estudo de Assis-Silva e Alvarenga (2013).

Na análise do RAF – Inventário de recursos do ambiente familiar observamos uma variância de recursos, podendo afirmar que tais recursos se apresentaram de forma precária, o que contribui prejudicialmente para o desenvolvimento do aluno/filho.

Assim, evidenciamos dois aspectos que merecem ser discutidos. O primeiro deles está relacionado as variáveis psicossociais familiares envolvidas no processo de aprendizagem do

---

<sup>10</sup> Caracteriza quanto à disponibilidade dos pais em desempenharem o papel de agentes socializadores, por meio da supervisão/monitoramento.

aluno, como hábitos de leitura, histórico social da família e mesmo o modelo de interação familiar. Essas variáveis contribuem para dificuldades de aprendizagem, já que no estudo de Enricone e Salles (2011) foi evidenciado que associação significativa entre este grupo de crianças e as variáveis expostas. A outra variável psicossocial está relacionada ao baixo nível socioeconômico, o qual tem sido entendido como fator de risco para o desenvolvimento psicológico e social do ser humano. Entre os fatores de risco, estão a baixa remuneração parental, baixa escolaridade, famílias numerosas e ausência de um dos pais.

Para Miranda e Muszkat (2004), também o nível socioeconômico afeta o desempenho cognitivo e se manifesta na integridade do sistema nervoso central e no desempenho neuropsicológico. Neste estudo, os fatores de risco citados estão mais presentes, mesmo que de forma não significativa, no grupo de alunos analisados. Observou-se menor nível de escolarização nos pais do grupo dos alunos, alguns familiares informaram que a atividade de ler histórias infantis em casa não é frequente, o que denota que estas crianças podem ter menos estímulos familiares e uma menor experiência com a leitura.

Para Fonseca et. al. (2007), o estudo sobre a influência de fatores culturais na organização cerebral e no trabalho neuropsicológico de avaliação e de reabilitação decorre da noção de que existem diferenças individuais de funcionamento cerebral e de que estas diferenças podem ser genéticas ou resultado da interação entre cérebro, fatores ambientais e aprendizados adquiridos. Para as autoras, não há dúvida de que as múltiplas interações com o ambiente levam o cérebro a atuar de forma adaptativa. Sendo assim, os estímulos ambientais, a disponibilidade de jogos e materiais educacionais, a presença de livros e outros materiais de leitura, e a possibilidade de dispor de espaços próprios para a criança realizar as atividades e estudar potencializam as habilidades cognitivas e a aprendizagem.

Nessa direção, podemos descortinar o segundo aspecto levantado na análise do RAF aplicado nas famílias da presente pesquisa, a questão da influência do nível socioeconômico no desempenho das funções executivas e sua relação com as dificuldades de aprendizagem.

A influência do nível socioeconômico (NSE) no desenvolvimento das funções neuropsicológicas, as quais são responsáveis pelo processamento de informação ocorrido no ato do aprender, vem sendo objeto de estudo da Neurociência Cognitiva, sendo um dos focos de interesse a pesquisa acerca de tal influência nas funções executivas (FE). FE é uma expressão ampla que abrange um conjunto de habilidades cognitivas de alta ordem responsável pela coordenação de respostas adaptativas diante de situações novas e/ou complexas (CHAN; SHUM; TOULOPOULOU; CHEN, 2008).

Essas habilidades permitem a formulação de metas, planejamento de estratégias e de solução de problemas, realização de planos dirigidos a metas e execução efetiva. Já o NSE é comumente avaliado através de indicadores como escolaridade, ocupação e renda familiar ou por uma combinação destes (BRAVEMAN et al., 2005). No caso de crianças e adolescentes, ele é mensurado através da renda e escolaridade dos pais, que podem afetar o desenvolvimento neuropsicológico, independentemente do NSE alcançado posteriormente na vida (GOODMAN et al., 2001). Os mecanismos que subjazem aos efeitos do NSE sobre o funcionamento executivo ainda não são claros; entretanto, evidências sugerem envolvimento de fatores pré-natais (ex.: estresse, uso de drogas durante a gestação), nutrição, cuidado parental, estresse, tipo e qualidade da estimulação cognitiva no ambiente familiar, entre outros (HACKMAN et al., 2010).

Na perspectiva dos resultados da presente pesquisa podemos inferir que o NSE exerceu efeito no desenvolvimento das habilidades executivas de controle inibitório, memória de trabalho (executivo central), flexibilidade cognitiva, planejamento e organização observadas nas tarefas de leitura e escrita e matemática e algumas situações de manejo de comportamento, visto os resultados obtidos no critério Brasil, esses dados vão ao encontro da pesquisa de Sbicigo e colaboradores (2013), a qual salienta a influencia no NSE no desenvolvimento cognitivo e linguístico (ROSA PICOLLO, et. al. 2012) da criança, cuja família apresenta escassez de recursos.

Nessa conjectura, uma implicação seria a necessidade de envolvimento dos pais no processo de ajuda. Uma vez identificados, há que ativar e potencializar os recursos do ambiente familiar que facilitam a aprendizagem escolar e o desenvolvimento global da criança. Marturano (1999) relata que é possível obter modificação em certas variáveis do ambiente familiar, com intervenção de tempo limitado. Em geral, os pais aceitam pequenas alterações na rotina relacionada à escola quando se demonstra o benefício de tais mudanças; eles podem ser assessorados no relacionamento com a escola de seus filhos; e, mesmo que não possam oferecer materiais de aprendizagem, livros, revistas ou brinquedos promotores do desenvolvimento, eles são capazes de oferecer oportunidades para pensar e imaginar.

A escola pode e deve contribuir para a ocupação qualificada desse espaço, implementando práticas de orientação pedagógica que possam ao mesmo tempo servir de campo à formação profissional do aluno. As possibilidades de atendimento delineadas acima podem compor um programa integrado de formação teórico-prática para atender a essa demanda.

Assim, um outro aspecto não menos importante pode estar relacionado ao distanciamento da família e sua participação no desenvolvimento do filho, o tipo de escola, ou seja, a influencia do contexto escolar para o desenvolvimento e estreitamento das interações família - escola, pois segundo Corso, Sperb e Salles (2013) os fatores ambientais impactam o aprendizado, o qual combinado aos aspectos pedagógicos e a preparação dos professores, vinculado ao comprometimento administrativo da instituição escolar contribuem efetivamente para o desenvolvimento do aluno e da sua família, tendo a escola o papel colaborativo de unir todos os aspectos abordados.

## 5. CONCLUSÃO

No presente estudo foi desenvolvido um programa de Resposta à intervenção (RTI), os para alunos com dificuldades de aprendizagem. Foi realizado encontros com suas professoras para auxiliar nas condutas das estratégias, bem como nas intervenções com os alunos. Palestras para os pais dos alunos também foram realizadas.

Nessa direção, os dados analisados no estudo revelaram que tal proposta alcançou resultados significativos estatisticamente, bem como apresentou de maneira qualitativa índices positivos.

Assim, na presente pesquisa concluímos que:

a-) observamos melhora com evidência estatisticamente significativa referente ao desempenho dos alunos nas tarefas trabalhadas; leitura, escrita, matemática, bem como resultados positivos em relação ao manejo de comportamento em sala de aula;

Em relação ao desenvolvimento individual dos alunos participantes do programa verificamos que dois deles não responderam as intervenções realizadas devido a problemas de aprendizagem e comportamento acentuados. Assim, seria possível afirmar a probabilidade de ambos alunos apresentarem quadro de transtorno de aprendizagem.

b-) verificamos por meio dos resultados dos instrumentos aplicados que houve nos momentos analisados pré, pós-teste e seguimento a conclusão da eficácia do programa de RTI, bem como evidenciamos a eficiência nas situações entre o pré-teste e seguimento;

c-) houve existência de relações referentes ao desempenho acadêmico e algumas características comportamentais;

d-) nos resultados no programa proposto também pudemos verificar existência de relações entre a autoeficácia e desempenho acadêmico;

e-) desempenho acadêmico e estilo parental não foi verificado existência de relações.

Nessa direção, concluímos que todos os aspectos apresentados parecem comprovar o impacto de desenvolver programas de cunho colaborativo nas escolas, cujas as intervenções podem favorecer os alunos em diferentes aspectos, como por exemplo neste estudo, acadêmicos e comportamentais.

Dessa forma a interpretação dos resultados analisados aponta para eficácia e eficiência do programa de RTI. Os dados obtidos comprovam a viabilidade de se investir na capacitação de professores no Brasil para atuarem inclusivamente, bem como formar relações de parcerias entre escola e família, na perspectiva de favorecer o desempenho acadêmico dos alunos/filhos.

### **Limitações do estudo e implicações práticas para futuras pesquisas**

A presente pesquisa apresentou de acordo com os resultados obtidos eficácia e eficiência em relação ao programa de RTI desenvolvido. No entanto, é mister ressaltar algumas limitações, as quais poderão ser revistas e dimensionadas para futuras pesquisas na área, mesmo porque esse trabalho trata-se do primeiro no território brasileiro relacionado ao modelo de Resposta à intervenção (RTI).

Dentro dos limites de uma pesquisa quase-experimental, este estudo tem uma série de pontos fortes que podem orientar futuras investigações científicas em intervenções em programas para leitura, escrita, matemática e também para manejo de comportamento na sala de aula. No entanto, há algumas limitações que merecem ser apontadas.

Primeiro, as habilidades de leitura e escrita e matemática envolvem múltiplos mecanismos perceptuais e cognitivos, identificados pela variabilidade de funções neuropsicológicas presentes no desempenho dos alunos nessas atividades, mesmo quando têm dificuldades. Conseguimos observar uma variabilidade no perfil dos alunos com dificuldades apresentados neste estudo. No entanto, esse trabalho não envolveu a avaliação das funções neuropsicológicas, já que o modelo atual enfatiza a junção dessas avaliações, bem como o acréscimo do monitoramento pelo RTI. Tal proposta pode ficar como sugestão para uma futura pesquisa abarcando o modelo aqui apresentado.

Segundo, ainda que o presente estudo não objetivasse uma cobertura exaustiva dos recursos familiares relacionados ao sucesso ou insucesso na leitura e escrita, por exemplo, o mesmo ajudou a identificar algumas áreas mais representativas. Sendo assim, os resultados podem contribuir para fundamentar e direcionar intervenções psicoeducativas, além de representar um desafio ao trabalho dos educadores na busca de uma maior integração com a família e na garantia de um processo de escolarização estimulador e de qualidade.

E por fim, mesmo que este estudo tenha sido conduzido com uma amostra pequena de participantes, os resultados confirmam, claramente, a importância de se considerar os fatores psicossociais familiares e desempenho acadêmico na avaliação e compreensão das dificuldades de aprendizagem em alunos do Ensino Fundamental I. No entanto, conclusões finais sobre a direção causal da relação entre esses fatores, por exemplo, entre desempenho em leitura e escrita, matemática, comportamento e estilo parental não podem ser estabelecidas, sendo necessárias pesquisas mais amplas, que incluam um maior número de

alunos/famílias e a análise de outras variáveis, para monitorar melhor a influência de tais fatores sobre o desempenho nas habilidades aqui analisadas.

## **6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

ANGOLD, A.; COSTELLO, E. J.; ERKANLI, A. Comorbidity. **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, v. 40, n. 1, p. 57-87, 1999.

ALPINO, A. M. S. **Consultoria colaborativa do Fisioterapeuta: Acessibilidade e participação do aluno com Paralisia Cerebral em questão**. 2008. 192f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008.

ANACHE, A.A. **Perspectivas sobre avaliação educacional e deficiência mental severa**. Em: M.A. Almeida; E.G. Mendes e M.C.P.I. Hayashi (Orgs.). **Temas em Educação Especial: conhecimento para fundamentar a prática**. Araraquara: Junqueira & Marin; Brasília: CAPES-PROESP. 2008, p. 450-471.

ANDRADA, E. G. C. **O treinamento de suporte parental (TSP) como fator de promoção do suporte parental e do desempenho escolar de crianças na primeira série**. 2007. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Psicologia.

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

ANGOLD, A; COSTELLO, E. J.; ERKANLI, A. Comorbidity. **Journal child Psychology and Psychiatry**. Vol. 40, p. 57-88, 1999.

