

**COLÉGIO PEDRO II**

Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura  
Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica

Marion Santana Oliveira

**AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM E LEITURA:  
UMA PROPOSTA PARA ESTUDANTES COM  
DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL LEVE**

Rio de Janeiro  
2021



Marion Santana Oliveira

**AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM E LEITURA:  
UMA PROPOSTA PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL  
LEVE**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Práticas de Educação Básica.

Orientadora Professora Dra. Kátia Regina Xavier da Silva

Rio de Janeiro  
2021

**COLÉGIO PEDRO II**  
**PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA**  
**BIBLIOTECA PROFESSORA SILVIA BECHER**  
**CATALOGAÇÃO NA FONTE**

O48 Oliveira, Marion Santana  
Autorregulação da aprendizagem e leitura: uma proposta para  
estudantes com deficiência intelectual leve / Marion Santana Oliveira. -  
Rio de Janeiro, 2021.

75 f.

Dissertação (Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica) –  
Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e  
Cultura.

Orientador: Kátia Regina Xavier da Silva.

1. Aprendizagem. 2. Autorregulação da aprendizagem. 3.  
Compreensão leitora. 4. Deficiência intelectual. I. Silva, Kátia Regina  
Xavier da. II. Colégio Pedro II. III. Título.

CDD 370.15

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Simone Alves – CRB7 5692.

Marion Santana Oliveira

**AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM E LEITURA:  
UMA PROPOSTA PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL  
LEVE**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Práticas de Educação Básica.

Aprovado em: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

Banca Examinadora:

---

Orientadora Professora Dra. Kátia Regina Xavier da Silva  
Colégio Pedro II

---

Dra. Aira Suzana Ribeiro Martins  
Colégio Pedro II

---

Thais Porto Amadeu  
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

---

Flávia Vieira da Silva do Amparo  
Colégio Pedro II

Rio de Janeiro  
2021

Dedico esta dissertação à minha filha, Cecília Santana e à todas as mulheres fortes e amigos incríveis que me sustentaram para chegar até aqui.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço à vida e ao tempo. À vida, por ter seus próprios caminhos e por colocar as pessoas certas para me apoiar e me permitir chegar até aqui da melhor forma possível. Ao tempo, por me transformar em um ser humano melhor, por me proporcionar o amadurecimento necessário para passar por tudo o que foi necessário, todas as dores e alegrias e transformar meus caquinhos em um mosaico colorido.

Preciso agradecer ao universo por orquestrar a minha vida de forma magistral, a ele só gratidão!

Às vezes a expressão muito “obrigada” é pouco para expressar toda a nossa gratidão. Mas na falta de uma expressão melhor, só me resta esta. Meu muito obrigada à minha filha, por existir na minha vida e ser, apenas pela sua existência, a força que me impulsiona a continuar, apesar de toda e qualquer dificuldade.

Preciso agradecer aos meus amigos e amigas que cuidaram e cuidam de mim e da minha filha com tanto carinho e cumplicidade. Um agradecimento especial às minhas três consciências, Marlon Santana, Roberta Tavares, Mariana Vera Cruz e a minha irmã de vida Verônica Mayrinck, que sempre estiveram comigo para tudo!

Na minha vida tudo foi com emoção. Cursar o mestrado e concluir a dissertação não foi diferente. Entrei no Mestrado em Práticas de Educação Básica com uma filhinha de dois anos, casada e professora da Sala de Recursos. Só por esse contexto cursar o mestrado seria por si só uma aventura. Mas no meio do caminho teve um divórcio conturbado, mudanças, de casas e de trabalhos, uma pandemia e apoio. Muito apoio! Sem todo o apoio que eu recebi dos meus amigos e principalmente, das minhas três consciências, eu não conseguiria. Obrigada, pelo apoio, pela escuta, pela paciência, pelo colo, pelas discordâncias, preocupações, amor, cumplicidade... Obrigada por optarem por estar comigo.

Agradeço à banca examinadora, por aceitarem o convite de participar e avaliar esta dissertação. A leitura atenta e cuidadosa, os apontamentos necessários realizados com cuidado, respeito e seriedade em busca de um trabalho de qualidade.

Meu muito obrigada à minha turma. A turma que entrou em 2018 era uma turma gentil, que se admirava e se respeitava. Isto tornou o caminho mais suave, apesar de todos os pesares. Um agradecimento especial ao meu irmão de orientação Rodrigo Nunes, que não soltou a minha mão e me incentivou, mesmo no auge do próprio cansaço sempre foi um ouvido amigo e um grande incentivador durante esta caminhada.

O Mestrado em Práticas de Educação Básica me fez muito feliz por ter conhecido e convivido com algumas pessoas. Dentre estas pessoas, o grupo de orientandos da minha orientadora, uma enorme ajuda para vida! Muita gente boa e com boa vontade de ajudar. Um salve para toda essa galera, mas um agradecimento especial para a Verônica Alves, minha ajuda social, de estudos na madrugada! Serei eternamente grata ao universo por me proporcionar estas experiências, mas serei sempre profundamente grata por ser orientanda da minha orientadora. Uma das mulheres mais fortes, inteligente e generosa que já conheci. Muito obrigada! Pela escuta, pelos afagos, pelo colo na hora do choro, pelo puxão de orelha sempre que necessário, por buscar uma rede de apoio para me ajudar quando eu não dei conta de andar sozinha. Minha orientadora renova minha fé na humanidade e na vida acadêmica.

Obrigada às diretoras da Escola Municipal Benjamim Constant, Adriana e Andréa. Que me apoiaram de todas as formas que puderam, para viabilizar que eu fizesse o mestrado, compartilharam das minhas alegrias, tristezas e angústias seguraram a minha mão e disseram que daria tudo certo, com muito carinho e cuidado. Sem o apoio de vocês seria impossível entrar e permanecer no programa.

Minha gratidão e reconhecimento à minha família, pouco convencional, com exemplos de mulheres fortes, que me formou e me fez continuar, apesar de todas as ventanias e tempestades que aconteceram, acontecem e acontecerão na minha vida. Hoje minha família se resume a uma filha e um irmão, mas sei que minhas avós e minha mãe estão muito orgulhosas por terem uma descendente mestra, por uma instituição federal.

Gratidão profunda aos meus Orixás, a espiritualidade, a Casa de Caridade Pai José d'Angola, ao meu Pai de Santo e amigo, Eduardo, que me sustentaram em todos os momentos da minha vida. Muito obrigada por me aceitarem como sou, acreditarem em mim e me estimularem a progredir e buscar a minha felicidade.

Como tive sorte! Em todas as esferas da minha vida tive apoio, recebi abraços, cuidado, compreensão, fui cuidada. Esta dissertação é um pouquinho de cada um que me amparou de formas tão diferentes e viabilizou este momento.

Quem disse que não podemos?

Nunca duvide de nós!

Somos especiais

Quase super-heróis

(Bitá)

## RESUMO

OLIVEIRA, Marion Santana. **Autorregulação da aprendizagem e leitura: uma proposta para estudantes com Deficiência Intelectual Leve**. 2021. 75 f. Dissertação (Mestrado) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica, Rio de Janeiro, 2021.

Autorregulação da aprendizagem (ARA) é um constructo oriundo da Teoria Social Cognitiva (TSC) e está relacionado à gestão de processos cognitivos, motivacionais, comportamentais e afetivos com vistas ao alcance de objetivos escolares e pessoais. Esse referencial tem sido pouco utilizado para subsidiar pesquisas no campo da aprendizagem de estudantes com Deficiência Intelectual, embora tenha dado suporte a várias pesquisas no campo da aprendizagem de estudantes sem deficiência, na Educação Básica e no Ensino Superior. O presente estudo pretende analisar como o ensino de estratégias autorregulatórias pode contribuir para o desenvolvimento da compreensão autorregulada da leitura de alunos com Deficiência Intelectual Leve, no contexto da Educação Básica. A fim de desenvolver essa pesquisa traçou-se como objetivos específicos: investigar contribuições dos estudos sobre autorregulação da aprendizagem para o desenvolvimento da compreensão autorregulada da leitura de estudantes da Educação Básica; identificar estratégias usadas por estudantes que têm Deficiência Intelectual Leve para ler e compreender textos escritos; sistematizar um conjunto de atividades, com foco no ensino da compreensão autorregulada da leitura, voltadas para turmas inclusivas, que tenham estudantes com Deficiência Intelectual Leve. Esta pesquisa caracteriza-se como estudo de caso de caráter descritivo, exploratório e de abordagem qualitativa, do tipo intervenção pedagógica, realizada no contexto do Mestrado Profissional em Práticas na Educação Básica do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro. Foi possível perceber, a partir da aplicação das oficinas, que estudantes com necessidades específicas são capazes de reconhecer, compreender e utilizar estratégias de autorregulação da aprendizagem, assim como as estratégias de leitura. Nesta pesquisa acredita-se que os estudos sobre a compreensão autorregulada da leitura podem oferecer contribuições para as questões de ensino aprendizagem do público-alvo da Educação Especial. Isto posto, espera-se explorar novas possibilidades de uso de materiais já existentes e produzir novos materiais didáticos, que tenham a autorregulação da aprendizagem como fundamento. Com base nas pesquisas realizadas para esta dissertação, e após o desenvolvimento das oficinas criadas a partir do livro *Um papo sobre estudar – super dicas para aprender a aprender melhor*, foi criado o produto educacional intitulado: “Autorregulação da Aprendizagem: atividades para uma turma inclusiva”, voltado para professores que tenham a intenção de contribuir para o desenvolvimento de uma compreensão autorregulada da leitura, nos estudantes. O material foi pensado para turmas inclusivas, mas é possível adaptar o material para utilizá-lo em salas de recursos multifuncionais, classes especiais, sala de leituras e nos espaços mais diversos, que o professor desejar. Espera-se, com este material, contribuir para que professores da Educação Básica tenham mais uma fonte de material para utilizar no ensino de estratégias capazes de desenvolver a compreensão leitora de forma autorregulada em turmas inclusivas.

**Palavras-chave:** Deficiência Intelectual; Autorregulação da Aprendizagem; Compreensão autorregulada da leitura.

## ABSTRACT

OLIVEIRA, Marion Santana. **Autorregulação da aprendizagem e leitura: uma proposta para estudantes com Deficiência Intelectual Leve**. 2021. 75 f. Dissertação (Mestrado) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura. Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica, Rio de Janeiro, 2021

Self-regulated learning (SRL) is a construct deriving from the Social Cognitive Theory (SCT) and it is related to the management of cognitive, motivational, behavioral and affective processes for the achievement of educational and personal goals. This framework has been hardly used to support research in the learning field of students with Intellectual Disabilities, although it has supported several pieces of research in the learning field of students without disabilities, in Basic and Higher Education. This study aims to analyze how the teaching of self-regulatory strategies can contribute to the development of self-regulated reading comprehension of students with Mild Intellectual Disabilities in the context of Basic Education. In order to develop this research we set out as specific objectives: to investigate contributions of studies on self-regulation of learning for the development of self-regulated reading comprehension by Basic Education students; to identify strategies used by students, who have Mild Intellectual Disabilities, to read and understand written texts; to systematize a set of activities, focusing on the teaching of self-regulated reading comprehension, aimed at inclusive classes, which have students with Mild Intellectual Disabilities. This research is characterized as a case study of a descriptive, exploratory and qualitative approach, of the type of pedagogical intervention, carried out in the context of the Professional Master's Course in Practices in Basic Education at Colégio Pedro II, in Rio de Janeiro. It was possible to notice, from the application of workshops, that students with specific needs can perceive, understand and use self-regulation learning strategies, as well as reading strategies. In this research, it is believed that studies on self-regulated reading comprehension can offer contributions to the teaching-learning issues of the Special Education target audience. That said, it is expected to explore new possibilities of using existing materials and produce new teaching materials, which have the self-regulation of learning as a foundation. Based on the research carried out for this dissertation, and after the development of the workshops created from the book *A chat about studying – super tips for learning to learn better*, the educational product entitled *Self-Regulation of Learning*, activities for an inclusive class was created, aimed at teachers who intend to contribute to the development of self-regulated reading comprehension in students. The material was designed for inclusive classes, but it is possible to adapt the material to use it in multifunctional resource rooms, special classes, reading rooms and in the most diverse spaces that the teacher wishes. It is hoped that this material will contribute so that Basic Education teachers have one more source of material to use in teaching strategies capable of developing self-regulated reading comprehension in inclusive classes.

**Keywords:** Intellectual Disabilities; Self-regulated learning; self-regulate dreading comprehension.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Modelo PLEA.....	25
Quadro 1 – Estratégias de aprendizagem associadas ao bom desempenho dos estudantes.....	27
Quadro 2 – Participantes da pesquisa.....	40
Quadro 3 – Desempenho dos estudantes na VCL.....	42
Quadro 4 – Estratégias de Autorregulação da Aprendizagem.....	44
Ilustração 1 – Atividade realizada durante a oficina.....	56

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Quantidade de referências excluídas a partir dos três repositórios, de acordo com o critério de exclusão.....	22
--	----

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AAIDD	Associação Americana sobre Deficiência Intelectual e Desenvolvimento
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ARA	Autorregulação da Aprendizagem
CPII	Colégio Pedro II
DI	Deficiência Intelectual
DSM-5	Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais 5
GEPAAR	Grupo de Estudos e Pesquisa da Aprendizagem Autorregulada
MPPEB	Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica
NAPNE	Núcleo de Atendimento à Pessoas com Necessidades Específicas
NEE	Necessidades Educacionais Específicas
PLEA	Planejamento, Execução e Avaliação
PPPI	Plano Político Pedagógico Institucional
QIECL	Questionário de Identificação de Estratégias de Compreensão Leitora
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
TALE	Termo de Assentimento livre e Esclarecido
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TSC	Teoria Social Cognitiva
VCL	Atividade de Verificação da Compreensão Leitora

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>17</b>
<b>2 OBJETIVOS .....</b>	<b>19</b>
2.1 Objetivo Geral.....	19
2.2 Objetivos Específicos.....	19
<b>3 JUSTIFICATIVA.....</b>	<b>20</b>
<b>4 REFERENCIAL TEÓRICO.....</b>	<b>24</b>
4.1 Autorregulação da Aprendizagem .....	24
4.2 Compreensão Leitora .....	29
4.3 Deficiência Intelectual e Aprendizagem .....	31
<b>5 METODOLOGIA .....</b>	<b>34</b>
5.1 Caracterização do campo de estudo e forma de ingresso em campo .....	35
5.2 Etapas da pesquisa .....	36
5.3 Um papo sobre estudar: Super dicas para você aprender a aprender melhor.....	37
5.4 Instrumentos de coleta de dados .....	38
<b>6 ANÁLISE E RESULTADOS AVALIATIVOS DA APLICAÇÃO.....</b>	<b>40</b>
6.1 Características dos participantes .....	40
6.2 Atividade de Verificação da Compreensão Leitora (VCL).....	41
6.3 Questionário de Identificação de Estratégias de Compreensão Leitora (QIECL) .....	42
6.4 Avaliação da Oficina.....	43
6.5 Portfólio Autorregulatório.....	45
<b>7 PRODUTO EDUCACIONAL.....</b>	<b>56</b>
<b>8 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>57</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>61</b>
<b>APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO SOBRE HÁBITOS DE LEITURA.....</b>	<b>65</b>

<b>APÊNDICE B – ATIVIDADE DE VERIFICAÇÃO DA COMPREENSÃO LEITORA (VCL) adaptado de Vieira, 2014. ....</b>	<b>69</b>
<b>APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – RESPONSÁVEL LEGAL .....</b>	<b>73</b>
<b>APÊNDICE D – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....</b>	<b>74</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação parte da ideia de que é possível estimular a autonomia escolar e pessoal dos estudantes com Deficiência Intelectual Leve no que se refere à compreensão autorregulada da leitura. Esta proposta compreende o estudante como sujeito e agente de seu próprio aprendizado e tem como base a Teoria da Autorregulação da Aprendizagem, de Albert Bandura, e os estudos da Associação Americana sobre Deficiência Intelectual e Desenvolvimento (AAIDD).

Autorregulação da aprendizagem (ARA) é um constructo oriundo da Teoria Social Cognitiva (TSC) e está relacionado à gestão de processos cognitivos, motivacionais, comportamentais e afetivos com vistas ao alcance de objetivos escolares e pessoais (SIMÃO; FERREIRA; DUARTE, 2012). São escassas as pesquisas que usam esse referencial, conforme foi possível observar, em 2018, em um levantamento em bases de dados que buscou identificar propostas de alternativas práticas para fomentar a aprendizagem de estudantes com Deficiência Intelectual (DI) Leve. Foi observado que embora esse referencial tenha dado suporte a vários trabalhos no campo da aprendizagem de estudantes sem deficiência ou deficits, na Educação Básica e no Ensino Superior ainda há um longo caminho a percorrer quando o campo de estudo envolve estudantes com DI Leve.

