

UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO

Suelen Favero

ESTRATÉGIAS DE LEITURA PARA ALUNOS COM
TDAH: UM ESTUDO DE CASO

Passo Fundo
2022

Suelen Favero

ESTRATÉGIAS DE LEITURA PARA ALUNOS COM TDAH: UM ESTUDO DE CASO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade de Passo Fundo, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, sob a orientação do Prof. Dr. Luiz Marcelo Darroz.

Passo Fundo
2022

CIP – Catalogação na Publicação

F273e Favero, Suelen
Estratégias de leitura para alunos com TDAH [recurso eletrônico] : um estudo de caso / Suelen Favero. – 2022.
1.707 KB ; PDF.

Orientador: Prof. Dr. Luiz Marcelo Darroz.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, 2022.

1. Distúrbio do déficit de atenção com hiperatividade.
2. Leitura. 3. Interpretação. 4. Compreensão. 5. Educação inclusiva. I. Darroz, Luiz Marcelo, orientador. II. Título.

CDU: 028.6

37

Catalogação: Bibliotecária Jucelei Rodrigues Domingues - CRB 10/1569



A Comissão Examinadora, abaixo assinada, aprova a dissertação

“Estratégias de leitura para alunos com TDAH: um estudo de caso”

Elaborada por

SUELEN FAVERO

Dissertação apresentada no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade de Passo Fundo, como requisito parcial e final para a obtenção do grau de Mestra em Educação

Aprovada em: 14 de junho de 2022
Pela Comissão Examinadora

Prof. Dr. Luiz Marcelo Darroz
UPF – Orientador

Prof. Dr. Jerônimo Sartori
(UFFS)

Profa. Dra. Patrícia Valério
(UPF)

Profa. Dra. Cleci Teresinha Werner da Rosa
(UPF)

Prof. Dr. Altair Alberto Fávero
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação

Agradeço à minha família, em especial ao meu marido Renato e aos meus filhos Náthali e Arthur pela compreensão e apoio constante. Aos meus pais Mariliva e João (*in memoriam*), que sempre estiveram presentes em minha educação, me dando suporte para trilhar um caminho de amor e sabedoria. Ao professor Dr. Luiz Marcelo Darroz, pela confiança depositada, análise criteriosa e valiosas sugestões durante a elaboração do trabalho. Ao PPGEdU/UPF, que me oportunizou mais conhecimento como pesquisadora e, acima de tudo, como pessoa. À Escola Afonso Volpato, por me oportunizar um espaço de conhecimento para a realização do estudo de caso com o aluno. Ao estudante e aos familiares pela confiança depositada em mim para a realização do estudo. E a Deus, que me deu forças para a realização deste projeto.

RESUMO

De origem mental, o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade apresenta características de um padrão persistente de desatenção e/ou hiperatividade e impulsividade. De acordo com a literatura, é fator de risco para o mau desempenho escolar e pode dificultar o desenvolvimento da compreensão leitora. No que diz respeito ao desenvolvimento da compreensão leitora, Isabel Solé (1998) propõe estratégias de leitura a serem realizadas antes, durante e após o ato de ler. Nesse sentido, a presente investigação buscou investigar de que modo as estratégias de leitura apresentadas por essa autora podem contribuir para a compreensão leitora dos alunos com TDAH. De forma mais específica, pretendeu-se: (a) discorrer sobre o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade e sobre as estratégias de leituras preconizadas por Solé (1998); (b) identificar na literatura especializada estudos relacionados; (c) elaborar e implementar uma proposta didática estruturada de acordo com as concepções da autora; e (d) analisar como esses tipos de estratégia podem auxiliar no desenvolvimento da decodificação, compreensão e interpretação de textos por estudantes com o transtorno. Para tanto, realizou-se um estudo de natureza qualitativa e do tipo “estudo de caso”, com base na proposta de Trivínõs (1987), junto a um estudante diagnosticado com TDAH. Os dados foram obtidos por meio de questionários respondidos pelo participante após a intervenção ao longo da qual foram utilizados textos verbais e não verbais, dos registros contidos no diário de bordo da pesquisadora e dos vídeos com as gravações dos encontros. A análise dos dados se deu a partir dos pressupostos da Análise de Conteúdo de Bardin (2016) e as categorias de análise, definidas *a priori*, denominaram-se Decodificação, Compreensão e Interpretação. Os resultados obtidos indicam que organizar atividades de leitura de acordo com as estratégias propostas por Solé (1998) favorece e potencializa o desenvolvimento da decodificação, da compreensão e da interpretação de textos por estudantes portadores do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade.

Palavras-chave: Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade. Leitura. Solé. Decodificação. Compreensão. Interpretação. Inclusão.

ABSTRACT

From mental origin, Attention Deficit Hyperactivity Disorder presents characteristics of a persistent pattern of inattention and/or hyperactivity and impulsivity. According to the literature, it is a risk factor for poor school performance and can hinder the development of reader comprehension. With regard to the development of reader comprehension, Isabel Solé (1998) presents a reading plan to be carried out, during and after the act of reading. In this sense, it presents the investigation sought to investigate how the reading strategies by this author can contribute to the understanding of students with ADHD. More specifically, it is intended to: (a) Discuss Attention Deficit Hyperactivity Disorder and the reading strategies recommended by Solé (1998); (b) identify related studies in the specialized literature; (c) develop and implement a didactic proposal structured according to the author's conceptions; and (d) analyzed how these types of strategies can help in the development of definition, understanding and interpretation of texts by students with the disorder. For this purpose, a qualitative study was carried out and type "case study of case", based on the proposal of Trivinos (1987), with a student with ADHD. They were obtained through an important intervention to the participant, which were the texts used, the records contained after the researcher's logbook and the videos with long data from the meetings. Data analysis was based on Bardin's Content Analysis charts (2016) and as categories of analysis, defined a priori, were called Decoding, Understanding and Interpretation. The results obtained indicate that they organize reading activities according to the proposals proposed by Solé (1998), which favored and potentiated the development of definition, understanding and interpretation of texts by students with Attention Deficit Hyperactivity Disorder.

Keywords: Attention Deficit Hyperactivity Disorder. Reading. Solé. Decoding Understanding. Interpretation. Inclusion.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 - Compreensão x interpretação	33
Quadro 2 - Dissertações contendo os temas TDAH e estratégias de leitura	45
Quadro 3 - Artigos sobre TDAH e estratégias de leitura	45
Gráfico 1 - Alunos com TDAH matriculados na rede de ensino de Marau, por turma.....	64
Quadro 4 - Cronograma da produção dos dados empíricos.....	66
Figura 1 - Texto utilizado no encontro 1	67
Quadro 5 - Questões do questionário do encontro 1	68
Quadro 6 - Texto utilizado do encontro 2.....	68
Quadro 7 - Questões do questionário do encontro 2	69
Quadro 8 - Fábula utilizada no encontro 3	70
Quadro 9 - Questionário utilizado no encontro 3	72
Figura 2 - Texto não verbal utilizado no encontro 4	73
Quadro 10 - Questionário utilizado no encontro 4	74
Quadro 11 - Fábula utilizada no encontro 5	75
Quadro 12 - Questionário utilizado no encontro 5	76
Figura 3 - Instrumentos de coleta de dados utilizados na pesquisa.....	79
Figura 4 - Fases da análise de conteúdos.....	80
Quadro 14 - Registros do diário de bordo - decodificação.....	83
Quadro 15 - Registros do diário de bordo - compreensão.....	87
Quadro 16 - Trechos dos registros do diário de bordo - interpretação	89

LISTAS DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APA	American Psychiatric Association
CID	Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde
CONFIAS	Consciência fonológica: instrumento de avaliação sequencial
DL	Dificuldade na leitura
DSM	Manual Diagnóstico de Transtornos Mentais
EOCA	Entrevista Centrada na Aprendizagem
OMS	Organização Mundial da Saúde
PPGEdu	Programa de Pós-Graduação em Educação
ProDAH	Programa de Transtornos de Déficit de Atenção/Hiperatividade
PROLEC	Provas de Avaliação dos Processos de Leitura
TCLPP	Teste de Competência de Leitura de Palavras e Pseudopalavras
TDAH	Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade
TL	Transtorno na leitura

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	9
2	TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE	15
2.1	A multiplicidade do TDAH	15
2.2	O TDHA e a medicação	19
2.3	O TDHA e a escola	21
2.4	O TDHA e as estratégias para ensinar	23
3	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	26
3.1	A leitura	26
3.2	A importância da leitura para a formação social do indivíduo	28
3.3	Decodificação, compreensão e interpretação	31
3.4	Estratégias de leitura	34
3.5	Estratégias de leitura de Solé	36
3.6	Estudos relacionados	44
3.6.1	Dissertações	46
3.6.2	Artigos	55
4	METODOLOGIA DA PESQUISA	62
4.1	Classificação da pesquisa	62
4.2	O participante da pesquisa	64
4.3	A produção dos dados empíricos	66
4.3.1	Descrição dos encontros	66
4.4	Instrumentos de coleta de dados	77
4.5	Procedimento de análise	79
5	RESULTADOS	82
5.1	Decodificação	82
5.2	Compreensão	84
5.3	Interpretação	87
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	91
	REFERÊNCIAS	96
	ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	101
	ANEXO B – TERMO DE ACEITE DA ESCOLA	105
	ANEXO C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	106

1 INTRODUÇÃO

Início¹ esta dissertação apresentando uma narrativa do meu percurso acadêmico, o qual contribui para justificar a escolha do tema da presente pesquisa. Essa autoanálise é de suma importância em uma pesquisa educacional, pois possibilita ao leitor a compreensão do caminho percorrido pelo pesquisador e dos métodos que foram desenvolvidos no decorrer da investigação. Lüdke e André (1986, p. 3) afirmam que:

como atividade humana e social, a pesquisa traz consigo, inevitavelmente, a carga de valores, preferências, interesses e princípios que orientam o pesquisador. Claro está que o pesquisador, como membro de um determinado tempo e de uma específica sociedade, irá refletir em seu trabalho de pesquisa os valores e princípios considerados importantes naquela época. Assim, a - sua visão de mundo, os pontos de partida, os fundamentos para compreensão e explicação desse mundo irão influenciar a maneira como ele propõe suas pesquisas ou, em outras palavras, os pressupostos que orientam seu pensamento vão também nortear sua abordagem de pesquisa.

Minha paixão pela educação iniciou ainda na infância, quando o sonho de me tornar professora se manifestava nas brincadeiras e nas vivências do cotidiano. Esse sonho foi crescendo após ingressar na escola primária. Adorava ver a forma como as professoras agiam em sala de aula e, sempre que podia, comandava brincadeiras voltadas à educação. Outro fator que me levou a seguir na área da educação foi a experiência que tive em casa, pois minha tia é professora e sempre me incentivou a seguir essa profissão. Então, quando concluí o segundo grau², não tive dúvidas e me matriculei no curso de Pedagogia.

Ao iniciar minha formação acadêmica, não tinha ideia da dimensão que isso traria para a minha vida profissional. Em pouco tempo, tive a oportunidade de começar um estágio em uma escola de educação infantil e me apaixonei ainda mais pela profissão. Foi nesse momento que o assunto Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) surgiu em meu caminho e passou a me deixar com inúmeras dúvidas. Inquietava-me o fato de que alguns alunos não conseguiam se concentrar. Então, fui pesquisar nos documentos referentes a essas crianças, e foi assim que descobri que elas carregavam consigo o TDAH.

Quando fui nomeada professora e ingressei na educação infantil, minha curiosidade em aprender sobre o tema se intensificou. Sentia receio de não saber lidar com algumas situações envolvendo essas crianças diagnosticadas com o transtorno. Algum tempo depois, fui nomeada para trabalhar nos Anos Iniciais, no município de Marau, RS. Foi quando tive a certeza de que

¹ Uma vez que essa parte do texto envolve uma narrativa da trajetória pessoal, tomo a liberdade de fazer uso do discurso na primeira pessoa do singular.

² Nomenclatura empregada na época para designar o atual ensino médio.

estava na área certa, pois me apaixonei ainda mais pela docência, “mergulhando de cabeça” na profissão. Com o passar dos dias, porém, fui sendo tomada por certa angústia em relação a problemas de comportamento e de aprendizagem de alguns alunos, o que me deixou um pouco preocupada, por não saber ao certo o que estava acontecendo com esses educandos. Foi então que busquei informações na secretaria da escola e percebi que alguns deles haviam sido diagnosticados com TDAH, o que poderia explicar suas atitudes em sala de aula. Isso me levou a buscar mais informações a respeito do assunto, a fim de aprender sobre o transtorno e sobre como trabalhar com ele.

Após anos como educadora, e com o incentivo de uma colega de trabalho, optei por me aventurar em novas áreas, ingressando no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade de Passo Fundo, onde encontrei a possibilidade de estudar esse tema que tanto me inquieta. Na condição de educadora, convivo com alunos que possuem esse transtorno, contudo, até então, eu não tinha subsídios concretos para trabalhar com esse público. Buscava esclarecimentos em livros e *sites*, porém, sem êxito, pois esse assunto ainda é pouco conhecido.

Outro fator que me conduziu à escolha do tema refere-se à existência de um caso de TDAH no ambiente familiar, o que me levou a conviver com o transtorno diariamente para além do contexto profissional. Nessas situações, fui percebendo que não estava preparada para lidar com tamanho desafio, portanto, precisava buscar alternativas diferentes para aprender a conviver com essas crianças para melhor ensiná-las e auxiliá-las em suas dificuldades de aprendizagem, tanto na família quanto na escola. Esse fator aguçou ainda mais o meu interesse pelo tema, pois constatei que em todos esses anos atuando em sala de aula sempre me deparei com alunos diagnosticados com TDAH, mas não dispunha de conhecimentos suficientes para trabalhar com eles, para ajudá-los adequadamente em suas dificuldades cotidianas.

A minha experiência como educadora, somada às leituras realizadas, confirma que há, no âmbito escolar, um número significativo de crianças e adolescentes com TDAH, os quais, em sua maioria, apresentam dificuldades de aprendizagem. Para agravar a situação, na maior parte das escolas públicas, muitas vezes esses educandos não recebem suporte algum. Pude constatar essa realidade ao buscar informações sobre o fator aprendizagem desse público em toda a rede escolar do município onde a pesquisa foi realizada.

Cabe referir, nesse sentido, que foi apenas no ano de 2001 que esses alunos começaram a ser incluídos na rede pública de ensino, por meio da *Resolução CNE/CEB nº 2/2001*, que, no seu artigo 2º, assim determina: “Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade

para todos” (BRASIL, 2001). Por força dessa Resolução, as escolas foram se adaptando para atender esse novo público, porém, ainda existem professores carentes de formação específica para trabalhar com alunos que apresentam transtornos. Além disso, as escolas oferecem poucos cursos de especialização para esse fim, não restando ao professor outra saída, a não ser procurar a educação continuada por conta própria.

Dessa maneira, é preciso propor alternativas capazes de auxiliar esses alunos a superar os problemas de aprendizagem enfrentados, começando por conhecê-los, buscando as informações necessárias e pensando estratégias de ensino apropriadas para a resolução dos problemas identificados. Nesse sentido, o professor precisa trabalhar com as estratégias existentes e aplicá-las, para que esses alunos aprendam com qualidade e superem suas dúvidas, alcançando uma aprendizagem efetiva.

Como salientam Couto, Melo-Junior e Gomes (2010), o estudante com TDAH costuma ser rotulado como alguém que “não sabe” e que é bastante agitado. Entretanto, muitas vezes tais características são próprias do transtorno, e a maioria dos professores desconhece como trabalhar com esses comportamentos em sala de aula.

De acordo com o *Manual Diagnóstico de Transtornos Mentais* (DSM-5, 2014), o TDAH pode ser classificado como leve, moderado ou grave, além de se prolongar até a idade adulta do indivíduo. No entanto, independentemente da faixa etária, esse transtorno ocasiona problemas em diferentes domínios do desenvolvimento social, escolar/acadêmico, profissional e intrapessoal (CIASCA et al., 2015). De forma geral, o indivíduo que o possui pode apresentar desempenho abaixo do esperado e maior probabilidade de desemprego, insucesso profissional, assim como problemas de relacionamento interpessoal no trabalho (CIASCA et al., 2015).

No aspecto educacional especificamente, a literatura indica que o transtorno é fator de risco para o mau desempenho escolar (PASTURA; MATTOS; ARAÚJO, 2005) e pode ser observado quando o indivíduo apresenta dificuldade de memorizar e recordar informações já aprendidas; distrai-se facilmente da tarefa realizada devido a estímulos irrelevantes; tem dificuldade de permanecer quieto e esperar sua vez para falar; fala demais e interrompe os colegas e professores (BARKLEY, 2020). De acordo com Pereira (2016), tais elementos podem dificultar o desenvolvimento da compreensão leitora desses indivíduos, uma vez que o transtorno costuma “afetar a memória de trabalho, as habilidades comunicativas e a capacidade de planejamento, indispensáveis para o processamento linguístico” (PEREIRA, 2016, p. 68).

Como consequência, essa falha pode provocar dificuldades de interação desses sujeitos com o mundo em que estão inseridos. Sobre isso, Barbosa, Rodrigues e Oliveira (2011) salientam que, nas sociedades letradas, a leitura é considerada uma condição indispensável para

dar voz ativa aos cidadãos, na medida em que auxilia na formação da consciência crítica. Nesse sentido, é necessário preparar o leitor para ele se torne sujeito do ato de ler (BARBOSA; RODRIGUES; OLIVEIRA, 2011, p. 154).

Nessa direção, Solé (1998) considera imprescindível proporcionar aos estudantes situações diversas para que, a partir delas, possam atribuir novos sentidos aos textos estudados. Ou seja, a autora recomenda a utilização, em sala de aula, de estratégias apropriadas que permitam o desenvolvimento da compreensão e da interpretação dos textos lidos de forma autônoma e que favoreçam a formação de um leitor independente, crítico e reflexivo (SOLÉ, 1998, p. 89). Para alcançar esse objetivo, propõe que as atividades de leitura de um texto se dividam em três etapas: o antes, o durante e o depois (SOLÉ, 1998, p. 89).

Na tentativa de dialogar mais profundamente com os tópicos apresentados, cito alguns autores que serviram de referência para os temas aqui expostos. Para Barkley (2020, p. 22), “embora o TDAH possa ser debilitante ao extremo, não surpreende que muitos ainda sejam céticos a respeito da gravidade do transtorno”. Esse argumento serve de suporte para compreender a importância da temática e os problemas que o transtorno pode trazer para a vida das crianças. São importantes a investigação e o estudo do assunto em foco, a fim de ajudar quem precisa, pois todos têm o direito de aprender. O mesmo autor salienta que:

O TDAH é um desenvolvimento do autocontrole. Consiste em problemas óbvios no tempo e que a pessoa consegue sustentar a atenção e no controle de impulsos e do nível de atividade. Mas, ... o TDAH é muito mais que isso. O transtorno também se reflete num comprometimento da vontade ou da aptidão da criança para controlar seu comportamento em relação a passagem do tempo, isto é, de ter em mente metas e consequências futuras. Não se trata, como outros livros afirmam, de uma questão apenas de desatenção e hiperatividade. Não é só um estado temporário que será superado na maioria dos casos, ou uma fase desafiadora, mas normal da infância. Não é causado por uma falha dos pais em disciplinar o filho ou em criá-lo de modo adequado, nem sinal de alguma espécie de “maldade” inerente ou de falha moral da criança (BARKLEY, 2020, p. 57).

Silva (2014, p. 23), por sua vez, ressalta a importância do olhar diferenciado sobre o indivíduo com TDAH, pois “não devemos raciocinar como se estivéssemos diante de um cérebro defeituoso”, mas sim ter conhecimento do assunto, visto que “o cérebro do TDAH apresenta um funcionamento bastante peculiar que acaba por lhe trazer um comportamento típico, capaz de ser responsável, tanto por suas melhores características como por suas maiores angústias e desacertos vitais”. Continua a autora enfatizando que “o TDAH é um funcionamento mental acelerado, inquieto, capaz de produzir, incessantemente, ideias que, por vezes, se apresentam de modo brilhante ou se amontoam de maneira atrapalhada, quando não encontram um direcionamento correto” (SILVA, 2014, p. 17).

No trabalho desses autores, busco informações que possam auxiliar as crianças com TDAH no processo de ensino e aprendizagem, para que, com esforço e estímulo, consigam sanar suas dificuldades e construir relações significativas, aprendendo como qualquer outra na mesma fase escolar.

Já em Solé (1998), busco as estratégias de leitura que podem ser utilizadas em sala de aula com esses estudantes, em diversos momentos, para melhor compreensão de textos. Segundo as palavras da própria autora, estratégias são “procedimentos de caráter elevado, que envolvem a presença de objetivos a serem realizados, o planejamento das ações que se desencadeiam para atingi-los, assim como sua avaliação e possível mudança” (SOLÉ, 1998, p. 70). No decorrer de sua obra, Solé nos apresenta diferentes estratégias para utilização antes, durante e depois da leitura. Nesse sentido, surge a seguinte pergunta de pesquisa, norteadora do presente trabalho: **de que forma as estratégias de leitura propostas por Solé (1998) podem contribuir para o desenvolvimento da compreensão leitora de estudantes acometidos pelo TDAH?**

Com o intuito de buscar uma resposta a essa pergunta-problema, outros questionamentos surgiram, os quais conduziram ao objetivo geral do estudo: **investigar de que forma as estratégias de leitura apresentadas por Solé (1998) podem contribuir para a compreensão leitora dos alunos com TDAH.** Em termos de objetivos específicos, busco compreender as características de alunos com TDAH; avaliar as estratégias de leitura apresentadas por Solé (1998) para a compreensão leitora de tais educandos; analisar textos, contribuindo para uma melhor compreensão sobre o assunto; e buscar elementos capazes de contribuir na identificação de estratégias de leitura para o público-alvo deste estudo.

Definidos esses aspectos, a pesquisa teve início através de um levantamento de dados realizado em todas as escolas do município de Marau, RS³, buscando o número de alunos com diagnóstico de TDAH matriculados nos anos iniciais do ensino fundamental, procurando identificar, também, se esses educandos sabiam ler. Os dados coletados indicaram que, na rede municipal de Marau, num total geral de 2.418 alunos, 35 possuíam esse diagnóstico. Ainda, a maioria deles não sabia ler ou estava em processo de alfabetização, lendo apenas palavras com sílabas simples, não tendo, assim, uma compreensão leitora adequada à faixa etária.

A metodologia utilizada nesta pesquisa foi de cunho qualitativo, com estudo de caso junto a um aluno portador do transtorno. O aluno foi acompanhado pela pesquisadora em cinco encontros semanais, desenvolvidos com e sem o uso de estratégias de leitura elencadas por Solé

³ Dez municipais, duas particulares e quatro estaduais.

(1998), para avaliar o seu aprendizado no decorrer da investigação. A pesquisa aconteceu na Escola de Ensino Fundamental Afonso Volpato, localizada no município de Marau-RS, pois atuou nessa instituição como professora, o que facilitou o processo de acompanhamento do investigado.

Por fim, é importante esclarecer que a presente dissertação está organizada em cinco capítulos, incluindo esta seção introdutória, que apresentou uma explanação geral sobre a pesquisa, englobando a justificativa, o problema e os objetivos.

O próximo capítulo apresenta uma revisão de literatura sobre o TDAH e suas multiplicidades, abordando o modo como os medicamentos podem auxiliar as crianças que possuem o transtorno e apresentando algumas estratégias voltadas ao trabalho com esses alunos.

O terceiro capítulo é dedicado à fundamentação teórica e trata sobre a leitura e a sua importância para a formação social do indivíduo. Além de uma breve distinção entre os conceitos de decodificação, compreensão e interpretação de textos, são apresentadas as estratégias que podem ser utilizadas em sala de aula para ajudar os alunos na compreensão leitora. O capítulo é finalizado com uma síntese de estudos afins, resultantes de uma busca de artigos, teses e dissertações sobre o tema em foco – TDHA –, bem como na sua relação com as estratégias de leitura.

O quarto capítulo apresenta a pesquisa em termos de sua metodologia e classificação, traçando, também, uma breve contextualização do município e da escola em que o estudo foi realizado. Essa seção do texto oferece, igualmente, a descrição do sujeito investigado, projetando, ainda, a produção dos dados empíricos, a descrição dos encontros e os instrumentos que serão utilizados para a análise dos dados obtidos.

O quinto capítulo é destinado à apresentação e discussão dos resultados do estudo, englobando a decodificação, a compreensão e a interpretação de textos. Para encerrar, são tecidas as considerações finais da investigação.

2 TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE

Apresenta-se neste capítulo um estudo sobre o conceito e as características do TDAH, bem como sobre as possibilidades de tratamento medicamentoso que auxiliam os seus portadores. O capítulo esclarece, ainda, os prejuízos que o transtorno pode causar na vida escolar de uma criança com esse diagnóstico, apresentando, por fim, as diversas formas e estratégias de trabalho com um aluno portador de TDAH.

2.1 A multiplicidade do TDAH

Conforme a American Psychiatric Association (APA, 1994), o TDAH é um transtorno de origem mental que apresenta traços de um padrão persistente de desatenção e/ou hiperatividade e impulsividade. Caracteriza-se pela falta de interesse nas atividades que exigem capacidade cognitiva, bem como pela necessidade de passar de uma atividade para outra, sem concluir nenhuma, e está associado a atividades globais sem organização.

É reconhecido pela medicina como sendo de ordem neurobiológica e de origem genética. Para Barkley (2020, p. 57), “é um transtorno no desenvolvimento do autocontrole. Consiste em problemas óbvios no tempo em que a pessoa consegue sustentar a atenção e no controle dos impulsos e do nível de atividade”. O diagnóstico acontece por meio de um processo clínico, por isso o TDAH consta da Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde (CID-10) (OMS, 1993).

O CID-10 (2011) coloca o TDAH no grupo de transtornos com início precoce, sendo percebido durante os cinco primeiros anos de vida. Em contrapartida, o *Manual Diagnóstico de Transtornos Mentais* (DSM-5) (2014) apresenta dados diferentes, informando que o surgimento desse transtorno se dá entre os sete e os doze anos de idade. O DSM-5 aponta, também, a possibilidade de classificá-lo como leve, moderado ou grave.

O primeiro médico a abordar o tema foi o pediatra inglês George Still, no ano de 1902. Still acreditava que o comportamento de algumas crianças não estaria ligado a falhas na educação, mas sim a algo biológico, hereditário. Na mesma época, ele descobriu que essas crianças apresentavam grande inquietação, déficit de atenção e inúmeras dificuldades de aprendizagem (BARKLEY, 2008).

Com o passar dos anos, o TDAH foi tendo sua nomenclatura alterada, indo de síndrome da criança hiperativa, reação hipercinética da infância, disfunção cerebral mínima e distúrbio de déficit de atenção até chegar à terminologia hoje empregada. Atualmente, o *Manual*

Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM- 5) o define como um transtorno do neurodesenvolvimento, determinado por vários níveis de desatenção, desorganização, hiperatividade e agressividade. A desatenção envolve a incapacidade de ficar sentado e de permanecer muito tempo na mesma tarefa, assim como a tendência de perder materiais importantes. Já a hiperatividade implica inquietação, incapacidade de esperar sua vez e, até mesmo, agressividade.

De acordo com Silva (2014, p. 16), “o TDAH se caracteriza por três sintomas básicos: desatenção, impulsividade e hiperatividade física e mental. Costuma se manifestar ainda na infância e, em cerca de 70% dos casos, o transtorno continua na vida adulta”. Manifesta-se de várias formas, ou seja, em alguns casos predominam a hiperatividade e a impulsividade; em outros, todos os sintomas aparecem de maneira simultânea.

Na mesma direção, Benczik e Rohde (1999, p. 39-40) afirmam que esse transtorno é marcado por dois grupos de sintomas: (1) desatenção e (2) hiperatividade (agitação) e impulsividade.

Os seguintes sintomas fazem parte do grupo de desatenção:

- a) não prestar atenção aos detalhes ou cometer erros por descuido;
- b) ter dificuldade para concentrar-se em tarefas e/ou jogos;
- c) não prestar atenção ao que é dito (“estar no mundo da lua”);
- d) ter dificuldade de seguir regras e instruções e/ou de terminar o que inicia;
- e) ser desorganizado com tarefas e materiais;
- f) evitar atividades que exijam esforço mental continuado;
- g) perder coisas importantes;
- h) distrair-se facilmente com coisas diferentes daquela que está fazendo;
- i) esquecer compromissos e tarefas.

Já os sintomas que fazem parte do grupo de hiperatividade/impulsividade são:

- a) ficar remexendo as mãos e/ou os pés, quando sentado;
- b) não parar sentado por muito tempo;
- c) pular, correr excessivamente em situações inadequadas, ou ter uma sensação interna de inquietude (ter “bicho-carpinteiro por dentro”);
- d) ser muito barulhento para jogar ou divertir-se;
- e) ser muito agitado (“a mil por hora” ou “um foguete”);
- f) falar demais;
- g) responder as perguntas antes de terem sido terminadas;
- h) ter dificuldade de esperar a sua vez;

i) intrometer-se em conversas ou jogos dos outros.

Todos esses sintomas tornam a vida da pessoa portadora de TDAH um tanto quanto agitada, pois ela não consegue se concentrar e costuma ser deixada de lado, devido ao seu comportamento inadequado. Todos os sintomas mencionados podem se manifestar de forma combinada ou não, podendo prevalecer apenas alguns deles. Entretanto, “as pesquisas mais recentes têm demonstrado que são necessários pelo menos seis dos sintomas de desatenção e/ou seis dos de hiperatividade/impulsividade para que se possa pensar na possibilidade do diagnóstico de TDAH” (BENCZIK; ROHDE, 1999, p. 41).

Além disso, é necessário ressaltar que o diagnóstico não se manifesta somente em um ambiente, pois a criança que possui o transtorno irá demonstrá-lo em locais diversos, ou seja, na escola, em casa, na rua... Não mudará seu comportamento por frequentar lugares diferentes. Nesse sentido, Benczik e Rohde (1999, p. 42) enfatizam que “é necessário a presença de sintomas em pelo menos dois ambientes diferentes para se pensar em um diagnóstico”.

Destaca-se, também, que nem todos os portadores de TDAH são iguais, pois o transtorno pode se manifestar por meio de sintomas de desatenção ou de hiperatividade ou conjuntamente.

