

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

**Tutoria Centrada na Leitura de Livros: Uma Alternativa para
Alunos com Dificuldades em Leitura e Escrita**

Mara Silvia Pasian

Dissertação de Mestrado
apresentada ao Programa de Pós-
Graduação em Educação Especial
da Universidade Federal de São
Carlos, como parte dos requisitos
para obtenção do título de Mestre
em Educação Especial.

Orientadora: Profa. Dra. Tânia Maria Santana de Rose

Apoio: Capes

SÃO CARLOS

2004

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

P282tc

Pasian, Mara Sílvia.

Tutoria centrada na leitura de livros: uma alternativa para
alunos com dificuldades em leitura e escrita / Mara Sílvia
Pasian. -- São Carlos : UFSCar, 2004.

89 p.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São
Carlos, 2004.

1. Educação especial – métodos de ensino. 2.
Alfabetização. 3. Dificuldade de aprendizagem. 4. Leitura. 5.
Tutoria. I. Título.

CDD: 371.9043(20^a)

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora Prof.a Dra. Tânia Maria Santana de Rose, pelo apoio e pelos ensinamentos que contribuíram para a minha formação e para conclusão deste trabalho.

À minha querida irmã Sonia Regina Pasian, agradeço pelo incentivo e auxílio em diversas etapas para a realização do meu Mestrado.

Aos meus pais que me apoiaram, agradeço pelo carinho.

À Profa. Dra. Deisy das Graças de Souza, agradeço pela contribuição em sugestões para este trabalho e para meu enriquecimento como pesquisadora.

Aos funcionários do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Avelino, Elza e Suely, pela ajuda e amizade prestada durante o curso.

À banca do Exame de Qualificação, Profa. Dra. Maria Angélica Zanoto e a Profa. Dra. Maria Stella Gil, pelas sugestões e correções para a realização do trabalho.

À diretora e todos os funcionários e professores da Escola Municipal onde foi realizada essa pesquisa meus sinceros agradecimentos pela colaboração e incentivo.

À Danila Secolim Coser, pelo auxílio nas entrevistas e registros nas avaliações.

DEDICO ESTE TRABALHO

Ao meu filho Gabriel, que nasceu prematuro com 520g., mostrou sua luta para viver e hoje está bem. Com sua força e determinação provou que podemos alcançar nossas metas. Ao meu marido Sydney, que em todos momentos mostrou paciência e colaboração. Dedico este trabalho ao meu amor imenso pelos dois.

Lista de Tabelas

Tabela 1 - As 61 sessões do sujeito 1, com a releitura realizada e a leitura de novo livro ou parte dele.....	29
Tabela 2 - As 61 sessões do sujeito 2, com a releitura realizada e a leitura de novo livro ou parte dele.....	35
Tabela 3 - As 64 sessões do sujeito 3, com a releitura realizada e a leitura de novo livro ou parte dele.....	39
Tabela 4 - As 59 sessões do sujeito 4, com a releitura realizada e a leitura de novo livro ou parte dele.....	43
Tabela 5 - Entrevista com a Professora da 2 ^a .série sobre o sujeito 1.....	47
Tabela 6 - Entrevista com a Professora da 2 ^a .série sobre o sujeito 3	49
Tabela 7 - Entrevista com a Professora da 2 ^a .série sobre o sujeito 2.....	51
Tabela 8 - Entrevista com a Professora da 2 ^a .série sobre o sujeito 4.....	53
Tabela 9 - Resultados da Entrevista com os Professores acerca do Programa de Intervenção.....	54

Lista de Figuras

Figura 1 - Porcentagens de Acertos nas Atividades de Avaliação com os Sete Sujeitos Indicados com Dificuldades de Aprendizagem	22
Figura 2 - Porcentagens de acertos do sujeito 1 nas atividades de leitura e escrita antes e após a intervenção e a porcentagem de acertos dos alunos com desempenho médio e com desempenho acima da média.....	46
Figura 3 - Porcentagens de acertos do sujeito 3 nas atividades de leitura e escrita antes e após a intervenção e a porcentagem de acertos dos alunos com desempenho médio e com desempenho acima da média.....	48
Figura 4 - Porcentagens de acertos do sujeito 2 nas atividades de leitura e escrita antes e após a intervenção e a porcentagem de acertos dos alunos com desempenho médio e com desempenho acima da média.	50
Figura 5 - Porcentagens de acertos do sujeito 4 nas atividades de leitura e escrita antes e após a intervenção e a porcentagem de acertos dos alunos com desempenho médio e com desempenho acima da média.	52

ÍNDICE

RESUMO

INTRODUÇÃO	01
Fracasso Escolar e Inclusão Escolar.....	02
Programas de Ensino Extra Classe.....	05
Tutoria e o Programa de Recuperação de Leitura.....	06
Estudos sobre o Programa Recuperação de Leitura Realizados no Brasil.....	10
OBJETIVOS	14
MÉTODO	15
Participantes.....	15
Seleção dos Participantes.....	15
Local.....	16
Instrumentos e Materiais	16
Aspectos Éticos	19
Coleta de Dados	19
1. Avaliação Inicial do Levantamento Diagnóstico de Clay	20
2. As Sessões de Tutoria.....	24
3. Preparo das Sessões	24
4. Descrição das Sessões	25
RESULTADOS	45

DISCUSSÃO.....	55
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	61
SUGESTÕES PARA TRABALHOS FUTUROS.....	62
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	63
ANEXOS.....	66

RESUMO

Atualmente há um amplo conjunto de investigações sobre modalidades e procedimentos instrucionais oferecidos fora da sala de aula regular para auxiliar alunos que apresentam dificuldades para adquirirem os conhecimentos e habilidades iniciais de leitura e escrita. Esses estudos indicam que são poucas as modalidades e procedimentos que produzem efeitos substanciais e duradouros. A modalidade na qual o professor oferece um tutoriamento individual ao aluno centrado na leitura de livros de história mostra resultados positivos quanto a evolução das habilidades envolvidas no ler e escrever de crianças com dificuldades de aprendizagem. O objetivo deste estudo foi avaliar os efeitos de um tutoriamento individual feito com base na leitura de livros e escrita de histórias, oferecido quatro dias por semana, sobre as habilidades de leitura e escrita de alunos com dificuldades de aprendizagem. Os efeitos foram verificados em termos do desempenho dos alunos antes e após a intervenção e da comparação do desempenho destes alunos com os alunos considerados na média e acima da média no rendimento acadêmico da sala de aula. Os sujeitos desta pesquisa foram quatro crianças de 2^a. série da rede pública municipal de educação da cidade de São Carlos que apresentavam rendimento em leitura e escrita inferior ao de seus colegas de sala de aula. Os sujeitos tinham idade média de oito anos. Eles foram selecionados com base na indicação dos docentes e nos escores obtidos na avaliação Levantamento Diagnóstico de Leitura e Escrita de Clay. As crianças foram avaliadas nas habilidades de leitura e escrita antes e após a intervenção. Foram realizadas entrevistas com os professores dos alunos, antes da intervenção e após a mesma sobre o desempenho dos participantes do tutoriamento em sala de aula. As atividades desenvolvidas no tutoriamento foram: releitura de um livro familiar, leitura independente do livro no dia seguinte, identificação de letras, a composição pela criança de uma história com ênfase nos sons das palavras, o recortar e reconstruir a história, introdução de novo livro e leitura do novo livro. Os resultados mostraram que dois participantes tiveram ganhos substanciais nas habilidades de leitura e escrita. O repertório dos alunos passou a ser equivalente aos de seus colegas de sala com rendimento médio, permitindo que acompanhassem de forma satisfatória as exigências de sala de aula. Os outros dois alunos demonstraram evolução em termos de leitura e escrita, mas o repertório ainda não era equivalente ao dos colegas de sala. Com base nestes resultados, o Programa de Recuperação de Leitura mostrou ser eficaz no auxílio às crianças com dificuldades de aprendizagem, melhorando o desempenho dessas crianças nas habilidades de leitura e escrita.

Palavras- Chave: alfabetização, dificuldades de aprendizagem, leitura; tutoriamento.

ABSTRACT

Nowadays, there is considerable research into the methods and teaching strategies, offered outside the regular classroom, to help children who are having difficulty learning to read and write. The results of this research indicate that few of these methods and teaching strategies result in significant and lasting effects. The method whereby the teacher offers one-to-one tutoring to the child, based on reading story books has shown positive effects regarding the development of reading and writing skills in children with learning difficulties. The aim of the present work is to investigate the impact of a one-to-one, 4 days per week tutoring program, based on reading and writing stories, on the literacy skills of young children with learning difficulties. The effects were evaluated by noting the children's performance before and after the intervention, and by comparing their performance with that of children of average and above average performance in the regular classroom. This research focused on four children in the 2nd year of a public school of the city of São Carlos, who displayed lower performance in reading and writing when compared to their classmates. These 8 year-olds were chosen on the basis of teacher recommendation and scores obtained from the Diagnostic Survey developed by M. Clay. The children's scores were measured before and after the intervention. Interviews with the teachers, regarding the children's performance in the classroom, were carried out before and after the intervention. The activities employed during the tutoring program were: re-reading familiar stories, independent reading of the same story the next day, the identification of single letters or words using magnetic letters, the child making up a story with emphasis on the sounds of words, the cutting up and reassembly of a story, the introduction and reading of a new book. In the case of two of the children, the results showed a significant improvement in their reading and writing skills. After the intervention, the performance of these individuals was equal to the class average, thus enabling them to keep up with their classmates. The reading and writing skills of the other two children also showed significant improvement, though their performance remained below the class norm. These results clearly demonstrate the effectiveness of reading recovery programs in improving the literacy skills of children with learning difficulties.

Key-words: literacy, reading, learning difficulties, tutoring.

INTRODUÇÃO

Há evidências de que a alfabetização pode contribuir para um aumento da auto-estima e da confiança e para a assertividade na interação social. O aprender a ler e escrever, alfabetizar-se, tem conseqüências sobre o indivíduo e altera o seu estado ou condição em aspectos sociais, psíquicos, culturais, políticos, cognitivos, lingüísticos e até mesmo econômicos (Bonanino, Coscarelli & Franco, 2002; Stromquist, 2001).

A aprendizagem da leitura e escrita constitui-se uma das tarefas básicas propostas à educação. Aparentemente simples, essa tarefa é, no entanto, um dos problemas educacionais da atualidade que mais chama atenção. O assunto tem sido questionado por parte de pais, professores e especialistas em educação não só no que diz respeito ao domínio de escrita, mas às repercussões dessa aprendizagem nos vários aspectos da escolaridade (Marquezan & Souza, 2000).

Há uma preocupação atual, em nível não só nacional mas também internacional, com o domínio das habilidades de leitura e escrita, o que tem resultado em muitas e variadas iniciativas de avaliação dos níveis de letramento da população (Soares, 2002).

Bonanino, Coscarelli & Franco (2002) apresentam duas iniciativas escolares de avaliação de níveis de letramento de estudantes ainda em processo de escolarização: uma avaliação de caráter nacional, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), e uma internacional, o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA).

O SAEB é uma avaliação nacional em larga escala coordenada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), criado pelo Ministério de Educação. Tem como principal interesse os resultados das avaliações relativas a área de Língua Portuguesa, que focalizam as habilidades de leitura e produção de diferentes tipos e gêneros de textos (Bonanino, Coscarelli & Franco, 2002; Ribeiro, 2001).

Através do SAEB, detectou-se uma situação preocupante nas escolas das redes de ensino fundamental de todo o país. Segundo dados de 2001, 59% das crianças da 4ª série, ou seja, com quatro anos de escolarização, ainda eram analfabetas e a tendência detectada foi de uma queda progressiva nos padrões de rendimento escolar (Secretaria de Educação Infantil e Fundamental, 2001; Bonanino Coscarelli & Franco, 2002; Martins, 2003).

Observa-se um expressivo número de crianças que entram na escola e não conseguem permanecer, desistindo sem terem alcançado a tão esperada alfabetização, ou saindo dela após alguns anos, sem adquirir o mínimo necessário em termos de aprendizagens básicas de leitura e escrita.

Fracasso Escolar e Inclusão Escolar

Várias pesquisas afirmam que o fracasso na leitura constitui uma das principais causas de repetência ou atraso escolar. A repetência é acentuada na primeira série e está intimamente relacionada com o ensino e aprendizagem inicial da leitura e escrita (Marquezan & Souza, 2000).

Dockrell & McShane (2000) alertam que o fracasso escolar pode levar à perda da autoconfiança, com efeitos subsequentes no aprendizado. As crianças com dificuldades de aprendizagem estão defasadas em relação a seus colegas referentes a importantes aspectos do aprendizado e é preciso tentar fazer algo para resolver a situação. A identificação precoce e a remediação dessas dificuldades podem prevenir falhas no aprendizado.

Segundo Martins (2002), os processos básicos que se voltam à decodificação e à compreensão de palavras são particularmente importantes nas primeiras etapas da aprendizagem da leitura e devem ser bem assimiladas no primeiro ciclo de ensino fundamental, já que um déficit em algum deles impede o desenvolvimento dos processos superiores de compreensão leitora.

O estudo realizado por Medeiros, Loureiro & Linhares (2000) com dois grupos distintos, onde o grupo um era composto por 26 crianças com dificuldades de aprendizagem e o grupo dois

composto por 26 crianças com bom desempenho acadêmico, mostrou que o grupo de crianças com queixa de dificuldades de aprendizagem apresenta um senso de auto-eficácia mais baixo em relação às crianças com bom desempenho, considerando-se pouco competentes para a execução, com sucesso, de determinadas atividades acadêmicas.

Estudos indicam que, em geral, as crianças que não conseguem atingir o aproveitamento esperado da aprendizagem são deixadas de lado na sala de aula pelos professores. Mais tarde, muitas dessas crianças são encaminhadas aos serviços especiais, salas de recuperação e salas de reforço ou se sentem incapazes de realizar as atividades acadêmicas propostas (Machado, 1994; Clay & Cazden, 1996; Ferreiro & Teberosky, 1999; Dockrell & McShane, 2000).

Hoje, com a adoção do conceito de necessidades educacionais especiais, afirma-se o compromisso com uma nova abordagem, que tem como horizonte a Inclusão. Nesse contexto, a ação da educação especial amplia-se, passando a abranger não apenas as dificuldades de aprendizagem relacionadas às condições, disfunções, limitações e deficiências, mas também àquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica, considerando que, por dificuldades cognitivas, psicomotoras e de comportamento, alunos são freqüentemente negligenciados ou mesmo excluídos dos apoios escolares. Considera-se educandos com necessidades educacionais especiais os que, durante o processo educacional, apresentarem dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares. (Brasil, 2002).

As Diretrizes Nacionais (Brasil, 2002) para a educação de alunos que apresentem necessidades educacionais especiais prevêm que:

"O atendimento escolar desses alunos tenha início na educação infantil, nas creches e pré escolas, que seja assegurado a eles os serviços de educação especial sempre que se evidencie, mediante avaliação e interação com a família e a comunidade, a necessidade de atendimento educacional especializado. Os sistemas de ensino devem

matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos".

Hoje, a escola encontra-se perante o desafio de conseguir que todos os alunos com necessidades educativas especiais tenham acesso à Educação Básica, por meio da inclusão escolar, respeitando as diferenças culturais, sociais e individuais (Brasil, 2001).

Contrariando a idéia de inclusão, muitas vezes, crianças que não aprendem a ler e escrever são diagnosticadas como deficientes mentais e encaminhadas para escolas ou salas especiais, e permanecem nesses locais sem terem oportunidades de aprender, melhorar suas habilidades e as possibilidades de se alfabetizarem são mínimas. Uma nova oportunidade de ensino, uma nova chance, poderá favorecer o aprendizado de crianças que não conseguem ler e escrever? Recebendo um programa adequado, conseguirão alfabetizar-se e acompanhar seus colegas de sala?

Neste momento, faz-se adequado relembrar a própria perspectiva das potencialidades humanas, incluindo aí o desejo natural por aprender e conhecer a realidade. A criança é, em si, um ser desafiador. É alguém que pensa, age e procura soluções. A criança apresenta um processo de construção do conhecimento enquanto ser pensante e criativo, dotado de capacidades inatas e adquiridas (Ferreiro & Teberosky, 1999; Machado, 2004).

Os estudos sobre crianças com risco de fracasso acadêmico, ou seja, dos alunos que nas séries iniciais apresentam dificuldades em dominar as aprendizagens iniciais de leitura e escrita, indicam que, em geral, somente o ensino da sala de aula regular não é suficiente para as crianças avançarem. Os pesquisadores nacionais e internacionais relatam que alguns dos alunos que aprendem de forma mais lenta estão em desvantagem para obterem ganhos acadêmicos na sala de aula regular (Pinell, 1989; Machado, 1994; Lyons, 1998; Ferreiro & Teberosky, 1999; Medeiros, Loureiro & Linhares, 2000; Marquezan & Souza, 2000).

As desvantagens dessas crianças aparecem particularmente na dificuldade de expor sua competência de linguagem, de acordo com as convenções de escrita da sala de aula. A partir disso, os professores começam a tratar essas crianças diferentemente. Eles recebem poucas chances para ler textos, são corrigidos freqüentemente e são estimulados a prestarem atenção na decifração de palavras, letras e sons, ficando o significado da leitura em segundo plano. Estas crianças tem alto risco de fracassarem academicamente (Pinnell, 1989).