Esta pesquisa apresenta o seguinte problema: de que forma o ensino de estratégias autorregulatórias pode contribuir para o desenvolvimento da compreensão autorregulada da leitura de alunos com Deficiência Intelectual Leve, no contexto da Educação Básica? O trabalho parte de um levantamento para investigar que estratégias de leitura e estratégias de autorregulação da aprendizagem são utilizadas por esses estudantes para ler textos escritos e, a partir desse mapeamento, se propôs a desenvolver um material que contribuísse para que os professores deem suporte a esses estudantes no que diz respeito à compreensão autorregulada em leitura.

Este estudo está vinculado ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Ensino, Aprendizagem, Interdisciplinaridade e Inovação em Educação (GEPEAIINEDU) – cadastrado no CNPq – e ao Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica do Colégio Pedro II (MPPEB-CPII), programa de pós-graduação do qual essa pesquisadora é aluna, sob a orientação da professora

Dra. Kátia Regina Xavier da Silva. As pesquisas desenvolvidas pelo grupo buscam a criação e o aprimoramento de materiais educacionais com base na TSC.

Tomando como ponto de partida a Teoria da Autorregulação (BANDURA, 1991 apud POLYDORO, AZZI, 2009), tem-se como pressuposto que o ensino de estratégias autorregulatórias da aprendizagem pode melhorar as habilidades de compreensão leitora de alunos da Educação Básica. A presente pesquisa descreve e analisa o processo de construção de um conjunto de atividades para a melhoria da compreensão autorregulada da leitura de estudantes com Deficiência Intelectual Leve.

O MPPEB-CPII está inserido na área do Ensino, conforme a classificação da CAPES, e o objetivo geral explicitado na proposta pedagógica do curso, é, “integrar a construção de conhecimentos pedagógicos e saberes disciplinares de modo a produzir resultados mais efetivos na sala de aula dos diferentes sistemas escolares” (Proposta Pedagógica MPPEB-CPII, 2016), o que justifica o uso da primeira pessoa do singular em alguns trechos desta dissertação, sobretudo os que dizem respeito à implicação da pesquisadora principal com o processo de pesquisa, visto que a pesquisa é qualitativa e trabalhará com as narrativas da autora desta pesquisa como docente crítica, que pensa e analisa a própria prática e como pesquisadora do programa de mestrado.

## **2 OBJETIVOS**

### **2.1 Objetivo Geral**

Analisar como o ensino de estratégias autorregulatórias pode contribuir para o desenvolvimento da compreensão autorregulada da leitura de alunos com Deficiência Intelectual Leve, no contexto da Educação Básica.

### **2.2 Objetivos Específicos**

Para alcançar o objetivo geral traçou-se os seguintes objetivos específicos: I) Investigar contribuições dos estudos sobre autorregulação da aprendizagem para o desenvolvimento da compreensão autorregulada da leitura de estudantes da Educação Básica; II) Identificar estratégias usadas por estudantes com Deficiência Intelectual Leve para ler e compreender textos escritos; III) Sistematizar um conjunto de atividades com foco no ensino da compreensão autorregulada da leitura, voltadas para estudantes com Deficiência Intelectual Leve; IV) Avaliar as oficinas propostas com o livro “Um papo sobre estudar: Super dicas para aprender a aprender melhor”, sob o ponto de vista dos estudantes que participaram das oficinas propostas.

### 3 JUSTIFICATIVA

A relevância deste estudo se justifica em diferentes dimensões. Em relação à dimensão pessoal, destaca-se o interesse em estudar como as estratégias de autorregulação da aprendizagem podem auxiliar os alunos a tomarem consciência do processo de autorregulação da aprendizagem. Acredito que, ao perceber, compreender e utilizar tais estratégias, estudantes com Deficiência Intelectual Leve – assim como os que demonstram características de aprendizagem semelhantes a esse grupo – têm mais oportunidades para desenvolver sua autonomia. Ainda que tal percepção possa acontecer em um tempo maior do que o esperado, acredito que possa acontecer de forma eficaz.

Em relação à dimensão profissional é possível observar a necessidade de sistematizar meios para ensinar estratégias que possibilitem a melhoria da compreensão autorregulada da leitura dos estudantes com Deficiência Intelectual Leve. No decorrer da minha prática como professora da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro, observei frequentemente, dificuldades no cotidiano dos estudantes para compreender textos, principalmente, quando leem sozinhos. Durante os atendimentos na Sala de Recursos, um dos objetivos é desenvolver ao máximo as potencialidades dos alunos e acredito que, a partir desta pesquisa, poderei propor uma alternativa de sistematização com foco na aprendizagem desses estudantes.

Sob o ponto de vista acadêmico, há lacunas na produção do conhecimento sobre o processo de ensino e aprendizagem desse público. A partir de um levantamento bibliográfico em referenciais teóricos, voltados para o ensino de estratégias de autorregulação para a melhoria da compreensão leitora, de estudantes com Deficiência Intelectual, é possível afirmar que são escassos os estudos sobre o ensino de estratégias autorregulatórias para alunos com necessidade educacional específica no Brasil.

No levantamento foi possível avaliar artigos, trabalhos publicados em eventos, dissertações e teses, em língua portuguesa, produzidos entre os anos de 2012 e 2017 em três bases de dados: Periódicos Capes, Revista Brasileira de Educação e Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). Nessa última revista o levantamento foi realizado até 2014 e especificamente no GT 15, que é referente à Educação Especial.

Inicialmente, foram utilizados como parâmetro os descritores Deficiente Intelectual ou Deficiência Intelectual, autorregulação e suas variações autorregulação/ auto regulação/ autoregulação, aprendizagem e Compreensão Leitora.

As publicações com potencial para responder às questões propostas no estudo de revisão foram selecionadas seguindo a seguinte ordem: leitura dos títulos e leitura dos resumos para seleção dos textos que fariam parte do estudo e leitura na íntegra dos trabalhos selecionados visando a responder às questões propostas no estudo. O processo para seleção das publicações considerou os seguintes critérios de exclusão, a saber:

- a. trabalhos repetidos em mais de uma base de dados;
- b. resumos não disponíveis ou sem informações suficientes;
- c. texto em língua estrangeira;
- d. textos que não considerassem a abordagem pedagógica;
- e. pesquisas que não tivessem como foco o público da Educação Especial;
- f. pesquisas não disponíveis na íntegra;
- g. livros, trabalhos de conclusão de curso, resenhas, projetos políticos pedagógicos e outros;
- h. publicados antes ou após o período estabelecido para a busca.

A pesquisa nas bases de dados resultou na identificação de 138 referências, sendo 39 no Periódicos Capes, 99 na Revista Brasileira de Educação Especial que se referem à Deficiência Intelectual, e 0 na ANPED. Após refinamento das referências a partir dos critérios estabelecidos, todas foram excluídas, sendo 39 pertencentes ao Periódicos Capes, 99, na Revista Brasileira de Educação e nenhuma na ANPED.

É importante ressaltar que na Revista de Educação Especial também houve uma busca geral com as palavras Deficiente Intelectual, que gerou 99 resultados, porém, quando foi aplicado o filtro “autorregulação” esse número reduziu para 1, o que fez com que o total de trabalhos encontrados fosse 1. Tal fato é relevante para a presente pesquisa por demonstrar que há produção sobre Deficientes Intelectuais na revista, porém não está voltada para autorregulação ou aprendizagem.

A tabela 1 apresenta a quantidade de referências excluídas, a partir dos referidos repositórios, de acordo com cada critério de exclusão (representado por letra). No que se refere às exclusões, destaca-se que a temática sobre a Educação Especial e Deficiência Intelectual tem sido utilizada em diversas perspectivas. Contudo, as pesquisas que procuram elucidar sobre a aprendizagem do Deficiente Intelectual, assim como sobre a autorregulação da sua aprendizagem, são poucas. Outro ponto a ser destacado diz respeito ao elevado número de publicações relacionadas às questões sociais e às que limitam as pessoas com Deficiência Intelectual apontando seus déficits. É comum a associação do Deficiente Intelectual à Sala de Recursos Multifuncionais e foi possível observar muitas pesquisas voltadas para as Salas de Recursos, assim como sua justificativa no âmbito da Educação Especial. Porém, não foi encontrado nenhum trabalho que apontasse a aprendizagem ou a autorregulação do Deficiente Intelectual nesse contexto das SRMs, por exemplo, a relevância do trabalho no contexto da Educação Básica, de que forma o trabalho está articulado com conteúdos e/ou finalidades do Ensino Básico e a motivação para sua construção.

**Tabela 1: Quantidade de referências excluídas a partir dos três repositórios, de acordo com o critério de exclusão**

<b>Critério de exclusão</b>	<b>Periódicos Capes</b>	<b>Revista Brasileira de Educação</b>	<b>ANPED</b>	<b>Total</b>
<b>A</b>	2	0	0	2
<b>B</b>	0	0	0	0
<b>C</b>	0	1	0	1
<b>D</b>	17	0	0	17
<b>E</b>	20	0	0	20
<b>F</b>	0	0	0	0
<b>G</b>	0	0	0	0
<b>H</b>	0	0	0	0

Fonte: A autora, 2021.

Desse modo, a pesquisa nas bases de dados resultou na identificação de 138 referências. Após aplicação dos critérios de exclusão e leitura de títulos e resumos, nenhuma foi julgada

pertinente, a partir da busca no Periódicos Capes, na Revista Brasileira de Educação e na ANPED, demonstrando ausência de referências que se relacionariam, de alguma forma, com a temática proposta, o que demonstra uma lacuna nas produções de estudos que têm esse segmento como foco. Assim, percebe-se e justifica-se a necessidade de que se pesquise e se produzam conhecimentos a respeito da aprendizagem de alunos da Educação Especial.

## 4 REFERENCIAL TEÓRICO

### 4.1 Autorregulação da Aprendizagem

A autorregulação da aprendizagem (ARA) é um dos constructos da Teoria Social Cognitiva (TSC). É um processo consciente, voluntário e intencional, em que o indivíduo se propõe a alcançar um objetivo previamente estabelecido. Tal processo envolve pensamentos, sentimentos e ações. Corrêa-Vieira (2015, p.73) enfatiza que esse construto

diz respeito ao modo como o sujeito gerencia seu comportamento, sua motivação, seus sentimentos e emoções, o ambiente físico e social, de forma consciente e intencional [...] A autorregulação é compreendida como um mecanismo que potencializa os processos de realização acadêmica, envolve as dimensões cognitiva e metacognitiva, motivacional, comportamental e afetiva e, permite que o sujeito ajuste suas ações a fim de alcançar os objetivos delineados. (CORRÊAVIEIRA, BRAGAGNOLO-FRISON e VEIGA-SIMÃO, 2015 p.73).

A autorregulação pode contribuir para que os estudantes alcancem objetivos escolares e pessoais. É um processo cíclico e multidimensional, no qual o aluno desempenha um papel ativo. Diante de situações que envolvem dificuldades, ele deve ser capaz de redefinir seus objetivos, suas estratégias e seus esforços (SIMÃO; FERREIRA; DUARTE, 2012). Cabe ressaltar que os estudiosos da ARA defendem a ideia de que todos nascem com a capacidade de autorregulação da aprendizagem (BANDURA, 2008; ZIMMERMAN, 2000; SIMÃO, 2013 *apud* MOREIRA; SILVA; JESUS; SILVA, 2016). Apesar de todos nascerem com essa capacidade, tal fato não é sinônimo de que o indivíduo seja capaz de se autorregular em todas as esferas no seu cotidiano (CORRÊAVIEIRA; BRAGAGNOLO-FRISON; VEIGA-SIMÃO, 2015).

Segundo Zimmerman (1998, 2000, 2002 *apud* ROSÁRIO, 2014), o pensamento autorregulatório se estrutura por meio do estabelecimento de metas, da escolha de estratégias, do controle das emoções, do controle interno autodirigido e da motivação. Rosário e Polydoro (2014), com base no modelo de Zimmerman, esclarecem que a autorregulação pode ser compreendida mediante fases cíclicas. São elas: a fase prévia, a fase do controle volitivo, fase de autorreflexão.

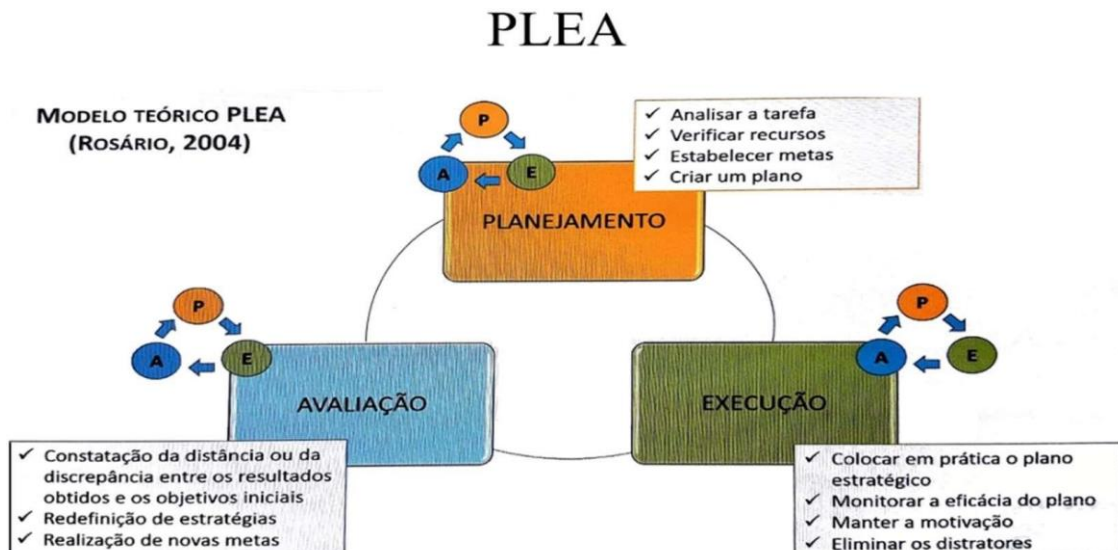
A fase prévia, se refere tanto aos processos que influenciam o estabelecimento de objetivos como aos processos que precedem os esforços dos alunos para colocar em prática o

planejamento previamente traçado. A fase do controle volitivo, envolve os processos de automonitorização do pensamento e a motivação para manter o foco e a concentração. A fase de autorreflexão, envolve os processos que ocorrem depois dos esforços aplicados, influenciam a reflexão do aluno sobre a sua experiência e a tomada de decisões a partir dessa reflexão.

A autorreflexão, nesse sentido, influencia a reflexão da fase prévia seguinte, completando, assim, um ciclo de autorregulação. Rosário (2014, 2004) propôs, a partir do modelo autorregulatório de Zimmermam, uma estrutura chamada Planejamento, Execução e Avaliação – PLEA, um modelo intercíclico que considera a existência de ciclos de ARA em cada uma dessas fases. O planejamento, a execução e a avaliação ocorrem em todas as etapas, conforme é possível observar na figura 1, que se encontra a seguir, o que permite que o estudante realize as alterações que julgar necessárias no decorrer de cada etapa.

**Figura 1: Modelo PLEA**

Fonte: A autora



Nesse modelo, percebemos o planejamento, a execução e avaliação como etapas interligadas do processo, sendo o planejamento o momento em que o estudante analisa a tarefa, verifica os recursos que pode utilizar, sejam estes ambientais, materiais ou pessoais. É nessa etapa também que o estudante estabelece as metas que deseja alcançar e cria um plano de ação, com objetivo de alcançar o resultado. Polydoro e Azzi (2009, p.86) apontam que nessa fase

ocorre o “enfrentamento da tarefa, estabelecimento de objetivos e a proposição de um plano para atingir a meta definida”.

A etapa de execução é o momento em que se coloca em prática o plano de ação estratégico e acompanha-se o quão eficiente esse plano de ação é. Nessa fase, o estudante busca eliminar os elementos que lhe causem distrações para poder desempenhar a tarefa e busca se manter motivado para a conclusão do plano criado e da tarefa que deseja finalizar.