Conforme Silva, há três tipos de TDAH:

Tipo combinado: ocorre quando seis (ou mais) sintomas de desatenção estão presentes com seis (ou mais) sintomas de hiperatividade e impulsividade por um período de seis meses; tipo predominantemente desatento: nesse caso, temos seis (ou mais) sintomas de desatenção com ausência ou pequena presença (menos de seis) dos sintomas de hiperatividade e impulsividade por um período de seis meses; tipo predominantemente hiperativo-impulsivo: ocorre quando seis (ou mais) sintomas de hiperatividade e impulsividade estão presentes entre os sintomas de desatenção menos observáveis nos últimos seis meses (SILVA, 2014, p. 246).

O mesmo é mencionado por Benczik e Rohde (1999, p. 44-45), que argumentam haver três formas diferentes de manifestação do transtorno:

- a) TDAH com predomínio de sintomas de desatenção: essas crianças têm preponderância de, pelo menos, seis sintomas do grupo de desatenção, porém apresentam poucos relativos ao grupo da hiperatividade, sendo mais propício o aparecimento em meninas, e está associado a maiores problemas de aprendizagem;
- b) TDAH com predomínio de sintomas de hiperatividade/impulsividade: essas crianças apresentam muitos sintomas do grupo de hiperatividade e não apresentam características da desatenção. Aparece em crianças menores e apresenta maiores problemas de relacionamento com amigos e de comportamento;

- c) TDAH combinado: envolve sintomas dos dois grupos e está associado a prejuízos globais maiores.

Partindo dos tipos de TDAH apresentados, percebe-se que esse transtorno incide mais sobre os meninos. Isso ocorre pelo fato de que as meninas, na maioria dos casos, não adquirem sintomas do grupo da hiperatividade, mas somente do grupo da desatenção. Porém, as características que mais chamam a atenção são a agitação e a impulsividade. “Diferentemente dos homens, as mulheres com TDHA podem muitas vezes passar incógnitas aos olhos mais atentos. Entre elas, predomina o tipo sem hiperatividade, ao contrário de seus pares masculinos” (BARKLEY, 2020, p. 51).

Cabe ressaltar, ainda, que as crianças com TDAH têm sua aprendizagem afetada, causando vários prejuízos no desenvolvimento de diferentes áreas do conhecimento, como a cognição, o contato social e a interação com o outro. O transtorno também pode ser confundido com falta de limites e desatenção, o que prejudica ainda mais a aprendizagem de quem o possui.

Segundo Barkley (2002), no contexto escolar observam-se, constantemente, características que compõem critérios clínicos operacionais: dificuldade de prestar atenção a detalhes ou tendência a errar por descuido em atividades escolares e de trabalho; dificuldade para manter a atenção em tarefas ou instruções, assim como para terminar tarefas escolares, domésticas ou deveres profissionais; tendência a mudar constantemente de uma atividade para outra, sem concluí-las; dificuldade em organizar tarefas; tendência a evitar ou relutar em envolver-se em tarefas que exijam esforço mental constante; tendência a demonstrar suplício na realização dos deveres de casa, somente conseguindo realizá-los aos poucos, interrompendo seguidamente o trabalho; fuga de brincadeiras que exijam muita concentração; tendência a perder coisas necessárias para tarefas ou atividades; tendência a se distrair facilmente por estímulos alheios à tarefa e apresentar esquecimentos em atividades diárias.

Goldstein (2006, p. 47) refere outros atributos que devem ser considerados, como a “persistência do comportamento há pelo menos seis meses; início precoce (antes dos 7 anos)”;

“repercussão na vida pessoal, social ou acadêmica; [os sintomas] têm que estar presentes em, pelo menos, dois ambientes; frequência e gravidade maiores em relação a outras crianças da mesma idade; idade de 5 anos para diagnóstico”.

O Sistema de Diagnóstico e Estatístico de Classificação dos Transtornos Mentais (DSM IV) (1994, p. 115) esclarece que não existem características físicas específicas associadas ao TDAH. No entanto, Barkley (2020, p. 57-58) observa que muitas pessoas insistem em “ver o TDAH como uma deficiência quando comparado à cegueira, surdez, paralisia cerebral e outras deficiências físicas”.

Embora as crianças com esse transtorno pareçam saudáveis, “pesquisas, [...] mostram que há uma imperfeição no cérebro que causa a movimentação constante, o escasso controle dos impulsos, a dispersão e outros comportamentos que as pessoas julgam muito intoleráveis na criança com TDAH”. Nessa mesma direção, Barkley (2020, p. 83) salienta que “o TDAH é de fato um transtorno do desenvolvimento” e “constitui um sério comprometimento da capacidade de inibir o comportamento e de levar em conta as consequências das próprias ações”.

2.2 O TDHA e a medicação

Quando o TDHA ocorre, o comportamento é bem diferenciado em crianças menores. Em geral, os pais começam a se preocupar com o déficit de atenção, a hiperatividade e a impulsividade quando os filhos têm entre três e quatro anos de idade (GRILLO; SILVA, 2004). Nessa direção, a Academia Americana de Pediatria recomenda que, para a determinação mais segura do diagnóstico, os sintomas devem estar presentes já antes dos sete anos.

Em vista disso, quando a socialização e o aprendizado começam a ser prejudicados, esse comportamento precisa ser revisto e estudado, visando descobrir os fatores que estão em sua origem. “Fatores ambientais, como dinâmica familiar, diagnóstico diferencial e comorbidade com condições como transtorno desafiador opositivo, transtorno de conduta e do humor (como depressão) devem ser considerados” (BARKLEY, 2020, p. 83).

O quadro neurológico do TDAH está ligado às disfunções neuroquímicas (neurotransmissores) que ocorrem, principalmente, na substância reticular (no tronco cerebral) e nos gânglios da base. Assim, até 50% dos casos podem se beneficiar com medicamentos estimulantes ou antidepressivos.

Alguns indivíduos que usaram medicamentos quando crianças continuam precisando desses, a fim de darem o melhor de si quando adultos. “Ei, eu não acho que sou pior do que o cara que precisa usar óculos”, diz um veterano na universidade que toma Ritalina todos os dias. “Ninguém gosta de tomar remédios, mas sem eles eu não teria feito o ensino médio e quatro anos de universidade (SMITH; STRICK, 2001, p. 42).

Conforme Almeida (2002, p. 45), o tratamento medicamentoso necessita ser acompanhado de:

[...] mudanças de conduta da família, escola e de outras pessoas do ambiente da criança. Apoio psicopedagógico e outras terapias (Psicoterapia, Fonoaudiologia) devem ser indicadas quando necessárias. É importante destacar que a maioria das crianças com este transtorno não necessitam ser encaminhadas a educação especial, só em casos graves.

Silva (2014, p. 263) acrescenta que o tratamento medicamentoso costuma ter início com a prescrição de estimulantes como Ritalina, Concerta, Dexedrine, Adderal e Venvanse e pondera que vários “estudos têm estabelecido a segurança e a eficácia de tais substâncias para aliviar os sintomas”. Segundo a autora, a medicação “produz aumento da concentração, diminui a impulsividade e a hiperatividade, além de atuar na redução da ansiedade e na melhoria dos estados depressivos” (SILVA, 2014, p. 263), ao passo que a psicoterapia não contribui para auxiliar as crianças com TDAH.

Como alerta Barkley (2020, p. 57), o TDAH é “um transtorno real, um problema real e, com frequência, um obstáculo real. Pode ser doloroso e se tornar um teste para os nervos dos pais, se não for tratado adequadamente”. Nessa perspectiva, a busca por compreendê-lo é uma constante nas escolas, tendo em vista que esse é um problema comum na infância, o qual se tornou de ordem médico-social.

Cabe salientar que o TDAH pode ser ocasionado por inúmeros fatores, dentre os quais, o tabagismo durante a gravidez, que tem sido associado a um risco aumentado de hiperatividade e desatenção, a uma lesão que atinge o cérebro, ou a um trauma craniano. Da mesma forma, há estudos em andamento buscando estabelecer a relação entre o alcoolismo nos pais e o TDAH nos filhos (BARKLEY, 2020, p. 143-144). Nas palavras do autor:

[...] as novas tecnologias fornecem aos cientistas imagens da estrutura e da atividade ou funcionamento de cérebros de crianças e adultos com TDAH para compará-las com as de pessoas sem o transtorno. Tais pesquisas mostram que certas áreas do cérebro de pessoas com TDAH são de tamanho diferente ou têm um nível de atividade diferente quando são acionadas, em comparação com o que ocorre em outras pessoas (BARKLEY, 2020, p. 144-145).

Diante de todas essas evidências fornecidas pelos cientistas, constatou-se que o TDAH resulta de anormalidades no desenvolvimento e no funcionamento do cérebro, estando relacionadas mais a fatores neurológicos e hereditários do que a fatores sociais (BARKLEY, 2020, p. 145).

2.3 O TDAH e a escola

É na escola que na maioria das vezes o TDAH é percebido, pois os sintomas geralmente aparecem quando se realiza a avaliação da aprendizagem dos alunos. Entretanto, é possível percebê-lo com base em algumas características que sugerem a síndrome, conforme esclarecem os dois subcapítulos anteriores, especialmente o tópico 2.1.

De acordo com Miranda-Casas et al. (2003), o TDAH é definido como um transtorno neurobiológico, de caráter crônico, cujas manifestações são moduladas pelos estágios evolutivos do indivíduo. Isso mostra que, quanto mais a criança avança na fase escolar, mais esse transtorno vem à tona, aumentando gradativamente os problemas de aprendizagem.

Nesse momento, o professor deve ter um olhar atento aos sintomas que os alunos apresentam, pois, muitas vezes, podem ser confundidos com indisciplina. É necessário que haja um olhar diferenciado para essas crianças que mostram dificuldades, pois estas podem estar associadas a transtornos de aprendizagem, tais como dislexia, hiperatividade, autismo.

O TDAH é uma das dificuldades mais frequentemente encontradas em sala de aula e afeta consideravelmente a aprendizagem. Segundo Barkley (2002), ele pode ser definido como um transtorno do desenvolvimento do autocontrole, prejudicando a atenção, o controle dos impulsos e o nível de atividade. Por isso, é necessária uma visão ampla do professor para auxiliar essas crianças, criando métodos e inovando na forma de ensinar, pois somente assim conseguirá ajudá-las a aprender e sanar suas dificuldades de aprendizagem.

Mattos e Rodhe (2007, p. 43) referem que:

A intervenção escolar é muito importante e em alguns casos pode facilitar o convívio dessas crianças com colegas e também evitar que elas se desinteressem pelo colégio, fato muito comum em adolescentes. O problema é a escola participar do tratamento; muitas escolas não apenas desconhecem o TDAH como também não têm o desejo ou possibilidade de participar do tratamento, pelas mais variadas razões.

Nesse sentido, ao perceber que o aluno apresenta problemas de atenção, concentração e comportamento, cabe ao professor esclarecer esse assunto com a família. Por sua vez, o apoio familiar é fundamental para que a escola encontre maneiras diferenciadas de trabalhar e tratar a criança, para que haja um convívio em harmonia e a aprendizagem aconteça da melhor forma possível. Além disso, a escola, juntamente com a família, deve solicitar apoio dos profissionais da saúde, os quais são habilitados a trabalhar com o transtorno.

[...] o papel do psicólogo/neuropsicólogo se faz muito importante, pois são profissionais habilitados para o manejo de instrumentos clínicos que avaliam o funcionamento de diversas funções cognitivas, tornando possível o auxílio no diagnóstico diferencial dos transtornos neuropsiquiátricos (a exemplo do TDAH), investigar a natureza e a severidade das alterações cognitivas ou do comportamento, reavaliar a evolução dos quadros e ainda planejar uma reabilitação voltada para as alterações cognitivas/dificuldades de cada paciente (SILVA, 2003, p. 13).

Cabe ressaltar, ainda, que as crianças com esse transtorno podem apresentar, futuramente, outros problemas de conduta associados ao TDAH. Elas tendem a ser mais agressivas e a não aceitar algumas ordens, apresentando, assim, dificuldades de conduta tanto na família quanto na escola, o que acarreta entraves na convivência com outras pessoas ao seu redor. Barkley (2020, p. 216) argumenta que dois terços (ou mais) podem ser muito teimosos e discutir com os pais ou com outras crianças. Também podem apresentar dificuldades no que se refere a comportamentos opositivos e desafiadores.

Dessa maneira, o TDAH é um grande desafio para a educação, tanto por parte dos pais como da escola, visto que gera comprometimentos com os quais, muitas vezes, não se sabe lidar. Cavalcante (1998, p. 155) corrobora afirmando que “A colaboração entre pais e escola melhora o ambiente escolar e transforma a experiência educacional dos alunos numa vivência mais significativa”.

Reis (2011, p. 07) ressalta, sobre isso, que:

[...] o professor tem papel fundamental no desenvolvimento das habilidades e controle do comportamento da criança com TDAH. Desse modo, ele deve ser instruído, tanto na formação inicial como na continuada, como também deve ser auxiliado em sua prática pedagógica e deve ter conhecimento sobre o transtorno e as estratégias adequadas em sala de aula para que esses alunos sejam efetivamente inclusos na escola.

Ou seja, o docente tem papel primordial para auxiliar a criança em seu desenvolvimento, bem como para que seu comportamento possa ser controlado. Se a criança tiver um tratamento adequado, com certeza os resultados serão satisfatórios, tanto na escola como no ambiente familiar.

Uma vez diagnosticado o TDAH, esse aluno deve ser considerado como uma criança com necessidades educacionais especiais, pois para que tenha garantidas as mesmas oportunidades de aprender que os demais colegas de sala de aula, serão necessárias algumas adaptações visando diminuir a ocorrência dos comportamentos indesejáveis que possam prejudicar seu progresso pedagógico [...] (REIS, 2011, p. 8).

Por outro lado, se a família e a escola não se manifestarem, nem diagnosticarem o TDAH precocemente, inúmeros problemas poderão ser gerados no decorrer dos anos. Se as

mudanças no ambiente escolar não acontecerem, a fim de que a criança seja olhada como um aluno especial e, conseqüentemente, receba aulas diferenciadas, diversos problemas poderão advir, como pontua Barkley (2020, p. 59):

A vida de uma criança cujo TDAH passa anos sem ser reconhecido e tratado pode acabar repleta de fracassos e resultados insatisfatórios. De 30% a 50% dessas crianças acabam repetindo de ano na escola no mínimo uma vez. Nada menos do que 35% delas não conseguem concluir o ensino médio.

Logo, é imprescindível que o diagnóstico seja realizado precocemente, para que esses indivíduos tenham as mesmas oportunidades de aprender que os demais, pois tanto o educador como a família buscarão subsídios para auxiliar na sua aprendizagem, que necessita de um olhar diferenciado.

2.4 O TDHA e as estratégias para ensinar

Dentre as inúmeras ações que podem ser adotadas está a manutenção de profissionais de psicopedagogia e de psicologia no ambiente escolar, os quais são capacitados para realizar intervenções, fazer o acompanhamento e fornecer orientações para as crianças, a família e a escola, a fim de que trabalhem conjuntamente. De acordo com Silva et al. (2016, p. 756), o psicopedagogo, sendo um conhecedor do TDAH, “deve estar atento ao contexto social da criança, para orientar de forma adequada a família, a escola e outros profissionais em relação ao aluno, para que todos consigam resultados mais efetivos”.

Além disso, a escola precisa garantir a inclusão dessa criança. Para tanto, “é necessário rever o currículo escolar, pois a criança com TDAH necessita de algumas modificações e adaptações curriculares que promoverão seu desenvolvimento escolar” (SILVA et al., 2016, p. 956). Dessa forma, é necessário efetivar uma proposta consistente que atenda os interesses da criança e possibilite o seu pleno desenvolvimento.

Indo ao encontro dessa necessidade, a Declaração de Salamanca (1994) aborda a efetivação da educação especial, reforçando que o currículo “deveria ser adaptado às necessidades das crianças, e não vice-versa. Escolas deveriam, portanto, prover oportunidades curriculares que sejam apropriadas à criança com habilidades e interesses diferentes”. Nesse sentido, não é a criança que precisa se adaptar, mas a escola, lançando mão de todos os recursos possíveis para isso.

Ainda, é necessário oferecer à criança com TDAH a possibilidade de conviver com as demais, sendo função da escola acolher todos os alunos, independentemente das condições emocionais, sociais, intelectuais, físicas, linguísticas, ou de qualquer outra natureza.

Outra ação importante diz respeito ao papel do educador, que precisa buscar novas estratégias para trabalhar com essa demanda, objetivando melhorar a qualidade do processo de ensino e aprendizagem (SILVA et al., 2016). Porém, ele deve ter o cuidado de não confundir o TDAH com outros comportamentos. Para tanto, torna-se necessário investir na formação desse profissional, a fim de que esteja preparado para atuar com essas crianças, as quais necessitam de acompanhamento, cuidado e atenção. Para o professor, torna-se imprescindível ter um plano individualizado de acompanhamento, ou seja, um planejamento adaptado, para que essas crianças possam ser acolhidas no espaço escolar e acompanhar o processo de aprender.

Assim, precisa ser criado “um conjunto de respostas adaptadas ao alunado com TDAH em função de suas características e necessidades com o fim de alcançar o máximo desenvolvimento possível de suas capacidades pessoais” (SÁNCHEZ-PÉREZ; GONZÁLEZ-SALINAS, 2013, p. 540). É necessário, portanto, atender a criança em sua individualidade, por meio de intervenções que, de fato, contribuam para o seu desenvolvimento, contemplando o desenvolvimento de habilidades cognitivo-emocionais, para conviver com o TDAH.

Dessa maneira, algumas estratégias adotadas por educadores facilitam o processo de ensinar e de aprender, como: “manutenção de um ambiente estruturado, com rotinas estabelecidas; a segmentação de atividades longas e/ou árduas; instruir os alunos com técnicas de estudo e organização; fornecer instruções claras, concisas e curtas”, sempre contando com o acompanhamento do professor (SÁNCHEZ-PÉREZ; GONZÁLEZ-SALINAS, 2013, p. 540).

Seno (2010, p. 3) contribui apontando algumas sugestões capazes de auxiliar os alunos com TDAH em sala de aula, visando melhorar a aprendizagem:

[...] sentar o aluno na primeira carteira e distante da porta ou janela; reduzir o número de alunos em sala de aula; procurar manter uma rotina diária; propor atividades pouco extensas; intercalar momentos de explicação com os exercícios práticos; utilizar estratégias atrativas; explicar detalhadamente a proposta; tentar manter o máximo de silêncio possível; orientar a família sobre o transtorno; evitar situações que provoquem a distração.

Na verdade, as crianças com TDAH necessitam de ações que estimulem funções executivas, garantindo atendimento educacional especializado e observando as suas necessidades individuais. São pertinentes, por exemplo, ações envolvendo técnicas multissensoriais – visuais, auditivas, táteis e cenestésicas –, as quais contribuem para o

desenvolvimento psicomotor. Além disso, é válido implementar um sistema de tutoriais para controlar o foco da atenção, permitindo que o aluno perceba a possibilidade de realizar ou “segmentar a tarefa, mantendo-a em níveis de dificuldades e complexidades apropriados às capacidades da criança” (MOYSÉS, 2007, p. 53).

A Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial, quando aponta o percurso educativo do aluno, propõe algumas ações que podem ampliar resultados no campo da educação especial. De acordo com essa entidade, para elaborar políticas públicas educativas, é necessário entender a aprendizagem como um processo, não apenas baseada em conteúdos, porém, “tendo como objetivo principal, para todos os alunos, o desenvolvimento das competências de aprender a aprender, e não apenas o conhecimento” (DINAMARCA, 2009, p. 16-17).

Diante disso, a educação não deve ser um fim em si mesma, mas um processo contínuo e individualizado, para que possa contribuir para a formação da pessoa com TDAH, oferecendo oportunidades educacionais equitativas, tendo em vista a singularidade do desenvolvimento de cada indivíduo. Por isso, um processo com intervenções multidisciplinares contribui para que a criança com esse transtorno interaja e construa seu próprio conhecimento.

Por fim, salienta-se que esse trabalho não pode acontecer de maneira isolada, mas deve envolver a escola, a família e os profissionais. As crianças com TDAH são diferentes, entretanto, isso não significa que são incapazes. Logo, um trabalho individualizado, que atenda suas necessidades, pode contribuir para o seu pleno desenvolvimento.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este capítulo trata sobre a leitura, buscando conceituar o processo e esclarecer o seu papel na aprendizagem. Aborda, ainda, as estratégias de leitura apresentadas por Solé (1998), as quais subsidiam o aporte teórico deste estudo. Por fim, apresenta relatos de trabalhos relacionados aos temas propostos, os quais servem de contextualização para o desenvolvimento da presente pesquisa.

3.1 A leitura

Para muitos, ler se resume ao ato de juntar sílabas para formar palavras, mas, na verdade, ler é muito mais que isso; é compreender e interpretar o sentido das palavras que compõem um texto. De acordo com Gadotti (1993, p. 16), “ler é ver o que está escrito, interpretar, por meio da leitura, decifrar, compreender o que está escondido por um sinal exterior, descobrir, tomar conhecimento pela leitura”. Ou seja, o ato de ler é um processo por meio do qual o sujeito se relaciona com o mundo, forma opiniões a respeito de diversos temas e consegue interagir com outras pessoas utilizando a palavra escrita. É pela leitura que o leitor se torna um sujeito ativo no contexto e, com isso, dá sentido ao que está lendo.

Nessa perspectiva, o ato de ler constitui um aprendizado imprescindível para que o homem possa crescer, uma vez que ele está cerceado pela leitura em todo lugar que frequenta e a cada momento que vivencia. Ler é dar sentido a tudo o que nos cerca. Sobre isso, Solé (1998, p. 62) salienta:

Desde muito pequenas, as crianças constroem conhecimentos relevantes sobre a leitura e a escrita e, se tiverem oportunidade – isto é, se alguém for capaz de se situar ao nível desses conhecimentos para apresentar-lhes desafios ajustados - poderão ir construindo outros novos, que cada vez estarão mais de acordo com o ponto de vista adulto.

O simples fato de conversar com outras pessoas ou passar por lugares diferentes já é um ato de ler, pois o sujeito está interagindo e conhecendo outros ambientes e, com isso, está produzindo um conhecimento novo. Brandão e Micheletti (2002, p. 9) explicam que o ato de ler:

É um processo abrangente e complexo; é um processo de compreensão, de inteligência de mundo que envolve uma característica essencial e singular ao homem: a sua capacidade simbólica e de interação com o outro pela mediação de palavras. O ato de ler não pode se caracterizar como uma atividade passiva..

Ler é produzir conhecimento, é buscar conhecer coisas novas, é construir caminhos e obter informações sobre assuntos diversos. É por meio da leitura que o sujeito conhece e interage com o mundo e, muitas vezes, consegue respostas para o que procura, seja por meio de uma observação, de um livro ou até de um jornal que contenha informações pertinentes a algo que ele busca saber para o seu dia a dia. Nesse sentido, Foucambert (1994, p. 31) afirma que “Ler significa ser questionado pelo mundo e por si mesmo, significa que certas respostas podem ser encontradas na escrita, significa poder ter acesso a essa escrita, significa construir uma resposta que integra parte das novas informações ao que já se é”.

A leitura, portanto, não é apenas um processo de ler, mas um processo de decodificar, interpretar e compreender o que está sendo dito. A leitura é algo que vem da memória do indivíduo, na qual ele retém informações relevantes sobre o que está lendo e as transforma em conhecimento. Segundo Silva (1985, p. 22), tal processo “apresenta-se como uma atividade que possibilita a participação do homem na vida em sociedade, em termos de compreensão do presente e passado e em termos de possibilidades de transformação cultural”.

Por meio da leitura, consegue-se dar vida a um texto e entendê-lo de forma eficaz para formar uma opinião própria. Essa compreensão é adotada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (2001, p. 53), que a indicam como “um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua: características do gênero, do portador, do sistema de escrita, etc.”.

Dessa forma, a leitura gera conhecimento. Logo, quanto mais se lê, mais conhecimento se obtém, pois é por meio da leitura que se conhece o mundo, as histórias. Isto é, a leitura torna as pessoas mais comunicativas, aumentando seu domínio de fala e escrita, à medida que se apropriam de palavras e argumentos que até então não conheciam.

Sem o aprendizado da leitura, o sujeito não consegue se adaptar às regras que a sociedade impõe, pois ela é peça fundamental na vida das pessoas desde a infância. É por meio da leitura que se aprende a conviver e a interagir com o mundo. Sobre isso, Solé (1998, p. 32) argumenta que a “aquisição da leitura é imprescindível para agir com autonomia nas sociedades letradas, e ela provoca uma desvantagem profunda nas pessoas que não conseguiram realizar essa aprendizagem”.

A leitura, no entanto, deve ser um exercício prazeroso para o sujeito, que precisa interagir com o que está lendo para desenvolver sua criatividade e criticidade, fundamentais para seu crescimento como ser humano e para sua relação com o meio social em que vive. Conforme Solé (1998), quando a leitura é atrativa, o leitor busca novos textos para aprender ainda mais e ampliar gradativamente sua capacidade. A leitura também pode ajudar o sujeito a superar suas angústias e seus medos, ajudando-o a enfrentar o mundo de cabeça erguida, na medida em que o prepara para a vida em sociedade.

Nessa direção, a criança deve ser inserida desde pequena no mundo da leitura, podendo ser exposta, por exemplo, a uma imagem para tentar decifrar a mensagem que está sendo transmitida. No decorrer de sua vida, o leitor pode desfrutar de várias formas de leitura, tanto da leitura verbal quanto da não verbal. Sobre elas, Oliveira (2007, p. 7) salienta que “para compreender o mundo de forma plena e se comunicar o ser humano usa as duas formas de expressão: verbal e não-verbal, que são, muitas vezes, campos complementares e simultâneos”.

Essas duas formas de linguagem se complementam, uma vez que “a linguagem é todo sistema formado por símbolos que permite a comunicação entre os indivíduos” (CEREJA, 2004, p. 230). Nesse sistema, a linguagem verbal é aquela que tem por unidade a palavra, enquanto as linguagens não verbais têm outros tipos de unidade, como o gesto, os movimentos, a imagem, a nota musical. Ou seja, a primeira apresenta a palavra escrita, que o sujeito precisa ler para entender o significado do texto, e a segunda requer que a pessoa observe uma imagem, escute um som para lhes dar significado e tirar suas conclusões.

Assim, toda leitura, verbal ou não verbal, auxilia o indivíduo a se tornar uma pessoa mais crítica e comunicativa, sendo uma ferramenta de conhecimento muito útil para toda a sua vida.

3.2 A importância da leitura para a formação social do indivíduo

A leitura está presente na vida do indivíduo desde que tem início o seu contato com o mundo. O simples ato de ver algo já pode ser interpretado como um ato de ler. Assim, os acontecimentos do dia a dia são contextualizados como um hábito de leitura e interpretação, pois o indivíduo está vivenciando esse momento. Segundo Freire (1992, p. 11), “a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente”. Os seres humanos realizam, primeiramente, a leitura de mundo, pois passam por experiências e vivências, logo interpretam e vivenciam as situações a partir da sua visão e percepção, ou seja,

vão construindo sua visão de mundo. A partir disso, estabelecem relações para realizar a leitura da palavra, interpretando-a, a fim de firmar vínculos significativos com o mundo no qual estão inseridos.

Nas palavras de Martins (1994, p. 34), “aprender a ler significa também aprender a ler o mundo, dar sentido a ele e a nós próprios, o que, mal ou bem, fazemos mesmos sem ser ensinados”. Para o autor, assim como para Freire, ler o mundo e a palavra é indispensável para um sujeito ser inserido na sociedade, a fim de atuar de maneira significativa para a sua (re)construção. Dito de outro modo, ler o mundo e a palavra é indispensável para tornar a pessoa sujeito da sua história.

A leitura de mundo vem ao encontro da formação de cidadãos, pois está presente em todos os lugares, sendo uma necessidade para o homem se inserir na sociedade.

Quando uma pessoa sabe ler bem, não existem fronteiras para ela. Ela pode viajar não apenas para outros países, mas também no passado, no futuro, no mundo da tecnologia, na natureza, no espaço cósmico. Descobre também o caminho para a porção mais íntima da alma humana, passando a conhecer melhor a si mesma e aos outros (BAMBERGER, 1988, p. 29).

A construção do sentido de leitura começa desde a tenra idade, mas é preciso considerar que algumas crianças estão mais estimuladas que outras devido ao contexto no qual estão inseridas. Quando chegam à escola, se deparam com outra visão sobre a leitura. Assim, precisam entender e interpretar para desenvolver suas capacidades cognitivas. Nesse momento, percebem que ler é um processo de identificação, em que é necessário ter a sua compreensão para adquirir conhecimentos e aprendizagens novas, que ajudarão no seu crescimento como aluno e cidadão. Segundo Brandão e Micheletti (2002, p. 17-18), a leitura torna-se um processo “abrangente e complexo de compreensão, de inteligência de mundo que envolve uma característica essencial e singular ao homem. A sua capacidade simbólica e de interação com o outro pela mediação da palavra”.

Aprender a ler e interpretar não é uma tarefa fácil; é algo complexo e que exige muito esforço por parte dos estudantes. É nesse momento que os alunos encontram inúmeras dificuldades, pois trazem, em sua bagagem, um conhecimento que acumularam ao longo do tempo, o qual agora deve ser modificado e lapidado para se transformar em aprendizagens de leitura e escrita. Solé (1998, p. 32) afirma que “Um dos múltiplos desafios a ser enfrentado pela escola é o de fazer com que os alunos aprendam a ler corretamente”, em suma, dar sentido para a leitura de mundo e da palavra, para que possam estabelecer relações significativas para a convivência na escola e fora dela.

A leitura deve proporcionar ao aluno momentos prazerosos, criando possibilidades de aprender e interagir com o texto, além de instigá-lo a buscar algo novo. Ainda, deve cativar o leitor, para que ele conquiste seus objetivos desse ato e busque aprender sempre mais, pois ler amplia possibilidades de conhecimento e ajuda no desenvolvimento. Além disso, os próprios Parâmetros Curriculares Nacionais ressaltam a sua importância: “A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe” (BRASIL, 1997, p. 53).

Nesse processo, tem-se a figura do professor, o qual, por sua vez, possui um papel crucial na alfabetização desses alunos, pois é ele que vai mediar a aprendizagem de ler e escrever. O docente vai ampliar horizontes, mostrando aos educandos que há diversas maneiras de ler, ou seja, não somente a que conheciam até o momento. Introduzirá o ensino das letras, a decodificação de palavras para que a leitura aconteça. Mas, nesse caminho, ocorrerão barreiras, que professor e aluno precisarão enfrentar juntos, buscando alternativas para descobrir qual o melhor caminho a seguir para que a aprendizagem aconteça de forma significativa. Como afirma Freire (1996, p. 22, grifo do autor), “[...] ensinar não é *transferir conhecimento*, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. Dessa forma, a leitura é um processo dinâmico e contínuo marcado pela interação e coparticipação do professor e do aluno.