ARGUELES, M. E.; HUGHES, M. T.; SCHUMM, J.S. Co-teaching: A different approach to inclusion. **Principal**, v.79, p. 48-51, 2000.

ASPESI, C. C. Processos familiares relacionados ao desenvolvimento de comportamentos de superdotação em crianças de idade pré-escolar. **Processos familiares relacionados ao desenvolvimento de comportamentos de superdotação em crianças de idade pré-escolar**, 2003.

ASSIS-SILVA, L.; ALVARENGA, P. Práticas educativas maternas e comportamentos infantisno transtorno de déficit de atenção/hiperatividade. **Temas em Psicologia**, v. 21, n. 2, p. 361-377, 2013.

AUNOLA, K.; NURMI, J-E. Maternal affection moderates the impact of psychological control on a child's mathematical performance. **Developmental Psychology**, v. 40, n. 6, p. 965, 2004.

AZZI, G. E S.; A. J. POLYDORO (orgs.). **Autoeficácia em diferentes contextos** (pp. 87-109). Campinas: Alínea. 2006.

BADDLEY, A. D. Exploring the central executive. **The Quarterly Journal of Experimental Psychology**,. Vol. 49, nº 1, p. 5-28, 1996a.

BADDELEY, A. The fractionation of working memory. **Proceedings of the National Academy of Sciences**, v. 93, n. 24, p. 13468-13472, 1996b.

BELSKY, J. The determinants of parenting: A process model. **Child development**, p. 83-96, 1984.

BANDEIRA, M.; ROCHA, S. S.; FREITAS, L. C.; DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. *Habilidades sociais e variáveis sociodemo- gráficas em estudantes do ensino fundamental*. Psicologia em Estudo (no prelo).

BANDURA, A. Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. **Educational psychologist**, v. 28, n. 2, p. 117-148, 1993.

BANDURA, A.; SCHUNK, D. H.. Cultivating competence, self-efficacy, and intrinsic interest through proximal self-motivation. **Journal of Personality and Social Psychology**, 41, 586-598, 1981.

BANDURA, A. **Self-efficacy, the exercise of control**. New York: Freeman and Company, 1997.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa, Porto: Edições70, 1998.

BARKLEY, R. A. **Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade: Manual para diagnóstico e tratamento**. Porto Alegre, Artmed, 2008.

BASSEDAS, E. **A colaboração entre profissionais e o trabalho em rede**. IN: SANCHEZ-CANO, M.; BONALS, J. Manual de assessoramento psicopedagógico. Porto Alegre; Artmed, 2011.

BAUWENS, J.; HOURCADE, J. J.; FRIEND, M. Cooperative teaching: a model for general and special Education. **Remedial and Special Education**, v. 10, n.2, p.17-22.1989.

BOSSERT, Steven T. et al. The instructional management role of the principal. **Educational Administration Quarterly**, v. 18, n. 3, p. 34-64, 1982.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/potilicaeduc ESPECIAL.pdf>.

BRASIL, CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução CNE/CP nº , de 18 de fevereiro de 2002. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica**.- DF, 2002.

BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para educação especial na educação básica**/Secretaria da Educação Especial. MEC/SEESP, 2001. 79 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>.

BRITO, G. N. O. **EACI-P Escala de Avaliação do comportamento infantil para o professor**. São Paulo: Vetor Editora, 2006.

BRONFENBRENNER, U. **A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados**. Artes Médicas, 1996.

BUENO, J.G.S. **A pesquisa educacional e a transformação das práticas escolares**. IN: C. Dechichi; L.C. Silva e cols. (Orgs.). *Inclusão Escolar e Educação Especial: teoria e prática na diversidade*. Uberlândia: EDUFU, 2008, p.54-80.

BZUNECK, J A. **A motivação do aluno: aspectos introdutórios**. *A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea*, v. 1, 2001.

CAPELLINI, S. A. et al. Desempenho de escolares bons leitores, com dislexia e com transtorno do déficit de atenção e hiperatividade em nomeação automática rápida. **Rev soc bras fonoaudiol**, v. 12, n. 2, p. 114-9, 2007.

CAPELLINI, S. A.; OLIVEIRA, A.; CUETOS, F. **PROLEC – Provas de Avaliação dos processos de leitura**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

CAPELLINI, S. A.; OLIVEIRA, A.; CUETOS, F. **PROLEC – Provas de Avaliação dos processos de leitura**. São Paulo: Casa do Psicólogo. CAPOVILLA F. C. *Transtornos de aprendizagem – 1: progressos em avaliação e intervenção preventiva e remediativa*. São Paulo: Memnon, 2010.

CAPELLINI, S.A; MARTINS, M.A; FUKUDA, M.T.M; SILVA, C. **Resposta ao modelo de intervenção (RTI): uso de programas e intervenção com base fonológica e correspondência grafema-fonema como critério de diagnóstico para a dislexia**. IN: CAPOVILLA, F.C. (org.) *Transtornos de aprendizagem – 2: da análise laboratorial e reabilitação clínica para as políticas públicas de prevenção pela via da educação*. São Paulo: Memnon. 2011.

CAPELLINI, V.L.M.F.; MENDES, E.G. **Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental**. IN: M.A. Almeida; E.G. Mendes; M.C.P.I. Hayashi (Orgs.). *Temas em Educação Especial: múltiplos olhares*. Araraquara: Junqueira & Marin; Brasília: CAPES-PROESP. 2008, p.104-112.

CAPENTER, B.; PHIL, M. Empowering Parents: The Use of the Parent as Researcher Paradigm in Early Intervention. **Journal of Child and Family Studies**, Vol. 6, No. 4, p. 391-398, 1997.

CAPOVILLA, A. G. S.; CAPOVILLA, F. C. **Teoria e pesquisa em avaliação neuropsicológica**. São Paulo; Memnon, 2007.

CARAMAZZA, A. The logic of neuropsychological research and the problem of patient classification in aphasia. **Brain and language**, v. 21, n. 1, p. 9-20, 1984.

CARVALHO, R.E. **Escola Inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2008, 152 p.

CASTLES, A.; COLTHEART, M. Varieties of developmental dyslexia. **Cognition**, v. 47, n. 2, p. 149-180, 1993.

CASTLES, A. et al. Varieties of developmental reading disorder: Genetic and environmental influences. **Journal of Experimental Child Psychology**, v. 72, n. 2, p. 73-94, 1999.

CHIDSEY, R.B.; BRONAUGH, L.; MCGRAW, K. **RTI in the classroom: guidelines and recipes for success**. New York: 2009.

CHAN, R. CK et al. Assessment of executive functions: Review of instruments and identification of critical issues. **Archives of Clinical Neuropsychology**, v. 23, n. 2, p. 201-216, 2008.

CIA, F., D'AFFONSECA, S. M.; BARHAM, E. J. A relação entre o envolvimento paterno e o desempenho acadêmico dos filhos. **Paidéia: Cadernos de Psicologia e Educação**. V.14, n. 29, p. 277-286, 2004.

CIA, F. **Um programa para aprimorar envolvimento paterno: Impactos no desenvolvimento do filho**. 2009. Tese de Doutorado. Tese (Doutorado em Educação Especial–Educação do Indivíduo Especial)-Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

CIA, F.; BARHAM, E. J.; FONTAINE, A. M. G. V. Impactos de uma intervenção com pais: O desempenho acadêmico e comportamento das crianças na escola. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 23, n. 3, p. 187-197, 2010.

CONDEMARIN, M.; GOROSTEGUI, M.E.; MILICIC, N. **Transtorno do déficit de atenção: estratégias para o diagnóstico e a intervenção psicoeducativa**. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2006.

COOK, L.; FRIEND, M. **Co-teaching: Guidelines for creating effective practices**. In E. L. MEYEN, G. A. VERGASON, R. J. WHELAN (Eds.), *Strategies for teaching exceptional children in inclusive settings* (pp. 155-182). Denver: Love, 1996.

COOPER, J.D.; ROBSON, M.D.; KIGER, N.D. **Success with RTI: Research-based strategies for managing RTI and core reading instruction in your classroom**. New York. Scholastic, 2010.

CORSO, H. V. et al. Metacognição e funções executivas: relações entre os conceitos e implicações para a aprendizagem. **Psicol. teor. pesqui**, v. 29, n. 1, p. 21-29, 2013.

CORSO, H. V.; SPERB, T. M.; SALLES, J. F. Leitura de palavras e de texto em crianças: Efeitos de série e tipo de escola, e dissociações de desempenhos. **Letras de Hoje**, v. 48, n. 1, p. 81-90, 2013.

COZBY, P.C. **Métodos de pesquisa em ciências do comportamento**. São Paulo: Atlas, 2003.

CREEMERS, B. P.M. **The effective classroom**. London: Cassell, 1994.

CUNHA, V.L.O.; CAPELLINI, S.A. Leitura: Decodificação ou obtenção do sentido? **Revista Teias**. V. 10, n.19, p. 1-21. 2009.

CUNHA, V. L. O. et al. Desempenho de escolares com transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade em tarefas metalinguísticas e de leitura. **Revista CEFAC**, v. 15, n. 1, p. 40-50, 2012.

D'ABREU, L. C. F.; MARTURANO, E. M.. Associação entre comportamentos externalizantes e baixo desempenho escolar: uma revisão de estudos prospectivos e longitudinais. **Estudos de Psicologia**, v. 15, n. 1, p. 43-51, 2010.

DAVIES, R.; CUETOS, F.; GLEZ-SEIJAS, R. Reading development and dyslexia in a transparent orthography: a survey of Spanish children. **Ann. of. Dyslexia**, 57, p. 179-198. 2007.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. **Habilidades sociais e dificuldades de aprendizagem: Teoria e pesquisa sob um enfoque multimodal**. In: DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem: Questões conceituais, avaliação e intervenção (p. 167-206). Campinas: Alínea, 2007.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. **Psicologia das Habilidades Sociais na infância: teoria e prática**. Petrópolis: Editora Vozes, 2005.

DINNEBEIL, L. A.; HALE, L. M.; RULE, S. A qualitative analysis of parents' and service coordinators' descriptions of variables that influence collaborative relationships. **Topics in Early Childhood Special Education**, v. 16, n. 3, p. 322-347, 1996.

DUHON, G. J. et al. Identifying Academic Skill and Performance Deficits: The Experimental Analysis of Brief Assessments of Academic Skills. **School Psychology Review**, v. 33, n. 3, 2004.

DuPAUL, G. J.; STONER, G. **TDAH nas escolas: estratégias de avaliação e intervenção**. São Paulo: MBooks, 2007.

ENRICONE, J. R. B.; SALLES, J. F. Relação entre variáveis psicossociais familiares e desempenho em leitura/escrita em crianças. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 15, n. 2, p. 199-210, 2011.

ESTEVANATO, I. S.; LOUREIRO, S. R.; LINHARES, M. B. M.; MARTURANO, E. M. Autoconceito de crianças com dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento. **Psicologia em Estudo**, v. 8, n1, p. 67-76. 2003.

FALEY, M. A. **Inclusive and Heterogeneous Schooling: Assessment, curriculum and instruction**. Baltimore: Paul. H. BROOKES Publishing co, 1995.

FEIFER, S. G. Integrating response to intervention (RTI) with neuropsychology: A scientific approach to reading. **Psychology in the Schools**, v. 45, n. 9, p. 812-825, 2008.

FERREIRA, M. de C.T; MARTURANO, E. M. Ambiente familiar e os problemas do comportamento apresentados por crianças com baixo desempenho escolar. **Psicologia: Reflexão e crítica**, v. 15, n. 1, p. 35-44, 2002.

FERREIRA, S. H.A.; BARRERA, S. D. Ambiente familiar e aprendizagem escolar em alunos da educação infantil. **Psyco**. v. 41, n. 4, pp. 462-472, out./dez. 2010.

FLAY, B. R. et. al., Standards of Evidence: Criteria for Efficacy, Effectiveness and Dissemination. **Prevention Science**, Vol. 6, No. 3, September 2005.