Grande parte das atividades escolares está baseada no uso intenso de suporte de escrita, fazendo com que o sucesso da trajetória escolar dos indivíduos dependa crucialmente de suas capacidades de leitura e escrita (Ribeiro, 2001).

Programas de Ensino Extra Classe

Os pesquisadores e educadores consideram necessário que as crianças com dificuldades de aprendizagem tenham oportunidades extras de ensino que propiciem possibilidades para que elas tornem-se alfabetizadas e com chances de continuar progredindo academicamente.

Pinnell (1989), em uma análise crítica dos programas de ensino extra classe desenvolvidos para auxiliar alunos de risco, ressalta que a retenção ainda é difundida como a solução mais fácil para grande número de educadores, apesar dos resultados negativos que apresenta. O autor avalia que os programas de remediação trazem ganhos acadêmicos, mas não possibilitam que as crianças alcancem o desempenho acadêmico de seus pares. Além disso, os ganhos acadêmicos não permanecem. Os modestos resultados destes programas são atribuídos ao enfoque em habilidades básicas de leitura e escrita mecanicamente definidas e ao ritmo de ensino lento e gradual. O autor mostra que as expectativas em relação aos alunos são reduzidas e eles são solicitados, freqüentemente, a preencherem folhas de trabalhos e a repetirem exercícios desmotivantes. O aluno é retirado do ensino regular para participar de programas remediativos que não envolvem atos significativos de leitura e escrita.

Reduzir o quadro da evasão e alterar o desempenho das crianças que permanecem na escola mas não aprendem a ler e a escrever é um desafio para todos os educadores. A questão que fica é: Quais são as condições apropriadas para garantir o pleno desenvolvimento acadêmico dos escolares que apresentam dificuldades para aprenderem a ler e a escrever? Será possível proporcionar para eles uma alternativa de ensino eficiente?

Tutoria e o Programa de Recuperação de Leitura

Tutoria é um termo utilizado quando alguém exerce o papel de tutor, sendo que o tutor atua como defensor, protetor. A tutoria é utilizada em pequenos grupos ou de forma individual. Na área educacional, o tutor atua como instrutor, professor ou guia, auxiliando o aluno ou alunos a superarem suas dificuldades. A tutoria é um método muito utilizado para efetivar a interação pedagógica.

Desde a década de 70, a pesquisadora neozelandesa Marie M. Clay tem realizado investigações sobre quais condições de ensino, em uma situação de tutoria individual, favoreciam alunos a superarem dificuldades de aprendizagem iniciais de leitura e escrita. Esta pesquisadora tem examinado as características dos alunos que apresentam dificuldades na alfabetização e propôs um programa de tutoria denominado "*Reading Recovery*", que vem sendo amplamente estudado em várias partes do mundo.

O Programa de Recuperação de Leitura (*Reading Recovery*) parece ser de grande valor para a implementação na realidade brasileira, com as devidas adaptações. O programa tem o propósito de efetivamente prevenir o fracasso de crianças na fase inicial de alfabetização.

A meta do Programa de Recuperação de Leitura é ajudar as crianças de baixo aproveitamento acadêmico a fazer um progresso acelerado e alcançar seus colegas de sala de aula (Pinnell, Fried, & Estice, 1990; Escamilla, 1998; Pinnell, 2000; Ashdown, 2000; Hicks, 2001).

Três Princípios Teóricos Norteiam o Programa Recuperação de Leitura:

1º) **A leitura é considerada um processo de estratégias.** Um processo mental, sobre o qual a criança pode extrair uma seqüência de dicas a partir do texto escrito. A leitura requer a coordenação de muitas estratégias. O leitor utiliza as estratégias para a extensão de suas fontes, incluindo:

- conhecimento de palavras,
- experiência com livros de história,
- estrutura da linguagem,
- aspectos visuais da escrita e
- a relação letra-som.

Quando as crianças lêem textos com nível de dificuldade apropriado para suas habilidades momentâneas, elas utilizam um conjunto de operações e estratégias mentais que se mostram adequadas às passagens mais difíceis do texto. No processo de leitura, se esforçam para resolver novos problemas com procedimentos e informações já familiares (Clay & Cazden, 1996).

O uso de estratégias conscientes passa a ser cada vez mais importante com o desenvolvimento. Em vez de simplesmente responder ao meio, a criança procura resolver os problemas sobre o meio. Esta atividade requer o uso de estratégias conscientes. Em geral, nos casos de dificuldades de aprendizagem, as estratégias relevantes são aprendidas ou organizadas de maneira menos eficaz que o usual (Dockrell & McShane, 2000).

Na atividade de leitura, as estratégias devem ser adquiridas como parte do processo de aprendizagem. Um exemplo disso seria ler e emitir uma palavra nova. Apesar de que a palavra em si nunca tenha sido vista, suas sílabas componentes já foram e o conhecimento de como pronunciá-las permite que se tente pronunciar a nova palavra. Algumas crianças apresentam considerável dificuldade em usar este tipo de estratégia. Ensiná-las a usar as estratégias

adequadamente é um método de intervenção usado em casos de dificuldade de aprendizagem (Dockrell & McShane, 2000).

2°) A leitura e a escrita são interconectadas. É essencial para o desenvolvimento da alfabetização que a criança faça a associação entre a leitura e escrita.

Nas sessões do programa de recuperação, a criança realiza a leitura do livro e compõem sua própria mensagem, com sustentação para ouvir e gravar sons, trabalhando sua consciência fonológica. A mensagem que a criança escreveu é recortada para que ela a refaça, observando conexões entre as palavras, conjunto das letras ou partes das palavras. Após remontar a frase, a criança lê a mensagem.

3°) A criança aprende a ler lendo. A leitura freqüente é que leva a criança a detectar regularidade e redundâncias presentes na linguagem escrita. No Programa, durante todo tempo, as crianças estão lendo ou escrevendo mensagens e histórias.

O ponto de chegada da instrução básica é atingido quando a criança forma para si própria um sistema de auto melhoria: elas passam a aprender mais e mais a respeito da leitura cada vez que lêem (Clay & Cazden, 1996).

As crianças selecionadas para o Programa Recuperação de Leitura são avaliadas através do Levantamento Diagnóstico de Leitura e Escrita proposto por Clay. Este instrumento avalia o grau de domínio das habilidades básicas de leitura e escrita das crianças (Clay, 1985).

O Programa Recuperação de Leitura ocorre em forma de tutoria um a um (atende uma criança por vez), através de sessões diárias de trinta minutos. As atividades realizadas durante as sessões são centradas na leitura de livros de histórias, com enfoque no conteúdo das histórias. Há uma interação entre aluno e professor, colaborando mutuamente para o aprendizado (Clay & Cazden, 1996; Lyon, 1998; Pinnell, 2000; Hicks, 2001).

Os professores responsáveis pela tutoria são treinados ao longo de um ano para estarem preparados para aplicarem de forma eficaz o Programa de Recuperação de Leitura. No programa de tutoria, o objetivo do professor é ajudar a criança a aprender a usar os tipos de estratégias necessárias para ler e escrever, alcançando o nível apropriado para voltar à classe acompanhando o ensino e seus pares. O professor (tutor) ajuda as crianças a desenvolverem independência na leitura, através do uso de estratégias, atuando como monitor e guia (Pinnell, 2000).

Para Vygotsky, o adulto auxilia para maximizar o crescimento do funcionamento interpsicológico da criança. Em sua atividade compartilhada, a professora está interagindo com processos invisíveis - as estratégias mentais. No programa recuperação de leitura, a professora seleciona textos com graus crescentes de dificuldades, dando o apoio necessário, sempre no limite das competências da criança dentro de sua zona de desenvolvimento proximal, continuamente em transformação (Clay & Cazden, 1986).

O esquema instrucional utilizado na tutoria prevista por Clay envolve: leitura de um livro familiar, leitura independente do livro no dia seguinte, identificação de letras, a composição pela criança de uma história com ênfase nos sons das palavras, o recortar e reconstruir a história, introdução de novo livro e leitura do novo livro (Clay, 1985; Center, Wheldall, Freeman, Outthred & McNaught, 1995; Clay & Cazden, 1996; Pinnell, 2000).

O professor atua como facilitador, interage estimulando a criança e auxiliando-a quando necessário. A seguir, o professor apresenta um novo livro, oferecendo subsídios e antecipando alguns comentários da história que poderiam dificultar a compreensão da criança. A seleção do novo livro é feita cuidadosamente pelo professor, selecionando o livro adequado para cada criança individualmente, de acordo com suas particularidades.

Os índices de progresso das crianças no programa aplicado na Nova Zelândia mostraram sinais contínuos de melhora. Os alunos que apresentavam dificuldades na alfabetização e não acompanhavam o ensino da sala de aula foram promovidos à faixa média de desempenho. Com a

aplicação do programa, uma população significativamente diferenciada torna-se estaticamente equivalente à média do grupo (Clay & Cazden, 1996).

Tal como observado entre crianças da Nova Zelândia, os resultados da experiência com o Programa Recuperação de Leitura entre crianças americanas se mostraram altamente positivos. A maioria das crianças com dificuldades de aprendizagem alcançou os níveis médios de leitura após 12 semanas de intervenção. No final do ano acadêmico, as crianças que participaram da tutoria alcançaram o nível de aproveitamento médio dos colegas de classe. Dois terços ou mais das crianças que participaram do programa fizeram progresso acelerado e alcançaram seus pares. As crianças retiveram seus ganhos e continuaram a progredir academicamente dois anos após a intervenção (Pinell, 1989; Center, Wheldall, Freeman, Outthred & McNaught, 1995; Wasik & Slavin, 1993).

Estudos sobre o Programa de Recuperação de Leitura Realizados no Brasil

Desde 1998, tem sido realizados estudos visando adaptar o Programa Recuperação de Leitura ao nosso contexto (de Rose, Domeniconi, Braz & Aguilera, 1998; de Rose, Domeniconi & Braz, 2000; de Rose, Domeniconi & Santos, 2000).

No estudo de de Rose, Braz, Aguilera & Domeniconi (1998), foi realizada uma adaptação do Levantamento Diagnóstico de Leitura e Escrita de Clay. O objetivo do estudo foi verificar a adequação do uso do Levantamento Diagnóstico para avaliar alunos brasileiros de 1^a. e 2^a. séries do Ensino Fundamental com acentuadas dificuldades nas aprendizagens iniciais de leitura e escrita e, conseqüentemente, alunos com alto risco de fracasso acadêmico. Este instrumento de avaliação foi planejado para avaliar os conhecimentos e habilidades de leitura e escrita e uso de estratégias de leitura. Tem sido usado para auxiliar no planejamento da tutoria e para verificar os efeitos em termos da evolução dos alunos participante da tutoria.

As atividades que compõem o Levantamento Diagnóstico de Leitura e Escrita envolvem os alunos lerem dois livros de histórias, lerem listas de palavras de alta frequência em materiais escritos, identificarem letras maiúsculas e minúsculas do alfabeto, escreverem histórias, palavras conhecidas e palavras ditadas e ainda, demonstrarem conhecimento sobre as convenções básicas da escrita.

Para tal, procurou-se verificar se o instrumento diferenciava os conhecimentos e habilidades de leitura e escrita apresentados por alunos com rendimento em sala de aula acima da média, na média e abaixo da média. A seleção dos alunos envolveu a solicitação a três professores de 1^o série e três professores de 2^o série que indicassem alunos considerados como tendo um aproveitamento em leitura e escrita acima da média da sala de aula, os alunos de desempenho médio da sala e os alunos abaixo da média da sala. A análise dos dados foi feita com base nas porcentagens de acertos obtidas em cada tarefa no pré e pós testes.

Os dados dos resultados mostraram que os números de alunos indicados como apresentando desempenho em sala de aula acima da média realizaram todas as tarefas com precisão. O número de alunos indicados como tendo um desempenho médio realizaram corretamente as tarefas propostas, com exceção das tarefas de leitura do livro mais complexo. Entre os alunos com desempenho abaixo da média, observou-se que não foram realizadas satisfatoriamente as tarefas propostas.

Com base nos resultados, considerou-se que a versão adaptada do Levantamento Diagnóstico de Leitura e Escrita de Clay (de Rose, Braz, Aguilera & Domeniconi, 1998) poderia ser útil para a identificação de alunos de risco, bem como sensível para identificar as competências e as dificuldades de alunos com diferentes graus de aproveitamento em sala de aula.

No estudo realizado por de Rose, Domeniconi & Braz (2000), foi oferecida a tutoria a um grupo de alunos, baseada no esquema instrucional e dos procedimentos de ensino do Programa Recuperação de Leitura. O objetivo desse estudo foi verificar se os alunos que participaram do

programa de tutoria seriam beneficiados. Participaram seis alunos com idades entre sete e nove anos da 2ª série do Ensino Fundamental que apresentavam acentuadas dificuldades de leitura e escrita.

Os alunos participaram de duas sessões semanais de tutoria com duração de trinta minutos cada. Em média, cada aluno participou de vinte e cinco sessões realizadas ao longo de doze semanas. As sessões foram conduzidas por alunas do curso de graduação em psicologia da Universidade Federal de São Carlos. Antes e após a intervenção, foi aplicado o Levantamento Diagnóstico de Leitura e Escrita de Clay.

Os resultados evidenciaram um aumento no uso de estratégias para o monitoramento da própria leitura e de resolução de dificuldades encontradas no decorrer da leitura. Foi possível detectar melhora no reconhecimento das letras, escrita de palavras e leitura de textos. Verificou-se que, para se obter uma adaptação mais consistente do programa, alguns aspectos deveriam ser aprimorados: um treinamento mais prolongado dos tutores, maior periodicidade das sessões e garantir uma articulação entre o trabalho desenvolvido nas sessões de tutoria e o trabalho desenvolvido pelo professor na sala regular.

No estudo de De Rose; Dominiconi & Santos (2000), procurou-se garantir que o professor da sala de aula acompanhasse o trabalho do tutor do Programa de Recuperação de Leitura. Para tal, foi feito um trabalho de esclarecimento sobre o Programa ao professor da sala de aula regular juntamente com a aplicação do Programa para um grupo de cinco crianças. Foi selecionada uma professora interessada no projeto que acompanhou todos os passos da tutoria. A professora foi estimulada a auxiliar e motivar os alunos em sala de aula.

Foram participantes nove crianças com dificuldade em leitura e escrita, cursando a 2ª série do Ensino Fundamental. Cinco delas eram da sala de aula do professor que acompanhou o Programa Recuperação de Leitura, os outros quatro alunos que participaram do programa pertenciam a uma outra sala cuja professora não acompanhou o Programa.

Verificou-se que todos os alunos do grupo experimental apresentaram melhoras nas habilidades de leitura e escrita. As crianças aprimoraram o uso de algumas estratégias úteis para a leitura. Principalmente, as relativas a busca de significados e uso de dicas particulares nos textos e a estratégia de auto-correção. A avaliação do professor da sala de aula que acompanhou o Programa Recuperação de Leitura é que, antes da intervenção, todos os alunos tinham dificuldade de leitura. Após a aplicação do programa, todos os alunos apresentaram melhoras.

Nos estudos sobre o "*Reading Recovery*" realizados no nosso contexto, a preocupação principal foi de identificar e adaptar os elementos principais envolvidos no esquema instrucional da tutoria, ou seja, oferecer o esquema das atividades de ensino previstas.

Nestes estudos, várias condições propostas no "*Reading Recovery*" além do esquema instrucional não foram atendidas. Uma delas refere-se a periodicidade das sessões de tutoria. A proposta é que os alunos tenham uma experiência intensa, que sejam expostos a sessões de tutoria todos os dias da semana. Nos estudos anteriores, conseguiu-se um número médio de duas sessões de tutoria por semana. Possivelmente, a evolução mais limitada por parte de alguns participantes possa estar relacionada ao fato da tutoria ter ocorrido somente duas vezes por semana.

No presente estudo, procurou-se oferecer o esquema instrucional do Programa "*Reading Recovery*" com uma periodicidade próxima da prevista, quatro vezes por semana, e verificar os efeitos sobre os conhecimentos de leitura e escrita de um grupo de alunos que apresentavam acentuadas dificuldades de aprendizagem de tais habilidades.

Foram feitas recomendações nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica para as escolas e sistemas de ensino constituírem parcerias com instituições de ensino superior para a realização de pesquisas e estudos de caso relativos ao processo de ensino e aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais. Estas parcerias visam buscar o aperfeiçoamento do processo educativo. O presente trabalho insere-se neste tipo de iniciativa.

OBJETIVOS

O presente estudo teve como objetivo principal analisar os efeitos de um programa de tutoria individual sobre as habilidades de leitura e escrita em um grupo de crianças com dificuldades de aprendizagem dessas habilidades. As características básicas desse programa foram baseadas na aprendizagem através da leitura de livros e escrita de histórias e oferecido em média quatro dias por semana.