Salienta-se, também, que é o professor quem dinamiza o processo e possibilita a introdução de meios para a efetiva construção da leitura por parte do aluno como sujeito, usando diferentes textos para chamar a sua atenção, pois é necessário que ele pense, interrogue e participe ativamente das aulas. De acordo com Focambert (1994, p. 126), “Na fase do aprendizado, o meio deve proporcionar à criança toda a ajuda para utilizar textos, para adaptá-los às possibilidades atuais do aprendiz. Não se aprende primeiro a ler palavras, mas adiante textos dos quais se precisa”. Assim, é por meio dos textos e da interação que a criança vai elaborando seu conhecimento e se apropriando da leitura. Ao professor cabe o papel de principal estimulador da leitura, sempre buscando métodos diferenciados de fazer essa atividade, que, quanto mais for exercitada, mais agilizará a construção do seu conhecimento e a sua apropriação. Ainda, o ambiente em que a leitura acontece deve ser prazeroso para cativar o aluno, que assim tomará essa atividade como hábito e, portanto, terá novas oportunidades.

Ajudar a criança a aprender a ler e escrever é deixá-la vivenciar as situações cotidianas de leitura e escrita. É, pois, criar na escola um espaço para que ela possa brincar, livremente, de ler e escrever: brincar de escolinha, ora fazendo o papel do aluno; escrever e ler espontaneamente suas histórias, seus textos, trocar ideias com seus colegas (BIZZOTO; AROEIRA; PORTO, 2010, p. 68).

As vivências necessitam ser consideradas no processo de aquisição da leitura, garantindo que a criança possa construir sua aprendizagem. Todavia, isso nem sempre ocorre de forma fácil, muitas vezes é necessário haver a interferência do professor, com o uso de diferentes estratégias. É preciso considerar que existem diferenças em relação ao nível de aprendizagem de cada aluno; alguns aprendem rápido, enquanto outros demoram um pouco mais, mas deve ser respeitado o ritmo de cada um. Esse respeito à individualidade é fundamental, pois, em muitos casos, também acontecem os problemas de aprendizagem decorrentes de alguns transtornos, os quais necessitam ser considerados, pelo professor, no momento de ensinar.

Os educadores estão se deparando cada vez mais com alunos que apresentam problemas de aprendizagem e transtornos como o TDAH. Na maioria dos casos, enfrentam situações desconhecidas, não sabendo ao certo como lidar com esses alunos.

[...] o professor tem papel fundamental no desenvolvimento das habilidades e controle do comportamento da criança com TDAH. Desse modo, ele deve ser instruído, tanto na formação inicial como na continuada, como também deve ser auxiliado em sua prática pedagógica e deve ter conhecimento sobre o transtorno e as estratégias adequadas em sala de aula para que esses alunos sejam efetivamente incluídos na escola (REIS, 2011, p. 7).

Estudantes com TDAH, por vezes, apresentam dificuldades de aprendizagem em função do seu transtorno, sendo necessário lhes oferecer todo suporte possível para que consigam dar sentido e significado à sua aprendizagem. É essencial que eles contem com uma base sólida desde a sua alfabetização, pois é nesse momento que costumam ter início os problemas de aprendizagem escolar.

3.3 Decodificação, compreensão e interpretação

É de suma importância entender e respeitar as etapas do processo de leitura, pois o simples fato de ler não significa que o sujeito está aprendendo algo. A leitura é uma ferramenta muito importante para a aprendizagem, mas desde que usada de forma correta e objetiva, respeitando cada etapa de seu aprendizado.

Sabe-se que a leitura não se resume a decodificar símbolos linguísticos, mas envolve interpretar e compreender, o que torna esse processo interativo. E para que isso aconteça de maneira eficaz, é imprescindível que o aluno compreenda os passos que precisa realizar para fazer uma leitura de qualidade.

A leitura envolve operações distintas para que se consiga alcançar um bom resultado. A decodificação, a compreensão e a interpretação são os pontos chave desse processo, sendo esses três passos indispensáveis para um aprendizado de qualidade.

A decodificação é a primeira etapa do processo linguístico. Ela é muito importante, pois se refere à aprendizagem de decodificar as palavras, isto é, à leitura das palavras escritas e das frases que o texto contém. Decodificar significa decifrar a mensagem que o texto está passando por meio da leitura. Segundo Angela Kleiman (1993 apud MENEGASSI; CALCIOLARI, 2002, p. 82), "As práticas de leitura como decodificação não modificam em nada a visão de mundo do leitor, pois se trata apenas de automatismos de identificação e pareamento das palavras do texto com as palavras idênticas em uma pergunta ou comentário".

A decodificação tem a finalidade de decifrar os códigos escritos para assim captar seu significado. É por meio do contato com a língua escrita que a criança vai desenvolver suas habilidades linguísticas. Segundo Solé (1998, p. 52), "ler não é decodificar, mas para ler é preciso saber decodificar".

É na sala de aula que esse processo acontece, com atividades envolvendo leitura em voz alta por parte dos educandos, um procedimento muito válido para que o professor possa identificar eventuais dificuldades de decodificação. Por meio dessa etapa de decodificação de leitura é que surgem o interesse e a motivação pela linguagem escrita, e é isso que vai determinar o desenvolvimento da habilidade leitora. Porém, essa etapa de decodificação não deve ser a totalidade do processo, mas o seu início. A decodificação deve estar aliada ao processo de compreensão leitora, para que o leitor possa vir a compreender o texto no decorrer do processo.

Após, surge a etapa da compreensão, na qual o sujeito precisa ler o texto a fim de identificar suas ideias principais e reconhecer sua temática. O aluno deve ser capaz de resumir o texto sem perder sua essência: "A compreensão de um texto envolve a capacidade de elaborar um resumo que reproduz seu significado global de forma sucinta" (SOLÉ, 1998, p. 115). Sendo assim, a compreensão se refere a tudo o que está escrito no texto, no qual o aluno irá relacionar-se com o tema e, a partir disto, produzir seu conhecimento com base no que leu. Para Menegassi e Calciolari (2002, p. 85), ler é interagir com o texto, considerando-se o papel do leitor, o papel do texto e a interação entre leitor e texto".

Na etapa de compreensão, a bagagem do aluno exerce um papel significativo em sua aprendizagem, pois seu conhecimento de mundo irá ajudá-lo a processar e armazenar as informações adquiridas, tanto na linguagem falada como na linguagem escrita. De acordo com Kleiman (1999, p. 13):

A compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pela utilização de conhecimento prévio: o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo de sua vida. É mediante a interação de diversos níveis de conhecimento, como o conhecimento linguístico, o textual, o conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto. E porque o leitor utiliza justamente diversos níveis de conhecimento que interagem entre si, a leitura é considerada um processo interativo. Pode-se dizer com segurança que sem o engajamento do conhecimento prévio do leitor não haverá compreensão.

Com a compreensão leitora, o aluno obtém informações importantes para a construção do significado do texto, pois reconhece os elementos importantes, as palavras-chave e as informações nele contidas, além de ampliar seu conhecimento prévio para fazer inferências sobre o que já sabe a respeito do tema e para relacionar essas ideias com o que está lendo.

Por último, mas não menos importante, tem-se a etapa da interpretação, a qual depende que o leitor tenha compreendido o texto para assim interpretá-lo de forma clara e objetiva. O indivíduo precisa entender o que leu, tirando conclusões que o levem a um entendimento maior do texto.

A interpretação se diferencia da compreensão, porque na interpretação o leitor precisa expressar com suas palavras o que entendeu, dando sentido ao texto e criando possibilidades por meio dele. O Quadro 1 mostra a diferença entre compreensão e interpretação de um texto, temas muito importantes e que costumam ser confundidos entre si.

Quadro 1 - Compreensão x interpretação

Compreensão	Interpretação
Exatamente o que está escrito no texto	Está além do texto (implícito)
Não depende do seu conhecimento de mundo	Vai depender do seu conhecimento de mundo
Nunca extrapola o texto	Vai sempre além do que o texto diz
Expressões típicas: “Segundo o autor”; “O texto aponta que...”; “O autor diz que...” etc.	Expressões típicas: “Conclui-se do texto...”; “É possível refletir a partir do texto...” etc.

Fonte: UNINA, 2020.

Através dos dados do quadro, pode-se perceber a diferença entre compreensão e interpretação: a compreensão se refere ao que está escrito no texto, às informações que o texto aponta, às narrações que o autor faz. Já a interpretação está além do texto; são as inferências que o texto pode produzir; são as deduções que o leitor pode tirar a partir do que está lendo, a partir da ideia do autor.

Assim, o leitor será capaz de fazer diferentes compreensões sobre a leitura realizada, ampliando seu conhecimento sobre o assunto e podendo expor suas opiniões e críticas a respeito do texto lido. Segundo Costa (2008, p. 11), “quem interpreta normalmente atua como se estivesse a desvendar os sentidos contidos no texto”.

É imprescindível seguir todas as etapas da leitura para que haja um entendimento adequado sobre o texto lido. Assim, o leitor será capaz de entendê-lo de forma clara e objetiva, resgatando os objetivos nele contidos. Entendendo o texto, o leitor irá ampliar sua criatividade e sua imaginação, despertando cada vez mais o gosto pela leitura.

3.4 Estratégias de leitura

Faz-se necessário encontrar meios de auxiliar as crianças de forma diferenciada, a fim de que consigam se alfabetizar e se tornar leitoras fluentes, evitando frustrações e problemas futuros. É de suma importância que o professor busque alternativas para auxiliar seus alunos na aprendizagem, sendo algumas delas são as estratégias de leituras. De acordo com Cantalice (2004, p. 104), em seus estudos:

Estratégias de leitura são técnicas ou métodos que os leitores usam para adquirir a informação, ou ainda procedimentos ou atividades escolhidas para facilitar o processo de compreensão em leitura. São planos flexíveis adaptados às diferentes situações que variam de acordo com o texto a ser lido e a abordagem elaborada previamente pelo leitor para facilitar a sua compreensão.

O papel da escola é ensinar desde cedo o aluno a ler e escrever, pois, em muitos casos, ele não tem incentivo por parte de seus familiares, nem possui muitas oportunidades de se familiarizar com livros de diferentes temas e conteúdos. Assim, as estratégias de leitura são fundamentais para auxiliar no processo de alfabetização, construindo uma dinâmica interativa para facilitar a aprendizagem.

Para formar leitores atuantes, é preciso usar estratégias de compreensão de leitura. Nesse sentido, Coll (apud SOLÉ, 1998, p. 68) afirma que elas são “procedimentos, com frequência chamados também de regra, técnica, método, destreza ou habilidade, é um conjunto de ações ordenadas e finalizadas dirigidas à consecução de uma meta”. Tais estratégias devem ser usadas para ajudar os alunos a entender melhor os textos, a dar sentido a eles.

Na visão de Solé, há três concepções de estratégia, as quais estão associadas à concepção construtivista, que considera a situação educativa como um “processo de construção conjunta no qual professor e aluno possam compartilhar significados mais amplos e complexos e dominar procedimentos com maior precisão e rigor” (EDWARDS; MERCER, 1988 apud SOLÉ, 1998, p. 75). A segunda ideia é que o professor exerce uma função de guia (COLL, 1990 apud SOLÉ, 1998, p. 75), caracterizada pela construção que o aluno pretende realizar, ou seja, o professor atua como mediador ou guia desse processo. Já a terceira concepção é a descrição

dos processos (WOOD; BRUNER; ROSS, 1976 apud SOLÉ, 1998, p. 76), traduzida pela metáfora de “andaimes”, em que os desafios do ensino devem estar um pouco além daqueles que a criança já consegue resolver, ou seja, quanto mais o aluno adquire conhecimento, mais o professor vai retirando o andaime, para o aluno subir sozinho. Nesse sentido, a escola deve proporcionar ao seu aluno momentos prazerosos de leitura, oferecendo-lhe um acervo de livros, de acordo com o seu gosto, com vários temas e formas diversas, para que seja um ato agradável de aprendizagem. De acordo com Solé (1998, p. 51), “Ajudar os alunos a ler, a fazer com que se interessem pela leitura, é dotá-los de um instrumento de aculturação e de tomada de consciência cuja funcionalidade escapa dos limites da instituição”.

As pessoas aprendem a gostar de ler no momento em que lhes são oferecidos diversos recursos, de forma prazerosa. Assim, continuam se dedicando e buscando outros meios, para que a aprendizagem da leitura aconteça. Além de alfabetizar, a escola precisa oferecer técnicas que levem o aluno a aprender a compreender o significado do que está lendo, não apenas a decodificar as letras. O aluno, ao ler, precisa entender o enunciado, a ideia central do texto, dar sua opinião sobre o assunto. Em muitos casos, essa compreensão de mundo não está acontecendo, o educando está apenas decodificando as palavras, sem interpretar o que está lendo. Porém, no mundo atual, é preciso formar leitores atuantes na sociedade, para fornecer uma visão de mundo ampliada. O professor, por sua vez, precisa trabalhar com esses métodos de ensino. Por isso, necessita estar preparado e dominar diferentes estratégias, para aplicá-las, a fim de que a leitura flua de forma significativa. Nesse sentido, Solé (1998, p. 63) afirma que:

É imprescindível que professores e professoras explorem os conhecimentos dos alunos sobre o texto escrito; também seria recomendável que eles previssem que vão descobrir que diferentes crianças sabem coisas distintas sobre o tema, como sobre qualquer outro. O ensino planejado e implementado na sala de aula deve partir desses conhecimentos, pois a partir deles é que as crianças poderão progredir.

Um planejamento adequado, por parte do professor, voltado às dificuldades dos alunos torna-se imprescindível. Dessa forma, as aulas precisam ser ministradas e estruturadas de modo a garantir a interação de todos, independentemente da dificuldade de cada um, promovendo, assim, respeito mútuo entre todos os componentes. Além disso, a criação de uma rotina com horários pré-definidos, com atividades lúdicas e interativas e com elaboração de acordos é fundamental para que a criança estabeleça relações, se sinta segura e, com isso, se torne capaz de ler e interpretar. Ainda, é necessário que o professor seja o grande incentivador e motivador. A formação de leitores é primordial no contexto atual, para que a criança possa ir não somente

se tornando leitora, mas também para que ela faça a interpretação do que lê, ouve ou vê. Para tanto, Benczik e Bromber (2003, p. 209) recomendam:

1) Estabelecer uma rotina diária clara, com períodos de descanso definidos. Usar reforços visuais e auditivos para definir e manter essas regras e expectativas, como calendários, cartazes e músicas. As instruções devem ser dadas de forma direta, clara e curta. 2) Estabelecer consequências razoáveis e realistas para o não cumprimento de tarefas e das regras combinadas [...]. 3) Focalizar mais o processo (compreensão de um conceito) que o produto (concluir 50 exercícios. Certificar-se que as atividades são estimuladoras e que os alunos compreendem a relevância da lição. 4) Adotar uma atitude positiva, como elogios e recompensas para comportamentos adequados.

Toda dinâmica de organização da aula é imprescindível para garantir que o processo de leitura se efetive na prática, bem como para que as crianças consigam estabelecer relações significativas entre o seu mundo e aquilo que leem, principalmente aquelas que carregam consigo o TDAH. Nesse sentido, citam-se as estratégias de leitura, as quais podem e devem ser utilizadas em sala de aula como um mecanismo de aprendizagem muito eficaz para os alunos com esse transtorno, pois muitos não possuem o hábito da leitura em casa. Outros encontram, na sala de aula, o único espaço para se apropriar desse conhecimento tão importante para sua vida, podendo dar sentido e significado ao que estão lendo.

3.5 Estratégias de leitura de Solé

Há inúmeras estratégias de leituras que podem ser usadas com os alunos em sala de aula para um melhor aproveitamento e desenvolvimento da leitura. Duke e Pearson (2002) indicam seis tipos de estratégias de leitura para auxiliar os alunos na compreensão dos textos: o pensar em voz alta, a estrutura do texto, a predição, a representação visual do texto, o resumo e o questionamento. Esses autores descrevem cada uma delas como uma forma de ajuda. O pensar em voz alta pode auxiliar na compreensão do texto; a estrutura costuma ajudar na visualização e na percepção das características, como criar novas ideias, novos cenários e desafios. Já a predição funciona como uma forma de antecipar situações que podem vir a acontecer no decorrer da leitura. A representação visual, por sua vez, assessoria o leitor a memorizar a sequência dos fatos. Já o resumo é a maneira de definir a ideia central do texto; por último, o questionário propicia ao leitor um maior entendimento do que está lendo, pois vai refletir sobre todos os temas que o texto propôs.

Além disso, é possível optar por diferentes gêneros textuais, selecionando aqueles que mais chamam a atenção do aluno. Na visão de Solé (1998), é imprescindível proporcionar

inúmeras interpretações, para que, a partir destas, se construam novos sentidos ao texto estudado, tornando mais flexível e prazerosa a aprendizagem da leitura para os discentes. A autora comenta, ainda, que a leitura desenvolvida em sala de aula ocorre em três etapas de atividades com o texto: o antes, o durante e o depois. Além disso, ela refere os seis pontos que devem ser observados antes da leitura, para melhor compreensão por parte dos alunos: “ideias gerais, motivação para a leitura, objetos de leitura, revisão e atualização do conhecimento prévio, estabelecimento de previsões sobre o texto e formulação de perguntas sobre ele” (SOLÉ, 2008, p. 89). As ideias gerais citadas por Solé (1998) mostram que:

a) ler deve ser uma atividade prazerosa e voluntária, ou seja, crianças e professores devem estar motivados para aprender e ensinar a ler;

b) é preciso distinguir situações em que “se lê” daquelas em que “se trabalha” a leitura, pois esta deve ser trabalhada como um instrumento de aprendizagem;

c) os alunos não acreditarão que somente ler, sem o professor solicitar alguma tarefa, será algo produtivo. O professor precisa ler juntamente ou ao mesmo tempo que os alunos para os incentivar;

d) a leitura não pode ser considerada competitiva, pois, se assim for, levará ao fracasso escolar de muitos alunos;

e) a leitura deve ser significativa para a criança, e o professor pode criar diferentes situações para que ela aconteça. Pode ser feita de forma “oral, coletiva, individual e silenciosa, compartilhada – e encontrar textos mais adequados para alcançar os objetivos propostos em cada momento”;

f) antes da leitura, o professor precisa considerar a capacidade que as crianças possuem para enfrentar esse momento e oferecer auxílio adequado, quando precisarem, para superar esse desafio (SOLÉ, 2008, p. 90-91).

A motivação pela leitura, outro ponto importante apresentado pela autora, “está intimamente relacionada às relações afetivas que os alunos possam ir estabelecendo com a língua escrita” (SOLÉ, 2008, p. 92). A leitura deve ser um instrumento de aprendizagem significativa para o aluno, mas, para que isso aconteça de forma benéfica para seu crescimento, é necessário despertar seu interesse, buscando livros e textos diferenciados para se familiarizar com assuntos que despertem sua atenção e, conseqüentemente, façam desse um hábito prazeroso. Nesse sentido, o professor precisa criar meios para motivar o aluno a ler. Na opinião de Solé (2008, p. 91):

Um fator que sem dúvida contribui para o interesse da leitura de um determinado material consiste em que este possa oferecer ao aluno certos desafios. Assim, parece mais adequado utilizar textos não conhecidos, embora sua temática ou conteúdo deveriam ser mais ou menos familiares ao leitor.

A leitura, para ser rica em aprendizagem, precisa ser dinâmica, prazerosa, assim o leitor entrará num mundo de imaginação, onde vai conseguir alcançar os objetivos propostos pelo texto. Toda leitura exige alguns objetivos, e Solé (2008, p. 93-99) elenca alguns que necessitam ser considerados em todas as situações de ensino e aprendizagem:

a) ler para obter uma informação precisa: essa leitura é realizada quando se busca uma informação mais precisa, como um número de telefone, o horário de um espetáculo, etc. Requer estratégias específicas, como conhecer a ordem alfabética e saber a ordem das listas. Ainda, deve-se saber que os jornais destinam páginas numeradas e específicas para procurar as informações buscadas, como, por exemplo: horários dos espetáculos. Caracteriza-se por ser bastante seletiva, trazendo aspectos como a rapidez, que é muito valorizada em sala de aula;

b) ler para seguir instruções: essa leitura é um meio que permite fazer algo concreto, ou seja, o leitor é obrigado a ler tudo para compreender a proposta. Um exemplo é a leitura das regras de um jogo, de uma receita ou o manual de um determinado aparelho;

c) ler para obter uma informação de caráter geral: essa leitura é aquela que se faz quando se quer saber do que se trata, verificar se o texto interessa. É para o leitor se aprofundar no assunto, sem a obrigação de ler, mas para compreender as ideias gerais. Um exemplo é a leitura de manchetes de jornais, em que, às vezes, lê-se o título e se entende do que se trata; se não interessa, passa-se para a próxima notícia e, se interessa, segue-se a leitura para compreender melhor o assunto tratado. É essencial para o desenvolvimento da leitura crítica, na qual o leitor lê segundo seus próprios interesses. Seu desenvolvimento deixa a aprendizagem sempre em construção, pois cria responsabilidades;

d) ler para aprender: amplia o conhecimento, a partir de um texto determinado, isto é, faz-se uma leitura geral, para situar-se, e depois resgatar ideias que podem ser aprofundadas. Nessa leitura, o leitor sente-se imerso em um processo que leva a várias interrogações sobre o que está lendo e, possivelmente, faz relações com o que já sabe sobre o assunto. Ler para aprender é de grande valia, podendo-se elaborar resumos, esquemas e anotar as ideias principais do texto;

e) ler para revisar um escrito próprio: essa leitura é mais utilizada como ferramenta de trabalho, ou seja, o autor do texto lê o que escreveu para verificar se a pessoa que lerá também

entenderá. Um exemplo, na escola, são as redações ou produções textuais. Essa é uma leitura crítica que ajuda a compreender e a escrever;

f) ler por prazer: nessa leitura importa a experiência emocional que ela desencadeia. O leitor pode elaborar critérios próprios para selecionar os textos que deseja ler, assim como avaliá-los e criticá-los. Geralmente, está associada à leitura de literaturas. É útil para aproximar os alunos. Todos podem ler um mesmo texto e realizar determinadas tarefas, as quais ajudarão a elaborar critérios pessoais que permitam aprofundar ainda mais o assunto estudado;

g) ler para comunicar um texto a um auditório: esse tipo é voltado para atividades restritas. Sua finalidade é que os ouvintes possam entender a mensagem passada. Nesta leitura, o leitor pode utilizar vários recursos para uma melhor compreensão, como: entonação, pausa e ênfase, em alguns aspectos, se achar relevante. Deve ter uma compreensão prévia de quem vai apresentar, ou seja, o leitor deve entender o texto que apresentará, a fim de ajudar na sua compreensão;

h) ler para praticar a leitura em voz alta: nessa leitura a autora destaca a importância de, primeiro, fazê-la silenciosamente para compreender melhor o texto. Se for feita em voz alta, os alunos se preocuparão com a oralidade, e não com a compreensão do texto. Ainda, orienta a fazer leituras em voz alta de textos conhecidos por eles, cuja história já compreenderam;

i) ler para verificar o que se compreendeu: essa leitura pode implicar na compreensão total ou parcial do texto. Muitas vezes, o professor faz perguntas sobre o texto, na intenção de que o aluno tenha compreendido, mas algumas pesquisas (RAPHAEL, 1982; WINOGRAD; PEARSON, 1980 apud SOLÉ, 1998) mostram que é possível responder a perguntas sobre um texto sem tê-lo compreendido.

Traçando os objetivos supraelencados, o aluno terá possibilidades de ensino variadas, em qualquer situação e local em que se encontrar. Nesse sentido, ler é construir conhecimento para a vida. A leitura, quando trabalhada de maneira correta pelo professor em sala de aula, torna as pessoas capazes de enfrentar qualquer situação, pois abre caminhos para construir, desde cedo, um aprendizado significativo. De acordo com Soares (1998), é por meio do ato de ler que o aluno faz uma revisão e atualiza seu conhecimento.

Todas as pessoas possuem uma bagagem de conhecimento quando ingressam na escola, o que se torna muito útil diante de textos cujo assunto se conhece. Um texto já conhecido pode trazer inúmeras possibilidades de aprendizagem, pois remete o leitor a cenas igualmente já conhecidas; logo, leva-o a pensar em algo que poderia mudar ou incrementar na história. Para Solé (2008, p. 103), “Se o texto estiver bem escrito e o leitor possuir um conhecimento adequado do mesmo, terá muitas possibilidades de poder atribuir-lhe significado”.

O professor, por sua vez, também, precisa ter um conhecimento do que vai ser lido, e, ao mesmo tempo, da bagagem que o aluno tem sobre o assunto, inclusive para analisar se o texto será útil ou não para aquela faixa etária, avaliando assim as possibilidades de aprendizagem da turma. Conforme Solé (1998, p. 104-105), “Se o professor prevê que um texto ficará além das possibilidades das crianças, talvez deva pensar em substituí-lo ou em articular algum tipo de ensino que lhes proporcione o que necessitam”. Esse olhar atento do professor é fundamental para que novas possibilidades sejam criadas e elaboradas, contribuindo para que o aluno possa aprender e assimilar o processo da leitura. Além disso, o professor precisa fazer uma análise dos pontos essenciais do texto, levando um conhecimento prévio para o aluno, a fim de criar uma curiosidade e uma consequente motivação para ler, em busca do seu desenrolar. A fim de que todo esse processo tenha êxito, a autora também argumenta, em relação ao conhecimento, que o professor pode, por exemplo:

- a) dar alguma explicação do que será lido;
- b) ajudar o aluno a prestar atenção a determinados aspectos do texto, como ilustrações, palavras-chave, títulos...;
- c) incentivar o aluno a expor o que já sabe sobre o tema (SOLÉ, 1998, p. 105-106).

Outro ponto importante sobre a leitura consiste em estabelecer previsões sobre o texto que será trabalhado. Muitas vezes, o professor escolhe um texto e entrega aos alunos, que, por sua vez, leem o título e já ficam imaginando várias possibilidades. Isso é fazer uma previsão sobre a leitura. Antes de começar, já se tem uma prévia do que trata determinado texto. Solé (1998) traz um exemplo interessante quando menciona uma sessão de leitura feita com uma classe de terceira série do ensino fundamental, em que a professora entrega um livro e solicita que os alunos abram em determinada página, mas pede que ainda não leiam o texto, apenas falem sobre o que será a história observando somente o seu título. Algumas crianças comentam, outras fazem cara de nojo em função de o título ser “A sopa de alho”. Os alunos formulam hipóteses antes de ler, mesmo sabendo que podem não estar corretas. Outro aspecto que deve ser levado em conta ao estabelecer previsões é o papel do professor, que, instigando a imaginação dos alunos, faz com que eles desejem ler, para verificar se realmente estará no texto tudo que foi imaginado.

As crianças nessa tarefa participam da história com sua opinião, “se tornam protagonistas da atividade de leitura, não só porque leem, mas porque transformam a leitura em algo seu” (SOLÉ, 2008, p. 109). E o último ponto para se fazer antes da leitura, segundo Solé (2008 p. 100-111), é promover perguntas dos alunos sobre o texto. Essa etapa é muito valiosa, pois oportuniza interagir com a história antes mesmo de ouvi-la para um melhor entendimento.

Os alunos criam perguntas sobre o texto, observando título, ilustrações e vão se familiarizando, deixando sua imaginação e curiosidade fluir. Assim, quando “formulam perguntas pertinentes sobre o texto não só estão utilizando o seu conhecimento prévio sobre o tema, mas também – talvez sem terem essa intenção – conscientizam-se do que sabem e do que não sabem sobre esse assunto” (SOLÉ, 2008, p. 110).

As estratégias de leituras são muito pertinentes para situar o leitor na leitura e, ao mesmo tempo, instigam-no a buscar o conhecimento e a compreensão do texto. Como afirmado anteriormente, se o texto chama a atenção, o aluno fará a leitura com prazer e, ao mesmo tempo, aprenderá e compreenderá o seu significado. Durante a leitura, acontece a maior compreensão do leitor, pois ele já possui uma prévia do que o espera, obtida por meio das estratégias traçadas antes mesmo de começar a atividade. Conforme Solé (1998), outros aspectos são considerados para a produção do conhecimento durante a leitura, como:

a) a leitura compartilhada: é a estratégia mais útil para que os alunos compreendam o texto. A ideia é o professor e os alunos assumirem a responsabilidade de organizar a tarefa da leitura e de envolver a todos. A tarefa da leitura compartilhada é uma recapitulação sucinta do texto, ou seja, um resumo com as ideias principais, com perguntas para esclarecer possíveis dúvidas;

b) a leitura independente: é o tipo mais verdadeiro de leitura, a qual pode e deve ser incentivada pela escola. Nesta o leitor pensa criticamente e tira suas próprias conclusões. Pode acontecer em casa ou na escola. Em casa, acontece pelo prazer de ler algo que é interessante, e na escola pode ser instruída com as mesmas estratégias da leitura compartilhada, mas fazendo de forma independente, ou seja, individualmente;

c) os erros e as lacunas da compreensão: os erros são interpretações falsas e as lacunas de compreensão são as sensações de não estar compreendendo nada do texto. O professor deve auxiliar nesses problemas de compreensão, solicitando que os leitores sublinhem as palavras cujo significado não entendem, para que, no decorrer da leitura ou no final dela, possam esclarecer as dúvidas, por meio de perguntas ou respostas decorrentes da própria leitura do texto;

d) diferentes problemas, diferentes soluções: podem acontecer pelo fato de o leitor não compreender algumas palavras ou alguns significados, pois, em muitos casos, podem existir diversas interpretações para a mesma palavra, deixando um ponto de interrogação quanto ao real significado que o texto está trazendo. Muitas vezes, o leitor ignora uma palavra que não entende e continua lendo, mas é justamente esta que oferece sentido a tudo, então é necessário voltar e ler a frase ou lacuna novamente, ou, em último caso, interromper a leitura e pesquisar

ou perguntar o que significa. Para solucionar esses problemas, o aluno pode trabalhar com situações de leitura compartilhada e deve colocar em prática o que aprendeu em suas leituras individuais.