A avaliação, segundo Palandrani (2020, p.31) é o momento que o estudante “compara o resultado de sua aprendizagem com o objetivo inicial, buscando compreender justificativas para as metas atingidas e não atingidas em um processo de equacionamento dos porquês.” Nessa etapa, o indivíduo reflete sobre o caminho percorrido e o resultado alcançado. Aqui o estudante irá analisar se os objetivos estipulados no começo foram alcançados plenamente, se foram alcançados parcialmente ou se eles não foram alcançados. Nessa etapa, ele analisa as estratégias que utilizou e as redefine, caso julgue necessário. A partir desse movimento, estabelece novas metas. Essa etapa interfere diretamente na próxima fase de planejamento que houver.

De acordo com Polydoro (2009), o desenvolvimento da autorregulação se dá gradualmente, e uma forma de contribuir para que a ARA ocorra é a partir de apoio social. Quando pensamos por uma perspectiva de aprendizagem autorregulada, percebemos que a escola e o professor podem contribuir, ativamente, para a ampliação do repertório de estratégias conhecidas, desenvolvidas e utilizadas pelo aluno durante seus estudos. Neste contexto o professor pode ser percebido como fonte de ajuda social para auxiliar o estudante na tomada de consciência de todo este processo, inclusive de estratégias autorregulatórias.

Em 1986, Zimmerman e Martinez-Pons realizaram uma investigação na qual colheram autorrelatos de seus alunos sobre as estratégias autorregulatórias mais utilizadas pelos estudantes no contexto escolar da sala de aula e do estudo pessoal (ROSÁRIO et al., 2012; ROSÁRIO; POLYDORO, 2014). São elas: (1) Autoavaliação; (2) Organização e transformação; (3) Estabelecimento de objetivos e planejamento; (4) Procura de informação; (5) Anotações; (6) Estrutura ambiental; (7) Autoconsequências; (8) Repetição e memorização; (9) Procura de ajuda social dos pares; (10) Procura de ajuda social dos professores; (11) Procura de ajuda social de adultos; (12) Revisão de dados – anotações; (13) Revisão de dados – provas anteriores e (14) Revisão de dados – Testes anteriores/ livros. Boruchovitch (1999, p.2) define estratégias como “sequência de procedimentos ou atividades que se escolhem com o propósito de facilitar a aquisição, o armazenamento e/ou a utilização da informação”.

Acreditamos que tais estratégias possam favorecer o desempenho escolar de todo e qualquer estudante. Entretanto, para que essas estratégias possam ser utilizadas de forma a beneficiar os alunos com deficiência, é necessário ter em mente que “[...] a didática no ensino do aluno com deficiência intelectual precisa ser específica não só em relação às peculiaridades do quadro da deficiência, como também a individualidade de cada sujeito” (SANTOS, 2012, p.935). Os estudantes precisam perceber o processo de autorregulação e as estratégias, compreendê-las e utilizá-las. Existe ainda a possibilidade de, a partir das estratégias já conhecidas, os alunos adaptarem seu uso para diferentes contextos e necessidades. A seguir apresentamos o quadro 1, elaborado por Moreira (2016), no qual a sintetiza e descreve algumas estratégias associadas ao desempenho dos estudantes.

**Quadro 1: Estratégias de aprendizagem associadas ao bom desempenho dos estudantes**

Estratégias		Descrição
1	Autoavaliação	Ações voltadas para a avaliação da qualidade e dos avanços na realização da tarefa.
2	Organização e transformação	Ações que visam à reorganização das informações.
3	Estabelecimento de objetivos e planejamento	Estabelecimento das metas, planejamento, organização da tarefa em diferentes fases, conclusão de cada etapa da tarefa.
4	Procura de informação	Ações de busca por informação extra, em fontes não sociais, durante a realização de uma tarefa.
5	Tomada de apontamentos	Ações de registro de eventos, resultados e anotações em geral.
6	Estrutura ambiental	Ações relacionadas à escolha/adaptação das condições físicas e psicológicas para facilitar a aprendizagem.
7	Autoconsequências	Imaginação ou concretização de recompensas ou sanções relacionadas à execução total ou parcial da tarefa.
8	Repetição e memorização	Esforços para memorizar as informações.
9	Procura de ajuda social (pares)	Iniciativa de pedir ajuda para os pares.
10	Procura de ajuda social (educadores)	Iniciativa de pedir ajuda para os professores.
11	Procura de ajuda social (adultos)	Iniciativa de pedir ajuda para outros adultos (que não sejam os professores).

12	Revisão de dados (notas)	Ações voltadas para a revisão das anotações com o objetivo de se preparar para uma atividade escolar.
13	Revisão de dados (testes)	Ações voltadas para a revisão de testes e outras avaliações com o objetivo de se preparar para uma atividade escolar.
14	Revisão de dados (livros de textos)	Ações voltadas para a revisão de livros com o objetivo de se preparar para uma atividade escolar.

Fonte: Moreira, (2016, p.58), adaptado de Zimmerman e Martinez-Pons, (1986).

A partir do Quadro 1 e mediante as características apresentadas pelos estudiosos sobre Deficiência Intelectual (PLETSCH, 2014; RELVAS, 2011; SILVA, 2016; SANTOS, 2012; SILVA; MENEZES; OLIVEIRA, 2013), a seguir, elencamos algumas estratégias as quais acreditamos contribuir para a aprendizagem do público-alvo da pesquisa: estabelecimento de metas e planejamento, autoavaliação e busca de ajuda social. Pois, como professora, foi possível observar dificuldade, por parte dos alunos, em utilizar essas estratégias durante seus estudos, quando atendidos na SRM.

Sobre o estabelecimento de metas e planejamento, Diniz (2019) afirma que é durante o plano de ação que os estudantes pensam nas diferentes etapas que envolvem a realização de uma tarefa. Santinato (2019) ressalta que é a etapa em que se pensa, inclusive, o tempo de realização da tarefa. Nessa fase é preciso ainda, analisar alterações, caso seja necessário, sobre as estratégias usadas, (PINTO, 2018). Ao optarmos por trabalhar com esta estratégia, buscamos que o estudante encontre alternativas para lidar com dificuldades em abstrações e planejamentos que estes alunos, segundo as referências, podem apresentar.

Na estratégia de autoavaliação, os estudantes podem analisar como desenvolvem as tarefas e refletir sobre a própria aprendizagem; nessa etapa, cabe ainda pensar na qualidade dos trabalhos e na evolução das atividades (SANTINATO, 2019; MOREIRA, 2016). Na literatura apareceram pontuações sobre a dificuldade dos alunos com abstrações e baixa autoestima, por isso, a estratégia foi ressaltada para esta pesquisa. Por acreditar ser importante que o estudante tenha consciência do que faz quando busca solucionar as questões que aparecem enquanto estuda, e para que possa perceber possibilidades de resolver, com maior segurança, questões semelhantes que venham surgir.

Escolhemos trabalhar também com a busca de ajuda social, para que os estudantes percebam que o outro pode auxiliar na aprendizagem e que tenham a iniciativa de pedir ajuda

a colegas, professores ou a adultos (MOREIRA, 2016; PINTO, 2018; FARIA, 2019; DINIZ, 2019). A estratégia de ajuda social também é importante, tendo em vista que quando estudamos sobre as características dos deficientes intelectuais, observamos apontamentos sobre déficit na comunicação e na linguagem. Acreditamos que, a partir desse movimento, de entender a busca por ajuda social como estratégia de aprendizagem, seja possível que os estudantes desmistifiquem o ato de pedir e receber ajuda como algo vergonhoso. Como professora, percebi tanto na Sala de Recursos, quanto nas turmas regulares que à medida que os estudantes vão crescendo, é comum começarem a ter vergonha de pedir ajuda, tanto dos pares quanto dos professores, o que torna o processo de aprendizagem mais solitário e doloroso. Acreditamos ser fundamental que os estudantes identifiquem que a ajuda social é uma estratégia.

Apesar de ter escolhido as estratégias apontadas anteriormente, por percebermos essas fragilidades nos alunos de nosso atendimento, é notório que a utilização das estratégias descritas não são garantias de sucesso. Entretanto, Boruchovitch (1999) aponta que as estratégias podem contribuir para que os estudantes possam resolver problemas, contornando as dificuldades pessoais, estruturais e ambientais sem deixar que estas os impeçam de atingir suas metas. Embora não possamos afirmar que as estratégias de autorregulação da aprendizagem, por si só, assegurem bons resultados, são importantes ferramentas que muito podem auxiliar no processo de aprendizagem.

## **4.2 Compreensão Leitora**

A leitura é uma “atividade cognitiva complexa” (SOLÉ, 1996, p.29). Ler é pensar o significado das palavras, o que envolve a interpretação da mensagem do texto. Para que isto ocorra “o leitor precisa dominar o sistema de escrita” (COELHO; CORREA, p. 575), porém, a compreensão leitora não se encerra nisso. É algo mais amplo que o conceito de leitura.

Compreensão leitora, aqui, é pensada enquanto processo de construção de significados a partir da leitura no qual texto, leitor e contexto precisam ser considerados, tendo o leitor papel ativo. Solé (1996, p.30) aponta a tripla dimensão da leitura, “como um objetivo de conhecimento em si mesma; como um instrumento de conhecimento; e como um meio para o prazer [...]”. Desta forma, podemos observar que a leitura ultrapassa a vida escolar e influencia o cotidiano dos indivíduos nas mais diversas instâncias. Tendo isto em mente compreendemos

ser necessário que os alunos dominem esta atividade de forma autônoma para utilizar com desenvoltura, no dinamismo do seu cotidiano.

Uma das formas de desenvolver a compreensão leitora é por meio do uso das seguintes estratégias de leitura, segundo Lopes da Silva & Sá (1993) *apud* Vieira (2014) “i) identificar e organizar as ideias principais de um texto; ii) autoquestionar-se sobre o assunto do texto; iii) esclarecer palavras ou conceitos desconhecidos; iv) sublinhar; vi) parafrasear; resumir e usar estratégias de memorização.” (LOPES DA SILVA & SÁ, 1993 *apud* VIEIRA, 2014, p.35). Entendemos que tais estratégias contribuem para a compreensão leitora dos estudantes, de modo geral, mas compreendemos que, no caso de estudantes com Deficiência Intelectual, este tipo de estratégia pode ter maior relevância.

Moreira (2016, 2018) destaca que o domínio das estratégias está relacionado à compreensão dos textos e quanto maior o número de estratégias no repertório dos alunos, melhor o seu rendimento escolar e sua facilidade em lembrar das informações extraídas dos textos. Pretendemos demonstrar para os estudantes como a utilização dessas estratégias pode contribuir para que compreendam os textos que leem e para que reflitam sobre o processo de sua compreensão.

Vieira (2014) aponta que as estratégias de leitura se dividem em estratégias cognitivas, referentes ao processamento das informações do texto e estratégias metacognitivas, aquelas que se relacionam a consciência “do processo de compreensão e controlá-lo através da planificação, monitorização e avaliação” (VIEIRA, 2014, p.35).

Metacognição é a reflexão sobre a própria aprendizagem (PINTO, 2018). Segundo MOREIRA (2016) a escola pode estimular essa ação a partir de atividades que invistam no desenvolvimento dos processos mentais que digam respeito à aprendizagem e tenham como objetivo fazer com que o estudante reflita sobre a própria aprendizagem. De acordo com Faria (2019), a metacognição está diretamente relacionada ao aluno que busca se autorregular, por ele se sentir responsável por sua aprendizagem. Pinto (2018, p.43) afirma que a metacognição está relacionada ao “conhecimento do ‘saber usar’ a estratégia, para o melhor desempenho em determinadas tarefas”, destacando a busca de ajuda social enquanto estratégia metacognitiva. Desta forma, as estratégias de autorregulação da aprendizagem e de compreensão leitora podem contribuir para o desenvolvimento da metacognição dos estudantes, inclusive dos estudantes com Deficiência Intelectual Leve.

### 4.3 Deficiência Intelectual e Aprendizagem

A Deficiência Intelectual, de acordo com a Associação Americana sobre Deficiência Intelectual (AAIDD), caracteriza-se “por limitações significativas tanto no funcionamento intelectual quanto no comportamento adaptativo, que abrange muitas habilidades sociais e práticas cotidianas. Esta deficiência se origina antes dos 18 anos” (site da AAIDD). Segundo Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – 5 (DSM-5), a Deficiência Intelectual tem quatro níveis: leve, moderada, grave e profunda, assim classificadas de acordo com seus níveis adaptativos. O documento ressalta que, no caso da Deficiência Intelectual, as funções adaptativas e intelectuais são deficitárias desde o início do desenvolvimento e que não há biomarcadores para diagnosticar essa condição, sendo necessário uma avaliação profunda sobre o comportamento e desenvolvimento cognitivo, social e biológico do indivíduo. Por tudo isso, compreendemos a dificuldade de atestar a Deficiência Intelectual, apesar dos critérios apontados no manual para o diagnóstico, há a necessidade de investigar várias áreas e comportamentos do indivíduo profundamente.

Pletsch (2014) aponta como características dos deficientes intelectuais: lentidão tanto na capacidade de se adaptarem a novas situações, quanto nas questões referentes à abstração e generalização, assim como na área da metacognição, na reflexão sobre a própria aprendizagem. Outros autores apontam questões semelhantes, quanto às características da aprendizagem desses estudantes, como Relvas (2011, p.84), que relata “incapacidade de generalizar, classificar, abstrair, analisar[...]”. Silva (2016), defende que a criança com Deficiência Intelectual tem déficit na comunicação, linguagem, esquema corporal, na função executiva e por isso apresenta dificuldade em planejar e executar e necessita de mais tempo, mais repetição, de mais estímulo. Santos (2012, p.938) afirma que a principal característica da Deficiência Intelectual é “significativo prejuízo cognitivo”, ou seja, dificuldades na aprendizagem.

Nesta pesquisa, nos importa a aprendizagem global dos estudantes com Deficiência Intelectual, por isso partimos das características gerais relacionadas à DI, com a finalidade de pensarmos a aprendizagem desses alunos. Desta forma, a Deficiência Intelectual, respaldada por um laudo que a ateste não é o nosso foco. Por outro lado, chamamos atenção para dois pontos importantes: o primeiro é a importância de se perceber a Deficiência Intelectual dentro de sua complexidade, pelo seu surgimento ocorrer da relação entre questões biológicas e socioculturais (PLETSCH, 2014). O segundo é a necessidade que se perceba os deficientes intelectuais enquanto plurais e diferentes entre si (SANTOS, 2012). Por isso, quando pensamos

estratégias para esses alunos precisamos considerar que “[...]por mais características parecidas que algumas crianças deficientes possam ter, cada uma tem particularidades e sofre influência do meio social de forma diferente[...]” (SILVA; MENEZES; OLIVEIRA, 2013, p.20219). As estratégias de ensino precisarão ter como foco a aprendizagem do aluno, considerando suas peculiaridades, o que inclui seus déficits, assim como suas habilidades cognitivas e sociais.

Duas questões se repetem de forma enfática, quando pesquisamos sobre as características desses estudantes. O déficit na abstração e a necessidade da repetição para que ocorra a aprendizagem. Pletsch (2014) defende a importância que se quebre a crença que o deficiente intelectual não abstrai, porque quando se acredita nisto corre-se o risco de as atividades pedagógicas versarem apenas no âmbito concreto, no campo do visual, e se tornarem repetitivas, no lugar de o professor estimular o desenvolvimento de outras habilidades. A autora destaca que a escola poderia auxiliar o deficiente intelectual a transpor dificuldades, mas, em algumas situações, acaba por ressaltar seus déficits. Assim como Pletsch (2014, p.124),

[...] entendemos que a escola e o papel do professor são centrais para o desenvolvimento da criança, na medida em que pode proporcionar novas formas de construção do conhecimento, superando os conceitos meramente espontâneos ou elementares geralmente baseados em atividades motoras e chegando a conceitos científicos ou superiores que se constituem na interação social e escolar.

Os sentidos conferidos pelo outro são internalizados pelo indivíduo, no âmbito de suas vivências, e assim ocorre a formação da individualidade (PLETSCH, 2014). Desse modo, percebemos que o indivíduo se percebe e se constrói, também a partir do olhar do outro, o que evidencia a importância dos pares na constituição do ser humano e de sua aprendizagem, assim como a importância do meio na sua formação.

Vygotsky (2011) sinaliza que quando o indivíduo encontra na sua biologia algum entrave para a realização de atividades, poderá surgir uma via secundária para a sua realização, mediada pela cultura, tornando-se a cultura um importante fator na aprendizagem. Por isso, atividades culturais que estimulem as funções psicológicas superiores são interessantes para estudantes com Deficiência Intelectual. Cabe dizer que, “o desenvolvimento das funções psíquicas superiores é possível” (VYGOTSKI, 2011, p.869) apenas por meio da cultura, seja pelo domínio das suas manifestações externas [da cultura] ou pelo amadurecimento interno das próprias funções psíquicas. A limitação “seja ela estrutural ou funcional” (SANTOS, 2012, p.937) não impossibilita a aprendizagem e/ou que o indivíduo se adeque ao meio.