Os objetivos específicos deste trabalho foram: verificar os efeitos com base no desempenho dos alunos nas tarefas da avaliação do Levantamento Diagnóstico de Leitura e Escrita de Clay antes e após a tutoria; comparar o desempenho dos alunos participantes da tutoria com o desempenho dos alunos com rendimento em leitura e escrita da sala de aula indicados como tendo rendimento médio e acima da média e; verificar se a aprendizagem adquirida com a tutoria foi transferida para a sala de aula, através dos relatos dos professores em entrevista realizada no final do ano escolar sobre o desempenho dos alunos participantes da intervenção

MÉTODO

Participantes

Participam das sessões de tutoria quatro alunos da 2^a. série, sendo três meninos e uma menina. A idade dos sujeitos 1 e 4 era sete anos e dos sujeitos 2 e 3 nove anos. Todos estudavam no período da manhã. Os sujeitos 2 e 3 estavam cursando a 2^a série pela segunda vez. Os sujeitos 1 e 2 eram da 2^a série A e os sujeitos 3 e 4 da 2^a. série B.

Participaram também das avaliações quatro alunos indicados pelas professoras considerados com nível médio de aproveitamento em leitura e escrita e quatro alunos considerados com um nível acima da média de aprendizado, para fins de comparação de rendimento.

Seleção dos Participantes

A seleção das crianças foi feita a partir da indicação do professor e da coordenação pedagógica da escola no final do ano letivo de 2002. Foi realizada uma entrevista com os cinco professores de todas as 1^{as} séries para identificar alunos que estavam apresentando dificuldades de aprendizagem. Foram indicados vinte alunos, sendo sete alunos do período da manhã e treze do período da tarde.

No início do ano letivo de 2003, foi solicitado aos dois professores das 2^{as}. séries da manhã que indicassem os alunos com dificuldades de aprendizagem. Dos sete alunos indicados em 2002, novamente foram indicados cinco desses alunos em 2003. O sexto aluno havia mudado de escola e o sétimo foi reprovado na 1^a. série por falta excessiva. Dois alunos que não haviam sido indicados em 2002, foram indicados em 2003. Ambos eram alunos repetentes da 2^a série.

Ao todo, foram indicados sete alunos com dificuldades de aprendizagem, sendo três alunos da 2ª série A e quatro da 2ª série B.

Também foi solicitado aos dois professores de 2ª série que indicassem dois alunos considerados com nível médio de aproveitamento em leitura e escrita e dois alunos considerados com um nível acima da média de aprendizado.

Dos sete sujeitos apontados pelos professores como tendo dificuldades de aprendizagem, foram selecionados quatro sujeitos, sendo dois de cada uma das duas salas. A seleção final foi feita com base nos seguintes critérios: os quatro alunos que obtiveram os escores mais baixos na Avaliação do Levantamento Diagnóstico de Clay e foram indicados pelas professoras como sendo os alunos que apresentavam maior dificuldade no aprendizado da leitura e escrita.

Local

A coleta de dados e a intervenção foram realizadas em uma Escola Municipal de Educação Básica (EMEB) de São Carlos - SP. A escola cedeu uma sala em seu prédio para a realização das sessões de tutoria.

Instrumentos e Materiais

No início do ano, foi solicitado aos professores da 2ª série que indicassem os alunos considerados com dificuldades de aprendizagem. No final do ano, foi realizada uma entrevista, onde procurou-se obter informações sobre o rendimento dos alunos em leitura e escrita antes e após a aplicação do programa de intervenção. (Ver Anexo1).

Foi utilizado o instrumento de avaliação Levantamento Diagnóstico de Leitura e Escrita de Clay para avaliar as habilidades de leitura e escrita das crianças. Este instrumento foi adaptado para a língua portuguesa por de Rose, Braz, Aguilera & Dominiconi (1998).

Esse instrumento é composto por seis conjuntos de atividades relativas a: 1) domínio de conceitos de escrita, 2) escrita livre de palavras, 3) escrita de palavras ditadas, 4) identificação de letras, 5) leitura de palavras, e 6) leitura de dois livros, com graus de complexidade diferentes (Anexo 2). O material possui protocolos específicos para registro do desempenho dos alunos nas diversas atividades. Estes conjuntos de atividades são descritos a seguir:

1) Domínio de Conceitos de escrita: a atividade requer que o aluno manuseie um livro "Um palhaço diferente" de Sônia Junqueira e responda a 15 questões: onde é a frente do livro, onde começa a leitura e em que direção a leitura segue, o significado de alguns sinais de pontuação e o reconhecimento de letras maiúsculas e minúsculas. Para calcular a porcentagem de acerto na atividade é registrado um acerto para cada resposta correta, dividido pelo número total dos itens e multiplicado por cem.

2) Escrita Livre de Palavras: a atividade requer que: o aluno escreva algumas palavras do seu cotidiano, iniciando com seu nome e depois leia cada palavra. A atividade é encerrada quando o aluno escreve seis palavras ou ao término de cinco minutos. É considerado um acerto para cada palavra escrita e lida corretamente e dividida pelo total de palavras descrito nas atividades e multiplicado por cem para chegar a porcentagem de acertos.

3) Escrita de Palavras Ditadas: a atividade requer que o aluno escreva quatro palavras : pé, casa, escola, chocolate e duas frases: "Pitoco come bolo" e "Ele bebe limonada". Totalizando dez palavras. O número de acertos é dividido pelo número total de palavras e dividido por cem para se obter a porcentagem de acertos.

4) Identificação de Letras: é apresentado ao aluno uma lista com as letras do alfabeto maiúsculas e minúsculas, totalizando 54 letras dispostas de forma aleatória. O aluno deve dizer o nome de cada

uma das letras e uma palavra que inicie com ela. É considerado um acerto para cada letra identificada corretamente, sendo o total de acertos dividido pelo número de letras e multiplicado por cem para se chegar a porcentagem de acertos.

5) Leitura de Palavras: a atividade requer que a criança leia duas listas contendo, em cada uma delas, quinze palavras usadas em seu cotidiano. É considerado um acerto para cada palavra lida corretamente, sendo o total de acertos dividido pelas trinta palavras dessa atividade e multiplicado por cem para chegar a porcentagem de acertos.

6) Leitura de Dois Livros: a atividade requer que a criança leia duas histórias. O primeiro livro ("A Foca Famosa" de Sônia Junqueira) é de fácil compreensão, possui palavras com sílabas simples, com muitas dicas de leitura por ter variedade de ilustrações e contém 111 palavras. O segundo livro ("O Táxi" consta da cartilha Pipoca de Paulo N. de Almeida) possui palavras com sílabas simples e complexas, sem ilustrações e as frases são mais longa, contém 106 palavras. Na atividade de leitura do livro, é considerado um acerto para cada palavra lida corretamente, sendo a totalidade de acertos dividido pelo total de palavras contidas no texto e multiplicado por cem para se obter a porcentagem de acertos.

Livros de Histórias Infantis e Outros Materiais

Nas sessões de tutoria, foram utilizados 81 livros de histórias (Ver Anexo3), letras magnéticas e de borracha, lápis preto e coloridos, um caderno de desenho para cada aluno e jogos que utilizam letras e palavras (Ver Anexo 4).

Protocolos de Registros e Equipamentos

Foram utilizados protocolos específicos para os registros das atividades de avaliação e um protocolo diário para registro das sessões de tutoria com uma cópia do texto do livro que seria trabalhado com cada aluno. Foi utilizada uma filmadora para gravar as avaliações e as sessões uma vez por semana; para registrar a entrevista com os professores foi utilizado um gravador e um protocolo de registro.

Aspectos Éticos

Nesse estudo, foram tomadas as medidas para observar os princípios éticos que regem a pesquisa com seres humanos, de acordo com as Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisas Envolvendo Seres Humanos. O estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos. Foram obtidos os consentimentos dos responsáveis administrativos da escola e autorização dos pais ou responsáveis pela criança para participação dos mesmos como sujeitos da pesquisa.(Anexo 5).

Coleta de Dados

No mês de março de 2003, foi feita a primeira aplicação do Levantamento Diagnóstico de Leitura e Escrita de Clay pela pesquisadora. As aplicações foram filmadas e tiveram duração média de uma hora para cada aluno. Foram avaliadas as sete crianças indicadas pelos professores como tendo dificuldade de aprendizagem, quatro indicadas como tendo desempenho médio e outras quatro como tendo bom desempenho, para que os dados fossem comparados. Os resultados

forneceram subsídios para o pesquisador planejar as sessões de tutoria para os alunos que participaram do programa.

A segunda aplicação foi feita em novembro e dezembro. O registro foi feito pela pesquisadora e, de forma independente, por uma aluna do Curso de Psicologia da Universidade Federal de São Carlos. Foram avaliadas as quatro crianças que participaram do programa de tutoria individual.

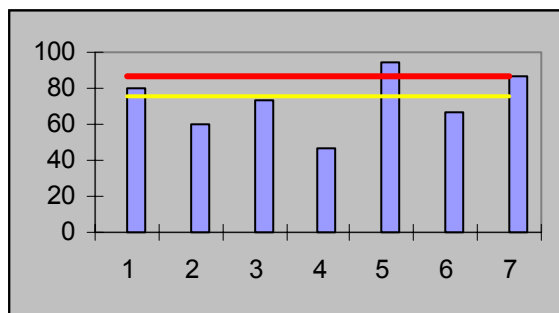
Foi realizada uma entrevista com os professores, após a aplicação do programa de tutoria, para saber a opinião dos mesmos sobre os resultados do trabalho desenvolvido com os alunos, sendo esta realizada por um entrevistador independente (aluno do Curso de Psicologia da Universidade federal de São Carlos), para que os professores pudessem se sentir a vontade ao comentar o trabalho e evitar viés do pesquisador. A entrevista foi registrada e gravada pelo entrevistador independente.

1. Avaliação Inicial do Levantamento Diagnóstico de Clay

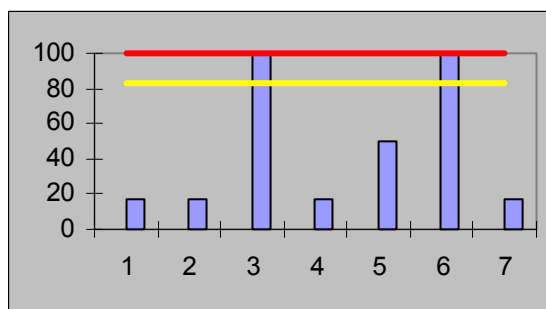
O Instrumento de Avaliação Levantamento Diagnóstico de Leitura e Escrita de Clay (1985) foi traduzido e adaptado por de Rose, Braz, Aguillera & Dominiconi (1998). Ele foi utilizado para selecionar as crianças que participaram no programa.

A figura 1 mostra o desempenho em porcentagens de acertos, em cada uma das atividades da avaliação obtidos pelos sete sujeitos indicados como tendo dificuldades de aprendizagem. A média da porcentagem de acertos de quatro alunos com rendimento acadêmico médio indicados pelas professoras, é representada pela linha amarela e a média quatro alunos indicados com alto rendimento escolar está representado pela linha vermelha, sendo ambas sobrepostas aos gráficos para fins de comparação.

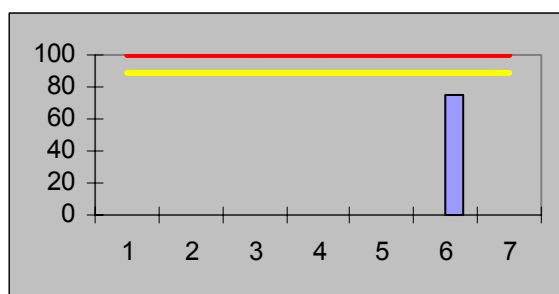
Os sujeitos 1, 2, 3 e 4 foram os selecionados para participarem do programa. Como mostrado na figura 1, estes alunos obtiveram os escores mais baixos nas atividades da avaliação e foram indicados pelas professoras como sendo os alunos que apresentavam maior dificuldade no aprendizado da leitura e escrita.



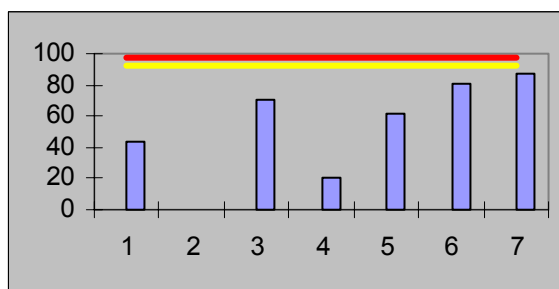
Conceitos de Escrita



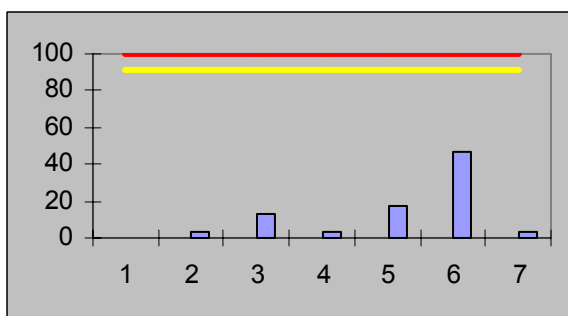
Escrita Livre de Palavras



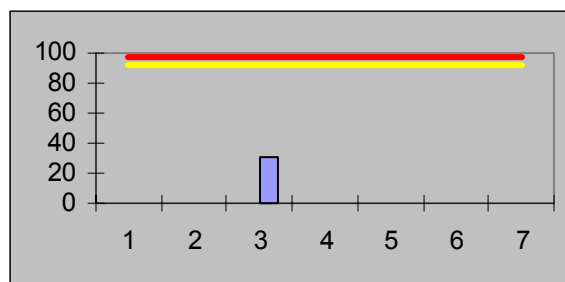
Escrita de Palavras Ditadas



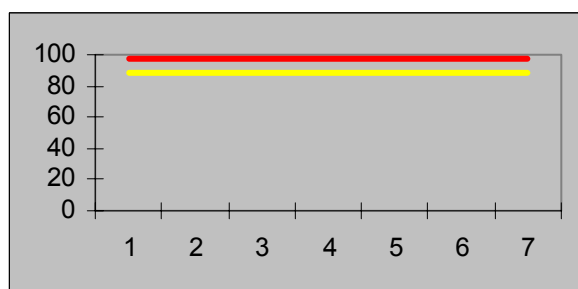
Identificação de Letras



Leitura de Palavras



Leitura do Livro 1



Leitura do Livro 2

Figura 1 - Porcentagens de Acertos nas Atividades de Avaliação com os Sete Sujeitos Indicados com Dificuldades de Aprendizagem; a Média dos Alunos Indicados com Rendimento Acadêmico Médio (linha amarela) e Alto Rendimento (linha vermelha).

Na atividade de Conceitos de Escrita, os sujeitos 1, 5 e 7 tiveram rendimento de mais de 80% de acertos. Os sujeitos 2, 3 e 6 dominaram entre 60% e 73% dos conceitos e o sujeito 4 mostrou um domínio de somente 47% dos conceitos. Todos eles reconhecem a frente do livro, onde inicia a leitura, qual direção a mesma deve seguir e o sinal correspondente ao ponto final. Os outros alunos representados pelas linhas sobrepostas reconheceram quase todos os conceitos de escrita, esquecendo um ou outro sinal.

Na atividade escrita livre de palavras, os sujeitos 1, 2, 4 e 7 acertaram 17% , o sujeito 5 acertou 50% e os sujeitos 3 e 6 acertaram 100%. Os alunos indicados como tendo alto rendimento acertaram 100% das palavras e os alunos de rendimento acadêmico médio atingiram cerca de 80% de acertos.

Na atividade Escrita de Palavras Ditadas, os sete primeiros alunos não tiveram acertos, com exceção de 6 que acertou 75% das palavras. Os alunos com alto rendimento apresentaram 100% de acertos na atividade e os de médio desempenho 90% de acertos.

Na atividade Identificação de Letras, o sujeito 1 acertou 44% , o sujeito 2 não teve acertos, o sujeito 3 acertou 71%, o sujeito 4 acertou 21%, o sujeito 5 acertou 62%, o sujeito 6 acertou 81% e o sujeito 7 acertou 87%. Os alunos indicados como tendo alto e médio rendimento acadêmico tiveram acertos iguais ou maiores que 90%.

Na atividade Leitura de palavras, os sete primeiros alunos acertaram menos de 20%, com exceção do sujeito 6, que acertou 47%. Os alunos indicados como tendo alto e médio rendimento acadêmico acertaram acima de 80%.

Na atividade leitura do livro 1, os sete primeiros alunos não leram a história, com exceção do sujeito 3, que acertou 31% da atividade. Os outros alunos apresentaram desempenho superior a 85%.

Na atividade leitura do livro 2, os sete primeiros alunos não leram. Os outros alunos tiveram desempenho igual ou superior a 78%.

Pode-se observar que os sete primeiros alunos que foram indicados pelas professoras como tendo dificuldades de aprendizagem, demonstraram rendimento distintamente inferior ao dos alunos indicados como tendo médio e alto rendimento acadêmico.

2. As Sessões de Tutoria

As sessões de tutoria tiveram início no final do mês de abril de 2003 e foram encerradas no mês de outubro do mesmo ano. Foram realizadas quatro sessões semanais individuais com cada criança, com duração média de 30 minutos. O período das sessões de tutoria foi de 16 semanas, totalizando, em média, sessenta e duas sessões para cada aluno.

3. Preparo das Sessões

O pesquisador selecionava livros adequados para cada sujeito com base em um texto compatível com as suas dificuldades, para que os alunos pudessem lê-los com uma certa fluência. Esses livros eram apresentados ao aluno, no final da sessão, para que ele escolhesse a leitura a ser realizada no dia seguinte.