De acordo com Solé (1998), no momento da leitura, acontece o maior esforço por parte do leitor, pois é preciso construir interpretações que aparecem no decorrer da atividade. Quando existe a leitura, é possível prever, errar, interpretar, recapitular, fazer perguntas, voltar a prever, entre outros exercícios (SOLÉ, 1998, p. 131). Essas leituras compartilhadas ou independentes podem ser realizadas em vários ambientes para facilitar ainda mais o encantamento dos alunos. Os lugares onde a leitura acontece podem e devem ser diversificados, trazendo estímulos de aprendizagem para a criança. Para Pimentel (2007, p. 23), “A biblioteca “[...] funciona como um centro de recursos educativos, integrado ao processo de ensino-aprendizagem, tendo como objetivo primordial desenvolver e fomentar a leitura e a informação”. O mesmo acontece com as aulas em ambientes ao ar livre. Nesses ambientes a criança se sente mais motivada a aprender, pois está usufruindo de outras possibilidades, outros cenários. Tais momentos diferentes podem e vão seduzir ainda mais o aluno e, conseqüentemente, potencializar sua aprendizagem.

Após a leitura, Solé (1998) resalta alguns pontos considerados necessários:

a) Identificação da ideia principal: é o enunciado mais importante que o escritor utiliza para explicar o tema. A ideia principal pode estar descrita em qualquer lugar do texto, de forma explícita ou implícita. Tema e ideia principal são conceitos diferentes, e deve-se ensinar antes o que é o tema para depois adentrar na ideia principal. Quando solicita ao aluno o que é mais importante no texto, o professor não está ensinando a retirar a ideia principal, mas verificando se ele consegue encontrá-la ou não. O professor pode usufruir de várias atividades com os alunos para ajudar na compreensão da ideia principal: explicar sobre o que consiste a ideia principal e qual a utilidade de saber encontrá-la para sua aprendizagem; recordar por que o texto será lido; ressaltar o tema de que trata o texto; à medida que a leitura vai fluindo, informar o que é considerado importante; no final da leitura, explicar que a ideia principal não está formulada, que se deve elaborá-la usando estratégias para descobrir qual é a ideia retratada.

b) Elaboração de um resumo: está diretamente ligada às estratégias para identificar a ideia central do texto. As ideias principais do texto e o tema central, certamente, darão a base para estruturar o resumo. Para fazer um resumo, é necessário conservar o contexto exato em que o texto foi criado, preservando o seu significado, colocando resumidamente o essencial, para que seja entendido. Em sala de aula, é importante que os alunos saibam por que precisam resumir, bem como que esse processo seja feito algumas vezes conjuntamente com o professor

para uma melhor aprendizagem. Copper (1990), com base nos trabalhos de Brown e Day (1983 apud SOLÉ, 2008, p. 147), sugere que, para resumir parágrafos, é necessário:

- ensinar a encontrar o tema do parágrafo e identificar a informação trivial para deixá-la de lado;
- ensinar a deixar de lado a informação repetida;
- ensinar a determinar como se agrupam as ideias no parágrafo para encontrar formas de englobá-las;
- ensinar a identificar uma frase-resumo do parágrafo ou a elaborá-la.

Para se fazer um resumo, é necessário ter claro quais são as ideias principais do texto, para assim conseguir explicar, de forma sucinta, o que o texto traz e qual o seu sentido.

c) Formular e responder perguntas: essa estratégia é muito usada em sala de aula como meio de aprendizagem para verificar se o aluno apreendeu o sentido do texto. Os professores podem ter um conhecimento mais preciso do que avaliam quando formulam perguntas aos seus alunos. Também, conseguem observar quais as dificuldades encontradas.

A leitura, em toda a sua essência, auxilia na aprendizagem das crianças, formando leitores capazes de enfrentar diversas situações do cotidiano escolar. A compreensão da leitura torna o aluno mais capacitado para realizar suas atividades. Além disso, a leitura serve como base do conhecimento, sendo essencial para o aprendizado tanto em sala de aula como para a vida. É por meio dela que o aluno faz a compreensão do texto e do mundo. Nos textos, a leitura ajuda o aluno a buscar a mensagem que se está transmitindo, sua compreensão do assunto. Por meio da leitura, pode-se entender a ideia central de um texto e relacioná-lo com assuntos de interesse e, ainda, aprender sobre o tema. Com isso, faz-se a elaboração de um resumo, que está “[...] estreitamente ligada às estratégias necessárias para estabelecer o tema de um texto, para gerar ou identificar sua ideia principal e seus detalhes secundários” (SOLÉ, 1998, p. 143).

Trabalhar com estratégias de leitura permite ao leitor ampliar e modificar os processos mentais de conhecimento, bem como compreender um texto. Compreender é a base para que todas as crianças se engajem completamente na leitura de livros de literatura e se tornem leitoras (GIROTTI; SOUZA, 2010, p. 108).

As estratégias de leitura servem como parâmetro para que os educadores encontrem alternativas diversificadas para auxiliar na aprendizagem da leitura de alunos que apresentam problemas de aprendizagem, como é o caso do TDAH. Salienta-se que, cada vez mais, cresce o número de crianças que entram no ensino fundamental com esse transtorno. Logo, os professores precisam estar preparados para ajudá-las. A busca por alternativas para que

construam o processo de aquisição da leitura torna-se um desafio para o professor, que necessita estar em constante aprimoramento e estudo. Por sua vez, toda essa busca contribui para que o aluno aprenda a ler e supere a ideia de que, quando existe um transtorno, tornam-se difíceis a aprendizagem, a leitura e a leitura crítica.

Dessa forma, buscando identificar de que forma as estratégias de leitura apresentadas por Solé podem auxiliar na promoção da compreensão leitora de estudantes com TDAH, neste trabalho, foram utilizadas as estratégias a serem seguidas antes, durante e depois da leitura para o desenvolvimento da compreensão e da interpretação de um texto por um aluno com o referido transtorno. Antes da leitura, a estratégia foi argumentar, citando alguns fatos importantes, ou seja, falando sobre o assunto que seria tratado, solicitando aos alunos que prestassem atenção nas ilustrações e no título. No decorrer da leitura, foram usadas estratégias de compreensão, como a leitura de forma compartilhada, através da qual os alunos fazem a leitura do texto juntamente com o professor, realizando intervalos e sanando suas dúvidas ao longo da atividade. E, no final da leitura, foi utilizada a estratégia de compreensão da ideia central, elencando pontos importantes do que foi lido e produzindo um resumo, para deixar claro o assunto que o texto está tratando.

3.6 Estudos relacionados

A contextualização é de suma importância para o estudo proposto. Para que isso se efetivasse, buscou-se, no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, trabalhos que tratassem de temas relacionados a TDAH e estratégias de leitura. Para tal, utilizou-se como buscadores as expressões TDAH, estratégias de leitura e anos iniciais do ensino fundamental. A busca apresentou inúmeros trabalhos, mas somente dois relacionados a TDAH, três que abordam o tema estratégias de leitura e três que envolvem simultaneamente os dois temas pesquisados. De posse desses materiais, analisou-se o conteúdo no resumo e nas palavras-chave para definir aqueles que poderiam auxiliar na investigação almejada. O Quadro 2 apresenta as pesquisas selecionadas, procurando especificar, de maneira clara e objetiva, o que foi pesquisado.

Quadro 2 - Dissertações contendo os temas TDAH e estratégias de leitura

Nº	Título	Autor	Ano
T 1	<i>Compreensão de leitura, estratégias de aprendizagem e motivação para aprender de alunos do Ensino Fundamental I</i>	Elaine Cristina Mateus	2016
T 2	<i>Desempenho em leitura e escrita de alunos com diagnóstico de TDAH</i>	Maria Luiza Q. Soares da Silva	2006
T 3	<i>Estratégias para estimular o desenvolvimento cognitivo de alunos com dificuldades em aprendizagem: material de apoio para professores do Ensino Fundamental</i>	Daniela Benaion Barroso	2011
T 4	<i>Caracterização da leitura e funções neuropsicológicas de estudantes com TDAH</i>	Jacqueline Raquel Bianchi Enricone	2017
T 5	<i>Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade: revisão integrada de dados para orientação de professores</i>	Marilda Cicone Franco dos Santos	2017
T 6	<i>A criança diagnosticada com TDAH: E agora professor?</i>	Carolina Alvim S. de Oliveira	2017
T 7	<i>Ensino da compreensão leitora: Práticas pedagógicas e programa de intervenção</i>	Elaine Doroteia Hellwig Braz	2018
T 8	<i>Estratégias de leitura nos anos iniciais do Ensino Fundamental I</i>	Fernanda Siqueira Silva	2016

Fonte: Dados da pesquisa, 2021.

Na tentativa de ampliar esse rol de pesquisa, buscou-se, no Google Acadêmico, artigos que abordassem temas relacionados a TDAH e estratégias de leitura simultaneamente. Essa busca resultou em oito trabalhos selecionados, conforme é possível verificar no Quadro 3.

Quadro 3 - Artigos sobre TDAH e estratégias de leitura

Nº	Título	Autor
A 1	O desenvolvimento da competência leitora no aprendente TDAH na escola: uma ajuda estratégica em leitura de textos didáticos	Josilene Domingues Santos Pereira
A 2	A criança com TDAH e a dificuldade em leitura e escrita: Um estudo de caso sobre intervenção psicopedagógica	Laila Paula Pereira De Lima
A 3	Estratégias pedagógicas para crianças com TDAH dos anos iniciais do Ensino Fundamental	Nathalia P. Andrad Maria Cecília M. A. Freitas
A 4	O transtorno de déficit de atenção/hiperatividade (TDAH) e o ensino da leitura	Leda Tessari Castello-Pereira I
A 5	A capacidade de ler em alunos diagnosticados com transtorno de déficit de atenção/hiperatividade (TDAH)	Suzana Maria Capelo Borges
A 6	TDAH e aprendizagem: um desafio para a educação	Maria Inete R. Maia Helena Confortin
A 7	Estratégias de leitura na formação do leitor	Rita de C. Ludvig
A 8	A compreensão em leitura e a consciência fonológica em crianças com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade	Ângela Inês Klein Regina Ritter Lamprecht

Fonte: Dados da pesquisa, 2021.

Os quadros apresentados elucidam as buscas realizadas e a abordagem do tema no campo acadêmico, demonstrando que o TDHA, apesar de estar muito presente nas escolas, é um tema pouco abordado no âmbito da academia. E, quando associado a estratégias de leitura,

ocorre somente no Google Acadêmico, confirmando ser necessário realizar estudos sobre a abordagem referida. Na sequência, apresentam-se os resultados encontrados nas duas buscas e discute-se a relação destes trabalhos com a investigação proposta.

3.6.1 Dissertações

3.6.1.1 Dissertações que abordam o TDAH

A busca por dissertações que versam sobre o tema de TDHA foi minuciosamente realizada, identificando apenas duas das oito trabalhadas. Estas forneceram elementos significativos para embasar o estudo. Na sequência, estão elencados os dois trabalhos, apresentando-se os seus dados principais.

A primeira dissertação sobre TDAH (T 5), intitulada *Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade: revisão integrada de dados para orientação de professores*, foi escrita por Marilda Cicone Franco dos Santos e apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação da Universidade de Araraquara (UNIARA), fazendo parte da linha de pesquisa: Processos de Ensino, no ano de 2017. Este trabalho teve como objetivo expor os conceitos vigentes sobre TDAH, segundo livros, teses, dissertações e artigos científicos publicados no período de 2011 a 2015, para identificar dados relevantes na prática pedagógica em sala de aula.

O método utilizado para a realização da pesquisa foi de cunho bibliográfico, resultando em uma revisão do tipo integrativa, que consiste numa revisão combinada de estudos, com diferentes metodologias e a integração de seus resultados. A pesquisadora buscou inúmeros livros, dissertações e artigos que abordam o tema e elencou os mais importantes. Após essa triagem, surgiu a última fase de leitura, também a mais complexa, que foi a interpretativa, pois, a partir dos dados obtidos e de suas relações com o problema proposto, observaram-se consonâncias e discordâncias entre os diversos tipos de publicações, integrando dados e identificando aqueles passíveis de serem utilizados para orientações de professores sobre o TDAH (SANTOS, 2017).

Os resultados alcançados com esse estudo se deram por meio dos dados obtidos nos artigos da revisão e aqueles apontados como norteadores da pesquisa, os quais afirmam que um tratamento satisfatório do TDAH inicia com um diagnóstico minucioso. De acordo com os autores, é preciso incluir intervenções pedagógicas, psicológicas, psicopedagógicas e médicas, sendo aconselhável, também, o envolvimento da família, da escola e dos profissionais da

educação, principalmente daqueles que possuem contato direto com esses alunos, ou seja, seus professores.

Também, ficou evidenciado, segundo os artigos lidos pela pesquisadora, que os pais e professores de crianças com TDAH podem e devem ajudar a planejar horários de estudos, usar agendas, dar dicas e incentivos, estabelecer programas de recompensa, valorizando progressos e incluindo a utilização de atividades mais dinâmicas. Outro fator relevante foi o uso das estratégias e dos recursos alternativos e mais flexíveis de ensino para auxiliar na compreensão da melhor maneira de aprender de cada aluno.

A segunda dissertação (T 6) trata sobre o TDAH e tem como título *A criança diagnosticada com TDAH: e agora professor?*. Foi elaborada por Carolina Alvim Scarabucci de Oliveira e apresentada, no ano de 2017, ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, na linha de pesquisa Saberes e Práticas Educativas. O estudo almejou analisar como a escola e os professores atuavam frente ao diagnóstico multiprofissional do TDAH e como a psicopedagogia poderia auxiliar na práxis docente junto à criança diagnosticada.

Para obtenção dos dados da pesquisa, realizaram-se entrevistas semiestruturadas com professores, pedagogos, diretores e crianças diagnósticas nas escolas em que estavam matriculadas. Também, foram realizadas duas técnicas projetivas (Par Educativo e Planta da Sala de Aula), com as respectivas crianças, para que se pudesse entender como elas representavam o espaço escolar e os vínculos com suas aprendizagens. Na realização das análises, a pesquisadora utilizou o recurso da análise categorial, em que os dados foram organizados em três categorias: as concepções e o trabalho da instituição escolar em prol da criança diagnosticada com TDAH, as contribuições pedagógicas voltadas para essas crianças no contexto da sala de aula e o olhar da criança diagnosticada com o TDAH frente às ações direcionadas ao seu ensino e aprendizagem.

A pesquisa foi de cunho qualitativo, realizada em escolas da rede municipal de ensino, que possuíam estudantes diagnosticados com TDAH. O campo de pesquisa ficou delimitado, portanto, em três escolas públicas municipais de Uberlândia. Assim, em cada escola, foram entrevistados o diretor geral, o pedagogo responsável pela turma da criança diagnosticada, bem como os professores da respectiva turma e a criança diagnosticada com TDAH.

Os dados foram analisados conforme cada categoria mencionada no início do trabalho. Na categoria as concepções e o trabalho da instituição escolar em prol da criança diagnosticada com TDAH, observou-se que a maioria dos entrevistados mencionou o comportamento ou sintoma, com enfoque na não concentração e na hiperatividade. Também, foi relatado que essas

crianças são consideradas “avoadas”, “invisíveis”, tendem a não interferir no comportamento da sala de aula, sendo percebidas somente em relação ao baixo desempenho, e, num terceiro ponto, é definida e rotulada pelo seu transtorno. Em relação ao trabalho a ser realizado em prol desse público, os profissionais entrevistados sinalizaram a necessidade de uma equipe multiprofissional para trabalhar com esses alunos, mas em nenhum momento apareceu o professor como integrante dessa equipe. Ainda, os profissionais entrevistados acreditam que muitos fatores dificultam a efetivação de ações por parte da escola: falta de formação e orientação didática e metodológica específicas, a falta de tempo dos profissionais para socializar os casos entre si, a falta de pessoas para auxiliar no processo e a necessidade de um tutor em sala de aula.

No segundo ponto, que diz respeito às contribuições pedagógicas voltadas para a criança com TDAH no contexto da sala de aula, os participantes afirmaram acreditar na ideia de tarefas à parte para a criança e nas avaliações diferenciadas de forma qualitativa. Foi citada, também, a utilização dos recursos lúdicos como os jogos e a contação de histórias. No aspecto das avaliações, foi mencionada a aplicação de provas em local separado e a leitura das questões de forma individualizada, pois tal procedimento pode ser uma possibilidade de trabalho efetivo para esse público.

Por fim, o terceiro ponto aborda o olhar da criança diagnosticada com o TDAH frente às ações direcionadas ao seu ensino e aprendizagem. Sobre isso, constatou-se que a escola ainda não possui formação nem informação que a respalde para desenvolver um trabalho específico para essas crianças, assim como estas não compreendem que as ações desenvolvidas são para a melhoria de seu processo de aprendizagem, apesar do transtorno. Dessa forma, a psicopedagogia seria uma alternativa para compreender os processos do aprender e ensinar.

Em suma, os dois estudos têm papéis importantes para a sociedade, na medida em que apresentam informações relevantes sobre o TDAH. Porém, foram realizados de formas distintas, um avaliando a literatura sobre o tema e o outro trazendo informações sobre o contexto escolar, envolvendo os profissionais e o estudante que têm o transtorno. Ambos são significativos e contribuem para o desenvolvimento desta pesquisa, pois acrescentam informações pertinentes sobre meios e técnicas para obter um melhor aproveitamento e realizar uma avaliação objetiva dos alunos com TDAH no ambiente escolar.

3.6.1.2 Dissertações que abordam as estratégias de leitura

Com relação às estratégias de leitura, das oito dissertações encontradas, três abordam esse tema, sendo apresentadas a seguir.

A dissertação intitulada *Compreensão de leitura, estratégias de aprendizagem e motivação para aprender de alunos do Ensino Fundamental I* (T 1) foi escrita por Elaine Cristina Mateus e apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina, no ano de 2016. O trabalho teve como objetivo buscar possíveis relações entre a compreensão de leitura, as estratégias de aprendizagem e a motivação para aprender, bem como investigar se o avaliado usava estratégias no decorrer de sua aprendizagem, delineando alcançar um determinado perfil do comportamento estratégico relacionado à aprendizagem. Também, buscou evidenciar possíveis aspectos comuns entre a compreensão de leitura, as estratégias de aprendizagem e o perfil motivacional para aprender desses alunos. Participaram do estudo 309 alunos da rede municipal de ensino matriculados no segundo, terceiro, quarto e quinto anos do ensino fundamental, com idade entre sete e 14 anos.

Como método de pesquisa, foi utilizada uma abordagem descritiva com delineamentos de levantamento e a abordagem correlacional. A pesquisadora utilizou alguns métodos para avaliar a compreensão leitora dos alunos, como o Teste de Cloze, especialmente criado para investigar a compreensão de leitura de alunos do ensino fundamental I. Para classificar o nível de compreensão, foi usada a descrição de Bormuth (1968), que revela o nível de frustração, conforme a porcentagem estabelecida. Também, utilizou-se a Escala de Avaliação das Estratégias de Aprendizagem para o Ensino Fundamental, a qual é composta por 31 itens, havendo, para cada questão, as opções de resposta “sempre” (são atribuídos dois pontos), “às vezes” (é atribuído um ponto) e “nunca” (equivale a 0). Além disso, aplicou-se o Questionário *Continuum* Infantil, o qual apresenta os motivos que levam um aluno a frequentar a escola, sendo escolhidos 25 itens do total de 29 da escala original, tendo como base a faixa etária dos alunos envolvidos.

Os resultados encontrados por meio do Teste de Cloze indicaram que, sobre a compreensão de leitura, 56% dos alunos estão no nível instrucional, fato que é muito importante, pois evidencia que, no geral, fazem construção de sentidos, compreendem o que leem, assim como usam meios e aparatos metodológicos para realização e obtenção de êxito na realização da leitura. Em relação à Escala de Avaliações das Estratégias de Aprendizagem para o Ensino Fundamental, a média total de 35,2 mostra que os alunos são medianamente estratégicos, não utilizando, de um modo geral, estratégias metacognitivas disfuncionais no

momento do estudo. Já a motivação para aprender, verificada por meio do Questionário *Continuum* Infantil, a desmotivação foi baixa, enquanto que a motivação introjetada e a intrínseca foram as que mais obtiveram pontuação. Nas conclusões, surgiram indicações de caráter psicoeducacional; logo, torna-se necessário desenvolver propostas mais fortemente aliadas à prática do professor, em sala de aula, nos diversos níveis escolares (MATEUS, 2016).

Segue a mesma linha de abordagem a dissertação T 7, com o título *Ensino da compreensão leitora: práticas pedagógicas e programa de intervenção*, escrita por Elaine Doroteia Hell Wig Braz e apresentada à linha de pesquisa de processos Psicológicos em Contextos Educacionais, do Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal do Paraná (PPGE), no ano de 2018. Essa dissertação objetivou conhecer as práticas pedagógicas para o ensino da compreensão da leitura adotadas por professores do terceiro e quarto anos do ensino fundamental, além de analisar os efeitos de uma intervenção, visando ao ensino explícito de processos e estratégias para a compreensão da leitura em seus diferentes componentes (compreensão literal, reorganização das informações, compreensão inferencial e compreensão crítica).

Participaram da pesquisa cinco turmas, com estudantes do terceiro e quarto anos do ensino fundamental, sendo três turmas de intervenção e duas de controle. O estudo foi desenvolvido em duas etapas, sendo a primeira realizada com duas professoras de terceiro e quarto anos do ensino fundamental e a outra junto a 128 estudantes – duas turmas de terceiro ano e três de quarto ano, todas da rede municipal de ensino da cidade de Curitiba, PR. Para a realização do trabalho, foram organizados dois momentos de estudo. No primeiro foi feita uma observação das práticas de ensino da compreensão da leitura desenvolvidas por duas professoras da turma. Essa etapa teve como instrumento a construção de uma pauta de observação com base em Solé (1998), Sim-Sim et al. (2007) e Viana et al. (2010), para verificar se as estratégias usadas pelas docentes focalizavam o ensino explícito dos diferentes componentes/níveis de compreensão da leitura (compreensão literal, inferencial, crítica e reorganização). Esse instrumento continha 31 itens de observação, divididos em três grupos, antes, durante e após a leitura.

No segundo momento de estudo, realizou-se uma intervenção com o ensino explícito de estratégias para desenvolver a compreensão da leitura, tendo como público-alvo os 128 alunos de terceiro e quarto anos do ensino fundamental. Durante a intervenção, trabalhou-se um total de dez textos, sendo diferentes tipos de leitura, como narrativos, informativos e instrucionais.

Todas as informações sobre os textos eram repassadas pela pesquisadora sob as estratégias de leitura descritas por Solé (1998). Através delas, foi notória a percepção dos

estudantes sobre os motivos que os levaram a muitas das falhas na compreensão dos textos. Um dos apontamentos que mais apareceram nas turmas foi a dificuldade em ler textos muito longos.

Ainda, no decorrer da intervenção, perceberam-se vários progressos entre os estudantes, como, por exemplo, maior rapidez e facilidade para ler as questões e apresentar as respostas, bem como maior número de acertos nas respostas, em especial, referente à compreensão crítica. Enfim, as dificuldades mais apresentadas foram aquelas que exigiam a análise e a integração de várias informações do texto, a fim de que pudessem construir as respostas das questões de compreensão apresentadas.

Por fim, tem-se a T 8, intitulada *Estratégias de leitura nos anos iniciais do Ensino Fundamental I*, escrita por Fernanda Siqueira Silva e apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão, no ano de 2016. Essa pesquisa objetivou observar e refletir sobre as estratégias de leitura que as professoras utilizavam para desenvolver o ensino de leitura, no terceiro e quintos anos do ensino fundamental I. Com uma abordagem qualitativa de cunho etnográfico, a investigação foi realizada em uma instituição escolar pública do município de Corumbáiba, GO, mais especificamente em uma turma do terceiro ano e outra do quinto ano do ensino fundamental I. Assim, a coleta de dados deu-se por meio de entrevista semiestruturada, observação participante e recolhimento do material utilizado pelas professoras nas aulas observadas.

Os resultados obtidos pela professora do terceiro ano com a leitura do texto e a interpretação oral ativaram o conhecimento prévio dos alunos sobre a temática trabalhada. Todavia, por falta de estrutura da escola, não foi possível fornecer a cópia impressa do texto aos alunos. Assim, a realização da atividade acabou sendo prejudicada, o que influencia de forma negativa na prática docente e na aprendizagem.

Ficou evidenciado que a professora do quinto ano utiliza, como principais estratégias no ensino de leitura, a motivação dos alunos e a ativação do conhecimento prévio, que constitui uma estratégia fundamental para que possam inferir. Essas estratégias trabalham com o uso das inferências e do resumo, realizando um processo de mediação. Observou-se, também, que as diferenças na forma de conduzir as aulas refletem na aprendizagem dos alunos. Tal fato pode ser verificado quando a pesquisadora salienta que no quinto ano todas as atividades desenvolvidas foram voltadas para o ensino da leitura e da interpretação dos textos lidos, ao passo que, no terceiro ano, em algumas das aulas observadas, os textos serviram apenas para o ensino de questões gramaticais e ortográficas.

Outro dado que chamou a atenção refere-se às contradições observadas quanto às estratégias de leitura mencionadas na entrevista semiestruturada e as observadas na sala de aula

com algumas professoras. As docentes afirmaram que usam estratégias para a compreensão leitora dos alunos, porém na prática isso não se confirmou. Apenas uma delas evidenciou a sua preocupação em trabalhar textos e realizar discussões com os alunos.

Percebe-se, nos três trabalhos aqui mencionados, que as pesquisadoras observaram as docentes e aplicaram testes e questionários para verificar as estratégias de leitura utilizadas durante as aulas. Como conclusão, constataram que os alunos aprendem se o professor usa meios e estratégias diferentes, chamando sua atenção para que desenvolvam e ampliem o gosto pela leitura, passando, assim, a compreender os textos.

Os três trabalhos colaboraram para a construção do presente estudo, pois acrescentam alguns aspectos pertinentes que serão abordados nesta dissertação, como observações, questionários e teses a serem aplicados no decorrer da sua elaboração. Tal ideia já estava sendo considerada, mas, com certeza, essa fundamentação ampliou o conhecimento sobre os métodos e assuntos pesquisados.

3.6.1.3 Dissertações que abordam simultaneamente os dois temas pesquisados: TDAH e estratégias de leitura

No contexto dos temas abordados, três das oito dissertações investigam ambos simultaneamente. A dissertação T 2, que tem como título *O desempenho em leitura e escrita de alunos com diagnóstico de TDAH*, foi elaborada por Maria Luiza Quaresma Soares da Silva e apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, no ano de 2006. O objetivo geral foi analisar o desempenho, em tarefas de leitura e escrita, de alunos com o diagnóstico de TDAH, em comparação a um grupo de alunos sem o transtorno, buscando identificar dados característicos da aprendizagem de tais habilidades nas crianças portadoras.

A pesquisa foi de cunho qualitativo, e os instrumentos utilizados foram uma prova de conhecimentos matemáticos, um teste de inteligência e uma escala de comportamento, respondida pelos pais e professores dos alunos. Participaram do estudo 32 alunos, cursando a quarta série do ensino fundamental. A amostra foi assim dividida: 16 alunos com o TDAH, 14 sem o transtorno e dois com suspeita.

Os resultados alcançados permitiram concluir que, face à peculiaridade da aprendizagem dessas crianças com TDAH, a internalização de algumas estruturas linguísticas mostra-se mais demorada. Ainda, a dificuldade em coordenar a atenção, a análise e a execução visomotora em tarefas de escrita, mediante cópia, constituiu um fator altamente complexo para

esses alunos. Tais resultados sugerem que a cópia não é uma tarefa adequada ao processo de ensino-aprendizagem desses educandos.

A próxima dissertação, intitulada *Estratégias para estimular o desenvolvimento cognitivo de alunos com dificuldades em aprendizagem: material de apoio para professores do Ensino Fundamental (T 3)*, foi escrita por Daniela Benaion Barroso e apresentada ao curso de mestrado em Ensino de Ciências e Matemática da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUCMINAS), no ano de 2011. Teve como objetivo a elaboração e a avaliação de um material didático de apoio direcionado aos professores do ensino fundamental para o trabalho com alunos com dificuldades de aprendizagem.

Neste estudo, foram investigadas as percepções dos professores de uma escola sobre as estratégias metodológicas empregadas em sala de aula para a aprendizagem dos alunos com dificuldades. Ao mesmo tempo, buscou-se confrontá-las com a percepção dos educandos que apresentam tais dificuldades. Como instrumento de análise, utilizou-se um questionário com 11 questões fechadas, as quais foram elaboradas em função das metodologias utilizadas em sala de aula. Foram investigados oito alunos do sexto ano do ensino fundamental com dificuldades de aprendizagem diagnosticadas por equipes multidisciplinares e com TDAH, portanto, com dificuldade de concentração. Foram investigados, também, alguns professores que acompanhavam esses discentes.

A partir dos dados da investigação e da experimentação, foi elaborado um caderno de atividades, o qual se mostrou um material muito útil, atingindo o objetivo proposto. Os resultados evidenciaram que nem sempre as metodologias e as estratégias de ensino vistas como adequadas pelos professores para alunos com dificuldade em aprendizagem são aquelas consideradas efetivas por esses discentes. A pesquisadora sugeriu, em seu trabalho, que o professor não conceba o material como “receita”, mas como sugestão de uma abordagem possível, que se deve adequar, com autonomia, às características e à realidade de sua escola e de seus alunos.

Para finalizar, apresenta-se o trabalho intitulado *Caracterização da leitura e funções neuropsicológicas de estudantes com TDAH (T 4)*, escrito por Jacqueline Raquel Bianchi Enricone e submetido ao Programa de Pós-graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, no ano de 2017. A investigação objetivou contribuir para a compreensão da coocorrência entre o TDAH e o baixo desempenho em leitura, o que envolveu a realização de três estudos distintos. O primeiro refere-se a uma revisão sistemática da literatura acerca da coocorrência entre o TDAH e o transtorno ou dificuldade na leitura (TL/DL), na perspectiva da neuropsicologia cognitiva. O segundo caracterizou o

desempenho em leitura nas sub-habilidades de fluência, precisão e compreensão leitora de estudantes com TDAH, analisando também os tipos de erros cometidos, a partir das variáveis idade, escolaridade, sexo e forma de apresentação do transtorno. E o terceiro verificou se havia diferença no perfil neuropsicológico de crianças e adolescentes com TDAH, analisando subcomponentes de linguagem, memória e habilidades visuoconstrutivas em relação aos grupos com bom e baixo desempenho geral em leitura, fluência, precisão e compreensão. Participaram do estudo 73 estudantes com TDAH, do terceiro ao nono ano do ensino fundamental.