FLETCHER, J.; LYONS, R. G.; FUCHS, L.; BARNES, M. **Transtorno de aprendizagem: da identificação à intervenção**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FONTES, R. S. **Ensino Colaborativo: uma proposta de educação inclusiva**. Junqueira&marin editores, Araraquara, 2009.

FONSECA, R. P. et al. Processo de adaptação da bateria Montreal de avaliação da comunicação-bateria MAC-ao Português Brasileiro. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 20, n. 2, p. 259-267, 2007.

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

FUCHS, L. S.; FUCHS, D. A model for implementing responsiveness to intervention. **Teaching Exceptional Children**, v. 39, n. 5, p. 14-20, 2007.

FUCHS, D. et al. Making “secondary intervention” work in a three-tier responsiveness-to-intervention model: Findings from the first-grade longitudinal reading study of the National Research Center on Learning Disabilities. **Reading and Writing**, v. 21, n. 4, p. 413-436, 2008.

GARGIULO, R. M. **Special Education in Contemporary Society: A introduction to exceptionality**. Belmont: Wadsworth Thompson Learning, 2006.

GEARY, D. C. et al. Cognitive mechanisms underlying achievement deficits in children with mathematical learning disability. **Child development**, v. 78, n. 4, p. 1343-1359, 2007.

GLAT, R.; MAGALHÃES, E. F. C. B.; CARNEIRO, R. Capacitação de professores: primeiro passo para uma educação inclusiva. **Perspectivas multidisciplinares em educação especial**, p. 373-378, 1998.

GOLDSTEIN, H. Methods in School Effectiveness Research\*. **School effectiveness and school improvement**, v. 8, n. 4, p. 369-395, 1997.

GOMIDE, P. I. C. **Estilos parentais e comportamento anti-social**. IN: A. DEL PRETTE; Z. DEL PRETTE (Orgs.). Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem: questões conceituais, avaliação e intervenção. Campinas: Alínea GRESHAN, F. M.; ELLIOT, S. N. **Social Skills Rating System: Manual**. Circle Pines, MN: American Guidance Service, 2003.

GOMIDE, P. I. C. **Inventário de estilos parentais: modelo teórico, manual de aplicação e interpretação**. Petrópolis: Vozes, 2010.

HAASE, V. G. et. al. Heterogeneidade Cognitiva nas Dificuldades de Aprendizagem da Matemática: Uma Revisão Bibliográfica. **Psicologia em Pesquisa**. V. 6, n. 02, p. 139-150 2012.

HACKMAN, D. A.; FARAH, M. J.; MEANEY, M. J. Socioeconomic status and the brain: mechanistic insights from human and animal research. **Nature Reviews Neuroscience**, v. 11, n. 9, p. 651-659, 2010.

HALLAHAN, D.; KAUFFMAN, J. PULLEN. P. **Exceptional learners: Introduction to special education**. New York, NY: Allyn Beacon, 2009.

HASBROUCK, J.; DENTON, C. **The Reading Coach: a how-to manual for success**. Boston: Sopris West, 2006.

HATCHER, P. **Prática dos vínculos do som na intervenção de leitura com a criança em idade escolar**. IN: SNWLING, M.; STCKHOUSE, J. Dislexia, fala e linguagem. Porto Alegre; Artmed, 2004.

IDOL, L. Key questions related to building collaborative and inclusive schools. **Journal of Learning Disabilities**, n. 30, 384-394, 1997.

IDOL, L. PAOLUCCI-WHITCOMB, P.; NEVIN, A. **Collaborative consultation** (3rd ed.). Austin, TX: PRO-ED, 2000.

JACOB, A. V.; LOUREIRO, S. R. Desenvolvimento afetivo – o processo de aprendizagem e o atraso escolar. **Paidéia**, FFCLRP-USP, Ribeirão Preto, fev/ago. 1996.

JESUS, D. M. de **Formação de professores para a inclusão escolar: instituindo um lugar de conhecimento**. IN: M.A. Almeida; E.G. Mendes e M.C.P.I. Hayashi (Orgs.). Temas em Educação Especial: conhecimento para fundamentar a prática. Araraquara: Junqueira & Marin; Brasília: CAPES-PROESP. 2008, p. 75-82.

JITENDRA, A. K. et al. A comparison of single and multiple strategy instruction on third-grade students' mathematical problem solving. **Journal of Educational Psychology**, v. 99, n. 1, p. 115, 2007.

JORDAN, A. **Skills in Collaborative Classroom Consultation**. New York, Routledge, 1994.

KAWPWIRTH, T. J. - **Collaborative consultation in the schools: effective practices for students with learning and behavior problems**. New Jersey: Merrill Prentice Hall, 2003.

KIRBY, J. R.; HOGAN, B. Family Literacy Environment and Early Literacy Development. **Exceptionality Education**. Canada. Vol. 18, No. 3, pp. 112-130, 2008.

LINHARES, M. B. M. **Avaliação assistida de crianças com queixa de dificuldade de aprendizagem: indicadores de eficiência e transferência de aprendizagem em situação de resolução de problema**. In: ZUARDI, A. W. et al. (Orgs.). *Estudos em saúde mental*. Ribeirão Preto: FMRP/USP, 1998.

MACHADO, A. C.; BELLO, S. F.; ALMEIDA, M. A.; TOYODA, C. Y. **Consultoria colaborativa na visão de professoras do ensino público regular**. Anais do III Congresso Brasileiro de Educação Especial. São Carlos. 2 a 5 de dezembro, 2008.

MACHADO, A. C.; BELLO, F. S.; OLIVEIRA, S. F.; ALMEIDA, M.A. A influência do contexto no alcance das metas em uma proposta de consultoria colaborativa. **Revista Educação em Questão (Online)**, v. 29, p. 131-162, 2010.

MACHADO, A. C.; BELLO, S. F.; ALMEIDA, M. A. O papel consultivo do fonoaudiólogo: algumas reflexões sobre a consultoria colaborativa na escola regular. **Revista Educação Especial**, v. 25, n. 43, p. 233-248, 2012.

MACHADO, A.C.; CAPELLINI, S.A. Caracterização do desempenho de crianças com dislexia do desenvolvimento em tarefas de escrita. **Rev. Bras. Cresc. e Desenv. Hum.** V.21, n.1, P. 132-138, 2011.

MARTURANO, E. M. **A criança, o insucesso escolar precoce e a família: condições de resiliência e vulnerabilidade**. In: *Estudos em saúde mental*: 1997. Universidade de São Paulo. Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto, 1997. p. 132-51.

MAZZOCO, M. M. M. **Defining and differentiating mathematical learning disabilities and difficulties**. In: BERCH, D.; MAZZOCCO, M. M. M. (Orgs.). *Why is math so hard*

for some children? The nature and the origins of mathematical learning difficulties (pp. 29-47). Baltimore: Brookes Publishing Company. 2007.

MEDEIROS, P. C. et al. O senso de auto-eficácia eo comportamento orientado para aprendizagem em crianças com queixa de dificuldade de aprendizagem. **Estudos de Psicologia** (Natal), v. 8, n. 1, p. 93-105, 2003.

MENON, V. Developmental cognitive neuroscience of arithmetic: implications for learning and education. **ZDM Mathematics Education**. V. 42, p. 515–525, 2010.

MCDUGAL, J. L.; GRANEY, S. B.; WRIGHT, J.; ARDOIN, S. P. **RTI in Practice: A practical guide to implementing effective evidence-based interventions in your school**. New Jersey; John Wiley, 2010.

MEDEIROS, P. C.; LOUREIRO, R. S.; LINHARES, M. B. M.; MATURANO, E. M. O senso da autoeficácia e o comportamento orientado para aprendizagem em crianças com queixa de dificuldades de aprendizagem. **Estudos de Psicologia**. Vol 8, Nº 1, p.93-105,2003.

MEDEIROS, P. C.; LOUREIRO, S. R. **Observação clínica do comportamento de crianças com queixa de dificuldade de aprendizagem**. In: MATURANO, E. M.; LINHARES, M. B. M. LOUREIRO, S. R (Orgs.), Vulnerabilidade e proteção: Indicadores na trajetória de desenvolvimento escolar (p. 107-122). São Paulo:Casa do Psicólogo, 2004.

MENDES, E. G. **Colaboração entre ensino regular e especial: o caminho do desenvolvimento pessoal para a inclusão escolar**. In: MANZINI, E. J. Inclusão e Acessibilidade. Marília: ABPEE, 2006. p. 29-41.

\_\_\_\_\_.; TOYODA, C, Y.; BISACCIONE, P. **S.O.S. Inclusão escolar: Avaliação de um programa de consultoria colaborativa com base em diários de campo**. In: JESUS, D. M. et al. Inclusão praticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa. Porto Alegre: Editora Mediação, 2007.

\_\_\_\_\_. **Caminhos da Pesquisa sobre Formação de professores para inclusão escolar**. IN: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; HAYASHI, M. C. P. I. Temas em

Educação Especial: conhecimentos para fundamentar a prática. Brasília: Junqueira & Marin editores, 2008.

MIRANDA-CASAS, A. et al. Aportaciones al conocimiento del trastorno por déficit de atención con hiperactividad. Desde la investigación a la práctica. **Revista de Neurología**, v. 38, n. 11, 2004.

MIRANDA, M. C.; MUSZKAT, M. **Neuropsicologia do desenvolvimento**. Neuropsicologia hoje. São Paulo: Artes Médicas, p. 211-24, 2004.

MITTLER, P. **Educação inclusiva: contextos sociais**. Artmed, 2003.

MIZUKAMI, M. D. G. N., et. al. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos: EdUFSCar, 2002. 203p.

MOLINA, R. C. **Habilidades sociais e dificuldades de aprendizagem: Explorando relações funcionais**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos. 2003.

MORAIS, A.G.; LEAL, T. F.; ALBUQUERQUE, E. B. C.. “Provinha Brasil”: monitoramento da aprendizagem e formulação de políticas educacionais. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação** -Periódico científico editado pela Anpae, v. 25, n. 2, 2011.

MORTIMORE, P. **School Effectiveness Research: Which way at the Crossroads? School Effectiveness and school Improvement**, 1991.

MORTIMORE, P; SAMMONS, P. ECOB, R. **Expressing the magnitude of school effects – a reply to Peter Preece**. Research Papers in Education, 1988.

OECD (Organization for Economic Co-operation and Development) **Reviews of National Policies for Education: Tertiary Education in Portugal, Examiner’s Report**, OECD, 2011.

OLIVEIRA, A. M.; CAPELLINI, S. A. Desempenho de escolares na adaptação brasileira da avaliação dos processos de leitura. **Pró-Fono Revista de Atualização Científica**, v. 22, n. 4, p. 4, 2010.

O`MEARA, J. **RTI with differentiated instruction, Grades K-5: a classroom teacher's guide**. London: UK, 2011.

PEIXOTO, L. M. **Estudo das variáveis da inteligência (QI e Factor'g') e sua relação com problemas de aprendizagem-comportamento: Estudo tomando a percepção dos professores**. In: SILVA, B. D.; ALMEIDA, L. S. (Ed.). Silva BD, Almeida LS, orgs. Actas do VIII Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia. Braga: Universidade do Minho. 2005.

PEREIRA, C. M.; GIOIA, P. S. Formação de professores em análise do comportamento para manejo de comportamentos considerados violentos de alunos. **Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva**. Campinas. Vol. XII, nº 1/2, p. 121-145, 2010.

PÉREZ GÓMEZ, A. **O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo**. In: NOVOA, A. (Coord.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PIMENTA, S.G. et al. **Pesquisa colaborativa na Escola como abordagem facilitadora para o desenvolvimento profissional de professores**. (Relatório de Pesquisa, 1999).

ROMERO, J. F. **As relações sociais das crianças com dificuldades de aprendizagem**. In: COLL, C. et al. Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar. Tradução de Marcos A. G. Domingues. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas, 1995.

ROSA PICCOLO, L. et al. Variáveis Psicossociais e Desempenho em Leitura de Crianças de Baixo Nível Socioeconômico. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 28, n. 4, 2012.

SAMMONS P. **As características-chave das escolas eficazes**. In: BROOKE, N.; SOARES, J. F. (org) Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetória. Belo Horizonte; Editora ufmg, 2008.

SALEND, S. J. **Creating Inclusive Classrooms: effective and reflective practices**. New Jersey: Merrill Prentice Hall, 2001.

SALLES, J.F.; PARENTE, M.A.M.P. Avaliação da leitura e escrita de palavras em crianças de 2ª série: Abordagem neuropsicológica cognitiva. **Psicologia: reflexão e crítica**. v20, n2, p. 220-228, 2007.

SCHUNK, D.H. ; MEECE, J. L. Self-efficacy development in adolescences. In: F. Pajares, T. Urdan (Org.). **Self-efficacy beliefs of adolescents**. (pp. 71- 96). IAP (Information Age Publishing). USA, 2006.

SCHUNK, D. H.; PRINTICH, P. R. ; MEECE, J.L. **Sociocultural Influence**. In: D. H., SCHUNK, P. R. PRINTICH; J. L. MEECE (Org.), Motivation in education: Theory, research and applications. (pp.281-289). Columbus, Ohio: Person Mervill Prentice Hall, 2008.

SBICIGO, J. B. et al. Nível socioeconômico e funções executivas em crianças/adolescentes: revisão sistemática. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, v. 65, n. 1, p. 51-69, 2013.

SIGOLO, A. R. L.; AIELLO, A. L. R. Análise de instrumentos para triagem do desenvolvimento infantil. **Paidéia**, v. 21, n. 48, p. 51-60, 2011.

SILVA, A.M da; MENDES, E. G. Psicologia e inclusão escolar: novas possibilidades de intervir preventivamente sobre problemas comportamentais. **Rev. bras. educ. espec**, p. 53-70, 2010.

SMITH, C.; STRICK, L. **Dificuldades de Aprendizagem de A a Z: um guia completo para pais e educadores**. Porto Alegre; Artes Médicas, 2001.

SNELLINGS, P.; VAN DER LEIJ, A.; JONG, P.F.; BLOCK, H. Enhancing the reading fluency and comprehension of children with reading disabilities in an orthographically transparent language. **Journal of Learning Disabilities**, 42, 291-205, 2009.

SOUTHAL, M. **Differentiating Reading Instruction for Success with RTI**. New York: Scholastic, 2011.

SOOD, S.; JITENDRA, A. A Comparative Analysis of Number Sense Instruction in Reform-Based and Traditional Mathematics Textbooks. **The journal of special education**. V. 41, n,3, p. 145–157, 2007.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

STEIN, L. M. (1994). **TDE – Teste de Desempenho Escolar: Manual para aplicação e interpretação**. São Paulo: Casa do Psicólogo.

STEVANATO, I. S.; LOUREIRO, S. R.; LINHARES, M. B. M.; MARTURANO, E. M. A. Autoconceito de crianças com dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento. **Psicologia em Estudo**, v8, n1, p. 67-76, 2003.

STOLK, M. et al. Early Parenting Intervention: Family Risk and First-time Parenting Related to Intervention Effectiveness. **J Child Fam Stud**. V.17, p.55–83, 2008.

TINCANI, M. **Preventing Challenging Behavior in your classroom: positive behavior support and effective classroom management**. Prufrock Press, 2011.

UMBREIT, J.; FERRO, J. LIAUPSIN, C. J.; LANE, K. L. **Functional Behavioral Assessment and function – based intervention: An effective, practical Approach**. New Jersey: Pearson Merrill Prentice Hall, 2007.

VELLUTINO, F. R. et al. Response to Intervention as a Vehicle for Distinguishing Between Children With and Without Reading Disabilities Evidence for the Role of Kindergarten and First-Grade Interventions. **Journal of learning disabilities**, v. 39, n. 2, p. 157-169, 2006.

VELLUTINO, F. R. et al. Using response to kindergarten and first grade intervention to identify children at-risk for long-term reading difficulties. **Reading and Writing**, v. 21, n. 4, p. 437-480, 2008.

VITAL, M.; HAZIN, I. Avaliação do desempenho escolar em matemática de crianças com transtorno de déficit de atenção/hiperatividade (TDAH): um estudo piloto. **Ciências & Cognição**, n. 13, p. 19-36, 2008.

WEISS, M. P.; LLOYD, J. Conditions for co-teaching: lessons from a case study. **Teacher Education and Special Education**, Lawewnce, v. 26, n° 1, p. 27-41, 2003.

YOCOM, D. J.; STAEBLER, B. The impact of collaborative consultation on special education referral accuracy. **Journal of Educational and Psychological Consultation**, v. 7, n. 2, p. 179-192, 1996.

ZABALZA, M. A. **Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

# ANEXOS

**ANEXO 1****TERMO DE CONSETIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO E AUTORIZAÇÃO PARA DIREÇÃO DA ESCOLA**

Ilmo(a) Sr.(a)

Professor(a) \_\_\_\_\_

DD. Diretor(a) da Escola \_\_\_\_\_

Prezado(a) Sr.(a)

Eu ANDRÉA CARLA MACHADO aluna e minha orientadora MARIA AMELIA ALMEIDA docente do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos - UFSCar pretendemos realizar um estudo com alunos com dificuldades de aprendizagem pertencentes às séries iniciais do Ensino fundamental I, seus professores e família.

A identidade do(a) aluno(a) , do(a) professor(a) e da escola serão mantidas em sigilo.

A aceitação da participação da sua escola nessa pesquisa é voluntária, podendo ser encerrada a qualquer momento, caso queira ou necessite.

Os dados coletados e registrados serão compartilhados apenas com propósito científico e na tentativa de melhorar as condições de aprendizagem dos alunos e de ensino dos professores participantes podendo ser divulgados em periódicos e/ou congressos das áreas afins respeitando os termos de sigilo acima descritos.

Os riscos relacionados a esta pesquisa serão dimensionados quanto ao tempo despendido para a realização dos instrumentos, avaliações e processo de intervenção e poderão ainda ser relacionados a algum incômodo na mudança da rotina por conta do desenvolvimento dos procedimentos.

Todo e qualquer risco será evitado ao máximo, sempre serão discutidos e apresentados os procedimentos que serão utilizados para posterior aplicação. Caso ocorra algum desconforto ou constrangimento por parte dos participantes a pesquisadora amenizará a situação podendo interrompê-la.

Informamos que uma cópia deste termo será entregue ao senhor(a) responsável pela instituição (escola) participante desta pesquisa.

Considerando a pesquisa essencial na construção do conhecimento que possibilita as transformações e evolução da sociedade, contamos com seu consentimento para a concretização desse estudo.

Dada a importância de aplicarmos os conhecimentos necessários para viabilizar e melhorar esse processo, vimos solicitar de V.Sª a permissão para o acesso à sua escola para que possamos realizar as atividades necessárias ao desenvolvimento do trabalho: contato com os professores e alunos que se enquadram nos objetivos propostos pela pesquisa.

Colocamo-nos à disposição para qualquer informação.

Da certeza da sua atenção, somos,

---

**Pesquisadora responsável:** *Andréa Carla Machado*

Endereço: Rua Rui Barbosa, 416 – Centro –

Neves Paulista -SP. Fone: (17) 8125-9745

---

**Orientadora:** *Profa. Dra. Maria Amelia Almeida*

Endereço: Washington Luiz, Km. 235 – Centro de Educação e  
Ciência Humanas – programa de Pós-Graduação em Educação  
Especial – UFSCar – São Carlos – SP Fone: (16) 3351- 8357

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da minha instituição na pesquisa.

Estou ciente do caráter confidencial do estudo, bem como assegurada que a coleta dos dados transcorrerá de acordo com os horários de maior conveniência da escola e dos alunos. Compreendi que posso a qualquer momento solicitar maiores esclarecimentos, caso haja necessidade. Fui também esclarecido(a) que os resultados serão apresentados em eventos científicos e publicados apenas os dados obtidos sem que qualquer identificação da instituição ou dos sujeitos participantes.

Entendi que uma cópia deste termo será entregue no ato do aceite e assinatura deste.

O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: [cephumanos@power.ufscar.br](mailto:cephumanos@power.ufscar.br)

Eu \_\_\_\_\_ concordo e autorizo a participação da  
minha instituição nesta pesquisa.

---

Assinatura do diretor da escola

São Carlos, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

**ANEXO 2**  
**PROTOCOLO PARA INVESTIGAÇÃO PÓS-INTERVENÇÃO DA PERCEPÇÃO**  
**DOS (AS) PROFESSORES (AS) PARTICIPANTES SOBRE O PROGRAMA**  
**DESENVOLVIDO**

*(adaptado de ALPINO, 2008)*

Professor(a) \_\_\_\_\_

1- Satisfação do professor(a) quanto ao tempo de comunicação, orientação no programa desenvolvido:

<p>- permitido pela escola:</p> <p>- duração dos encontros:</p> <p>- quantidade de encontros:</p>
---

2- Quais os pontos positivos e negativos da proposta do programa quanto a participação do(a) pesquisador(a) junto o professor(a) na sala de aula.

a-) apoio ofertado – orientações quanto às dúvidas e assuntos pertencentes às dificuldade do aluno; desenvolvimento de estratégias; resolução de problemas identificados pela professor(a) e pesquisador(a):

<p>-negativos:</p> <p>- positivos</p>
---------------------------------------

b-) aos materiais (atividades) indicados e desenvolvidos

- negativos:

- positivos:

d-) Reflexão quanto ao desempenho do professor(a) com o aluno- alvo:

- negativos:

-positivos:

e-) As políticas administrativas e práticas da escola contribuíram para o desenvolvimento da proposta?  
Pontos positivos e negativos.

-negativos:

-positivos:

3- Efeitos da proposta de consultoria referente ao desenvolvimento do aluno em sala de aula.



5- Comentários ou complementação que queira realizar.



**ANEXO 3****FICHA DE ENCAMINHAMENTO DO ALUNO PARA O PROGRAMA***(Modelo de acordo com Kampwirth, 2003)*

Nome do aluno	_____
Data	_____ Professor(a)
Idade	_____ Série
Nome do Pai	_____
Nome da Mãe	_____

Quais as características que levam a concluir que a criança apresenta dificuldade de aprendizagem e necessita de apoio especial?

Motivo do

encaminhamento \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Breve Histórico: (família, saúde,

escola) \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Potencialidade, interesses e talentos

especiais \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Limitações \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

A escola tem conhecimento se a criança recebe algum tipo de acompanhamento ou apoio especializado?

Sim ( )

Não ( )

Se a resposta for afirmativa quais Intervenções tentadas e tipos de resultados obtidos \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Se tiver algum aspecto a mais sobre a criança, descreva abaixo:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Informante Professor

\_\_\_\_\_

Assinatura \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_

ANEXO 4  
**EACI-P**

**ANEXO 5**  
**PROTOCOLO DE INVESTIGAÇÃO PÓS-INTERVENÇÃO DA PERCEÇÃO DOS**  
**PROFESSORES SOBRE O DESEMPENHO DA LEITURA, ESCRITA,**  
**MATEMÁTICA**

**Elaborado por Andréa Carla Machado**

Professor \_\_\_\_\_

Aluno(a) \_\_\_\_\_

1- Vocabulário?

1- Piorou          2- Manteve          3- Melhorou          4 -Melhorou muito          [    ]

2- Expressão das ideias (oralmente)

1- Piorou          2- Manteve          3- Melhorou          4 -Melhorou muito          [    ]

3 – Contagem de histórias e narração de fatos

1- Piorou          2- Manteve          3- Melhorou          4 -Melhorou muito          [    ]

4- Atitude de correção

1- Piorou          2- Manteve          3- Melhorou          4 -Melhorou muito          [    ]

5- Letra ?