Houve dificuldade em encontrar livros adequados para a leitura dos alunos, partindo das dificuldades apresentadas por eles. Livros com sílabas simples e muitas dicas visuais eram difíceis de serem encontrados e, muitas vezes, o texto das histórias era muito longo, tornando a leitura muito cansativa para os alunos.

Histórias longas geralmente causavam falta de atenção do aluno. Ele não percebia as dicas que o livro oferecia e não tentava qualquer estratégia de leitura. Um texto contendo mais de cinco ou seis frases já mostrava-se longo e, conseqüentemente, o aluno parava de tentar ler e passava a usar a imaginação, partindo para a leitura do faz de conta. Para solucionar esta dificuldade, alguns

livros foram divididos em partes, sendo trabalhadas as partes em diferentes sessões. Desta forma, a leitura de um novo livro no dia seguinte foi muitas vezes substituída pela leitura de uma nova parte da história. Quando o livro selecionado pelo sujeito mostrava-se extenso para ele, adotava-se o procedimento de subdividi-lo em partes.

O pesquisador preparava o material para ser usado na sessão do dia seguinte de acordo com o livro escolhido por cada criança. O tutor fazia uma cópia das quatro histórias dos livros escolhidos pelos quatro sujeitos, cada história em uma folha de papel sulfite, para que a leitura da história do livro escolhido pelo aluno na sessão do dia seguinte fosse registrada. O tutor também separava os livros que seriam apresentados para o aluno escolher a próxima leitura no final da sessão.

As leituras feitas pelos alunos foram registradas diariamente pelo pesquisador. Na folha de registro, eram marcadas as palavras lidas pelo aluno corretamente, as palavras lidas com ajuda e as palavras não lidas. A partir do 2º mês de intervenção, os registros ficaram mais específicos, passaram a ser anotados os comentários dos alunos e marcadas as auto-correções realizadas na leitura, comentários realizados pela criança, tais como: "a figura me ajudou a ler" ou "lembrei de algo", o que mostra que o aluno passou a adquirir estratégias de leitura. Este tipo de registro visou identificar as estratégias de leitura utilizadas pelo aluno.

4. Descrição das Sessões

As sessões iniciais visaram favorecer uma interação entre pesquisador e aluno e consistiram na leitura realizada pelo pesquisador de livros para as criança e conversas sobre as histórias. A leitura do livro também era feita pela criança, com o auxílio do pesquisador, quando necessário. A leitura sempre era realizada com enfoque no significado da história.

As atividades desenvolvidas nas sessões, em geral, foram: releitura de um livro já lido anteriormente pelo aluno ou uma parte do livro, leitura independente do livro todo ou uma parte do livro com auxílio do tutor, identificação de letras através de atividades lúdicas com foco na relação letra-som, composição e escrita de uma história (ou frase), recorte e reconstrução da história escrita, introdução de novo livro ou parte de um livro e a leitura, com auxílio do tutor, desse livro.

O tutor lia para a criança o livro escolhido. No dia seguinte, a criança lia a primeira parte dessa história. O tutor comentava a segunda parte a ser lida no dia seguinte. No final do programa, com a melhora da leitura, os sujeitos 1 e 3 já liam o livro todo. Para o sujeito 3, eram escolhidos livros com extensão maior e maior grau de dificuldade.

Cada aluno tinha um caderno próprio, o qual era usado na parte da sessão relativa a composição e escrita de uma história (ou frase). Cada aluno escrevia a sua história e algumas vezes fazia um desenho sobre a mesma. A partir do terceiro mês, esse material foi mais especificamente registrado. Além de ter um registro da história, o tutor anotava as letras que o aluno necessitou de cópia, as letras ditadas e as que escreveu sozinho, com ou sem alguma dica.

As três sessões iniciais foram planejadas para favorecer a interação do aluno com o tutor, apresentação dos livros, leitura dos títulos dos livros e escrita do nome do sujeito e dos títulos dos livros no quadro magnético.

Nas sessões de 4 a 8, foi trabalhado o livro "O Menino Poti" para manusear, ler, desenhar a história e escrever. Foram trabalhados os sons das vogais e sílabas.

A partir da sessão 9, cada sujeito teve suas sessões diferenciadas, ou seja, apesar do esquema instrucional ser o mesmo para os quatro, os livros, os materiais, os conhecimentos e habilidades trabalhados foram selecionados de acordo com as necessidades específicas de cada sujeito.

Sessões do Sujeito 1

O sujeito 1 participou de 61 sessões de tutoria e leu 42 livros completos, como mostra a tabela 1. Desde o início do trabalho, o aluno mostrou-se interessado e se esforçava nas atividades, dizendo que queria aprender a ler e escrever.

Nas primeiras sessões, foi lido um livro para o aluno. Em seguida, era solicitado que ele contasse a história para a pesquisadora, sem ler. Nas sessões seguintes, a pesquisadora passou a ler o livro e o aluno completava as frases. O aluno escolhia parte da história que mais gostou e a tutora escrevia e recortava para ele montar, prestando atenção ao som das sílabas e das vogais.

A tutora trabalhava a relação letra-som. O aluno mostrava seu interesse e sua percepção através de diversas perguntas, o que estimulava seu pensamento, suas estratégias de leitura, e assim, seu aprendizado. Por exemplo: na montagem da palavra banana, a tutora escreveu o "b" e então perguntou para ficar "ba" o que precisa? Ele respondeu o "a", depois do "n", o "a" novamente e então o aluno ficou muito admirado que no último "na", era a vogal "a" novamente e disse: "pode ter vários as"? Percebeu também na montagem da palavra banana, que havia duas sílabas iguais. O aluno, com esses questionamentos, estava adquirindo estratégias de leitura e escrita. Rapidamente, aprendeu a colocar as vogais para formar as sílabas e a montar as frases recortadas, procurando através do som das palavras.

Por volta da décima quinta sessão, o aluno começou a escrever a frase colocando as vogais sozinho, partindo da percepção do som das letras e do som da palavra. Na escrita das consoantes, precisava de ajuda, mas conseguia escrever com dicas de palavras que iniciavam com a mesma letra da qual ele precisava. Poucas vezes precisava de modelo para cópia da letra. No final do trabalho, o aluno passou a escrever as frases sozinho, com pouca ou nenhuma ajuda.

Na leitura, a partir da oitava sessão, começou a escolher o livro e a ler com a ajuda da tutora. Lia parte da história e pedia ajuda ou trocava algumas palavras, mas sempre seguia o significado correto.

Por volta da trigésima sessão, o aluno já lia as histórias com pouca ou nenhuma ajuda, sempre atento as dicas visuais das figuras ou do início da palavra que conseguia ler e completava.

Tabela 1 - Frequência dos livros usados nas releituras e dos livros novos introduzidos nas 61 sessões de tutoria do Sujeito 1

Sessão	Releitura de 1 ou + livros	Leitura do novo Livro
Até sessão 8		Livro 1 - O Menino Poti
9	O Menino Poti	Livro 2-O Macaco e o Gato
10	O Macaco e o Gato	Livro 3-O Macaco Tico
11	O Macaco Tico	Livro 4 - O Pato e o Sapo- Parte 1
12	O Pato e o Sapo P1	O Pato e o Sapo- Parte 2
13	O Pato e o Sapo- P2	O Macaco e a Mola- Parte 1
14	O Macaco e a Mola Parte1	Livro 5 - O Macaco e a Mola- Parte 2
15	O Macaco e a Mola P1 e P2	O Macaco e a Mola- Parte 3
16	O Macaco e a Mola P3	O Macaco e a Mola- Parte 4
17	O Macaco e a Mola P3 e P4	O Macaco e a Mola- Parte 5
18	O Macaco e a Mola - Todo	Livro 6- Olha o Bicho
19	Olha o Bicho	Livro 7- Banana, O Bom de Bola
20	Banana, O Bom de Bola	Livro 8 - Fogo no Céu- Parte 1
21	Fogo no Céu P1	Fogo no Céu- Parte 2
22	Fogo no Céu P2	Fogo no Céu- Parte 3
23	Fogo no Céu- Todo	Livro 9- O Pote de Melado- Parte 1
24	O Pote de Melado- P1	O Pote de Melado- Parte 2
25	O Pote de Melado- P2	Livro 16 - Abóbora, A Remadora- Parte 1
26	Abóbora, A Remadora- P1	Abóbora, A Remadora- Parte 2

27	Abóbora, A Remadora- P2	Livro 17 - A Visita de Dona Cebola- Parte 1
28	A Visita de Dona Cebola- P1	A Visita de Dona Cebola- Parte 2
29	A Visita de Dona Cebola- Todo	Livro 20 - As cerejas Teimosas
30	As cerejas Teimosas	Livro 25 - Pássaro- Parte 1
31	Pássaro- P1	Pássaro- Parte 2
32	Pássaro- Todo	Livro 26 - Vaca- Parte 1
33	Vaca- P1	Vaca- Parte 1
34	Vaca- Todo	Livro 29 - Gato
35	Gato	Livro 30 - Galinha
36	Galinha	Livro 27 - Porco
37	Porco	Livro 33 - Coelho
38	Coelho	Livro 31 - Cachorro
39	Cachorro	Livro 32 - Patinho
40	Patinho	Livro 28 - O Peixinho
41	O Peixinho	Livro 40 - O Aa
42	O Aa	Livro 50 - O Ll
43	O Ll	Livro 51 - O Mm
44	O Mm	Livro 44 - O Ee
45	O Ee	Livro 55 - O Qq
46	O Qq	Livro 56 - O Rr
47	O Rr	Livro 42 - O Cc
48	O Cc	Livro 53 - O Oo
49	O Oo	Livro 52 - O Nn
50	O Nn	Livro 57 - O Ss
51	O Ss	Livro 58 - O Tt
52	O Tt	Livro 73 - O Ursinho Memel
53	O Ursinho Memel	Livro 64 - A Gatinha Lu
54	A Gatinha Lu	Livro 59 - O Uu

55	O Uu	Livro 60 - O Vv
56	O Vv	Livro 48 - O Ii
57	O Ii	Livro 62 - O Zz
58	O Zz	Livro 61 - O Xx
59	O Xx	Livro 47 - O Hh
60	O Hh	Livro 46 - O Gg
61	O Gg	Livro 80 - O Que Tem Dentro. Procure e Ache

Sessões do Sujeito 2

Como mostra a tabela 2, o sujeito 2 participou de 61 sessões de tutoria e leu 42 livros completos.

No início das sessões de tutoria, o sujeito 2 não reconhecia seu nome, nenhuma letra e não diferenciava letras de números.

Nas duas primeiras sessões, a tutora trabalhou com vários livros, para manuseio dos mesmos, lendo o título junto com o aluno e lendo o livro que o aluno escolhesse. Depois, a tutora começou a trabalhar com o livro " O Menino Poti" durante algumas sessões. A tutora lia o livro e, em seguida, o aluno contava a história olhando as figuras do livro. Na sessão seguinte, a tutora lia o livro e o aluno ia completando as palavras ou frases ficando, assim, atento ao texto que estava sendo lido. Por exemplo: a tutora lia "O maca..." e o aluno completava "macaco". Novamente, a tutora falava: " O macaco comia..." e ele completava "banana". Esse trabalho tornou a interação entre a tutora e o aluno mais próxima e o aluno se sentia seguro e prestava atenção ao material impresso no livro.

Conforme descrito anteriormente, em cada sessão, após a leitura, era realizado um trabalho com uma história (frase). Com esse aluno, foram trabalhadas palavras e frases que constavam na história, utilizando quadro magnético e jogos. A tutora trabalhou o som das palavras e das sílabas.

O aluno apresentava dificuldades, mas começou a perceber o som das vogais e o seu efeito nas sílabas. Na escrita, a tutora escrevia a primeira letra da palavra e o aluno completava com a vogal correspondente ao som para formar a sílaba da palavra. Exemplo: na palavra macaco, a tutora escrevia o "m" e perguntava ao aluno que som tem o começo? Ele respondia "ma" e então a tutora perguntava qual letra era preciso para ficar "ma" e ele começou a colocar as vogais corretamente, neste caso o "a". O aluno, apesar de apresentar erros iniciais, ficava atento e, quando

a palavra era lida, percebia o som de como ficou e corrigia se necessário. A frase era sempre recortada em sílabas e o aluno a montava com ajuda.

Também foi trabalhado com as letras de seu nome. Enquanto a tutora escrevia a consoante, o aluno pensava e falava o som da sílaba e da palavra e colocava a vogal correspondente.

Depois de escrita a história (frase), recortada e montada, o aluno lia e fazia um desenho sobre essa história. Para montá-la, o aluno ia falando as sílabas, prestando atenção ao som e utilizando-o para montá-la, com ajuda quando necessário.

O aluno escolhia para a leitura entre livros preparados pelo tutor com histórias curtas, com sílabas simples e muitas figuras.

O tutor lia o livro escolhido no final de uma sessão. O aluno, na sessão seguinte, lia o título, iniciava a história, o tutor lia parte dela, com o aluno completando as frases.

Na parte da escrita de frases, o aluno escolhia a frase e o tutor escrevia a consoante e o aluno, a partir do som, colocava a vogal correspondente, até completar a palavra. Com o decorrer das sessões, o tutor começou a pedir que ele escrevesse as consoantes. Primeiro, copiando o modelo escrito pelo tutor e, depois que começou a reconhecer algumas, dando dicas para que ele recordasse e escrevesse sozinho. Por exemplo: "O ovo da pata". O aluno pedia ajuda, o tutor dizia: "ovo começa com..." e ele escrevia o "o", novamente pedia ajuda e o tutor dava dicas como dizer o "v" de vovô que ele havia aprendido e lembrava da palavra e o aluno colocava o "v" corretamente, e perguntava para ficar ovo, tem que colocar? e o aluno acertava com o "o". Depois, o tutor pedia que ele colocasse o "da". Ao pedir ajuda, o tutor falava que era o "d" de Douglas, ele escrevia, e o tutor perguntava; "para ficar "da", o que precisa?" E o aluno escrevia o "a". Com esse trabalho, ouvindo o som das sílabas e escrevendo a partir de dicas da relação com o que já começava a aprender, o aluno foi aprendendo a identificar algumas letras. As vezes, procurava escrever a palavra sozinho, mas tinha dificuldades. No entanto, com ajuda das dicas, o tutor não precisava mais escrever para ele ou escrever o modelo para que ele copiasse.

Na leitura, o aluno começava a ler a história, pedia ajuda, lia as sílabas, por exemplo: na, da, de, lia algumas palavras, reconhecia o início de algumas palavras e, com isso, as completava corretamente e continuava, sempre atento ao conteúdo. Começou a ler todo o texto pedido, as vezes pulando partes ou trocando palavras ou pedindo ajuda, mas seguia o sentido da história e se esforçava para ler.

No final do trabalho, montava as frases recortadas em sílabas corretamente sem ajuda. Lia a frase escrita e, quando havia algum erro, percebia na leitura e corrigia, colocando as sílabas no local correto.

Tabela 2 - Frequência dos livros usados nas releituras e dos livros novos introduzidos nas 61 sessões de tutoria do Sujeito 2

Sessão	Releitura de 1 ou + livros	Leitura do novo Livro
9	Livro 1- O Menino Poti	Livro 6- Olha O Bicho
10	Olha O Bicho	Livro 2- O Macaco e o Gato
11	O Macaco e o Gato	Livro 3- O Macaco Tico
12	O Macaco Tico	Livro 4- O Pato e o Sapo - Parte 1
13	O Pato e o Sapo Parte 1	O Pato e o Sapo- Parte 2
14	O Pato e o Sapo- P. 1 e 2	O Pato e o Sapo- Parte 3
15	O Pato e o Sapo- Todo	Livro 5- O Macaco e a Mola- Parte 1
16	O Macaco e a Mola Parte 1	O Macaco e a Mola- Parte 2
17	O Macaco e a Mola P.1 e 2	O Macaco e a Mola- Parte 3
18	O Macaco e a Mola P 3	O Macaco e a Mola- Parte 4
19	O Macaco e a Mola P.3 e 4	O Macaco e a Mola- Parte 5
20	O Macaco e a Mola - Todo	Livro 7- Banana, O Bom de Bola-P1
21	Banana, O Bom de Bola- Parte 1	Banana, O Bom de Bola-P2
22	Banana, O Bom de Bola	Livro 8 - Fogo no Céu- Parte 1
23	Fogo no Céu P1	Fogo no Céu- Parte 2
24	Fogo no Céu- P2	Livro 9- O Pote de Melado- Parte 1
25	O Pote de Melado- P1	O Pote de Melado- Parte 2
26	O Pote de Melado- P1 e P2	O Pote de Melado- Parte 3
27	O Pote de Melado- Todo	Livro 16 - Abóbora, A Remadora- Parte1
28	Abóbora, A Remadora- P1	Abóbora, A Remadora- Parte2
29	Abóbora, A Remadora- P2	Livro 17- A Visita de Dona Cebola- Parte 1
30	A Visita de Dona Cebola- P1	A Visita de Dona Cebola- Parte 2
31	A Visita de Dona Cebola- P2	Livro 24 -Cavalo
32	Cavalo	Livro 32 -Patinho
33	Patinho	Livro 27 -Porco

34	Porco	Livro 26 -Vaca
35	Vaca	Livro 25 -Pássaro
36	Pássaro	Livro 29 -Gato
37	Gato	Livro 31 -Cachorro
38	Cachorro	Livro 33 -Coelho
39	Coelho	Livro 28 -Peixinho
40	Peixinho	Livro 40 -O Aa
41	O Aa	Livro 43 -O Dd
42	O Dd	Livro 41 -O Bb
43	O Bb	Livro 59 -O Uu
44	O Uu	Livro 60 -O Vv
45	O Vv	Livro 44 -O Ee
46	O Ee	Livro 48 -O Ii
47	O Ii	Livro 49 -O Jj
48	O Jj	Livro 54 -O Pp
49	O Pp	Livro 51 -O Mm
50	O Mm	Livro 52 -O Nn
51	O Nn	Livro 57 -O Ss
52	O Ss	Livro 58 -O Tt
53	O Tt	Livro 45 -O ff
54	O Ff	Livro 46 -O Gg
55	O Gg	Livro 56 -O Rr
56	O Rr	Livro 55 -O Qq
57	O Qq	Livro 61 - O Xx
58	O Xx	Livro 62 -O Zz
59	O Zz	Livro 42 -O Cc
60	O Cc	Livro 53 -O Oo
61	O Oo	Livro 47- O Hh

Sessões do Sujeito 3

O sujeito 3 participou de 64 sessões e leu 51 livros completos. No início das sessões de tutoria, o sujeito 3 reconhecia diversas letras, mas não lia a não ser o seu nome e sílabas isoladas. Era inseguro e, quando era apresentado um livro para ele, dizia logo que não conseguia ler.