Em relação ao primeiro estudo, observou-se que a produção acadêmica sobre o tema está crescendo, provavelmente como reflexo do interesse que a neuropsicologia cognitiva tem despertado na clínica e na pesquisa. A pesquisadora percebeu, também, que o perfil neuropsicológico da comorbidade TDAH e TL/DL ainda não é tão bem compreendido e salientou que pesquisas adicionais são necessárias para investigar fatores específicos.

Já no segundo estudo, não foi encontrada diferença significativa entre meninos e meninas e forma de apresentação do TDAH, quanto ao desempenho em fluência, precisão e compreensão leitora. Porém, houve diferença significativa entre idade e escolaridade com relação à fluência e precisão. Quanto maior a escolaridade e a faixa de idade, maior a média de fluência e precisão.

Já na compreensão leitora, nenhum desses fatores foi significativo, mas foi possível observar um resultado de desempenho um pouco mais baixo entre as meninas, nos participantes com maior escolaridade e idade. Para finalizar, a pesquisadora apresentou os resultados obtidos com o último estudo, examinando se havia diferença no perfil neuropsicológico de crianças e adolescentes com TDAH, com base nos subcomponentes de linguagem, memória e habilidades visuoconstrutivas em relação aos grupos com bom e baixo desempenho geral em leitura, fluência, precisão e compreensão.

Para tanto, a avaliação neuropsicológica e da leitura foram realizadas em uma sala de aula, pela pesquisadora e por estagiários de Psicologia da equipe do Programa de Transtornos de Déficit de Atenção/Hiperatividade (ProDAH). Os estudantes responderam à testagem neuropsicológica individualmente, em uma única sessão, a qual durou, em média, de 50 a 60 minutos. Em outra sessão, ocorreu a avaliação da leitura, a qual foi gravada em áudio, com duração de 10 a 15 minutos. Os resultados indicaram que há diferenças no funcionamento cognitivo dos grupos com TDAH. A partir desses achados, a pesquisadora demonstrou a importância de promover outras pesquisas que envolvam participantes com a comorbidade ou coocorrência de TDAH e baixo desempenho em leitura. Assim, será possível compreender

melhor suas especificidades, bem como contribuir para a elaboração de estratégias de intervenção que auxiliem o desenvolvimento das crianças com TDAH e dificuldades na leitura.

Os três trabalhos confirmam que os estudantes com TDAH apresentam uma dificuldade maior em relação à leitura e à concentração em atividades. Logo, precisam de um auxílio diferenciado por parte dos professores e profissionais da área, com relação a estratégias diferentes, que visem melhorar o seu aprendizado. Sendo assim, os estudos aqui referenciados são pertinentes à elaboração desta pesquisa, uma vez que acrescentam a falta de atenção e de concentração às dificuldades encontradas pelo aluno com TDHA na hora de compreender um texto. Tal fundamentação favorece uma análise mais minuciosa sobre quais estratégias de leitura podem ser usadas com os alunos que apresentam o transtorno, a fim de auxiliá-los no processo de ensino e aprendizagem.

3.6.2 Artigos

3.6.2.1 Artigos que abordam o TDAH

No presente tópico, apresentam-se os dois artigos que trazem como tema central o TDAH. O primeiro (A 3), com o título “Estratégias pedagógicas para crianças com TDAH dos anos iniciais do Ensino Fundamental”, foi escrito por Nathalia Pereira Andrade e Maria Cecília Martínez Amaro Freitas, com o objetivo de compreender as possíveis estratégias pedagógicas para lidar com os alunos que possuem esse transtorno. O estudo foi realizado por meio de pesquisas bibliográficas e da análise de uma pesquisa de campo relacionada às estratégias pedagógicas consideradas eficazes por docentes.

Na pesquisa de campo, observou-se que as professoras perceberam a importância de um planejamento diferenciado e adequado ao nível de cada aluno que possui o transtorno, utilizando sempre recursos didáticos atrativos para facilitar ainda mais o seu aprendizado. Ficou evidente que as docentes precisam apresentar estratégias didáticas para motivar esses alunos, bem como para despertar o interesse desses sujeitos nos momentos de trocas de saberes. Além disso, constatou-se que as professoras julgam ter conhecimento sobre o transtorno e possuir habilidades para trabalhar com as crianças. As autoras destacam, também, que é preciso estabelecer regras com os alunos e aplicá-las, procurando facilitar o processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, o professor deve buscar meios para prender a atenção dos seus educandos, utilizando materiais mais interativos e atrativos, além de propor estratégias condizentes com a realidade do discente. É preciso, por fim, que o professor organize sua sala

de aula, não apenas no que se refere aos conteúdos, mas também para o atendimento às necessidades do aluno com TDAH, auxiliando-o na sua aprendizagem.

Por meio da pesquisa, foi possível compreender o modo como acontece o processo de aprendizagem dos alunos com TDAH. Por meio dos relatos das professoras alfabetizadoras pesquisadas, percebeu-se que a aprendizagem se dá mediante estratégias e com a interação professor/professor, aluno/aluno e professor/aluno.

O segundo artigo selecionado (A 6) tem como título “TDAH e aprendizagem: um desafio para a educação” e foi elaborado por Maria Inete Rocha Maia e Helena Confortin. As autoras buscaram investigar as interferências do TDAH no processo de ensino e aprendizagem, tendo como público-alvo alunos do ensino fundamental II e seus respectivos professores. De caráter bibliográfico, o estudo detectou ser necessário envolver coleta de dados com os pais, com as crianças e com a escola para auxiliar esses educandos com TDAH em seu processo aprendizagem.

Salienta-se que o professor tem a possibilidade de fazer a vida desse aluno ser orientada, pois conhecer o TDAH e buscar meios para enfrentá-lo é, também, um caminho para evitar consequências prejudiciais ao bem comum. Conforme as autoras, para que se tenha êxito com esse estudante, é imprescindível que a escola e o professor estejam comprometidos em proporcionar o melhor, vendo-o não apenas como um objeto de trabalho, mas como um indivíduo desafiante e portador de grandes potencialidades.

Os dois trabalhos mencionados neste item remetem à importância de conhecer o discente, seja por meio de observação ou da coleta de dados. Ainda, indicam a relevância de organizar estratégias direcionadas para os alunos com TDAH, pois assim terão maiores possibilidades de aprender como aqueles que não têm problemas de aprendizagem. Tais educandos necessitam de técnicas diferenciadas e meios de aprendizagem que os motivem e os auxiliem nas atividades propostas.

Diante do exposto, os dois artigos examinados acrescentam informações relevantes sobre como trabalhar com alunos com TDAH, elencando alguns aspectos importantes que devem ser levados em consideração no momento de ensiná-los.

3.6.2.2 Artigos que abordam as estratégias de leitura

O artigo intitulado “Estratégias de leitura na formação do leitor” (A 7) foi escrito por Rita de Cassia Ludvig com o objetivo de proporcionar aos professores da rede pública subsídios teórico-práticos para o desenvolvimento de ações educacionais que possam ser refletidas e

avaliadas em seu processo e em seu produto, culminando no redimensionamento de sua prática educativa. A autora verificou, ainda, a necessidade de ampliar as discussões a respeito do ensino da leitura na educação básica, dando início a um projeto que almejou trazer aos docentes diferentes conceitos e formas de trabalho com a leitura. Como resultado, elaborou um caderno pedagógico, com conteúdo teórico e prático, direcionado aos professores do ensino fundamental e, a partir de então, desenvolveu a proposta de intervenção junto a docentes de diferentes disciplinas em escolas da cidade de Irati, PR.

Para o desenvolvimento do estudo, foram realizados encontros, tendo como participantes professores que atuam em diversas áreas do conhecimento em escolas estaduais naquela cidade, nos ensinos fundamental e médio. No primeiro encontro, foram expostos os objetivos do curso; num segundo momento, os professores descreveram ações interventivas nas diferentes áreas do conhecimento, de modo a tornar sua atuação pedagógica atrativa e com significado para a classe. O terceiro encontro, por sua vez, teve como fonte de discussão o artigo “Motivando para a leitura”, através do qual os professores elaboraram um quadro síntese sobre estratégias adequadas para utilizar antes, durante e após a leitura. No quarto e quintos encontros, foram retomadas as discussões sobre os objetivos da leitura por meio da transversalidade, com embasamento nos textos já trabalhados e em leituras sugeridas, assim como a exposição da prática dos professores cursistas, os quais indicaram questões que deveriam ser revistas e pontos relevantes sobre a temática. Já no sexto e sétimos encontros, os professores assistiram ao filme “A menina que odiava livros”, discutindo as estratégias que conduzem a menina intencionalmente ao ato de ler.

Por meio do trabalho de implementação, refletiu-se sobre a leitura em todas as áreas do conhecimento, salientando-se que o professor desempenha o importante papel de formar leitores de mundo. Os participantes puderam perceber, também, que a inter e transdisciplinaridade, quando trabalhada, oportuniza a percepção da totalidade de fatos e acontecimentos, da ação e da reação causadas pela ação do homem em diferentes meios, tempos e situações.

Esse estudo evidenciou que a leitura não se esgota com o trabalho desenvolvido, mas se constitui numa forma de trazer à tona a realidade que muitos ignoram. Ela precisa ser uma prática constante, desde que o estudante inicia a vida escolar. Tal artigo apontou o quanto a leitura é importante para a formação do leitor e que, se utilizada de maneira adequada pelos professores, certamente beneficiará os alunos em sua aprendizagem.

3.6.2.3 Artigos que abordam simultaneamente os dois temas pesquisados: TDAH e estratégias de leitura

Esse item apresenta o resumo dos artigos que abordam o tema do TDAH e as estratégias de leitura na aprendizagem das crianças.

O primeiro artigo (A 1), com o título “O desenvolvimento da competência leitora no aprendente TDAH na escola: uma ajuda estratégica em leitura de textos didáticos”, foi elaborado por Josilene Domingues Santos Pereira e refere-se a uma pesquisa bibliográfica de caráter exploratório. O estudo, que teve como objetivo reconhecer a relevância da abordagem cognitiva da leitura no desenvolvimento da competência leitora em crianças e adolescentes com TDAH, foi realizado em quatro fases. A primeira envolveu a elaboração do projeto de pesquisa, em que foi escolhido o assunto, formulada a questão de pesquisa e traçou-se um plano para buscar respostas à questão. Já na segunda fase foram coletados os dados, por meio da coleta da documentação, feita em dois momentos distintos e sucessivos: levantamento da bibliografia e das informações nela contidas. Também, foi realizada a análise explicativa dos dados, por meio do exame das afirmações e dos conceitos identificados no material selecionado, da tomada de apontamentos e da confecção de fichas. Por último, foi realizada a síntese integradora, destinada a uma análise comparativa do material selecionado para a leitura, mediante anotações, indagações e explorações, culminando na redação do texto, cuja finalidade foi refletir e propor alternativas para responder à questão de pesquisa.

Após a análise dos resultados, verificou-se que, além de mudanças no ambiente pedagógico, é necessário que o professor tenha ciência das dificuldades enfrentadas pelas crianças e adolescentes com TDAH. Logo, é preciso promover atividades adaptadas ao estilo de aprendizagem dos alunos, principalmente considerando que falhas na função executiva geram ações que se configuram improdutivas, tanto para a leitura quanto para uso da leitura com fins de aprendizagem.

O artigo A 2, intitulado “A criança com TDAH e a dificuldade em leitura e escrita: um estudo de caso sobre intervenção psicopedagógica”, de autoria de Laila Paula Pereira de Lima, objetivou analisar o modo como o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade interfere na construção da leitura e da escrita nas crianças e a importância da intervenção psicopedagógica nesse processo. Para tanto, foi realizado um estudo de caso, com um pré-adolescente de 12 anos que cursava, na época, o sétimo ano do ensino fundamental, bem como um acompanhamento pela Clínica-Escola de Psicopedagogia da Universidade Federal da Paraíba.

Para a obtenção dos dados, foram utilizados instrumentos como anamnese, Entrevista Centrada na Aprendizagem (EOCA), Teste de Competência de Leitura de Palavras e Pseudopalavras (TCLPP), Provas de Avaliação dos Processos de Leitura (PROLEC), atividades pedagógicas, jogos educativos e *on-line* e roteiro de observação na sala de aula. Por meio desses testes, foi possível proceder à avaliação psicopedagógica, percebendo como o transtorno compromete as funções executivas, responsáveis pelo planejamento e pela execução de atividades complexas ou novas para o indivíduo. Percebeu-se, também, a dificuldade em sustentar a atenção e manter a concentração, além da dificuldade na motricidade, o que acarretou ao sujeito dificuldades em seu desempenho na construção das competências de leitura e escrita.

O artigo T 4, intitulado “O transtorno de déficit de atenção/hiperatividade (TDAH) e o ensino da leitura”, foi elaborado pela psicopedagoga Leda Tessari Castello-Pereira, a qual atuava há 12 anos com atendimento de pré-adolescentes e adolescentes com TDAH.

Neste artigo, foram apresentadas e estudadas algumas dificuldades do portador de TDAH que interferem na aprendizagem da leitura, para, posteriormente, discutir procedimentos importantes no ensino da leitura. A autora contextualiza algumas técnicas importantes para ensinar esses alunos, como, por exemplo, a necessidade da estratégia de prestar atenção, antes de começar a ler o texto propriamente dito. Outras estratégias propostas são fazer perguntas sobre os títulos e subtítulos, fazer leitura individual com objetivo pré-definido e formular questões sobre o texto para ativar os conhecimentos prévios e possibilitar a realização de inferências necessárias à sua compreensão. Sublinhar, marcar, fazer esquemas e sínteses também são atividades que podem e devem ser realizadas. A autora parte do pressuposto de que ensinar a usar esses recursos é ensinar a ler. Isto é, o estudo e a reflexão supõem o uso de recursos que orientem a leitura, tais como fichamento, resumo, esquema, os quais possibilitam compreender o texto, investigar e ordenar as ideias do autor, enfim, possibilitam realizar o estudo do texto em geral.

Na mesma linha de pensamento, tem-se o artigo intitulado “A capacidade de ler em alunos diagnosticados com transtorno de déficit de atenção/hiperatividade (TDAH)” (A 5), escrito por Suzana Maria Capelo Borges. O estudo, de cunho qualitativo, teve como objetivo identificar as dificuldades de leitura apresentadas por alunos com TDAH e as possíveis interferências na aprendizagem. A pesquisa contou com a participação de dez alunos, da primeira à oitava série do ensino fundamental, com idade entre sete e 16 anos, provenientes de duas escolas de Fortaleza/CE, uma pública e outra particular. Dos 10 estudantes, nove eram meninos, todos já eram leitores e foram indicados como portadores de TDAH. Para esse

trabalho, foi realizada uma entrevista com os estudantes, os pais e os professores, totalizando 33 pessoas. Também, foi efetuada uma avaliação da leitura com esses alunos.

A avaliação constituiu-se de textos variados – poemas, letras de músicas, trechos de livros, notícias de jornais, entre outros – e adequados à idade dos sujeitos. Na avaliação da leitura, quatro alunos foram considerados bons leitores; um foi considerado leitor com razoável compreensão interpretativa, porque vacilava nas previsões e no reconhecimento de palavras e sentia dificuldade em dar significado ao que era lido. Já os outros cinco alunos foram considerados leitores com uma pobre compreensão interpretativa, pois ainda sentiam dificuldades para construir o significado de palavras, frases e parágrafos, bem como para arriscar previsões, levantar e testar hipóteses e dar sentido às ideias principais dos textos lidos.

Nessa avaliação, a pesquisadora constatou lentidão, falhas, equívocos e vacilações bastante comuns, as quais ocorriam também em sala de aula. Logo, esses aspectos não foram considerados erros, e sim reflexos da desatenção. Conforme a autora, nas salas observadas, os professores não solicitaram a leitura em voz alta como exercício de compreensão do sentido e do significado do que era lido, embora esse tipo de leitura seja considerado ideal para alunos portadores de TDAH. Os docentes observados demonstraram convicção de que os problemas de aprendizagem desses alunos eram ocasionados pela falta de atenção e de concentração durante atividades e avaliações; por outro lado, esses docentes admitiram não saber como auxiliá-los. Outro ponto importante trazido por Borges (2005) foi a análise da história de vida dos alunos observados, identificando que o TDAH possui relação com a hereditariedade, pois os pais de cinco crianças diagnosticadas com o transtorno disseram-se prováveis portadores, durante as entrevistas realizadas, comparando seu próprio comportamento com o dos filhos, considerado semelhante ao que possuíam no passado.

Como resultados, a autora observou que as dificuldades encontradas envolviam lentidão e erros de interpretação, as quais interferiam na aprendizagem e eram acentuadas pela desatenção, pela baixa concentração e pela inquietação. Tais problemas afetavam, também, a memória, deixando claro que as dificuldades dos alunos, que incluíam a leitura, estendiam-se às demais aprendizagens.

Por fim, apresenta-se neste item o artigo A 8, que tem como título “A compreensão em leitura e a consciência fonológica em crianças com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade”. Escrito por Ângela Inês Klein e Regina Ritter Lamprecht, o estudo teve como objetivo pesquisar se a presença do TDAH causa prejuízo à compreensão da leitura e à consciência fonológica, processos linguísticos pertinentes a todas as áreas do conhecimento. A investigação envolveu 12 estudantes – três com diagnóstico de TDAH e os demais sem esse

transtorno –, todos meninos, de nove a 13 anos, alunos da quarta série do ensino fundamental do município de Teutônia, RS. As crianças com TDAH foram selecionadas com base em atestados, arquivados na escola, expedidos por médico neurologista. Já as crianças sem o transtorno foram selecionadas com o auxílio da professora titular da turma, a qual indicou três estudantes com rendimento escolar considerado bom.

A coleta de dados foi realizada por meio da aplicação de três instrumentos, dois deles voltados a avaliar a compreensão leitora e a consciência fonológica. O primeiro instrumento envolveu a avaliação da compreensão em leitura de textos expositivos, feita de forma oral. O segundo teste, denominado Consciência fonológica: instrumento de avaliação sequencial (CONFIAS), também foi realizado de forma oral. Por fim, o Procedimento Cloze, a partir do texto “A vida das abelhas é mesmo doce”, deu-se de forma escrita.

A autora da pesquisa percebeu que os alunos com TDAH não necessariamente apresentam baixos escores em testes, mas apenas necessitam de mais tempo para tal e/ou de uma orientação ou, ainda, de um monitoramento para obterem resultados tão satisfatórios como qualquer outro aluno da sala de aula. Diante disso, os resultados levaram à seguinte conclusão geral: os alunos com TDAH podem apresentar resultados tão bons quanto os de seus colegas de sala em testes de consciência fonológica e de compreensão em leitura.

Em suma, os cinco artigos estudados neste item apontam que o uso de estratégias de leitura é o melhor caminho para a aprendizagem dos alunos, com problemas de aprendizagem ou não. As atividades adaptadas criam inúmeras possibilidades de conhecimento e, ainda, motivam os educandos a aprender, visto que a aprendizagem ocorre de forma prazerosa e produtiva. Por fim, o uso de recursos estratégicos auxilia, também, alunos que apresentam algum transtorno, pois, como se sabe, estes têm sua aprendizagem defasada, precisando de auxílio diferenciado.

Constata-se, dessa forma, que o uso das estratégias de leitura apresentadas por Solé (1998) teve grande influência nos estudos selecionados, sendo encontrado em alguns trabalhos acadêmicos. Logo, é necessário que haja uma melhor compreensão de tais estratégias, na medida em que elas auxiliam de forma significativa os alunos, independentemente de terem ou não o transtorno. Por fim, verifica-se que os estudos possuem relação com a pesquisa aqui apresentada, pois esclarecem de que modo as estratégias podem ser utilizadas em sala de aula para uma melhor compreensão leitora de todos os alunos.

4 METODOLOGIA DA PESQUISA⁴

A pesquisa está sempre presente na vida dos acadêmicos, principalmente quando se deparam com problemas e buscam encontrar alternativas para resolvê-los. Com essa concepção, o capítulo apresenta a classificação desta investigação, a descrição do sujeito participante, o processo de produção dos dados empíricos, os instrumentos utilizados para a coleta de dados e os procedimentos adotados para a análise dos resultados.

4.1 Classificação da pesquisa

Buscando atingir os objetivos da investigação, optou-se por desenvolver uma pesquisa qualitativa, que se constitui de “um campo interdisciplinar e preconiza uma abordagem multimetodológica, uma perspectiva naturalista e uma compreensão interpretativa da natureza humana” (ANADÓN, 2005, p. 11). Para Anadón (2005), esse tipo de pesquisa trata de compreender o sujeito, buscando responder as inquietações com fundamento em bases teóricas na tentativa de produzir uma reflexão aprofundada para ajudar os sujeitos pesquisados e proporcionar o desenvolvimento de conhecimentos sobre o mundo e suas diferentes realidades. Nas palavras do autor, a pesquisa qualitativa considera “a subjetividade dos pesquisadores e dos sujeitos; combina várias técnicas de coleta e de análise de dados, está aberta ao mundo da experiência, à cultura e ao vivido; valoriza a exploração indutiva e elabora um conhecimento holístico da realidade” (ANADÓN, 2005, p. 20).

Assim, de acordo com o referido pesquisador, é fundamental encontrar meios de resolver as questões levantadas, sendo necessário um tempo adequado para conhecer os sujeitos participantes, o local onde se encontram, suas histórias de vida, e, dessa forma, desenvolver uma investigação detalhada do tema para que estudos posteriores possam ajudar os sujeitos participantes e também o público que precisa desse conhecimento (ANADÓN, 2005).

Nesse sentido, uma pesquisa qualitativa

é conhecida também como "estudo de campo", "estudo qualitativo", "interacionismo simbólico", "perspectiva interna", "interpretativa", "etnometodologia", "ecológica", "descritiva", "observação participante", "entrevista qualitativa", "abordagem de estudo de caso", "pesquisa participante", "pesquisa fenomenológica", "pesquisa-ação", "pesquisa naturalista", "entrevista em profundidade", "pesquisa qualitativa e fenomenológica", e outras (TRIVIÑOS, 1987, p. 124).

⁴ Pesquisa aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa, sob número de parecer 5.055.051 (ANEXO A).

De maneira geral, Triviños (1987, p. 131) salienta que em toda pesquisa qualitativa, independentemente da descrição, “existe uma escolha de um assunto ou problema, uma coleta e análise das informações”. Também, neste tipo de pesquisa pode-se criar várias hipóteses sobre o problema estudado que ajudem o pesquisador a coletar dados para obter o maior número de informações necessárias para a realização de sua pesquisa. Segundo Triviños (1987, p. 137), a pesquisa qualitativa “se desenvolve em interação dinâmica retroalimentando-se, reformulando-se constantemente, de maneira que, por exemplo, a Coleta de Dados num instante deixa de ser tal e é Análise de Dados, e esta, em seguida, é veículo para nova busca de informações”.

A partir dessas concepções, como mencionado anteriormente, este estudo se classifica como uma pesquisa qualitativa, por buscar compreender de que forma as estratégias de leitura apresentadas por Solé (1998) podem auxiliar na compreensão leitora de estudantes que apresentam o transtorno do TDAH. Isto é, não se pretende avaliar quantitativamente, com o uso de métodos estatísticos, como os efeitos das estratégias de leitura propostas de Solé auxiliam na compreensão leitora de estudantes portadores com transtorno de TDAH.

Ainda, por tratar de um tema específico e por ser desenvolvida junto a um único sujeito, esta investigação também se classifica como uma pesquisa do tipo estudo de caso. Tal opção deve-se à intenção de acompanhar de perto o dia a dia do estudante na tentativa de perceber a decodificação, a compressão e a interpretação de textos de uma criança com TDAH e, assim, perceber como o uso das estratégias de leitura de Solé (1998) podem auxiliá-lo na hora de realizar esse tipo de atividade.

Tais concepções vão ao encontro das ideias de Triviños (1987), que afirma que pesquisas do tipo estudo de caso possibilitam ao pesquisador ir a fundo no tema a ser estudado, mas sempre com muita serenidade e rigor, pois irá envolver outros sujeitos. Para ele, o estudo de caso “é uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa aprofundadamente” (TRIVIÑOS, 1987, p. 133). Na mesma direção, Yin (2001, p. 33) complementa que “um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro do seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos”.

Através do estudo de caso, o pesquisador tem a oportunidade de conviver com o sujeito de forma mais individual, conhecendo suas dificuldades e seus problemas, e com isso, pode criar alternativas para sanar essas dificuldades de forma que auxilie no seu processo de ensino aprendizagem e na produção de seu conhecimento dentro de seus limites.

Sobre isso, Gil (2007, p. 59) elenca vantagens para o pesquisador no desenvolvimento de uma pesquisa do tipo estudo de caso. Segundo ele, aumentam: “a) sua capacidade de

estimular novas descobertas, em virtude da flexibilidade do planejamento e da própria técnica; b) a possibilidade de visualização do todo, de suas múltiplas facetas; e c) a simplicidade de aplicação dos procedimentos, desde a coleta até a análise de dados” (GIL, 2007, p. 59).

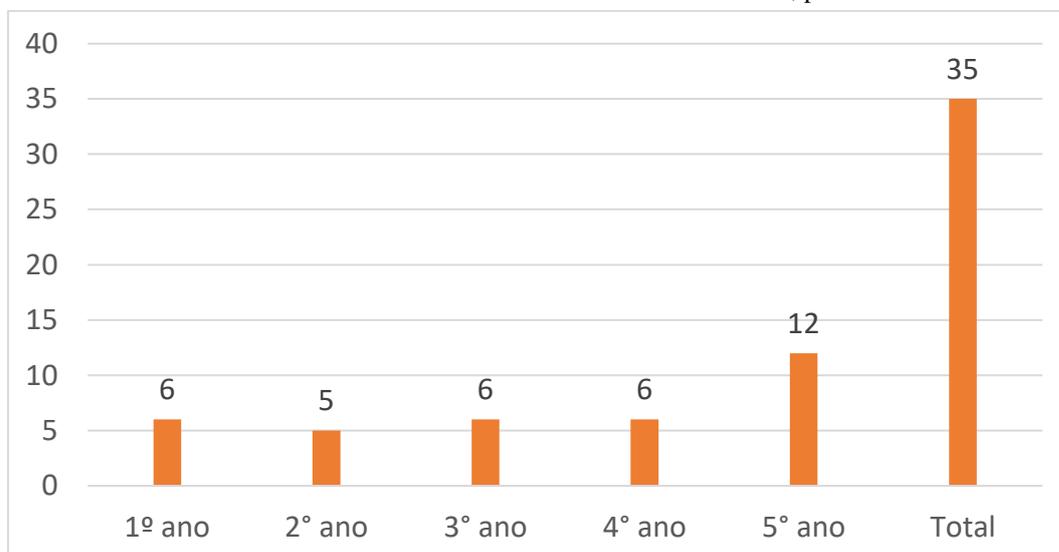
Em síntese, a pesquisa desenvolvida neste trabalho classifica-se como qualitativa e constitui-se em um estudo de caso, pois irá ajudar a sanar dúvidas que muitos professores e pesquisadores encontram no seu cotidiano. Acredita-se que os resultados poderão subsidiar docentes e discentes no desenvolvimento de novas técnicas para trabalhar a compreensão leitora de alunos com diagnóstico de TDAH.

4.2 O participante da pesquisa

Foi selecionado como participante da pesquisa um estudante da rede pública de ensino do município de Marau, situado ao norte do estado do Rio Grande do Sul. Marau possui uma área de 649,3 km², aproximadamente 44 mil habitantes (IBGE, 2019), e o sistema de ensino é composto por 16 escolas, sendo duas da rede privada e 14 da rede pública (quatro estaduais e 10 municipais).

Para selecionar o aluno participante, inicialmente, buscou-se, nas documentações arquivadas nas escolas de ensino básico, sujeitos com diagnóstico comprovado de déficit de atenção e hiperatividade. A análise desse material demonstrou que, nas redes de ensino, 35 alunos apresentam a comprovação do transtorno. Os dados contidos no gráfico (Gráfico 1) apresentam o ano em que cada um desses sujeitos está matriculado.

Gráfico 1 - Alunos com TDAH matriculados na rede de ensino de Marau, por turma



Fonte: Dados da pesquisa, 2021.

Desse universo, foi selecionado um estudante da Escola Municipal de Ensino Fundamental Afonso Volpato⁵. A opção deveu-se ao fato de que a pesquisadora atua como professora nessa escola, o que facilita a interação com o sujeito investigado e a coleta de dados.

De acordo com os documentos oficiais, a instituição foi criada em 1972, iniciando seu funcionamento em março de 1973, na então Zona Bernardi, distrito de Marau. Seu objetivo é promover uma educação de qualidade que possa contribuir para a vida, e não apenas para o momento em que o aluno está na escola, baseando-se nas competências e habilidades citadas na Base Nacional Comum Curricular, na Referência Curricular Gaúcha e no Documento Orientador Municipal (EMEF AFONSO VOLPATO, p. 3). Sua missão é educar as crianças e jovens, visando à construção do conhecimento, de acordo com seus anseios, sua cultura e com a realidade da comunidade em que está inserida. A escola trabalha para oferecer uma educação de qualidade, proporcionando aos alunos um ambiente de respeito, criatividade; e formar cidadãos críticos, capazes de ter suas próprias opiniões e de agir na transformação da sociedade (EMEF AFONSO VOLPATO, p. 5).

Atualmente, o corpo técnico é composto de 46 professores, três estagiários, seis serventes, cinco auxiliares de serviços gerais, um auxiliar de operações, uma psicopedagoga e uma professora de Atendimento Educacional Especializado. A instituição atende 494 alunos, matriculados em 24 turmas de ensino fundamental (EMEF AFONSO VOLPATO, p. 8). Dentre esses, três alunos são diagnosticados com TDAH.

Tendo em vista o objetivo do trabalho, o aluno selecionado⁶ – que aqui será denominado de “aluno A”, para manter seu anonimato – está matriculado no quinto ano do ensino fundamental. A opção por esse estudante, em detrimento de outros, deu-se porque os demais frequentam o segundo ano do ensino fundamental e, na projeção da fase de produção dos dados empíricos, ainda não estariam com o processo de alfabetização concluído.