1- Piorou          2- Manteve          3- Melhorou          4 -Melhorou muito          [    ]

6- Distribuição do texto no papel

1- Piorou          2- Manteve          3- Melhorou          4 -Melhorou muito          [    ]

7- Capacidade de contar história em sequencia de começo, meio e fim

1- Piorou          2- Manteve          3- Melhorou          4 -Melhorou muito          [    ]

8- Produção textual – (redação)

1- Piorou          2- Manteve          3- Melhorou          4 -Melhorou muito          [    ]

9- Troca de sílabas

1- Piorou            2- Manteve            3- Melhorou            4 -Melhorou muito            [   ]

10- Troca de letras

1- Piorou            2- Manteve            3- Melhorou            4 -Melhorou muito            [   ]

11- Apagamento de sílabas na palavra

1- Piorou            2- Manteve            3- Melhorou            4 -Melhorou muito            [   ]

12- Apagamento de letras na palavra

1- Piorou            2- Manteve            3- Melhorou            4 -Melhorou muito            [   ]

13- Leitura de palavras isoladas

1- Piorou            2- Manteve            3- Melhorou            4 -Melhorou muito            [   ]

14- Leitura de frases

1- Piorou            2- Manteve            3- Melhorou            4 -Melhorou muito            [   ]

15- Inversão da ordem das letras

1- Piorou            2- Manteve            3- Melhorou            4 -Melhorou muito            [   ]

16- Separação sílabas

1- Piorou            2- Manteve            3- Melhorou            4 -Melhorou muito            [   ]

17- Complementação de sentenças inacabadas

1- Piorou            2- Manteve            3- Melhorou            4 -Melhorou muito            [   ]

18- Soletração

1- Piorou            2- Manteve            3- Melhorou            4 -Melhorou muito            [   ]

19- Compreensão sobre o que leu

1- Piorou            2- Manteve            3- Melhorou            4 -Melhorou muito            [   ]

20- Planejamento e estruturação das idéias para escrever um texto

1- Piorou            2- Manteve            3- Melhorou            4 -Melhorou muito            [   ]

21- Raciocínio lógico (envolvendo aritmética)

1- Piorou          2- Manteve          3- Melhorou          4 -Melhorou muito          [    ]

22- Inversão algarismos na escrita dos números

1- Piorou          2- Manteve          3- Melhorou          4 -Melhorou muito          [    ]

23- Memorização da tabuada

1- Piorou          2- Manteve          3- Melhorou          4 -Melhorou muito          [    ]

24- Domínio das operações (adição, subtração, multiplicação e divisão)

1- Piorou          2- Manteve          3- Melhorou          4 -Melhorou muito          [    ]

25- Resolução de problemas matemáticos simples

1- Piorou          2- Manteve          3- Melhorou          4 -Melhorou muito          [    ]

26- Fixação dos conceitos na matemática

1- Piorou          2- Manteve          3- Melhorou          4 -Melhorou muito          [    ]

27- Motivação para estudar

1- Piorou          2- Manteve          3- Melhorou          4 -Melhorou muito          [    ]

28- Fixação da aprendizagem, memória para o conteúdo da matéria

1- Piorou          2- Manteve          3- Melhorou          4 -Melhorou muito          [    ]

29- Organização para o trabalho escolar

1- Piorou          2- Manteve          3- Melhorou          4 -Melhorou muito          [    ]

30- Realização das tarefas escolares (tarefas de casa)

1- Piorou          2- Manteve          3- Melhorou          4 -Melhorou muito          [    ]

31- Recebimento de comandos/informações no diálogo

1- Piorou          2- Manteve          3- Melhorou          4 -Melhorou muito          [    ]

32- Realização de escolhas e tomada de decisões

1- Piorou

2- Manteve

3- Melhorou

4 -Melhorou muito

[ ]

**ANEXO 6**

**TDE**

**ANEXO 7**  
**ROTEIRO DE AVALIAÇÃO DO SENSO DE AUTOEFICÁCIA PARA OS ALUNOS**  
**PARTICIPANTES**  
*(MEDEIROS, P.C. et al, 2003)*

Nome: \_\_\_\_\_ Data \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

*Vou apresentar para você algumas frases e você vai me dizer o quanto elas tem a ver com o seu jeito de ser. Basta me responder SIM quando elas se parecerem e NÃO quando elas forem diferentes do seu jeito.*

NA ESCOLA	SIM	NÃO
1. Eu tenho me saído bem		
2. Eu quero parar de estudar logo		
3. Eu consigo ler com facilidade		
4. Minha família me considera um aluno fraco		
5. Eu consigo copiar com facilidade		
6. Minha professora me considera um aluno fraco		
7. Eu consigo escrever as palavras que são ditadas		
8. Eu demoro mais que os outros para acabar as atividades		
9. Eu lembro com facilidade o que aprendi		
10. Eu tenho mais facilidade para aprender do que meus colegas		
11. Eu aprendo tão bem quanto meus colegas		
12. Eu esqueço rápido o que aprendi		
13. Eu acabo as atividades no mesmo tempo que os colegas		
14. Eu tenho dificuldades para escrever as palavras que são ditadas		
15. Minha professora me considera um bom aluno		
16. Eu tenho dificuldade para fazer cópia		
17. Minha família me considera um bom aluno		
18. Eu tenho dificuldade para ler		
19. Eu tenho dificuldade em matemática		
20. Eu tenho me saído mal		
21. Eu quero continuar estudar por muitos anos		

**ANEXO 8**

**PROLEC**

**ANEXO 9****DIÁRIOS DE CAMPO**

## ANEXO 10



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

**PROTOCOLO DE INVESTIGAÇÃO PRÉ E PÓS-INTERVENÇÃO DA  
 SATISFAÇÃO DOS PAIS SOBRE O DESEMPENHO DO FILHO  
 ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA - INICIAL**

**PREÂMBULO:** Meu nome é Andréa, sou Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos - UFSCar da cidade de São Carlos no Estado de São Paulo. Esta entrevista será realizada com a finalidade de coletar dados para Tese que está sendo desenvolvida durante meu Doutorado cujo tema é **“Proposta inclusiva de um programa de consultoria colaborativa para professores do ensino público regular”** cujo objetivo é implementar e avaliar um Programa de Consultoria Colaborativa aos professores da rede pública municipal de um cidade do interior do Estado de São Paulo que atendem alunos com alguma Necessidade Especial. Necessito também gravar as informações fornecidas durante a entrevista com a finalidade de transcrições mais fidedignas de sua fala. Cabe salientar que seus dados pessoais serão preservados no momento da transcrição conforme explicitado no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE assinado por mim e pelo senhor(a).

Data \_\_\_\_\_

Nome do responsável \_\_\_\_\_

Nome do aluno \_\_\_\_\_

1- Sobre o atendimento que seu filho irá receber o senhor(a) poderia apontar pontos que considera importante para essa parceria com a escola?

A-) Positivos

B-) Negativos:

2- O senhor(a) pode apontar alguns comportamentos que acha relevante trabalhar com seu filho? Poderia me explicar mais detalhado?

3- O senhor(a) acredita que seu filho poderá se beneficiar com esse programa de colaboração? Por quê?

4- O senhor(a) gostaria de ver diferenças nas notas do seu filho? Em qual disciplina?

5- Em relação às tarefas de casa o seu filho(a) o que o senhor(a) gostaria de apontar?

- 6- Gostaria que o senhor(a) deixasse aqui a sua opinião sobre o atendimento que seu filho irá receber durante o programa de consultoria.
- 7- O que o senhor(a) espera ao final, em relação ao trabalho colaborativo que será prestado à escola?
- 8- O senhor(a) gostaria de comentar algo mais que considere importante que eu não tenha colocado nesta entrevista?



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

**PROTOCOLO DE INVESTIGAÇÃO PRÉ E PÓS-INTERVENÇÃO DA**  
**SATISFAÇÃO DOS PAIS SOBRE O DESEMPENHO DO FILHO**  
**ROTERIO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA - FINAL**

**PREÂMBULO:** O ano letivo já terminou bem como o serviço de consultoria colaborativa prestada à escola na qual seu filho está matriculado e participou do mesmo. Agora nesse momento eu necessito novamente que o senhor(a) forneça informações sobre esse serviço e para isso é preciso gravar também a entrevista com o objetivo de dar fidedignidade a sua fala. Seus dados pessoais serão preservados como consta no Termo de Consentimento assinado pelo senhor(a) e por mim no início dessa pesquisa.

Data \_\_\_\_\_

Nome do responsável \_\_\_\_\_

Nome do aluno \_\_\_\_\_

- 1- Sobre o atendimento que seu filho recebeu o senhor(a) poderia apontar pontos que considera importante para essa parceria com a escola?

A-) Positivos:

B-) Negativos:

- 2- O senhor(a) percebeu alguma mudança no comportamento do seu filho? Se sim, quais mudanças percebeu? Poderia me explicar mais detalhado?
- 3- O senhor(a) acredita que seu filho se beneficiou com esse programa de colaboração? Por quê?
- 4- O senhor(a) observou diferenças nas notas do seu filho? Em qual disciplina?

- 5- Em relação às tarefas de casa o seu filho(a) o que você pode perceber? Realizou? pediu ajuda de alguém?
- 6- Qual é a opinião do senhor(a) sobre o atendimento que seu filho recebeu durante o programa de consultoria?
- 7- O que o senhor(a) esperava ao final em relação ao trabalho colaborativo que será prestado à escola? (superou suas expectativas?).
- 8- O senhor(a) gostaria de comentar algo mais que considere importante que eu não tenha colocado nesta entrevista?

## ANEXO 11

RAF - INVENTÁRIO DE RECURSOS  
DO AMBIENTE FAMILIAR

Aplica-se o roteiro sob forma de entrevista semi-estruturada, em que cada tópico é apresentado à mãe / informante oralmente, tendo o examinador liberdade para parafrasear o conteúdo da questão caso haja dificuldade de compreensão por parte da pessoa entrevistada. Em cada tópico, o entrevistador inicia fazendo a pergunta aberta que o introduz. Após registrar a resposta a essa pergunta, apresenta, uma a uma, as demais alternativas de resposta.

## 1. O QUE A CRIANÇA FAZ QUANDO NÃO ESTÁ NA ESCOLA?

- Assiste à TV
- Ouve rádio
- Joga video-game
- Lê livros, revistas, gibis
- Brinca na rua
- Brinca dentro de casa
- Outro - especificar \_\_\_\_\_

## 2. QUAIS OS PASSEIOS QUE A CRIANÇA REALIZOU NOS ÚLTIMOS 12 MESES?

- | Passeio  | Passeio   |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Bosque Municipal                            | <input type="checkbox"/> Circo                                    |
| <input type="checkbox"/> Evento anual da cidade (feira, rodeio, ...) | <input type="checkbox"/> Shopping Center                          |
| <input type="checkbox"/> Cinema ou teatro                            | <input type="checkbox"/> Parque de diversões                      |
| <input type="checkbox"/> Lanchonete                                  | <input type="checkbox"/> Clube                                    |
| <input type="checkbox"/> Praia                                       | <input type="checkbox"/> Visitas a parentes / amigos da família   |
| <input type="checkbox"/> Viagem de trem                              | <input type="checkbox"/> Divertilândia                            |
| <input type="checkbox"/> Sítio, chácara ou fazenda                   | <input type="checkbox"/> Viagem para outra cidade                 |
| <input type="checkbox"/> Centro da cidade                            | <input type="checkbox"/> Exposição (de pintura, de ciências, etc) |
| <input type="checkbox"/> Museu                                       |   |
| <input type="checkbox"/> Aeroporto                                   |   |
| <input type="checkbox"/> Outros - especificar: _____                 |   |

## 4. QUAIS AS ATIVIDADES QUE OS PAIS DESENVOLVEM COM A CRIANÇA EM CASA?

- Brincar
- Jogar *video-game* ou outros jogos
- Assistir a filmes
- Assistir a programas infantis na TV
- Contar estórias e casos
- Ler livros, revistas
- Conversar sobre como foi o dia na escola
- Conversar sobre notícias, filmes e outros programas de TV
- Ouvir as estórias da criança; conversar sobre os assuntos que ela traz
- Realizar juntos atividades domésticas, como: lavar o carro, fazer almoço ou outras
- Outras - especificar \_\_\_\_\_

## 5. QUAIS OS BRINQUEDOS QUE ELE (ELA) TEM OU JÁ TEVE? SEU FILHO TEM OU JÁ TEVE:

- uma cama só para ele
- brinquedos de andar ( triciclo, bicicleta, patinete... )
- brinquedos para movimentos corpo ( corda de pular, balanço...)
- instrumento musical de brinquedo ou de verdade ( tambor, pianinho...)
- brinquedo que lida com números ( dados, dominó... )
- brinquedos de letras ( abecedários, quebra-cabeças com letras... )
- brinquedo de aprender cores, tamanhos, formas ( quebra-cabeça, encaixes. )
- brinquedos para conhecer nomes de animais ( livros, miniaturas ...)
- objetos como giz, lousa, cola, tinta, tesoura, lápis de cor e papel
- aparelho de som com discos
- um animal de estimação
- livrinhos de estórias infantis
- jogos de regras (dama, loto, senha, memória...)
- brinquedos de faz de conta ( panelinhas, bonecas, martelo,

**ANEXO 12****IEP**

## ANEXO 13



## UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS

Via Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676

CEP 13.565-905 - São Carlos - SP - Brasil

Fones: (016) 3351-8028 Fax (016) 3351-8025 Telex 162369 - SCUF - BR

[cephumanos@power.ufscar.br](mailto:cephumanos@power.ufscar.br)<http://www.propq.ufscar.br>**Parecer Nº. 414/2010**

CAAE: 4246.0.000.135-10

**Título do projeto:** Proposta Inclusiva de um programa de Consultoria Colaborativa para Professores do Ensino Público Regular**Área de conhecimento:** 7.00 - Ciências Humanas / 7.08 - Educação**Pesquisador Responsável:** ANDREA CARLA MACHADO**Orientador:** MARIA AMELIA ALMEIDA**Processo número:** 23112.003734/2010-50**Grupo:** III**Análise da Folha de Rosto**

Adequada.