As sessões foram iniciadas com a apresentação de vários livros. O aluno escolhia um livro para a tutora ler. Depois, foi trabalhado um mesmo livro em várias sessões, para que o aluno tivesse familiaridade com a história e com as palavras. A tutora lia e ele completava as frases. O aluno mostrou estar confiante com o trabalho e acertava a leitura de parte do texto.

A seguir, escolheu um outro livro a ser trabalhado e o leu com a ajuda da tutora. Depois da leitura do livro, era escrita uma frase para ser recortada e montada. O aluno trazia figurinhas de sua casa para que fizéssemos as histórias e sempre pedia a tutora que lesse o que estava escrito. Começou a escrever algumas letras, sendo dado o modelo pela tutora, outras com dicas e outras sozinho. A frase era recortada em sílabas e ele montava com pouca ajuda, mas a tutora ajudava para ler o que havia sido escrito. Depois, ele fazia um desenho sobre a história, o que gostava muito.

As frases formavam histórias a serem completadas em outras sessões. Por ex: em uma sessão, ele escrevia "O Tor lutou com o Espada Azul", no dia seguinte ele escrevia " O Tor venceu a luta" e lia a história toda. Começou a ficar muito animado. Passou a ler o que estava escrito nas figurinhas.

Começou a ler os livros, cada vez com menos ajuda, e escrevia frases mais compridas e as montava com facilidade após serem recortadas em sílabas. Começou a utilizar, com frequência, a auto-correção na leitura do texto. As sílabas mais difíceis que apareciam no texto, as vezes, eram lidas erradas, mas, pela figura ou significado da frase, ele corrigia sozinho.

Estava muito confiante e se orgulhava de ler e escrever. Os livros selecionados para o aluno foram ficando com um grau de dificuldade maior e mais extensos e seu escore de leitura ficava acima de 90%.

Tabela 3 - Freqüência dos livros usados nas releituras e dos livros novos introduzidos nas 64 sessões de tutoria do Sujeito 3

Sessão	Releitura de 1 ou + livros	Leitura do novo Livro
9	Livro 1- O Menino Poti	Livro 6- Olha o Bicho
10	Olha o Bicho	Livro 11- O Beco da Rua
11	O Beco da Rua	Livro 15- A Menina Mágica
12	A Menina Mágica	Livro 9 - O Pote de Melado
13	O Pote de Melado	Livro 10- Um Rato no Prato- Parte 1
14	Um Rato no Prato- Parte 1	Um Rato no Prato- Parte 2
15	Um Rato no Prato O Pote de Melado	Livro 5- O Macaco e a Mola- Parte 1
16	O Macaco e a Mola Parte 1	O Macaco e a Mola- Parte 2
17	O Macaco e a Mola Olha o Bicho	Livro 12- O Galo Maluco- Parte 1
18	O Galo Maluco- Parte 1	O Galo Maluco- Parte 2
19	O Galo Maluco- Parte 2	Livro 13- O Jogo do Puxa- Puxa- P1
20	O Jogo do Puxa- Puxa- Parte 1	O Jogo do Puxa- Puxa- P2
21	O Jogo do Puxa- Puxa- Todo	Livro 14 - Boladas e Amigos- Parte 1
22	Boladas e Amigos- Parte 1	Boladas e Amigos- Parte 2
23	O Macaco e a Mola	Livro 7 - Banana, O Bom de Bola
24	Banana, O Bom de Bola	Livro 3 - O Macaco Tico
25	O macaco Tico	Livro 18 - Mico Maneco - Parte 1
26	Mico Maneco - Parte 1	Mico Maneco - Parte 2
27	Mico Maneco - Todo	Livro 19- O jogo do Pega-Pega
28	O jogo do Pega-Pega	Livro 21- Bebê Minie na Floresta
29	Bebê Minie na Floresta	Livro 22 - Procure a Bola com Bebê Mickey
30	Procure a Bola com Bebê Mickey	Livro 23 - Um Bebê em Forma de Gente

31	Um Bebê em Forma de Gente	Livro 36 - O Coelho Teobaldo
32	O Coelho Teobaldo e O Galo Maluco	Livro 24 - Cavalo
33	Cavalo	Livro 26 - Vaca
34	Vaca	Livro 81- Maria-Fumaça
35	Maria Fumaça	Livro 32 - Patinho
36	Patinho	Livro 35 - A arara Cantora
37	A Arara Cantora	Livro 25 - Pássaro
38	Pássaro	Livro 34 - A Bola
39	A Bola	Livro 37 - O Saci Sapeca
40	O Saci Sapeca	Livro 38 - A Festa no Céu
41	A Festa no Céu	Livro 39 - O Cavalo Encantado
42	O Cavalo Encantado	Livro 63 - Iguanossauro
43	Iguanossauro	Livro 50 - O Ll
44	O Ll	Livro 64 - A Galinha Lu
45	A Galinha Lu	Livro 65 - O Leãozinho Léu
46	O Leãozinho Léu	Livro 71 - O Coelho Tatau
47	O Coelho Tatau	Livro 66 - O Cãozinho Dengoso
48	O Cãozinho Dengoso	Livro 67 - O Macaquinho Pirueta
49	O Macaquinho Pirueta	Livro 68 - A Bezerrinha Mumu
50	A Bezerrinha Mumu	Livro 64 - A Gatinha Lu
51	A Gatinha Lu e o Leãozinho Léu	Livro 69 - A Porquinha Nina
52	A Porquinha Nina	Livro 70 - A Cabritinha Bebê
53	A Cabritinha Bebê	Livro 72 - A Ovelhinha Lóli
54	A Ovelhinha Lóli	Livro 73 - O Ursinho Memel
55	O Ursinho Memel	Livro 74 - O Boitatá, Guardião da Floresta
56	O Boitatá, Guardião da Floresta	Livro 62 - O Zz
57	O Zz e Menino Poti	Livro 75 - De Onde Vem o Fogo
58	De Onde Vem o Fogo	Livro 76 - O Barulho Fantasma
59	O Barulho Fantasma	Livro 77 - O Caracol Viajante
60	O Caracol Viajante	Livro 55 - O Qq

61	O Qq	Livro 49 - O Jj
62	O Jj	Livro 78 -Veja e Toque
63	Veja e Toque	Livro 56 - O Rr
64	O Rr e Menino Poti	Livro 79 - Surpresas

Sessões do Sujeito 4

O sujeito 4 participou de 59 sessões e leu 40 livros completos. No início das sessões de tutoria, o aluno apresentava muita dificuldade. Só escrevia seu nome e reconhecia as vogais e poucas consoantes. Era inseguro e não se esforçava nas atividades e gostava da hora de desenhar. Na leitura, geralmente, inventava uma história a partir das figuras, mas sem se preocupar com o significado.

Nas primeiras sessões, a tutora trabalhou com um livro, lendo a história e o aluno contando a história sem ler. Depois, a tutora lia e o aluno completava as palavras ou frases. Muitas vezes, o aluno perdia a atenção e completava com qualquer comentário.

Na escrita, foi trabalhado o som das palavras e o aluno aprendeu rapidamente a colocar as vogais nas consoantes para formar as sílabas, mas tinha dificuldades em perceber a palavra toda ou ler a mesma. Por exemplo: escrevia a palavra macaco, sílaba por sílaba, prestando atenção ao som, mas lia: "m com a -ma, c com a- ca , c com o -co". Ao perguntar que palavra formou respondia: "ma" ou "ca" ou "não sei".

Na leitura, a tutora sempre pedia para que o aluno lesse o início. Ele ia lendo sílaba por sílaba, mas tinha dificuldades em ler a palavra toda. Muitas vezes, inventava parte da história. Quando ele iniciava a leitura já inventando, a tutora parava e perguntava: "o que está escrito?" Então, ele olhava bem e lia e perguntava se estava certo e a tutora elogiava. A leitura dava continuidade, sendo que o tutor ficava atento para que o sujeito lesse com atenção o texto, sem inventar. Caso isso ocorresse, o tutor novamente o auxiliava.

Tabela 4 - Frequência dos livros usados nas releituras e dos livros novos introduzidos nas 59 sessões de tutoria do Sujeito 4

Sessão	Releitura de 1 ou + livros	Leitura do novo Livro
9	Livro 1- O Menino Poti	Livro 6- Olha O Bicho
10	Olha O Bicho	Livro 2- O Macaco e o Gato
11	O Macaco e o Gato	Livro 3- O Macaco Tico
12	O Macaco Tico	Livro 7- Banana, o Bom de Bola
13	Banana, o Bom de Bola	Livro 4-O Pato e o Sapo - Parte1
14	O Pato e o Sapo- P1	O Pato e o Sapo- Parte 2
15	O Pato e o Sapo- Todo	Livro 5-O Macaco e a Mola- Parte 1
16	O Macaco e a Mola Parte 1	O Macaco e a Mola- Parte 2
17	O Macaco e a Mola P.1 e 2	O Macaco e a Mola- Parte 3
18	O Macaco e a Mola P 3	O Macaco e a Mola- Parte 4
19	O Macaco e a Mola P.3 e 4	O Macaco e a Mola- Parte 5
20	O Pato e o Sapo	Livro 8- Fogo no Céu- Parte 1
21	Fogo no Céu P.1	Fogo no Céu- Parte 2
22	Fogo no Céu	Livro 9 - O Pote de Melado- Parte 1
23	O Pote de Melado- Parte 1	O Pote de Melado- Parte 2
24	O Pote de Melado - P2	O Pote de Melado- Parte 3
25	O Pote de Melado- P3	Livro 16 - Abóbora, A Remadora- Parte 1
26	Abóbora, A Remadora- P1	Abóbora, A Remadora- Parte 2
27	Abóbora, A Remadora- P2	Livro 17 - A Visita de Dona Cebola- Parte 1
28	A Visita de Dona Cebola- P1	A Visita de Dona Cebola- Parte 2
29	A Visita de Dona Cebola-Todo	Livro 15 - A Menina Mágica- Parte 1
30	A Menina Mágica- P1	A Menina Mágica - Parte 2
31	A Menina Mágica - Todo	Livro 20 -As Cerejas Teimosas
32	As Cerejas Teimosas	Livro 19 - O Jogo do Pega-Pega Parte 1
33	O Jogo do Pega-Pega P1	O Jogo do Pega-Pega Parte 2
34	O Jogo do Pega-Pega- Todo	Livro 25 - Pássaro

35	Pássaro	Livro 24 - Cavalo
36	Cavalo	Livro 26 - Vaca
37	Vaca	Livro 28 - Peixinho
38	Peixinho	Livro 29 - Gato
39	Gato	Livro 30 - Galinha
40	Galinha	Livro 27 - Porco
41	Porco	Livro 31 - Cachorro
42	Cachorro	Livro 33 - Coelho
43	Coelho	Livro 32 - Patinho
44	Patinho	Livro 40 - O Aa
45	O Aa	Livro 56 - O Rr
46	O Rr	Livro 59 - O Uu
47	O Uu	Livro 51 - O Mm
48	O Mm	Livro 50 - O Ll
49	O Ll	Livro 43 - O Dd
50	O Dd	Livro 57 - O Ss
51	O Ss	Livro 58 - O Tt
52	O Tt	Livro 41 - O Bb
53	O Bb	Livro 44 - O Ee
54	O Ee	Livro 45 - Ff
55	O Ff	Livro 46 - O Gg
56	O Gg	Livro 47 - O Hh
57	O Hh	Livro 48 - O Ii
58	O Ii	Livro 54 - O Pp
59	O Pp	Livro 42 - O Cc

RESULTADOS

Para cada sujeito participante da intervenção, serão apresentados os resultados referentes ao desempenho nas sete atividades de leitura e escrita do instrumento de avaliação Levantamento Diagnóstico de Leitura e Escrita de Clay antes e após a tutoria. Serão comparadas as porcentagens de acertos apresentadas por esses sujeitos aos alunos indicados como tendo desempenho médio e acima da média em leitura e escrita.

Também, serão apresentados os relatos dos professores, em entrevista realizada no final do ano escolar, sobre o desempenho dos alunos participantes da intervenção, para verificar se a aprendizagem adquirida com a tutoria foi transferida para a sala de aula.

A figura 2 indica que o sujeito 1 teve uma evolução significativa nas sete habilidades avaliadas. Na primeira avaliação, o sujeito 1 reconhecia 80% dos conceitos de escrita, reconhecia 40% das letras e menos de 20% na escrita de palavras livres (apenas seu nome). Não apresentou acertos nos itens escrita de palavras ditadas, leitura de palavras e na leitura de livros. Na segunda avaliação, ele demonstrou reconhecer todos os conceitos de escrita e escreveu corretamente as palavras. Apresentou 80% de acerto na escrita de palavras ditadas, identificação de letras e leitura do livro 1. Apresentou em torno de 50% de acertos em relação a leitura de palavras das listas e na leitura do livro 2.

Em comparação aos colegas da sala de aula que tinham um desempenho médio em leitura e escrita, ele alcançou as porcentagens de acertos destes no domínio dos conceitos de escrita e escrita livre de palavras. Ele obteve acerto próximo desses colegas nos itens de escrita de palavras ditadas, identificação de letras e leitura do livro 1.

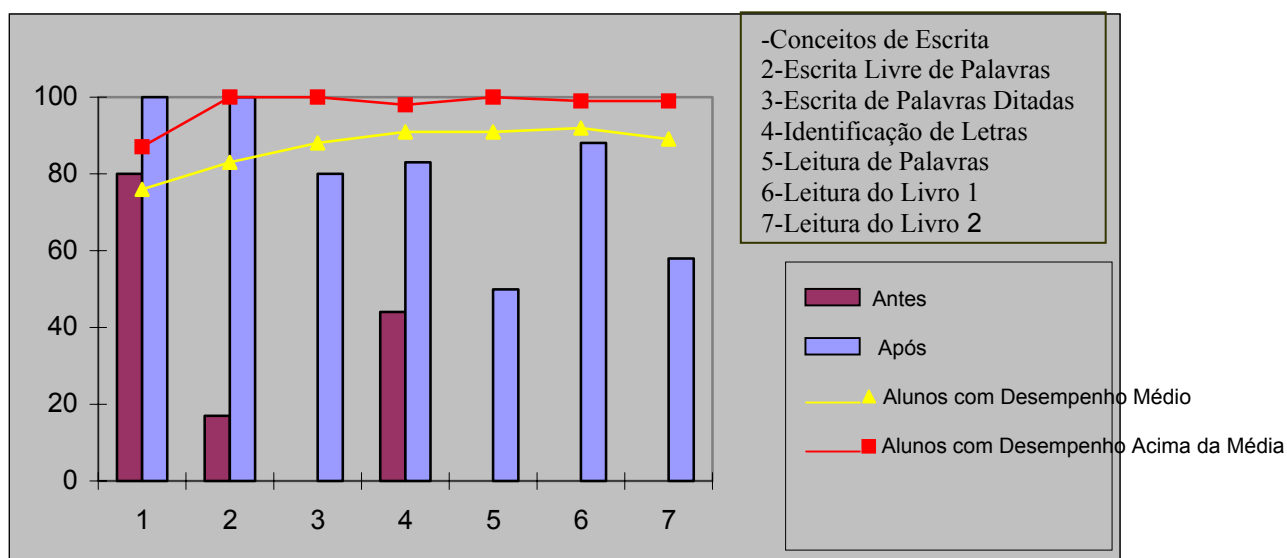


Figura 2 - Porcentagens de acertos do sujeito 1 nas atividades de leitura e escrita antes e após a tutoria e as porcentagens de acertos dos alunos com desempenho em leitura e escrita na sala de aula considerado na média e acima da média.

Na tabela 5, pode ser observado os relatos da professora quanto ao rendimento do sujeito 1 antes e após a intervenção. É importante observar que os resultados alcançados na Avaliação Diagnóstica de Clay e o rendimento acadêmico do sujeito 1 na sala de aula são semelhantes, o que comprova que o aluno melhorou e passou a apresentar os ganhos de aprendizagem da tutoria também em sala de aula.