De acordo com os registros arquivados na secretaria, o aluno A ingressou na escola no decorrer do ano de 2021. Anteriormente, estudava em uma escola na cidade de Tapejara, RS, onde obteve o diagnóstico por meio de consultas neuropsicológicas. Foi encaminhado para atendimento psicológico no ano de 2019, por apresentar dificuldade na escrita e também em questões emocionais e comportamentais. O aluno foi diagnosticado já em idade escolar, por influência da escola. O menino, atualmente, está com 11 anos de idade e apresenta diversas dificuldades na leitura e em atividades que exigem concentração.

⁵ O termo de aceite da escola para execução da pesquisa consta no Anexo B.

⁶ Os Termos de Consentimento encontram-se no Anexo C.

O aluno A mora somente com sua mãe, e seu pai é falecido. A mãe relatou que, depois da perda do pai, a dificuldade do menino só aumentou, acarretando grandes prejuízos na sua aprendizagem escolar. A partir do laudo médico, começou a fazer uso de medicamentos – Fluoxetina e Risperidona –, pois possui CID-10 (F90.0 + F81.3), que diz respeito, respectivamente, a distúrbios da atividade e da atenção e transtorno misto de habilidades escolares.

A seguir, é apresentada a produção dos dados empíricos, referentes aos procedimentos adotados para apresentação ao aluno pesquisado das estratégias de leitura propostas por Solé (1998).

4.3 A produção dos dados empíricos

A produção dos dados ocorreu a partir de cinco encontros de acordo com o cronograma apresentado no Quadro 4 e descritos na sequência. Para fins de comparação, os dois primeiros encontros foram desenvolvidos sem a utilização das estratégias propostas por Solé (1998), já os outros três foram implementados a partir das concepções indicadas pela autora.

Quadro 4 - Cronograma da produção dos dados empíricos

Encontro	Data	Tempo de duração	Utilização das estratégias propostas por Solé (1998)
1	09-11-2021	45 minutos	Não
2	11-11-2021	45 minutos	Não
3	16-11-2021	45 minutos	Sim
4	18-11-2021	45 minutos	Sim
5	23-11-2021	45 minutos	Sim

Fonte: Dados da pesquisa, 2021.

4.3.1 Descrição dos encontros

Neste tópico é descrita a implementação de todos os encontros. Apresentam-se a metodologia seguida e as estratégias de leitura utilizadas em cada encontro.

4.3.1.1 Encontro 1

O objetivo do primeiro encontro foi perceber como o estudante decodifica, compreende e interpreta um texto não verbal sem a utilização das estratégias propostas por Solé (1998). O encontro teve início com o esclarecimento, feito ao participante, sobre os objetivos da pesquisa, sua metodologia e sua duração. Nessa oportunidade, ele foi informado de que o trabalho

consiste em uma pesquisa de mestrado e que sua participação poderia auxiliá-lo na compreensão de textos.

Na sequência, visando atingir o objetivo almejado, iniciou-se um diálogo com o estudante sobre suas percepções acerca de aprendizagens escolares e, especialmente, da leitura. De acordo com seu relato, ele “gosta de aprender as coisas, mas apresenta uma certa dificuldade na leitura e compreensão, e isso o deixa sem vontade de realizar as atividades durante as aulas”. Em sua fala, ele também refere que “está motivado com os encontros, pois quer muito aprender para mostrar aos colegas que ele também consegue aprender coisas novas e diferentes”.

Após o diálogo inicial, a professora pesquisadora apresentou o texto de imagem (Figura 1) que seria utilizado no encontro. Ao lhe entregar o texto, solicitou que o estudante o observasse para posteriormente responder algumas questões.

Figura 1 - Texto utilizado no encontro 1



Fonte: ANUÁRIO [...], 1999, p. 137.

Durante a leitura, o estudante comentou, com voz fraca, que parecia o protetor solar que sua mãe recomenda. Ainda salientou que conhecia os personagens presentes na frase do texto. Após, foi entregue ao participante um questionário contendo sete questões e foi solicitado que ele o respondesse a partir da leitura efetuada.

As três primeiras questões (Quadro 5) buscavam perceber se o estudante foi capaz de decodificar e compreender o que está contido no texto. Já as questões 4, 5, 6 e 7 visavam identificar a sua interpretação sobre o texto estudado.

Quadro 5 - Questões do questionário do encontro 1

1- Qual o produto que aparece na imagem?
2- Quais personagens de história infantil estão contidas na imagem?
3- Qual informação o produto da imagem está trazendo?
4- Para que serve o produto anunciado?
5- O que a expressão “Chapeuzinho Vermelho” está representando?
6- A que diz respeito na imagem a expressão “Branca de Neve”?
7- No seu dia a dia, usa o produto do anúncio? Em que situações?

Fonte: Dados da pesquisa, 2021.

No decorrer da atividade, o estudante mostrou-se apreensivo e, por várias vezes, afirmou que não gosta de responder perguntas escritas, por não saber fazer e porque os colegas o acham “burro”. Aos poucos, com a motivação da professora pesquisadora, o menino iniciou a leitura das perguntas em voz alta e, na sequência, respondeu as questões indicadas. Ao término da atividade, a professora pesquisadora recolheu as suas respostas escritas.

4.3.1.2 Encontro 2

Ainda sem a utilização das estratégias de leituras preconizadas por Solé (1998), o segundo encontro teve como objetivo central visualizar como o estudante decodifica, compreende e interpreta um texto verbal.

Para tanto, o encontro teve início com um diálogo entre a pesquisadora e o estudante sobre o texto que iria ser trabalhado (Quadro 6), o qual tem como título “Grande ou Pequeno”. A professora pesquisadora esclareceu que esse texto é apresentado de forma escrita, ou seja, verbal, e que, portanto, ele precisaria ler para interpretá-lo. Mencionou, ainda, que se trata de um poema sobre as fases da vida de um adolescente. Na sequência, solicitou que o estudante fizesse a leitura com calma e tranquilidade para posteriormente responder algumas questões.

Quadro 6 - Texto utilizado do encontro 2

GRANDE OU PEQUENO		
Se eu me meto na conversa, para ouvir do que é que falam os adultos e os parentes, lá vem bronca da mamãe: “ Não, não, não! Já para fora! Você é muito pequeno para ouvir nossa conversa.”	Mas se eu faço algum errinho, qualquer coisinha malfeita, ou alguma reinação, lá vem bronca do papai: “Mas você não tem vergonha? Isso é coisa que se faça? Você já está muito grande para coisas como essa!”	Afinal, quem é que eu sou? Ou eu sou muito pequeno, ou sou grande até demais! Ora, tenham paciência! Deixem-me crescer em paz!

Fonte: BANDEIRA, 1994, p. 9.

No decorrer da atividade, o estudante apresentou bastante dificuldade em relação à leitura do texto e em vários momentos comentou “que não conseguia ler bem, mas que iria tentar melhorar”. Finalizando a leitura do texto, a professora pesquisadora lhe entregou um questionário contendo seis questões (Quadro 7) e solicitou que ele respondesse a partir da leitura realizada.

Assim como no primeiro questionário, as questões foram organizadas em dois grupos. As três primeiras se destinavam a perceber se o estudante decodificava e compreendia o que estava contido no texto. Já as questões 4, 5 e 6 buscavam identificar a interpretação do estudante sobre o texto estudado.

Quadro 7 - Questões do questionário do encontro 2

- | |
|---|
| <ol style="list-style-type: none"> 1- Quando o menino se mete na conversa para ouvir o que os adultos e parentes estão falando, de quem ele leva bronca? 2- Quando o menino comete algum errinho ou alguma reinação, de quem ele leva bronca? 3- De acordo com o texto, de que forma o menino quer crescer? 4- Na sua vida, quando te consideram grande demais para fazer algumas coisas? 5- Por que algumas vezes os pais justificam que você ainda é novo demais para fazer certas atividades? |
|---|

Fonte: Dados da pesquisa, 2021.

Ao longo da atividade, o aluno teve dificuldades para ler as questões e em alguns momentos solicitou auxílio para decodificar algumas palavras que não compreendia. No final do encontro, o questionário com as respostas do estudante foi recolhido.

4.3.1.3 Encontro 3

No terceiro encontro, houve, pela primeira vez, a utilização das estratégias de leitura proposta por Solé (1998). Assim, as atividades de leitura foram organizadas em três momentos: o antes, o durante e o pós-leitura. Portanto, esse encontro teve como objetivo averiguar a decodificação, a compreensão e a interpretação de um texto verbal pelo estudante, que é portador de TDAH, a partir das estratégias de leitura de Solé (1998).

O primeiro momento – antes da leitura – teve início com a entrega ao estudante do texto que seria utilizado no encontro (Quadro 8). Nesse momento, a professora pesquisadora solicitou que o participante observasse o título e as imagens apresentadas no decorrer do texto, perguntando, em seguida, se ele já conhecia a história. Tal indagação busca aproximar o

estudante da história desenvolvida no texto e está de acordo com as concepções de Solé (1998, p. 110), ao salientar que, com a leitura do título e dos subtítulos, é possível imaginar o que vai ser encontrado no texto.

Ainda, a professora pesquisadora informou que se trata de uma fábula, um tipo textual que apresenta uma mensagem para as pessoas em seu encerramento. De acordo com Solé (1998, p. 105): “informar os alunos sobre o tipo de texto – ou superestrutura textual – que vão ler também é uma forma de lhes proporcionar conhecimentos úteis para sua tarefa [...] esta informação vai orientar os alunos para que eles saibam se se trata de um conteúdo real ou de ficção”.

Levando em conta que o estudante apresenta TDAH e tendo em vista a recomendação de Solé (1998), no sentido de direcionar o olhar para determinados aspectos do texto, a fim de auxiliar a ativação do conhecimento prévio sobre o que será lido, a professora pesquisadora solicitou que o estudante prestasse mais atenção nas partes em que a raposa está falando e na atitude que ela tem após o acontecido, além da imagem apresentada pelo texto.

Quadro 8 - Fábula utilizada no encontro 3

A RAPOSA E AS UVAS



Uma raposa estava com muita fome. Foi quando viu uma parreira cheia de lindos cachos de uva. Imediatamente começou a dar pulos para ver se pegava as uvas. Mas a parreira era muito alta e, por mais que pulasse, a raposa não as alcançava.

- Estão verdes – disse, com ar de desespero.

E já ia seguindo o seu caminho, quando ouviu um pequeno ruído.

Pensando que era uma uva caindo, deu um pulo para abocanhá-la. Era apenas uma folha e a raposa foi-se embora, olhando disfarçadamente para os lados. Precisava ter certeza de que ninguém percebera que queria as uvas.

Também é assim com as pessoas: quando não podem ter o que desejam, fingem que não o desejam.

Após as observações iniciais, passou-se para o segundo momento – durante a leitura. A professora pesquisadora solicitou que o estudante realizasse a leitura em voz alta e compartilhada com a pesquisadora. A respeito do procedimento adotado, Solé (1998, p. 118) comenta que: “as tarefas de leitura compartilhada são, na verdade, muito simples: nelas, o professor e os alunos assumem – às vezes um, às vezes os outros – a responsabilidade de organizar a tarefa de leitura e de envolver os outros na mesma”.

Além disso, a professora pesquisadora solicitou ao estudante que, durante a leitura, sublinhasse as palavras ou frases desconhecidas para, posteriormente, discutirem o seu significado. De acordo com Solé (1998, p. 125), essa estratégia pode evitar que se perca o foco, pois:

Detectar os erros ou as lacunas de compreensão é apenas um primeiro passo, uma primeira função do controle que exercemos sobre a nossa compreensão. Para ler eficazmente, precisamos saber o que podemos fazer quando identificamos o obstáculo, o que significa tomar decisões importantes no decorrer da leitura.

O último momento – pós-leitura – foi realizado por meio de uma discussão entre o participante e a professora pesquisadora sobre o texto. Nesse momento, buscando que o estudante adentrasse no tema central da fábula, ele foi motivado a comentar sobre o que havia entendido da história.

Por fim, para verificar sua compreensão e interpretação quanto à fábula proposta, o estudante foi convidado a responder, a partir da leitura realizada, um questionário (Quadro 9) contendo seis questões. Indicou-se que ele lesse as perguntas em voz alta e, sempre que precisasse, solicitasse auxílio da pesquisadora.

Assim como os questionários organizados para os dois primeiros encontros, este, também, foi organizado em duas partes. A primeira, constituída das três primeiras questões, visavam perceber se o aluno foi capaz de decodificar e compreender o que estava contido no texto. Já, as outras três questões constituíam-se de perguntas de interpretação de texto, buscando verificar se o aluno consegue interpretá-las de forma adequada.

Quadro 9 - Questionário utilizado no encontro 3

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none"> 1- O que a raposa viu quando estava passeando? 2- Por que a raposa queria comer as uvas? 3- A raposa ouviu um ruído, o que era que havia caído? 4- As uvas estavam mesmo verdes? Por que a raposa desistiu de pega-las? 5- Em que situação de sua vida as pessoas agem de maneira semelhante ao que a raposa fez? 6- Todas as pessoas agem da mesma forma quando não conseguem algo que desejam. Explique |
|--|

Fonte: Dados da pesquisa, 2021.

Nessa atividade, o aluno leu as perguntas oralmente, apresentando dificuldade na dicção das palavras. Em vista disso, a professora pesquisadora precisou intervir e ajudá-lo na leitura. No momento de responder, o estudante falou as respostas em voz alta e as escreveu resumidamente no papel, comentando que prefere falar a escrever.

No final do encontro, foi elaborado um breve resumo do texto lido. Nesse resumo, o pesquisado e a professora pesquisadora registraram o que o texto contém, resultando em uma síntese da história com suas próprias observações.

4.3.1.4 Encontro 4

O quarto encontro foi o segundo com a utilização das estratégias de leitura propostas por Solé (1998). Neste utilizou-se um texto não verbal, e as atividades de leitura novamente foram organizadas por meio dos momentos antes, durante e pós-leitura. Nessa direção, o encontro teve como objetivo analisar a compreensão e a interpretação de um texto não verbal pelo estudante.

O encontro teve início com a entrega do texto não verbal (Figura 2) ao participante. Nesse momento – antes da leitura –, a professora pesquisadora solicitou que ele observasse a imagem com muita calma, prestando atenção no rosto de cada personagem. Para Solé (1998, p. 105), pedir atenção do leitor oportuniza “possuir, antes de iniciá-la, um esquema ou plano de leitura que lhe diz o que tem de fazer com ela e o que ele sabe ou não sobre o que vai ler”.

Figura 2 - Texto não verbal utilizado no encontro 4



Fonte: BRAINLY.

Após a leitura do pensamento da vovó e a observação da fisionomia dos personagens, a professora pesquisadora e o aluno comentaram sobre o tema abordado no texto. De acordo com Coscarelli (2002, p. 13), esse procedimento pode promover no aluno o “conhecimento prévio, bem como da situação comunicativa; que juntos possibilitarão a ele fazer deduções, generalizações, entre outras operações mentais necessárias à compreensão do texto”.

No momento pós-leitura, a professora pesquisadora iniciou com o estudante uma conversa guiada por questionamentos sobre a imagem, buscando promover um espaço de reflexão do leitor sobre o assunto contido no texto. Após essa conversa, foi entregue para o aluno um questionário contendo cinco questões (Quadro 10) que ele deveria responder a partir da leitura realizada. A professora pesquisadora solicitou que a leitura das perguntas fosse feita em voz alta e lembrou ao estudante que, sempre que precisasse de auxílio, não hesitasse em pedir. A metodologia aplicada nesse momento vai ao encontro das concepções de Solé (1998, p. 155), quando afirma que “o leitor capaz de ensinar a formular e responder perguntas pertinentes sobre o texto está mais capacitado para regular seu processo de leitura e, portanto, poderá torná-lo mais eficaz”.

Quadro 10 - Questionário utilizado no encontro 4

- 1- Na imagem, o que as crianças estão fazendo?
- 2- Quem as crianças foram visitar?
- 3- A vovó está feliz com a visita dos netinhos? Por quê?
- 4- O que a frase dita pela vovó “Obrigada pela visita, meus netinhos. Eu fico muito feliz.” Está querendo dizer?
- 5- O que a imagem representa nos dias atuais?

Fonte: Dados da pesquisa, 2021.

Assim como ocorreu nos encontros anteriores, o questionário foi organizado em duas partes. A primeira – questões 1 e 2 – buscava perceber a compreensão do texto pelo estudante, e a segunda – questões 3, 4 e 5 – visava identificar a sua interpretação sobre a imagem trabalhada.

4.3.1.5 Encontro 5

O quinto encontro também foi realizado com a aplicação das estratégias de leitura propostas por Solé (1998), tendo como propósito identificar se essas estratégias ajudam um estudante com TDAH a compreender, decodificar e interpretar um texto verbal.

Inicialmente, a professora pesquisadora entregou ao estudante o texto que seria utilizado no encontro (Quadro 11), solicitando-lhe que observasse as imagens e o título. Em seguida, indagou se ele já conhecia a história, explicando que ela é classificada como uma fábula infantil, pois tem o objetivo de apresentar uma mensagem final aos leitores.

Após essa conversa inicial, durante o primeiro momento – antes da leitura –, a professora pesquisadora solicitou que o estudante prestasse bastante atenção nas partes do texto referentes às atitudes dos dois personagens e também nas imagens apresentadas.

Quadro 11 - Fábula utilizada no encontro 5

O LEÃO, E O RATINHO



Um leão, cansado de tanto caçar, dormia espichado debaixo da sombra boa de uma árvore. Vieram uns ratinhos passear em cima dele e ele acordou.

Todos conseguiram fugir, menos um, que o leão prendeu debaixo da pata. Tanto o ratinho pediu e implorou que o leão desistiu de esmagá-lo e deixou que fosse embora.

Algum tempo depois o leão ficou preso na rede de uns caçadores. Não conseguindo de soltar, fazia a floresta inteira tremer com seus urros de raiva.

Nisso apareceu o ratinho, e com seus dentes afiados, roeu as cordas e soltou o leão.

Fonte: FÁBULAS [...], 1994, p. 38.

Iniciando o segundo momento – durante a leitura –, a professora pesquisadora solicitou que o estudante realizasse a leitura da fábula individualmente e em voz alta. Para Solé (1998, p. 121):

quando os alunos leem sozinhos, em classe, na biblioteca ou em suas casas, tanto com o objetivo de ler por prazer, como para realizar alguma tarefa para a qual é preciso ler, devem poder utilizar as estratégias que estão aprendendo. De fato, esse tipo de leitura, em que o próprio leitor impõe seu ritmo e “trata” o texto para seus fins, atua como uma verdadeira avaliação para a funcionalidade das estratégias trabalhadas.

Ainda nesse segundo momento das estratégias de leitura propostas por Solé (1998), a pesquisadora pediu para o estudante que, durante a leitura, sublinhasse as palavras ou frases desconhecidas, para posterior discussão. Após esse trabalho, a leitura do texto foi feita novamente, agora de forma compartilhada, sendo notória a melhora na dicção das palavras que ele havia sublinhado na primeira leitura.

No terceiro momento, o pós-leitura, foi realizado um debate entre o estudante e a professora pesquisadora sobre o texto. Para tanto, o estudante foi motivado a comentar sobre o que havia entendido da história. Solé (1998) argumenta que, nesse tipo de situação, os alunos têm a possibilidade de assistir novamente a demonstração em grupo e de participar ativamente da discussão conjunta de estratégias, além de explicar qual foi sua prática individual.

No último momento do encontro, a professora pesquisadora entregou ao aluno um questionário (Quadro 12) com perguntas sobre a fábula, para serem respondidas a partir da leitura realizada. Foi solicitado que ele lesse as perguntas em voz alta, podendo solicitar auxílio da pesquisadora caso não compreendesse algo.

Novamente, o questionário foi dividido em duas partes. A primeira foi constituída de quatro perguntas que buscavam identificar se o estudante foi capaz de decodificar e compreender o que estava contido no texto. A segunda, composta de mais quatro questões, visava identificar se ele havia conseguido fazer a interpretação do texto.

Ao final do encontro, foi elaborado um resumo do texto, elencando as ideias principais e o entendimento do aluno em relação à história, visando ajudá-lo ainda mais em sua compreensão e interpretação.

Quadro 12 - Questionário utilizado no encontro 5

<p>1- Quem ficou preso?</p> <p>2- Como o leão prendeu o ratinho?</p> <p>1- O que o ratinho fez para o leão soltá-lo?</p> <p>2- Como o ratinho salvou o leão das redes dos caçadores?</p> <p>3- Onde a história se passa?</p> <p>4- Por que o ratinho ajudou o leão?</p> <p>5- Por que foi importante o leão soltar o ratinho?</p> <p>6- No seu dia a dia, em que situação as pessoas agem da mesma forma que o ratinho?</p>

Fonte: Dados da pesquisa, 2021.

Durante a atividade, o aluno realizou a leitura das perguntas em voz alta e novamente apresentou dificuldades em relação a algumas palavras, porém bem mais sutis em comparação com os encontros anteriores. Para dar as respostas ao questionário, o estudante continuou preferindo falar a escrever, pois se sentia mais à vontade utilizando essa forma de expressão.

4.4 Instrumentos de coleta de dados

Sabe-se que atualmente existem inúmeros métodos para a coleta de dados em uma pesquisa acadêmica. Esses métodos são de suma importância para se obter um resultado preciso do estudo que será realizado. Existem diversos instrumentos de coleta de dados como gravações de áudios, vídeos, pesquisas, questionários, anotações, entre outros. Nesse sentido, Gil (1996) argumenta que a coleta de dados em um estudo de caso é baseada em diversas fontes de evidência.

Para alcançar os objetivos de trabalho propostos nesta pesquisa, foi utilizado para a coleta de dados a elaboração de um diário de bordo, questionários respondidos pelo participante durante a implementação da proposta e os vídeos oriundos das gravações dos encontros.

O diário de bordo é uma ferramenta que ajuda a pesquisadora a registrar suas tarefas, ações, observações, ideias, comentários e dúvidas dos alunos, assim como auxilia na programação das próximas aulas, pois apresenta subsídios importantes para ver se o que foi planejado deu certo ou não para traçar as próximas aulas. O diário também serviu de registro das atividades propostas, e auxiliou na organização das informações ocorridas durante o estudo. Para Monteiro (2007, p. 4),

os registros feitos no diário de bordo são importantes porque a partir deles: [...] podemos identificar as dificuldades encontradas, os procedimentos utilizados, os sentimentos envolvidos, as situações coincidentes, as situações inéditas e, do ponto de vista pessoal, como se enfrentou o processo, quais foram os bons e maus momentos por que se passou e que tipos de impressões e de sentimentos apareceram ao longo da atividade, ao longo da ação desenvolvida. É uma via de análise de situações, de tomada de decisões e de correção de rumos.

No diário de bordo buscou-se descrever as dificuldades e transtornos do estudante, as datas dos encontros, o tempo de duração de cada encontro, a descrição das atividades e também as imagens ou textos que foram trabalhados nos encontros e, também, as avaliações diárias de cada atividade, como comentários, críticas e sugestões para encontros futuros. Sobre isso, Lüdke e André (1986, p. 32) afirmam que: “A forma de registrar os dados também pode variar muito, dependendo da situação específica da observação. Do ponto de vista essencialmente prático, é interessante que, ao iniciar cada registro, o observador indique o dia, a hora, o local da observação e o seu período de duração”.

Os questionários respondidos pelo estudante ao longo da implementação também foram um instrumento usado para coleta de dados. Este serve como apoio para buscar mais informações, pois trazem conteúdos mais objetivos, voltados ao tema trabalhado e também

auxilia na averiguação dos resultados. O questionário, segundo Gil (1999, p. 128), serve “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.”.

No caso da presente pesquisa, o uso do questionário como método de coleta de dados buscou perceber se o aluno conseguia decodificar os símbolos contidos no texto, compreender as ideias apresentadas pelo autor e interpretar a mensagem evidenciada no texto. Na formulação das questões que compuseram o questionário, buscou-se que elas estivessem de acordo com a faixa etária do aluno, par que assim, ele conseguisse compreender e interpretar de forma clara e objetiva. Outro fator que foi levado em conta na elaboração do questionário foi número de questões. Buscou-se arrolar um número reduzido de questões visando não cansar o aluno investigado no decorrer do trabalho.

Outro instrumento utilizado para a coleta de dados foram as gravações dos encontros. De acordo com Aurélia Honorato et al. (2006, p. 6), a captação de imagens em vídeo é uma rica fonte de elementos, especialmente, em pesquisas com crianças, “afinal, como registrar tantos meandros, tantos detalhes, tantas relações para depois debruçar-se sobre? Há ditos que não são pronunciados oralmente; ditos que não são captados por um gravador e acabam perdidos sem um registro...”.

Para tanto, as gravações permitiram a visualização de inúmeras informações que não foram possíveis de se obter no momento da conversa com o participante ou na explicação dos conteúdos e interpretação dos alunos. Assim, esse recurso possibilita diferentes maneiras de interpretar o conhecimento e a aprendizagens dos alunos analisados e a forma com que eles respondem as tarefas. As gravações também facilitaram na análise dos dados obtidos para possíveis respostas aos objetivos propostos no decorrer do estudo. Para Lüdke e André (1986, p. 26), a “observação possibilita um contato pessoal estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado”.

As gravações também podem servir de subsídios para alguns aspectos que passou despercebido na hora da aula, pois no momento da conversa, o pesquisador pode se detalhar mais em algum assunto e deixar despercebido outro que é altamente importante em sua análise, por isso que a vídeo gravação, segundo Ana Maria Sadalla e Priscila Larocca (2004, p. 423), “permite registrar, até mesmo, acontecimentos fugazes e não-repetíveis que muito provavelmente escapariam a uma observação direta”.

Em síntese, a filmagem dos encontros permitiu que o pesquisador pudesse identificar posteriormente suas atitudes e suas interpretações sobre o tema estudado em cada encontro de forma mais segura e detalhada.

Os instrumentos que foram utilizados para a coleta de dados deram ênfase aos registros de forma mais ampla ao final de cada encontro, pois foi aproveitado ao máximo o uso de cada ferramenta para a coleta de todos os dados encontrados em cada aula, conforme indicado na Figura 3.

Figura 3 - Instrumentos de coleta de dados utilizados na pesquisa



Fonte: Dados da pesquisa, 2021.

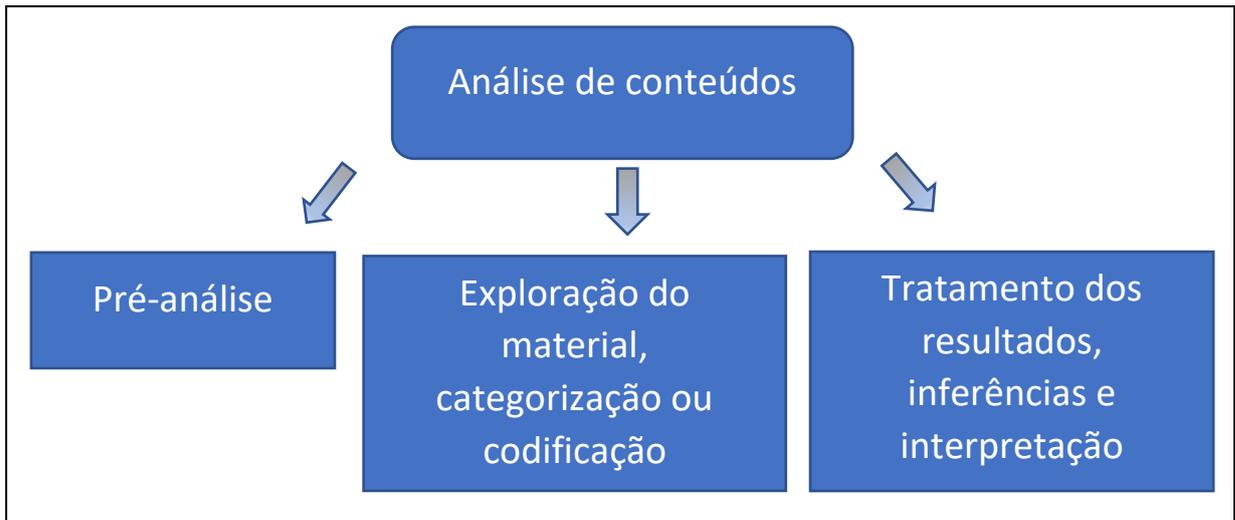
4.5 Procedimento de análise

A partir dos dados coletados por meio dos instrumentos de coleta de dados descritos na seção anterior, buscou-se analisar os resultados encontrados tendo como base os pressupostos da Análise de Conteúdo de Bardin. Para o autor (2011, p. 47), a análise de conteúdo é:

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

A técnica utiliza vários instrumentos metodológicos e procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição de conteúdos e mensagens, estruturando-se em três fases, como especificado na Figura 4.

Figura 4 - Fases da análise de conteúdos



Fonte: BARDIN, 2016.

Para que o trabalho seja bem-sucedido, segundo Bardin (2016), a primeira fase da análise, ou pré-análise, é dividida em: leitura flutuante, formulação das hipóteses e dos objetivos, referenciação dos índices, elaboração de indicadores e preparação do material.

Na leitura flutuante, a pesquisadora se utilizou dos textos elaborados pelo aluno e dos questionários por ele respondidos, bem como das observações feitas no diário de bordo e nas gravações, para assim encaminhar as próximas fases desse processo.

Por meio da escolha dos documentos para a primeira etapa, foi encaminhada a formulação das hipóteses e dos objetivos, que consistiam em observar se o aluno decodifica, compreende e interpreta textos com a utilização das estratégias de leitura.

Dando continuidade à pré-análise, foram elencadas a referenciação dos índices e a elaboração dos indicadores. Por fim, realizou-se a exploração do material, com a finalidade de categorizar o estudo. Nessa fase, a descrição analítica possibilita o aprofundamento do estudo, orientado pelas hipóteses e pelos referenciais teóricos (MOZZATO; GRZYBOVSKI, 2011).

A pré-análise tem por finalidade sistematizar as ideias e elencar as informações. Seguindo esses passos, o pesquisador obtém uma melhor organização dos materiais a serem utilizados no estudo, e a elaboração das ideias tende a ser mais específica. Por sua vez, os documentos coletados podem ser muito úteis para a realização da pesquisa e para os resultados alcançados posteriormente. Conforme Bardin (2016, p. 124-125), “a pré-análise tem por objetivo a organização, embora ela própria seja composta por atividades não estruturadas, ‘abertas’, por oposição à exploração sistemática dos documentos”.

Na segunda etapa, analisou-se o material elaborado, seus objetivos e os documentos pertinentes, chegando à categorização do estudo. Essa categorização consiste em: “uma operação de classificação dos elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação, e em seguida, por reagrupamento seguindo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos” (BARDIN, 2016, p. 147).

As categorias utilizadas na investigação e consideradas *a priori* foram intituladas como decodificação, compreensão e interpretação. A categoria denominada “decodificação” teve como objetivo verificar se o aluno conseguiu decodificar as palavras contidas no texto, ou seja, reconhecer as palavras, pois o processo de decodificação interfere diretamente na leitura e na compreensão. Se não há decodificação, não há como ocorrer a compreensão do material estudado. Nesse sentido, Soares (2006, p. 15) argumenta que “alfabetizar significa adquirir a habilidade de decodificar a língua oral em língua escrita”.

A segunda categoria, chamada “compreensão”, visou avaliar em que medida as estratégias de leitura de Solé (1998) auxiliaram o estudante na tarefa de compreender os textos propostos. De acordo com Kleiman (1999), a compreensão nada mais é do que aquilo que se entende do texto, ou seja, um levantamento dos dados que estão mencionados no texto. Nas palavras da autora,

A compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pela utilização de conhecimento prévio: o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo de sua vida. É mediante a interação de diversos níveis de conhecimento, como o conhecimento linguístico, o textual, o conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto. E porque o leitor utiliza justamente diversos níveis de conhecimento que interagem entre si, a leitura é considerada um processo interativo. Pode-se dizer com segurança que sem o engajamento do conhecimento prévio do leitor não haverá compreensão (KLEIMAN, 1999, p. 13).

Por fim, a categoria intitulada “interpretação” buscou evidenciar se, com o auxílio das estratégias de leitura de Solé (1998), houve avanço na capacidade do aluno de chegar às suas próprias conclusões sobre os textos estudados. Quanto a isso, Costa (2008, p. 11) argumenta que “quem interpreta normalmente atua como se estivesse a desvendar os sentidos contidos no texto”.

A terceira e última etapa do processo, pertinente ao tratamento dos resultados, às inferências e à interpretação, é destinada a uma análise mais profunda e crítica dos dados coletados. Essa fase consiste na “operação lógica, pela qual se admite uma proposição em virtude da sua ligação com outras proposições já aceitas como verdadeiras” (BARDIN, 2010, p. 41).

5 RESULTADOS⁷

Este capítulo apresenta os resultados obtidos por meio do estudo realizado com um estudante portador de TDAH ao longo dos encontros descritos no capítulo anterior. Esses resultados estão agrupados em três categorias *a priori*, denominadas “decodificação”, “compreensão” e “interpretação”.

5.1 Decodificação

Nesta categoria procurou-se visualizar se o aluno conseguia decodificar o que estava escrito no texto, ou seja, ler e decifrar as palavras. O primeiro texto selecionado era do tipo não verbal, e o trabalho realizado a partir dele não apresentou o uso de estratégias de leitura. Nesse caso, os resultados mostraram que o aluno foi capaz de decodificar a parte escrita contida no texto, bem como suas imagens, porém com um pouco de dificuldade.

Foi possível perceber uma grande insegurança em relação à leitura, pois em muitos momentos o participante tinha medo de pronunciar as palavras. Durante as gravações, isso é constatado quando o estudante olha para a pesquisadora antes de ler algumas palavras que tem dificuldade de decodificar, esperando que ela as leia para ele repetir. Isso também acontece no decorrer do encontro, quando o aluno vai responder algumas questões e novamente se sente inseguro e pede para a pesquisadora: “profe, paciência se pronuncia assim mesmo?”.

Nesse sentido, a pesquisadora menciona em seu diário de bordo que “*o aluno relatou que não gosta de fazer atividades que envolvam leitura, pois tem medo que os colegas riam dele por não conseguir falar algumas palavras corretamente*”. Nota-se que o aluno é muito tímido e precisa de estímulo para realizar as atividades. Ou seja, ele precisa a todo instante de alguém ao seu lado que o ajude e o acompanhe nas leituras, para que supere o medo de errar.

O medo de ler errado também é percebido na gravação do segundo encontro, quando a pesquisadora apresenta para o aluno um texto verbal e pede que ele faça a sua leitura oralmente. Nesse instante, o menino olha para a pesquisadora com uma expressão assustada e diz: “*profe, eu não consigo ler tudo isso, é muito grande*”. Frente a isso, a pesquisadora o incentiva, explicando-lhe que não precisa ter medo de errar, pois está ali para aprender. O menino então realiza a leitura e, apesar da dificuldade na dicção de algumas palavras, consegue ler todo o texto selecionado para estudo.

⁷ A partir dos resultados parciais foi elaborado um artigo que está sendo avaliado pela *Revista Ibero-Americana de Educação*.

Desse modo, os resultados encontrados nos dois primeiros encontros, que foram realizados sem o uso das estratégias de leitura, mostram que o aluno foi capaz de decodificar as palavras e as frases contidas nos textos, porém com certa dificuldade em relação à pronúncia de algumas palavras com a escrita mais complexa.

Nos três encontros seguintes, estes fazendo uso das estratégias de leitura propostas por Solé (1998), o estudante se mostrou mais seguro em relação à leitura, por saber que poderia contar com o auxílio da pesquisadora, tendo em vista que todas as leituras eram realizadas em conjunto com a pesquisadora lendo junto, um trecho cada um.

Isso é evidenciado no início da gravação do terceiro encontro, em que o estudante argumenta: *“profe, eu gosto de ler quando estou aqui, porque você me ajuda”*. Essa fala é representativa de que a participação da pesquisadora durante a leitura dos textos deixou o aluno mais seguro e motivado, levando a um aprendizado crescente no que se refere à decodificação das palavras contidas nos textos.

Ao findar dos encontros, também se constatou que a dinâmica das aulas auxiliou na aprendizagem do aluno, melhorando gradativamente sua leitura e conseqüentemente sua decodificação, pois escutava a pesquisadora lendo e aprendia a pronúncia das palavras de forma correta. Outro fator que ajudou nessa evolução da leitura por parte do estudante foi a estratégia de sublinhar as palavras que não conseguia falar corretamente, pois aos poucos ele conseguiu sanar suas dificuldades, melhorando cada vez mais sua decodificação.

Os registros da pesquisadora em seu diário de bordo (Quadro 14) apresentam esse progresso na decodificação do estudante, demonstrando que, com auxílio e dedicação do professor, o aluno consegue construir um aprendizado de qualidade.

Quadro 13 - Registros do diário de bordo - decodificação

Encontro	Trechos dos registros do diário de bordo
3	No momento da leitura coletiva, pude observar que o aluno estava lendo melhor, pois prestava atenção na minha leitura. Após, quando foi sua vez de ler, o menino conseguiu uma melhor dicção das palavras, pronunciando-as de forma correta, pois ele ouviu minha leitura e gravou como se pronunciava algumas palavras que se repetiam no texto. Com isso, ele conseguiu aprimorar sua leitura.
4	Hoje foi trabalhado um texto não verbal, em que o mesmo apresentava algumas falas de personagens. Novamente fizemos a leitura juntos, e isso é muito benéfico para o aluno, pois ele conseguiu ler corretamente as falas, se sentindo feliz com essa conquista.
5	Ao final de nosso último encontro, fiquei muito feliz, pois o pesquisado me pediu se podia levar uma cópia deste texto, pois queria mostrar para sua professora que agora ele sabe ler como os outros colegas.

Fonte: Dados da pesquisa, 2021.

Ficou constatado que, no decorrer dos cinco encontros, o pesquisado obteve uma melhora gradativa em sua leitura, conseguindo decodificar as palavras com mais tranquilidade e segurança.

5.2 Compreensão

Nesta categoria, buscou-se avaliar se as estratégias de leitura de Solé (1998) auxiliaram o estudante na compreensão dos textos.

No caso do primeiro texto, que era do tipo não verbal e que foi trabalhado sem a utilização das estratégias de leitura de Solé (1998), de acordo com as respostas do questionário proposto, verificou-se que o investigado conseguiu localizar as informações necessárias para responder corretamente cada uma das três questões, que foram destinadas a identificar a compreensão leitora.

No entanto, a análise dos dados contidos nas gravações dos encontros e nos registros do diário de bordo evidencia certa insegurança por parte do estudante durante o processo. Isso é percebido no início da gravação, quando ele faz a seguinte indagação: *“se eu não conseguir ler, o que vai acontecer?”*. O mesmo ocorre durante a observação da imagem, quando afirma: *“sou meio distraído, preciso de ajuda”*. A situação é novamente verificada no momento de responder às questões, quando, em três oportunidades, o estudante pergunta: *“está certo o que eu escrevi?”*. Nessa perspectiva, nos registros do diário de bordo, a pesquisadora salienta que: *“no decorrer do encontro o estudante se mostrou bastante agitado e inseguro na realização das atividades. A todo momento ele olhava para a professora e solicitava a confirmação de suas ações e respostas”*. Percebeu-se que esse aluno necessita a todo instante de um apoio maior para a realização das atividades propostas, contando com alguém que o inspire e o ajude na realização das atividades, pois assim se sente mais seguro para realizar o trabalho de forma clara, sem medo de errar.

A insegurança também pôde ser constatada no segundo encontro, em que se trabalhou um texto verbal sem os procedimentos indicados por Solé, iniciando com a entrega do texto para o estudante e a solicitação de uma leitura individual. De acordo com os dados contidos no vídeo da gravação do encontro, logo no início, o estudante diz: *“não vou conseguir ler sozinho, você vai ter que me ajudar”*. Diante disso, a pesquisadora passa a motivá-lo para o prosseguimento da leitura, que é feita em voz alta e várias vezes interrompida, porque o estudante se distrai com seus materiais escolares, como confirma o trecho do diário de bordo transcrito abaixo:

Neste encontro trabalhamos o texto verbal intitulado “Grande ou Pequeno”. O participante demonstrou insegurança para ler. Precisei motivar ele sempre, mesmo assim por muitas vezes ele se distraía com sua borracha, seu lápis e seu estojo e não continuava a leitura. Então, precisei chamar sua atenção para a tarefa (Diário de Bordo, registro do dia 11/11/2021).

De acordo com Barkley (2020, p. 51), tal comportamento é característico de indivíduos acometidos com TDAH. Para o autor, a falta de perseverança nas tarefas que exigem envolvimento cognitivo e a tendência a passar de uma atividade a outra sem acabar nenhuma estão associadas a uma atividade global desorganizada e incoordenada que pode levar o estudante a um baixo rendimento acadêmico e a dificuldades emocionais.

Neste estudo, esse fato é observado na análise das respostas dadas ao questionário do segundo encontro. Evidenciou-se que, das três questões que tinham a intencionalidade de perceber a compreensão do estudante para o texto estudado, apenas uma foi respondida corretamente. Quanto às demais, uma não foi respondida, e na outra o estudante apenas iniciou a escrita de uma palavra.

Assim, os resultados obtidos nos dois primeiros encontros, nos quais não foram utilizadas as estratégias de leitura propostas por Solé (1998), indicam, em síntese, que o estudante consegue compreender um texto não verbal, porém apresenta grandes dificuldades na compressão de um texto verbal. Ainda, durante os dois encontros, o participante demonstrou um forte sentimento de insegurança para a realização das atividades de leitura, perdendo constantemente a atenção no que estava fazendo.

Esse é um fato que preocupa muito, pois o aluno precisa de concentração para compreender o que está lendo. Com a distração, partes importantes do texto tendem a se perder, levando à necessidade de reler várias vezes até concluir a tarefa. Mas fica nítido através dos registros que o aluno portador de TDAH não consegue adquirir concentração sozinho. É necessário o uso de estratégias por parte do professor para ajudar esse sujeito a se concentrar e assim compreender o que está lendo.

Como mencionado anteriormente, nos três encontros seguintes, as estratégias de leitura propostas por Solé (1998) estiveram presentes. Isto é, no momento anterior à leitura o participante foi informado sobre o que o texto aborda e a relação que estabelece com o seu cotidiano; a leitura foi sempre realizada em voz alta, de forma conjunta entre o participante e o pesquisador, e com o participante destacando as palavras do texto que considerava importantes; também foi mencionado que o estudante prestasse atenção em certos detalhes, como imagens e frases que davam um maior sentido ao texto. No momento posterior à leitura, foram realizadas questões de compreensão e de interpretação em todos os encontros sobre todos os textos lidos,

e também foram elaborados, conjuntamente, pelo participante e pelo pesquisador, resumos dos textos trabalhos.

Os dados contidos nas gravações dos encontros apontam que tais procedimentos foram capazes de motivar o participante a realizar as atividades com mais interesse e empenho. Esse apontamento foi percebido na fala do estudante durante o terceiro encontro, quando assim se expressou: *“muito bom, gostei de pensar neste desenho”*. Também durante uma das intervenções do quarto encontro, ele afirmou: *“gosto quando você lê junto comigo [...] agora vamos ver se a raposa vai comer a uva”*. Isso se repetiu numa das participações no último encontro, quando disse: *“não gosto de ler, mas assim [lendo de forma conjunta] tô gostando, tô entendendo, vou responder as perguntas certinho”*.

Outro fator interessante é que o pesquisado conseguia compreender muito mais rapidamente os textos não verbais do que os textos verbais, pois quando os questionários sobre os textos foram entregues, a pesquisadora percebeu uma reação diferente no estudante. Esse fato chamou atenção posteriormente, quando ele começou a responder as questões. Nos textos não verbais, o pesquisado observava as imagens e logo sabia o que escrever para responder as perguntas. Ele apresentava segurança para escrever a resposta. Já no caso dos textos verbais, o aluno também conseguia responder as questões, mas respondia antes oralmente para a pesquisadora e só após a confirmação da resposta ele as reescrevia.

Na mesma direção, os registros da pesquisadora no diário de bordo (Quadro 15) indicam que o participante foi compreendendo os textos no decorrer do processo de leitura, porém a efetivação da compreensão se deu principalmente a partir do questionário e da elaboração dos resumos do que foi lido. Os registros demonstram, ainda, que o participante manteve a atenção durante grande parte do processo de leitura e se mostrou seguro na atividade, pois a pesquisadora estava sempre ao seu lado, ajudando-o quando precisava de auxílio.

Quadro 14 - Registros do diário de bordo - compreensão

Encontro	Trechos dos registros do diário de bordo
3	No encontro de hoje abordamos novamente um texto não verbal. Desde o início, no momento antes da leitura, o estudante estava atento e comunicativo. No começo comentamos sobre a importância de visitar os parentes, os avós e se ele gostava de passear na casa de seus avós. Após isso ele observou atentamente o texto [...]. Quando construímos o resumo, foi que percebi que ele tinha entendido o texto. Antes de escrevermos no quadro de giz, onde organizamos para a elaboração do resumo, foi comentado e planejado o que iríamos escrever. O participante, a todo momento, buscava elaborar com segurança as frases para descrever o texto. (Diário de Bordo, registro do dia 16/11/2021).
4	[...] durante a leitura o estudante manteve a atenção e várias vezes parou a leitura para comentar algo sobre o que estava lendo. Sublinhou algumas palavras. Percebia facilmente que ele estava buscando entender o texto [...]. Percebi que a partir do terceiro encontro ele não demonstrou mais a insegurança em realizar as atividades [...]. Ele conseguiu contar toda a história de modo claro e preciso. Foi fácil de escrevermos o resumo. (Diário de Bordo, registro do dia 18/11/2021).
4	Durante a visualização do texto no verbal, ele prestou atenção aos detalhes da imagem e assim conseguiu interpretá-la de forma clara. [...]. Percebi que nos textos de imagens ele consegue melhor do que em textos que exigem leitura. (Diário de Bordo, registro do dia 18/11/2021).
5	[...] novamente a elaboração do resumo foi um ponto importante do encontro. Neste momento o participante já sabia que na sequência teria as questões para resolver e por duas oportunidades afirmou que saberia responder as questões. As palavras que ele destacou ao longo da leitura auxiliaram muito no fazer o resumo. (Diário de Bordo, registro do dia 23/11/2021).

Fonte: Dados da pesquisa, 2021.

Os resultados obtidos nas respostas ao questionário aplicado no final dos encontros 3, 4 e 5 também indicam que o investigado conseguiu compreender os textos lidos, pois respondeu corretamente as nove questões propostas para esse fim, três em cada encontro. Isto é, nesse rol de questões, ele foi capaz de fazer uma leitura prática e entender o que estava escrito, de forma objetiva, decodificando e analisando as sentenças presentes no corpo textual.

A partir desses resultados e da comparação entre as análises efetuadas – dos encontros 1 e 2 em relação aos encontros 3, 4 e 5 –, percebeu-se uma evolução do participante na compreensão dos textos propostos e na sua postura durante o processo de leitura. Esses elementos sugerem que a utilização de uma metodologia de leitura estruturada a partir das ideias de Solé (1998) pode favorecer o desenvolvimento da compreensão de textos por estudantes com TDAH.

5.3 Interpretação

Esta categoria buscou evidenciar se a utilização das estratégias de leitura de Solé (1998) auxiliou o participante na construção de suas conclusões sobre os textos estudados. Para tal, seguiu-se o entendimento de Costa (2008, p. 11), que considera o ato de interpretar como a oportunidade de “desvendar os sentidos contidos no texto”.

As respostas ao questionário aplicado no primeiro encontro indicam que o estudante conseguiu associar a mensagem contida no texto não verbal com situações do seu cotidiano, quando mostrava imagens de produtos que são utilizados no seu cotidiano. Porém, diante das três questões, que tinham como objetivo identificar a interpretação do texto, o participante não conseguiu apresentar respostas coerentes, pois teve muita dificuldade de relacionar a imagem aos personagens que nela estavam representados.

No segundo encontro, o participante não respondeu a nenhuma das três questões. Ainda, os dados contidos nas gravações do encontro evidenciam que, ao se deparar com o questionário, ele se mostrou inseguro e disperso, desviando constantemente sua atenção para outro foco, como indicam os trechos de comentários tecidos por ele no tempo destinado para a resolução das questões: “*não sei fazer essas*”; “*o caminhão é um carro grande*”; “*que horas acaba a aula?*”.

Na mesma direção, o registro feito no diário de bordo revela que, no final do segundo encontro, o participante se apresentava agitado, cansado e não demonstrava elementos que indicassem a interpretação do texto lido.

[...] no final da atividade de leitura o estudante, a todo momento, queria saber o horário do final da aula. Levantava-se em pé, derrubava os lápis no chão. Parecia exausto com a atividade. Mesmo sendo motivado para responder as questões, ele deixou em branco. Também, não demonstrava ter interpretado a ideia que o texto apresentava (Diário de Bordo, registro do dia 16/11/2021).

Tais resultados coincidem com os evidenciados na categoria anterior. Isto é, o participante conseguiu compreender, sem o uso das estratégias de leitura indicadas por Solé (1998), um texto não verbal, mas teve dificuldades na compreensão de um texto verbal. Analogamente, os resultados desta categoria indicam dificuldades do estudante em interpretar um texto que faz uso da linguagem verbal. Esse resultado vai ao encontro das concepções de Barkley (2020, p. 21), quando menciona que o transtorno compromete a atenção, a concentração e as funções executivas do indivíduo e interfere no processamento de informações ou organização na mente daquilo que é aprendido.

Os questionários 3, 4 e 5 apresentam um avanço no que diz respeito à quantidade de questões respondidas. Nos questionários referentes aos encontros 3 e 5, as questões foram respondidas integralmente e, no questionário do encontro 4, apenas uma das três questões ficou sem resposta. Esse dado evidencia que as estratégias de leitura adotadas durante os encontros foram capazes de manter o estudante motivado e dedicado até o final das atividades, elementos que podem ser evidenciados em suas falas registradas nas gravações dos encontros: “*entendi*

bem o que o desenho quer dizer” (Encontro 3); *“Já terminei as perguntas, essa raposa não é burra, né?!”* (Encontro 4); *“agora estou indo bem na leitura, consigo responder outras perguntas se for preciso”* (Encontro 5).

Além disso, suas respostas sugerem que, a partir da leitura feita com o uso das estratégias, ele conseguiu perceber as nuances e os detalhes implícitos nos textos lidos. Isso pode ser observado no questionário do terceiro encontro, quando, ao ser indagado sobre situações em que as pessoas agem de modo semelhante ao da raposa, o estudante respondeu: *“Quando as pessoas não conseguem ter as coisas e fazem de conta que não gostam dessa coisa”*. Também se verifica essa percepção no decorrer da gravação do quarto encontro, em que comenta: *“a gente vai ver a vó pessoalmente, então não dá para ficar só no celular, nem conversando nele”*. Posteriormente, ao responder a sexta questão do questionário deste encontro, o aluno salienta que: *“as pessoas ficam só no celular e não dão bola para os outros”*. Ainda, em resposta ao questionamento relacionado à ação do ratinho, o participante afirma que: *“Um tem que ajudar o outro”*.

De acordo com os registros do diário de bordo, a interpretação evidenciada nos questionários foi ocorrendo ao longo das etapas planejadas a partir das concepções de Solé (1998). No entanto, como se percebe nos trechos transcritos no Quadro 16, a discussão entre o participante e a pesquisadora no momento posterior à leitura para a elaboração dos resumos foi um dos principais fatores para a determinação do sentido do texto. Isso foi realizado por meio de diálogos, observando as relações temporais, causais e espaciais presentes nos diferentes cenários dos textos estudados.

Quadro 15 - Trechos dos registros do diário de bordo - interpretação

Encontro	Trechos dos registros do diário de bordo
3	Após a leitura do texto, no momento depois da leitura, fiquei dialogando com o estudante, falamos da família, de visitar os parentes e do uso de tecnologias. Era possível perceber como ele estava relacionando a imagem do texto com sua vivência cotidiana (Diário de Bordo, registro do dia 16/11/2021).
4	[...] no momento pós-leitura o estudante refletiu sobre a ação da raposa e o que significava a uva. Ele narrou os acontecimentos e buscava a todo momento encontrar exemplos relacionados com as cenas narradas na fábula e as experiências vivenciadas no cotidiano das pessoas (Diário de Bordo, registro do dia 18/11/2021).
5	[...] a discussão sobre o texto foi intensa. O estudante comentou que em certa ocasião ajudou um amigo e quando precisou de ajuda o colega não o ajudou. Fato que o deixou triste. Comentou que a mãe sempre diz que quem planta, colhe. Essas falas demonstram que ele interpretou a mensagem do texto estudado (Diário de Bordo, registro do dia 23/11/2021).

Fonte: Dados da pesquisa, 2021.

A análise dos resultados – especialmente a comparação entre os dados obtidos nos encontros que seguiram as estratégias de leitura indicadas por Solé (1998) e os dados dos

encontros que não as utilizaram – aponta que a estruturação de atividades de leitura a partir do que recomenda a autora pode favorecer o desenvolvimento da interpretação de textos verbais e não verbais por alunos com TDAH. Conforme os resultados obtidos, uma metodologia que contemple ações antes, durante e depois da leitura mostra auxiliar em aspectos como inibição de respostas, atenção sustentada, memória de trabalho não verbal e verbal, planejamento, noção de tempo, regulação da emoção, perseverança e fluência verbal e não verbal.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer deste trabalho, estudou-se o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, um transtorno de origem mental que pode afetar diversas áreas do conhecimento da criança, levando-a a apresentar problemas relacionados ao cognitivo, ao social e à sua aprendizagem. Os portadores de TDAH podem apresentar inúmeras dificuldades de aprendizagem. No caso deste estudo, especificamente, foram avaliadas as dificuldades em relação à leitura e à compreensão leitora, com foco nas estratégias de leitura.

De acordo com Isabel Solé (1998), as estratégias de leitura podem auxiliar o aluno no desenvolvimento da compreensão leitora e na decodificação de palavras ou símbolos, mas também na capacidade de interpretar e adquirir conhecimento, auxiliando assim na construção social do indivíduo na sociedade. Para auxiliar no desenvolvimento da compreensão leitora, Solé (1998) indica que as atividades de leitura devem ser realizadas antes, durante e depois da leitura, a fim de que o sujeito consiga obter um aprendizado de maior qualidade, para interagir com as informações adquiridas durante esse processo. Para tal, foram realizados diversos encontros entre a pesquisadora e o pesquisado, e nesses encontros foram utilizados diferentes tipos de textos, verbais e não verbais, com e sem o uso das estratégias de leitura.

A construção do referencial teórico possibilitou um conjunto de saberes que vêm a contribuir ainda mais para o resultado deste estudo. Com as leituras de Barkley (2020), é possível entender o que é o TDAH, um transtorno de origem mental que prejudica a aprendizagem de quem o carrega em várias áreas do conhecimento.

O TDAH, na maior parte dos casos, é diagnosticado no ambiente escolar, quando professores pedem auxílio para pessoas especializadas, por não saberem como lidar com algumas atitudes apresentadas pelo aluno em sala de aula, partindo para uma investigação feita por profissionais para descobrir o que está acontecendo com esse indivíduo. Esses alunos na maioria das vezes não param sentados, não conseguem se concentrar nas atividades e apresentam outros comportamentos desafiadores, afetando muito a sua aprendizagem. Barkley (2020, p. 21) argumenta também que existe o “entendimento de que muitas crianças com TDAH herdaram uma forma genética”, sendo possível que esse transtorno venha de seus familiares, com isso, afetando a vida da criança.

Alunos portadores de TDAH precisam de uma atenção diferenciada por parte dos educadores e de alternativas de ensino diversificadas para poderem aprender. Analisando essas alternativas, optou-se por trabalhar com a área da leitura e compreensão leitora desses estudantes, pois a leitura é primordial para um aprendizado de qualidade. Com isso, buscou-se

estudar as estratégias de leitura estipuladas por Solé (1998). Essas estratégias são métodos diferenciados de ensinar os alunos que podem ser recriados e reelaborados dependendo da dificuldade apresentada pelo discente. As estratégias de leitura, se trabalhadas de forma correta, trazem muitos benefícios para o crescimento do estudante, por auxiliá-lo em sua compreensão leitora e de mundo, trazendo um amparo na sua caminhada estudantil.

Diante disso, o presente estudo buscou encontrar essas técnicas e responder à seguinte pergunta: de que forma as estratégias de leitura propostas por Solé (1998) podem contribuir para o desenvolvimento da compreensão leitora de estudantes acometidos pelo TDAH?

Para responder a esse questionamento, foi essencial fundamentar-se nos aportes teóricos e nas vivências em sala de aula, para que este estudo se fortalecesse de forma positiva. Foram organizados vários encontros entre a pesquisadora e o pesquisado, durante os quais textos de diferentes temas e tipos foram trabalhados. Também foi implementado o uso das estratégias de leitura em alguns encontros, a fim de analisar se essas ações contribuiriam ou não para a aprendizagem do aluno com TDAH.

Nesses encontros, a pesquisadora teve a oportunidade de conhecer um pouco mais sobre as facetas do TDAH, mediante uma observação minuciosa do aluno, recorrendo, para tanto, a entrevistas, conversas, gravações e anotações no diário de bordo de tudo que ocorria nessas ocasiões. Com esses recursos, foi possível analisar como o TDAH afeta a aprendizagem do aluno e quais são as estratégias mais adequadas para ajudar essas crianças que têm o transtorno.

Como mencionado no decorrer da pesquisa, a professora pesquisadora visou buscar alternativas para auxiliar o aluno na área da leitura e compreensão de textos. Com isso, foi necessário organizar essas leituras de forma que abrangessem três pontos importantes para diagnosticar se o estudante teria mais facilidade de aprender com o uso das estratégias. Foram abordados diferentes textos para verificar a decodificação, a compressão e a interpretação do estudante sobre cada um deles. É imprescindível perceber a importância desses três pontos, pois cada um traz uma forma peculiar de interpretação na hora da leitura e, conseqüentemente, um necessita do outro para se obter um aprendizado de qualidade.

A decodificação mostra se o aluno consegue ler de forma adequada a pronúncia das palavras contidas no texto. Já a compreensão indica o entendimento quanto às informações concretas trazidas pelo texto. Por último, a interpretação demonstra se o aluno consegue perceber a mensagem que o texto está passando, ou seja, interpretar o texto por meio de suas palavras. Cada um desses pontos é essencial para o bom aprendizado da leitura, por isso foram estudados separadamente em cada tipo de texto.

A organização da sequência didática possibilitou desenvolver atividades diferenciadas com textos distintos para cada encontro, potencializando o envolvimento do aluno e também seu aprendizado. Por meio das estratégias de leitura aplicadas nos encontros, foi possível perceber que na área da decodificação dos textos verbais o aluno obteve uma melhora gradual na leitura conforme os encontros iam acontecendo, pois em cada encontro o aluno apresentava uma melhora em sua dicção. Esse fato foi evidenciado nas gravações, quando a pesquisadora e o pesquisado faziam a leitura de forma conjunta. Isto é, no momento da leitura feita pela pesquisadora, o aluno prestava atenção na pronúncia de palavras com as quais tinha dificuldades e após também conseguia pronunciá-las de forma correta. Já em textos não verbais o aluno apresentou maior facilidade de compreendê-los, pois conseguia decodificar a imagem e responder ao questionário sem muitas dúvidas.

Na categoria compreensão, o uso das estratégias de leitura também possibilitou uma melhora na compressão leitora do educando, pois se percebeu que os estímulos dados pela pesquisadora o motivaram a ler. Esse estímulo no sentido de deixar o aluno tirar suas dúvidas sobre palavras que não compreendia, somado ao fato de lerem juntos e de haver um auxílio mais específico da pesquisadora, o deixou mais seguro. Com isso, o participante desenvolveu uma vontade maior de realizar a leitura de textos. Nessa categoria, ficou evidente que o aluno estudado tem mais facilidade de compreender textos não verbais, mas com o uso das estratégias houve uma melhora gradativa no decorrer dos encontros, o que potencializou seu aprendizado e o estimulou a gostar de ler.

Por fim, na categoria interpretação, foi novamente constatado que o estudante apresentou mais facilidade na interpretação de textos não verbais, pois conseguia responder aos questionários de forma rápida, precisando apenas olhar as imagens para tal – imagens que faziam parte do seu dia a dia. Quanto aos textos verbais, porém, ficou evidente uma grande dificuldade em interpretá-los sem auxílio. Isso pôde ser constatado porque os questionários não foram respondidos pelo aluno, pois não sabia o que escrever. No entanto, nos textos em que as estratégias de leitura propostas por Solé (1998) foram utilizadas, percebeu-se uma grande diferença nesse quesito, visto que o estudante conseguiu interpretar e compreender a mensagem, pois a pesquisadora o motivara a prestar atenção em algumas partes importantes no decorrer da leitura.

Outro fator importante para essa aprendizagem significativa do aluno foi a elaboração de resumos, sempre ao final de cada encontro, quando ele podia contribuir com ideias e sugestões sobre os temas. Assim, o estudante conseguia entender a mensagem que o texto estava passando e recapitular tudo o que havia escutado e observado no decorrer do encontro. Esse

resumo foi essencial para uma melhor aprendizagem do participante, pois o levava a retomar informações que havia visto ao longo do encontro, reelaborando-as de formas diferentes ao final. Evidenciou-se, também, que a estrutura dos textos, de forma mais direta e com frases mais curtas e diretas auxiliou o aluno em uma melhora gradativa em todas as três categorias abordadas, pois trabalhar com textos mais simples, contribuíram para um resultado benéfico para a aprendizagem do aluno.

A partir dessas categorias, os dados analisados indicam que as estratégias de leitura auxiliam, sim, na decodificação, na compreensão e na interpretação de textos não verbais e verbais, na medida em que favorecem situações de aprendizagem, levando o estudante a compreender e interpretar melhor os textos, aumentando, assim, seu conhecimento e suas potencialidades. As estratégias de leitura, se aplicadas de maneira adequada, poderão enriquecer o aprendizado do estudante portador de TDAH, auxiliando-o em suas tarefas diárias, motivando-o a buscar informações sobre diversos assuntos de seu interesse e contribuindo para seu crescimento como pessoa.

Outro fator importante de ser salientado é o fato do atendimento individualizado. Os resultados demonstraram que a relação de proximidade desenvolvida entre aluno e professor possibilitou uma maior afetividade e uma mútua confiança para o educando, fazendo com que este aprendesse com mais segurança e entusiasmo, auxiliando assim, no seu processo de ensino aprendizagem. Desta forma, um atendimento individualizado passa mais segurança para o educando e favorece ainda mais o desempenho do aluno.

Enfim, essas estratégias poderão levar esse aluno a interagir com o grande grupo, sem ter medo de errar ou de ser tachado por não saber.

O uso das estratégias de leitura, para ser benéfico, deve contemplar uma metodologia de acordo com os temas estudados, sempre buscando trabalhar o antes, o durante e o depois da leitura. Com esses métodos, poderá auxiliar o aluno em vários aspectos, para que consiga sustentar sua atenção por mais tempo, ampliar sua memória sobre assuntos variados, melhorar sua fala e sua dicção, assim como sua noção de tempo e espaço, tornando-se um aluno com as mesmas capacidades de qualquer outro que não carrega consigo o TDAH.

Ressalta-se, porém, que o presente trabalho foi desenvolvido com apenas um estudante, podendo haver, portanto, limitações em termos de resultados obtidos. Esse número restrito justifica-se porque esse era o único aluno com TDAH que sabia ler na época do estudo na escola selecionada. De todo modo, verificou-se que o aluno com TDAH conseguiu aprender e compreender melhor com o uso das estratégias, e com isso surgem mais potencialidades para a pesquisa, que pode ser aplicada com estudantes que carregam outros tipos de transtorno, como

autismo, Asperger, dislexia, ou mesmo com estudantes que apresentam apenas dificuldades de aprendizagem, sem necessariamente ter algum tipo de transtorno.

Por fim, salienta-se que todo ser humano, tendo ou não o transtorno, merece uma aprendizagem capaz de levá-lo a interagir no mundo de forma igualitária, tendo sempre um ensino de qualidade, que respeite as etapas de seu desenvolvimento, pois todos são cidadãos iguais e, portanto, dignos do respeito da sociedade.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Rejane Maria de. As dificuldades de aprendizagem: repensando o olhar e a prática no cotidiano da sala de aula. *In: Jornada de Educação Especial*, 6., 2002, Marília, São Paulo. *Resumos [...]*. Marília, São Paulo, 2002. p. 56-57.
- ANADÓN, M. *A pesquisa dita “qualitativa”*: sua cultura e seus questionamentos. UNEB/UQAC, 2005.
- APA. *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*. Fourth edition. Washington (DC): American Psychiatric Association, 1994.
- APA. *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais [recurso eletrônico]: DSM-5*. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014. Disponível em: <http://www.niip.com.br/wp-content/uploads/2018/06/Manual-Diagnostico-e-Estatistico-de-Transtornos-Mentais-DSM-5-1-pdf>. Acesso em: 26 mar. 2022.
- BAMBERGER, Richard. *Como incentivar o hábito de leitura*. São Paulo: Ática, 1988.
- BANDEIRA, Pedro. *Mais respeito, eu sou criança!*. São Paulo: Moderna, 1994.
- BARKLEY, Russell. *Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade – TDAH*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.
- BARKLEY, Russell A. *TDAH: transtorno do déficit de atenção com hiperatividade*. Belo Horizonte: Autentica, 2020.
- BARKLEY, Russell *et al.* *Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade: manual para diagnóstico e tratamento*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- BENCZIK, Edileyne Bellini Peroni; BROMBERG, Maria Cristina. Intervenções na Escola. *In: MATTOS, Paulo; ROHDE, LUÍS Augusto (org.). Princípios e Práticas em TDAH*. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- BENCZIK Edyleine B. P.; ROHDE Luís Augusto P. *Transtorno de Déficit de Atenção Hiperatividade*. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- BIZZOTO, Maria Inês; AROEIRA, Maria Luisa; PORTO, Amélia. *Alfabetização linguística da teoria à prática*. Belo Horizonte: Dimensão, 2010.
- BORGES, C. S. M. *Caminhos da leitura: análise das dificuldades e possibilidades de leitura de alunos portadores do transtorno de déficit de atenção/hiperatividade (TDAH)*. 2005. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2005.
- BORMUTH, J. R. Cloze test readability: criterion reference scores. *Journal of Education Measurement*, v. 5, p. 189-196, 1968.
- BRAINLY. Obrigada pela visita [...]. Disponível em: <https://brainly.com.br/tarefa/3757887>. Acesso em: 13 ago. 2021.

BRANDÃO, H. H. N.; MICHELETTI, G. Teoria e prática da leitura. In: CHIAPPINI, L. (coord.). *Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2002. v. 2.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*. Brasília: MEC, 1997.

BRASIL. *Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001*. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2021.

CANTALICE, Lucicleide Maria de. Ensino de estratégias de leitura. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 8, n. 1, p. 105-106, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/VdVCjxKkdxTGRMyyBVj3gWc/?lang=pt>. Acesso em: 20 jun. 2021.

CAVALCANTE, Roseli Schultz Chiovitti. Colaboração entre pais e escola: educação abrangente. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 2, n. 2, p. 153-160, 1998.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Tereza Cochar. Português: linguagens/literatura, gramática e redação. 2. ed. São Paulo: Atual, 2004.

CID. *Classificação de Transtornos Mentais e de Doenças Comportamentais da CID - 10* descrições clínicas e diretrizes diagnósticas. 2011. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/235688387/CID-10-Classificacao-Dos-Transtornos-Mentais-e-de-Comportamento-OCR>. Acesso em: 07 out. 2021.

CHARTIER, A. *Práticas de leitura e escrita: história e atualidade*. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2007.

COSTA, A. A. *Direito e método: diálogos entre a hermenêutica filosófica e a hermenêutica jurídica*. 2008. Tese (Doutorado em Direito) – Universidade de Brasília, 2008

COUTO, Taciana de Souza; DE MELO-JUNIOR, Mario Ribeiro; GOMES, Cláudia Roberta de Araújo. Aspectos neurobiológicos do transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH): uma revisão. *Ciência & Cognição*, v. 15, n. 1, p. 241-251, 2010. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cc/v15n1/v15n1a19.pdf>. Acesso em: 26 mar. 2022.

DECLARAÇÃO de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca, Espanha, 1994.

DINAMARCA. Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial. Princípios-Chave para a Promoção da Qualidade na Educação Inclusiva – Recomendações para Decisores Políticos, 2009. Disponível em: <http://www.european-agency.org/publications/ereports>. Acesso em: 26 mar. 2022.

ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL AFONSO VOLPATO. *Projeto Político-Pedagógico*. Marau, RS, 2021.

FÁBULAS de Esopo. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1994.

FOCAMBERT, J. *A leitura em questão*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

- FOUCAMBERT, J. *A criança, o professor e a leitura*. Trad. Marleine Cohen e Carlos Mendes Rosa. Porto Alegre: Artes médicas, 1998.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).
- GADOTTI, Moacir. *Pedagogia da leitura*. São Paulo: Cortez, 1993.
- GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2007.
- GIROTTI, C. G. G. S.; SOUZA, R. J. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreender o que leem. In: SOUZA, Renata Junqueira (org.). *Ler e compreender: estratégias de leitura*. Campinas: Mercado de Letras, 2010.
- GOLDSTEIN, Sam. *Hiperatividade: compreensão, avaliação e atuação: uma visão geral sobre TDAH*. Campinas: Papyrus, 2006.
- GRILLO, E.; SILVA, R. J. M. da. Manifestações precoces dos transtornos do comportamento na criança e no adolescente. *Jornal de Pediatria*, p. 21-27, 2004.
- IBGE. *Marau, RS*. 2019. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/marau/panorama>. Acesso em: 22 ago. 2021.
- KLEIMAN, A. *Aspectos cognitivos da leitura*. Campinas: Pontes Editores, 1999.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- MARTINS, M. H. *O que é leitura?* 19. ed. São Paulo. Brasiliense, 1994.
- MATEUS, C. E. *Compreensão de leitura, estratégias de aprendizagem e motivação para aprender de alunos do ensino fundamental I*. 84f. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.
- MATTOS, Paulo; ROHDE, Luis Augusto. *Princípios e práticas em TDAH*. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- MENEGASSI, Renilson José; CALCIOLARI, Angela Cristina. A leitura no vestibular: a primazia da compreensão legitimada na prova de Língua Portuguesa. *Acta Scientiarum*, Maringá: UEM, v. 24, n. 1, p. 81-90, 2002.
- MIRANDA-CASAS, A. *et al.* Evaluacion intervención em niños preescolares com manifestaciones de trastorno por déficit de atención com hiperatividade y conducta disruptiva. *Revista de Neurologia*, v. 36, p. 85, 2003.
- MONTEIRO, Manuela Matos. *Área de Projecto: Guia do Aluno*. 12º ano. Porto: Porto Editora, 2007.
- MOYSÉS, Lucia. *A auto-estima se constrói passo a passo*. 6. ed. Campinas: Papyrus, 2007.

OLIVEIRA, Maria Helena Cozzolino de. *Metodologia da Linguagem*. 7. ed. São Paulo: Saraiva, 2007.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. *Classificação de transtornos mentais e de comportamento da CID-10: descrições clínicas e diretrizes diagnósticas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

REIS, G. V. *Alunos Diagnosticados com TDAH: reflexões sobre a prática pedagógica utilizada no processo educacional*. Parnaíba, 2011. Disponível em: <http://www.uems.br/portal/biblioteca>. Acesso em: 05 out. 2021.

ROSENBLATT, L. M. The transactional theory of reading and writing. In: RUDDELL, R. B.; UNRAU, N. J. (ed.). *Theoretical models and processes of reading*. 5. ed. Newark, DE: International Reading Association, 2004. p. 1363-1398.

SADALLA, A. M.; LAROCCA, P. Autoscopia: um procedimento de pesquisa e de formação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 419-433, set./dez. 2004.

SÁNCHEZ-PÉREZ, Noelia; GONZÁLEZ-SALINAS, Carmen. Ajuste escolar del alumnado con TDAH: factores de riesgo cognitivos, emocionales y temperamentales. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, v. 11, n. 30, p. 527-550, 2013.

SANTOS, M. C. F. *Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade: revisão integrada de dados para orientação de professores*. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Araraquara, São Paulo, 2017.

SENO, M. P. Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH): o que os educadores sabem? *Revista de Psicopedagogia*, v. 27, n. 84, p. 334-343, 2010.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa. *Mentes inquietas: entendendo melhor o mundo das pessoas distraídas, impulsivas e hiperativas*. São Paulo: Gente, 2003.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa. *Mentes inquietas: TDAH, desatenção, hiperatividade e impulsividade*. São Paulo: Globo, 2014.

SILVA, Patrícia de Carvalho Melo *et al.* Relato de caso/Plano de intervenção: estudante com TDAH. *Journal of Research in Special Educational Needs*, v. 16, n. 1, p. 955-958, 2016.

SIM-SIM, I. *et al.* *O ensino da leitura: a compreensão de textos*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e desenvolvimento curricular/PNEP, 2007. Disponível em: <http://www.dge.mec.pt/materiais-didaticoselaborados-no-ambito-do-pnep>. Acesso em: 25 out. 2020.

SMITH, Corinne; STRICK, Lisa. *Dificuldades de aprendizagem de A a Z*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SOARES, Magda Becker. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

VIANA, F. L. *et al.* *O ensino da compreensão leitora: da teoria à prática pedagógica – um programa de intervenção para o 1º ciclo do ensino básico*. Coimbra: Edições Almedina, 2010.

YIN, R. K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UNIVERSIDADE DE PASSO
FUNDO/ VICE-REITORIA DE
PESQUISA E PÓS-
GRADUAÇÃO - VRPPG/ UPF



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Estratégias de leitura para alunos com TDAH: Um estudo de caso.

Pesquisador: SUELEN FAVERO

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 51604021.8.0000.5342

Instituição Proponente: Universidade de Passo Fundo/Vice-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.055.051

Apresentação do Projeto:

Projeto de dissertação de Mestrado em Educação que pretende avaliar a eficácia da proposta de leitura de Solé com alunos que apresentam o Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH). Conforme a literatura, tal transtorno apresenta uma falha no desenvolvimento do autocontrole, gerando problemas de atenção e dificuldades de controlar as emoções e o próprio comportamento (BARKLEYR, 2002). Assim, acarretando diversas dificuldades de aprendizagem em sala de aula, principalmente nas atividades que envolvem concentração, como é o caso da leitura e da compreensão de textos. Dessa forma, o eixo principal do projeto propõe apresentar o TDAH e as estratégias de leitura expostas por Solé (1998), buscando responder o seguinte questionamento: As estratégias de leitura apresentadas por Solé contribuem para a compreensão leitora dos alunos com TDAH? estudo foi estruturado em três momentos, além das informações básicas da pesquisadora, no início desse trabalho, em que apresenta a história acadêmica e o que a levou a escolher este tema. No segundo momento, o trabalho versa sobre os aportes teóricos do TDAH, seus tipos existentes e como ele é tratado após seu diagnóstico em sala de aula. Também, elenca as estratégias de leitura apresentadas por Solé, com o escopo de compreender as características de um aluno com TDAH e avaliar as estratégias apresentadas para a compreensão leitora desses alunos. E, finaliza-se com um breve resumo de estudos relacionados que tratam sobre os temas propostos neste trabalho, a fim de analisar os textos, contribuindo para uma melhor compreensão sobre o assunto. O terceiro momento aborda

Endereço: BR 285- Km 292 Campus I - Centro Administrativo/Reitoria 4 andar
Bairro: São José CEP: 99.052-900
UF: RS Município: PASSO FUNDO
Telefone: (54)3316-8157 E-mail: cep@upf.br

UNIVERSIDADE DE PASSO
FUNDO/ VICE-REITORIA DE
PESQUISA E PÓS-
GRADUAÇÃO - VRPPG/ UPF



Continuação do Parecer: 5.055.051

a metodologia de pesquisa planejada, através da qual será realizado um estudo de caso, com dois estudantes que possuem o TDAH, dando continuidade no quarto capítulo, em que se projeta a realização da análise e também os resultados do estudo. A proposta aponta que criança com TDAH necessita de estratégias adequadas para sua aprendizagem, cabendo ao professor encontrar quais são as melhores, para que ele efetivamente aprenda. O projeto envolverá alunos com TDAH de uma escola municipal de um município do

norte do Rio Grande do Sul

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Identificar em que medida as estratégias de leitura apresentadas por Solé contribuem para a compreensão leitora dos alunos com TDAH.

Objetivos Secundários:

- Compreender as características de alunos com TDAH;
- Avaliar as estratégias de leitura apresentadas por Solé, para a compreensão leitora de tais educandos;
- Analisar textos contribuindo para uma melhor compreensão sobre o assunto;
- Buscar elementos, os quais possam contribuir ainda mais para a identificação de estratégias de leitura para o público alvo desse estudo.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

O aluno poderá sentir um pouco de desconforto, pois será feito leituras e interpretações de textos, e isso pode causar um pouco de cansaço mental e desgaste emocional. Mas, se identificado algum sinal de desconforto psicológico de sua participação na pesquisa, a pesquisadora compromete-se em orientá-lo e encaminhá-lo para os profissionais especializados na área.

Benefícios:

Os alunos terão uma melhor compreensão leitora de textos; uma melhora na dicção através das leituras realizadas; maior conhecimento de diferentes tipos de textos para poder interpreta-los da maneira que achar mais viável.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de um projeto de dissertação de mestrado em educação que encontra-se bem

Endereço: BR 285- Km 292 Campus I - Centro Administrativo/Reitoria 4 andar
Bairro: São José CEP: 99.052-900
UF: RS Município: PASSO FUNDO
Telefone: (54)3316-8157 E-mail: cep@upf.br

UNIVERSIDADE DE PASSO
FUNDO/ VICE-REITORIA DE
PESQUISA E PÓS-
GRADUAÇÃO - VRPPG/ UPF



Continuação do Parecer: 5.055.051

estruturado, como um tema bem delimitado e uma metodologia definida de forma adequada. Todas as informações relativamente às exigências do CEP encontram-se atendidas e as revisões solicitadas foram realizadas.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os direitos fundamentais do(s) participante(s) foi(ram) garantido(s) no projeto, no TCLE e no TELE. O protocolo foi instruído e apresentado de maneira completa e adequada. Os compromissos do (a) pesquisador (a) e das instituições envolvidas estavam presentes. O projeto foi considerado claro em seus aspectos científicos, metodológicos e éticos.

Recomendações:

Após o término da pesquisa, o CEP UPF solicita:

- a) A devolução dos resultados do estudo aos sujeitos da pesquisa ou a instituição que forneceu os dados;
- b) Enviar o relatório final da pesquisa, pela plataforma, utilizando a opção, no final da página, "Enviar Notificação" + relatório final.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Diante do exposto, este Comitê, de acordo com as atribuições definidas nas Resoluções n. 466/12 e n. 510/16 do Conselho Nacional da Saúde, Ministério da Saúde, Brasil, manifesta-se pela aprovação do projeto de pesquisa na forma como foi proposto.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1821277.pdf	29/09/2021 15:01:16		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE.pdf	29/09/2021 15:00:39	SUELEN FAVERO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termoconcentimentoJunior.pdf	09/09/2021 15:30:57	SUELEN FAVERO	Aceito
TCLE / Termos de	TermoconcentimentoErik.pdf	09/09/2021	SUELEN FAVERO	Aceito

Endereço: BR 285- Km 292 Campus I - Centro Administrativo/Reitoria 4 andar
 Bairro: São José CEP: 99.052-900
 UF: RS Município: PASSO FUNDO
 Telefone: (54)3316-8157 E-mail: cep@upf.br

**UNIVERSIDADE DE PASSO
FUNDO/ VICE-REITORIA DE
PESQUISA E PÓS-
GRADUAÇÃO - VRPPG/ UPF**



Continuação do Parecer: 5.055.051

Assentimento / Justificativa de Ausência	TermoconcentimentoErik.pdf	15:30:50	SUELEN FAVERO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	paisJunior.pdf	09/09/2021 15:30:37	SUELEN FAVERO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	PaisErik.pdf	09/09/2021 15:30:25	SUELEN FAVERO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto detalhado.pdf	06/09/2021 19:44:47	SUELEN FAVERO	Aceito
Brochura Pesquisa	projeto.pdf	06/09/2021 19:43:30	SUELEN FAVERO	Aceito
Declaração de Pesquisadores	declaracaopesquisadora.pdf	06/09/2021 19:42:14	SUELEN FAVERO	Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto.pdf	06/09/2021 19:30:46	SUELEN FAVERO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

PASSO FUNDO, 22 de Outubro de 2021

Assinado por:
Felipe Cittolin Abal
(Coordenador(a))

Endereço: BR 285- Km 292 Campus I - Centro Administrativo/Reitoria 4 andar
 Bairro: São José CEP: 99.052-900
 UF: RS Município: PASSO FUNDO
 Telefone: (54)3316-8157 E-mail: cep@upf.br

ANEXO B – TERMO DE ACEITE DA ESCOLA**ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL AFONSO VOLPATO****AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA**

Eu, Luciana Maria Francischetto, diretora da EMEF Afonso Volpato, escola municipal situada no município de Marau, autorizo a pesquisadora Suelen Favero a realizar sua pesquisa intitulada como: “ESTRATÉGIAS DE LEITURA PARA ALUNOS COM TDAH: Um estudo de caso”.

Atesto que recebi os esclarecimentos necessários de como será feito o estudo de caso da pesquisadora e declaro que estou ciente de como ocorrerá a pesquisa.

LUCIANA MARIA FRANCISCHETO
Portaria 122/08/02/2021
Diretora

ASSINATURA E CARIMBO DO DIRETOR

EMEF AFONSO VOLPATO
Bairro Santa Rita - Marau/RS
Decreto Criação 449/80
Decr. Alt. Desig. 2308/99
Port. Aut. Func. 19241/83
CNPJ nº 16.788.300/01-44

ANEXO C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO

PPGEdu UPF

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(TCLE)

Seu filho Tomik Sbardotto está sendo convidado a participar da pesquisa sobre Estratégias de leitura para alunos com TDAH: Um estudo de caso, de responsabilidade da pesquisadora Suelen Favero.

JUSTIFICATIVA:

Esta pesquisa justifica-se devido ao fato de muitos alunos atualmente apresentarem o transtorno de TDAH nas escolas e não conseguirem aprender da mesma maneira que os outros. Sabemos que isso decorre de diversos fatores que advém do próprio transtorno, mas que podem ser combatidos com eficácia se os profissionais de educação souberem usar estratégias adequadas para trabalhar com esses alunos. Essas dificuldades trazidas pelos alunos com TDAH podem ser trabalhadas de formas diferenciadas, e eu como pesquisadora, busco elencar meios de como ajudar esses alunos a obterem um melhor conhecimento do que leem, para adquirirem uma boa compreensão leitora, está, indispensável para a vida. Por isso, busco como objetivo geral desta pesquisa identificar em que medida as estratégias de leitura apresentadas por Solé contribuem para a compreensão leitora dos alunos com TDAH? também quero compreender as características dos alunos com TDAH e avaliar as estratégias de leitura apresentadas por Solé para a compreensão leitora desses alunos.

A participação de seu filho na pesquisa será em 2 encontros, pela parte da tarde, com duração aproximada de 45 min cada um, a ser realizado na escola EMEF Afonso Volpato, no dia _____, às 15 h e 30 min.

Com estes encontros seu filho poderá sentir um pouco de desconforto, pois será feito leituras e interpretações de textos, e isso pode causar um pouco de cansaço mental e desgaste emocional. Mas, se identificado algum sinal de desconforto psicológico da participação de seu filho, na pesquisa, a pesquisadora compromete-se em orientá-lo e encaminhá-lo para os profissionais especializados na área, como a psicopedagoga da escola.

Ao participar da pesquisa, seu filho terá inúmeros benefícios como: a) melhor compreensão leitora de textos; b) melhora na dicção através das leituras realizadas; c) maior conhecimento de diferentes tipos de textos para poder interpreta-los da maneira que achar mais viável.

Você, como responsável legal, terá a garantia de receber esclarecimentos sobre qualquer dúvida relacionada a pesquisa e também poderá ter acesso aos dados em qualquer etapa do estudo.

A sua participação nessa pesquisa não é obrigatória e você pode desistir a qualquer momento, retirando seu consentimento.

Você e seu filho, não terão qualquer despesa para ele participar da presente pesquisa e ele também não receberá pagamento pela sua participação no estudo. Caso ocorra eventual dano

comprovadamente decorrente da participação de seu filho na pesquisa, você tem o direito de buscar indenização.

As informações obtidas nos encontros, como as leituras e interpretações dos textos serão gravadas em vídeo e também descritas em um diário de bordo, para uma melhor avaliação dos dados coletados, mas ao final do estudo, serão destruídas, não sendo divulgadas em nenhum momento. Os dados relacionados à sua identificação também não serão divulgados.

Os resultados do estudo serão divulgados em minha pesquisa, mas você terá a garantia do sigilo e da confidencialidade dos dados.

Caso você tenha dúvidas sobre o comportamento dos pesquisadores ou sobre as mudanças ocorridas na pesquisa que não constam no TCLE, e caso se considera prejudicado (a) na sua dignidade e autonomia, você pode entrar em contato com a pesquisadora Suelen Favero pelo telefone 54- 999902124, ou com o curso de Mestrado em Educação UPF (PPGEduc), ou também pode consultar o Comitê de Ética em Pesquisa da UPF, pelo telefone (54) 3316-8157, no horário das 08h às 12h e das 13h30min às 17h30min, de segunda a sexta-feira. O Comitê está localizado no Campus I da Universidade de Passo Fundo, na BR 285, Bairro São José, Passo Fundo/RS. O Comitê de Ética em pesquisa exerce papel consultivo e, em especial, educativo, para assegurar a formação continuada dos pesquisadores e promover a discussão dos aspectos éticos das pesquisas em seres humanos na comunidade.

Dessa forma, se você concorda com a participação de seu filho da pesquisa como consta nas explicações e orientações acima, coloque seu nome no local indicado abaixo.

Desde já, agradecemos a sua colaboração e solicitamos a sua assinatura de autorização neste termo, que será também assinado pelo pesquisador responsável em duas vias, sendo que uma ficará com você e outra com a pesquisadora.

Passo Fundo, 06 de 09 de 21.

Nome do responsável pelo aluno: Maria H Reis Sbardelatto

Assinatura: Maria H Reis Sbardelatto

Nome da pesquisadora: Suelen Favero

Assinatura: Suelen Favero

UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO
PPGEdu UPF
MESTRADO EM EDUCAÇÃO



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(TCLE)

Você Eric Reis Stadelatto está sendo convidado a participar da pesquisa sobre Estratégias de leitura para alunos com TDAH: Um estudo de caso, de responsabilidade da pesquisadora Suelen Favero.

JUSTIFICATIVA:

Esta pesquisa justifica-se devido ao fato de muitos alunos atualmente apresentarem o transtorno de TDAH nas escolas e não conseguirem aprender da mesma maneira que os outros. Sabemos que isso decorre de diversos fatores que advém do próprio transtorno, mas que podem ser combatidos com eficácia se os profissionais de educação souberem usar estratégias adequadas para trabalhar com esses alunos. Essas dificuldades trazidas pelos alunos com TDAH podem ser trabalhadas de formas diferenciadas, e eu como pesquisadora, busco elencar meios de como ajudar esses alunos a obterem um melhor conhecimento do que leem, para adquirirem uma boa compreensão leitora, está, indispensável para a vida. Por isso, busco como objetivo geral desta pesquisa identificar em que medida as estratégias de leitura apresentadas por Solé contribuem para a compreensão leitora dos alunos com TDAH? também quero compreender as características dos alunos com TDAH e avaliar as estratégias de leitura apresentadas por Solé para a compreensão leitora desses alunos.

A sua participação na pesquisa será em 2 encontros, pela parte da tarde, com duração aproximada de 45 min cada um, a ser realizado na escola EMEF Afonso Volpato, no dia _____, às 15 h e 30 min.

Com estes encontros você poderá sentir um pouco de desconforto, pois será feito leituras e interpretações de textos, e isso pode causar um pouco de cansaço mental e desgaste emocional. Mas, se identificado algum sinal de desconforto psicológico de sua participação na pesquisa, a pesquisadora compromete-se em orientá-lo e encaminhá-lo para os profissionais especializados na área, como a psicopedagoga da escola.

Ao participar da pesquisa, você terá inúmeros benefícios como: a) melhor compreensão leitora de textos; b) melhora na dicção através das leituras realizadas; c) maior conhecimento de diferentes tipos de textos para poder interpreta-los da maneira que achar mais viável.

Você, terá a garantia de receber esclarecimentos sobre qualquer dúvida relacionada a pesquisa e também poderá ter acesso aos dados em qualquer etapa do estudo.

A sua participação nessa pesquisa não é obrigatória e você pode desistir a qualquer momento, retirando seu consentimento.

Você, não terá qualquer despesa para ele participar da presente pesquisa e ele também não receberá pagamento pela sua participação no estudo. Caso ocorra eventual dano

comprovadamente decorrente de sua participação na pesquisa, você tem o direito de buscar indenização.

As informações obtidas nos encontros, como as leituras e interpretações dos textos serão gravadas em vídeo e também descritas em um diário de bordo, para uma melhor avaliação dos dados coletados, mas ao final do estudo, serão destruídas, não sendo divulgadas em nenhum momento. Os dados relacionados à sua identificação também não serão divulgados.

Os resultados do estudo serão divulgados em minha pesquisa, mas você terá a garantia do sigilo e da confidencialidade dos dados.

Caso você tenha dúvidas sobre o comportamento dos pesquisadores ou sobre as mudanças ocorridas na pesquisa que não constam no TCLE, e caso se considera prejudicado (a) na sua dignidade e autonomia, você pode entrar em contato com a pesquisadora Suelen Favero pelo telefone 54- 999902124, ou com o curso de Mestrado em Educação UPF (PPGedu), ou também pode consultar o Comitê de Ética em Pesquisa da UPF, pelo telefone (54) 3316-8157, no horário das 08h às 12h e das 13h30min às 17h30min, de segunda a sexta-feira. O Comitê está localizado no Campus I da Universidade de Passo Fundo, na BR 285, Bairro São José, Passo Fundo/RS. O Comitê de Ética em pesquisa exerce papel consultivo e, em especial, educativo, para assegurar a formação continuada dos pesquisadores e promover a discussão dos aspectos éticos das pesquisas em seres humanos na comunidade.

Dessa forma, se você concorda em participar da pesquisa como consta nas explicações e orientações acima, coloque seu nome no local indicado abaixo.

Desde já, agradecemos a sua colaboração e solicitamos a sua assinatura de autorização neste termo, que será também assinado pelo pesquisador responsável em duas vias, sendo que uma ficará com você e outra com a pesquisadora.

Passo Fundo, 6 de 9 de 21.

Nome do participante:

Eret Reis Saverio de Latta

Assinatura:

Eret Reis Saverio de Latta

Nome da pesquisadora:

Suelen Favero

Assinatura:

Suelen Favero