Silva (2016, p.9) define educação como “uma prática social, sendo que as comunicações, através da fala ou do uso de códigos de escritas são artifícios para aprimorar as relações dos sujeitos com o meio e entre eles mesmos”. Considerando as características do deficiente intelectual, apontadas acima, percebemos no campo dos seus possíveis déficits a questão social. Neste âmbito, a escola enquanto espaço social tem muito a contribuir para a vida desses sujeitos. Porém, a participação da escola na vida deles vai além da interação social, se aplica também às questões cognitivas. Ainda que esses alunos possam precisar de um ensino diferenciado, e possam ter dificuldades com abstrações, Pletsch (2014) defende que eles são capazes de fazê-las, mediante estratégias que variam quanto a diferentes dimensões e necessidades. Então, cabe à escola ampliar seu arcabouço de estratégias para que eles possam atingir os objetivos de compreender os textos lidos e desempenhar papel central na sua aprendizagem.

Ao pensar na tripla dimensão da leitura (SOLÉ, 1996), podemos perceber a importância da compreensão leitora na vida dos alunos, dentro e fora do âmbito escolar. A comunidade escolar aponta a dificuldade que os docentes encontram para desenvolver a compreensão leitora dos estudantes, em especial os com Deficiência Intelectual. Ao pensar nas características dos deficientes intelectuais, que pontuamos anteriormente, percebemos que os déficits descritos podem dificultar a formação de um leitor eficiente. Silva (2016, p.13) diz que “cada um de nós sabe se está aprendendo ou não, conduzir a prática de maneira que a ação pedagógica jamais poderia acentuar a incapacidade de quem não aprende e sim encontrar uma forma adequada de aprendizagem à singularidade de cada um se torna essencial”. Desta forma, acreditamos que a ARA pode contribuir com estratégias que viabilizem aos alunos com Deficiência Intelectual Leve no desenvolvimento de sua compreensão leitora, respeitando seu tempo de concentração, de aprendizagem e estimulando a metacognição.

Entendemos, assim como Silva (2016), que são necessárias adaptações curriculares, para os alunos com DI, para que eles possam ter melhor rendimento escolar e estimule seus processos cognitivos. Percebemos ainda que “em face da possibilidade da aquisição de competências, torna-se importante a elaboração de definições claras referentes aos quadros específicos das dificuldades, para que estratégias de ação especializadas potencializem a aprendizagem” (SANTOS, 2012, p.937). Defendemos que ao perceber, compreender e utilizar estratégias de autorregulação da aprendizagem, os estudantes com Deficiência Intelectual Leve além de pensarem seu processo de aprendizagem podem chegar a outras estratégias, de forma autônoma.

## 5 METODOLOGIA

A presente pesquisa teve uma abordagem qualitativa, do tipo intervenção pedagógica, que segundo Damiani (2013, p.57) “envolve o planejamento e a implementação de interferências (mudanças, inovações pedagógicas) – destinadas a produzir avanços, melhorias, nos processos de aprendizagem dos sujeitos que delas participam”. Foi realizada por meio de estudo de caso, de caráter descritivo e exploratório. Para Gil (2016, p.37), esse tipo de pesquisa envolve o estudo “profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento”.

O objeto de investigação desta pesquisa foi o ensino da compreensão autorregulada da leitura para estudantes com Deficiência Intelectual Leve, que estivessem matriculados no segundo segmento do Ensino Fundamental. O universo investigado foi composto por alunos indicados pelo Núcleo de Atendimento à Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) do Colégio Pedro II, com idade de 12 a 17 anos, que soubessem ler. O laudo não foi condição para a participação do estudante na pesquisa.

Esta pesquisa está alinhada com o que propõe o Plano Político Pedagógico Institucional (PPPI) do CPII, por meio do NAPNE, e trabalha com uma concepção ampliada de Necessidades Educacionais Específicas (NEE), considerando o público-alvo do atendimento realizado no CPII os estudantes que “apresentam dificuldades ou impedimentos no seu desenvolvimento acadêmico ou em suas relações interpessoais”. Essas dificuldades podem ser oriundas de diferentes fatores, inatos ou adquiridos, permanentes ou temporários. Para os alunos serem atendidos pelo NAPNE não há a exigência de laudo médico, por isso, no grupo que participou da pesquisa havia estudantes com características de aprendizagens diversas, não exclusivamente estudantes com Deficiência Intelectual. Ressaltamos que o produto educacional produzido, a partir dessa pesquisa, considerou as características e questões apontadas na literatura.

O produto educacional construído é um conjunto de atividades que visa contribuir com o desenvolvimento da compreensão autorregulada da leitura de alunos com Deficiência Intelectual Leve, que foi pensado depois que desenvolvemos as oficinas do livro *Um papo sobre estudar, super dicas para você aprender a aprender melhor*, no NAPNE. Planejamos as oficinas seguindo a ordem do livro e pretendíamos ler todo o livro com os alunos. Porém foi necessário realizar ajustes por alterações no calendário do NAPNE. Depois dessa etapa analisamos essas aplicações e planejamos o conjunto de atividades.

### 5.1 Caracterização do campo de estudo e forma de ingresso em campo

O universo investigado foi composto por alunos da Educação Básica, atendidos pelo NAPNE, do Colégio Pedro II. O NAPNE é formado por uma equipe multidisciplinar, constituída por pedagogos, fonoaudiólogos, professores do Atendimento Educacional Especializado, Técnicos em Assuntos Educacionais, profissionais de apoio escolar, intérprete de LIBRAS e transcritor de BRAILE.

No Colégio Pedro II, estudantes com Necessidades Educacionais Específicas vão além do público-alvo da Educação Especial. Abrange os estudantes que “em decorrências de fatores neurocomportamentais, inatos ou adquiridos, seja ocasionado por fatores psicológicos ou social de caráter permanente ou temporário, apresentam dificuldades ou impedimentos no seu desenvolvimento acadêmico ou em suas relações interpessoais” (PPPI do Colégio Pedro II-2017/2020).

Fizemos um contato inicial com a coordenação geral do NAPNE para que pudéssemos levantar que *campi* atendiam estudantes com as características do público-alvo da pesquisa. Em seguida, entramos em contato com as equipes dos *campi* para que indicassem estudantes com características de aprendizagem semelhantes à dos estudantes com Deficiência Intelectual Leve, que pudessem fazer parte da amostra. O campus Engenho Novo II demonstrou interesse em participar da pesquisa e convidou um grupo de dezoito alunos.

Em seguida, demos andamento ao processo e registro do consentimento livre e esclarecido, conforme a Resolução CNS nº 510/2016. Foi agendada uma reunião com os responsáveis legais, na qual explicamos os objetivos da pesquisa e como a desenvolveríamos.

Dos dezoito estudantes selecionados previamente pelo NAPNE, oito responsáveis estiveram presentes. Todos os responsáveis que compareceram se interessaram pela proposta e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Depois marcamos uma reunião com os estudantes, na qual explicamos a pesquisa e tudo o que diz respeito aos direitos dos participantes, nas diferentes fases dela, assim como estabelecemos um diálogo, no qual foram esclarecidos os objetivos, procedimentos, riscos e benefícios. Também conversamos sobre como pretendíamos conduzir as oficinas. Nessa reunião, quatro estudantes compareceram e um não demonstrou interesse em participar da pesquisa. Tendo três estudantes se interessado pela pesquisa e querendo participar, assinaram o Termo de Assentimento livre e Esclarecido (TALE). Desta forma buscamos estabelecer uma relação de confiança entre a pesquisadora e os participantes. Cabe apontar que na semana

seguinte um dos estudantes que não havia comparecido à reunião esteve no NAPNE, no horário marcado e assinou o termo, o que totalizou quatro TALE assinados. Esses encontros foram realizados na sala do NAPNE, no Colégio Pedro II, no Engenho Novo II. Fizemos a leitura coletiva dos termos durante as reuniões e esclarecemos todas as dúvidas que surgiram. Explicamos ainda, que os estudantes poderiam se retirar da pesquisa se assim o desejassem ou caso seus responsáveis legais solicitassem, que garantíamos o sigilo da identidade de todos os alunos e que não haveria ônus ou bônus financeiro para os integrantes da pesquisa.

Apontamos que a participação na pesquisa consistia em responder ao Questionário de Identificação de Estratégias de Compreensão da Leitura (VEIGA SIMÃO, 2013), adaptado para as finalidades do estudo, realizar atividade de Verificação da Compreensão Leitora (VCL) e participar de oficinas voltadas ao ensino de estratégias de compreensão autorregulada da leitura nos horários de atendimento do NAPNE. Os responsáveis pediram para ler a dissertação e a pesquisadora se comprometeu a enviar-lhes a dissertação e o produto educacional quando estivessem prontos.

## **5.2 Etapas da pesquisa**

A geração de dados foi dividida em três etapas. A etapa 1 foi a aplicação de uma atividade de Verificação da Compreensão Leitora (VCL) e do Questionário de Identificação de Estratégias de Compreensão Leitora (QIECL), adaptado para as finalidades deste estudo. Os participantes eram estudantes atendidos pelo NAPNE do Colégio Pedro II, que apresentavam características de aprendizagem semelhantes a alunos com Deficiência Intelectual, com idade de 12 a 17 anos e soubessem ler.

A etapa 2 foi a realização de oficinas no Colégio Pedro II, no Campus Engenho Novo II, envolvendo um grupo de estudantes atendidos pelo NAPNE, indicados pelo referido setor. As oficinas foram planejadas para que fosse possível a leitura integral do produto educacional *Um papo sobre estudar: super dicas para aprender a aprender melhor* (MOREIRA, 2016). Consta no Apêndice o planejamento das oficinas propostas. A geração de dados feita nesta etapa se deu por meio de narrativas da prática pedagógica, registradas em um portfólio autorregulatório (GOUVÊA, 2017; PINTO, 2018; DINIZ, 2019) elaborado pela professora pesquisadora responsável pela mediação das oficinas. O objeto das narrativas foram as etapas de planejamento, execução e avaliação das oficinas, sob o ponto de vista da ação docente, e as

potencialidades do referido produto educacional, observadas durante a mediação, para favorecer o processo de ensino-aprendizagem da compreensão autorregulada da leitura, considerando o público-alvo em questão. O propósito desta etapa foi refletir sobre as ações do professor e suas potenciais contribuições para o desenvolvimento da compreensão autorregulada da leitura para estudantes da Educação Básica com Deficiência Intelectual, seguida de uma avaliação sobre as oficinas.

A etapa 3 foi a sistematização de um produto educacional, caracterizado como um conjunto de atividades, com foco no ensino da compreensão autorregulada da leitura, voltadas para estudantes com Deficiência Intelectual, elaborado a partir dos resultados do levantamento realizado na primeira etapa da pesquisa.

### **5.3 Um papo sobre estudar: Super dicas para você aprender a aprender melhor**

Em 2016, Marcelle Moreira elaborou o produto educacional “*Um papo sobre estudar: Super dicas para você aprender a aprender melhor*” assim como o Caderno de atividades “*Para estudar com os amigos*”, como resultado do curso de Mestrado Profissional em Práticas da Educação Básica. A parte do material que usamos nas oficinas é o livro “*Um papo sobre estudar: super dicas para aprender a aprender melhor*”, com a finalidade de trabalhar a compreensão autorregulada da leitura no Ensino Fundamental. A validação do referido material didático “buscou averiguar o grau de adequação do produto educacional em relação aos seus objetivos e ao referencial teórico que lhe dá suporte, além de estimar o seu potencial de aplicabilidade” (MOREIRA; SILVA, 2018, p.367) e foi idealizado para atender aos alunos do 5º ano. Segundo Moreira (2016, p.83), o objetivo do produto educacional é “auxiliar os alunos a desenvolverem seus processos autorregulatórios e colaborar para a melhoria da compreensão leitora dos estudantes que estão em fase de transição para o segundo segmento do Ensino Fundamental”.

O livro se encontra dividido em vinte e seis capítulos, apresenta uma linguagem informal, com gírias e imagens. O texto foi construído em forma de conversa, buscando uma aproximação com o leitor através de um clima descontraído e por meio do relato das experiências da autora, quando estudante e no lugar de professora. Considerando as características gerais dos alunos com Deficiência Intelectual e a linguagem do produto, por

vezes foram necessárias algumas adaptações para focar as estratégias de autorregulação eleitas, durante a intervenção pedagógica.

Cabe apontar ainda que apesar de o material ter sido pensado para ser utilizado preventivamente, a autora destaca outras possibilidades de utilização além das já mencionadas, como a opção de ser utilizado integral ou parcialmente e por estudantes com dificuldades em leitura, desde que a leitura ocorra em forma conjunta com o professor e/ou com alunos proficientes no campo da compreensão leitora. A partir dessa possibilidade de utilização acreditamos ser possível o ensino de estratégias de autorregulação da aprendizagem e de estratégias de compreensão leitora autorregulada com a finalidade de desenvolver a metacognição dos estudantes, pois segundo pesquisas e conforme apontam Coelho e Correa (2010), a metacognição é fundamental no sucesso escolar dos alunos.

#### **5.4 Instrumentos de coleta de dados**

Para coletar os dados foram utilizados os seguintes instrumentos: (1) Questionário de Identificação de Estratégias de Compreensão da Leitura (VEIGASIMÃO, 2013), adaptado para estudantes com Deficiência Intelectual (QIECL), (2) Atividade de Verificação da Compreensão Leitora (VCL) e (3) Portfólio autorregulatório.

O QIECL é um instrumento desenvolvido por Veiga Simão (2013), elaborado para compor o Projeto de Intervenção em contexto de sala de aula – Aprendizagem e Ensino de estratégias de Compreensão Leitora e foi idealizado para colher dados produzidos por crianças de quinto ano, do Ensino Fundamental, em Portugal e adaptado para a realidade brasileira pelo Grupo de Estudos e Pesquisa da Aprendizagem Autorregulada (GEPAAAR), para coletar dados produzidos por estudantes matriculados em escolas brasileiras, na oitava série. O objetivo desse instrumento é verificar se os estudantes utilizam e quais seriam as estratégias de compreensão leitora conhecidas e usadas por eles. Assim como em Faria (2019) e Vieira (2014), julgamos ser necessário algumas adaptações para utilizarmos tal instrumento em nossa coleta de dados.

Por isso realizamos adaptações no que se refere a linguagem, adequando o QIECL ao português, falado no Brasil, assim como o seu *layout*, a fim de que os participantes da presente pesquisa compreendessem melhor as perguntas e opções de respostas. Alteramos também o formato e o tipo de letra para favorecer a autonomia da leitura dos participantes. As atividades

de VCL foram elaboradas com base nas características dos participantes reportadas na literatura e visam identificar que estratégias usam para compreender um texto.

O Portfólio autorregulatório foi um instrumento utilizado pela professora pesquisadora para registro diário das oficinas, sobretudo como as propostas foram desenvolvidas e quais os seus resultados. O registro foi feito em dois momentos, o primeiro, antes das oficinas, a fim de apresentar o planejamento do dia. E após as oficinas, com informações sobre a execução e a avaliação do processo, sob o ponto de vista da ação docente. Os dados gerados a partir do portfólio autorregulatório foram transcritos para que fosse possível analisar como aconteceram as oficinas.

Avaliação das oficinas, por parte dos estudantes, na qual eles avaliaram o livro “*Um papo sobre estudar: super dicas para aprender a aprender melhor*”, utilizado durante as oficinas propostas e itens que versavam sobre estratégias de autorregulação da aprendizagem. Todos os instrumentos de coleta de dados encontram-se disponíveis no apêndice.

## 6 ANÁLISE E RESULTADOS AVALIATIVOS DA APLICAÇÃO

### 6.1 Características dos participantes

Quatro estudantes assinaram o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE). Primeiro realizamos uma leitura coletiva do TALE, depois tiramos todas as dúvidas que surgiram e explicamos como ocorreria a pesquisa. Os estudantes que demonstraram interesse em participar da pesquisa assinaram. Apenas três compareceram às oficinas, assiduamente. Dois estudantes do sexo masculino, um cursando o nono ano, com 16 anos, diagnosticado com Autismo e Deficiência Intelectual, que tem acompanhamento psicológico e neurológico e outro cursando o sétimo ano, com 14 anos, e uma estudante do sexo feminino, cursando o sexto ano, com 13 anos, diagnosticada com Dislexia e Dificuldade e Aprendizagem, que tem atendimento psicológico e fonoaudiológico, conforme é possível observar no quadro 2.