O sujeito 1 melhorou e irá refazer a 2^a. série. A professora acredita que ele terá condições de acompanhar os colegas da 2^a. série do próximo ano.

Ele passou a apresentar, em algumas atividades, o mesmo desempenho de seus colegas e melhorou na leitura e escrita. No início do ano, ele não lia nada e escrevia letras aleatórias. No final do ano, passou a ler textos com dificuldade e a escrever textos. A melhora desse aluno é identificada tanto através do relato da professora como nos resultados de sua avaliação no Levantamento Diagnóstico de Leitura e Escrita de Clay.

Tabela 5 - Informações Fornecidas sobre o Rendimento do Sujeito 1 em Sala de Aula.

	Início do Ano	Final do Ano
Leitura	S1- Não lia nada. Não reconhecia letras.	S1- Lê sílabas simples, antecipa e adivinha as palavras.
Escrita	S1- Escrevia amontoado de letras sem significado. Não sabia que a escrita era representação da fala.	S1- Produz texto com certa dificuldade. Na produção de texto, organiza o texto com começo, meio e fim. Não gosta de errar. Omite algumas letras e escreve como fala.
Acompanha o desempenho dos colegas	S1- Não.	S1- Ainda não, fez progresso, mas sua turma está mais adiantada.
Houve Melhora? Em quais aspectos?		S1- Sim. Em tudo. Está mais seguro. Não tem medo de errar.

A figura 3 mostra que o sujeito 3 teve uma melhora significativa em todas as atividades, passando a apresentar porcentagens de acertos entre 90% e 100%. As porcentagens de acerto do sujeito 3 são, em geral, superiores às dos alunos com desempenho médio no domínio do conceito de escrita, escrita livre de palavras, identificação de letras e leitura de palavras. O sujeito 3 alcançou as porcentagens de acertos apresentadas por seus colegas com desempenho acima da média em identificação de letras, leitura de palavras das listas, escrita livre de palavras e domínio do conceito de escrita. Nas atividades escrita de palavras ditadas e leitura do livro 1 e 2 o sujeito 3 apresentou desempenho similar ao dos seus colegas de rendimento médio.

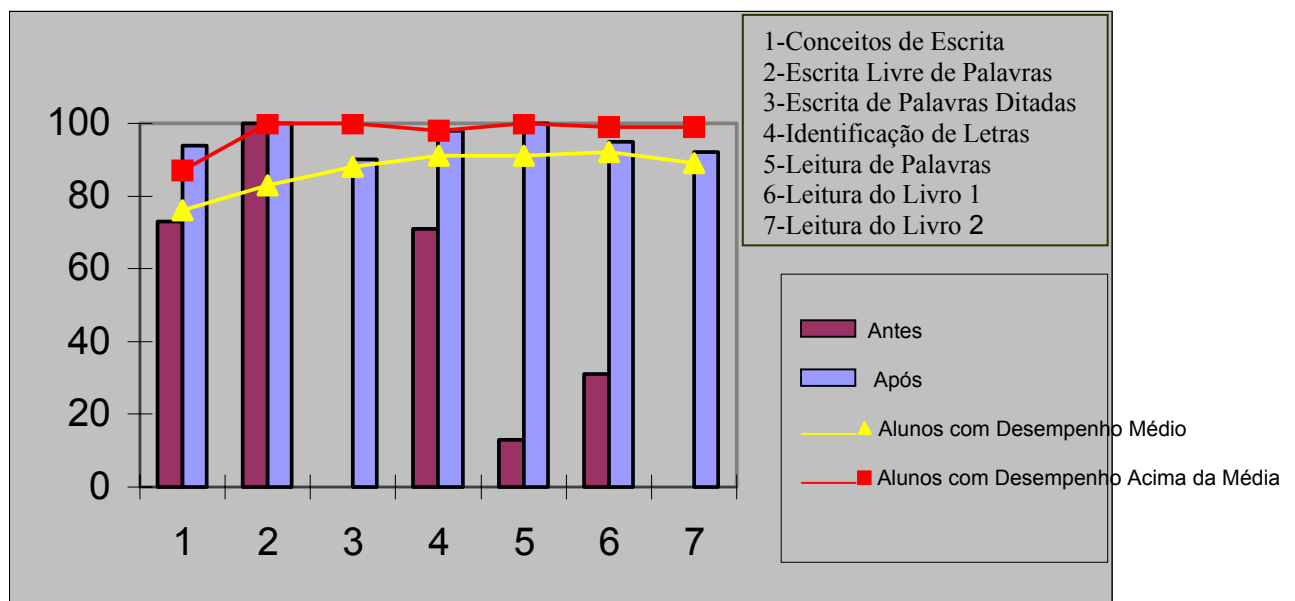


Figura 3 - Porcentagens de acertos do sujeito 3 nas atividades de leitura e escrita antes e após a tutoria e as porcentagens de acertos dos alunos com desempenho em leitura e escrita na sala de aula considerado na média e acima da média.

A tabela 6, a seguir, mostra o relato da professora sobre o rendimento deste aluno em sala de aula. Segundo a professora, o sujeito 3, no início do ano, praticamente não lia, apenas o nome e algumas palavras simples, escrevia sem sentido e não era possível entender a sua escrita. No final do ano, passou a ler textos longos, com sílabas complexas e a escrever textos de acordo com as exigências da 2ª. série. O aluno melhorou seu comportamento e começou a participar de todas atividades realizadas em sala de aula, fazendo o papel principal em uma peça de teatro apresentada na escola. A professora se orgulhou muito da melhora do aluno e estava muito feliz com o seu progresso. Ele passou a acompanhar os colegas da sala de aula. A perspectiva da professora é que ele irá acompanhar bem a 3ª.série.

A apreciação da professora sobre a evolução do aluno está de acordo com os resultados observados na avaliação final do Levantamento Diagnóstico de Leitura e Escrita de Clay.

Tabela 6 - Informações Fornecidas sobre o Rendimento do Sujeito 3 em Sala de Aula.

	Início do Ano	Final do Ano
Leitura	S3- Lia algumas palavras de silabas simples com muita dificuldade, de forma silabada.	S3- Lê tudo. Lê bem mas falta fluência.
Escrita	S3- Pré-silábico, emendava as palavras. Não era possível ler o que ele escrevia e nem mesmo ele sabia.	S3- Produz textos, com alguns erros ortográficos. Escreve com clareza.
Acompanha o desempenho dos colegas	S3- Não.	S3- Sim. Está acompanhando bem.
Houve Melhora? Em quais aspectos?		S3- Sim, muita. Melhora geral, na matemática também. Percebeu ser capaz de aprender.

A figura 4 mostra que o sujeito 2 apresentou melhora após a intervenção. Melhorou seus conceitos sobre escrita, escreve algumas palavras sozinho e reconhece seu nome. Na primeira avaliação, o sujeito 2 reconhecia 60% dos conceitos de escrita, reconhecia menos de 20% na escrita de palavras livres e acertou 6%, uma das quinze palavras, na atividade de leitura de palavras. Não apresentou acertos nos itens escrita de palavras ditadas, identificação de letras e na leitura de livros. Na segunda avaliação, ele passa a reconhecer 70% dos conceitos de escrita, passa a escrever 80% na atividade escrita livre de palavras, apresenta 20% de acerto na escrita de palavras ditadas, 40% na identificação de letras e ficou próximo ao zero nas atividades de leitura.

Em comparação aos colegas da sala de aula que tinham um desempenho médio em leitura e escrita, ele alcançou as porcentagens de acertos destes alunos no domínio dos conceitos de escrita e escrita livre de palavras. Ele ficou abaixo dos colegas nas atividades escrita de palavras ditadas, identificação de letras, leitura de palavras e leitura dos livros.

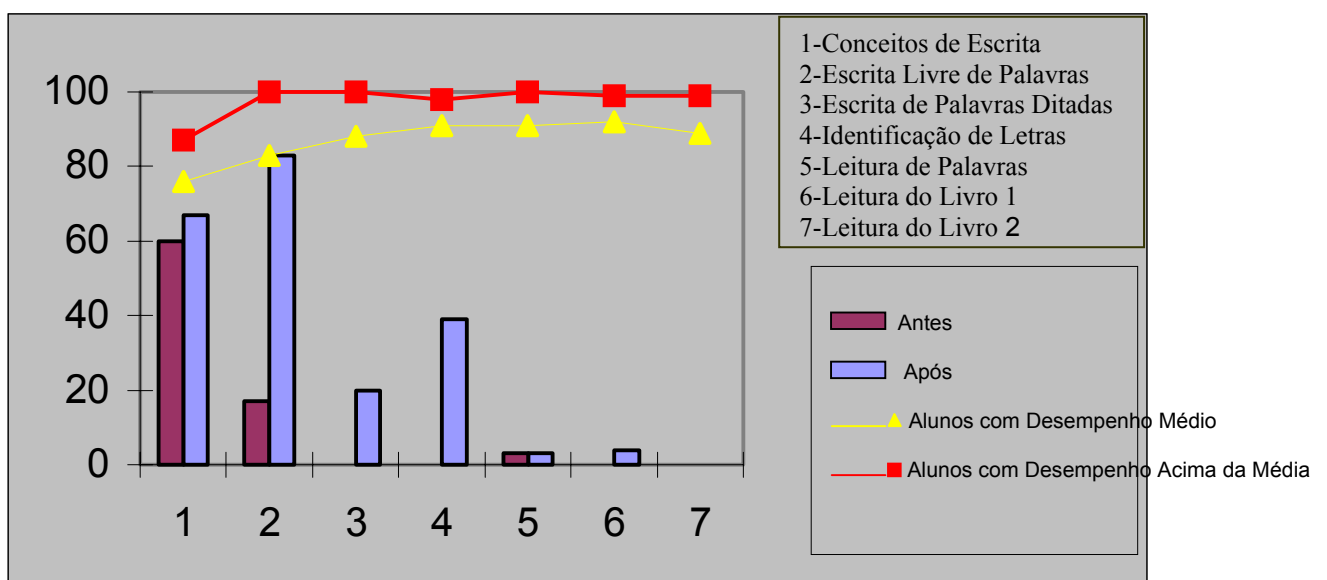


Figura 4 - Porcentagens de acertos do sujeito 2 nas atividades de leitura e escrita antes e após a tutoria e as porcentagens de acertos dos alunos com desempenho em leitura e escrita na sala de aula considerado na média e acima da média.

Como aparece no relato da professora, na tabela 7, o sujeito 2, no final do ano, conseguia ler e escrever o nome, algumas letras e sílabas, os números e poucas palavras. No entanto, esse aluno, antes do trabalho de tutoria, não lia o seu nome, não conhecia as letras, nem as vogais e não reconhecia os números. A professora reconheceu uma melhora, mas considerou-a pequena como evidenciado nos resultados das avaliações. A professora encaminhará o sujeito 2 a refazer a 2ª série.

Tabela 7 - Informações Fornecidas sobre o Rendimento do Sujeito 2 em Sala de Aula.

	Início do Ano	Final do Ano
Leitura	S2- Não lia nada. Não diferenciava letras de números.	S2- Reconhece seu nome, os números e algumas letras.
Escrita	S2- Só escrevia 3 letras: s,t,a	S2- Faz e reconhece seu nome. Fez progresso pequeno, faz copia e conhece algumas letras.
Acompanha o desempenho dos colegas?	S2- Não.	S2- Não.
Houve Melhora? Em quais aspectos?		S2- Sim, mas pequena. Reconhece algumas letras, o nome e os números.

A Figura 5 mostra que o sujeito 4, na primeira avaliação, reconhecia 45% dos conceitos de escrita, 20% na atividade escrita de palavras livres, 20% das letras e 6% na atividade leitura de palavras. Não apresentou acertos nos itens escrita de palavras ditadas e na leitura de livros. Na segunda avaliação, o sujeito 4 teve melhora no domínio dos conceitos de escrita, alcançando o nível de desempenho médio da sala nesse item. Passou a escrever corretamente 50% das palavras e a reconhecer 60% das letras. No entanto, o sujeito 4 não apresentou evolução nas atividades de leitura de palavras e livros e na escrita de palavras ditadas. O sujeito chegou a ler as sílabas, mas não conseguia uni-las para a leitura das palavras completas.

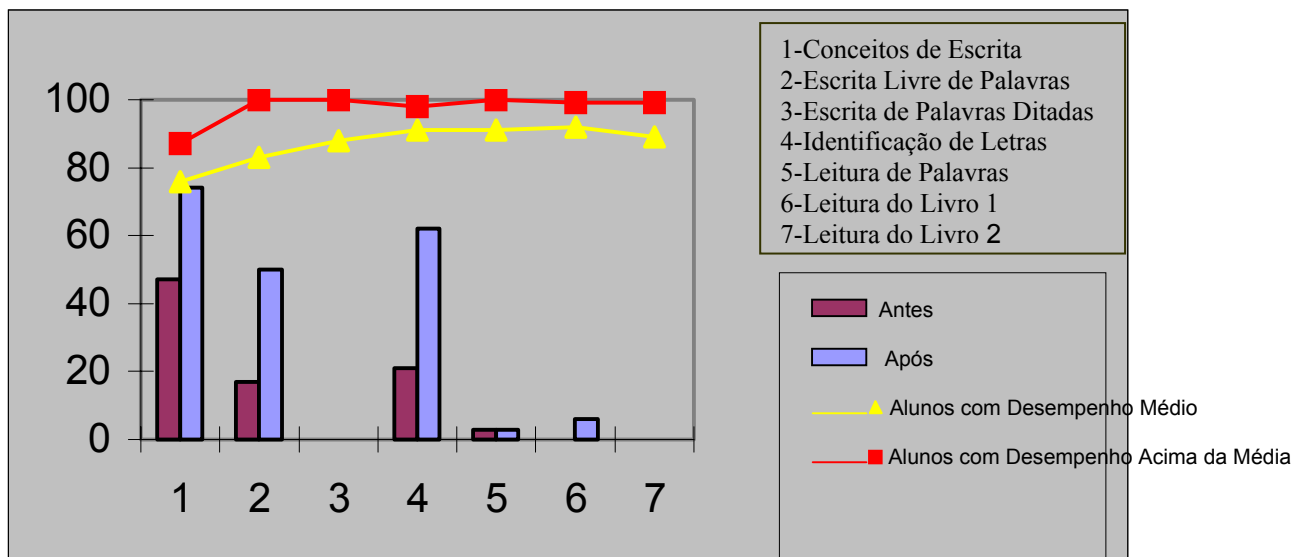


Figura 5 - Porcentagens de acertos do sujeito 4 nas atividades de leitura e escrita antes e após a tutoria e as porcentagens de acertos dos alunos com desempenho em leitura e escrita na sala de aula considerado na média e acima da média.

A entrevista com a professora relatada a seguir na tabela 8, mostra que o sujeito 4, no início do ano, não lia. Escrevia somente letras aleatórias, não participava e se negava a fazer qualquer atividade, mesmo cópia. No final do ano, lê as sílabas, algumas palavras simples e escreve uma ou outra palavra. O aluno começou a pedir à professora para ler na sala e demonstrava interesses em algumas atividades.

Os resultados das avaliações e a apreciação do professor sobre o rendimento do sujeito 4 na sala de aula são convergentes.

Tabela 8 - Informações Fornecidas sobre o Rendimento do Sujeito 4 em Sala de Aula.

	Início do Ano	Final do Ano
Leitura	S4- Não lia nada, nem silaba.	S4- Palavras de silabas simples. Consegue ler alguma coisa sozinha.
Escrita	S4- Colocava letras aleatórias.	S4- Fase silábica, quase silábica/alfabética.
Acompanha o desempenho dos colegas?	S4- Não.	S4-Não.
Houve Melhora? Em quais aspectos?		S4- Sim. Consegue distinguir palavras simples, na escrita e na leitura.

Uma outra parte da entrevista, representada a seguir na tabela 9, mostra o relato dos professores acerca do programa de intervenção. O relato nos mostra que os professores acham importantes e necessários trabalhos extra sala de aula. Em alguns momentos, precisam de ajuda por não conseguirem alcançar o objetivo de ensinarem alguns alunos a ler e escrever. Acharam importante o trabalho ser individualizado e com retorno a eles sobre o que acontece e sentiram melhoras no comportamento e no esforço desses alunos.

Tabela 9 - Informações fornecidas pelos professores acerca do Programa de Intervenção

Como avalia essa chance ao aluno?	<p>P1-Gostaria que tivesse mais vezes. Importante, pois a professora se sentia fracassada.</p> <p>P2-Ótima. Se puder voltar é importante. Só a sala de aula é difícil.</p>
O que chama a atenção nesse trabalho?	<p>P1- Individualização. Que os alunos melhoram de comportamento. Tentam se concentrar. o trabalho foi importante para os alunos.</p> <p>P2- O trabalho individualizado.</p>
Qual a diferença desse trabalho para os outros existentes?	<p>P1- Trabalho sério, deu feedback. O trabalho foi importante para mim e para o aluno.</p> <p>P2- Diferente da pesquisa de observação, que é sem retorno. A leitura, o trabalho com a leitura.</p>

DISCUSSÃO

O objetivo do presente estudo foi analisar os efeitos da aplicação de um programa instrucional intensivo de tutoria individual feito com base na leitura de livros e escrita de histórias e oferecido em média quatro dias por semana, sobre as habilidades básicas de leitura e escrita dos alunos. Foram verificados os efeitos com base no desempenho dos alunos nas tarefas do Levantamento Diagnóstico de Leitura e Escrita de Clay antes e após a tutoria; na comparação do desempenho dos alunos da tutoria com o desempenho dos alunos com rendimento em leitura e escrita na sala de aula considerados médio e acima da média, relatos dos professores sobre o desempenho dos alunos em sala de aula antes e após a participação na tutoria.