**Descrição sucinta dos objetivos e justificativas**

O presente trabalho tem como objetivo verificar os efeitos de um programa de consultoria colaborativa desenvolvido por um profissional da Educação Especial junto às professoras do Ensino Básico público, as quais indicarão alunos que apresentarem Necessidades Especiais. As dificuldades acentuadas de aprendizagem têm sido de grande interesse para a Educação Especial porque problemas nessa área podem afetar a inclusão social e, conseqüentemente, produzir um impacto negativo sobre o autoconceito do aluno e no seu senso de auto-eficácia para aprender produzindo grande impacto negativo no desempenho escolar ocasionando dificuldades de aprendizagem.

**Metodologia aplicada**

A pesquisa consistirá em um estudo de intervenção, utilizando seus participantes como seu próprio controle e caracterizando-se como um delineamento tipo Pré-teste e Pós-teste, compreendendo em três etapas distintas: Teste-Intervenção-Teste. Portanto, os dados das avaliações iniciais (pré-teste) dos participantes – alunos e professores- serão comparados com os dados obtidos nas avaliações finais (pós-teste), sendo analisados também os resultados dos outros participantes (profissional/pesquisador(a) e pais).

**Conclusão**

As pendências apontadas no Parecer nº. 388/2010 foram satisfatoriamente resolvidas. **Projeto aprovado.** Atende as exigências contidas na Resolução 196/96, do Conselho Nacional de Saúde.

**Normas a serem seguidas**

• O objeto da pesquisa tem a liberdade de recusar-se a participar ou de retirar seu consentimento em

# APÊNDICE

## APÊNDICE 1

**LISTA DE LIVROS E TEXTOS UTILIZADOS DURANTE AS INTERVENÇÕES**

<b>TÍTULO DO TEXTO</b>	<b>TIPO DE TEXTO</b>	<b>LIVRO/EDITORIA</b>
<b>2ª série – 3º ano</b>		
As coisas que a gente fala	Curiosidades	As coisas que a gente fala/Editora Rocco
A borboleta Atíria	Narrativo	O caso da borboleta Atíria/ Ática
A fada que tinha idéias	Narrativo	A fada que tinha idéias/Ática
Coitadinha da barata	Curiosidades	Clarice Lispector/FTD
Flu-Flu a gotinha de orvalho	Narrativo	Esther Melo/FTD
Iracema Medrosa	Narrativo	José Vasconcelos/ FTD
Na selva amazônica	Narrativo	Antonieta Moraes/ FTD
O casamento da borboleta Atíria	Narrativo	O caso da borboleta Atíria/ Ática
O menino mágico	Narrativo	Raquel de Queiroz/ FTD
O saci-pererê	Curiosidades	Mitos: o folclore do mestre André/Formato
Quem tem medo de aranha	Expositivo literal	Revista Zá/Fragmento
Quer ser meu amigo	Narrativo	Martha Martins/ FTD
Sabendo das coisas	Curiosidades	O vidro/ FTD
Saudade	Narrativo	O bilhete que o vento levou/Dom Bosco
Um baile na floresta	Narrativo	Luis Jardim/FTD
Viagem de trem	Narrativo	José Luis do Rêgo/FTD
<b>3ª série – 4º ano</b>		
A estrela medrosa	Narrativo	Medo do escuro/Ática
A onça e o gato	Narrativo	Contos populares do Brasil/Edusp
Cervantes, o homem da luta e da escrita	Curiosidades	Vice-Versa ao contrário/Cia Letrinhas
As pontas dos dedos e os olhos do coração	Expositivo- inferencial	Comas pontas... e os olhos do coração editora do Brasil
Diário do Zuza	Narrativo	Nossa rua tem problemas/Ática
Liga-desliga	Expositivo – literal	Liga-desliga /Cia Letrinhas
Minha irmã Catarina	Narrativo	Minha irmã Catarina/Melhoramentos
O continho	Narrativo	Para gostar de ler crônicas/Ática
O empinador de estrelas	Narrativo	O empinador de estrelas/editora Moderna
O lobo e a cabra	Narrativo	Esopo/Ática

O primeiro amor	Expositivo literal	Perdi meu amor/ FTD
O primeiro beijo	Expositivo inferencial	O primeiro beijo/editora Moderna
O que são os direitos das pessoas	Curiosidade	O que são os direitos das pessoas/editora Brasiliense
O retrato	Narrativo	Antologia escolar de Crônicas/ editora de Ouro
O vadio	Narrativo	Aventura do teatro/José Olympio Editora
Sobrenomes	Expositivo inferencial	Comunicação e Expressão em Língua Nacional/editora Nacional
Uma história de Dom Quixote	Curiosidades	Vice-Versa ao contrário/Cia Letrinhas
Uma história eu vou contar	Narrativo	Napoleão em parada de Lucas – Aventuras de um ex-cabo de vassoura/Editora de Ouro

<b>TÍTULO DO LIVRO</b>	<b>TIPO DE TEXTO</b>	<b>EDITORIA</b>
GARFIELD: Garfield está de dieta	Expositivo inferencial	L&PM Pocket
Clássicos com Pictograma	Narrativo	Editora Girassol
Bichos que existem e bichos que não existem	Curiosidades	Cosac & Naify
O menino que aprendeu a ver	Narrativo	Quinteto Editorial
A história do Tatu	Narrativo	Editora Ática
Fraca, fracola, galinha d'Angola	Narrativo	Editora Ática
Bregaliques	Poema	Editora Paulus
O jogo da fantasia	Poema	Editora Paulus
O que é, o que é?	Curiosidades	Editora Paulus
Bruxinha e as maldades da sorumbática	Narrativo	Editora Ática
Almanaque Ruth Rocha	Curiosidades	Editora Ática
A casa mal-assombrada	Narrativo	Salamandra editora
Quem tem medo de lobo	Narrativo	Editora Scipione
Quem tem medo de dragão?	Narrativo	Editora Scipione
A arara cantora	Narrativo	Editora Ática
A festa encencada	Narrativo	Editora Ática
Um palhaço diferente	Narrativo	Editora Ática
O susto do periquito	Narrativo	Editora Ática
O maçado medroso	Narrativo	Editora Ática
O mistério da lua	Narrativo	Editora Ática
O menino e o muro	Narrativo	Editora Ática
O pato e o sapo	Narrativo	Editora Ática

O galo maluco	Narrativo	Editora Ática
O barulho fantasma	Narrativo	Editora Ática
O maçado e a mola	Narrativo	Editora Ática
A foca famosa	Narrativo	Editora Ática
O peru de peruca	Narrativo	Editora Ática

<b>TÍTULO DO TEXTO</b>	<b>TEXTOS EXPOSITIVOS/nº de palavras</b>	<b>EDITORA</b>
Bebê elefante	92 p	Casa do Psicólogo
O camaleão	98 p	Casa do Psicólogo
As Ilhamas	139 p	Casa do Psicólogo
A lontra	157 p	Casa do Psicólogo
A girafa	139 p	Casa do Psicólogo
Os morcegos	208 p	Casa do Psicólogo
Proteção aos pandas gigantes	245 p	Casa do Psicólogo
Os lobos	246 p	Casa do Psicólogo
Os mamíferos	249 p	Casa do Psicólogo
Os furações	259 p	Casa do Psicólogo
Os desertos	275 p	Casa do Psicólogo
Os hábitos alimentares do brasileiro	278 p	Casa do Psicólogo

<b>TÍTULO</b>	<b>JOGOS</b>	<b>EMPRESA</b>
Cobras e serpentes	Super Trunfo	GROW
Cidades do mundo	Super Trunfo	GROW
Países	Super Trunfo	GROW
Animais selvagens	Super Trunfo	GROW
Predadores	Super Trunfo	GROW
Pingo no i	Baralho de letras	COPAG
Diga lá	Pragmáticos para comunicação	THOT
Do meio da língua	Desenvolvimento de vocabulário	THOT
O que é isso?	Vocabulário	THOT
Memomix	Atenção	THOT
A fazenda	Conjunto de linguagem	Oficina da linguagem
Histórias	Lâminas de sequencias	Oficina da linguagem
Runmmikub- junior	Contagem	GROW
Palavra Secreta	Formação de palavras	GROW
Pizzaria Maluca	Estratégia	GROW
Era uma vez	Vocabulário	Editora Urbana
Dinheiro	Raciocínio	Pais e Filhos
Cara a Cara		Estrela
Cai não Cai		Estrela
Vira letras		Estrela
Cilada		Estrela
Genius		Estrela

## APÊNDICE 2

### **PALESTRAS - ENVOLVIMENTO PARENTAL PARA AUXILIAR O DESEMPENHO ACADEMICO DOS FILHOS**

#### **Palestra 1**

**Título:** Aprendizagem familiar

**Objetivo:** promover a reflexão sobre as modalidades de aprendizagem que imperam na dinâmica familiar.

**Procedimento:** *Explicação oral*

- 1-) padrões de funcionamento que dão origem a modalidade de aprendizagem familiar;
- 2-) como os valores, o legado referente ao relacionamento vem inscrito na história familiar;
- 3-) a família como protagonista da construção com o conhecimento e o saber em sincronia com padrão familiar ao qual pertence.

**Questionamentos e considerações:**

- Pensar e refletir sobre uma situação familiar envolvendo o filho, na qual possa refletir sobre a modalidade de aprendizagem operante na circunstância em questão.

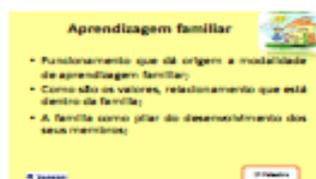
**Obs.** Levantamento de dúvidas

**Referencia bibliográfica:**

FERNANDES, A. *A mente aprisionada*. Porto Alegre: Artes Médica, 1990.

POLITY, E. *Dificuldade de aprendizagem e família: construindo novas narrativas*. São Paulo: Vektor Editora, 2001.

**Slides apresentados:**



**Palestra 2**

**Título:** Parceria entre a família e a escola

**Objetivo:** promover a reflexão sobre a importância do envolvimento da família nas propostas da escola, bem como o entendimento dos serviços prestados pela instituição.

**Procedimento:** *Explicação oral*

1-) a parceria colaborativa entre família e escola como auxílio no desenvolvimento escolar do filho/aluno;

2-) apresentação de alguns recursos facilitadores direcionados aos pais como apoio para o progresso escolar do filho;

3-) O envolvimento de pais com a escola como uma preocupação necessária e legítima no processo educacional.

**Questionamentos e considerações:**

- Reflexão sobre como a família está envolvida no processo educacional do filho; o que está fazendo?

**Referencia bibliográficas:**

AIELLO, A. L. R. **Família inclusiva**. In: PALHARES, M. S.; MARINS, S. C. F. **Escola Inclusiva**. São Carlos; EdUFSCar, 2001.

BERING E.; NEZ, T. B. **Envolvimento de pais em creche: Possibilidade e dificuldade de parceria**. *Psic.: Teor. e Pesq.*, Brasília, Jan-Abr. Vol. 18 n. 1, 2002, pp. 063-073.

OLSEN, G; FULLER, M. L. **Home-School relations: working successfully with parents and families**. Boston: Pearson, 2008.

**Slides apresentados:**

UFSCAR

PROGRAMA DE CONSULTORIA COLABORATIVA

PROAPA – PROGRAMA DE AUXÍLIO PARA PAIS

PROF. ANDRÉA CARLA MACHADO

4 Janeiro

11 Novembro

Parceria entre a família e a escola

Escola

família criança

4 Janeiro

11 Novembro

Vamos refletir

- Qual a modalidade de aprendizagem que a minha família vem realizando?
- Será que isso está ajudando no desenvolvimento do meu filho na escola?

4 Janeiro

11 Novembro

Obrigada!!

ATÉ A PRÓXIMA!!

4 Janeiro

11 Novembro

**Palestra 3**

**Título:** O envolvimento dos pais na ajuda aos filhos na superação das dificuldades na aprendizagem escolar

**Objetivo:** promover reflexão e diálogo sobre o que os pais, a família pode fazer para ajudar o filho com dificuldade.

**Procedimento:** *Explicação oral*

- 1-) Punição não é o caminho; Alguns estilos parentais que não funcionam como ajuda;
- 2-) A importância da participação nas reuniões de pais que a escola oferece;
- 3-) Trabalhar juntamente com o professor; Perguntar no que você poderia ajudar sobre o que ele está ensinando ao seu filho;

**Tarefa de casa:**

- Tente conversar com o professor do seu filho e depois compartilhe se possível sua experiência no próximo encontro.

**Referencia bibliográfica:**

ANDRADA, E.G.C. Família, escola e a dificuldade de aprendizagem: intervindo sistemicamente. *Psicologia Escolar e Educacional*, v.7, n.2, p. 171-180, 2003.

**Slides apresentados:**

The image shows four slides from a presentation. The first slide is the title slide for 'PROGRAMA DE CONSULTORIA COLABORATIVA' and 'PROAPA - PROGRAMA DE APOIO PARA PAIS'. The second slide is titled 'O envolvimento dos pais na ajuda aos filhos na superação das dificuldades na aprendizagem escolar' and features a diagram with 'criança' and 'Família' boxes connected by a double-headed arrow. The third slide is titled 'Vamos refletir' and lists three bullet points about parenting styles and school participation. The fourth slide says 'Obrigada!!' and 'ATÉ A PRÓXIMA!!' with a cartoon mouse.

#### **Palestra 4**

**Título:** Como é o comportamento do seu filho em casa e na escola?

**Objetivo:** promover reflexão para os comportamentos dos filhos em casa e na escola; apresentar para os pais situações em que possam alertá-los para possíveis comportamentos diferentes do normal.

**Procedimento:** *Explicação oral*

1-) Observar os comportamentos dos filhos, como é seu filho? Exemplos

2-) Algumas atitudes dos pais podem colaborar para os comportamentos dos seus filhos.

Exemplo: ser muito permissivo, ou brando em determinadas situações podem causar negligência;

3-) Os filhos necessitam de limites e merecem que os adultos os direcionem para boas condutas.

**Tarefa de casa:**

- Pense qual comportamento você está adotando perante as dificuldades do seu filho

**Referencia bibliográficas:**

BRASIL, Ministério da Educação. **Acompanhem a vida escolar dos seus filhos.** 2008.

**Slides apresentados:**



**ufpa**  
PROGRAMA DE CONSULTORIA COLABORATIVA  
PROAPA – PROGRAMA DE APOIO PARA PAIS  
Por: *Andréa Carla Machado*  
#JapESP #Palestra

Como é o comportamento do seu filho em casa e na escola?  
#JapESP #Palestra

**Vamos refletir**

- Observar os comportamentos dos filhos, como é seu filho? Exemplos
- Algumas atitudes dos pais podem colaborar para os comportamentos dos seus filhos. Exemplo ser muito permissivo, ou brando em determinadas situações podem causar negligência
- Os filhos necessitam de limites e merecem que os adultos os direcionem para boas condutas

#JapESP #Palestra

**Obrigada!!**  
ATÉ A PRÓXIMA!!  


### Palestra 5 e Encerramento

**Título:** Você acompanha a vida escolar do seu filho?

**Objetivo:** promover reflexão para a vida acadêmica dos filhos. Observar o desempenho escolar.

**Procedimento:** *Explicação oral*

- 1-) Os pais são colaboradores para aprendizagem escolar dos filhos;
- 2-) É a família que tem condições de transformar a dinâmica;
- 3-) A criança precisa de segurança, de estabilidade e compreensão para se sentir capaz dentro do processo de aprendizagem;
- 4-) Um diálogo sobre a tarefa, sobre os afazeres escolares do dia, são essenciais para a situação colaborativa da família.
- 5-) Muitas vezes, a família ignora, ou tem uma noção precária, que seu papel é significativo no suporte no desempenho escolar.

**Referencia bibliográfica:**

MAIONI, E.H.; BORTONE M.E. Colaboração família-escola: estudos sobre contribuição de pais em processos aquisição de leitura e escrita. In: GOMES, V.R.D. et al. (org.). *A escola e a família. Abordagens psicopedagógicas*. Taubaté: Cabral editora, 2003. p. 67-92.

**Slides apresentados**

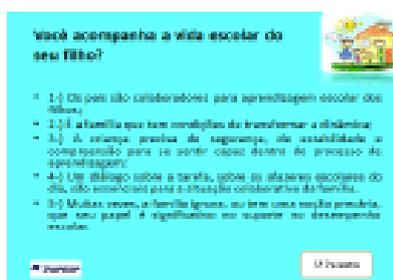


ufscar

**PROGRAMA DE CONSULTORIA COLABORATIVA**

**PROAPA – PROGRAMA DE AUXÍLIO PARA PAIS**  
POR ANDRÉA CARLA MACHADO

▶ Iniciar ▶ Finalizar



**Você acompanha a vida escolar do seu filho?**

- 1-) Os pais são colaboradores para aprendizagem escolar dos filhos;
- 2-) É a família que tem condições de transformar a dinâmica;
- 3-) A criança precisa de segurança, de estabilidade e compreensão para se sentir capaz dentro do processo de aprendizagem;
- 4-) Um diálogo sobre a tarefa, sobre os afazeres escolares do dia, são essenciais para a situação colaborativa da família.
- 5-) Muitas vezes, a família ignora, ou tem uma noção precária, que seu papel é significativo no suporte no desempenho escolar.

▶ Iniciar ▶ Finalizar



**Vamos refletir**

- Qual a modalidade de aprendizagem que a minha família vem realizando?
- Será que isso está ajudando no desenvolvimento do meu filho na escola?

▶ Iniciar ▶ Finalizar



**Obrigada!!**

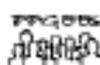
**ATÉ A PRÓXIMA!!**



## Folder 1ª Palestra

### Incerteza da certeza familiar

O objetivo da certeza é tentar pagar as situações de frustração, ansiedade e conflito que podem surgir quando um membro não atende às expectativas familiares. Mas, quem não se rigida ao impõe a um indivíduo, mas aos de casado.



Elaborado por:

Andrés Carlos Machado

E-mail: [andresmachado@gmail.com](mailto:andresmachado@gmail.com)

PALESTRA PARA PAIS

**PROAPA**  
Programa de auxílio aos pais



Ativo de 2012

Programa de Consultoria Colaborativa

### Aprendizagem familiar



#### Conceito Vital

O ser humano traz dentro de si, muitas famílias, desde o seu nascimento até a fase adulta.

O padrão de aprendizagem familiar é uma de suas heranças mais fortes. Está ligado a forma como o funcionamento destas famílias permitem que o sujeito construa sua relação com a aprendizagem.



#### Modalidades de aprendizagem familiar

Seria o modelo pelo qual cada grupo familiar se aproxima ou se afasta do saber.

Essa modalidade seria passada de pai para filho, de forma direta, porém, como as gerações mais novas vão se relacionar com o conhecimento.

A modalidade de aprendizagem faz parte do histórico de cada sujeito, mas é na família que vai se construir, abstraindo o conteúdo legado pelo grupo familiar.

Quanto mais rígidas forem essas padrões, quanto mais cobremos, fazemos, mais chances de se estabelecer uma modalidade sintomática de aprendizagem em alguns membros do grupo.



PROAPA

## Folder 2ª Palestra

### Importância da família na escola

O objetivo de esta reunião é a melhoria das relações família-escola e a efetivação de ações e iniciativas que possam proporcionar uma experiência de aprendizagem mais significativa sobre a importância do serviço prestado no ensino, informar e fortalecer o trabalho realizado de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).





Elaborado por

Andrés Carla Machado

E-mail: [decomachado@ufscar.br](mailto:decomachado@ufscar.br)



### Parceria entre a família e a escola



#### Parceria

Uma parceria colaborativa é decorrente entre dirigentes escolares, professores e pais, devendo ser desenvolvida e pais deverão ser considerados enquanto parceiros ativos na escola e deverão ser encorajados a participar de atividades educacionais em casa e na escola, assim como supervisionar e apoiar a aprendizagem de suas crianças.

#### Recursos facilitadores do progresso escolar

- Suporte para o desenvolvimento e aprendizagem.
- Bom relacionamento entre os pais e a criança.
- Círculo emocional.
- Práticas educativas.

Famílias constituem parceiros privilegiados no que concerne às necessidades de suas crianças e, desta maneira, elas deverão, o máximo possível, ter a chance de poder saber o tipo de provisão educacional que elas desejam para suas crianças.




## Folder 3ª Palestra

**Pais presentes são pais responsáveis**

O objetivo do programa é que pais possam estar a par das dificuldades e necessidades dos seus filhos.

Faça sempre tempo de estar com seu filho de perto de perto. É importante a sua presença na escola.



Elaborado por

Andrés Carla Machado

Email: [acmachado@gmail.com](mailto:acmachado@gmail.com)

**PALESTRA PARA PAIS**
**PROAPA**  
 Programa de auxílio aos pais


Abril de 2012

 Programa de Assistência  
 Educacional

**O envolvimento dos pais nas dificuldades escolares dos filhos**
**Envolvimento**

Não deixe seu filho falhar sem necessidade.

A falta pode dificultar a aprendizagem.

Busque o respeito às professoras, funcionários e colegas.

Veja se seu filho está aprendendo o que é para a idade dele. Se não aprendeu procure o diretor da escola.

**Alguns modelos que não funcionam quando você quer ajudar seu filho na escola**

- Forçar: seja castigo ou violência física ou moral não irá colaborar para que seu filho tenha um bom desempenho na escola.

- Conversar com seu filho sobre as dificuldades dele:

- O mais importante: ofereça ajuda. Mostre que você se importa com ele.



Não obrigue o seu filho a ler, se ele ler não como prazer. A leitura tem que ser um momento de lazer e prazer. Mesmo que você não tenha o hábito de leitura, incentive seu filho.


**PROAPA**

## Folder 4ª Palestra

**Espelho em casa...**

Sua participação na vida de seu filho em todos os momentos é fundamental para garantir os pontos de enfrentamento das dificuldades. Ofereça modelos de comunicação e atitudes.



Apóio

Elaborado por  
Andréa Carla Machado  
E-mail: [decomachado@ynia.com](mailto:decomachado@ynia.com)

**PALESTRA 04ª DE 05ª**

**PROAPA**  
Programa de auxílio aos pais



Mês de 2012

Programa de Assistência Educacional

**Como é o comportamento do seu filho em casa e na escola?**



Observação pode ajudar  
Você pode ajudar o aluno e as professoras avaliando os aprendizados do seu filho.

Mas, também prepare um ambiente onde alguns comportamentos podem ser chamados, como:

- a ficar diretamente para sua frente adotando uma postura que indique evasão;
- Deixar por alguns instantes as atividades e voltar ao trabalho para pedir;
- Deixar brechas mas ao mesmo tempo ajudar e assistir



**Importante você observar alguns comportamentos:**

- Seu filho é agressivo, triste, desafiante, aborrecido;
- Ele apresenta apatia para as atividades como tarefas escolares ou atividades de lazer;
- Não para quieto. Faz coisas ao mesmo tempo e não termina nenhuma;
- apresenta irritabilidade para algumas ou todas as situações.

Pesquisas mostram que, quando os pais acompanham e se envolvem com os estudos dos filhos, os notas aumentam em torno de 20%.

Seu filho pode estar tentando pedir ajuda e você pode não estar percebendo.



**PROAPA**



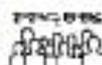
## Folder 5ª Palestra

Você conversa sobre a escola com seu filho?

É muito importante perguntar a que ele aprendeu nas aulas e mostrar que você está interessado na vida escolar dele, de poder, por exemplo, que ele lhe ensine algo novo – isso vai ajudá-lo a fixar o conteúdo.



FAPESP



Elaborado por

André Carla Machado

Contato: [acarlamachado@gmail.com](mailto:acarlamachado@gmail.com)

PALESTRA PARA PÁIS

**PROAPA**  
Programa de auxílio aos pais



Maio de 2012

Programa de Assistência  
Educativa

Você acompanha a vida escolar de seu filho?



Muitas brincadeiras são verdadeiros estímulos.

Principalmente aquelas que incentivam a leitura, a escrita ou os cálculos. Exemplos de brincadeiras legais: forca, caça-palavras, palavras cruzadas.



Dicas importantes:

- Quando um trabalho para ser entregue e sempre um lugar de bom para ler.
- Acepção e ajuda a chegar às conclusões, mesmo se não souber a resposta certa.
- Ser o modelo: o faz parte da aprendizagem de você ter certeza de que seu filho está aprendendo, pois para ele ter a resposta de certo ele terá a prova, mesmo que o nome do livro, do texto, da tarefa.
- Não se culpe se os resultados não são os melhores para os trabalhos. Ao perceber que ele se desmotiva, talvez seja o trabalho dele mesmo que não seja dele.

Quanto antes você e o professor tiverem uma dificuldade, mais cedo poderão providenciar ajuda.



PROAPA

Obs: todas as figuras foram retiradas de uma lista de sites de figuras livres: [www.w3b.com.br](http://www.w3b.com.br)

### APÊNDICE 3

#### Critério Nível de Participação do aluno nas atividades em sala de aula

Zero (0) Vermelho	Quando não participa
Um (1) Laranja	Quando permite e é necessário o auxílio físico em todo o movimento (1,0)
Dois (2) Amarelo	Quando necessário auxílio físico em partes do movimento necessário para executar a tarefa / Auxílio Físico parcial/ e dicas verbais (2,0)
Três (3) Verde	Quando se fizer necessário auxílio de coleguinhas – auxílio em pares (3,0)
Quatro (4) Azul	Permanece sem a interferência contínua do professor, podendo permanecer sem a presença do professor durante a tarefa, respondendo à necessidade que a tarefa exige. Mostra-se disponível em realizar a tarefa, sendo compatível sua realização. (4,0)

Pontos	Critério de Participação na atividade
0	Não participa
1	Participa com ajuda do professor com auxílio físico
2	Participa com ajuda do professor com dicas verbais
3	Participa com ajuda dos colegas
4	Participa sem ajuda ou qualquer apoio – independência

Tabela – Roteiro de Definição dos termos		
Critério e Pontos	Participação na tarefa	Comportamento
Zero (0) Não Participa	Mostra-se não inteirado do que está sendo realizado como se a tarefa, não lhe importasse, não lhe fosse útil ou proveitosa.  Mostra resistência em permanecer, mesmo estimulado pelo professor.	Irredutível a argumentação do professor necessitando de tentativas persistentes de ajuda na realização das tarefas.
Um (1) Participa com ajuda do professor – auxílio físico	Permanece na tarefa, enquanto estimulado fisicamente pelo professor.	Entende-se com <b>auxílio físico</b> quando o professor pega, segura a mão do aluno e o ajuda a realizar o movimento das letras.
Dois (2) Participa com ajuda do professor com dicas verbais	Permanece, enquanto estimulado com auxílio verbal repetidamente ou com dicas verbais pelo professor. Já não se faz necessário o auxílio físico.	É entendido como <b>dica verbal</b> quando o professor durante a realização da tarefa fala a todo instante sobre o que deve e como deve ser feita a atividade.
Três (3) Participa com a ajuda dos colegas da sala de aula.	Permanece na tarefa, enquanto o professor está presente, mas necessita do auxílio dos colegas de sala de aula para realização da tarefa.	<b>Ajuda dos colegas</b> é entendido como fazer junto a atividade com crianças da sala de aula e receber ajuda também de como realizá-la.
Quatro (4) Independência na realização da tarefa	Permanece sem a interferência do professor, podendo permanecer sem a presença do professor durante a tarefa, bem como dos colegas de sala de aula.	Realiza independentemente as tarefas dadas em sala de aula. Não há ajuda do professor, tampouco dos colegas de sala.

## APÊNDICE 4

**PROTOCOLO DE REGISTRO E MONITORAMENTO DOS PROGRAMAS DE INTERVENÇÃO - realizada pela pesquisadora**

*Nome do aluno: A8 (exemplo)*

	mar	jun	set	dez
<b>PROLEE</b>				
<b>LEITURA</b>				
Identificação de letra	4	4	4	4
Soletração	4	4	4	4
Conhecimento de Rima	2	4	4	4
Conhecimento de Aliteração	2	4	4	4
Fluência	2	3	3	4
Vocabulário	2	3	3	4
Leitura de palavras	4	4	4	4
Leitura de pseudopalavras	0	2	2	4
Estruturas gramaticais	0	2	2	4
Compreensão de orações	2	3	3	4
Compreensão de textos	0	2	2	4
<b>Pontuação Total</b>	22	36	36	44
<b>%</b>	50%	81,8%	81,8%	100%
<b>ESCRITA</b>				
Escrita de palavras	4	4	4	4
Produção textual	0	2	2	4
Sinais de pontuação	0	1	1	4
<b>Pontuação Total</b>	4	7	7	12
<b>%</b>	33,3%	58,3%	58,3%	100%
<b>PROMA</b>				
<b>MATEMÁTICA</b>				
Reconhecimento de sinais	0	2	3	4
Resolução de problemas oralmente	0	3	3	4
<b>Conceito de Operações</b>				
Adição	4	4	4	4
Subtração	4	4	4	4
Multiplicação	0	3	3	4
Divisão	0	3	3	4
Resoluções de problemas com enunciado	0	2	2	4
Conhecimento de horas	0	2	2	4
Conceito de dinheiro	2	2	3	4
Conceito de medidas	2	2	2	4
Conceito de fração	0	2	2	4
<b>Pontuação Total</b>	12	29	32	44
<b>%</b>	27,7%	65,9%	65,9%	100%
<b>PROMACSA</b>				
<b>COMPORTAMENTO na sala de</b>				

<b>aula</b>							
<b>ORGANIZAÇÃO</b>							
<i>MATERIAL(limpeza e organização ruins )</i>							
Cadernos	4	4	4	4	4		
Pastas	4	4	4	4	4		
Livros	4	4	4	4	4		
Objetos pessoais	4	4	4	4	4		
Uniforme	4	4	4	4	4		
<b>Pontuação Total</b>	20	20	20	20	20		
<b>%</b>	100%	100%	100%	100%	100%		
<b>ATITUDES DURANTE A EXPLICAÇÃO DO CONTEÚDO</b>							
Inatenção	1	2	2	4	4		
Não Envolvimento com as atividades solicitadas	3	2	2	4	4		
Baixa Frequência na participação das atividades	2	3	3	4	4		
<b>Pontuação Total</b>	6	7	7	12	12		
<b>%</b>	50%	58,3%	58,3%	100%	100%		
<b>RESPONSABILIDADE</b>							
Lição de casa não realizada	2	2	2	4	4		
Material não entregue no prazo pedido	2	2	2	4	4		
<b>Pontuação Total</b>	4	4	4	8	8		
<b>%</b>	50%	50%	50%	100%	100%		
<b>ATITUDES DURANTE A EXECUÇÃO DO TRABALHO</b>							
Não inicia a atividade	3	3	3	4	4		
Se distrai	0	0	0	3	3		
Realiza todas as propostas de modo insatisfatório	3	3	3	4	4		
Solicita ajuda	1	1	1	4	4		
Qualidade do trabalho é insatisfatória	3	2	2	4	4		
Ocupa-se inadequadamente quando termina o trabalho com afazeres escolares	4	4	4	4	4		
Refaz o trabalho (se autocorrige)	4	4	4	4	4		
<b>TABALHO EM GRUPO</b>							
Dificuldade em entender a proposta do trabalho (as Instruções dadas)	2	2	2	4	4		
Colabora na execução do trabalho com opiniões distorcidas	4	4	4	4	4		
<b>Pontuação Total</b>	24	24	24	35	35		
<b>%</b>	66,6%	66,6%	66,6%	97,2	97,2		
<b>ASPECTOS INTELECTUAL</b>							
Entendimento inadequado de propostas orais	3	4	4	4	4		

Entendimento inadequado propostas por escrito	3	4	4	4
Assimila com dificuldade o conteúdo trabalhado	2	2	2	4
Dificuldade em expressar o seu pensamento de forma oral ou escrita	3	3	3	4
<b>Pontuação Total</b>	11	13	13	16
<b>%</b>	68,7%	81,2%	81,2%	100%
<b>ASPECTO SOCIAL</b>				
Interage com dificuldade com os seus colegas da sala em outros espaços da escola;	4	4	4	4
Agride os colegas fisicamente;	4	4	4	4
Locomove-se o tempo todo	3	3	3	3
Agride os colegas verbalmente (xinga)	4	4	4	4
<b>Pontuação Total</b>	15	15	15	15
<b>%</b>	93,7%	93,7%	93,7%	93,7%
<b>ASPECTO EMOCIONAL</b>				
É tranquilo e tem boa disposição em sala de aula	2	2	2	2
Grita	4	4	4	4
Pega objetos que não lhe pertence escondido ou sem autorização	4	4	4	4
Fala ininterruptamente;	2	2	2	3
<b>Pontuação Total</b>	12	12	12	13
<b>%</b>	75%	75%	75%	81,2%
<b>Pontuação Geral</b>	130	167	170	219
<b>%</b>	58%	74,5%	75,8%	97,7%

**Legenda:** PROLEE – programa de leitura e escrita; PROMA – Programa de matemática; PROMACSA – Programa de manejo de comportamento em sala de aula.

Pontos	Critério de execução no comportamento
0	Sempre
1	Frequentemente
2	Às vezes
3	Raramente
4	Nunca

Pontos	Critério de Participação nas atividades
0	Não participa
1	Participa com ajuda do professor com auxílio físico
2	Participa com ajuda do professor com dicas verbais
3	Participa com ajuda dos colegas
4	Participa sem ajuda ou qualquer apoio – independência

Abaixo estão os critérios para o preenchimento do protocolo e para a construção das figuras e tabelas das sondagens realizadas pela pesquisadora em sala de aula. Para obtenção das porcentagens foi realizada a somatória das tarefas de cada programa e multiplicado pela critério máximo 4. Exemplo: No PROLEE programa de leitura e escrita, no item leitura, há onze tarefas, essas foram multiplicadas por quatro (nº de critérios) obtendo a pontuação máxima para esse item do programa, 44 pontos. Demonstração:  $11 \times 4 = 44$  e assim, realizado com os demais programas e seus itens.

- **Gráfico – Professor- alunos**

Geral 224 pontos = 100%

- **Gráfico – aluno-programa**

**Português**

Leitura 44 pontos = 100%

Escrita 16 pontos= 100%

**Matemática** 44 pontos=100%

**Comportamento**

Comportamento – atitudes

Organização material 20 pontos=100%

Atitude durante a explicação 12 pontos= 100%

Responsabilidade 8 pontos= 100%

Atitude durante a execução = 100%

Comportamento – aspectos

Intelectual 16 pontos=100%

Social 16 pontos= 100%

Emocional 16 pontos = 100%