**Quadro 2: Participantes da pesquisa**

Participantes da pesquisa						
Estudante	Sexo	Idade	Ano	Atendimento psicológico	Atendimento fonoaudiológico	Questões identificadas pela área da saúde
Estudante 1	F	13	6º ano	Sim	Sim	Dislexia Dificuldade de aprendizagem
Estudante 2	M	14	7º ano	Não	Não	-
Estudante 3	M	16	9º ano	Sim	Não	TEA Deficiência Intelectual

Fonte: A autora, 2021.

A partir das informações apresentadas no Quadro 2 é possível observar que no grupo não havia nenhum sujeito exclusivamente com Deficiência Intelectual Leve, que é o estudante para o qual as atividades do produto educacional são pensadas. Porém neste grupo era possível perceber algumas características semelhantes, na aprendizagem dos sujeitos que participaram das atividades e na aprendizagem de estudantes com Deficiência Intelectual Leve, com o por exemplo: Necessidade de maior tempo para compreender textos longos, dificuldade em compreender textos com maior quantidade de detalhes, dificuldade em perceber a aplicabilidade real de questões abstratas, como por exemplo planejar o próprio tempo e estabelecer metas.

## **6.2 Atividade de Verificação da Compreensão Leitora (VCL)**

A partir da atividade de Verificação de Compreensão Leitora (VCL) é possível perceber, por meio das questões contidas no material, se o estudante compreende informações explícitas, existentes no texto, se ele destaca as ideias centrais do texto lido e se realiza, de forma autônoma, um resumo sobre o texto lido. Todas as questões foram respondidas pelos estudantes, assim como o texto lido, sem nenhuma intervenção. Os estudantes leram e responderam todas as atividades sozinhos.

No que concerne a destacar as ideias centrais do texto, os estudantes 1 e 3 realizaram. O estudante 3 destacou algumas palavras, porém não eram palavras de destaque ou que representassem alguma ideia central do texto, ou que encerrassem em si algum sentido. A estudante 1 destacou momentos que os personagens se assustaram. Nenhum estudante realizou este item com sucesso. O segundo, terceiro e quarto tópicos da atividade versavam sobre retirar informações do texto. Todos os estudantes foram bem-sucedidos no segundo. No terceiro, todos demonstraram ter compreendido parcialmente. No quarto tópico os estudantes 1 e 2 responderam de acordo com as informações do texto e o estudante 3 apesar de ter retirado a informação do texto não respondeu com a informação de forma completa. O quinto tópico era referente a realização um resumo. Os estudantes 1 e 2 fizeram resumos pertinentes ao texto lido. O estudante 3 criou um texto que não continha as informações sobre texto lido. É possível observar estas informações no quadro 3.

**Quadro 3: Desempenho dos estudantes na VCL**

	Destacar ideias centrais			Compreensão do texto									Resumo		
	Questão 1			Questão 2			Questão 3			Questão 4			Questão 5		
	Compreensão plena	Compreensão parcial	Compreensão insuficiente	Compreensão plena	Compreensão parcial	Compreensão insuficiente	Compreensão plena	Compreensão parcial	Compreensão insuficiente	Compreensão plena	Compreensão parcial	Compreensão insuficiente	Compreensão plena	Compreensão parcial	Compreensão insuficiente
Estudante 1		X		X				X		X			X		
Estudante 2				X				X		X			X		
Estudante 3		X		X				X			X				X

Fonte: a autora, 2021.

### 6.3 Questionário de Identificação de Estratégias de Compreensão Leitora (QIECL)

Esse instrumento busca verificar se os estudantes conhecem estratégias de compreensão leitora e se as utilizam. O primeiro bloco do instrumento versa sobre a os hábitos de leitura dos participantes da pesquisa. Este bloco vai da pergunta número 1 até a pergunta número 5. O segundo bloco investiga a utilização de estratégias. Vai da pergunta 6 até a pergunta 9. O último bloco de perguntas busca recolher informações sobre opiniões e posturas dos estudantes.

Sobre o primeiro bloco, os estudantes responderam da seguinte forma: No primeiro item, quando foram questionados se gostavam de ler, a estudante 1 marcou que gosta mais ou menos, os outros dois estudantes marcaram que não gostam. Apesar de sinalizarem que não se

interessam pela leitura, relataram que costumam ler livros de literatura. Apenas o estudante 3 sinalizou ler livros de literatura e didáticos. A estudante 1 e o estudante 2 marcaram apenas a opção que leem porque a professora pede. O estudante 3 sinalizou que lê por motivos diversos, por diversão, para ter mais conhecimento e para melhorar as próprias notas. Nenhum dos estudantes se considera bom leitor. Os estudantes 1 e 2 se consideram maus leitores. O estudante 3 se percebe como um leitor mediano. Os três relataram que leem livros didáticos para atender as solicitações dos professores. O estudante 3 sinalizou que além de atender as solicitações dos professores, lê para aprender, desenvolver a escrita e leitura.

No segundo bloco, a primeira pergunta é sobre que estratégia o estudante utiliza para perceber o assunto de um texto. Os três estudantes ressaltaram que leem o título, os estudantes 2 e 3 elencaram ainda que observam a estrutura do texto, e as imagens. Os três pontuaram que não têm o hábito de ler o texto buscando informação. Os estudantes 1 e 2 que não relembram o que sabem sobre um assunto antes de ler um texto. O estudante 3 marcou que as vezes tenta relembrar o que sabe sobre o assunto antes de ler um texto. Os estudantes 1 e 2 informaram que não têm o hábito de pensar no motivo dos professores solicitarem a leitura de um texto. O estudante 1 relatou que pensa no motivo da solicitação dos professores.

#### **6.4 Avaliação da Oficina**

A avaliação das oficinas teve por objetivo perceber se os participantes da pesquisa compreenderam as estratégias de autorregulação da aprendizagem e qual a opinião deles sobre o material utilizado. A partir desta avaliação foi possível perceber que tanto a estudante 1 quanto o estudante 2 gostaram do livro. O estudante 3 não gostou. Os três participantes disseram que compreenderam o assunto do livro, que serviu como base para o desenvolvimento das oficinas.

Os participantes apontaram ter compreendido as atividades do livro e o que é uma meta, inclusive conceituaram o que é uma meta, de forma discursiva, assim como compreenderam o que são estratégias. No que concerne às estratégias de estudos, a estudante 1 citou exemplos de estratégias que conhece e que utiliza. O estudante 2 não citou nenhuma estratégia que conhecesse e disse não utilizar nenhuma estratégia de estudo. O estudante 3 disse conhecer todas, porém não mencionou qual utiliza. Os três sinalizaram que estratégias auxiliam na aprendizagem, assim como ressaltaram achar importante se planejar para estudar.

Sobre a autoavaliação, os estudantes 1 e 2 julgaram ser uma estratégia importante, enquanto o estudante 3 não considerou uma estratégia necessária, por não acreditar que irá errar, em algum momento. Sobre a busca de ajuda social, os três estudantes avaliaram ser uma estratégia importante.

Por fim, eles registraram suas impressões sobre o material utilizado para realizar as oficinas. A estudante 1 destacou como ponto positivo a apresentação da autora, e outras partes que são textos, nos quais a autora tem um tom próximo ao leitor. O estudante 2 destacou as atividades como algo positivo e o estudante 3 ressaltou os textos, como destaque positivo. Enquanto pontos negativos, os estudantes ressaltaram os seguintes itens: Estudante 1, atividades que envolvam reescrita de texto, com as próprias palavras, o Estudante 2 ressaltou a leitura e o estudante 3, “a forma como a estudante fala”.

A seguir apresentaremos o quadro 4, no qual é possível perceber que todas as estratégias elencadas para esta pesquisa, segundo o que os participantes registraram, foram compreendidas, porém, nem todas foram utilizadas, pelos estudantes.

#### **Quadro 4: Estratégias de Autorregulação da Aprendizagem**

Estratégias de Autorregulação da Aprendizagem						
	Estabelecimento de metas	Planejamento	Busca de Ajuda Social	Autoavaliação	Estratégias utilizadas nos estudos	
	Compreende	Compreende	Compreende	Compreende	Compreende	Utiliza
Estudante 1	<b>sim</b>	<b>Sim</b>	<b>Sim</b>	<b>Sim</b>	<b>sim</b>	<b>sim</b>
Estudante 2	<b>sim</b>	<b>Sim</b>	<b>Sim</b>	<b>Sim</b>	<b>sim</b>	<b>não</b>
Estudante 3	<b>sim</b>	<b>Sim</b>	<b>Sim</b>	<b>Não</b>	<b>sim</b>	*Diz que utiliza. Não sinalizou qual

Fonte: A autora, 2021.

A partir do quadro 4 é possível perceber que apesar dos estudantes conhecerem as estratégias, seria necessário um tempo maior de intervenção para que eles pudessem utilizar as estratégias com maior propriedade, pois espera-se, dentro da vida escolar do estudante, que quanto mais velho ele fique, maior seja sua autonomia e uma das formas de se desenvolver

autonomia é tendo uma gama diversificada de estratégias para resolver questões que apareçam no decorrer da vida escolar. Por isso, as estratégias pontuadas nesta pesquisa, tanto as que versam sobre autorregulação da aprendizagem, quanto as que contribuem para a compreensão leitora são importantes.

### **6.5 Portfólio Autorregulatório**

Esse portfólio autorregulatório, composto de sete narrativas, é um diário de bordo das intervenções realizadas no ano de 2019, sob forma de oficinas, com alunos atendidos pelo Núcleo de Atenção a Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE), do Colégio Pedro II – Campus Engenho Novo II.

Os materiais de apoio utilizados durante as intervenções foram o livro *Um papo sobre estudar: Super dicas para você aprender a aprender melhor* e um caderno pautado e espiralado, para uso pessoal. Combinamos que os participantes levariam o material toda segunda-feira, dia agendado para os encontros. Planejamos, juntos, ler o livro, identificar as estratégias apresentadas e começar a colocá-las em prática, durante as oficinas. Todas as intervenções aconteceram no Napne, e foram planejadas para ocorrer às segundas-feiras, das 12h às 13h. Porém, por ser um horário entre turnos, e em função das demandas dos estudantes, foram feitos ajustes na duração, reduzindo o tempo total para quarenta e cinco minutos.

Após a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) pelos responsáveis legais e do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) pelos estudantes eu esperava a participação de três alunos. A estudante 1 é do sexo feminino, na época tinha 13 anos, estava no 6º ano e, de acordo com informações do NAPNE, apresentava um quadro de Dislexia e Dificuldade de Aprendizagem. O estudante 2, do sexo masculino, tinha à época, 14 anos e cursava o 7º ano. O NAPNE informou que ele apresentava dificuldade de aprendizagem – mais geral – e dificuldades no campo da atenção. O estudante 3, do sexo masculino, tinha 16 anos e frequentava o 9º ano. Seu quadro era composto por Autismo e Deficiência Intelectual.

#### **Primeira Oficina**

No primeiro dia de intervenção eu estabeleci os seguintes objetivos: entregar o material de apoio para os participantes da pesquisa; conversar sobre a importância da leitura na

sociedade contemporânea; conversar sobre a percepção de que algumas estratégias podem ajudar a compreender melhor os textos.

Escolhi iniciar conversando sobre a importância da leitura na sociedade contemporânea por ser um conhecimento que o sujeito lança mão em diversos momentos da sua vida. O ato de ler contribui para a maneira como o indivíduo obtém conhecimentos e informações e colabora para o desenvolvimento da autonomia pessoal e/ ou escolar. Compreendo que para desenvolver as habilidades de leitura do público em questão é necessário que as propostas pedagógicas considerem suas peculiaridades.

Ao falar sobre as estratégias, no primeiro encontro, pretendia refletir com o grupo de que forma podemos marcar um texto e como tal prática pode contribuir para a nossa aprendizagem. Queria demonstrar quais materiais podemos usar para marcar textos: lápis, caneta, marca texto, hidrocor. E de que forma podemos marcar os materiais de estudos, para que depois seja possível: relembrar as informações principais dos assuntos estudados, compreender o que lemos e ganhar tempo na busca das informações, quando é preciso encontrá-las novamente.

No início da oficina, nem todos estavam presentes. A estudante 1 chegou no horário combinado. O estudante 3 chegou um pouco atrasado e o estudante 2 faltou, o que pode ter ocorrido em função de ruídos na comunicação entre o NAPNE e os responsáveis. Iniciei a oficina com a estudante 1, pela leitura do capítulo 1 do livro. Nesse capítulo, a autora se apresenta e fala sobre marcar o texto e fazer anotações, enquanto estratégias para os estudos. Comecei a leitura do material em voz alta, para que fosse possível realizá-la coletivamente, com os participantes. Realizei pausas e perguntei se havia dúvidas a respeito do que estava sendo lido. Quando um assunto era encerrado, no material, conversava sobre o que tinha sido lido, de forma resumida. Optei por fazer a leitura em voz alta, coletivamente, para desta forma eu poder perceber o tempo de concentração dos participantes durante a leitura, para saber que tipo de adaptações eu precisaria realizar e para que eu me fizesse compreender de forma satisfatória, visto que nós não nos conhecíamos.

A estudante 1 demonstrou sinais de cansaço durante a leitura. Entre outros indicadores desses sinais de cansaço destaco comportamentos como desviar o olhar do material e ficar olhando para a lapiseira. Quando eu formulava perguntas sobre o que foi lido, para saber quais as dificuldades que os participantes estavam enfrentando, ela buscava as respostas no texto. O estudante 3, algumas vezes, durante a leitura, precisou de apoio para encontrar a parte que

estava sendo lida. Ele se ofereceu para ler e em alguns momentos, enquanto lia, achou o texto engraçado. Enquanto estava lendo não precisou de apoio para perceber a próxima frase que precisava ser lida.

O fato de não ser professora dos participantes da pesquisa me deixou insegura. Eu não sabia quais as dificuldades, facilidades e interesses deles. Outro motivo que me deixou receosa foi a possibilidade de os estudantes não se sentirem confortáveis para me fazerem perguntas, me sinalizarem o que não gostassem e o que não estivessem compreendendo. Nesse primeiro encontro eles não fizeram perguntas ou verbalizaram seus interesses ou dúvidas. Não tenho como avaliar se eles não tiveram dúvidas ou se não se sentiram à vontade para me perguntar o que desejassem.

Apesar dos meus receios, descritos acima, os objetivos de conversar sobre a importância da leitura na sociedade que vivemos e estimular a percepção das estratégias de marcar o texto e fazer anotações foram atingidos. Porém, os estudantes não fizeram perguntas. Ao longo do encontro eu apresentei possibilidades e formulei perguntas, para que pudéssemos dialogar e para que eu pudesse perceber se eles utilizavam as estratégias apresentadas, e/ ou se as julgavam interessantes. Ressalto que tive dificuldade para estabelecer e manter o diálogo, mesmo formulando perguntas.

### **Segunda Oficina**

Para o segundo dia de oficina planejei terminarmos a leitura do capítulo 1 e começarmos a leitura do capítulo 2. Nesse capítulo a autora explica como aprendeu a resumir textos, quando ela era estudante do Ensino Médio. Os meus objetivos durante a oficina foram: a partir da rotina dos estudantes, pensar na organização do próprio tempo e perceber como esta organização pode contribuir ou atrapalhar a rotina de estudos e conversar sobre a utilização do marca texto.

O estudante 3 esqueceu todo o material em casa. Emprestei o meu livro para que ele pudesse ler. Falei para ele sobre a importância de ele levar o material para as oficinas. Expliquei que o material que eu emprestei era meu e por isso ele não poderia escrever, enquanto no material dele seria possível realizar anotações, responder perguntas, marcar o texto etc. A estudante 1 não levou o caderno. Conversei que seria interessante ter o caderno para realizar anotações, caso ela julgasse necessário.

Destacamos, verbalmente, as dicas que a autora deu no material. O estudante 3 se ofereceu para realizar a leitura em voz alta. Conversamos sobre a importância da leitura, se é interessante marcar textos e como marcamos os materiais que lemos. O estudante 2 disse que não marca nada nos textos, os estudantes 1 e 3 disseram que marcam as informações que têm dúvida, mas não buscam tirar as próprias dúvidas. Como por exemplo, quando há uma palavra que não conhecem, marcam a palavra, mas não procuram o significado depois. Os três estudantes disseram que não marcam as informações que julgam mais importantes no texto. Perguntei se não seria interessante buscar sanar a dúvida. Todos responderam que não. Eu disse que anoto de lápis a minha dúvida e só uso o marca texto para ressaltar o que acho muito importante. Afirmei também que busco a resposta para a minha dúvida e isso me ajuda a compreender melhor o que estou estudando. Eles não opinaram sobre o que eu disse, mesmo quando perguntei o que eles achavam sobre a forma como eu fazia.

O estudante 2 parecia cansado, em determinado momento chegou a deitar sobre a mesa e sobre o material. A estudante 1 acompanhou a leitura, demonstrando mais atenção e maior concentração do que no encontro anterior, não estava mais dispersa, parecia estar acompanhando a leitura e participou das nossas conversas. O estudante 3 se ofereceu novamente para ler. Quando não estava lendo começou acompanhando a leitura e depois se distraiu em alguns momentos. Precisei auxiliá-lo para que encontrasse a parte do texto que estávamos lendo.

Diferente da outra vez, optei por fazer a leitura de forma coletiva. Iniciei lendo, logo no começo da leitura o estudante 3 se ofereceu para ler. Perguntei aos outros estudantes se eles gostariam de realizar a leitura também e eles disseram que não estavam interessados. Neste dia achei mais interessante parar a cada parágrafo, para retirar dúvidas dos participantes, destacar e explicar os itens importantes do texto selecionado.

Tentei demonstrar que marcar é uma atitude interessante, mas buscar os significados seria ainda mais eficiente, na construção do conhecimento. Porém, a oficina não teve o resultado que eu esperava. Eu não consegui fazer com que os participantes se apropriassem da importância de destacar as partes importantes do texto, de modo que essa estratégia pudesse vir a contribuir para a aprendizagem deles. Assim como não demonstrei, de forma eficiente, a importância do ato de buscar os significados das palavras ou informações que desconhecem. Porém não obtive sucesso nestas etapas.

### **Terceira Oficina**

Para o terceiro dia de oficina planejei terminarmos o capítulo 2 e iniciarmos o capítulo 3. O capítulo aponta a importância de o próprio estudante se perceber, para entender de que forma ele aprende e reconhecer que estratégias são mais eficientes na construção do seu conhecimento. Os capítulos seguintes são direcionados para que eles percebam, por meio de perguntas, as próprias rotinas, diária e semanal; observem a postura deles durante as aulas; também propõem observações sobre o que pode facilitar ou prejudicar a aprendizagem, inclusive sobre a forma como os leitores estudam.

Durante o desenvolvimento das oficinas eu pretendia pontuar atitudes que pudessem facilitar os estudos e demonstrar que alguns comportamentos contribuem para a organização do espaço e como essa organização pode influenciar de forma positiva ou negativa na aprendizagem. As páginas que tinham perguntas específicas sobre a rotina diária e semanal dos participantes foram respondidas em casa, para o caso de eles precisarem da ajuda do responsável para lembrarem de toda a sua rotina.

No decorrer das atividades perguntei para a estudante 1 se ela queria ler em voz alta. Ela disse que não, por isso li a maior parte do texto. O estudante 3 chegou por volta das 12:30 e o estudante 2 chegou mais de 30 minutos atrasado. O atraso fez com que os participantes 2 e 3 não tivessem acesso ao início das atividades propostas. Quando cada um chegou fiz um breve resumo para que eles pudessem saber do que estávamos tratando e pudessem participar.

Enquanto conversávamos sobre possíveis mudanças de atitudes, a estudante 1 disse que não é bom testar o que é novo e que não gosta de experimentar coisas novas. Essa fala me fez refletir sobre se ela tentaria utilizar as sugestões e estratégias que conversávamos durante as oficinas. Ao longo das oficinas, quando eu perguntava para os participantes se eles tentariam fazer o que estava sendo proposto, normalmente eles respondiam negativamente.

Quando estávamos conversando sobre testar novas formas de estudar, começando pelas obrigações, o estudante 2 disse que gosta do jeito que ele mesmo faz as coisas. A princípio não entendi, mas ele explicou que fica enrolando para fazer suas obrigações. Então, a avó dele faz e ele gosta assim. Essa fala me fez pensar se ele estaria disposto a mudar algum comportamento referente a organização dos hábitos de estudo. Perguntei se ele tentaria se comprometer a dar conta das obrigações dele, e realizar as atividades escolares, ao passo que ele me respondeu que não.

Apesar de suscitar as discussões e demonstrar os possíveis benefícios ao aplicar as sugestões da autora, como por exemplo, fazer as obrigações e depois se divertir, e de eles concordarem que essa mudança de atitude poderia contribuir para a aprendizagem, eles não se interessaram em analisar suas atitudes enquanto estudantes. Tentei demonstrar que algumas pequenas mudanças podem influenciar de forma positiva, mas não consegui alcançá-los. Eles concordavam que tal postura poderia contribuir para a aprendizagem deles, mas eles não demonstraram interesse em repensar os próprios comportamentos. Eu não consegui convencê-los a tentar pequenas reflexões. Não alcancei os objetivos propostos para esta oficina.

### **Quarta Oficina**

Para este dia de oficina planejei conversarmos sobre os capítulos 4, 5 e 6. O capítulo 4 aponta a necessidade de o estudante se observar, para perceber as próprias atitudes e registrar suas avaliações sobre o próprio desempenho. O capítulo 5 propõe uma reflexão sobre o estudar e sobre o aprender. O capítulo 6 estimula o estudante a atentar para o que seria assistir e o que significa participar da aula.

Durante esta oficina eu pretendia pontuar, com os participantes, as atitudes que contribuem ou dificultam a nossa aprendizagem, a partir de reflexões de nossas atitudes enquanto desempenhamos nossas atividades. Também queria que eles percebessem o conceito de estudar, defendido pela autora. Desejava também que ficasse claro que apesar de a ideia de estudar estar relacionada ao aprender, são definições diferentes. Eu tinha ainda a intenção de demonstrar o quanto pode ser benéfica, para a aprendizagem, a participação dos estudantes durante as aulas.

A estudante 1 não pôde participar desta oficina porque tinha um compromisso. Ela se preocupou em ir ao NAPNE me informar. Esta atitude me chamou atenção, pois me pareceu uma demonstração de responsabilidade e de interesse pelo trabalho que estava sendo desenvolvido nas oficinas. Ela se preocupou em anotar o que seria trabalhado na oficina e me mostrou os tópicos que conversaríamos, neste dia, respondidos. Perguntei se ela se me autorizava fotografar suas respostas, para que durante a oficina, eu pudesse observar a opinião dela junto com a opinião dos demais. Ela permitiu. Fiquei entusiasmada com a autorização, porque ela é extremamente tímida.

Apenas o estudante 3 participou da oficina. Como ele chegou trinta minutos mais tarde, tivemos menos tempo para conversar. Ele não levou o próprio material, o que fez com que as perguntas fossem respondidas, por nós dois, oralmente, com o objetivo de estabelecer um diálogo com ele. Cabe ressaltar que quando perguntei se ele tinha feito a atividade em casa ele respondeu que não. Também perguntei se ele havia lido alguma parte da atividade e ele respondeu que não. Não percebi interesse, da parte dele, em fazer as atividades, mesmo oralmente.

Apesar de suscitar as discussões e definir os conceitos dos capítulos, em forma de diálogo, não consegui estabelecer uma conversa mais profunda, sobre os conceitos abordados, com o participante presente. A oficina foi cansativa. Acredito que a oficina ficou ainda mais cansativa por ter sido feita apenas com o estudante 3. Ele não estava bem-disposto neste dia e eu não consegui estabelecer, em nenhum momento, uma conversa com ele, mesmo quando o assunto versava sobre ele mesmo, como por exemplo, na página 27, quando a autora pede que o estudante cite coisas que gosta de fazer durante o seu tempo livre. Ele respondeu de forma sucinta e objetiva. Não alcancei os objetivos propostos para esta oficina.

### **Quinta oficina**

Para esta oficina planejei a leitura dos capítulos 7 e 8. O capítulo 7 se propõe a fazer com que o estudante perceba como se comporta na aula e como é o seu envolvimento com o que é proposto, para que seja possível perceber que a forma como um estudante participa das aulas pode interferir na sua aprendizagem. Já o capítulo 8 aponta questões sobre a gerência do próprio tempo.

Durante o desenvolvimento das oficinas eu pretendia fazer com que os participantes entendessem que suas atitudes podem favorecer ou dificultar a própria aprendizagem. Também gostaria que entendessem que há atividades que são realizadas por prazer e há atividades que são feitas por obrigação e, por fim, gostaria que pensassem em formas de organizar as atividades para que pudessem gerenciar melhor o próprio tempo e perceber que diferentes atitudes e variadas ferramentas, consomem o tempo diário de formas distintas e todos estes fatores interferem no seu planejamento e podem interferir na sua aprendizagem. É preciso ressaltar que no capítulo 4 há uma proposta de observação da própria semana. Pedi que eles realizassem essa atividade em casa, porque não tenho conhecimento de todas as atividades que eles desempenham. Por não saber se eles lembrariam de todas, pedi que eles respondessem em casa

e pedissem ajuda para os responsáveis, caso fosse preciso. A partir dessas respostas pensamos sobre como eles usam o próprio tempo.

Lemos o material coletivamente. Durante a leitura percebi que todos os participantes estavam desanimados. Perguntei como eles estavam, todos disseram que estavam bem. Durante a oficina comentei que estava achando que eles estavam um tanto desanimados, perguntei o motivo. Eles não disseram nada. Fiquei com a impressão que por estarmos no final do ano eles estavam mais cansados. O que é comum nesta época do ano. O estudante 3 parecia muito cansado, abatido, desanimado, inclusive não demonstrou interesse em ler para o grupo, o que não é habitual.

Apesar de demonstrarem estar cansados, conseguimos conversar bem sobre as propostas que lemos. Ressalto que na quinta oficina, eles permaneciam resistentes a experimentar como seria se colocassem em prática alguma estratégia proposta no material lido. Pedi para que tentassem fazer a estratégia da carinha, que consiste em fazer uma carinha feliz quando ler algo que gosta, uma outra carinha para quando estiverem com dúvida, e tirassem uma foto para me mandar a tarefa com a opinião registrada, por meio das carinhas. Eles ficaram interessados em me enviar a foto. Por isso me animei, achei que talvez eles fizessem, porém não realizaram a atividade proposta. Nessa oficina fiquei muito preocupada, por não conseguir estabelecer um diálogo de forma mais profunda com os participantes. Um ponto que considere muito positivo, foi a estudante 1 me mostrar um texto que ela estava escrevendo. Ela me autorizou a levar o texto para casa, para que eu pudesse ler com mais calma. Achei um ponto positivo porque ela é muito tímida. O ato de ela disponibilizar o seu texto para mim me deu a sensação de que conseguimos estabelecer algum vínculo. A partir dessa atitude dela me questiono se ela não quer tentar nenhuma estratégia, se ela não quer me falar que vai tentar ou se ela apenas não quer relatar como foi a tentativa. Dada a sua característica de timidez, tive receio de perguntar a ela diretamente e ela se sentir coagida, de alguma forma.

Apesar de suscitar as discussões e demonstrar os possíveis benefícios ao aplicar as sugestões da autora, como por exemplo, fazer as obrigações e depois se divertir, e deles concordarem que essa mudança de atitude poderia contribuir para a aprendizagem, eles não se interessaram em analisar suas atitudes enquanto estudantes. Tentei demonstrar que algumas pequenas mudanças podem influenciar de forma positiva, mas não consegui alcançá-los. Eles concordavam que tal postura poderia contribuir para a aprendizagem deles, o que achei positivo, porque demonstrou que eles estavam analisando o que estávamos conversando, mas eles não demonstraram interesse em repensar as próprias atitudes, e não consegui convencê-los a tentar

pequenas reflexões, sobre as próprias atitudes. Não alcancei os objetivos propostos para esta oficina.

### **Sexta oficina**

Para este dia de oficina planejei ler os capítulos 20 e a primeira parte do capítulo 21. Estas seções apontam a importância de pensar estratégias, de adaptá-las e de criar outros mecanismos, quando necessário. Para ter recursos eficientes para as situações. No capítulo 21 a autora se preocupa em pontuar atitudes de um bom estrategista: como por exemplo perceber que a mesma estratégia não se aplica para solucionar todos os problemas, que cada situação exigirá uma solução e que quando uma estratégia não funciona é necessário pensar em outra, que se adeque à situação. Não lemos esse capítulo todo, apenas o começo. Optei por fazer desta forma para dar tempo de conversarmos sobre o que foi lido e termos tempo para realizar a atividade proposta.

Durante o desenvolvimento das oficinas eu pretendia que os estudantes percebessem a importância das estratégias de estudos, que fosse possível observar a relação entre estratégias e alcance de objetivos e que eles comesçassem a pensar como planejar uma ação. Por fim, que eles compreendessem e/ou tirassem dúvidas sobre como marcam os textos.

Lemos os capítulos e conversamos sobre planejamento e estabelecimento de metas, a partir das informações que constavam no material. Propus que os participantes grifassem as questões que consideravam mais importantes, que foram apontadas no texto, com marca texto. Depois eles escreveram um resumo, com suas próprias palavras, a partir do que estava marcado. O estudante 2 se sentiu confortável para realizar a atividade. Realizou a proposta com rapidez e construiu um texto diretamente relacionado ao que leu. O estudante 3 escreveu um texto que não estava relacionado ao que foi lido e discutido. A estudante 2 escreveu alguma coisa, mas não me autorizou a ler. Por ela ter falado que não havia terminado combinamos que ela faria o que faltava em casa e traria na oficina seguinte. Me pareceu que ela teve dificuldade para realizar a tarefa proposta e ficou com vergonha de falar. Me ofereci para auxiliá-la e ela não quis. Também propus ler o que ela havia escrito e ela recusou. No final da oficina, esperei que os outros participantes saíssem e me ofereci novamente para tirar as dúvidas da estudante 1 e ela disse que não queria. Também me ofereci para ler o que estava escrito para que pudessemos conversar. O que ela também não aceitou. Então voltamos ao acordo inicial, que era que ela

terminaria em casa e levaria a atividade pronta para a próxima oficina. O estudante 3 também se comprometeu a terminar atividade em casa.

Alcansei parcialmente os objetivos desta oficina. Houve dois pontos positivos. O primeiro foi que todos chegaram na hora. O que me faz acreditar que talvez eles estejam mais comprometidos com a oficina. Outro ponto positivo foi que todos aceitaram desenvolver o trabalho que foi proposto durante a oficina com aparente boa vontade. Apesar de eles chegarem na hora e terem feito tudo o que foi proposto, pareciam mais abatidos.

### **Sétima oficina**

Para a sétima oficina planejei a leitura dos capítulos 22, 23 e 24. Esses capítulos são curtos, por isso foi possível agrupá-los. Eles tratam respectivamente de como estabelecer um planejamento, como colocar o planejamento em prática, como avaliá-lo e, quando necessário alterar o plano e avaliação dos resultados. Nesta oficina eu tinha a intenção de fazer com que os participantes aprendessem a se planejar, percebessem a importância do plano de ação, fossem capazes de se autoavaliar e que compreendessem como usar autoavaliação para se planejar para a próxima ação.

Nesta oficina a estudante 1 faltou. O estudante 3 chegou mais cedo, o que me deixou contente, porque entendi como interesse em participar da oficina. O estudante 2 chegou mais tarde, mas o atraso foi dentro do esperado. O estudante 3 fez a atividade, mas não foi dentro da proposta que eu fiz. Ele não fez o resumo. Encerramos as leituras do livro e montamos um plano de estudos para cada participante, de acordo com as matérias que eles estavam com dificuldade. O estudante 3 estava com dificuldade em Matemática e o estudante 2, em estudar racismo. No decorrer da oficina eles marcaram as partes importantes dos capítulos lidos. Também combinamos que cada um me mandaria fotos, da realização das etapas do plano de estudos que montamos, durante a oficina e na semana seguinte avaliariamos, juntos, se o que planejamos havia funcionado ou não, se eles acharam necessário mudar alguma coisa e se alteraram algo ou não.

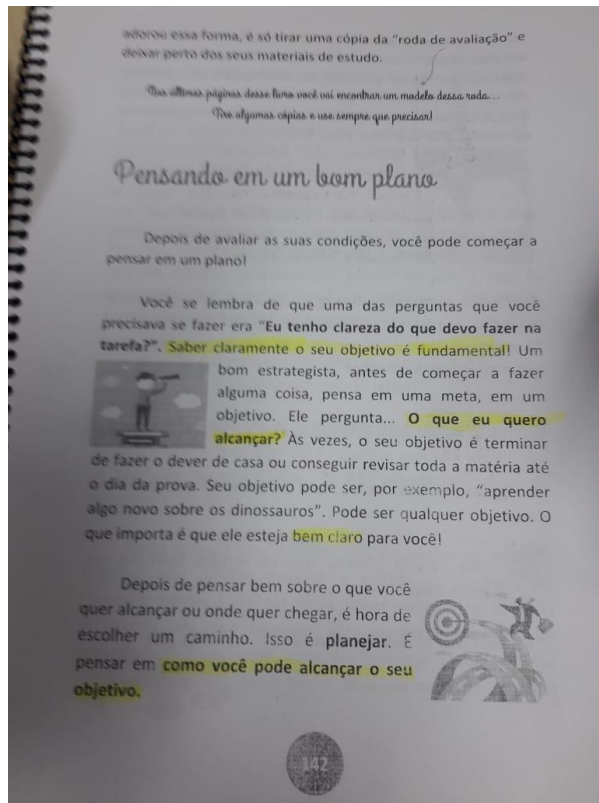
Acredito que alcancei os objetivos propostos para esta oficina. Conversamos sobre os itens, eles estavam mais dispostos, o que me deixou mais animada. Não ofereceram resistência quando propus que me enviassem as fotos. O que me deixou contente. Fiquei surpresa quando eles se comprometeram a enviar as fotos. Fiquei muito satisfeita com esta oficina porque nas

outras oficinas eles demonstraram resistência para testar as estratégias propostas. Esta foi a primeira oficina que conversamos e eles colocaram em prática tudo o que foi proposto, de forma atenta, empenhados em realizar as atividades.

É importante ressaltar que, acredito que as oficinas iniciais tenham sido mais difíceis por eu não ter nenhum tipo de vínculo com os participantes. Nos conhecemos quando expliquei a pesquisa para eles. Avalio que a qualidade e profundidade das discussões e realização das atividades foram comprometidas, pela ausência de vínculo entre nós. É importante pontuar ainda que, senti que não consegui criar um vínculo realmente positivo, para que eles se sentissem confortáveis em questionar e exprimir suas opiniões, ao longo do período de realização das oficinas. Outro fator que dificultou a criação de um vínculo positivo entre nós foi o tempo para a realização das oficinas, apenas sete encontros, por causa de ajustes no cronograma da escola.

Sempre que possível utilizamos estratégias, que contribuíam para desenvolver a compreensão leitora, aliadas às que favoreciam a autorregulação da aprendizagem, como é possível perceber na foto abaixo. Quando destacamos os pontos principais do texto, que tinha como assunto o planejamento. Pensamos e analisamos a importância de planejar assim como exercitamos a estratégia que visa desenvolver a compreensão leitora, de destacar os pontos principais e resumir texto, neste caso o resumo fizemos oralmente. Abaixo é possível ver uma página com alguns itens destacados por um dos estudantes, durante a oficina.

### Ilustração 1: atividade realizada durante a oficina



Fonte: A autora, 2021.

## 7 PRODUTO EDUCACIONAL

O produto educacional que compõe esta dissertação é um livreto e se intitula: Atividades para uma turma inclusiva – Autorregulação da aprendizagem e compreensão leitora, criado a partir de leituras que versam sobre Autorregulação da Aprendizagem, Deficiência Intelectual Leve e Compreensão Leitora. O livreto é voltado para professores da Educação Básica. É composto por uma breve apresentação dos conceitos principais, que embasam esta pesquisa, sendo eles: Deficiência Intelectual, Autorregulação da Aprendizagem e Compreensão Leitora. No material também está disponível meu relato de experiência, como professora e a descrição das oficinas propostas aos estudantes, como pesquisadora. Assim como as interferências das duas experiências na minha prática docente. Há também um espaço que apresenta o planejamento de atividades pensadas para uma turma inclusiva e sugestões de atividades para uma turma inclusiva, no Ensino Básico.

O livreto foi pensado para servir como possível fonte de material para professores da Educação Básica e para estes professores poderem perceber e realizar atividades que busquem desenvolver a compreensão leitora autorregulada de turmas da Educação Básica a partir dos conceitos lidos e das propostas de exercícios disponíveis no material. Estas atividades, buscam integrar alunos com Deficiência Intelectual Leve e os outros estudantes da turma. Cabe pontuar que há a possibilidade, se o professor desejar, de fazer adaptações para utilizar na Sala de Recursos Multifuncionais, na Sala de Leitura, em turmas regulares sem estudantes com deficiências ou com estudantes que tenham outras deficiências e/ou outro grau de Deficiência Intelectual. As atividades podem ser realizadas sequencialmente ou de formas isoladas.

## 8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Deficiência Intelectual tem níveis diferentes e seu diagnóstico é uma tarefa árdua, visto que não há biomarcadores que a atestem e sua análise depende de um estudo profundo e multidisciplinar sobre o sujeito. Também é possível perceber que tal ocorrência gera impacto em diferentes âmbitos da vida do indivíduo. A literatura, voltada para aprendizagem de pessoas com Deficiência Intelectual, aponta com clareza os impactos nas esferas social e escolar. Ao observarmos as características de aprendizagem de pessoas com Deficiência Intelectual, apontadas pelos estudiosos da área, é possível perceber particularidades como lentidão para aprender, dificuldade em se relacionar com os pares e em se ajustar a situações novas, baixa estima dificuldades com abstrações e déficits sociais. É necessário compreender os estudantes com Deficiência Intelectual Leve, que é o foco desta pesquisa, enquanto indivíduos que necessitam de estratégias que contemplem suas peculiaridades e necessidades específicas. Durante o desenvolvimento das oficinas foi possível perceber que os estudantes, apesar de precisarem de um tempo maior que o esperado para compreenderem e utilizarem as estratégias de autorregulação da aprendizagem e de compreensão leitora, são capazes de compreendê-las e utilizá-las.

Segundo os autores que estudam a Autorregulação da Aprendizagem, todo ser humano nasce com a capacidade desenvolver a autorregulação da aprendizagem, o que corrobora a hipótese de estudantes com necessidades específicas serem capazes de estudarem de forma autorregulada. Dadas as características pontuadas, acreditamos que o ensino de estratégias autorregulatórias pode contribuir positivamente para a vida escolar de estudantes com Deficiência Intelectual Leve, de modo geral, e em especial para o desenvolvimento de sua compreensão leitora. Apesar do ensino de estratégias autorregulatória não ser garantia de sucesso escolar, estas podem abrir novas possibilidades para que o êxito ocorra. Inclusive porque o próprio estudante compreende seu processo de aprendizagem enquanto sujeito ativo, se percebendo e gerenciando as próprias práticas.

Neste trabalho a Autorregulação da Aprendizagem é compreendida enquanto um processo e com a finalidade de pensar a autorregulação da aprendizagem e o ensino das estratégias que contribuem para o desenvolvimento deste processo, foi escolhido o modelo de planejamento, execução e avaliação – PLEA, na busca de viabilizar essas percepções e gerenciamentos dos seus processos de aprendizagem. Há outros modelos que representam a autorregulação da Aprendizagem para os estudantes.

Quando autores apontam que pessoas com Deficiência Intelectual normalmente demonstram dificuldades em questões abstratas, é provável que este aluno apresente dificuldade em estabelecer metas e se planejar, assim como em compreender textos. Ao considerar que o professor e a escola podem ser fonte de ajuda social, tanto no processo de tomada de consciência de autorregulação quanto no desenvolvimento da compreensão leitora, e no ensino das respectivas estratégias dos diferentes processos. É possível perceber, nesta perspectiva, a importância de os estudantes aprenderem a lançar mão da estratégia de busca de ajuda social, com a finalidade de perceber outras pessoas como possível fonte de conhecimento. Os grupos que apresentam lentidão para aprender, segundo a literatura, é comum terem dificuldade em se relacionar com os próprios pares, esta estratégia pode contribuir para que os estudantes se percebam como colaboradores na aprendizagem uns dos outros e estabeleçam laços positivos na vida escolar.

É possível perceber que as estratégias de estabelecimento de metas e planejamento, busca de ajuda social e autoavaliação contribuem para a autorregulação da aprendizagem e podem ainda contribuir para a autonomia do estudante tanto no âmbito escolar quanto em outras esferas de sua vida. Também é possível observar que a partir destas estratégias, o estudante pode, de forma autônoma, criar e buscar outras estratégias que contribuam para sua autonomia e/ou êxito escolar e em outras esferas de sua vida. Também é viável relacionar a percepção e utilização destas estratégias com a possibilidade do estudante ter a possibilidade de, de forma autônoma, criar e buscar outras estratégias que contribuam para sua autonomia e/ou êxito escolar, por isto, nesta pesquisa ressalta-se a importância do estudante compreender o que são metas, de que forma elas podem contribuir para alcançar objetivos escolares, porque é importante traçar metas possíveis de serem alcançadas, assim como perceber a importância de se planejar e avaliar todas as etapas que estipulou para e si e de reconfigurar todo seu planejamento, sempre que julgar necessário.

Durante a pesquisa foi possível notar que, mesmo com dificuldades nas estratégias escolhidas e apesar do curto período, os participantes passaram a utilizar as estratégias ensinadas e foram demonstrando maior tranquilidade na realização das atividades propostas durante as oficinas, o que leva a crer que eles são capazes de utilizar as estratégias em diferentes contextos.

Ao pensar nas características de aprendizagem de estudantes com Deficiência Intelectual Leve é possível perceber que as estratégias de estabelecimento de metas e planejamento pode contribuir para a aprendizagem autorregulada deste grupo, por poder auxiliar na percepção do aluno nas dificuldades com questões abstratas, o que pode ocorrer

quando o estudante precisa estabelecer as próprias metas de estudo e se planejar para alcançar seus objetivos e por isto seria interessante que o aluno percebesse o planejamento como algo mutável e necessário para a execução de diferentes tarefas. Ainda nas questões abstratas, é interessante que o estudante se autoavalie para perceber o que planejou para realizar a tarefa, o que fez e o que funcionou, assim como o que não funcionou, e mudar sua postura ou estratégia que não funcionou, na busca por alcançar o êxito escolar.

Outra estratégia elencada nesta pesquisa foi a busca por ajuda social. Percebe-se durante esta pesquisa que os estudantes com Deficiência Intelectual Leve tendem a ter dificuldade em se relacionar com seus pares por questões de baixa estima. A estratégia de busca de ajuda social é fonte de conhecimento a partir do outro. Desta forma poderia contribuir para melhor relacionamento entre os pares, além de favorecer a ampliação do arcabouço de estratégias quando o estudante estiver com dificuldade.

## REFERÊNCIAS

- ASSOCIAÇÃO AMERICANA SOBRE DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E DO DESENVOLVIMENTO (AAIDD). Disponível: <http://www.apa.org/pi/disability/resources/publications/newsletter/2016/09/intellectual-disability.aspx>. Consultado em: 05 de julho de 2018.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.
- BANDURA, A; AZZI, R. G.; POLYDORO, S. **Teoria social cognitiva: conceitos básicos**. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- BORUCHOVITCH, E. Estratégias de aprendizagem e desempenho escolar: considerações para a prática educacional. **Psicologia: reflexão e crítica**, v. 12, n. 2, p. 361-376, 1999.
- COELHO, C. L. G.; CORREA, J. Desenvolvimento da Compreensão Leitora através do Monitoramento da Leitura. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, vol. 23, núm. 3, 2010, pp. 575-581 Universidade Federal do Rio Grande do Sul Porto Alegre.
- CORRÊA-VIEIRA, D.; BRAGAGNOLO-FRISON, L. M.; VEIGA-SIMÃO, A. M. Aprendizagem Autorregulada: estratégias de compreensão leitora. **Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación**, p. 072-077, 2015.
- DAMIANI, M. F. et.al. **Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica** <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/3822> acesso em 21 de agosto de 2018
- DINIZ, M. E. B. M. **Nossa Turma tem um problema: o processo de construção de uma história-ferramenta sobre resolução de problemas fundamentada na teoria da autorregulação**. 2019. 165f. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Programa de Pós-Graduação, Colégio Pedro II, Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica.

FARIA, A. L. S. **Ler para Aprender... Matemática: Uma investigação sobre o ensino-aprendizagem de estratégias de compreensão autorregulada da leitura nas aulas de Matemática de um 6º ano do Ensino Fundamental.**2019. 231 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS, Campinas, 2019.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 5 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GOUVÊA, B. S. **Ensinar conceitos de saúde na escola: o processo de construção de uma história-ferramenta fundamentada na autorregulação.** Dissertação de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura. Rio de Janeiro, 2017.

MANUAL Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais: DSM - 5[recurso eletrônico]

MOREIRA, M. R. **Aprender a aprender - Estratégias de autorregulação da aprendizagem para a melhoria da compreensão leitora.** 2016. 33 224 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica) – Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, 2016.

\_\_\_\_\_. **Um papo sobre estudar: super dicas para você aprender a aprender melhor.** Rio de Janeiro: Colégio Pedro II, 2016.

\_\_\_\_\_. A autorregulação da aprendizagem: formação docente e discente no contexto educacional. **Rev. Educ. PUC-Camp.**, Campinas, 23 (3): 365-384, set./dez., 2018

PLETSCH, M. D. **Repensando a inclusão: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual,** 2 ed., rev. e ampl. Rio de Janeiro: NAU, 2014.

PINTO, M. L. **O uso de estratégias de autorregulação da aprendizagem para o aperfeiçoamento da compreensão leitora em crianças do 5º do Ensino Fundamental.** 2018.150 f. Dissertação (Mestrado) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica, Rio de Janeiro, 2018.

POLYDORO, S. A. J.; AZZI, R. G. Autorregulação da aprendizagem na perspectiva da teoria sociocognitiva: introduzindo modelos de investigação e intervenção. **Psic. da Ed.**, São Paulo, 29, 2º sem. de 2009, pp. 75-94, 2009.

RELVAS, M. P. **Neurociência e transtornos de aprendizagem**: as múltiplas eficiências para uma educação inclusiva. 5. Ed. Rio de Janeiro: Wak, 2011

ROSÁRIO, P.; POLYDORO, S. A. J. Capitanear o aprender: promoção da autorregulação da aprendizagem no contexto educativo. **Série Teoria Social Cognitiva em Contexto Educativo**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2014.

SANTOS, D. C. Potenciais dificuldades e facilidades na educação de alunos com deficiência intelectual. **Educ. Pesq., São Paulo**, v. 38, n.04, p. 935-948, out./dez.2012

SILVA, F. G.; MENEZES, H. C. S.; OLIVEIRA, D. A. Um estudo sobre a defectologia na perspectiva vigotskiana: A aprendizagem do deficiente intelectual em reflexão. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, SUBJETIVIDADE E EDUCAÇÃO – SIRSSE, 2.; SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE- SIPD/CÁTEDRA UNESCO, 4., Curitiba, 2013. **Anais [...]**.Curitiba: Pontífica Universidade Católica do Paraná, 2013. (p.20.217-20.230).

SILVA, C. M. **Alfabetização e deficiência intelectual**: uma estratégia diferenciada. Disponível em: [http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem\\_pedagogica/julho\\_2016/dee\\_anexo3.pdf](http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/julho_2016/dee_anexo3.pdf) Acesso em 25 de setembro de 2018.

SILVA, K. R. X. P.; MOREIRA, M. R. (Org.), **Teoria social cognitiva e a formação do professor pesquisador**: reflexões, pesquisas e práticas. Curitiba: CRV, 2016

SIMÃO, A.; FERREIRA, P.; DUARTE, F. Aprender estratégias autorregulatórias a partir do currículo. In: SIMÃO, A; FRISON, L.; ABRAHÃO, M. (Orgs). **Autorregulação da Aprendizagem e Narrativas Autobiográficas:epistemologia e práticas**. Natal: EDUFRN; Porto Alegre: EDIPUCRS;Salvador: EDUNEB, 2012. p. 23- 52.

SOLÉ, I. **Ler, leitura, compreensão**: “Sempre falamos da mesma coisa?”. Disponível em [http://srvd.grupoa.com.br/uploads/imagensExtra/legado/T/TEBEROSKY\\_Ana/Compreensao\\_De\\_Leitura\\_A\\_Lingua\\_Como\\_Procedimento/Liberado/Cap\\_01.pdf](http://srvd.grupoa.com.br/uploads/imagensExtra/legado/T/TEBEROSKY_Ana/Compreensao_De_Leitura_A_Lingua_Como_Procedimento/Liberado/Cap_01.pdf) consultado em 20 de maio de 2018

VIEIRA, D. C. **Estratégias de compreensão leitora ancoradas no construto da Aprendizagem Autorregulada**: uma intervenção pedagógica. 2014.144 f. 35 Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2014.

VIGOTSKI, L. S. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.37, n.04, p.861-870, dez, 2011.

## APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO SOBRE HÁBITOS DE LEITURA

Queremos saber, com este questionário, o tipo de estratégia de leitura que você utiliza para ler textos.

Você não tem um tempo limite para responder. Também não se preocupe em buscar uma resposta certa, pois não há respostas certas ou erradas. Você deve apresentar a sua verdadeira opinião e relatar, com sinceridade, suas ações.

Marque com um (x) as suas respostas.

Participante: \_\_\_\_\_

Qual é a sua idade? \_\_\_\_\_ Sexo ( ) Masculino ( ) Feminino

Em que ano você está? ( ) 6º ( ) 7º ( ) 8º ( ) 9º

### 1. Você gosta de ler?

( ) sim ( ) não ( ) mais ou menos

### 2. O que você costuma ler? (pode marcar mais de uma resposta, se você quiser)

( ) livros de literatura (ação/aventura/romance...)

( ) livros didáticos

( ) revistas, jornais história em quadrinhos

( ) outros, quais? \_\_\_\_\_

### 3. Por que você costuma ler? (pode marcar mais de uma resposta, se você quiser)

( ) por diversão

( ) para ter mais conhecimento

( ) para melhorar minhas notas na escola

( ) porque a professora pede

( ) outros, quais? \_\_\_\_\_

**4. Você se considera um bom leitor /uma boa leitora?**

( ) sim ( ) não ( ) mais ou menos

Por quê? \_\_\_\_\_

**5. Para que você lê livros didáticos (objetivo)? (pode marcar mais de uma resposta, se você quiser)**

( ) aprender

( ) desenvolver a escrita

( ) desenvolver a leitura

( ) imaginar ou ter ideias novas

( ) atender à solicitação dos professores

( ) outros, quais? \_\_\_\_\_

**6. O que você faz para saber sobre o que trata o texto? (pode marcar mais de uma resposta, se você quiser)**

( ) lê o título

( ) observa a estrutura/ organização do texto

( ) observa as imagens, gráficos, desenhos

( ) pensa sobre o que o texto vai abordar

( ) se pergunta sobre o que o texto vai tratar

( ) Outros.

Especifique.

**7. Você costuma ler um texto querendo descobrir alguma coisa?**

( ) sim ( ) não ( ) às vezes

**8. Você procura lembrar o que sabe sobre o assunto antes de ler?**

( ) sim ( ) não ( ) às vezes

**9. Você costuma pensar por que os professores te solicitaram a leitura de um texto?**

( ) sim      ( ) não      ( ) às vezes

<b>Leia as questões abaixo e marque, nas colunas ao lado, qual a alternativa que corresponde ao seu comportamento:</b>	<b>Sempre ou quase sempre</b>	<b>Muitas vezes</b>	<b>Algumas vezes</b>	<b>Poucas vezes</b>	<b>Nunca ou quase nunca</b>
Você acredita que a leitura é necessária em todas as aulas?					
Você usa alguma estratégia para interpretar os enunciados dos trabalhos?					
Você sente dificuldade em compreender enunciados de exercícios?					
Você já errou algum exercício por não ter compreendido o que era para fazer?					
Você acredita que consegue compreender os textos que lê?					
Você acredita que é importante ler livros didáticos?					

<b>Leia os itens a seguir e marque, nas colunas ao lado, com que frequência você adota essas ações para saber se compreendeu bem um texto.</b>	<b>Sempre ou quase sempre</b>	<b>Muitas vezes</b>	<b>Algumas vezes</b>	<b>Poucas vezes</b>	<b>Nunca ou quase nunca</b>
Releio partes do texto quando não entendo.					
Releio o texto várias vezes quando não consigo compreendê-lo.					
Me pergunto sobre o que não entendi.					
Leio com atenção e devagar para ter certeza que entendi.					
Leio o texto rapidamente.					
Passo à frente algumas partes do texto que não compreendi.					

<b>Marque qual a alternativa que corresponde ao que você faz:</b>	<b>Sempre ou quase sempre</b>	<b>Muitas vezes</b>	<b>Algumas vezes</b>	<b>Poucas vezes</b>	<b>Nunca ou quase nunca</b>
Relembro as ideias principais do texto.					
Faço esquemas para organizar melhor as ideias do texto.					
Sublinho ou circulo partes do texto que considere importantes.					

Escrevo o que entendi do texto (resumo), usando as minhas palavras.					
Faço anotações sobre o que considere mais importante.					
Faço perguntas sobre o assunto do texto.					
Releio o texto várias vezes quando não consigo compreender.					

Marque qual a alternativa que corresponde à tua ação:	Sempre ou quase sempre	Muitas vezes	Algumas vezes	Poucas vezes	Nunca ou quase nunca
Me questiono sobre as ideias do texto.					
Copio trechos do texto exatamente como estava escrito.					
Desisto de continuar lendo o texto se não estou compreendendo.					

Marque a alternativa que responde a pergunta: o que você faz quando tem dificuldade para compreender um texto?	Sempre ou quase sempre	Muitas vezes	Algumas vezes	Poucas vezes	Nunca ou quase nunca
Me questiono sobre o que não compreendi.					
Releio o texto para ver se consigo compreender.					
Sublinho ou circulo as palavras que não compreendi para procurar depois.					
Continuo a leitura do texto mesmo em partes que não compreendo.					
Me questiono sobre as ideias do texto.					
Uso o dicionário para saber o que as palavras significam ou pergunto para alguém o significado de algumas palavras.					
Tento identificar, pelas informações que estão no texto, o significado de algumas palavras ou expressões.					
Me concentro na leitura, se o texto é difícil e traz muitas informações.					

**APÊNDICE B – ATIVIDADE DE VERIFICAÇÃO DA COMPREENSÃO LEITORA (VCL) adaptado de Vieira, 2014.**

Participante: \_\_\_\_\_

Qual é a sua idade? \_\_\_\_ Sexo: ( ) Masculino ( ) Feminino

Em que ano você está? ( ) 6º ( ) 7º ( ) 8º ( ) 9º

A coisa

A casa do avô de Alvinho era uma dessas casas antigas, grandes, que têm dois andares e mais um velho porão, onde a família guarda tudo que ninguém sabe bem se quer ou não quer.

Um dia Alvinho resolveu ir lá embaixo procurar uns patins que ele não sabia onde é que estavam. Pegou uma lanterna, porque as lâmpadas do porão estavam queimadas, e foi descendo as escadas com cuidado.

No que foi, voltou aos berros:

– Fantasma! Uma coisa horrível! Um monstro de cabelo vermelho e uma luz medonha saindo da barriga.

Ninguém acreditou, está claro! Onde é que já se viu monstro com luz saindo da barriga? Nem em filme de guerra nas estrelas!

Então o vovô foi ver o que havia. E voltou correndo, como o Alvinho.

– A Coisa! - ele gritava. – A Coisa! É pavorosa! Muito alta, com os olhos brilhantes, como se fossem de vidro! E na cabeça uns tufoes espetados pra todos os lados!

Nessa altura a família toda começou a acreditar. E tio Gumercindo resolveu investigar. E voltou, como os outros, correndo e gritando:

– A Coisa! É uma Coisa! Com uma cabeça muito grande, um fogo na boca. É muito horrorosa!

O Alvinho já estava roendo as unhas de tanto medo. Dona Julinha, a avó de Alvinho, era a única que não estava impressionada.

– Deixa de bobagem, Alvinho. Pra que este medo? Fantasmas não existem!

– Mas o meu existe! – disse Alvinho.

– Tá bem, tá bem, eu vou – disse Dona Julinha. Eu vou ver o que há...

E Dona Julinha foi tirar a limpo o que estava acontecendo. Foi descendo as escadas devagar, abrindo as janelas que encontrava.

A família veio toda atrás, assustada, morrendo de medo do monstro, fantasma, alma penada, fosse ele o que fosse. Até que chegaram lá embaixo e Dona Julinha abriu a última janela.

Então todos começaram a rir, muito envergonhados.

A Coisa era... um espelho!

Dona Julinha tinha levado o espelho para baixo e tinha coberto com um lençol (Dona Julinha não tinha medo de fantasmas, mas tinha medo de raios...).

Um dia o lençol despreendeu e caiu e se transformou na... Coisa...

Cada um que descia as escadas, no escuro, via uma coisa diferente no espelho. E todos eles pensavam que tinham visto... a Coisa.

A Coisa eram eles mesmos!

Não ria, não! Você já reparou como um espelho no escuro é esquisito?

Texto retirado do livro “As Aventuras de Alvinho”, Ruth Rocha, ed. Melhoramentos

1. Sublinhe as ideias principais do texto.

2. O que aconteceu para que os personagens do texto ficassem com medo?

---

---

3. Marque as alternativas corretas, de acordo com o texto.

( ) Todos os personagens do texto estavam com medo de ir ao porão.

( ) Apenas Alvinho estava com medo.

( ) Tio Gumercindo e Alvinho estavam com medo.

( ) Ninguém estava com medo.

( ) Apenas Dona Julinha não estava com medo.

4. O que era a coisa, que é falada no texto?

5. Faça um resumo do texto, usando suas palavras.

## **APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – RESPONSÁVEL LEGAL**

Prezado(a) responsável/representante legal:

Gostaríamos de solicitar o seu consentimento para o(a) menor \_\_\_\_\_ participar como voluntário(a) da pesquisa denominada Autorregulação da aprendizagem e leitura: uma proposta para estudantes com déficit cognitivo, realizada no âmbito do Mestrado Profissional em Práticas da Educação Básica (MPPEB) e que resultará em uma dissertação de mestrado e construção de um produto educacional, que será resultado da presente pesquisa. A pesquisa que será realizada no Colégio Pedro II, campus Engenho Novo, no Núcleo de Atendimento à Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE).

1. OBJETIVO: o objetivo do estudo é analisar como o ensino de algumas estratégias pode contribuir para o desenvolvimento da compreensão de textos por parte de alunos com características de Déficit Cognitivo, na Educação Básica.

2. PROCEDIMENTOS: o (a) menor participará de oficinas que têm como finalidade ensinar algumas formas de compreender melhor os textos escritos. Os alunos vão responder dois questionários, em dois momentos diferentes: antes de começarmos a primeira oficina e ao término da última oficina. Durante as oficinas leremos textos, faremos atividades de compreensão leitora e conversaremos sobre o que podemos fazer para entender melhor os textos que lemos. A pesquisadora fará registros escritos sobre o desenvolvimento dos estudantes ao longo das oficinas. As oficinas acontecerão uma vez por semana, durante os horários de atendimento do Núcleo de Atendimento à Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) do Colégio Pedro II, no Campus Engenho Novo II.

3. POTENCIAIS RISCOS E BENEFÍCIOS: toda pesquisa oferece algum tipo de risco. Nesta pesquisa, o risco pode ser avaliado como mínimo. O(a) menor pode se sentir constrangido(a) ou envergonhado ao responder os questionários ou, ainda, se sentir desapontado caso apresente baixo desempenho na atividade para Verificação da Compreensão Leitora (VCL). Objetivando minimizar esses riscos, a pesquisadora se compromete a dar suporte pedagógico para solucionar eventuais incômodos que possam surgir durante a participação do indivíduo nas oficinas propostas. Os participantes poderão escolher responder o questionário ou realizar as atividades em outro momento ou podem fazer pausas durante o processo, caso apresentem cansaço. Por outro lado, espera-se desenvolver estratégias de compreensão leitora, estimular a autonomia dos alunos e contribuir para a melhoria da aprendizagem escolar.

4. GARANTIA DE SIGILO: os dados da pesquisa serão publicados/divulgados em livros e revistas científicas. Asseguramos que a privacidade do (a) menor será respeitada e o nome dele (a) ou qualquer informação que possa, de alguma forma, o(a) identificar, será mantida em sigilo. O (a) pesquisador (a) responsável se compromete a manter os dados da pesquisa em arquivo, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa.

5. LIBERDADE DE RECUSA: a participação do (a) menor neste estudo é voluntária e não é obrigatória. Você poderá se recusar a permitir que ele (a) participe do estudo, ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar. Se desejar que o (a) menor saia da pesquisa ele (a) não sofrerá qualquer prejuízo. 6. CUSTOS, REMUNERAÇÃO E INDENIZAÇÃO: a participação neste estudo não terá custos adicionais para você. Também

não haverá qualquer tipo de pagamento devido à participação do (a) menor no estudo. Fica garantida indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, nos termos da Lei.

7. ESCLARECIMENTOS ADICIONAIS, CRÍTICAS, SUGESTÕES E RECLAMAÇÕES: você receberá uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e a outra ficará com a pesquisadora. Caso você concorde em permitir que o(a) menor participe participar, as páginas serão rubricadas e a última página será assinada por você e pela pesquisadora. A pesquisadora garante a você livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências. Você poderá ter acesso à pesquisadora Marion Santana Oliveira Machado pelo telefone (21) 98786-1334 ou pelo e-mail: professoramarion.srm@gmail.com. Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Colégio Pedro II (CEP/CPII), situado no Endereço: Campo de São Cristóvão nº 177, prédio da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura (PROPGPEC), sala 202-B – São Cristóvão – Rio de Janeiro, CEP 29921-903, pelo telefone: 21 3891-0020 ou pelo e-mail: cep@cp2.g12.br .

#### CONSENTIMENTO

Eu, \_\_\_\_\_ li e concordo com a participação do(a) menor \_\_\_\_\_ na pesquisa.

Assinatura do(a) responsável /representante legal

Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_

Eu, \_\_\_\_\_ obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido do (a) responsável /representante legal pelo (a) menor participante da pesquisa.

Assinatura do(a) pesquisador(a)

Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_

## APÊNDICE D – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Olá! Eu sou a professora Marion. Quero convidar você para participar de uma pesquisa sobre compreensão leitora. Faço parte de um grupo de professores que estuda o “como aprender” e queremos descobrir como podemos ensinar aos alunos hábitos de estudo que os ajudem a compreender melhor o que estão lendo.

Como vamos fazer isso?

Vamos fazer umas atividades para mostrar algumas formas de compreender melhor o que estudamos. Você responderá a alguns questionários, mas sem pressa, cada um responderá no próprio tempo. Também leremos alguns textos, e conversaremos sobre o que podemos fazer para ajudar você a entender melhor os textos que você lê.

Onde será?

No Colégio Pedro II, no campus do Engenho Novo. Acontecerá as terças-feiras, nos meses de setembro, outubro e novembro. Em um horário que será combinado com os responsáveis e que você se sinta confortável de participar.

E quem vai participar?

Os estudantes do Colégio Pedro II, que fazem atividades no Núcleo de Atenção a Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) e tenham entre 12 e 17 anos.

Os riscos

Você precisa saber que toda pesquisa possui algum risco, mas no caso desta eles são pequenos. Pode acontecer de você achar que tem outras formas de estudar que são mais legais, ou mais rápidas e se sentir aborrecido com isso. Ou pode ficar com vergonha durante alguma tarefa, ou chateado se achar alguma atividade difícil.

Caso alguma coisa incomode você, pode falar comigo, pessoalmente ou pelo telefone: (21) 98786- 1334. Ou pelo meu e-mail: professoramarion.srm@gmail.com

A participação

Você não precisa participar desta pesquisa se não quiser. Ninguém ficará irritado ou chateado com vocês se você disser “não”: A escolha é de cada um.

Você pode pensar nisto e me falar depois?

Claro! E quem disser “sim” agora também pode mudar de ideia depois e tudo continuará bem.

É importante que você converse com seus responsáveis sobre a decisão que tomar. Saiba o que eles acham, fale a eles o que pretende fazer, se quer ou não participar. Você tem o tempo que precisar para isso. Também pode conversar comigo quando quiser.

Sobre as dúvidas

Se você tiver alguma dúvida sobre a sua participação na pesquisa pode ficar tranquilo (a), responderei todas as dúvidas, em qualquer momento. É só me perguntar.

Custos

E quanto custa?

Nada. Você não terá que pagar nada para participar da pesquisa, nem receberá nenhum dinheiro. Outra coisa que você precisa saber é que ninguém saberá que você está participando da pesquisa, não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der.

Resultados

Os resultados da pesquisa vão servir para ajudar outras pessoas e serão divulgados através de publicações como livros e artigos, mas sem identificar as pessoas que participaram.

E aí? Você concorda em participar desta pesquisa?

### ASSENTIMENTO

Eu \_\_\_\_\_ li este termo e aceito participar da pesquisa.

Assinatura do(a) participante	Data: /_____/.
-------------------------------	----------------

Eu, \_\_\_\_\_ obtive de forma apropriada e voluntária o Assentimento Livre e Esclarecido do participante da pesquisa.

Assinatura do(a) pesquisador(a).	Data: /_____/.
----------------------------------	----------------