Todos alunos demonstraram evolução em termos de leitura e escrita. Sendo que os sujeitos 1 e 3 alcançaram o objetivo total. Pelo relato dos professores e através da avaliação realizada, esses sujeitos conseguiram acompanhar o ensino regular com um desempenho médio, similar aos seus companheiros de sala de aula.

O sucesso no Programa de Recuperação de Leitura (*Reading Recovery*) significa que o estudante passou a demonstrar estratégias independentes da leitura e escrita que permitirão a realização continuada, que o aluno pode ler dentro da escala média do desempenho da leitura da classe e teve ganhos acelerados. Mesmo as crianças que não terminam com total sucesso a série de lições, pois não alcançam o rendimento dos seus colegas de sala de aula, conseguem ganhos importantes (Pinnell, 2000; Reading Recovery Council of North America, 2003).

No presente estudo, a evolução dos alunos foi heterogênea, ou seja, os níveis de ganhos foram diferentes. Dois sujeitos apresentaram ganhos nas habilidades de leitura e escrita e alcançaram o rendimento acadêmico dos colegas de sala de aula. Para dois outros sujeitos, as habilidades de leitura e escrita melhoraram, mas eles não alcançaram o desempenho de seus colegas de sala.

A variação no desempenho pode ser entendida ao considerar-se que o grupo de dificuldade de aprendizagem mostra-se heterogêneo, incluindo crianças com dificuldades ou recursos em níveis diferentes. Além disso, contribuem para essa variação intragrupo, a sensibilidade de cada criança à instrução, ou seja, o potencial individual da criança para mudança e o quanto de ajuda é necessária para que essa mudança ocorra. Com o mesmo nível de ajuda, uma criança pode experimentar melhora significativa no seu desempenho, enquanto outra pode não conseguir os mesmos resultados (Ferriolli; Linhares; Martins & Loureiro, 2001).

Apesar dos resultados positivos, pois todos melhoraram, alguns fatores dificultaram o trabalho, tais como: uma oportunidade de treinamento do tutor, a falta de livros adequados que contivessem sílabas simples e interrupções nas atividades em decorrência de feriados e atividades festivas da escola.

O preparo do tutor é um fator importante para a aplicação da tutoria individual do programa de recuperação de leitura. O treinamento adequado do professor para a aplicação do programa ajuda a garantir um resultado mais efetivo do programa.

O professor-mediador representa aquele que se situa como acolhedor das respostas da criança, uma vez que busca compreender o caminho que percorre para chegar à solução do problema, desencadeando o sentimento de competência na criança.

No Programa de Recuperação de Leitura (*Reading Recovery*) realizado na Europa, Nova Zelândia e Estados Unidos, os professores responsáveis pelo programa são treinados por um período de um ano, em tempo integral. O objetivo do professor é ajudar a criança a aprender a usar os tipos de estratégias necessárias para ler e escrever, alcançando o nível apropriado para voltar à classe acompanhando o ensino e seus pares. O professor (tutor) ajuda as crianças a desenvolverem independência na leitura, através do uso de estratégias, atuando como monitor e guia (Clay & Cazden, 1996; Pinnell, 2000).

Não encontrar livros adequados para o preparo das sessões foi o fator que mais dificultou o trabalho, pois, além da escassez de livros com histórias contendo sílabas simples, a maioria dos livros continham textos muito extensos impressos nas histórias. Observou-se que livros com mais de cinco ou seis frases tornavam a sessão cansativa e provocava o desinteresse do aluno que fugia da tentativa de leitura, partindo para a leitura do faz de conta e assim perdendo a relação real do texto escrito.

Depois de algumas sessões, não encontrando os livros necessários, foi feita uma adaptação onde os livros foram lidos por parte, favorecendo a manutenção e a atenção dos sujeitos leitura das histórias.

Em trabalhos anteriores, de de Rose, Domeniconi & Braz (2000) e de Rose, Domeniconi e Santos (2000), foi observado que os sujeitos evoluíram de forma diferente. Os alunos melhoraram, mas não alcançaram os pares da sala de aula e não conseguiram acompanhar o ensino regular. Uma das hipóteses para isso foi a falta de periodicidade, pois a tutoria foi realizado com média de duas sessões individuais semanais.

No presente estudo, houve uma média de quatro sessões individuais por semana, garantindo assim uma maior frequência das atividades do trabalho de tutoria. A periodicidade contribuiu para um resultado mais positivo e, com isso, que dois alunos conseguissem acompanhar o ensino da sala de aula após a intervenção.

O trabalho com a leitura de livros de histórias e a compreensão do significado mostraram-se de grande importância para os alunos perceberem seu potencial e compreender o material impresso e serem capazes de ler e de escrever.

Segundo Martins (2003), se há disposição para aprender a ler, há a possibilidade de chegarmos à capacidade de aprender a ler, e sobretudo, do educando, considerar que pode aprender lendo. A partir da leitura, uma criança pode aprender aptidões ou competências e habilidades de natureza intelectual e procedimental.

Uma importante habilidade a ser adquirida é aprender a fazer a correspondência entre as letras e seus sons. Esse problema parece ser comum nas crianças chamadas de leitores fracos (Dockrell & McShane, 2000).

O trabalho realizado com os alunos para a percepção da relação da letra-som foi fundamental para garantir a aprendizagem com base na leitura dos livros. A partir de seus nomes e frases escritas dos livros lidos, foi realizado um trabalho freqüente para que os sujeitos percebessem a relação letra-som, podendo completar as palavras escritas e lê-las com sucesso a partir da percepção da sua correspondência e montar as frases que eram recortadas corretamente.

Na aplicação do Programa de Recuperação de Leitura (*Reading Recovery*), há uma preocupação com a consciência fonológica, sendo que, durante as sessões são aplicadas atividades que desenvolvem a habilidade de ouvir os sons nas palavras (Clay, 1985; Escamilla, K.; Loera, M.; Ruiz, O & Rodriguez, Y, 1998; Pinnell, 2000).

Durante as sessões, os alunos descobriam que podiam ler e realizavam comentários que demonstravam a utilização das estratégias que estavam adquirindo. Como: "é só olhar a figura e eu consigo ler", ou "o gato toma le-leite, gato gosta de leite, não é?" ou "A casa é comida, não, isso não dá (utiliza a auto-correção), a casa é bonita". Esses exemplos mostram como os alunos começam a utilizar-se de dicas, de lembranças, pensam e formulam estratégias que os tornam capazes de ler. Na escrita, ocorre o mesmo processo, pois ele fala o que vai escrever, olha para o papel para ler e então corrige ou usa alguma estratégia para completar, como "O pato". Inicia dizendo a frase que vai escrever, depois fala a palavra e escreve..."o, agora pato... p de pé, o pa-to, to é o t de tapete? pat- falta o o". É um processo mental em que a criança vai descobrindo de que maneiras ela pode ler ou escrever, portanto, desenvolvendo as estratégias de leitura. As estratégias irão se manter por toda sua vida, pois foram desenvolvidas pela própria criança.

O professor se utilizando da mediação, através dos "porquês" e do "como", pode atingir formas através das quais a instrução será mais útil para a criança. Dessa forma, o professor terá condições de utilizar meios concretos e visuais com mais propriedade.

Segundo Dockrell e McShane (2000), o comportamento estratégico deve ser ensinado à medida que for necessário como método de resolução de problemas e não como habilidade isolada. As crianças com dificuldade de aprendizagem usam estratégias de maneira menos eficiente que seus colegas sem dificuldades. O enfoque principal da intervenção seria o treinamento de estratégias relevantes. Porém, as tentativas de se treinar as estratégias nem sempre deram resultados efetivos. As crianças com dificuldades de aprendizagem que aprendem novas estratégias não transferem essas estratégias para as tarefas semelhantes às usadas no treinamento.

Para que a criança continue a fazer progressos na leitura e escrita, os professores do "*Reading Recovery*" devem considerar se a criança adquiriu um sistema de estratégias que lhe ajude nas tentativas adicionais de ler e escrever (Lynos, 1998).

No trabalho realizado, todos os alunos aprimoraram o uso de algumas estratégias úteis para a leitura. Principalmente, as relativas a busca de significados, uso de dicas particulares nos textos e a estratégia de auto-correção. Os sujeitos aprenderam a usar as estratégias no processo da leitura e escrita e generalizaram seu aprendizado, passando a transferir as melhoras obtidas nas habilidades de leitura e escrita na tutoria para o desempenho nessas atividades em sala de aula. Isso revela que o programa de recuperação de leitura e escrita desenvolvido nesse trabalho conseguiu que as crianças aprendessem a usar algumas estratégias, bem como sua transferência para tarefas semelhantes às usadas em treinamento em diversas situações.

Os resultados positivos podem justificar a eficácia do programa de recuperação de leitura, que já se mostra eficaz em outros países. Os resultados da experiência com o Programa Recuperação de Leitura entre crianças da Nova Zelândia e dos Estados Unidos se mostraram altamente positivos. A maioria das crianças com dificuldades de aprendizagem alcançaram os

níveis médios de leitura, alcançaram seus colegas de classe e continuaram a progredir na aprendizagem (Pinell, 1989; Wasik & Slavin, 1993; Center, Wheldall, Freeman, Outthred e McNaught, 1995; Ashdown, J. & Simic, O., 2000).

Uma nova chance de alfabetização, como é a proposta desse trabalho, vem auxiliar no processo de inclusão de todas as crianças, que é o objetivo da educação fundamental (Referencial Curricular para a Educação Infantil, 2001). O trabalho realizado com os alunos com necessidades educativas especiais, no caso desse trabalho com alunos com dificuldades de aprendizagem, contribuiu para que eles melhorassem nas habilidades de leitura e escrita, melhorando sua participação na sala de aula, e assim, auxiliando no processo de inclusão.

O trabalho de tutoria de recuperação de leitura vem justamente para auxiliar os alunos que não conseguem a ler e escrever a passarem por um programa de recuperação acelerado que faça com que ele aprenda a ler e escrever e que acompanhe o ensino da sala de aula. Assim estando realmente incluso na sala de aula regular.

O trabalho realizado mostrou possuir uma base teórica fundamentada. Os resultados mostraram que, apesar de 50% dos alunos terem atingido o objetivo total de alcançar o rendimento médio dos colegas da sala de aula, todos os alunos melhoraram na aquisição de estratégias e nas habilidades de leitura e escrita. O trabalho mostra-se também eficaz para a replicação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Todos os alunos que participaram do programa de tutoria individual apresentaram evolução em termos de leitura e escrita, como foi constatado através do Levantamento Diagnóstico de Leitura e Escrita de Clay e da entrevista realizada com os professores.

Os sujeitos 1 e 3, além de melhorarem seu desempenho em leitura e escrita, alcançaram o objetivo principal proposto no presente estudo, que foi o de adquirir estratégias que possibilitem o desenvolvimento nas atividades de leitura e escrita. Esses alunos passaram a demonstrar estratégias independentes de leitura e escrita, lendo e escrevendo dentro da escala média do desempenho de leitura e escrita da classe. Os sujeitos também apresentaram melhora de comportamento e começaram a participar de forma mais ativa nas atividades de sala de aula.

Os sujeitos 2 e 4 apresentaram melhoras acentuadas em alguns itens do Levantamento Diagnóstico de Leitura e Escrita. Porém, em alguns itens, as melhoras obtidas foram poucas ou nenhuma. Deste modo, estes sujeitos não conseguiram alcançar o nível médio de desempenho em leitura e escrita de seus colegas de sala de aula. Entretanto, deve-se ressaltar que esses alunos adquiriram algumas estratégias e, com isso, melhoraram suas habilidades de leitura e escrita. Esses alunos também melhoraram no comportamento e na participação das atividades realizadas na sala de aula.

Os resultados mostraram que todos os alunos melhoraram na aquisição de estratégias e nas habilidades de leitura e escrita. O trabalho realizado foi de importante valor para futuros estudos e para a replicação em situação de alunos que apresentem dificuldades de aprendizagem.

SUGESTÕES PARA TRABALHOS FUTUROS

Na replicação do trabalho, sugiro que seja feito um registro diário do rendimento da leitura e escrita dos alunos. Mostrando, não apenas os resultados antes e após a intervenção, mais uma mostra diária do rendimento da leitura e escrita dos alunos, como uma avaliação diária e contínua. A avaliação contínua é de grande valor, pois mostra a evolução constante do aluno e não apenas um resultado final.

Mostrar essas avaliações contínuas através de gráficos, os quais apresentarão a evolução da leitura e escrita realizada em cada sessão. Na leitura com a porcentagem de palavras lidas, as que usou auto-correção e as que precisou de ajuda. Na escrita, as letras que escreveu sozinho, as que necessitou serem ditadas e as que precisaram de modelo para cópia.

Realizar também um trabalho para a verificação da manutenção das estratégias adquiridas, avaliando o rendimento do alunos após um ano do término de sua participação no programa de tutoria. Verificando se o aluno continua a apresentar o desempenho acadêmico médio ou bom que foi alcançado na sala de aula, futuramente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASHDOWN, J. & SIMIC, O. *Is Early Literacy Intervencion Effective for English Language Learners? Evidende from Reading Recovery*. Literacy Teaching and Learning. Volume 5, n. 1, p27-42, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Referencial Curricular para a Educação Infantil Secretaria de Educação Infantil e Fundamental, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Especial. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, 2002.

BOSCANINO A., COSCARELLI, C & FRANCO C., A. *Avaliação e Letramento: Concepções de Aluno Letrado Subjacentes ao SAEB E AO PISA*. Educação e Sociedade, Campinas, vol.23, n. 81, p. 91-113, 2002.

CENTER, Y; WHELDALL, K.; FREEMAN, L.; OUTTHRED, L. & MCNAUGHT, M. *An Evaluation of Reading Recovery*. Reading Research Quarterly. April/May/june, p.240-261, 1995.

CLAY, M. M. *The early detection of reading difficulties*. Exeter, NH: Heinemann, 1985.

CLAY, M. M. & CAZDEN, C.B. *Uma interpretação vigotskiana do Reading Recovery*. In: Moll, L.C. (Org). Vygotsky e a Educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

DE ROSE, T.M.S; BRAZ, G.P.; AGUIRELLERA, F & DOMENICONI C. *Adaptação e Avaliação do Diagnóstico e Leitura de Clay*. XVIII Reunião Anual de Psicologia da Sociedade Brasileira de Psicologia. Anais de Resumos de Comunicação. Ribeirão Preto: S.P., p 161-162. 1998.

DE ROSE, T.M.S; DOMENICONI, C & BRAZ, G.P. *Adaptação e Avaliação do Programa Recuperação de Leitura (Reading Recovery) para Alunos Brasileiros*. V Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional. Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional. Anais de Resumos. Itajaí: S.C. V.1, p293-294. 2000

DE ROSE, T.M.S; DOMENICONI, C & SANTOS, C. R. *Efeitos de um Trabalho Conjunto entre o Tutor do Programa de Recuperação de Leitura e o Professor da Sala de Aula Regular*. XXX Reunião Anual de Psicologia da Sociedade Brasileira de Psicologia. Anais de Resumos de Comunicação. Brasília: D.F., p169-170. 2000.

DOCKRELL, J. & MCSHANE, J. *Crianças com dificuldades de aprendizagem: uma abordagem cognitiva*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

ESCAMILLA, K.; LOERA, M. ; RUIZ, O & RODRIGUEZ, Y. *An Examination of Sustaining Effects in Descubriendo La Lectura Programs*. Literacy Teaching and Learning. Volume 3, numero 2, p. 5981. 1998

FERREIRO, E. & TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas. (Edição comemorativa de 20 anos de publicação), 1999.

FERRIOLLI, S. H. T., LINHARES M. B. M., LOUREIRO, S. R. *Indicadores de potencial de aprendizagem obtidos através da avaliação assistida*. Psicologia, Reflexão e Crítica, volume 14, no.1, p.35-43, 2001.

HICKS, P. C. & VILLAUNE, S. K. *Finding our own way: Critical reflections on the literacy development of two Reading Recovery children*. The Reading Teacher, 54, n. 4, p. 398-412, jan. 2002.

LYONS, C. A. *Literacy Teaching and Learning*. An International Journal of Early Reading and Writing, volume 3, Number 1, p77-92, 1998.

MACHADO, A. M. *Crianças de classe especial: efeitos do encontro da saúde com a educação*. São Paulo: Casa do Psicólogo.1994.

MACHADO, A. M. (2004). *O Processo de Construção da Linguagem Escrita pela Criança, com Base nas Pesquisas de Emília Ferreiro*. Psicopedagogia On Line. Educação & Saúde Mental. Disponível em: www.psicopedagogia.com.br . Acesso em 18/06/2004.

MARQUEZAN F. F. & SOUZA, C. R. S. *Alfabetização: um Olhar a Partir da Psicopedagogia*. Psicopedagogia On Line. Educação & Saúde Mental. 2000 Disponível em: www.psicopedagogia.com.br . Acesso em 14/06/2004.

MEDEIROS, P. C., LOUREIRO, S. R., LINHARES M. B. M. *A auto-eficácia e os aspectos comportamentais de crianças com dificuldade de aprendizagem*. Psicologia Reflexão e Crítica., volume 13, no.3, p.327-336, 2000.

MARTINS, M. *Educação Especial, Psicolinguística e Dislexias*. Psicopedagogia On Line. Portal da Educação e Saúde Mental, 2002. Disponível em: www.psicopedagogia.com.br . Acesso em 14/06/2004.

MARTINS, M. *Como Desenvolver a Capacidade de Ler*. Psicopedagogia On Line. Portal da Educação e Saúde Mental, 2003. Disponível em: www.psicopedagogia.com.br. Acesso em 15/06/2004.

PINNELL, G.S. *Reading Recovery: Helping At-Risk Children Learn to Read*. The Elementary School Journal, volume 90, no.2. p.161-183, 1989.

PINNELL, G.S.; FRIED, M.O. & ESTICE, R.M. *Reading Recovery*, The Reading Teacher. Janeiro 1990, p282-295, 1990.

PINNELL, G. S. *Reading Recovery: An Analysis of research-based reading intervencion*. Columbus, OH: Reading Recovery Council of North America, 2000.

READING RECOVERY COUNCIL OF NORTH AMERICA. *Results 2001-2002*. Columbus, OH: Author, 2003.

RIBEIRO, V. M. *Questões em torno da construção de indicadores de analfabetismo e letramento*. Educação e Pesquisa, julho/dezembro, vol.27, no.2, p.283-300, 2001.

SOARES, M. *Apresentação ao Letramento*. Educação e Sociedade, Campinas, vol. 23, no. 81, p. 15-19, dezembro, 2002.

STROMQUIST, N. P. *Convergência e divergência na conexão entre gênero e letramento: novos avanços*. Educação e Pesquisa, julho/dezembro, vol.27, no.2, p.301-320, 2001.

WASIK, B. A. & SLAVIN, R. E. *Preventing early reading failure with one-to-one tutoring: A review of five programs*. Reading Research Quarterly. April/May/june, p.179-200, 1983.

ANEXOS

LISTA DE ANEXOS

Anexo 1 - Roteiro das Entrevistas Realizada com os Professores.....	70
Anexo 2 - Protocolo do Levantamento Diagnóstico de Leitura e Escrita de Clay.....	73
Anexo 3 - Relação dos Livros Usados nas Sessões de Tutoriamento.....	81
Anexo 4 - Relação dos Jogos Usados nas Sessões de Tutoriamento.....	86
Anexo 5 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	87

Anexo 1

Roteiro da Entrevista

Roteiro da Entrevista, realizada após a intervenção.

Referente ao aluno _____.

No início do ano, como era o desempenho do aluno na sala de aula?

Na leitura:

- o que lia?
- Como lia?

Na escrita:

- O que escrevia?
- Como escrevia?

- Ele acompanhava o nível médio de desempenho dos seus colegas da sala de aula?

Agora, no final do ano, como é o desempenho do aluno na sala de aula?

Na leitura:

- O que ele lê?
- Como está lendo?

Na escrita:

- O que ele escreve?
- Como ele está escrevendo?

- Ele está acompanhando o nível médio de desempenho dos seus colegas da sala de aula?

- Houve melhora?
- Em quais aspectos?

Como a professora avalia essa chance que foi dada ao aluno?

O que chama a atenção da professora nesse trabalho?

Qual foi a diferença desse trabalho para os outros existentes?

Anexo 2

Protocolo da Avaliação Diagnóstica de Leitura e Escrita de Clay

CONCEITOS SOBRE ESCRITA

Nome:

Idade:

Data:

Observador:

Data de nasc.:

Score:

PÁGINA	COMENTÁRIOS	ITEM
		01 - Frente do livro
		02 - Escrita contém mensagem
		03 - Onde começa
		04 - Para que lado seguir
		05 - Voltar para a esquerda
		06 - Emparelhar palavras
		07 - Conceito de primeiro e último
		08 - Significado do ponto de interrogação
		09 - Significado do ponto final
		10 - Significado da vírgula
		11 - Significado do travessão
		12 - Localiza Mm
		13 - Uma letra X duas letras
		14 - Uma palavra X duas palavras
		15 - letra maiúscula

IDENTIFICAÇÃO DE LETRAS

Nome:

Data:

Classifica:

Observador:

Idade:

Data de nasc.:

Escore:

	NOME	SOM	PALAVRA	RESP. INCORR.		NOME	SOM	PALAVRA	RESP. INCORR.
A					a				
F					f				
K					k				
P					p				
W					w				
Z					z				
B					b				
H					h				
O					o				
J					j				
U					u				
C					c				
Y					y				
L					l				
Q					q				
M					m				
D					d				
N					n				
S					s				
X					x				
I					i				
E					e				
G					g				
R					r				
V					v				
T					t				
				TOTAIS					TOTAIS

A	F	K	P	W	Z
B	H	O	J		U
C	Y	L	Q		M
D	N	S	X		I
E	G	R	V		T
a	f	k	p	w	z
b	h	o	j		u
c	y	l	q		m
d	n	s	x		i
e	g	r	v		t

LISTA A

PARE

GLOBO

TV

ESCOLA

CASAS PERNAMBUCANAS

MÃE

NESCAU

RENASCENÇA

HOSPITAL

LOMBADA

LEITE

CAFÉ

GUARANÁ

LANCHES

LISTA B

OMO

SUPERMERCADO

SINAL

ÔNIBUS

SÃO CARLOS

PRONTO SOCORRO

PUXE

DANONE

MAIZENA

BAR

XUXA

CINEMA

GOL

FUTEBOL

JORNAL

X-TUDO

Livro 1

A FOCA FAMOSA

Sônia Junqueira

A foca famosa.

A foca mora na casa rosada.

O nome da foca é Rosa.

Rosa joga bola.

Rosa toca viola.

Rosa é uma foca bonita.

Ela é uma foca famosa.

Rosa bota fita no cabelo.

Bota pó na cara.

Ela bate papo na janela.

Rosa vê o Pitoco.

Ela fica toda animada.

Ela pega a fita do cabelo.

Ela joga a fita para ele.

Ele dá uma risada. Ele fala:

— Rosa, você é bonita! Rosa ri.

Ela pega o bolo lá na sala.

Pitoco come bolo.

Ele bebe limonada.

Ele fala:

— Rosa você me namora?

Rosa ri de novo.

Ela fala:

— Namoro! E Rosa, toda animada, beija logo o namorado!

Aluno:

Data:

Início:

Término:

Livro 2

TEXTO RETIRADO DA CARTILHA PIPOCA

Paulo N. Almeida

Meu pai é motorista de táxi.

Ele trabalha próximo da rodoviária.

Outro dia, papai me contou uma história muito engraçada.

Disse-me que certa vez auxiliou uma velhinha a entrar no táxi que foi logo falando:

— Leve-me para a casa da Lazineira.

— Que Lazineira? Perguntou meu pai.

— A mãe da Ana ora!, respondeu a velhinha.

Meu pai explicou:

— Escute, senhora, eu sou um motorista de táxi há muitos anos, mas não conheço nenhuma Lazineira, nem Ana. Diga em que rua a senhora quer ir e pronto.

Eu a levo.

Ela então concordou:

— Por que não avisou logo? Leve-me para a rua onde mora a Lazineira.

Anexo 3

Relação dos Livros

LISTA DE LIVROS UTILIZADOS NO TUTORIAMENTO - 81 livros

Livro 1 - O Menino Poti

Livro 2 - O Macaco e o Gato

Livro 3 - O macaco Tico

Livro 4 - O Pato e o Sapo

Livro 5 - O Macaco e a Mola

Livro 6 - Olha o Bicho

Livro 7 - Banana, O Bom de Bola

Livro 8 - Fogo no Céu

Livro 9 - O Pote de Melado

Livro 10 - Um Rato no Prato

Livro 11 - O Beco da Rua

Livro 12 - O Galo Maluco

Livro 13 - O Jogo do Puxa- Puxa

Livro 14 - Boladas e Amigos

Livro 15 - A Menina Mágica

Livro 16 - Abóbora, a remadorra

Livro 17 - A visita de dona Cebola

Livro 18 - Mico Maneco

Livro 19 - O jogo do pega-pega

Livro 20 - As cerejas teimosas

Livro 21 - Bebê Minie na Floresta

Livro 22 - Procure a bola com bebê Mickey

Livro 23 - Um bebê em forma de gente

Livro 24 - Cavalo

Livro 25 - Pássaro

Livro 26 - Vaca

Livro 27 - Porco

Livro 28 - Peixinho

Livro 29 - Gato

Livro 30 - Galinha

Livro 31 - Cachorro

Livro 32 - Patinho

Livro 33 - Coelho

Livro 34 - A bola

Livro 35 - A arara cantora

Livro 36 - O coelhinho Teobaldo

Livro 37 - O saci sapeca

Livro 38 - A festa no céu

Livro 39 - O cavalo encantado

Livro 40 - Cada Letra uma História: Aa

Livro 41 - Cada Letra uma História: Bb

Livro 42 - Cada Letra uma História: Cc

Livro 43 - Cada Letra uma História: Dd

Livro 44 - Cada Letra uma História: Ee

Livro 45 - Cada Letra uma História: Ff

Livro 46 - Cada Letra uma História: Gg

Livro 47 - Cada Letra uma História: Hh

Livro 48 - Cada Letra uma História: Ii

Livro 49 - Cada Letra uma História: Jj

Livro 50 - Cada Letra uma História: Ll

Livro 51 - Cada Letra uma História: Mm
Livro 52 - Cada Letra uma História: Nn
Livro 53 - Cada Letra uma História: Oo
Livro 54 - Cada Letra uma História: Pp
Livro 55 - Cada Letra uma História: Qq
Livro 56 - Cada Letra uma História: Rr
Livro 57 - Cada Letra uma História: Ss
Livro 58 - Cada Letra uma História: Tt
Livro 59 - Cada Letra uma História: Uu
Livro 60 - Cada Letra uma História: Vv
Livro 61 - Cada Letra uma História: Xx
Livro 62 - Cada Letra uma História: Zz
Livro 63 - Iguanossauro
Livro 64 - A gatinha Lu
Livro 65 - O leozinho Léo
Livro 66 - O cãozinho Dengoso
Livro 67 - O macaquinho Pirueta
Livro 68 - A bezerrinha Mumu
Livro 69 - A porquinha Nina
Livro 70 - A Cabritinha Bebê
Livro 71 - O coelhinho Tatau
Livro 72 - A ovelhinha Lóli
Livro 73 - O ursinho Memel
Livro 74 - O Boitatá, o guardião da floresta
Livro 75 - De onde vem o fogo?
Livro 76 - O barulho fantasma

Livro 77 - O caracol viajante

Livro 78 - Veja e Toque

Livro 79 - Surpresas

Livro 80 - O que tem dentro. Procure e ache.

Livro 81 - Maria Fumaça

Anexo 4

Relação dos Jogos

Jogos Utilizados nas Sessões de Tutoriamento

Soletrando

ABC Animado

ABC

ABC e Números

Loto Letra

Quadro e Letras Magnéticas

Letras de Borracha

Termo de Consentimento

CARTA DE AUTORIZAÇÃO DOS PAIS PARA APLICAÇÃO DE UMA AVALIAÇÃO DE LEITURA E ESCRITA

Ao pai, mãe ou responsável pelo(a) aluno(a) _____
_____.

A nossa escola foi escolhida para participar de uma pesquisa a ser desenvolvida pela pedagoga Mara Silvia Pasian, aluna do curso de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos. A pesquisa tem consentimento da Direção da escola.

O objetivo da pesquisa é avaliar o aproveitamento dos alunos em leitura e escrita. Os alunos serão solicitados a realizarem tarefas que envolvem habilidades básicas de leitura e escrita. Estas atividades serão filmadas.

Por meio desta, a pesquisadora solicita o consentimento do Sr. ou da Sra. para participação de seu filho (ou sua filha) nessas atividades, assegurando que elas não causarão nenhum desconforto ou constrangimento aos alunos e que estes não serão identificados no relatório final da pesquisa.

A pesquisadora pede que manifeste o seu consentimento, assinando abaixo e devolvendo esta carta à professora. Em caso de dúvida, entrar em contato com a pesquisadora Mara pelo telefone 261-1624.

Estou ciente e de acordo com a participação de meu (minha) filho (filha) no estudo de avaliação de leitura e escrita conduzido pela pedagoga Mara Silvia Pasian.

Assinatura do: pai ou da mãe ou do responsável

São Carlos, março de 2003

AUTORIZAÇÃO DOS PROFESSORES PARA OS ALUNOS PARTICIPAREM DE UMA AVALIAÇÃO DE LEITURA E ESCRITA

A primeira etapa da pesquisa "Buscando alternativas para o atendimento psicopedagógico de crianças com dificuldade em leitura e escrita: um estudo sobre o Programa de Recuperação de Leitura" conduzida pela pedagoga Mara Silvia Pasion envolve a aplicação de uma avaliação de leitura e escrita, previsto que participam desta avaliação os alunos indicados pelos seus respectivos professores como apresentando dificuldades de aproveitamento na 1ª série.

Com base nos resultados desta avaliação, será feito o planejamento seguinte da pesquisa, no qual será oferecido um atendimento psicopedagógico aos alunos.

Esclarecemos dado a limitações de tempo da pesquisadora só participarão do trabalho os alunos do período da manhã. As atividades serão filmadas.

Apresentados os esclarecimentos venho solicitar o consentimento do Sr. ou Sra. para participação do seus alunos(as) nessa atividade de avaliação de leitura e escrita. Asseguro que as atividades não causarão nenhum desconforto ou constrangimento aos alunos e que estes não serão identificados no relatório final da pesquisa.

A pesquisadora pede que manifeste o seu consentimento, assinando abaixo.

Estou ciente e de acordo com a participação dos meus alunos(as):

no estudo de avaliação de leitura e escrita conduzido pela pedagoga Mara Silvia Pasion.

Assinatura do professor(a)

Universidade Federal de São Carlos
Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação Especial

CARTA DE AUTORIZAÇÃO DOS PAIS PARA PARTICIPAÇÃO DO
FILHO(A) NO PROGRAMA DE RECUPERAÇÃO DE LEITURA

Eu, _____ autorizo a pedagoga Mara Silvia Pasion a oferecer através do Programa de Recuperação de Leitura um atendimento Psicopedagógico ao meu filho(a) _____ visando melhorar as suas habilidades de leitura e escrita.

Estou ciente de que o atendimento terá início no mês de abril/maio e se encerrará em setembro, sendo realizado em uma sala da escola. O meu filho(a) será atendido de 2^a a 5^a feira durante meia hora no período de sua aula regular. Algumas atividades do atendimento serão filmadas.

Estou ciente de que as atividades de ensino oferecidas não causarão desconforto ou prejuízo ao meu filho. A sua participação é voluntária e seu filho(a) poderá parar de participar do atendimento a qualquer momento.

Estou ciente de que as informações coletadas sobre meu filho(a) são confidenciais e ele não será identificado no relatório do estudo.

A pesquisadora pede que manifeste o seu consentimento, assinando abaixo e devolvendo esta carta à professora. Em caso de dúvida, entrar em contato com Mara pelo telefone 261-1624.

ESTOU CIENTE E DE ACORDO COM A PARTICIPAÇÃO DE MEU(MINHA) FILHO(A) NO ESTUDO SOBRE O PROGRAMA DE PROGRAMA DE RECUPERAÇÃO DE LEITURA E ESCRITA CONDUZIDO PELA PEDAGOGA MARA SILVIA PASIAN.

Assinatura do: pai ou da mãe ou do responsável

Universidade Federal de São Carlos
Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação Especial

AUTORIZAÇÃO DOS PROFESSORES PARA PARTICIPAÇÃO DOS SEUS
ALUNOS NO PROGRAMA DE RECUPERAÇÃO DE LEITURA

Através do Programa de Recuperação de Leitura será realizado um atendimento psicopedagógico aos alunos visando melhorar as suas habilidades de leitura e escrita.

O atendimento terá início no mês de abril/maio e se encerrará em setembro, sendo realizado em uma sala da escola. Os alunos serão atendidos de 2^a a 5^a feira durante meia hora no período de sua aula regular. Algumas atividades do atendimento serão filmadas para documentar o atendimento oferecido e avaliar, de maneira precisa, a eficácia dos procedimentos de ensino usados no atendimento. Em nenhum momento será divulgado o nome do aluno.

Apresentados os esclarecimentos venho solicitar o consentimento do Sr. ou Sra. para participação do seus alunos(as) nessa atividade de avaliação de leitura e escrita. Asseguro que as atividades não causarão nenhum desconforto ou constrangimento aos alunos e que estes não serão identificados no relatório final da pesquisa.

A pesquisadora pede que manifeste o seu consentimento, assinando abaixo.

ESTOU CIENTE E DE ACORDO COM A PARTICIPAÇÃO DOS MEUS
ALUNOS(AS):

_____ NO

ESTUDO SOBRE O PROGRAMA DE RECUPERAÇÃO DE LEITURA.

Assinatura do professor(a)

Nome do Professor(a):

Série: