

CRISTINA MARIA D'ANTONA BACHERT

**ESTRATÉGIAS DA BIBLIOTERAPIA
DE DESENVOLVIMENTO APLICADAS
NA ORIENTAÇÃO DE PROBLEMAS DE
DISCIPLINA**

PUC-CAMPINAS

2006

CRISTINA MARIA D'ANTONA BACHERT

**ESTRATÉGIAS DA BIBLIOTERAPIA DE
DESENVOLVIMENTO APLICADAS NA
ORIENTAÇÃO DE PROBLEMAS DE DISCIPLINA**

Dissertação apresentada como exigência para obtenção do título de Mestre em Psicologia Como Profissão e Ciência ao Programa de Pós-Graduação na área de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Helena Mourão Alves Oliveira

PUC-Campinas

2006

II

Ficha Catalográfica
Elaborada pelo Sistema de Bibliotecas e
Informação – SBI – PUC-Campinas

t615.8516 **Bachert, Cristina Maria D´Antona**

B121c Estratégias da Biblioterapia de Desenvolvimento Aplicadas na Orientação de Problemas de Disciplina. / Cristina Maria D´Antona Bachert. – PUC-Campinas, 2006. CLXXXI, 181 páginas.

Orientadora: Maria Helena Mourão Alves de Oliveira.

Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências da Vida, Pós-Graduação em Psicologia.

Inclui anexos e bibliografia.

1. Biblioterapia. 2. Desenvolvimento Moral. 3. Desenvolvimento Social 4. Metacognição 5. Adolescência – aspectos psicológicos. I. Oliveira, Maria Helena Mourão Alves. II. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Centro de Ciências da Vida. Pós-Graduação em Psicologia. III. Título.

22ed. CDD – t615.8516

CRISTINA MARIA D'ANTONA BACHERT

**ESTRATÉGIAS DE BIBLIOTERAPIA DE DESENVOLVIMENTO NA
ORIENTAÇÃO DE PROBLEMAS DE DISCIPLINA**

BANCA EXAMINADORA

Presidente: Prof^ª. Dra. Maria Helena Mourão Alves de Oliveira

Prof^ª. Dra. Marisa Bueno Mendes Gargantini

Prof^ª. Dra. Geraldina Porto Witter

Para meus filhos Bruno e Maria Victória, que me ensinam a cada dia a grandeza e a importância de pequenos gestos, palavras e olhares. E ao meu marido Jorge, sempre presente, o grande incentivador dessa caminhada.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar a Deus,
por todas as oportunidades que tive e tenho, sendo a maior de todas poder aprender sempre;

Aos meus pais e familiares,
que me ajudaram a chegar até aqui. Cada um a seu modo, foram, são e sempre serão presenças marcantes;

Ao Dr. Luis Samuel Tabacow,
quem primeiro acreditou neste projeto e deu todo o suporte necessário para sua viabilização;

A todos os alunos que participaram desta pesquisa e a seus pais,
que permitiram e confiaram no trabalho desenvolvido.

A Equipe Pedagógica da escola em que esta pesquisa foi realizada,
por seu apoio e abertura para troca de informações.

Ao Prof. Oscar Fonseca Vieira e ao Sr. Luis Antônio Beldi Castanho,
pela confiança e apoio recebidos ao longo de todos esses anos;

Ao Prof. João Bosco Lodi (in memoriam) e sua esposa, Dra. Edna Pires Lodi,
por terem me ensinado a utilizar livros, filmes e obras de arte como recursos de aprendizagem e desenvolvimento de habilidades pessoais;

A Prof^ª. Dra. Maria Helena Mourão Alves de Oliveira que,
com seu apoio e confiança, ensinou-me a dar os primeiros passos no mundo da pesquisa;

A Prof^ª Dra. Geraldina Porto Witter,
por ter me ajudado a descobrir a Biblioterapia de Desenvolvimento;

A Prof^ª Dra. Marisa Gargantini,
pelas orientações;

A Prof^ª Dra. Solange Muglia Weschler,
pelo incentivo;

Às minhas colegas de caminho no Mestrado, pelo companheirismo.

Enfim, a todos os que participaram e colaboraram para a realização desse sonho, e que, mesmo não nomeados, estão na minha lembrança e no meu coração.

“A vida só pode ser compreendida olhando-se para
trás; mas só pode ser vivida olhando-se para frente.”

Sören Kierkegaard
(1813-1855)

RESUMO

BACHERT, C.M.D. *Estratégias da Biblioterapia de Desenvolvimento Aplicadas na Orientação de Problemas de Disciplina*. Campinas, 2006. 181 páginas. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-Graduação em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas, 2006.

Esta pesquisa teve como objetivo avaliar o Programa de Desenvolvimento de Habilidades Sociais, estruturado para orientar alunos com problemas disciplinares. Seguindo o modelo proposto pela Biblioterapia do Desenvolvimento utilizou textos e imagens para apresentar informações que enfatizem a necessidade de revisão e aprimoramento de habilidades nas esferas cognitiva, pessoal e social. Participaram desta pesquisa 27 adolescentes, sendo 21 meninos e 6 meninas, com idade entre 10 e 14 anos, alunos de uma escola particular situada no interior do Estado de São Paulo, que realizaram as atividades propostas durante o período extracurricular. Para avaliação do Programa foram utilizados os seguintes instrumentos: questionário para definição do perfil de leitor e a escala de auto-avaliação, respondida antes do início das atividades e 15 dias após seu encerramento. Os leitores deste grupo tem acesso facilitado aos mais diversos tipos de mídia, mas lêem preferencialmente os livros que tratam de assuntos de seu interesse. As dificuldades de leitura mais freqüentes referem-se à estrutura do texto e são resolvidas por meio de consulta aos pais e amigos. A aplicação do Teste da Soma de Postos com Sinais de Wilcoxon para comparar as respostas assinaladas pelos participantes nesses dois momentos apresentou resultados promissores rumo a melhorias no desempenho social, comprovadas pelo baixo índice de reincidência (11,11%). Portanto, ao oportunizar a estes alunos rever suas atitudes utilizando qualidades pessoais para resolver os desafios que se apresentam, foi estimulado o fortalecimento de sua auto-estima, pois se perceberam capazes de chegar aos resultados pretendidos, o que os motivou a se afastar de novas situações que envolvessem comportamentos de risco.

Termos de indexação:

1. Desenvolvimento Moral.
2. Desenvolvimento Social.
3. Letramento.
4. Metacognição.
5. Adolescência.

ABSTRACT

BACHERT, C.M.D´A. Estratégias da Biblioterapia de Desenvolvimento Aplicadas na Orientação de Problemas de Disciplina. [*Developmental Bibliotherapy's Strategies to cope with indiscipline in the school setting*]. Campinas, 2006. 181 pages. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-Graduação em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas, 2006.

The goal of this research was to evaluate the Social Ability Development Program structured to guide students with disciplinary problems. Following the model proposed by the Developmental Bibliotherapy, it used texts and images to present information that emphasize the revision and enhancement of abilities concerning the cognitive, personal and social fields. Twenty-seven teenagers took part in this research, twenty-one boys and six girls, aged between 10 and 14, all of them students of a private school located in a town in São Paulo. The students accomplished the suggested activities during the extra curricular time. For the assessment of the program the following tools were used: questionnaire for the definition of the reader's profile and a scale of self-evaluation, answered before the beginning of the activities and 15 days after its end. The readers of this group have easy access to a wide range of media, but they mainly read books with subjects of their interests. The most frequent reading difficulties refer to the structure of the texts and are solved with the help of parents and friends. The application of the Wilcoxon Matched-Pairs Signed Ranks Test to compare the answers chosen in these two moments were promising toward improvement in social performance, showing the efficacy of the program, reinforced by the low reincidence index of the participants (11,11%). Therefore, having given these students the opportunity of reviewing their attitudes using personal qualities to solve the eventual problems, they had the reinforcement of their self-esteem stimulated because they realized they were able to reach the aimed results what motivated them to be far from new situations which involved risky behavior.

Index Terms:

1. Moral Development.
2. Social Development.
3. Literacy.
4. Metacognition
5. Adolescence.

LISTA DE ANEXOS

Página

Anexo 1. Construção de competências e desenvolvimento de habilidades de leitura de textos de gêneros variados em cada um dos estágios (resumo) – Língua Portuguesa 4ª série e 8ª série / Ensino Fundamental – SAEB 2003	136
Anexo 2. Definição das Inteligências Múltiplas e sua localização no encéfalo	138
Anexo 3. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	139
Anexo 4. Como leitor eu sou assim...	140
Anexo 5. Análise de Conteúdo: aspectos metacognitivos que podem influenciar na realização da leitura	144
Anexo 6. Programa de Desenvolvimento de Habilidades Sociais: Roteiro de Atividades.....	149
Anexo 7. Autoavaliação Inicial PDHS / Pré-Teste	153
Anexo 8. Atividade <i>Sentir e Agir</i>	156
Anexo 9. Texto: <i>Ô Coitada</i>	159
Anexo 10. Texto: <i>Que gente chata!</i>	160
Anexo 11. Autoavaliação Final PDHS / Pós-Teste.....	163
Anexo 12. Comentários dos participantes – Avaliação Final.....	167
Anexo 13. Protocolos Pré-Teste e Pós-Teste	169

LISTA DE FIGURAS

	<i>Página</i>
Figura 1. Música? Leitura?	149
Figura 2. Não!	150

LISTA DE TABELAS

	<i>Página</i>
Tabela 1. Resultados do SAEB 2003.....	29
Tabela 2. Relação total de alunos matriculados por série, classe e gênero no ano letivo de 2005.....	67
Tabela 3. Perfil dos alunos sancionados durante o período de realização da pesquisa.	73
Tabela 4. Perfil dos alunos participantes da pesquisa.	74
Tabela 5. Motivos das sanções disciplinares aplicadas por série durante o período de realização da pesquisa.....	75
Tabela 6. Motivos das sanções disciplinares recebidas pelos participantes da pesquisa.....	76
Tabela 7. Competências avaliadas no Pré e Pós-Teste, segundo a Moldura de Competência Emocional (Goleman, 1998).....	80
Tabela 8. Grau de interesse dos participantes pela leitura e principais motivos assinalados com justificativa.	92
Tabela 9. Atividades de lazer preferidas pelos participantes, de acordo com a sua faixa etária.	96
Tabela 10. Aspectos metacognitivos mais evidentes que influenciam o desempenho dos participantes durante a leitura.	98
Tabela 11. Gostar de ler em voz alta durante a aula.....	100
Tabela 12. Dificuldades identificadas pelos participantes durante a leitura.....	102
Tabela 13. Recursos utilizados pelos participantes para superar suas dificuldades durante a leitura.....	102
Tabela 14. Comparação das respostas dos participantes no Pré-teste e no Pós-Teste em valores relativos.....	112
Tabela 15. Resultados Individuais do Teste da Soma de Postos com Sinais de Wilcoxon	115

LISTA DE SIGLAS

APA = American Psychological Association

INEP = Instituto Nacional de Estatística e Pesquisa Anísio Teixeira

LDB = Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/96

NAEP = National Assessment of Educational Progress

OCDE = Organização para a Cooperação Econômica e Desenvolvimento

OMS = Organização Mundial de Saúde

PIRLS = Progress in International Reading Literacy Study

PISA = Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

SAEB = Sistema de Avaliação da Educação Básica

UNESCO = United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
(Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a
Cultura)

SUMÁRIO

	<i>Página</i>
<i>Dedicatória</i>	V
<i>Agradecimentos</i>	VI
<i>Epígrafe</i>	VII
<i>Resumo</i>	VIII
<i>Abstract</i>	IX
<i>Lista de Anexos</i>	X
<i>Lista de Figuras</i>	XI
<i>Lista de Tabelas</i>	XII
Lista de Siglas	XIII
Apresentação	XVI
1 INTRODUÇÃO.....	23
1.1 A Educação no século XXI	24
1.2 Letramento: necessidades atuais de formação do leitor	28
1.3 Aspectos subjacentes ao desenvolvimento social e moral	33
1.3.1 Como o cérebro humano percebe o ambiente e aprende	33
1.3.2 O cérebro adolescente e o autocontrole	38
1.3.3 Os diversos espectros da inteligência	43
1.3.3.1 Inteligência Intrapessoal	45
1.3.3.2 Inteligência Interpessoal	47
1.3.4 O desenvolvimento moral e a disciplina escolar	48
1.4 Biblioterapia de Desenvolvimento	58
1.5 Objetivos	64
1.5.1 Objetivo Geral	64
1.5.2 Objetivos Específicos.....	64

	<i>Página</i>
2 MÉTODO.....	65
2.1 Instituição.....	66
2.2 Programa de Desenvolvimento de Habilidades Sociais	68
2.3 Participantes da pesquisa.....	73
2.4 Material	76
2.5 Procedimento	81
3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	88
3.1 Questionário “Como Leitor eu sou assim”	89
3.1.1 Hábitos familiares de leitura	89
3.1.2 Interesses e hábitos de leitura dos participantes	92
3.1.3 Comportamento estratégico de leitura	98
3.2 Programa de Desenvolvimento de Habilidades Sociais:	104
3.3 Pré e Pós Teste	111
4 CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES	118
5 REFERÊNCIAS	122
6 ANEXOS	134

APRESENTAÇÃO

Quando se discute disciplina na escola, a primeira lembrança que surge é a de que, para cumprir uma série de regras há a necessidade de utilizar alguns recursos já tradicionais, tais como advertências orais, escritas e suspensões. E a responsabilidade de validá-las, utilizando os recursos mencionados, é normalmente delegada a uma pessoa da Coordenação ou da Direção da escola.

Pois bem, tendo em vista a realidade do sistema escolar brasileiro, como é trabalhado o processo de orientação na situação disciplinar? Será que a pessoa incumbida de realizar essa tarefa leva em consideração que, independente de sua intensidade, as atitudes transgressoras dos alunos não possuem, via de regra, uma única causa, podendo ser consideradas uma inter-relação de diversas variáveis de ordem afetiva, biológica ou social? Em caso afirmativo, resolvê-las, ou melhor, evitar sua reincidência, também exige a intervenção de diversas instâncias, sendo as mais significativas, na faixa etária enfocada por esta pesquisa (início da adolescência), a família e a escola.

Aos “infratores”, quando encaminhados a essa pessoa, espera-se que justifiquem sua atitude por meio de diversos argumentos, façam sentido ou não a quem ouve e compara essa versão à do professor que os encaminhou à Coordenação. A esse adulto cabe, talvez, ouvi-los e, em seguida, aplicar a sanção disciplinar prevista pela Instituição, independente de sua reação ao recebê-la. Em seguida, deverá documentá-la no prontuário de cada aluno e,

dependendo da situação, chamar os pais para uma reunião. Ou então, fazer apenas um discurso moralista e, em seguida, mandá-los de volta para a classe. Mas, e depois? O que esperar como resultado de uma das atitudes acima? Aguardar uma próxima visita?

Mesmo que uma instituição escolar opte pela proposta de ação conjunta entre família e escola, ainda assim há uma descrença quanto à eficácia da orientação de conduta durante a Educação Básica. Conforme atestam diversas reportagens veiculadas pela imprensa durante o ano de 2005, destaca-se aqui uma que causou grande impacto, talvez até por conta do alcance da revista em que foi publicada: *Com Medo dos Alunos* (Costas, 2005). Nesta matéria, apresenta-se a situação em que professores e instituições particulares e públicas de ensino vêm-se em uma posição fragilizada diante do comportamento indisciplinado de seus alunos.

Em contrapartida, os artigos *Disciplina: é mais fácil para os alunos seguir regras que eles ajudam a criar* (Lopes, 2005) e *Muito Além do Castigo* (Vicária e Cotes, 2005), publicadas um pouco depois, têm como principal argumento que *o fim da indisciplina acontece quando crianças e adolescentes são ouvidos, conhecem o objetivo de cada atividade e negociam a melhor maneira de atingi-los* (Lopes, 2005). E sinalizam também que, ao invés de ser um pré-requisito para o processo de ensino-aprendizagem, as regras de convivência, responsáveis, em última instância pela organização e qualidade de vida no ambiente escolar, devem ser construídas coletivamente, ao invés de simplesmente impostas pela Direção.

Neste sentido, considerando-se a orientação de conduta como aspecto formativo da educação formal e o pressuposto de que valores éticos e morais são ensinados inicialmente pela família, sua fixação deve ser estimulada por todas as pessoas que estão, direta ou indiretamente, em contato com cada um dos alunos durante seu período de permanência na escola, pois são considerados referenciais de conduta desta nova geração. Portanto, a responsabilidade de ensinar passa a ser compartilhada por professores e funcionários da instituição de ensino que, conforme define a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, devem *articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola (LDB 9394/96, Art. 12, inciso VI)*.

Apesar desse preceito legal, o que é observado na maioria das instituições evidencia um descompasso entre a forma de intervenção e as necessidades atuais da educação neste início do século XXI: aprender a entender e solucionar problemas.

Mas como propiciar aos alunos situações em que possam desenvolver seu raciocínio, aprendendo um novo conceito a partir dos conhecimentos que já possuem, para em seguida aplicá-lo e associá-lo a outros, inclusive de diferentes domínios em meio a um clima de bagunça ou descaso? A resposta mais rápida é, sem dúvida, retirar de sala os que estão prejudicando quem quer aprender. E depois?

Este cenário justifica a necessidade de acolher e orientar, de forma mais direcionada, os alunos que apresentam problemas de indisciplina, pois as tradicionais sanções disciplinares, além de estimular seu afastamento da escola, apenas documentam as atitudes inadequadas. Neste sentido, mostram-se

insuficientes como possibilidade de identificação de fatores antecedentes. E, tão pouco podem ser considerados instrumentos de revisão ou estímulo para modificação de uma atitude, pois não têm como objetivo, ensiná-los a querer modificar sua forma de agir. Talvez consigam apenas mostrar-lhes a necessidade de que aprendam a evitar futuras sanções, o que não é coerente à formação de um cidadão.

A linha mestra desse processo de orientação deve enfatizar, para os alunos, a importância de aprender a conviver com regras e saber respeitar limites, utilizando-os como parâmetros de conduta, pois, agir de forma adequada e coerente às exigências do ambiente em que está, é um hábito que deve ser adquirido desde a infância.

Essa competência é uma condição básica para o desenvolvimento pessoal, social e profissional de uma pessoa, na medida em que a habilita a fazer o que gosta, e também o que é necessário, da melhor forma possível, percebendo-se reconhecida e valorizada por isso.

Utilizando novamente a LDB como referência, é importante destacar a sintonia deste processo de orientação de conduta com a definição de educação expressa neste documento, a saber,

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (LDB, Lei 9394/96, Art. 2º)

E, para pautar as ações da escola de modo coerente a esse preceito, é premente incluir no processo de formação das novas gerações atividades que

propiciem o desenvolvimento de competências em uma esfera, ainda considerada por muitos como *não acadêmica*. Estes atributos compõem a definição de inteligência neste início de século, ressaltando sua função adaptativa. Este aspecto vem sendo cada vez mais investigado pelos psicólogos, que deslocam sua atenção *dos resultados obtidos (pelas pessoas) nos meios acadêmicos para focalizar outros domínios nos quais os processos inteligentes são indispensáveis a um desempenho bem-sucedido*. (Gerk-Carneiro, E., 2003, p.130)

Dessa forma, há necessidade cada vez maior de serem incluídas no currículo oficial as aprendizagens

que enfocam o autoconhecimento e do outro; o descobrimento e capacidade de expressar e controlar os próprios sentimentos, bem como reconhecer os de outras pessoas; as estratégias e formas de resolver conflitos pessoais e interpessoais que fazem parte do cotidiano. Ou seja, incluir o dia-a-dia, que pertence à esfera privada como temas pertinentes ao processo de educação que ocorre nas escolas, instituições públicas. (Sastre e Moreno, 2000, p.132)

A construção desse estado de integração com o próximo, propiciada também pela escola, inclui a capacidade para buscar e reconhecer nas outras pessoas saberes complementares aos seus, que possam contribuir para a solução de um determinado problema.

Este ideal de formação mostra-se ainda mais necessário a partir da análise que Gadotti (2006) faz da sociedade atual, citando uma frase dita por H.G. Wells, no início do século passado, *a história da humanidade é cada vez mais a disputa de uma corrida entre a educação e a catástrofe*, para, em seguida, fazer esta colocação:

... A julgar pelas duas grandes guerras que marcaram a 'história da humanidade' na primeira metade do século XX, a catástrofe venceu. (...) E chegamos ao final do século com a derrocata do socialismo burocrático do tipo soviético e do enfraquecimento da ética socialista. E mais: pela primeira vez na história da humanidade, não por efeito de armas nucleares, mas pelo descontrole da produção industrial, podemos destruir toda a vida no planeta. Mais do que solidariedade, estamos vendo crescer a competitividade. Vencerá a barbárie de novo? Qual o papel da educação neste novo contexto político? Qual é o papel da educação na era da informação?... Para onde vamos? (Gadotti, 2006, p. 6)

Tendo apresentado as principais idéias e inquietações que compõem esse processo de investigação desde sua problematização, na introdução desta pesquisa, é definido o contexto ambiental do início do século XXI, enfatizando o papel da educação no Brasil.

Em seguida, estão descritos os aspectos subjacentes ao desenvolvimento moral e social das crianças, a partir dos mecanismos de funcionamento do cérebro humano que promovem a aprendizagem, bem como a dificuldade vivenciada pelos adolescentes para controlar suas ações, que coincide com sua entrada na Segunda Fase do Ensino Fundamental.

O Desenvolvimento Moral é apresentado utilizando o modelo proposto por Kohlberg, associando-o à disciplina no ambiente escolar. Os princípios da Biblioterapia de Desenvolvimento e as habilidades metacognitivas necessárias à realização da leitura e a definição dos objetivos desta pesquisa completam a Introdução.

A partir da apresentação e discussão dos resultados obtidos, discute-se a viabilidade deste programa e sugere-se a realização de estudos posteriores

que objetivem sua implantação em outras instituições de ensino, principalmente as que pertencem à rede pública pois, além de aprimorar o nível de desempenho acadêmico, a missão da escola também envolve preparar as novas gerações a identificar e transformar seus potenciais em habilidades e competências que viabilizem a conquista da auto-realização pessoal e profissional, aumentando assim as chances de serem bem sucedidas nos diferentes papéis que deverão assumir no futuro.

Talvez soe ambicioso demais associar um programa de orientação de conduta à reorganização do mundo atual, tão caótico e, em princípio frustrante, por apresentar aos indivíduos, obstáculos aparentemente intransponíveis. Mas a definição de uma solução possível em longo prazo torna-se viável por meio da educação, entendida aqui como um processo de formação de pessoas sensatas, que conseguem reconhecer suas qualidades e limitações, que nutrem um profundo respeito por si mesmas e pelos outros, que estão no mundo em busca de auto-realização sustentável e não predatória.

1. INTRODUÇÃO

1.1 A EDUCAÇÃO NO SÉCULO XXI

A humanidade atravessa uma grande transição. Desde o final do século XX, a mídia não se cansa de alardear as alterações que o planeta Terra vem sofrendo nas últimas décadas graças ao desenvolvimento tecnológico, às guerras, aos movimentos de migração e às catástrofes naturais. Ressalta-se não apenas a extensão desses eventos mas, principalmente, a velocidade com que se propagam, provocando mudanças de paradigma em todas as esferas da sociedade.

Estes acontecimentos são, para Pfromm Neto (2001), um simples prólogo para uma gigantesca metamorfose que gerará novas idéias, novos rumos, novas formas de vida e de culturas humanas. Apesar da insegurança provocada pela reestruturação e criação de novos paradigmas, as diversas crises que fazem parte desse cenário podem impulsionar uma etapa de transição ampla e, ao mesmo tempo, profunda nas condições gerais de vida, gerando uma melhora qualitativa, em busca de paz, segurança e liberdade.

As facilidades crescentes de comunicação, locomoção e acesso à informação, inerentes ao movimento de globalização, tornam cada vez mais tênues as barreiras geográficas e culturais, possibilitando inumeráveis conexões entre pessoas de diferentes áreas de atuação e nacionalidade para a execução compartilhada de tarefas no âmbito profissional, como membros de uma equipe virtual. Um exemplo a ser citado é a realização de transações financeiras e comerciais, já rotineiras, que contribuem para acentuar, cada vez mais, a característica cosmopolita desta nova forma de organização social, denominada por Morin (1996) como *era planetária*.

Nestes últimos 20 anos, as mudanças e inovações estão acontecendo em um ritmo cada vez mais veloz e geram, a cada instante, um volume adicional de descobertas que são agregadas ao acervo já existente em todas as áreas de conhecimento. Este movimento provoca a necessidade de atualização constante, obrigando as pessoas a se manterem em sintonia com esse fluxo de informações para não serem excluídas da "Sociedade do Conhecimento".

Cabe aqui ressaltar que essa exigência não está restrita ao indivíduo ou às empresas multinacionais, mas abrange as nações como um todo. Citando novamente Pfromm Neto, nesse novo mundo, a distância entre as nações ricas e pobres é definida pela capacidade de gerar e compartilhar informações. Quem ficar à margem deste processo,

corre o grave risco de sucumbir como sociedade, como cultura e como economia, limitando-se a vegetar, em sua miséria múltipla, em função das sobras dos demais, num parasitismo que pouco dista do fim de todas as esperanças de se apresentar perante a comunidade internacional das nações como um Estado livre, adulto e soberano. (Pfromm Netto, 2001, pp.28 e 29)

Este movimento de reestruturação social provocou uma inversão na importância dos fatores de desenvolvimento, que antes estavam pautados na capacidade de produção e exportação de produtos. De acordo com Mello (2004), a inteligência, a criatividade e a sensibilidade estão sendo transformadas em matérias-primas estratégicas dessa nova organização, alçando o conhecimento como recurso mais importante da sociedade pós-capitalista (Drucker, 1993, *apud* Hargreaves, 2004). Essa nova ordem econômica não está baseada na força das máquinas, mas sim na força do cérebro, do poder de pensar, aprender e inovar (Hargreaves, 2004).

O autor supracitado ressalta também que a principal condição para que se estabeleça uma economia do conhecimento forte não é apenas a possibilidade das pessoas poderem acessar a informação mas, principalmente, a qualidade de processamento e aplicação que conseguem imprimir ao processo, tanto no aspecto individual quanto no coletivo.

Nesse novo contexto, a educação antes ajustada para garantir que as pessoas pudessem trabalhar de modo eficiente ao longo de sua vida, vê-se diante de uma explosão de novos papéis e de rápidas mudanças, que exigem um nível cada vez mais alto de conhecimentos técnicos, somados às habilidades de conciliação, flexibilidade e adaptação às novas situações e ambientes.

De acordo com Costa e André (2004) essa nova ordem faz com que o homem volte a ser um caçador, só que agora, de conhecimentos. Para que consiga aprender como aprender, precisa desenvolver sua curiosidade e o gosto por ter contato com o novo em todos os espaços, seja na escola, no tempo livre, no lazer ou em seus relacionamentos. Deverá desenvolver também a sensibilidade para conhecer e administrar suas habilidades metacognitivas, com o intuito de potencializar o próprio processo de desenvolvimento.

Para atender às novas necessidades acima descritas, a partir de 1990 começou, em diversos países, o movimento de reestruturação das políticas educacionais, com o objetivo de desenvolver, nas novas gerações, seu potencial cognitivo, afetivo e social. Em março daquele ano, a *Declaração Mundial de Educação para Todos* foi aprovada pela conferência da UNESCO realizada em Jomtien, Tailândia, onde os países-membros reconheceram, por unanimidade, a necessidade de viabilizar a escola para todos, diminuindo cada vez mais as dificuldades de acesso e frequência para aprender. Neste documento, assumiram

o compromisso de garantir oportunidades para que todas as pessoas possam desenvolver, além das habilidades básicas de leitura, escrita e cálculo, a capacidade para tomar decisões fundamentadas na interpretação, análise e síntese das informações disponíveis. Foi ressaltado também que as competências para trabalhar em grupo devem ser incentivadas e valorizadas desde o início do processo de escolarização.

Aqui no Brasil, esse movimento foi oficializado com a aprovação da nova LDB (Lei 9.394/96) - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que entrou em vigor em 1998. Conforme resalta Mello (2004), as principais reformulações estão baseadas nos princípios éticos da solidariedade e da responsabilidade e têm como princípio pedagógico, a qualidade de ensino.

A referida autora destaca ainda que, nos últimos anos, vem aumentando o interesse da sociedade brasileira pelos resultados do processo educacional, o que é evidenciado pela conquista de um espaço cada vez maior em todas as mídias. As empresas estão descobrindo o vínculo existente entre o desenvolvimento das habilidades de seus trabalhadores e a ampliação de seu mercado, investindo mais em cursos que possibilitem a aquisição de novos conhecimentos técnicos e também atitudinais. Houve um crescimento do número de organizações não-governamentais comprometidas com esse âmbito, desenvolvendo projetos voltados principalmente à população de baixa renda. E, o que pode ser considerado mais importante, as famílias, independente da classe social, estão demonstrando exigência e disposição cada vez maiores para investir na educação de seus filhos, tanto na rede pública quanto na particular, pois estão percebendo que as únicas oportunidades que estimulam e possibilitam o desenvolvimento do potencial de cada ser humano, são as educativas.

A educação, conforme já citado na apresentação desta pesquisa deve ser compreendida, segundo a LDB 9394/96, como a somatória de conhecimentos das mais diversas áreas de conhecimento humano construídos pelas crianças e jovens a partir do fortalecimento de suas competências de autoconhecimento, saber relacionar-se, e da conscientização da necessidade de aprender de forma contínua e permanente. É assim que as pessoas dessa nova geração poderão integrar-se no mundo do trabalho enquanto cidadãos, pois terão condições de posicionar-se com clareza e tomar decisões conscientes, adotando como referencial não apenas a si próprias, mas os outros, a comunidade em que estão inseridas e seus objetivos de realização pessoal.

Cabe às escolas, portanto, desempenharem com qualidade seu papel na criação de situações de aprendizagem que permitam ao aluno desenvolver as capacidades cognitivas, afetivas e psicomotoras relativas ao trabalho intelectual, sempre articulado, mas não reduzido ao mundo do trabalho e das relações sociais, com o que certamente estarão dando a sua melhor contribuição para o desenvolvimento de competências na prática social e produtiva. (Kuenzer, 2003, pp. 67 e 68)

1.2 AS NECESSIDADES ATUAIS DE FORMAÇÃO DO LEITOR

Apesar de todas as exigências educacionais oriundas da nova função do conhecimento, o modelo de alfabetização e, conseqüentemente, toda a estrutura pedagógica de desenvolvimento do leitor continua sendo a de formar *decifradores de textos* (Ferreira e Dias, 2002). Ou seja, pessoas que aprendem a

ler de forma mais automatizada, sem a oportunidade de estabelecer, enquanto leitor, uma relação com o texto para refletir sobre o conteúdo e a possibilidade de utilizá-lo em suas vidas.

Este diagnóstico da qualidade do ensino de leitura e escrita no Brasil está descrito nos resultados do SAEB 2003 – Sistema de Avaliação da Educação Básica, prova aplicada a cada dois, em nível nacional, para alunos da 4ª série e 8ª série do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio.

TABELA 1: Resultados do SAEB 2003

Série	4ª série / EF		8ª série/ EF		3ª série / EM	
Área de Conhecimento	L.P	Matem.	L.P	Matem.	L.P	Matem.
Estágio						
Muito Crítico	18,7	11,5	4,8	7,3	3,9	6,5
Crítico	36,7	40,1	22,00	49,8	34,7	62,3
Intermediário	39,7	41,9	63,8	39,7	55,2	24,3
Adequado	4,8	6,4	9,3	3,3	6,2	6,9

A evidência mais forte que emerge desses dados referentes à área de Língua Portuguesa (Tabela 1) é que a maioria dos alunos encontram-se entre os níveis crítico e intermediário, quando o esperado para atender minimamente às exigências acima descritas, seria estar entre os dois níveis acima, intermediário e adequado, com a maioria neste último estágio (Anexo 1). E, dentre os que conseguem satisfazer plenamente as exigências de escolarização destas fases, percebe-se que os índices são muito baixos: 4,8% na 4ª série e 9,3% na 8ª série.

Mas ler, no entanto, é essencial, visto ser a leitura o meio mais utilizado para busca e registro de informações e recurso essencial para o bom rendimento escolar, permeando a maioria das situações de aprendizagem. Por isso, é preciso ir além da aquisição da escrita e da capacidade de decodificar um texto, que deve ser ensinado de maneira contextualizada à sua prática social pois,

... a própria sociedade de consumo faz muitos de seus apelos através da linguagem escrita e chega por vezes

a transformar em consumo o ato de ler, os rituais da leitura e o acesso a ela. Assim, no contexto de um projeto de educação democrática vem à frente a habilidade de leitura, essencial para quem quer ou precisa ler jornais, assinar contratos de trabalho, procurar emprego através de anúncios, solicitar documentos na polícia, enfim, para todos aqueles que participam, mesmo que à revelia, dos circuitos da sociedade moderna, que fez da escrita seu código oficial. (Lajolo, 1999, p.106)

A visão de Lajolo está de acordo com a definição de educação da LDB 9394/96, art. 2º, citada na Apresentação desta pesquisa. Pode ser traduzida pelo conceito de letramento, entendido como:

estado ou condição de indivíduos ou de grupos sociais de sociedades letradas que exercem efetivamente as práticas sociais de leitura e escrita, ... e que, portanto, têm as habilidades e atitudes necessárias para uma participação ativa e competente em que práticas de leitura e/ou escrita têm uma função essencial, mantêm com os outros e com o mundo que os cerca uma forma de interação, atitudes, competências discursivas e cognitivas que lhes conferem um determinado e diferenciado estado ou condição de inserção em uma sociedade letrada. (Soares, 2002)

Essa familiaridade do indivíduo com a leitura e a escrita e sua utilização como fonte de informações possibilita ao leitor reconhecer o ambiente em que vive, bem como *a descoberta das relações por detrás das circunstâncias, situações ou coisas, estando, portanto, ligada à transformação. (Ferreira e Dias, 2002)*

Essa aproximação contribui para a formação de um cidadão e é *definida não apenas pelas práticas sociais, mas também pelas escolares, que estimulam a interação do aprendiz, mesmo sem estar alfabetizado, com o mundo letrado. (Di Nucci, 2002)*

Neste processo de letramento, o professor apresenta-se como peça fundamental, pois, em primeiro lugar é um modelo de leitor para os alunos. Ao demonstrar interesse e prazer pela leitura, consegue também enfatizar sua importância, na medida em que trabalha o texto de forma contextualizada, associando o conteúdo trabalhado com o que acontece fora da sala de aula. Assim, pode aproximar-se daqueles alunos que de acordo com Moura, Matsudo e Andrade (2000), consideram sua dedicação à leitura insuficiente, o que pode ser um primeiro passo no sentido de uma conscientização e, quem sabe, uma maior dedicação ao ato de ler.

O segundo aspecto da importância do professor é que, ao dominar os processos cognitivos envolvidos na realização desta tarefa, pode servir de suporte para a aprendizagem dos alunos pois, como guia, o professor intervém para orientá-los e, na medida em que for percebendo que vão conquistando sua independência na utilização de estratégias para compreensão do texto lido, deve afastar-se, deixando que exercitem suas habilidades na construção de um estilo pessoal de leitor cada vez mais proficiente.

Solé (1998) sustenta que o ensino da leitura deve ser permanente, ocorrendo em todas as etapas de ensino. Antes de iniciá-la, é importante que o aluno seja estimulado a fazer predições sobre o texto e objetivos que deverão ser alcançados com a realização dessa tarefa. Durante a leitura, precisa ser incentivado a elaborar questões que permitam monitorar e controlar seu nível de compreensão e, se necessário, utilizar estratégias específicas para superar as dificuldades percebidas. E, depois de finalizada a leitura, deve conseguir identificar a idéia central e fazer um resumo ou registro dos principais pontos abordados.

De acordo com Simpson e Nist (2000), estas estratégias de aprendizagem são utilizadas não apenas na leitura de textos, mas também no estudo. Muitos professores não lhes dão a devida importância por acreditar que os alunos internalizam e dominam estes recursos pelo fato de, ao longo de sua trajetória escolar terem feito as lições de casa, pesquisas e provas. Por fim, salientam que aprender a estudar faz parte do currículo do letramento, pois as estratégias utilizadas possibilitarão ao estudante administrar seu próprio processo de aprendizagem ao longo da vida.

Conhecedor de um repertório de habilidades que poderão ser utilizadas quando reconhece a dificuldade em realizar a tarefa proposta ou detecta a falta de conhecimento necessário à sua execução, o aluno tem a possibilidade de fazer inferências a partir do que conhece para buscar recursos que lhe permitam superar aquele obstáculo. Este princípio é confirmado por Boruchovitch (2001) ao ressaltar que a maioria dos participantes de sua pesquisa, estudantes de 6ª série, relatou conseguir identificar e perceber momentos em que a compreensão do texto lido não era alcançada. E, a partir daí, buscaram, com a orientação da professora, estratégias para superar os obstáculos encontrados, para obter maior compreensão na leitura.

Brown (1978, *apud* Ribeiro 2003) complementa as idéias acima ao sinalizar que essa habilidade parece distinguir bons leitores dos maus leitores. E enfatiza

a importância do conhecimento não só sobre aquilo que se sabe, mas também sobre aquilo que não se sabe, evitando assim, o que designa de ignorância secundária – não saber que não se sabe.

1.3 ASPECTOS SUBJACENTES AO DESENVOLVIMENTO MORAL E SOCIAL

1.3.1 – Como o cérebro humano percebe o ambiente e aprende

De acordo com o modelo de desenvolvimento cognitivo adotado pela Neurociência, desde seu nascimento, o ser humano começa a construir sua visão personalizada de mundo que, ao longo da vida, será reforçada, ampliada e, por vezes, modificada. É por meio de suas percepções que estabelece categorias e julgamentos, utilizando para isso seus valores pessoais, aqui definidos, de forma sucinta, como inclinações e tendências básicas que permitem a um indivíduo atribuir significado às experiências que vivencia.

Dessa forma, pode-se definir comportamento em

função do modo como a pessoa percebe e interpreta os eventos. A percepção aqui se refere ao processo mediante o qual o indivíduo seleciona, organiza e interpreta a estimulação sensorial, não só com base na fisiologia do sistema nervoso central, mas também com base no processo de interação social com o ambiente, enquanto contexto histórico cultural. (Marturano, E. e Loureiro, S., 2003, p. 260)

Esta forma flexível de organização dos receptores sensoriais em circuitos anatômicos precisos permite aos seres humanos estruturar de forma rápida suas percepções, para analisar as conseqüências de tipos diferentes de informações e decidir qual a reação mais apropriada para lidar com a complexidade de eventos que devem enfrentar em seu meio ambiente. Isso significa utilizar os conhecimentos já aprendidos associados de forma diferente, ou associá-los a um novo dado recebido.

Para evitar a sobrecarga de estímulos recebidos e, conseqüentemente, um estado de desorganização, o cérebro humano utiliza a atenção seletiva para

captar os estímulos do meio ambiente, considerada por Ramey (2002, p.139) *crucial na coordenação e timing da função cognitiva*. Kandel, Schwartz e Jessell (2003) explicam que este processo de escolha entre o que será percebido e o que será ignorado é definido a partir das estruturas encefálicas específicas da pessoa e de suas experiências prévias, fazendo com que as percepções humanas difiram qualitativamente das propriedades físicas dos eventos.

O córtex é a área encefálica utilizada pelo ser humano para aprender, seja um ato motor ou cognitivo. Inicialmente, as informações disponíveis são seriadas e adicionadas a outras novas. A seguir, definem-se algumas hipóteses de ação que são testadas e avaliadas até uma delas ser escolhida. Depois de estabelecidas as conexões apropriadas, essa resposta é repetida diversas vezes até o momento em que a pessoa executa a tarefa com facilidade e segurança. A partir daí, ela torna-se automática, pois já não é preciso estar atento para executá-la. Essa volta do estado de automatismo para a consciência só irá acontecer caso mude alguma de suas condições habituais, acionando novamente o processo de atenção seletiva. Mas, enquanto isso não ocorre, sua realização é transferida para neurônios que estão situados nas partes inferiores do cérebro, liberando o córtex para novos aprendizados.

Tomando por base os parâmetros sociais e culturais do ambiente em que uma pessoa está inserida, existem aprendizagens que não são consideradas benéficas, na medida em que geram comportamentos disfuncionais, prejudiciais à sua integração e adaptação ao grupo. Quando consegue perceber, por si própria essa situação, existe a possibilidade de que seja prontamente corrigida. Porém, quando isso não ocorre, esse processo deverá sofrer uma intervenção externa, momento em que são apresentadas à pessoa informações que têm como objetivo

incentivá-la a compreender a relação existente entre esse comportamento inadequado, seus antecedentes e conseqüências.

Mas, para poder mudar as ligações neuronais que definiram o padrão inicial de funcionamento cerebral descrito anteriormente, será preciso que o indivíduo consiga transformar esses novos conhecimentos em ação. E Isso só será possível a partir de uma escolha pessoal autêntica, e não imposta, que irá demandar disciplina e persistência para que novas ligações sejam formadas para substituir as anteriores, a partir de constantes repetições dos pensamentos e atitudes avaliados como mais benéficos, tanto no que se refere à otimização de resultados quanto à melhora de sua qualidade de vida.

O processo acima descrito pode ser definido como extinção. De acordo com Kandel, Schwartz e Jessell (2003, p. 1241) esse

é um importante mecanismo adaptativo. (...) As evidências disponíveis indicam que não é sinônimo de esquecimento, mas ao contrário, indica que alguma coisa nova foi aprendida.

Portanto, os processos de aprendizagem e extinção de comportamentos possibilitam ao cérebro desenvolver mecanismos que podem detectar relações causais no ambiente, como por exemplo, eventos positivamente correlacionados ou associados em detrimento de outros que são entendidos como restritivos ou prejudiciais.

Cita-se novamente a atenção seletiva para ressaltar que esse processo é também um ponto de partida para a definição de consciência, pois permite à pessoa selecionar determinados objetos ou cenas que lhe pareçam mais interessantes em detrimento de outras ocorrências simultâneas que estão em seu meio ambiente e não são sequer percebidas. Esse processo de recepção dos

sinais escolhidos modula a atividade neural para gerar associações multimodais que permitam a criação de estratégias motoras e de planejamento, desencadeando como resultado, um ato voluntário ou consciente.

Permeando esse construto de consciência, *entendida como o estado de ter conhecimento*, Kandel, Schwartz e Jessell (2003) citam os filósofos Searle e Nagel para atribuir a essa definição três aspectos importantes, que serão utilizados nesta pesquisa para uma melhor compreensão do comportamento humano: subjetividade, unidade e intencionalidade.

A experiência consciente é subjetiva na medida em que os seres humanos percebem suas vivências de uma forma muito mais real e, portanto, concreta e significativa, do que as que acontecem com seus semelhantes. Ao mesmo tempo, é a partir do entendimento que adquirem dessas experiências e seus resultados, avaliados por meio de sensações de sucesso, frustração, prazer ou dor, que conseguem referenciais para compreender as idéias, estados de humor e outras sensações que são expressas por outras pessoas ou são passíveis de observação.

A segunda característica da consciência é ser percebida como uma unidade, pois todas as modalidades sensoriais são integradas para viabilizar um único registro experiencial. Isso faz com que a pessoa entenda sua percepção de forma completa e contínua não apenas no instante em que ocorre, mas também quando for evocada posteriormente.

A consciência é uma percepção intencional na medida em que está baseada em um comportamento realizado para atingir um determinado objetivo, o que agrega um significado especial e personalizado ao ato registrado.

Portanto, a consciência, definida por pelos autores supracitados *como a experimentação dos eventos de forma contínua e conexa* (Kandel, Schwartz e Jessell, 2003, p. 397) cria o acesso a muitas áreas do conhecimento no cérebro, utilizando as estruturas e funções da percepção, memória e linguagem que, juntos, permitem à pessoa estabelecer categorias ou julgar a experiência em questão, utilizando a coordenação de seus circuitos de processamento para a produção de uma reação coerente aos estímulos percebidos, aumentando assim as chances de que sejam produzidas respostas comportamentais apropriadas, que serão registradas de forma única.

Das constatações acima, utilizadas para explicar os limites e as diversas possibilidades de comportamento das pessoas, bem como a variação na qualidade do desenvolvimento de cada uma, surge o seguinte conceito de Rede de Significações, ou Rede Sig,

composta por elementos de ordem pessoal, relacional e contextual, atravessados pela cultura, ideologia e relações de poder, isto é, pelo que denominamos de matriz sócio-histórica, de natureza semiótica e polissêmica, a qual tem concretude e se atualiza continuamente no aqui-agora da situação, ao nível dialógico das relações.(Rossetti-Ferreira, Amorim, Soares da Silva e Almeida Carvalho, 2004, p. 17)

Fazendo uma ligação entre o conceito de Rede Sig e o de consciência aqui apresentado, pode-se concluir que, neste esquema de funcionamento, a representação temporal de uma informação é mais compatível com a formação de símbolos e conexões entre eles, pois baseia - se na sincronização rápida de populações neurais para a formação de elos de significação a partir de mecanismos de memória, percepção de objeto e fixação da atenção (Del Nero,

1997), permitindo assim, que a configuração da Rede Sig seja continuamente definida e atualizada.

1.3.2 – O cérebro adolescente e o autocontrole

Tomando como referência a idade, a Organização Mundial da Saúde (OMS) define a adolescência como o período de vida de uma pessoa que se estende dos dez até os dezenove anos, onze meses e vinte e nove dias.

Ranña (2005) afirma que, nesta fase ocorrem pelo menos três fenômenos importantes do desenvolvimento humano.

Do ponto de vista biológico, a puberdade, que é o amadurecimento sexual e reprodutor. Do social, a passagem da infância para a vida adulta, ocorrendo a escolha de papéis adultos e a conquista da autonomia em relação aos pais. E, do ponto de vista psicológico, a estruturação de uma identidade definitiva para a subjetividade. (Ranña, 2005, p. 44)

Já o enfoque neurológico entende a adolescência conforme a descrição de Herculano-Houzel (2005b):

Os núcleos da base, que participam do aprendizado de seqüências motoras, sofrem cortes drásticos, e assim, as habilidades motoras se cristalizam (o que talvez explique porque grandes atletas e, e grandes talentos em geral, são feitos até a pré-adolescência). Os feixes que ligam as várias regiões cerebrais adquirem a capa final de mielina, que funciona como isolante elétrico e permite a condução mais rápida e eficiente de impulsos. As regiões pré-frontais, responsáveis pelo raciocínio abstrato e aprendizado social, finalmente amadurecem, e com isso surgem os interesse por literatura, filosofia, política. O sistema de recompensa passa por grandes alterações, e com isso mudam gostos, vontades, ímpetos, desejos, e também a vulnerabilidade ao vício e a transtornos de humor, como a depressão. Nasce assim, o jovem adulto responsável (porque é capaz de antecipar as conseqüências de suas ações e assumi-las), empático (porque consegue inferir e prever as emoções dos

outros e agir conforme suas previsões), e bem inserido na sociedade.

O início desta fase é marcado por alguns comportamentos comuns e facilmente reconhecidos, dentre os quais podem ser destacados o tédio, o desprezo às atividades e prazeres da infância, a busca por novidades e novas amizades, a valorização do grupo de amigos em detrimento das figuras parentais e a tendência a desprezar ou não considerar o risco.

Esta mudança sinaliza uma reconfiguração da Rede de Significações do jovem, provocando a mobilidade de centros, como em um hipertexto. Dessa maneira, define-se um conjunto de possibilidades e limites à situação, à escolha de um comportamento possível e ao desenvolvimento das pessoas que participam da situação, possibilitando a criação de diferentes caminhos.

Entretanto, levando-se em consideração a polissemia de significações possíveis e a maleabilidade das redes, deve-se ressaltar que mudanças na forma de agir ou pensar, características desta fase, não implicam em desenvolvimento, existindo sempre a possibilidade de ganhos e perdas. Essa avaliação poderá ser feita pelo adolescente tomando como base a percepção que consegue formar sobre as conseqüências advindas de sua forma de agir.

Na interação entre as redes do adolescente e de outros indivíduos que estão em seu ambiente, percebe-se que,

... dado o confronto de ações, emoções, motivações e significações dos diferentes participantes, concebe-se que o desenvolvimento se faz por meio de conflitos e crises, em que a contradição revela-se parte integrante do processo de constituição das pessoas e das situações. (Rossetti-Ferreira et. al, 2004, p. 30)

Assim sendo, as referidas autoras enfatizam a necessidade de mudar o foco de análise do processo de desenvolvimento pessoal da esfera do indivíduo para a forma como ele interage com quem está presente em um determinado contexto.

Na adolescência, esta dinâmica é exacerbada, pela reorganização química e estrutural que caracterizam o amadurecimento do cérebro outrora infantil. Diversas modificações poderão, inclusive, facilitar a qualidade de fortalecimento ou reestruturação de Redes Sig. Há, por exemplo, um aumento de substância branca, que corresponde ao espessamento das fibras nervosas e cobertura dos axônios por uma camada de mielina, um tipo de fixador das conexões neuronais, que permite o aumento de qualidade na condução dos impulsos elétricos. Em contrapartida, a massa cinzenta cortical sofre uma redução, resultante da poda de sinapses excessivas, ou não utilizadas.

Portanto, ao invés de serem os hormônios os grandes responsáveis por todas as mudanças percebidas como características da adolescência, sabe-se hoje que este processo é iniciado e coordenado pelo hipotálamo, estrutura responsável por realizar os ajustes necessários por todo o corpo humano, em busca da homeostase.

Conforme explica Herculano-Houzel (2005b),

... o aumento da mielinização no lobo frontal, responsável pelas habilidades cognitivas, acontece simultaneamente à melhora da memória de trabalho. E no lobo temporal, que abriga a capacidade de compreensão da linguagem, o aumento acompanha a melhora da facilidade de leitura.

A referida autora complementa que o amadurecimento do lobo pré-frontal permite ao adolescente raciocinar de forma mais abstrata, em que

... pode começar tentando imaginar tudo o que é possível na situação presente e então tentar descobrir qual dessas possibilidades realmente se aplica a ela. (Flavell, Miller & Miller, 1999)

Esta nova capacidade propicia também a descoberta de novos gêneros literários e musicais. E predispõe a um aumento de interesse por filosofia, política, religião, acentuando uma visão mais idealista deste jovem, que se percebe capaz de modificar o mundo.

Durante este período, razão (córtex pré-frontal) e emoção (sistema límbico) travarão grandes duelos, de forma polarizada.

As emoções envolvem um sentimento, que pode ser positivo ou negativo; um comportamento característico de cada emoção e ajustes fisiológicos correspondentes. ... A razão envolve raciocínio, resolução de problemas, cálculo mental, formulação de objetivos e planos de vida. No meio, uma infinidade de possibilidades: o comportamento socialmente determinado, a apreciação e a criação artística, entre outros . (Lent, 2001, p. 652, 653)

Herculano-Houzel (2005a) cita algumas pesquisas do norte-americano Libet, realizadas durante a década de 1980, que conseguiu demonstrar que uma pessoa torna-se consciente de uma ação apenas dois ou três segundos após o início de sua execução. Durante esse período de latência, seu cérebro ativou um programa considerado adequado para iniciá-lo e que, transcorridos esses segundos, será combinado ao movimento em processo e às informações sobre os objetivos daquela atitude.

De acordo com a pesquisa realizada por Koriat, Ma'ayan e Nussinson (2006) e comprovada por outras citadas em seu artigo, esse *programa* ao qual se refere Herculano-Houzel é formado pela interação da memória e do ambiente, que definem a ativação de um modelo mental que irá gerar uma ação. A avaliação

desta ação resulta de diversas percepções mais primitivas e, portanto, inconscientes que, quando interpretadas geram uma determinada emoção, agora consciente, associada ao resultado obtido.

Se, no cérebro adulto e, portanto, fisiológica e estruturalmente maduro, ficou evidente esse “descompasso” ínfimo, porém existente, entre agir e definir mecanismos de controle desta ação, a imaturidade do córtex pré-frontal vai acentuar, no adolescente, a dificuldade para controlar impulsos e antecipar resultados indesejados que possam impedir uma ação. Nesses casos,

ele pode realmente ter feito o melhor ao alcance do seu cérebro, mesmo porque não seria capaz de fazer diferente. Mas nem sempre irá encontrar uma boa explicação para suas ações impulsivas. (Herculano-Houzel, 2005 a)

Neste processo de amadurecimento de uma pessoa, que irá constituir-se como tal a partir de sucessivas aprendizagens que terão como produto a construção de habilidades e diversas configurações de redes possíveis, faz-se necessário, portanto,

educar a capacidade consciente e a vontade do sujeito que, assim como a comunicação, é indispensável para o desenvolvimento da personalidade, sistema facilitador da individuação. Seu desenvolvimento supõe elaborar e assumir decisões, definindo estratégias de forma consciente, organizar sua comunicação com o outro, construir lógicas pessoais nos diferentes sistemas dos quais o sujeito participa, processos todos susceptíveis de aprendizagem, interligados em diferentes relações participativas, que estimulem a independência e a autodeterminação, possibilitando concepções gerais de que a vida e o conhecimento são espaços abertos, portadores de múltiplas alternativas de integração e resposta, diante das quais o sujeito tem que assumir a responsabilidade de seu caminho pessoal. (Gonzalez Rey, 1995, pp.2 e 3)

1.3.3 – Os diversos espectros da inteligência

A partir de seus estudos e pesquisas, Gardner, Kornheber e Wake (1998, p. 217) define inteligência como um potencial, que permite à pessoa ter acesso a formas de pensamentos apropriados a tipos específicos de conteúdos que irão habilitá-la a resolver problemas ou criar produtos que sejam significativos em um ou mais ambientes culturais.

De acordo com o referido autor, *a criação de um produto cultural é crucial nessa função, na medida em que captura e transmite o conhecimento ou expressa as opiniões ou sentimentos da pessoa.* (Gardner, 1995, p. 21)

Ao construir a Teoria das Inteligências Múltiplas, Gardner demonstra que cada inteligência forma um sistema cerebral relativamente autônomo, com um *conjunto de operações centrais que servem para acionar as várias atividades inerentes àquela inteligência* (Armstrong, 2001). Cada uma tem seu próprio sistema simbólico e pode ser associada em diferentes graus e combinações enquanto uma pessoa executa uma tarefa. Portanto, todos têm capacidade em todas as inteligências descritas no Anexo 2. A diferença individual será definida a partir da forma como cada um irá associá-las em diferentes combinações.

Ressalta ainda que ao utilizá-las como recursos para resolver problemas,

o indivíduo que possui um entendimento apropriado será capaz de recorrer a conceitos pertinentes, ao mesmo tempo em que não ativará os irrelevantes para a questão em curso. O indivíduo com um entendimento emergente estará apto, pelo menos, a recorrer a conceitos que possuem alguma importância para o assunto em debate. Ou indicará de que informações ou recursos necessita a fim de elucidar o fenômeno. Em contrapartida, um indivíduo com pouco ou nenhum entendimento sentir-se-á como que bloqueado, ou citará informações que têm uma relação apenas

superficial ou tangencial com o tema sob consideração.
(Gardner, 1999, p.140)

E, para adquirir um nível cada vez maior de entendimento, a pessoa precisa identificar quais são as representações internas que precisam ser alteradas. Para isso, os educadores devem basear sua prática em formas de intervenção que estejam calcadas em princípios culturais, para que consigam enfrentar, ao invés de ignorar, os obstáculos que impedem os alunos de atingirem esse domínio do conhecimento em qualquer uma das oito inteligências definidas. Essas *cirurgias cognitivas corretivas* precisam ser realizadas a partir de procedimentos definidos pela escola (Gardner, 1999, p. 146). O intuito é propiciar atividades que estimulem o aluno a, progressivamente, modificar sua forma de pensar e agir a respeito de determinados temas.

Este processo de aprendizagem pode ser o início da conquista de um maior domínio de conceitos teóricos específicos, mas também permitem ao aprendiz conhecer-se de forma mais profunda e, assim, aprimorar a qualidade de seus vínculos com o outro, por meio da eliminação de hábitos e conceitos que, por mais atrativos e cômodos que possam parecer ao adolescente, acabam se configurando como os maiores obstáculos. Para modificá-los, precisará rever a forma de pensar e agir, investindo sua energia na construção de novas atitudes que estejam em maior sintonia com o momento presente e, ao mesmo tempo, habilite-o à atuação dos futuros papéis que deverá desempenhar.

Na presente pesquisa, as atividades desenvolvidas por meio da Biblioterapia de Desenvolvimento focalizaram duas inteligências, a Intrapessoal e a Interpessoal, muito embora tenha utilizado as demais para o planejamento e realização das tarefas propostas.

Embora didaticamente distintas, percebe-se que estas duas Inteligências são interdependentes na medida em que é por meio da interação com outras pessoas que o ser humano consegue uma apreciação mais profunda de sua identidade pessoal e, sabendo quem é, pode contribuir para o desenvolvimento dos outros.

Promovem também o desenvolvimento da competência social, que

... qualifica a proficiência de um desempenho e se refere à capacidade do indivíduo de organizar pensamentos, sentimentos e ações em função de seus objetivos e valores articulando-os às demandas imediatas e mediatas do ambiente. (Del Prette e Del Prette, 2001, p. 131)

1.3.3.1 - Inteligência Intrapessoal

Campbell, Campbell e Dickinson (2000, p. 178) assinalam que a Inteligência Intrapessoal concentra as forças que possibilitam às pessoas conquistar uma compreensão cada vez maior de si próprias para, a partir daí, *serem capazes de imaginar, planejar e resolver problemas.*

Portanto, para estimular seu desenvolvimento, deve-se incluir no cotidiano escolar, atividades que incentivem a pessoa a realizar uma auto-observação crítica, entendida aqui como uma forma de entrar em contato com seus pensamentos e sentimentos para conseguir tornar-se cada vez mais consciente de seu mundo interior e, assim, estabelecer relações entre ele e suas experiências no mundo exterior.

Dessa forma, ao desenvolver um vocabulário emocional, utilizando como ponto de partida o contato com as emoções básicas: amor, tristeza, medo, raiva, felicidade, sobressalto, aversão e vergonha (Goleman, 1995), os aprendizes

são incentivados a nomear e compreender melhor o que acontece em seu espaço intrapessoal.

Por meio desta inteligência também podem ser trabalhadas outras habilidades do indivíduo, tais como motivação, persistência, empatia e altruísmo. Os valores éticos e o conceito de integridade, que embasam o Desenvolvimento Moral, também fazem parte dessa esfera.

De um modo geral, este processo de autoconhecimento deve ser contínuo ao longo da vida, mas ao ser enaltecido durante o processo de formação de uma pessoa, incentiva o fortalecimento da auto-estima, conceito que ela constrói sobre si mesma a partir das informações que recebe de seu meio social, somadas à percepção que tem sobre suas qualidades e pontos mais frágeis, bem como a capacidade de respeitar-se e agir embasada em seus valores próprios.

É importante ressaltar que, ao entrar em contato e melhor dimensionar seus valores éticos, torna-se mais fácil para o indivíduo utilizá-los como referencial em seu cotidiano, passando do estágio de idéias para o de ação. Dessa forma, poderá, progressivamente, aprender a defendê-los, e, ao mesmo tempo, respeitar aqueles que mantêm perspectivas diferentes das suas.

Conforme demonstram os resultados obtidos por Keith e Frese (2005), os alunos que aprendem a utilizar os erros cometidos como recursos de aprendizagem na resolução de problemas mais complexos, tendem a apresentar melhor desempenho do que aqueles que simplesmente são orientados sobre a forma correta de realizar uma determinada atividade. Neste sentido, o primeiro grupo deixa evidente por meio de suas atitudes que possuem uma auto-estima mais fortalecida, acreditam em si mesmos e em suas competências, além de conseguirem lidar de forma construtiva com os erros cometidos.

1.3.3.2 - Inteligência Interpessoal

A Inteligência Interpessoal pode ser definida como um canal que permite à pessoa compreender melhor e comunicar-se com as outras,

observando diferenças no humor, no temperamento, nas motivações e nas habilidades. Inclui a capacidade para formar e manter relacionamentos e para assumir vários papéis dentro dos grupos, como membros ou líderes. (Campbell et al., 2000, p. 151)

É importante ressaltar que as habilidades sociais, foco principal desta inteligência, devem ser ensinadas e incentivadas em todas as oportunidades, principalmente durante a educação escolar, momento em que a criança ingressa em um grupo social diferente, mais amplo e diversificado do que o familiar. Essas habilidades não são inerentes aos seres humanos e nem serão desenvolvidas apenas porque os alunos são colocados em um determinado espaço como membros de uma classe. Portanto, é preciso que aprendam sua importância e tenham oportunidades para exercitá-las e incorporá-las.

Para que este objetivo possa ser alcançado, os aprendizes precisam ser estimulados não apenas a trabalhar com seus colegas, mas buscar, de forma cooperativa, realizar a tarefa proposta com eficácia. Neste processo, devem ser incluídos momentos de avaliação, a fim de que, com a mediação do professor, possam aprender a se organizar, e, ao mesmo tempo, possam perceber se seu comportamento está adequado à realização da tarefa proposta, incluindo a maneira como avalia e critica as idéias apresentadas por seus companheiros.

O tipo de vivência acima proposto, propicia aos alunos perceber, de forma cada vez mais clara, que diferenças étnicas, de habilidades e desempenho não precisam ser encaradas como dificuldades, mas sim como oportunidades

para a construção de um ambiente rico, que utiliza a diversidade como meio de aprendizagem e crescimento de todos os componentes.

Ao aprender comportamentos mais complexos, *uma criança aprende a falar, desenvolve o senso moral, trabalha sua raiva e suas frustrações, aprende sobre o ambiente em que vive e desenvolve sua auto-estima.* (Antunes, 2002, p.19)

1.3.4 – O Desenvolvimento Moral e a Disciplina Escolar

O desenvolvimento humano pode ser entendido como a articulação entre uma pessoa e o ambiente no qual está inserida. A relação de forças entre as esferas biológica, psicológica, social e cultural permeia todo o seu processo de construção, gerando tensão. Essa carga de energia provoca avanços, retrocessos e momentos de ruptura, permitindo que, paulatinamente, ela atribua, dentre as inúmeras possibilidades que se configuram, um sentido singular às suas vivências, diferenciando-se das demais ao mesmo tempo em que define sua forma de atuação e desenvolve os recursos internos que irão embasar sua forma de agir.

O processo de organização acima descrito é definido como Desenvolvimento Moral. Ocorre a partir do momento em que a criança começa a respeitar leis e normas morais, visto que, inicialmente, a criança ainda não vê sentido para as regras sociais e, portanto, não se sente obrigada a cumpri-las.

Conforme estudos realizados por Piaget (1930), a construção da moralidade apresenta três estágios universais, organizados hierarquicamente. No primeiro, anomia, as crianças não demonstram consciência das regras morais. Já

no estágio seguinte, heteronomia ou realismo moral, o aprendiz percebe que é certo (e esperado) que obedeça às ordens da pessoa que detém a autoridade, configurando uma relação de submissão ao poder. No último estágio, da autonomia moral, caracteriza o momento a partir do qual a pessoa aceita ou reconhece a obrigação de cumprir essas normas porque consegue dar-lhes um novo sentido, baseando-se nas relações de trocas mútuas e de reciprocidade.

Mantovani de Assis e Vinha (2003, p.3), explicam que *na realidade não são propriamente estágios de desenvolvimento moral, mas sim, atitudes dominantes que foram encontradas em determinadas idades.*

Kohlberg, 1963, 1984 (*apud* Shaffer, 2005) estendeu a teoria de Piaget, ao descobrir que o desenvolvimento moral progride além do estágio de autonomia, tornando-se cada vez mais complexo a partir da adolescência, adentrando a idade adulta.

Tomando como critério básico a forma como uma pessoa raciocina e toma decisões sobre dilemas morais, propôs um modelo que mantém a estrutura de três níveis morais, sendo que cada um é composto por dois estágios.

No primeiro nível, Moralidade Pré-convencional, as regras estão em uma instância externa ao *self*. A criança pauta suas ações pelas conseqüências punitivas que podem ser percebidas por ela como tal (Estágio 1: Orientação por Punição e Obediência), ou pelas recompensas que pode obter (Estágio 2: Hedonismo Ingênuo).

No segundo nível, Moralidade Convencional, a aceitação social substitui as recompensas e o medo da punição na construção da conduta ética. Nesse sentido, a pessoa embasará seu julgamento moral a partir de seus anseios de aprovação (Estágio 3: Orientação do ‘Bom Menino “ou da” Boa Menina “), ou

no desejo de garantir a manutenção das regras que sustentam a ordem em seu grupo social (Estágio 4: Moralidade da Manutenção da Ordem Social).

No terceiro nível, Moralidade de Princípios, o raciocínio moral define o que é certo e errado tomando como base o princípio de justiça. No Estágio 5, Orientação de Contrato Social, a pessoa entende as leis vigentes como expressão do desejo da maioria, que têm como objetivo a manutenção do bem-estar de todos os seres humanos. No Estágio 6, Moralidade de Princípios Individuais da Consciência, as decisões estão embasadas em princípios de ética e justiça universais, que transcendem as leis ou os contratos sociais quando em conflito.

Conforme aponta Shaffer (2005), Kohlberg considera este último estágio como raciocínio moral ideal. E, tendo constatado

que praticamente ninguém funcione consistentemente nesse nível, passou a vê-lo como um construto hipotético – ou seja, o estágio no qual as pessoas progrediriam caso se desenvolvessem além do estágio 5. ... As últimas versões de seu manual para pontuar a adaptação moral não tentam mais medir o raciocínio do estágio 6. (Shaffer, 2005, pp. 520, 521)

Os modelos propostos por Piaget e Kohlberg têm como objetivo a conquista da autonomia moral. Mantovani de Assis e Vinha (2003), explicam que, nesse nível a pessoa consegue identificar os diferentes componentes e variáveis de uma situação, define quais são os mais relevantes e, decide, dentre as opções possíveis, qual é a que melhor atende a todos os envolvidos. Suas decisões estão baseadas em princípios éticos que internalizou ao longo do processo de Desenvolvimento Moral, que a levam a considerar os outros além de si própria.

As definições de heteronomia e autonomia apresentadas acima, são resumidas por De La Taille da seguinte maneira,

A pessoa é moralmente autônoma se, apesar das mudanças de contextos e da presença de pressões sociais, ela permanece, na prática, fiel a seus valores e a seus princípios de ação. Assim, a pessoa heterônoma será aquela que muda de comportamento moral em diferentes contextos. (De La Taille, 2001, apud Mantovani de Assis e Vinha, 2003).

A necessidade de associar o conteúdo moral à reciprocidade para a conquista da autonomia, expressa originalmente por Piaget, é retomado por Savater (1998), ao discutir o papel da autoridade na formação de uma criança. A pessoa autoritária apóia-se no poder de mando (autoritarismo) para coagir o outro à ação. Já a autoridade é definida com a pessoa que ajuda o outro, normalmente mais jovem, a crescer. Com esse objetivo, irá utilizar o afeto para orientá-lo a controlar suas vontades pessoais levando em consideração as daquelas com quem convive, bem como adiar a satisfação imediata para conseguir realizar objetivos de médio e longo prazo, num processo de avanços, retrocessos e rupturas que irão conduzi-lo à conquista da autonomia moral.

De La Taille (2002, p. 95) complementa as idéias de Savater com a seguinte afirmação,

... educação elucidativa é a que melhor prepara a criança para conquista da autonomia, uma vez que coloca os alicerces para uma apropriação racional dos valores e das regras e dá os primeiros sinais da igualdade possível e desejada entre as pessoas.

Neste sentido, De La Taille, Oliveira e Dantas (1992) ao definirem o papel da afetividade na construção do sujeito para Wallon, corroboram com as idéias acima expostas, ao enfatizarem que apenas as regras morais fundamentadas nas relações de cooperação e no afeto, são reconhecidas como boas e, dessa forma, levam à efetiva transformação do comportamento humano,

pois a pessoa reconhece a legitimidade da orientação que recebeu de alguém que reputa como importante para ela. E, ao sentir-se comprometida, assume a responsabilidade de colocá-la em prática, sendo então capaz de julgar suas próprias atitudes ou as de outrem a partir das intenções de ação, avaliação que transcende o critério de obediência ou não da regra.

A visão de Wallon é compartilhada por Kohlberg e por Piaget, segundo a opinião de Shaffer que, ao analisar esses dois modelos teóricos sinaliza que ambos acreditam que tanto *o desenvolvimento cognitivo como as experiências sociais relevantes estão na base do crescimento do raciocínio moral.* (Shaffer, 2005, p. 521)

Estes sentimentos serão inicialmente aprendidos pela criança no seio da família, durante o processo de socialização primária, quando lhe são ensinadas atitudes básicas tais como a forma adequada de falar, vestir-se, obedecer aos adultos, proteger os mais novos, professar uma fé, participar de atividades comunitárias, entre outros. Neste processo, também são ensinados os valores fundamentais, que possibilitarão a ela distinguir o que é bom e mau a partir do que é definido pelos princípios éticos e morais da comunidade em que vive.

O processo de socialização secundária está associado ao início da vida acadêmica. Caracteriza-se como a fase em que a criança irá adquirir conhecimentos e competências mais especializados do que os adquiridos no ambiente familiar, em um grupo social mais diversificado e amplo do que o primário. Conforme enfatiza Savater,

Se a socialização primária tiver se realizado de modo satisfatório, a socialização secundária será muito mais frutífera, pois terá uma base sólida sobre a qual assentar seus ensinamentos; caso contrário, os

professores ou companheiros deverão perder muito tempo polindo e civilizando (ou seja, tornando apto para a vida civil) quem deveria estar pronto para aprendizados menos elementares. (Savater, p. 70)

E conclui que, a falta de autoridade, familiar e adulta, apenas leva a situações de desgaste e confronto, principalmente no ambiente escolar onde

... não são as crianças que se rebelam contra a autoridade educacional, são os adultos que as induzem a se rebelar, precedendo-as nessa rebelião que os desvencilha da tarefa de lhes oferecer o apoio sólido, cordial mas firme, paciente e complexo, que as ajudará a crescer adequadamente no sentido da liberdade adulta. (Savater, 1998, p.128)

Mas, para conquistar essa liberdade, a criança deverá aprender, ao longo do processo de desenvolvimento moral, a distinguir entre três dimensões do limite para que alcance uma boa qualidade de vida. Dessa forma, seu sentido não deve ficar restrito à definição de um ponto extremo, podendo assumir outros significados, conforme é explicado por De La Taille:

- Transpor limites em busca da maturidade e excelência: essa é a mola afetiva do desenvolvimento: ampliar horizontes, ter êxito no que antes era impossível, compreender coisas antes inexistentes ou misteriosas, impor a própria individualidade; (De La Taille, 2002, p.13)

- Respeitar limites refere-se ao sentido restritivo, que define a fronteira que não deve ser transposta. É normalmente empregada para prescrever formas de educação em geral e moral, em particular (De La Taille, 2002, p.51);

- Impor limites enquanto direito à intimidade, para proteger o eu em relação a desconhecidos, aos amigos e aos pais, sem os quais o equilíbrio psicológico fica comprometido. (De La Taille, 2002, p.115)

Durante sua vida acadêmica, irá vivenciar essas três dimensões, agora também associadas ao aprender com qualidade, pois é a partir de um ambiente

organizado que podem ser criadas condições para que os alunos mantenham-se atentos às explicações do professor e possam, em seguida, fazer os exercícios necessários à sedimentação do conceito aprendido.

A construção desse ambiente organizado deve ser pautada no contrato pedagógico pois,

... A disciplina escolar remete às pautas de convívio, esboçadas a partir das rotinas, das expectativas e dos valores característicos das relações escolares, os quais balizam o que fazemos e o que pensamos sobre o que fazemos no dia-a-dia. Uma espécie de norte e, ao mesmo tempo, de combustível das relações – ambos deflagradores dos laços de respeito e parceria entre alunado e agentes escolares. (Aquino, 2003, p. 67)

O contrato pedagógico deve estar baseado no respeito, propiciando o reconhecimento do outro como possuidor de direitos que devem ser preservados em um ambiente em que impera a justiça. Conforme é assinalado por De La Taille,

Sendo imperativo que é um direito de cada um ser tratado de forma justa, é também imperativo que cada um aja de forma justa, ou que pelo menos procure pautar suas ações no ideal de justiça. Daí resultar uma moral de regras (que podem ser inúmeras e sempre por ser criadas): os deveres traduzem-se em regras de conduta que podem ser formuladas com razoável clareza. (De La Taille, 2000, p.114)

Portanto, de acordo com os autores citados, este enquadramento pedagógico pauta a relação professor – alunos, permitindo conciliar as regras estabelecidas para o exercício da liberdade que, segundo Morin (1996), promove uma certa desestabilização da situação planejada, possibilitando os processos de criação e invenção que impulsionam o crescimento, mas que muitas vezes são vistos inicialmente, como um desvio ou um erro, quando não os dois, em relação

ao sistema previamente estabelecido, gerando uma contradição entre meios utilizados e fins atingidos.

De acordo com Macedo (1996), dentre os erros mais comuns no ambiente escolar estão os relacionados aos limites estabelecidos e não respeitados, que inviabilizam o cumprimento das regras combinadas.

Considerando-se a natureza relacional dos contratos pedagógicos, acima definida por Aquino, os passos deste processo de regulação, não podem ser enunciados *a priori*, devido à impossibilidade de definir previamente como irão reagir os alunos frente às condições de trabalho propiciadas e configuradas. Neste sentido, podem ser negociados ou ressignificados entre as partes envolvidas durante o processo ensino-aprendizagem, sendo sua construção um dos grandes desafios para que se consiga de fato, educar.

De La Taille (2002) sinaliza a importância do papel de guia desempenhado pelo adulto (ou autoridade) pois,

... a apresentação dos modelos corretos, das teorias certas, é necessária, não na vã esperança de que o simples contato com eles bastará para promover a aprendizagem, mas porque dão rumo ao estudo e ao crescimento.... É preciso mostrar-lhes o método correto, apontar-lhes as contradições, numa palavra, colocá-las em contato com outra forma de pensar que não é a que empregam espontaneamente. É nesse embate entre o mundo infantil e o mundo adulto que as crianças crescem, ultrapassam suas fronteiras. (De La Taille, 2002, p. 28)

Na escola, a realização desta tarefa complexa requer acompanhamento e orientação dos professores aos alunos, utilizando os erros cometidos como fonte de aprendizagem e estímulo ao aprimoramento das estratégias de resolução de problemas empregadas.

A importância deste monitoramento foi demonstrada por Keith e Frese (2005) ao analisar o resultado de uma pesquisa realizada com estudantes universitários alemães, em que ficou evidenciada a importância de aprender a lidar com erros estimula a auto-regulação das emoções e a aplicação de estratégias metacognitivas, incentivando a auto-regulação dos processos de aprendizagem, bem como um nível de desempenho cada vez mais alto.

Os autores fazem apenas uma ressalva: utilizar o erro como recurso de aprendizagem requer um tempo maior do que ensinar a forma correta de agir, além de registrar um maior índice inicial de erros por aluno. Mas, em contrapartida, os resultados alcançados ao aprender a administrá-los são muito mais eficazes, a longo prazo, do que a reprodução de respostas esperadas, que diferente da primeira opção, não preparam as pessoas para a resolução de tarefas complexas.

O aprendizado do autocontrole é um exemplo de tarefa complexa. Para conquistá-lo, a criança baseia-se, em princípio, em escolhas induzidas, por meio das quais aprende a mandar em si mesma obedecendo aos outros. Savater (1998) coloca que esse exercício de autoridade dos mais velhos em relação à criança é uma forma de colaboração necessária para que, possa, no processo de desenvolvimento, ir construindo conhecimentos e, ao mesmo tempo, sua autonomia, que pode ser definida como *ensinar paulatinamente o uso da liberdade*. (De La Taille, 2002, p. 76)

Nesse processo de orientação e acompanhamento que deve ser efetuado tanto pela família quanto pela escola, é preciso criar espaço para conversar sobre a decisão que a criança ou o jovem tomou, no intuito de refletir

junto com ela e, ao mesmo tempo, assinalar os limites necessários e as conseqüências de sua ação.

Fundamentado na qualidade desse vínculo, incentiva-se o sentimento de auto-eficácia, definido por Bandura como *avaliação que um indivíduo faz de sua habilidade de realizar uma tarefa dentro de um certo domínio*. E completa a definição afirmando que

... o indivíduo que se percebe capaz de realizar uma determinada tarefa, faz maior esforço para realizá-la, tem maior motivação para concluí-la e persevera mais tempo na sua realização do que o indivíduo com baixa auto-eficácia. (Bandura, 1981, apud Yassuda, Lasca e Néri, 2005)

De acordo Yassuda et al. (2005) e outras pesquisas que associam o conceito de auto-eficácia ao desenvolvimento da metacognição para monitoramento e controle das atitudes, tais como Jaccard, Dodge e Guilamo-Ramos (2005), Serra e Dunlosky (2005), Koriat e Bjork (2005) e Salonen, Vauras e Efklides (2005), são descritas quatro fontes possíveis para a auto-eficácia ou capacidade de julgamento de aprendizagem para utilizar os conhecimentos construídos e decidir como agir.

A que aparece em primeiro lugar é a percepção da própria pessoa a respeito de se desempenho enquanto executa tarefas em um domínio específico. Em segundo lugar, outra fonte de informações importante é a observação do comportamento de outras pessoas, que pode servir como parâmetro para que o indivíduo possa definir se, as habilidades que possui permitem que possa agir de modo a conquistar um resultado melhor ou pior do que o observado. Em terceiro lugar, destaca-se o apoio de outras pessoas, que, ao fazer uma orientação, pode enfatizar o que percebe que o indivíduo é ou não capaz de realizar. E, por fim, a

habilidade de autoconhecimento do indivíduo, pois, conforme foi apresentado durante a presente pesquisa, a partir do reconhecimento das próprias emoções e sentimentos, há possibilidade de controlar esses estados internos que podem facilitar ou dificultar a realização de uma determinada tarefa.

Tornou-se premente acompanhar e orientar as novas gerações com o intuito de estimular o desenvolvimento de seu autoconhecimento, do sentimento de auto-eficácia e de seu raciocínio moral, visto que ser adolescente em um modelo de sociedade mais individualista, que muda de forma rápida e brusca como o atual significa que as novas gerações precisam, cada vez mais cedo, encontrar seus próprios caminhos. Ou seja,

cada um tem a tarefa e a responsabilidade de conhecer a si mesmo, apropriar-se da própria sexualidade, entender o que quer ou pretende realizar na vida. Somente se soubermos quem somos no mundo podemos depois decidir a que aspirar, quais papéis assumir, como nos relacionar com os outros. (Ferraris, 2005, p. 53)

1.4 BIBLIOTERAPIA DE DESENVOLVIMENTO

A presente pesquisa utilizou textos curtos e interpretação de figuras como instrumentos para orientação de alunos da Segunda Fase do Ensino Fundamental que apresentavam problemas disciplinares, com o intuito de estimular a integração de valores e ações para promover o desenvolvimento de habilidades pessoais e sociais nestes adolescentes.

Esta importância social da leitura é sinalizada por Guedes Pinto (2001, p. 263) ao afirmar que

o ator principal na história da leitura não é o texto em si, mas os leitores que, durante essa operação de caça

ao texto, deixam traços que vão delineando trajetórias particulares de leitura.

E, conforme complementa Lajolo (1999),

Em movimentos de ajustes sutis e constantes, a literatura tanto gera comportamentos, sentimentos e atitudes, quanto, prevendo-os, dirige-os, reforça-os, matiza-os, atenua-os; pode revertê-los, alterá-los. É, pois, por atuar na construção, difusão e alteração de sensibilidades, de representações e do imaginário coletivo, que a literatura torna-se fator importante na imagem que socialmente circula, por exemplo, de criança e de jovem. (Lajolo, 1999 , pp. 26 e 27)

Assim, promover a união entre leitura e educação, de acordo com Brayner (2005), fornece os elementos para um diálogo interior através de outros homens (ficcionais ou não), atendendo ao formato da Biblioterapia de Desenvolvimento a partir da definição dada por Witter (2004, p. 181),

por meio de um trabalho sistemático de leituras, tem por objetivo promover o desenvolvimento do ser em aspectos os mais variados que vão do conhecimento de si mesmo ao desenvolvimento de competências e habilidades específicas, tais como cidadania, cognição, memória, afetividade, etc.

Segundo Campbell, 1968 (*apud* Rubisch, Carr e Breman, 2000), as histórias têm sido utilizadas através dos tempos, para definir a forma de interação entre as pessoas, bem como educá-las de acordo com os princípios éticos e morais da sociedade a qual pertencem. Histórias, mitos e contos de fadas são canais de comunicação que ativam estruturas de memória afetiva, com o objetivo de habilitar crianças e adultos a compreenderem o mundo em que vivem e a interpretar os fatos e acontecimentos experienciados. Neste processo focaliza-se o desenvolvimento de duas inteligências: a Interpessoal e a Intrapessoal.

De acordo com Johnson, Wan, Templeton, Graham e Sattler (2001), existem registros de utilização do processo de biblioterapia que remontam à Grécia Antiga, onde esta técnica era utilizada para tratar de pessoas que apresentavam quadros de doença mental.

Já em meados da década de 20 do século passado, seu enfoque principal era a transmissão de valores morais e religiosos. Conforme é relatado por Agnes (1946, *apud* Johnson et al., 2000), a partir daquele ano, 1946, esse processo começa a ser utilizado para orientar crianças que apresentam problemas de ajustamento social.

A biblioterapia, como ramo de aconselhamento psicológico, existe desde o início do século XX. É definida por Riordan e Wilson (1989, *apud* Rubisch et al., 2000), como o uso planejado de histórias escolhidas a partir das necessidades específicas de uma pessoa, que tem como objetivo aprimorar as habilidades de compreensão e resolução de problemas. Marrs (1995) complementa e atualiza essa definição adicionando ao material escrito, a utilização de *softwares*, músicas, filmes e imagens.

Acompanhando as mudanças na forma de vida e organização social, os temas enfocados também foram ampliados para poder abranger os problemas atuais, tais como *AIDS*, divórcio, dependência química, sexualidade, gravidez na adolescência, formas de preconceitos, agressividade, depressão, pânico, doenças terminais, controle de peso, insônia, morte, seqüestro, alienação social, suicídio, violência e problemas de atenção e de aprendizagem em uma sociedade marcada pela produção e difusão de conhecimentos. (Johnson et al., 2001)

Os autores acima citados assinalam que, para trabalhar esses assuntos, a biblioterapia passou a utilizar histórias em que os personagens

vivenciam situações que, como na vida real, poderão ser resolvidas de forma muito diferente da ideal. Essa é uma situação que pode gerar conforto e esperança, na medida em que promove a possibilidade de compartilhar experiências com outras pessoas que, mesmo na ficção, vivenciam situações similares. Estimula também em seus participantes, a percepção de que existe mais do que uma solução possível para o problema em questão.

Taylor (2004) reforça o princípio acima com a seguinte colocação:

... Alguma coisa acontece enquanto lemos. (...) Entramos em contato com pessoas que não conhecemos. Algumas sequer existiram em nosso mundo real. Elas são capazes de falar, mas nós só conseguimos ouvi-las. Isso nos deixa livres para acompanhá-las e conhecê-las intimamente. Somos observadores ao invés de atores dessa história. Frequentemente sabemos coisas que poderiam ajudá-las a resolver problemas, mas elas não nos pedem conselhos. (...) (Elas) vão a lugares que provavelmente nunca iremos. Amam pessoas que não amaremos. Pensam coisas que jamais admitiríamos pensar. Mesmo assim, nossos valores não nos impedem de sofrer com elas, ou pegar emprestada sua felicidade. Quando terminamos sua história, percebemos que a nossa está ampliada de um jeito que não conseguiríamos ter realizado sem a sua companhia.¹

Neste sentido, Fraiser and McCannon, 1981 (*apud* Nugent, 2004), sinalizam que a biblioterapia promove uma interação entre o leitor e o texto que, na maioria das vezes, é percebida de forma mais amigável do que o confronto direto com o outro na resolução de problemas pessoais. Conforme é ressaltado por Rubisch et al. (2000), ao utilizar os personagens como foco de análise, torna-se mais fácil discutir sentimentos conflitantes e resolver problemas.

Este processo torna-se possível na medida em que o leitor consegue estabelecer um diálogo com o autor do texto, conforme foi exemplificado na

¹ Tradução livre feita pela pesquisadora.

citação de Taylor, tentando entender o que lê para, num segundo momento, poder comparar este conteúdo às suas próprias vivências, o que viabiliza uma revisão na sua forma de pensar e sentir, além de aprimorar sua compreensão a respeito do comportamento humano e suas motivações mais básicas. Dessa forma, torna-se possível aprender a partir da experiência ou do fato relatado, facilitando a modificação em sua forma de agir.

Para que o processo de Biblioterapia consiga atingir os objetivos acima citados na esfera educacional, Johnson et al. (2001) enfatizam a importância de que seja conduzido por professores capacitados para atuar enquanto facilitadores ou mediadores de discussões, estimulando o leitor a analisar as situações apresentadas a partir de perspectivas diferentes das suas, facilitando assim, a construção de uma nova forma de compreender um determinado fato e posicionar-se. E, conforme complementa Cheu (2001), ao invés de uma "classe", enquanto espaço físico ou estrutura de organização, haverá um espaço para compartilhar vivências.

O mesmo autor enfatiza que, neste processo, devem ser criadas atividades cujo principal objetivo é tornar seu efeito significativo para cada participante. Neste sentido, deve-se, incentivar o estabelecimento de relações entre as informações apresentadas e o tema trabalhado, colocando em segundo plano a interpretação e análise textual dos recursos utilizados, informações que poderão ser utilizadas apenas para contextualização da obra em foco. Os membros do grupo devem ser incentivados a expor suas opiniões com liberdade, tendo claro que não existem repostas certas, mas sim a necessidade de buscar soluções e conseguir definir estratégias que possam viabilizar sua transposição para situações vivenciadas por cada um em seu cotidiano.

Para que esse objetivo central seja atingido, Furner (2004) e Sullivan & Strang (2002), enfatizam que a qualidade dos textos e atividades selecionadas deve estimular no participante a compreensão da situação por meio dos processos de identificação, *catarse* e *insight*, assim definidos por Cruz (1995):

- 1- *fazer sentido (identificação)*: quando o leitor entende as situações vividas pelos personagens da história;
- 2- *empatia completa (catarse)*: quando o leitor identifica-se com o personagem a ponto de admitir traços do caráter deste como seus.
- 3- *entendimento cognitivo (insight)*: o leitor consegue relacionar o texto às situações de seu cotidiano e compreender seus problemas a partir dele.

De acordo com os critérios de avaliação das habilidades essenciais de leitura adotados pelo PISA - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes², em 2000, percebe-se que a Biblioterapia de Desenvolvimento promove o aprimoramento da leitura compreensiva. Essa afirmação está embasada nos mecanismos requisitados para realização da prova do PISA e das atividades que compõem um programa de Biblioterapia, a saber:

- 1- *Recuperar informação: o ato de localizar uma ou mais informações no texto;*
- 2- *Interpretar: habilidade de construir significado, incluindo a produção de inferências;*
- 3- *Refletir sobre o texto: relacionar o texto à experiência pessoal, a conhecimentos e idéias próprios. (Bonamino, Coscarelli e Franco, 2002, p. 101)*

² Desenvolvido conjuntamente pelos países membros da OCDE (Organização para a Cooperação Econômica e Desenvolvimento), o PISA é uma avaliação internacional. Visa aferir até que ponto os alunos com 15 anos de idade, próximos do término da educação obrigatória adquiriram habilidades essenciais para a participação efetiva na sociedade. Neste sentido, está comprometido com a avaliação da capacidade dos alunos aplicarem os conhecimentos construídos e as habilidades desenvolvidas nas áreas de leitura, matemática e ciências para resolução de problemas configurados a partir de situações da vida real. (INEP, 2002, p. 18 e 19)

Citando Cheu (2001) novamente, é importante ressaltar que, na Biblioterapia, o verdadeiro autor do texto é o leitor, que por meio das atividades propostas, identifica-se com a situação apresentada e utiliza essa experiência para escrever e reescrever sua própria narrativa de vida, partindo dos novos conhecimentos adquiridos e elaborados, com o intuito de utilizá-los para reposicionar-se de forma mais realista e assertiva.

1.5 OBJETIVOS

Com base no que foi relatado até aqui, são definidos como objetivos desta pesquisa:

1.5.1 – Objetivo Geral

Avaliar a eficácia do Programa de Desenvolvimento de Habilidades Sociais, aqui denominado PDHS, estruturado para ser aplicado em uma escola, enquanto Biblioterapia de Desenvolvimento.

1.5.2 – Objetivos Específicos

Este projeto tem como objetivos específicos

- ✓ traçar o perfil do sujeito como participante do Programa e como leitor;
- ✓ avaliar o desempenho do sujeito enquanto alvo da biblioterapia;
- ✓ verificar a eficiência do Programa no desenvolvimento das competências de autoconhecimento, autocontrole e relacionamento social dos participantes.

2. MÉTODO

A partir dos objetivos expostos, estão descritos nesta parte os principais aspectos da aplicação da pesquisa.

2.1 INSTITUIÇÃO

A presente pesquisa foi realizada em uma escola da rede particular de ensino situada em uma cidade do interior do Estado de São Paulo.

Em um terreno de quase 13.000 m², estão distribuídos sete prédios que contém salas de aula, anfiteatro, laboratórios de Informática e Ciências, bibliotecas, salas ambiente, restaurante, lanchonete, quadras poli-esportivas, parque infantil, horta, ginásio de esportes e piscinas, em um total de 6.338 m² de área construída.

Durante o ano letivo de 2005, seu corpo docente era composto por 90 professores, além de auxiliares de sala e estagiários. Ao final deste período, o número total de alunos matriculados era de 1.115, divididos nas seguintes fases: Berçário, com 124 alunos; Educação Infantil, com 265, Ensino Fundamental I, com 311 e Ensino Fundamental II com 415 alunos. A maioria pertence à classe média e média-alta da própria cidade e de outras vizinhas situadas num raio de 30 quilômetros de distância.

Neste período, os alunos do Ensino Fundamental II estavam distribuídos em 12 classes, sendo sua composição detalhada na Tabela 3. As quatro séries possuíam um número semelhante de alunos, perfazendo um total de 106 estudantes matriculados na 5^a série, 105 na 6^a série, 107 na 7^a série e 97 na 8^a série.

TABELA 2: Relação total de alunos matriculados por série, classe e gênero no ano letivo de 2005.

Alunos Ensino Fundamental II						
Gênero	Feminino		Masculino		Total	
Série	n	%	n	%	n	%
5ª série A	19	4,58	15	3,61	34	8,19
5ª série B	27	6,51	10	2,41	37	8,92
5ª série C	16	3,85	19	4,58	35	8,43
6ª série A	19	4,58	19	4,58	38	9,16
6ª série B	15	3,61	20	4,82	35	8,43
6ª série C	17	4,09	15	3,61	32	7,70
7ª série A	16	3,85	19	4,58	35	8,43
7ª série B	14	3,37	23	5,54	37	8,91
7ª série C	17	4,10	18	4,34	35	8,44
8ª série A	12	2,89	18	4,34	30	7,23
8ª série B	21	5,06	15	3,61	36	8,67
8ª série C	14	3,37	17	4,10	31	7,47
Total	207	49,86	208	50,12	415	99,98

De acordo com os dados apresentados nesta tabela, O número médio de alunos por classe era de 34,5.

Analisando a proporção de alunos por gênero, a classe que apresentou um maior número de meninas foi a 5ª série B, composta por 72,98% do total de alunos matriculados nesta sala. A 8ª série B formou o segundo maior grupo, com 58,36%. Em terceiro lugar esteve o grupo da 5ª série A, com 55,92%. O quarto maior grupo de meninas por sala esteve na 6ª série C, 53,11%.

O maior grupo de meninos esteve na 7ª série B, 62,18%, seguido pela 8ª série A, com 60,03% e pela 6ª série B, com 57,18%.

A 6ª série A apresentou uma composição equilibrada entre meninos e meninas (50% cada). As demais classes mantiveram uma proporção semelhante, variando em torno de 45% a 55% de dominância de um dos gêneros em seus quadros.

Em relação ao número de alunos sancionados por série, as 5ª séries obtiveram o maior número de registros (30%), seguidas pelas 7ª séries com 26%. As 6ª séries e as 8ª séries tiveram igual número de sanções aplicadas, 22% cada.

2.2 PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES SOCIAIS (PDHS)

De acordo com relato da Direção da Escola acima qualificada, o sistema de regras disciplinares vigente foi adotado em 1998, a partir do consenso estabelecido entre Direção, Coordenações, Professores, Alunos e Funcionários. Desde então, existe uma única regra, válida para toda a comunidade escolar, que considera como atitude inadequada e, portanto, passível de sanção, toda e qualquer ação que cause danos às outras pessoas ou a objetos, equipamentos e instalações da escola ou de terceiros.

A vivência dessa regra é estimulada por todos os professores e funcionários, que utilizam para isso, sua autoridade. Ou seja, seus conhecimentos e experiências de vida que possibilitam, em primeiro lugar, que busquem ser exemplos de conduta para os alunos e, a partir daí, possam orientá-los sempre que necessário, ficando a cargo da Coordenação resolver apenas os problemas que não puderam ser solucionados em sala de aula ou nas dependências da escola.

A título de exemplo, são listados abaixo alguns comportamentos dos alunos considerados inadequados³:

³ De acordo com os procedimentos estabelecidos acima e publicados no Manual do Aluno e no dos Professores, documentos que estabelecem os parâmetros utilizados por todos os membros desta comunidade escolar em relação à dinâmica de funcionamento do ano letivo.

- atrapalhar o bom andamento da aula com conversas e brincadeiras;
- desrespeitar um colega, professor ou funcionário da escola;
- entrar ou sair da sala de aula sem a devida autorização do professor;
- promover algazarras, correrias e atropelos na sala de aula, corredores e demais dependências do ambiente escolar;
- portar objetos perigosos ou fazer uso indevido dos materiais escolares;
- praticar dentro da sala de aula ou nas dependências da escola, atos ofensivos à moral e ao pudor;
- fumar em sala de aula, banheiros, corredores e demais dependências da escola;
- danificar intencionalmente paredes, carteiras ou qualquer parte dos prédios, material da escola ou de colegas;

Quando ocorre uma das situações acima, o aluno (ou o grupo) envolvido é encaminhado pelo professor ou funcionário da escola à Coordenação. Cabe aqui ressaltar que, no caso de conversas e brincadeiras durante a aula, o estudante é retirado de sala apenas quando este comportamento torna-se recorrente, ultrapassando os limites combinados e esgotadas todas as tentativas de orientação e revisão da atitude incômoda feitas pelo professor.

A Coordenadora recebe o aluno, escuta sua versão do que aconteceu e, em seguida, levanta as informações complementares. Quando configurada a intenção de causar danos a pessoas ou materiais, o estudante recebe uma sanção disciplinar, registrada em seu prontuário por meio de um Termo de Atitude Inadequada, equivalente a uma advertência escrita, termo mais comum para referir-se a este tipo de registro.

Nessa instituição, este documento é utilizado no Ensino Fundamental a partir da 1ª série, para demonstrar como o aluno se posiciona no ambiente escolar. Assim como suas notas, é considerado um instrumento de avaliação que reflete sua forma de agir e se relacionar com os demais, indicando as competências que precisam ser trabalhadas de forma mais dirigida, sendo alvo de acompanhamento mais individualizado entre família e escola.

O Programa de Desenvolvimento de Habilidades Sociais foi estruturado para atender alunos sancionados a partir da 5ª série justamente porque é a partir dessa faixa etária que se faz mais necessário, dada a entrada na adolescência, não apenas propiciar aos participantes informações, mas principalmente a oportunidade de discuti-las para que compreendam, a partir das regras e limites combinados, o motivo pelo qual sua atitude foi considerada inadequada.

Ao incentivar o estudante a tentar descobrir o porquê de sua ação, buscou-se estimular o aluno a compreender o quanto é importante aprender a respeito de si próprio e, ao mesmo tempo, perceber-se como autor de suas ações, ciente de que elas estão embasadas na forma como vai associando e atribuindo significado e valor às suas experiências de vida.

A construção das habilidades de autoconhecimento, autocontrole e auto-estima devem estar baseadas nas competências morais que, segundo Lind (2000, p. 404), são *a ponte entre as boas intenções morais e o comportamento moral*. Podem propiciar melhor qualidade nas relações interpessoais, de acordo com os parâmetros específicos de cada ambiente e cultura, tem sido interpretadas como um fator de proteção no curso do desenvolvimento humano. (Murta, 2005)

De acordo com a referida autora, pesquisas recentes sobre programas de intervenção para o desenvolvimento de habilidades sociais estão compondo um referencial consistente de conhecimentos produzidos nas últimas décadas, já sendo possível dividi-los em três segmentos.

Utilizando os critérios apresentados por Murta, o Programa de Desenvolvimento de Habilidades Sociais pode ser categorizado como *prevenção primária*, pois, conforme é explanado pela referida autora é direcionado

... a pessoas expostas a fatores de risco, mas ainda não acometidas por problemas interpessoais e visam ao incremento de suas habilidades sociais como um fator de proteção, de modo a minimizar a chance de ocorrência de problemas interpessoais futuros para estas pessoas e para os que fazem parte de sua rede social mais próxima. (Murta, 2005, p.283)

E ao associar esse tipo de orientação ao ambiente escolar, valoriza-se o papel da educação e a possibilidade que a ampliação dos horizontes culturais possa enriquecer a formação de um cidadão, afastando-o de situações de risco, comuns à adolescência, tais como alcoolismo, gravidez precoce, fumo e drogas, entre outros pois, de acordo com Jaccard, Dodge e Guilamo-Ramos (2005), pessoas que percebem que são inteligentes, ou capazes de enfrentar os desafios escolares, apresentam um nível mais elevado de auto-estima, possuem objetivos acadêmicos mais altos, que irão motivá-las a se afastarem de situações que envolvem comportamentos de risco.

Ao incorporar essa nova forma de intervenção à orientação pedagógica, esta instituição buscou a parceria com os pais ou responsáveis, para que as posições e referências adotadas por ambos pudessem ser percebidas pelo aluno de modo coerente e fluído, visando o desenvolvimento de competências sociais e a melhoria do desempenho escolar no próprio ambiente escolar,

considerado, conforme ressalta Marturano e Loureiro (2003) *de fundamental importância inclusive pelo corpo docente.*

Esses dados obtidos pelas pesquisadoras acima citadas foram confirmados pelos resultados da pesquisa *Valores dos Jovens de São Paulo*, onde

... em relação à escola, instituição cujo papel é fazer, para o aluno, a transição entre o espaço privado e o espaço público, ele (o jovem) atribui grande importância ao papel social dos professores e neles tende a confiar, pensa que nela aprende coisas importantes para o enfrentamento de problemas sociais e para o seu desenvolvimento pessoal. (De La Taille e Harkot De La Taille, 2005, p. 14)

Para facilitar a participação dos estudantes, foi estipulado pela Direção que este Programa fosse realizado no período extracurricular, evitando assim a ausência do participante às aulas do período curricular, bem como a sensação de ser, momentaneamente, excluído do grupo.

Após a finalização da última etapa do Programa, o Pós-Teste, foi permitido à pesquisadora entrar em contato com os pais, para agendar uma reunião e, assim, poder explicar, de forma mais detalhada, os objetivos propostos e a avaliação do trabalho realizado por seu filho. Estes encontros oportunizaram uma rica troca de informações e, muitas vezes permitiram não apenas a sugestão, mas a construção conjunta com os responsáveis, na maioria das vezes a mãe, de linhas de ação comuns a serem adotadas pela família e pela escola visando à reorientação de conduta do aprendiz.

2.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Participaram desta pesquisa os alunos da segunda fase do Ensino Fundamental, 5ª a 8ª séries, de ambos os sexos, com idade que variou entre 10 e 16 anos. Foram incluídos todos os sancionados pela primeira vez neste ano letivo durante os meses de junho, agosto e setembro de 2005, por prejudicar outros colegas ou causar danos materiais de forma intencional, conforme estabelecido no Sistema de Regras Disciplinares da instituição de ensino em que foi realizada a pesquisa, detalhado anteriormente. Foram excluídos todos os demais que não se encaixaram nesta situação.

O grupo que, em princípio, atendeu às condições estabelecidas acima foi formado por cinquenta alunos. Conforme demonstra a tabela abaixo, uma de suas características mais evidentes está na composição por gênero, visto que 76% dos alunos sancionados neste período são do sexo masculino e apenas 24% do sexo feminino.

TABELA 3: Perfil dos alunos sancionados durante o período de realização da pesquisa.

Gênero	Feminino								Masculino																					
	10 anos		11 anos		12 anos		13 anos		14 anos		Total		10 anos		11 anos		12 anos		13 anos		14 anos		15 anos		16 anos		Total			
Idade	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%		
5ª série	1	2,0	4	8,0							5	10,0	4	8,0	6	12,0													10	20,0
6ª série			3	6,0	2	4,0					5	10,0			2	4,0	4	8,0											6	12,0
7ª série					1	2,0					1	2,0					3	6,0	9	18,0								12	24,0	
8ª série								1	2,0	1	2,0							2	4,0	6	12,0	1	2,0	1	2,0	10	20,0			
Total	1	2,0	7	14,0	3	6,0			1	2,0	12	24,0	4	8,0	8	16,0	7	14,0	11	22,0	6	12,0	1	2,0	1	2,0	38	76,0		

As classes que, durante o período de realização da presente pesquisa, apresentaram maior índice de alunos sancionados pela primeira vez foram a 5ª série C (16%), a 6ª série A (14%), a 7ª série C (12%) e a 8ª série C (10%).

Nenhum dos alunos da 6ª série C foi sancionado durante o período da pesquisa.

As demais sanções foram aplicadas de forma semelhante, visto que dentre os alunos das 5ª série A, 7ª série B, 8ª série A e 8ª série B, 8,82% deles

receberam sua primeira sanção disciplinar. E, na 6ª série B e 7ª série A, esse índice foi de 8%.

Entre os meninos, o grupo que recebeu maior número de sanções foi o dos que cursavam a 7ª série (24%) e estavam com 13 anos de idade (18%). Já o que recebeu o menor número de sanções foi o da 6ª série (12%), principalmente os mais novos, com 11 anos (4%). Por meio dos dados levantados, ficou evidente que os mais velhos apresentaram um número maior de ocorrências disciplinares, com destaque para o subgrupo da 7ª série, com 24% de alunos sancionados. Já as 5ª e 8ª séries obtiveram o mesmo índice, 20% do total de atitudes de indisciplina registradas para cada uma.

No grupo das meninas, as alunas de 5ª e 6ª séries, com faixa etária que variava entre 11 e 12 anos, detiveram a maioria dentre as que agiram de forma inadequada representando, juntas, 83% deste subgrupo. Não foi registrada nenhuma ocorrência disciplinar com alunas das 7ª séries e apenas uma no subgrupo de 8ª série.

Do grupo acima descrito, 27 deles (54%) foram autorizados por seus pais, por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, a integrar o grupo de pesquisa, cuja caracterização está expressa na tabela que se segue.:

TABELA 4: Perfil dos alunos participantes da pesquisa.

Gênero	Feminino										Masculino														
	10 anos		11 anos		12 anos		13 anos		14 anos		Total		10 anos		11 anos		12 anos		13 anos		14 anos		Total		
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	
5ª série			4	14,82							4	14,82	3	11,11	6	22,21							9	33,33	
6ª série					1	3,70					1	3,70		1	3,70	3	11,11						4	14,82	
7ª série					1	3,70					1	3,70						7	25,93				7	25,93	
8ª série																				1	3,70	1	3,70	1	3,70
Total			4	14,82	2	7,40					6	22,22	3	11,11	7	25,91	3	11,11	7	25,93	1	3,70	21	77,78	

Comparando a Tabela 4 e a anterior, percebe-se que a predominância dos meninos é maior, 77,78%, em relação ao total de alunos, que ficou em 76%. Entre os participantes, as meninas representam 22,22% deste grupo, um índice

mais baixo do que o do conjunto inicial de alunos sancionados, que registrou 24% de advertências disciplinares para elas.

Ainda em relação ao grupo feminino, notou-se que as alunas com onze anos de idade, matriculadas na 5ª série apresentaram o maior índice de indisciplina, 14,82%. Não houve a participação de alunas mais velhas, que cursavam a 7ª e 8ª séries e nem da mais nova de todas, de 10 anos, que era aluna da 5ª série.

O grupo masculino foi composto por representantes de todas as séries, mantendo maiores os subgrupos da 5ª série (33,33%) e 7ª séries (25,93%). Quanto à idade, os estudantes de 13 anos foram os mais numerosos (25,93%), seguidos pelos de 11 anos de idade, (25,91%). A faixa etária dos alunos com 14 anos ou mais, que eram alunos da 8ª série, ficou representada por um único aluno (3,7%) dentre um universo de 10 (20%) que haviam sido sancionados. Em contrapartida, os alunos mais novos, com 10 anos de idade, que cursavam a 5ª série aumentaram sua representatividade (11,11% no grupo de pesquisa) em relação a 8% no grupo de alunos sancionados entre os meses de junho, agosto e setembro de 2005.

Os motivos que ocasionaram as sanções disciplinares e a oportunidade para participar do PDHS neste período foram os seguintes:

TABELA 5: Motivos das sanções disciplinares aplicadas por série durante o período de realização da pesquisa.

Motivo	Grupo Alunos Sancionados									
	5ª série		6ª série		7ª série		8ª série		Total	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Brincadeiras inoportunas.	1	2,0	2	4,0	2	4,0	6	12,0	11	22,0
Conversar	9	18,0	6	12,0	10	20,0	2	4,0	27	54,0
Danificar material da escola			1	2,0					1	2,0
Desrespeitar o professor			1	2,0	1	2,0			2	4,0
Guerra de borracha/papel	4	8,0							4	8,0
Atrapalhar o colega	2	4,0							2	4,0
Sujar as dependências da escola							2	4,0	2	4,0
Agredir um colega							1	2,0	1	2,0
Total	16	32,0	10	20,0	13	26,0	11	22,0	50	100,0

Tomando como base a Tabela 5 foi detectado que, dentre os motivos apontados, a conversa inoportuna foi a principal causa de indisciplina, com um índice de 54%, principalmente nas 5ª séries (18%), e nas 7ª séries (20%). Neste grupo, as brincadeiras inoportunas (22,%) apareceram maior freqüência nas classes de 8ª série. Os alunos das 5ª e 7ª séries receberam o maior número de sanções, 32% e 26%, respectivamente.

A tabulação dos motivos que ocasionaram problemas disciplinares e a participação dos alunos sancionados no PDHS (Tabela 6) enfatiza a ocorrência da conversa durante as aulas como o problema mais comum (74,08%) deste grupo, especialmente nas classes de 5ª série (33,33%). Em segundo lugar, destacam-se, em igual porcentagem, as brincadeiras e guerra de borracha ou papel durante as aulas, com 11,11% cada também nas classes de 5ª série.

Esta mesma tabela retrata um dado comum aos grupos de 5ª série e de 7ª série, ao registrar um índice mais elevado de ocorrências disciplinares nestas duas séries, respectivamente 44,44% e 29,64%.

TABELA 6: Motivos das sanções disciplinares recebidas pelos participantes da pesquisa

Motivo Série	Grupo Alunos Participantes									
	5ª série		6ª série		7ª série		8ª série		Total	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Brincadeiras inoportunas.			1	3,70	1	3,70	1	3,70	3	11,11
Conversar	9	33,33	4	14,82	7	25,93			20	74,08
Danificar material da escola			1	3,70					1	3,70
Desrespeitar o professor										
Guerra de borracha/papel	3	11,11							3	11,11
Atrapalhar o colega										
Sujar as dependências da escola										
Agredir um colega										
Total	12	44,44	6	22,22	8	29,64	1	3,70	27	100,00

2.4 MATERIAL

Os materiais criados para realização da presente pesquisa estão relacionados a seguir.

a) Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os pais ou responsáveis (Anexo 3);

b) Questionário para caracterização do comportamento de leitura do aluno-participante (Anexo 4);

Este instrumento está dividido em duas partes. Na primeira, identificada como “Parte A”, são apresentadas onze perguntas abertas e de múltipla escolha, que têm como objetivo caracterizar os hábitos de leitura do participante e de sua família. Na “Parte B”, as sete perguntas de múltipla escolha pesquisam suas preferências de lazer, incluindo os gêneros de leitura prediletos de cada aluno.

Para avaliar o comportamento estratégico de leitura dos participantes desta pesquisa e, assim poder definir seu grau de influência na realização das atividades propostas pelo Programa de Desenvolvimento de Habilidades Sociais, foram utilizados quatro fatores embasados no Modelo Global de Monitoração Cognitiva (Flavell, Miller e Miller, 1999) e no conceito de metacognição discutido por Ribeiro (2002) e por Papeleontion-Louca (2003).

Com o propósito de validar os referenciais propostos sobre os aspectos metacognitivos que podem influenciar na realização da leitura, foi elaborado um material para análise de conteúdo (Anexo 5) entregue a três juízes, duas doutoras e uma mestre, todas especialistas na área de leitura e escrita. Ao comparar as respostas das juízas às da Pesquisadora, foram obtidos os seguintes índices de concordância entre as categorizações: 100% ao avaliar as justificativas dadas pelos participantes P3, P6, P 17, P22 e P24; 66,66% para as justificativas de P9, P18, P26 e P26. Apenas a justificativa de P7 resultou em uma categorização

pulverizada (33,33%), visto que foram escolhidas três alternativas diferentes, como um voto cada.

A partir do índice de concordância obtido, as justificativas dadas por todos os participantes ao responder à questão nove do questionário *Como Leitor Eu Sou Assim...* foram categorizadas e agrupadas em um dos quatro aspectos aqui definidos:

Conhecimento Metacognitivo é a combinação de informações sobre as habilidades pessoais, características da tarefa e estratégias que o aprendiz poderá empregar para organizar e regular os próprios processos cognitivos na realização da atividade de leitura proposta.

Já as *Experiências Metacognitivas* estão relacionadas à esfera afetiva. São formadas por crenças, impressões e percepções conscientes do aprendiz, que podem ocorrer antes, durante ou após a realização de uma tarefa. Podem ser entendidas como uma oportunidade para que ele avalie suas dificuldades ou negue-se a fazê-la diante dos erros que comete na execução da atividade.

Os *Objetivos* são os motivos que levam o aprendiz a realizar a leitura. Podem ser colocados de forma explícita ou implícita, impostos pelo(a) professor(a) ou definidos pelo(a) próprio(a) aluno. São flexíveis, podendo ser modificados durante a realização da tarefa, de acordo com a facilidade e envolvimento do participante na mesma.

As *Ações* são comportamentos expressos pelo participante ao realizar a tarefa de leitura, interpretação e utilização das informações contidas em um texto, visando potencializar sua compreensão e condições de ser bem sucedido.

c) Pré-Teste (Anexo 7) e Pós-Teste (Anexo 11)

Estas duas atividades fazem parte do Programa como instrumentos de auto-avaliação dos participantes em relação a algumas competências pessoais.

São praticamente idênticos, e foram aplicados em dois momentos: antes do início das atividades e 15 dias após sua finalização. São compostos por vinte e quatro frases afirmativas criadas pela pesquisadora a partir do modelo “Moldura de Competência Emocional”, proposto por Goleman (1998).

A única diferença entre o Pré-Teste e o Pós-Teste é que, na Auto-Avaliação Final foram incluídas duas questões para estimular o participante a utilizar sua percepção para mensurar o quanto o esforço para modificar sua atitude está sendo evidente para os professores. Em seguida, foi deixado um espaço para comentários pessoais, em caráter opcional.

Para realizar a auto-avaliação de cada competência, o participante deveria escolher uma dentre as quatro alternativas possíveis de respostas apresentadas e definidas em uma tabela incluída nas instruções iniciais.

A primeira alternativa, *S*, significa que, o participante consegue cumprir plenamente o que está proposto no item. O *F* significa que tem facilidade para agir da maneira proposta em seu cotidiano. Ou seja, acerta a maioria das vezes em que age assim. A alternativa *D* tem significado oposto ao da *F*, o que indica que o participante reconhece sua dificuldade em realizar o que é proposto em cada afirmação, não conseguindo obter sucesso na maioria das vezes. Por fim, o *N* indica que o participante acredita que não consegue agir da forma proposta em nenhum momento.

A Tabela 7 destaca as competências avaliadas, sua definição a partir do Modelo proposto por Goleman (1998) e os itens relacionados a cada uma.

TABELA 7: Competências avaliadas no Pré e Pós-teste, segundo a Moldura de Competência Emocional.(Goleman, 1998)

Competência	Habilidades	Itens relacionados
Autopercepção	reconhecer as próprias emoções; conhecer seus pontos fortes e limitações; ter certeza do próprio valor e capacidade.	1, 2, 4, 10
Auto-regulação	lidar com emoções perturbadoras e impulsos; manter padrões de honestidade e integridade; assumir responsabilidade por seu próprio desempenho; ser flexível para lidar com mudanças; estar aberto diante de novas idéias, enfoques e novas informações.	5, 6, 8, 13, 17, 18, 22, 23, 24
Motivação	esforçar-se para melhorar; alinhar suas metas pessoais com as do grupo; estar pronto para agir diante das oportunidades; ser persistente na concretização de objetivos pessoais, buscando superar obstáculos e revezes.	12, 15, 16, 20, 21
Empatia	compreender os outros, conseguindo entender o seu ponto de vista e preocupações; ajudar os outros a partir da identificação de suas necessidades.	7, 11
Aptidões Sociais	conseguir comunicar-se de forma clara; conseguir convencer outras pessoas; conseguir relacionar-se com diferentes grupos de pessoas.	3, 9, 14, 19

d) Roteiro de Atividades PDHS (Anexo 6);

O roteiro de atividades utilizado nesta pesquisa utilizou como referencial para a escolha e organização das tarefas propostas a Biblioterapia de Desenvolvimento. O tema das atividades foi definido a partir dos motivos mais comuns das sanções disciplinares aplicadas. (Tabelas 5 e 6)

Foram elaboradas pela Pesquisadora 12 atividades que utilizam a leitura de matérias publicadas em revistas de informações familiares aos participantes, bem como ilustrações e pequenos trechos de textos retirados de livros paradidáticos adequados a essa faixa etária e ao perfil de leitor detectado para discussão dos temas: relacionamento social, limites e regras. A construção de painéis com recortes de revistas e exercícios de auto-avaliação são outros recursos utilizados para iniciar as discussões.

Foram incluídos no anexo a atividade trabalhada (Anexo 8), bem como os textos utilizados. (Anexos 9 e 10)

2.5 PROCEDIMENTO

A presente pesquisa recebeu a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Pontifícia Universidade Católica de Campinas em 18 de maio de 2005, conforme atesta o Protocolo 207/05.

A partir desta data, a realização do Programa de Biblioterapia de Desenvolvimento, aqui nomeado como Programa de Desenvolvimento de Habilidades Sociais (PDHS) seguiu as fases que descritas abaixo.

1ª Fase: Agendamento do PDHS.

De acordo com os procedimentos adotados nesta instituição escolar, a partir do momento em que o aluno recebeu seu primeiro Termo de Atitude Inadequada, a Coordenadora Pedagógica de 5ª a 8ª série entrou em contato com seus pais, ou responsáveis legais, para relatar o fato ocorrido, as primeiras orientações feitas de acordo com o contexto e confirmar a data agendada para a realização do PDHS.

Levando em consideração a grade de atividades extracurriculares oferecidas pela escola, era esperada dificuldade para a realização do programa em uma única tarde, motivo pelo qual era a Coordenadora Pedagógica quem sugeria a data mais apropriada à sua realização, levando em consideração a disponibilidade dos alunos e a da Pesquisadora. Apesar da dificuldade, apenas duas alunas precisaram dividi-lo em duas meias-tardes. Todos os demais conseguiram conciliar o PDHS e seus afazeres, marcando o programa para um período livre.

Definida a data, a Coordenadora entrava em contato com a Pesquisadora. Relatava os detalhes do ocorrido, bem como a posição dos pais

frente à possibilidade de autorizar a participação de seu filho no programa de orientação. Quando houve oposição, a pesquisadora registrou os dados do aluno, o motivo da ocorrência e a justificativa dada, a título de controle.

Ao longo do período de coleta de dados, foram sancionados 50 alunos. Apenas um dos pais enviou, por escrito, sua recusa e os motivos que fundamentavam sua oposição ao programa. Os outros nove não se opuseram de forma explícita, mas também não assumiram uma posição mais assertiva para que o filho participasse da atividade. Quando comunicados da falta, agradeceram o telefonema feito pela Assistente da Coordenação, sem abrir espaço para um novo agendamento.

Os 40 alunos que receberam a autorização dos pais para participar do PDHS e compareceram na data combinada, representam 80% do total da amostra. Todos participaram do programa, seguindo todos os critérios definidos.

Além das informações relatadas pela Coordenadora, a Pesquisadora incluiu a conversa com alguns professores durante o intervalo como parte da coleta de dados sobre o desempenho do (a) aluno (a) sancionado (a) em outras aulas e não apenas naquela em que houve o problema disciplinar. O objetivo desta investigação foi obter um parecer mais global de cada participante. Todas essas informações foram utilizadas também para definir a linha de discussão e principais habilidades a serem focalizadas, tomando como base o motivo da ocorrência disciplinar que ocasionou a sanção.

Utilizando referências cedidas pela Coordenadora com a autorização dos pais, a Pesquisadora entrou em contato, para explicar-lhes detalhes do projeto de pesquisa e combinar o envio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo 3), condição para que seu filho fosse incluído no programa

como participante. Conseguiu conversar com apenas 28 deles (70%), sendo que 27 (96,43%) autorizaram a inclusão de seus filhos no grupo de pesquisa, por meio do preenchimento e envio do Termo de Consentimento até o dia 30 de setembro de 2005.

2ª Fase: Enquadramento e Aplicação do Questionário de Comportamento de Leitura (Anexo 4).

De acordo com o planejamento inicial, este foi o primeiro encontro entre pesquisadora e aluno-participante, realizado durante o intervalo do período curricular, para que fossem explicados os objetivos do programa, bem como os horários combinados e suas regras de funcionamento.

Nesta oportunidade, o aluno respondeu ao questionário “Como leitor eu sou assim...”, (Anexo 4), para caracterização de seu perfil de leitor. Suas respostas a essa atividade permitiram detectar seu comportamento de leitura. Foram adotadas também como parâmetro para análise da participação do aluno durante as atividades que envolviam habilidades específicas para interpretação de textos e figuras.

3ª Fase: Realização do PDHS.

Este encontro teve uma duração aproximada de três horas, incluindo neste período trinta minutos de intervalo para os alunos.

Ao iniciar o Programa de Desenvolvimento de Habilidades Sociais (PDHS), os alunos foram incentivados a definir seus objetivos pessoais em relação a essa atividade, com o intuito de estimular seu envolvimento durante a realização das tarefas propostas.

Quando o programa foi realizado por dois ou mais alunos no mesmo dia, foi incluída no início uma apresentação rápida entre os participantes, pois alguns não se conheciam pelo nome, embora estudassem na mesma escola desde o início do ano letivo.

Em seguida, foram iniciadas as atividades planejadas, seguindo a ordem de apresentação do Roteiro de Atividades (Anexo 6). Cabe aqui ressaltar que a dinâmica de realização, individual ou em grupo, foi determinada pela demanda de agendamento que, conforme foi explicado na Fase 1, esteve sob a responsabilidade da Coordenadora Pedagógica de 5^a a 8^a série. A Pesquisadora apenas comunicava as presenças e ausências dos alunos que, de acordo com os apontamentos, eram aguardados.

Cabe aqui ressaltar que, por motivos de espaço, foi definido que, quando realizado em grupo, seriam aceitas no máximo, cinco pessoas. Os 27 participantes compareceram a uma das 20 datas disponibilizadas, de acordo com as suas possibilidades de horário. Assim sendo, as atividades foram realizadas em grupos de cinco pessoas (um programa, 5%), três pessoas (dois programas, 10%), e por duplas (dois programas, 10%). Os demais, 15 participantes, trabalharam individualmente (75%). Não foi feita nenhuma restrição para a composição dos grupos em relação à série, idade ou gênero.

O roteiro previsto no Anexo 6 seguiu em um ritmo apropriado ao nível e habilidades de cada participante, para garantir sua atenção e interesse na realização das questões propostas.

A partir da Atividade 5 (Anexo 9), os alunos foram incentivados a recontar os textos lidos, para que a Pesquisadora pudesse avaliar seu nível de compreensão de leitura e, dessa forma, intervir sempre que necessário, para

garantir um nível de entendimento mínimo a fim de iniciar a discussão do caso apresentado.

A partir do posicionamento assumido por cada um, a pesquisadora lançou questões para provocar a identificação do aluno com a situação vivenciada por um dos personagens, caso isso já não tivesse ocorrido espontaneamente. A título de conclusão, o participante deveria listar as soluções possíveis, avaliando suas conseqüências, para depois escolher uma das alternativas propostas como solução possível para o problema focalizado. Nos programas realizados em grupo, as soluções eram apresentadas por cada um e analisadas pelos colegas, com a mediação da Pesquisadora, que cuidava para todos pudessem opinar, e que o foco da discussão fosse mantido.

Este processo oportunizou aos alunos entrarem em contato com seu mundo interno para, a partir daí, terem maiores condições para desenvolver um conhecimento mais apurado sobre si próprios, tornando-se capazes de definir recursos para reconhecer e controlar suas emoções e sentimentos. E, assim, poder adquirir condições de discernir, de forma mais clara, quem são, o que gostam ou não e quais são os caminhos possíveis que poderão vislumbrar a partir desse momento rumo à conquista de uma qualidade de vida cada vez melhor.

4ª Fase: Finalização das Atividades do PDHS.

A partir da solução escolhida e anotada pela Pesquisadora ao final das atividades discutidas, cada participante definiu as estratégias que pretendia colocar em prática nas próximas duas semanas com o objetivo de modificar a atitude que percebeu ser prejudicial ao seu desempenho em sala de aula ou na escola.

Conforme foi ressaltado pela Pesquisadora ao final dessa etapa, os participantes deveriam considerar esta finalização como o verdadeiro início do PDHS, pois era a partir daquele momento em que poderiam ser testadas e modificadas todas as estratégias que haviam enumerado, utilizando para isso, os assuntos discutidos neste encontro.

A Pesquisadora aproveitou a oportunidade para agendar a data para realização do Pós Teste. E colocou-se à disposição para discutir com os alunos e orientá-los neste processo de revisão de atitude sempre que sentissem necessidade.

5ª Fase: Implantação das resoluções definidas pelo participante no PDHS.

Este período teve a duração média de quinze dias corridos (ou dez dias letivos), contados a partir da conclusão do PDHS. Durante este tempo, a pesquisadora manteve distância dos participantes, cumprimentando-os quando se encontravam pela escola. Nesses momentos, tentou ser breve nas conversas, mas os alunos faziam alusão ao programa, enfatizando que *estava tudo bem*.

Nesta etapa, a Pesquisadora conversou com os professores, para saber como estavam agindo em sala de aula. Dessa forma, pode utilizar essas informações para avaliar se as atitudes desses alunos indicavam a prática das resoluções formatadas na fase anterior para evitar a reincidência da atitude inadequada que ocasionou sua sanção. Tomando como base esse acompanhamento realizado durante os intervalos ou aulas vagas dos professores, foram chamados para essa revisão três alunos, um menino da 6ª série e dois da 7ª série, justamente os únicos que foram sancionados novamente durante a realização da pesquisa.

6ª Fase: Pós-teste.

Decorridos os 15 dias da fase anterior, a Pesquisadora reuniu-se novamente com cada participante, de acordo com o agendamento feito no final da 4ª Fase e lembrado com dois dias de antecedência da data marcada.

Desta vez, a atividade foi individual, e durou, em média, 30 minutos. As metas deste encontro foram estimular em cada participante a percepção de que pode conseguir resolver seus problemas com eficácia. E, ao mesmo tempo, fazê-lo perceber como estava investindo sua energia para desenvolver as competências de autoconhecimento e autocontrole, fundamentais à modificação de hábitos e atitudes, discutidas durante a realização do PDHS.

Neste sentido, foi lembrado o conteúdo abordado durante a realização de seu PDHS, bem como as observações e levantamento de informações feito junto aos professores durante a 5ª Fase, caso já não houvessem conversado sobre isso.

Em seguida, foi feita a avaliação final, onde o participante respondeu ao questionário de Auto-Avaliação/Autoconhecimento (Anexo 11), instrumento utilizado para o Pós-Teste. Os pontos acima descritos foram relacionados às respostas assinaladas com o intuito de avaliar se e de que forma o participante está conseguindo colocar em prática os objetivos a que se propôs ao final do programa realizado.

Terminada essa fase, a Pesquisadora agendou uma reunião com os pais do participante para apresentar a atividade realizada por seu filho, conforme já foi detalhado no item 2.2, Programa de Desenvolvimento de Habilidades Sociais.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Inicialmente são apresentados e discutidos os resultados da análise do questionário *Como leitor eu sou assim ...*, primeira atividade realizada por todos os participantes da pesquisa. Seu objetivo é caracterizar os hábitos de leitura do participante, bem como as estratégias que utiliza e as principais dificuldades que encontra ao ler um texto.

Na seqüência, estão descritos e analisados os resultados das atividades do Programa de Desenvolvimento de Habilidades em cada fase deste processo que utiliza estratégias de Biblioterapia de Desenvolvimento.

Os resultados das atividades de Pré e Pós Teste estarão na seqüência.

3.1 QUESTIONÁRIO *COMO LEITOR EU SOU ASSIM...*

3.1.1 – Hábitos familiares de leitura

De acordo com as respostas tabuladas nas questões iniciais da “Parte A”, 92,60% dos participantes afirmam que possuem livros em casa, comprados, na maioria das vezes, para estudo e aprimoramento profissional de seus pais ou irmãos mais velhos (51,85%). Estão incluídos neste acervo os livros de leitura indicados pela escola, comprados pelos participantes (25,93%), bem como aqueles que são comprados porque o pai, a mãe ou um dos avós gosta de ler (22,22%).

Em relação a revistas, 66,66% dos participantes responderam que são habitualmente compradas ou assinadas pela família, e 33,33% não costumam adquiri-las.

De acordo com os dados obtidos no grupo maior, 60% dos participantes lêem regularmente as revistas disponíveis em casa, 35% são leitores ocasionais e 5, % não lêem nenhuma delas.

Seus pais costumam comprar revistas de informações e atualidades como, por exemplo, as revistas *Veja*, *Época* e *Isto É* (37,14%).

Suas mães escolhem aquelas sobre acontecimentos sociais e femininas. Dentre as mais citadas pelos participantes encontram-se as seguintes revistas: *Caras*, *Marie-Claire* e *Boa Forma* (11,43%).

Já os próprios alunos e seus irmãos compram habitualmente revistas direcionadas à sua faixa etária, tais como *Capricho*, *Atrevida* e *Witch*, com 17,14% das escolhas feitas pelas meninas, e *Superinteressante* e *Mundo Estranho*, citados por 8,57% dos meninos, que elegem também para compra as revistas de humor, esporte, automobilismo e palavras cruzadas (17,18%). Apenas 8,54% dos participantes que afirmam comprar revistas habitualmente não citaram nenhum tema de preferência ou nome das publicações adquiridas.

Jornais são regularmente comprados pelas famílias dos participantes (81,48%), sendo que apenas 18,52% não possuem este hábito. Dentre os mais citados, está uma publicação local (50%), seguida por duas outras de circulação nacional, *O Estado de São Paulo*, com 17,86% e a *Folha de São Paulo*, com 14,29%.

Os dados levantados evidenciam um ambiente familiar propício à leitura, onde além do acesso facilitado a livros, revistas e jornais, há, sobretudo, o exemplo dos pais, irmãos mais velhos e familiares para a criação e manutenção do hábito de ler.

Este contato próximo com um modelo é fator fundamental na formação do leitor, visto que, aprende-se a ler na medida em que se vive (Lajolo, 1999). E, segundo essa mesma autora, a iniciação na leitura deve feita por bons leitores – pessoas que gostam de ler, lêem muito e, principalmente, envolvem-se com o que lêem, como parece ser o caso dos familiares citados, mesmo quando a leitura tem a finalidade de aprendizagem e atualização profissional.

Além de livros, o acesso a revistas e jornais, que mesmo não sendo lidos com frequência pelos participantes, são habitualmente comprados nesses lares podem estimular a leitura prazerosa.

As revistas parecem ser mais atrativas a estes jovens pelo fato de, conforme afirma Di Nucci (2002), serem *textos curtos e com linguagem de fácil leitura*, que contém ilustrações e são escritos com letras de diferentes formatos, que tornam sua aparência atrativa. Este formato facilita, principalmente ao leitor mais jovem, estabelecer uma relação com o texto e, a partir dele, organizar as informações disponíveis conforme seu interesse.

O ambiente familiar desses participantes, definido a partir dos dados levantados, é um fator facilitador para o uso da Biblioterapia de Desenvolvimento. E, a escolha de textos mais curtos, retirados de revistas de grande circulação, incentivou a tarefa de leitura.

Os resultados obtidos demonstram que, ao escolher uma revista para comprar, os participantes deste grupo apresentaram baixo interesse em adquirir títulos ligados às ciências e assuntos científicos. Embora não tenham sido levantados dados sobre os motivos dessa aparente rejeição, pode-se inferir que, neste grupo, por predominar o critério *Prazer*, o tema *Hobbies* tenha sido percebido como estímulo mais marcante do que as curiosidades científicas e sua

função de auxiliar as pessoas a entenderem melhor os fenômenos naturais que ocorrem à sua volta.

3.1.2 – Interesses e hábitos de leitura dos participantes

Sendo este grupo de participantes composto majoritariamente por meninos (77,77%), não foi considerada para análise a relação entre gênero e interesse pela leitura.

Mas, como referencial para comparação, podem ser utilizadas as pesquisas citadas por McFann (2004) de duas instituições internacionais, *U.S. National Assessment of Educational Progress (NAEP)* e *Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS)* realizadas em 2001. Embora os participantes destas pesquisas sejam alunos do *4th grade* e, portanto, cerca de dois anos mais jovens do que a média do presente grupo, 11 anos de idade (40,74%), ficou demonstrado que as meninas apresentam maior facilidade nas tarefas de leitura, compreensão e utilização das informações contidas em um texto.

Quando foi perguntado aos participantes da presente pesquisa se gostam ou não de ler, 22,22% afirmaram que *sim* e 11,11% disseram que *não*. Os demais 66,66% escolheram a resposta *depende*, apresentando como justificativa os motivos que serão descritos a seguir, ao detalhar as categorias em que foram englobados para compor a Tabela 8.

TABELA 8: Grau de interesse dos participantes pela leitura e principais motivos assinalados como justificativa.

	Motivos		Passatempo		Prazer		Dificuldade		Outros		Total	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Gosta de ler												
Sim	6	22,22	3	9,38	3	9,37			1	3,12	7	21,87
Depende	18	66,67	2	6,25	16	50,00	1	3,12	1	3,12	20	62,49
Não	3	11,11					4	12,50	1	3,12	5	15,62
Total	27	100,00	5	15,63	8	59,37	5	15,62	3	9,36	32	99,98

McFAnn cita ainda uma outra pesquisa realizada em 2001, pela Young Adult Library Services Association, com garotos com idade média de 14 anos. Estes participantes enumeram as principais dificuldades que encontram na leitura. Para 39,3% deles, é uma tarefa entediante. Outros 29,8% consideram-se muito ocupados e não têm tempo para ler. Já 11,1% dos meninos americanos preferem outras atividades, enquanto 7,7% não conseguem entender o que lêem e 4,3% não se julgam bons leitores.

Ao comparar estes resultados com os da pesquisa ora realizada, percebe-se que nela o índice de rejeição à leitura é menor, pois apenas 11,11% dos participantes declaram não gostar de ler (Tabela 8), sendo que 9,38% alegam motivos similares tais como *o livro é chato, ler dá preguiça, tenho algo mais importante para fazer, não dá tempo e não consigo terminar*, que compõem a categoria Experiências Metacognitivas (Tabela 10).

As justificativas dadas pelos participantes que afirmaram gostar de ler foram agrupadas em quatro categorias, de acordo com os motivos citados por eles.

Cabe aqui ressaltar que o número de motivos apresentados como justificativa é maior do que o número de participantes, pois alguns alunos apresentaram mais de um argumento que foram considerados na tabulação, visto não ter sido definido, *a priori*, um critério que limitasse o número de opiniões que pudessem ser dadas por eles.

A categoria *Prazer* obteve o maior índice (59,37%) entre as quatro definidas. Foram incluídas as respostas de 9,73% dos participantes que gostam de ler e 50% daqueles que lêem apenas o que desperta seu interesse. As justificativas citadas são as seguintes: *acho interessante, me envolvo com as*

histórias, depende do livro, às vezes não tenho vontade, tem leitura que eu não gosto, gosto de ler o que é interessante para mim.

Para este grupo, *suspense* foi considerado o tema predileto para leitura (26,66%). Em segundo lugar ficaram empatados *comédia* e *esportes*, com 20% das escolhas feitas para cada um. Esses resultados são similares aos citados por McFann ao indicar como preferência dos meninos americanos assuntos ligados a esportes, comédia e *hobbies*.

Na categoria *Passatempo* (15,63%) foram incluídas as respostas de 9,38% dos participantes que afirmam gostar de ler e 6,25% dos que utilizam a identificação do gênero de leitura à realização da atividade. As justificativas citadas são: *é um ótimo passatempo, é uma atividade que distrai, gosto de ler quando não tenho nada para fazer.*

Na categoria *Dificuldade* foram assinaladas 15,62% das respostas, sendo que a maioria (12,5%) foi dada pelos participantes que não gostam de ler. Aqui, apenas duas justificativas foram apresentadas: *não tenho vontade de ler, não sei escolher.*

Na categoria *Outros* (9,36%) foi registrada a justificativa de um participante que gosta de ler *porque seus pais dizem que é muito bom* (3,12%) e dois que não explicaram sua resposta, sendo que um deles escolheu *depende* e o outro *não* no momento de definir seu interesse pela leitura.

Segundo os dados levantados, 23,08% dos participantes desta pesquisa lêem um livro por iniciativa própria e 17,31% deles o fazem por indicação de um professor. O título do livro instiga 9,61% do total da amostra à leitura. A indicação de um amigo, o destaque na mídia e ser presenteado são três motivos citados com igual percentual (7,69%). A capa e ilustrações têm menor

influência (5,77%) na decisão de iniciar a leitura, assim como a indicação feita pelos pais (3,85%).

Um resultado que merece ser destacado relaciona o *gostar de ler*, seja por passatempo ou prazer, à conclusão da tarefa de leitura exigida pela escola. De acordo com os dados da Tabela 7, a soma das respostas dessas duas categorias (75%) pode ser interpretada utilizando a colocação de Lajolo (1999) ao frisar que

(...) A leitura só se torna livre quando se respeita, ao menos em momentos iniciais do aprendizado, o prazer ou a aversão de cada leitor em relação a cada livro. Ou seja, quando não se obriga toda uma classe à leitura de um mesmo livro, com a justificativa de que tal livro é apropriado para a faixa etária daqueles alunos, ou que se trata de um tema que interessa àquele tipo de criança: a relação entre livros e faixas etárias, interesses e habilidades de leitura é bem mais relativa do que fazem crer pedagogias e marketing. (Lajolo, 1999, pp. 108-109)

Quando a tarefa é criar um texto, a preferência dos participantes mantém-se a mesma, com uma pequena variação na porcentagem das respostas, pois *Suspense* continua sendo o mais escolhido (23,95%). *Esportes* mantém o segundo lugar (14,08%), seguido por *Comédia* (12,68%). Crime é o quarto tema mais escolhido (11,27%). Os demais são: Terror (8,45%), Amor e Curiosidades, com 7,04% cada um; *Fatos Reais*, *Hobbies* e *Passatempos* com 5,63% cada; *Ação*, *Aventura* e *Histórias em Quadrinhos* foram os menos escolhidos, com 1,41% cada.

Estes resultados indicam que, assim como ler, para estes participantes, pode ser mais prazeroso escrever sobre temas que conhecem melhor. Além de ser mais fácil para eles realizar uma tarefa como essa, provavelmente o resultado, dada a sua receptividade, irá incentivá-lo a produzir novos textos e, com esse

objetivo, ler mais para obter maiores referências e informações como fonte de pesquisa e inspiração.

Ao investigar as preferências de lazer dos participantes (Tabela 9) constatou-se que a atividade predileta deste grupo é o bate-papo via MSN/ICQ (14,53%), sendo o predileto do grupo de 11 anos de idade.

Logo em seguida, entre as mais assinaladas, está a opção de navegar pela Internet por sites de interesse pessoal (12,82%). Jogar videogame é uma outra modalidade multimídia que representa 6,84% das preferências do grupo.

Os dados apresentados demonstram que houve um uso expressivo do computador como atividade de lazer e como meio de comunicação com amigos. Este indício pode estar relacionado à classe social dos participantes.

TABELA 9: Atividades de lazer preferidas pelos participantes, de acordo com a faixa etária.

Idade	10 anos		11 anos		12 anos		13 anos		14 anos		Total	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
ICQ/MSN para bater papo			7	5,98	5	4,27	4	3,42	1	0,85	17	14,53
Navega na internet	2	1,71	6	5,13	3	2,56	4	3,42			15	12,82
Pratica algum esporte	1	0,85	6	5,13	3	2,56	3	2,25	1	0,85	14	11,97
Assite televisão	1	0,85	6	5,13	1	0,85	4	3,42	1	0,85	13	11,11
Ouve música	1	0,85	3	2,56	4	3,42	2	1,71	1	0,85	11	9,40
Telefona para um(a) amigo(a)			4	3,42	3	2,56	2	1,71			9	7,69
Descansa	1	0,85	4	3,42	2	1,71	2	1,71			9	7,69
Joga videogame	1	0,85	3	2,56	3	2,56	1	0,85			8	6,84
Visita um(a) amigo(a)			4	3,42	1	0,85	1	0,85			6	5,13
Lê	1	0,85	2	1,71	1	0,85	1	0,85			5	4,27
Ajuda nas tarefas de casa	1	0,85	2	1,71	1	0,85					4	3,42
Atividade com os irmãos	1	0,85	3	2,56							4	3,42
Toca um instrumento musical					1	0,85			1	0,85	2	1,71
Total	10	8,51	50	42,73	28	23,89	24	20,19	5	4,25	117	100,00

A prática de esportes está em terceiro lugar, com 11,97%, e a televisão em quarto, com 11,11%.

Poucos participantes escolheram a opção de visitar um amigo (5,13%), sendo que o maior índice respostas assinaladas concentra-se na faixa dos 11 anos de idade. Já nas fases seguintes esta resposta foi escolhida pelos alunos de 12 e 13 anos de idades em igual percentual (0,85%).

No que se refere ao convívio familiar, fazer alguma coisa junto com os irmãos foi uma opção de lazer escolhida por 3,42% dos participantes entre 10 e 11 anos de idade. Nos grupos mais velhos, não foi assinalada. Ajudar nas tarefas de casa (3,42%) também foi uma opção restrita aos participantes mais jovens.

A partir dos resultados apresentados, pode-se concluir que os participantes desta pesquisa interagem pouco com outras pessoas fora do ambiente escolar.

E, mesmo quando estão se relacionando com seus pares, o contato pessoal é mínimo. O outro está longe. Há uma interação mais virtual, onde não é tão fácil detectar o nível de envolvimento das pessoas, visto que, enquanto estão *teclando* (conversando pelo MSN), na maioria das vezes, fazem pelo menos mais uma das seguintes atividades: checar sua página pessoal, falar no telefone com outra pessoa, assistir televisão, ouvir música.

Diante desse cenário, pode-se concluir que estes jovens não estão tendo a oportunidade de vivenciar contingências que possibilitem a convivência social e até a própria análise da situação, o que dificulta o desenvolvimento de estratégias sociais que os capacitem a vivenciar regras e limites.

Esta situação sinaliza a necessidade de oferecer às novas gerações atividades que promovam o convívio em grupo no período extracurricular, tal como é feito na instituição em que foi realizada esta pesquisa. Dessa forma, por meio dos esportes coletivos, teatro e outras atividades realizadas coletivamente, estes jovens têm a possibilidade de relacionarem-se com pessoas e vivenciarem situações que irão provocar a utilização e revisão de seu raciocínio moral e, ao mesmo tempo, um movimento de auto-avaliação, estimulando assim, o desenvolvimento de suas competências sociais.

3.1.3 – Comportamento estratégico de leitura

A Tabela 10 utiliza os conceitos definidos na Análise de Conteúdo para categorizar as justificativas dadas pelos participantes ao explicar porque conseguem ou não concluir as leituras que iniciam, tendo em vista que 66,66% afirmam que conseguem finalizá-la, enquanto 14,82% param no começo e 18,52% chegam até a metade.

Cabe aqui ressaltar que, novamente, o número de justificativas dadas foi maior do que o número de participantes pois, enquanto alguns não deram nenhum argumento, outros apresentaram mais de um, que foram tabulados e categorizados, de acordo com as definições adotadas.

TABELA 10: Aspectos metacognitivos mais evidentes que influenciam o desempenho dos participantes durante a leitura.

Aspectos mais evidentes durante a leitura			Conhecimento Metacognitivo		Experiências Metacognitivas		Objetivos		Ações		Não citou		Total	
Fase	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Início	4	14,82	1	3,12	3	9,38					1	3,12	5	15,62
Metade	5	18,52	1	3,12	3	9,38	1	3,12					5	15,62
Completa	18	66,66	0		4	12,50	16	50,00	2	6,24			22	68,76
Total	27	100,00	2	6,24	10	31,26	17	53,12	2	6,24	1	3,12	32	100,00

A partir da categorização e agrupamento das justificativas dadas pelos participantes quanto à finalização da tarefa de leitura, o aspecto que mais se destacou foi o dos *Objetivos* (53,12%) que, de acordo com os dados obtidos, influenciou a finalização da leitura para 50% dos participantes, além de contribuir para que um deles tenha concluído, pelo menos, metade da tarefa (3,12%).

Para justificar esse investimento de energia pessoal e empenho, foram registradas as seguintes colocações fornecidas pelos participantes: *gosto de saber tudo, quero conhecer o livro, sou curioso, quero saber o que vai acontecer, quero entender tudo, quero saber o final, se comecei, tenho que terminar e leio para ir bem na prova.*

Nesse sentido, pode-se concluir que, ter claro qual um objetivo de leitura, é dentre os aspectos mais evidentes, o que registra o maior número de motivos citados pelos participantes para explicar porque conseguem ler os livros indicados até o final (53,12%).

A partir desse resultado, percebe-se que este grupo de alunos apresenta um comportamento estratégico de leitura, pois

determina, com antecedência a finalidade da ida ao texto, definindo assim, com antecedência, como ele deve ser lido, ou seja, como realizar uma leitura seletiva e mais eficiente. (Kopke Filho, 2002).

Entretanto, não foi possível detectar por meio de suas respostas qual é o nível de conhecimentos metacognitivos de cada participante sobre o domínio das estratégias que utilizam, a partir da *delimitação do texto, seu começo, sua progressão, seu fim, e cria a possibilidade de protocolos de leitura com a divisão do texto em partes. (Soares, 2002)*

Outro aspecto que se destaca são as *Experiências Metacognitivas*, com uma porcentagem de 31,26%. Este percentual evidencia que, para os participantes da pesquisa, o conteúdo afetivo relacionado à leitura faz com que 12,5% deles consigam realizar a tarefa proposta. Sentimentos e emoções ligados a experiências anteriores também faz com que outros abandonem a tarefa logo no início ou venham a deixá-la incompleta, em igual porcentagem (9,38%).

As justificativas que compõem essa categoria são as seguintes: *não gosto de ler, o livro é chato, ler dá preguiça, tenho algo mais importante para fazer, não dá tempo, não consigo terminar, é mais legal, gosto de ler, se gostar, leio e achei interessante.*

O aspecto *Conhecimentos Metacognitivos* (6,24%) engloba as seguintes justificativas: *não tenho paciência e fico cansado*. Já o referente às *Ações*, com igual percentual, está associado a *ler um pouco por dia* (6,24%).

Quando questionados se gostam de ler em voz alta, a maioria dos participantes respondeu que *não* (44,44%), enquanto 29,64% disseram que *gostam* e 25,92% escolheram o item *às vezes*. A Tabela 11 relaciona estas informações às justificativas dadas para explicá-las, agrupadas em cinco motivos.

TABELA 11: Gostar de ler em voz alta durante as aulas.

Motivos	Domina a leitura		Quer praticar		Sente-se inseguro(a)		Comete Erros		Não citou		Total	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Ler em voz alta	8	29,64	3	10,00	5	16,66			1	3,34	9	30,00
Gosta	8	29,64	3	10,00	5	16,66			1	3,34	9	30,00
Às vezes	7	25,92	1	3,34			5	16,66	1	3,34	7	23,34
Não gosta	12	44,44					9	30,00	5	16,66	14	46,66
Total	27	100,00	4	13,34	5	16,66	14	46,66	6	20,00	30	100,00

Dentre os participantes que gostam de ler em voz alta (30%), 10% deles disseram acreditar que seu ritmo de leitura era fluente, visto que não se sentiam envergonhados ao executar essa tarefa em público, avaliando-se como bons leitores. Outros 16,66% queriam aproveitar a oportunidade para treinar e prestar mais atenção ao que era lido e um aluno não explicou sua opinião (3,34%).

Já entre aqueles que gostam de ler em público *às vezes* (25,92%), 16,66% deles alegaram sentirem-se inseguros, sendo que um deles (3,34%) sentia-se constrangido quando cometia erros durante a leitura diante da classe.

Os participantes que afirmaram não gostar de ler em voz alta em sala de aula (44,44%) justificaram sua posição com os seguintes argumentos: sentiam-se inseguros (30,0%) e não gostavam de errar em público (16,66%).

Diversas pesquisas sobre a importância de ler em voz alta (Maia e Fonseca, 2002; Pinheiro, 2001 e Salles e Parente, 2002), salientam a importância deste tipo de treino, pois, por meio da pronúncia das palavras e ritmo de leitura, sinalizado pela pontuação, os leitores podem desenvolver suas habilidades para compreensão do texto lido.

E sinalizam ainda que a leitura em voz alta permite ao professor avaliar o processo léxico-semântico, visto ser a Língua Portuguesa rica em palavras com grafias diferentes que apresentam o mesmo som, mas possuem significado diferente, como por exemplo o par concerto/conserto.

Portanto, essa é uma possibilidade de orientação que, também por resistência dos alunos, muitas vezes deixa de ser trabalhada, perdendo-se a oportunidade de exercitar não apenas o reconhecimento das palavras e a fluência de leitura, mas também seu ritmo e entonação adequados.

As respostas dadas às questões 16 e 17 permitiram definir as dificuldades encontradas pelos participantes durante a leitura e o que costumam fazer para superá-las.

De acordo com a Tabela 12, a maior dificuldade do grupo corresponde à linguagem difícil (41,86%) de alguns textos, seguida pela presença de palavras que, para eles são desconhecidas (20,93%).

Não gostar do assunto abordado (13,95%) e desconhecê-lo (6,98%) tornam, na opinião desses alunos, a leitura menos fluente, comprometendo sua compreensão. Parágrafos longos também foram citados como obstáculo à compreensão dos textos lidos (4,65%).

TABELA 12: Dificuldades identificadas pelos participantes durante a leitura.

Idade	10 anos		11 anos		12 anos		13 anos		14 anos		Total	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Linguagem difícil	1	2,33	8	18,61	3	6,98	6	13,95			18	41,85
Palavras desconhecidas	1	2,33	6				2	4,65			9	20,93
Não gostar do assunto			3	6,98	2	4,65			1	2,33	6	13,95
Desconhecer o assunto	1	2,33	2	4,65							3	6,98
Parágrafos longos	1	2,33					1	2,33			2	4,65
Notas de rodapé	1	2,33	1	2,33							2	4,65
Muitas páginas							1	2,33			1	2,33
Sinais					1	2,33					1	2,33
Informações entre parênteses e hífen			1	2,33							1	2,33
Total	5	11,65	21	34,90	6	13,96	10	23,26	1	2,33	43	100,00

Ao deparar-se com as dificuldades acima listadas, os alunos citaram seus pais (22,81%), como principal fonte de consulta, ficando o dicionário como segundo recurso (17,54%).

TABELA 13: Recursos utilizados pelos participantes para superar suas dificuldades durante a leitura.

Idade	10 anos		11 anos		12 anos		13 anos		14 anos		Total	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Pais	1	1,75	7	12,29	4	7,02	1	1,75			13	22,81
Dicionário	1	1,75	6	10,53	2	3,51	1	1,75			10	17,54
Internet	1	1,75	4	7,02	2	3,51	1	1,75			8	14,03
Familiares			5	8,78	1	1,75					6	10,52
Professores			3	5,26	1	1,75	1	1,75			5	8,78
Irmãos mais velhos			4	7,02	1	1,75					5	8,78
Amigos			3	5,26	1	1,75	1	1,75			5	8,78
Não resolve a dificuldade							2	3,51	1	1,75	3	5,26
Enciclopédias					1	1,75					1	1,75
Não especificou	1	1,75									1	1,75
Total	4	7,00	32	56,16	13	22,79	7	12,26	1	1,75	57	100,00

Os professores são citados por 8,78% dos alunos. Este resultado é similar ao encontrado por Boruchovich (2001), em que 44,3% dos participantes, alunos de 6ª série, agem da mesma forma, buscando auxílio no que a autora definiu como *apoio social*. Talvez essa tendência possa ser vista, pelos participantes, como uma oportunidade de compartilhar com seus pais suas vivências escolares, tendo em vista os resultados apresentados anteriormente sobre convívio social.

Um outro dado desta última tabela demonstra que 31,57% dos participantes tentam resolver suas dúvidas utilizando o dicionário ou a Internet. Essa iniciativa denota a busca pela autonomia na resolução das dificuldades encontradas o que, no campo da leitura e escrita, indica um leitor proficiente em formação.

É interessante notar que apenas os alunos mais velhos deste grupo (5,26%) afirmaram que nem tentavam resolver as dificuldades de leitura encontradas. Essa tendência foi mais evidente nos participantes com 13 anos de idade.

Cabe aqui ressaltar que os indícios de comportamentos estratégicos apresentados pelos demais nas Tabelas 10, 11, 12 e 13 precisam ser cada vez mais estimulados, a fim de que os professores possam definir com precisão até que ponto os participantes *respondem aos desafios de leitura com habilidades, mas não com ações conscientes, como são as estratégias* (Kopke, 2002), ou sua utilização é, de fato, planejada.

A partir dessa avaliação será possível, então, definir como orientar os alunos na formação de um perfil de leitor proficiente ou estimular seu fortalecimento.

As habilidades destacadas deverão ser utilizadas para definir estrategicamente como superar os obstáculos que impedem, momentaneamente, seu entendimento. Na medida em que passarem a ser utilizadas de forma intencional, com frequência cada vez maior, irão ajudá-los também a monitorar suas ações, o que, de acordo com Boruchovitch (2001), confirmam os dados achados na literatura referentes à construção de habilidades metacognitivas de leitura.

3.2 PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES SOCIAIS.

Os dados obtidos a partir da análise do questionário *Como leitor eu sou assim...* indicam que o programa de orientação de comportamento ora analisado pode ser adequado às populações com perfil semelhante ao detectado pela amostra de alunos da escola em que foi realizada a presente pesquisa.

Este grupo tem como característica a possibilidade de acesso a textos impressos em diversas mídias. Costumam ler livros tanto por exigência da escola quanto por iniciativa própria. Apresentam também, facilidade para a compreensão de textos curtos e simples, visto que 60% dos participantes lêem revistas com regularidade, enquanto 35% o fazem ocasionalmente.

Diante dos dados apresentados, os textos escolhidos para compor o roteiro de atividades apresentado utilizou um dos formatos familiares a 95% desta amostra, adequados ao tempo programado para as tarefas.

As atividades de leitura e os demais exercícios realizados foram utilizados pela Pesquisadora para incentivar os participantes a analisar as situações apresentadas, tentando detectar relações causais ou preditivas entre estímulos ambientais e comportamentos enfocados, seus ou dos personagens das histórias, às regras de convivência adotadas no ambiente escolar e em seu grupo social.

Ao longo do programa, ou mesmo após seu fechamento, quando eram abordados os erros cometidos pelos participantes ou um dos personagens analisados, a Pesquisadora incentivou que fizessem um relato inicial da situação observada. Esta tarefa possibilitava a cada participante identificar quais eram os

pontos da história em que foi cometido um engano e o que, na opinião de cada um, precisaria ser feito para contorná-lo e evitá-lo. Deveriam ressaltar, também, nesta reflexão, quais habilidades poderiam estimular uma melhora de desempenho e como isso poderia afetar sua qualidade de vida. Ao acompanhar essa análise, a Pesquisadora pôde levantar hipóteses sobre a forma como cada um percebia a situação apresentada e quais valores baseavam seu raciocínio moral para, em seguida utilizar essas informações nas discussões.

Os momentos de debate tinham como meta que cada participante conseguisse identificar alternativas de ação, propostas por seus colegas ou pela Pesquisadora. Estas opções poderiam ser comparadas à sua para gerar um novo posicionamento. Ou, então, ajudariam a fortalecer sua escolha inicial.

Neste processo de questionamento, foi enfatizada a importância de avaliar e definir de forma contextualizada as conseqüências de seus comportamentos, antes de tomar uma decisão. Nesta análise, deveria levar em consideração o ambiente e as outras pessoas envolvidas na situação, bem como a relação que possuía com cada uma delas. Foi ressaltado também que, ao agir dessa forma poderia, também, identificar os antecedentes de sua atitude, aprendendo gradualmente a substituir as reações impulsivas por ações.

Muito embora pesquisas citadas na Introdução desta pesquisa indiquem que, para o adolescente é mais difícil prever as conseqüências de seus comportamentos, devido à imaturidade do córtex pré-frontal, é importante ressaltar que, quanto mais oportunidades para estimular este nível de pensamento reflexivo forem oferecidas a eles, maiores as chances de que, paulatinamente possam estabelecer e fortalecer ligações neuronais que facilitem

a modificação de atitudes que, talvez, nem percebiam como prejudiciais a si mesmos e aos outros, por terem sido decididas impulsivamente.

Por este motivo, os integrantes desta pesquisa foram estimulados a pensar e planejar, utilizando as competências de autoconhecimento, autocontrole e empatia para embasar suas ações, adotando assim,

um quadro de referência da consciência que gravita em torno do valor e significado no mundo. É essa, com efeito, a essência da consciência: o sentimento que cada indivíduo nutre de ser senhor de suas ações e capaz de desenvolver concepções sobre si mesmo, sua própria identidade, capacidade e valor através da experiência ao longo do tempo. (Ratey, 2002, p. 163)

Pode-se considerar, portanto, que as características do PDHS aliadas à disponibilidade demonstrada pelos participantes para discutir e refletir sobre os assuntos propostos, favoreceu o registro de um índice considerado baixo de reincidência de problemas disciplinares (11,11%) entre os alunos que fizeram parte do grupo de pesquisa, visto que, apenas três jovens receberam um segundo Termo de Atitude Inadequada.

Ao analisar o nível de realização individual dos 27 participantes, foi detectado que 18 (66,66%) realizaram todas as atividades propostas dentro do tempo previsto, duas horas e meia. Os outros nove alunos (33,33%) demonstraram dificuldade para manter a concentração. Talvez pelo cansaço, motivo alegado por todos, o ritmo de trabalho foi mais lento, impossibilitando-os de cumprir todas as atividades planejadas. Cabe aqui ressaltar que, apesar de deixarem alguns itens por fazer, os objetivos foram alcançados, pois apenas um desses alunos, P21, recebeu nova sanção disciplinar durante os três meses em que foi realizada essa pesquisa (11,11%).

Dentre os participantes que fizeram o roteiro completo, quatro deles (22,22%) apenas relataram oralmente quais, dentre os assuntos discutidos, haviam chamado mais sua atenção, sendo dispensados do registro escrito.

A Pesquisadora permitiu que isso fosse feito por constatar um nível de atenção cada vez menor demonstrado por P8, P11, P16 e P17 já a partir da atividade 10. Diante desse indício, optou em utilizar a energia e o envolvimento restantes para realizar o fechamento (4ª Fase), momento em que os alunos voltaram a demonstrar um nível de envolvimento similar ao do início do trabalho.

As respostas dadas na atividade 13 pelos outros 14 participantes indicam que, dentre os assuntos trabalhados no PDHS, a história do Jucelito (Atividade 5) foi a mais lembrada, por mostrar a importância de aprender a se controlar e respeitar o outro. Citaram também as regras e limites, e o autoconhecimento. Mas, em relação a essa competência, não parece ter ficado claro, para alguns, que nela encontram-se as bases para que uma pessoa possa desenvolver suas habilidades de autocontrole. Essa indicação foi utilizada na estruturação dos programas seguintes, destinados aos alunos que receberam uma nova sanção disciplinar.

Ainda neste grupo, alguns alunos tiveram dúvidas a respeito da forma como foram construídas as questões 11 (22,22%), 12 (11,11%) e 13 (5,55%), mas, a partir das explicações da Pesquisadora, não tiveram dificuldade para respondê-las.

Das seis meninas que participaram do PDHS, quatro realizaram o programa completo e duas pararam na atividade 10. Embora as quantidades absolutas sejam diferentes, a proporção nos dois grupos foi mantida: 22,22%.

O grupo de alunos que realizou o PDHS parcialmente esteve composto por três jovens de cada série (33,33% cada). Neste grupo, seis estudantes concluíram a atividade 10 (66,66%), dois foram até a atividade 9 (22,22%) e uma participante chegou até a atividade 9 (11,11%). Os assuntos não trabalhados foram abordados pela Pesquisadora oralmente durante a discussão de fechamento.

As dificuldades acima sinalizadas, aliadas ao índice de alunos que realizaram o PDHS de forma parcial (33,33%), indicam que talvez seja interessante considerar a possibilidade de redimensionar a realização deste programa. Uma primeira hipótese é manter a duração total de duas horas e meia, divididos em dois momentos semanais de uma hora e 15 minutos de duração cada, sem intervalo. Outras poderão ser estudadas na apresentação destes resultados à direção da instituição em que ocorreu a pesquisa.

As atividades 11 e 12 precisam ser reescritas, para que os participantes possam transpor as informações colocadas para o seu dia-a-dia com maior facilidade.

Um dos integrantes deste grupo de pesquisa possui diagnóstico de dislexia (7,14%). Demonstrou estar entrosado com o grupo, composto por três amigos de série e uma colega mais nova. P15 realizou as cinco primeiras atividades da mesma maneira que os demais, conforme as orientações recebidas. Tentou, sozinho, superar suas dificuldades na leitura do primeiro texto (Atividade 5). Mas, ao perceber que para executar essa atividade precisaria de mais tempo do que os colegas, permitiu a intervenção da Pesquisadora.

Visando manter o ritmo de trabalho deste aluno integrado ao dos demais, ela passou a ler os textos em voz alta, fazendo, a seguir, perguntas ao

grupo para testar sua compreensão antes de iniciarem a discussão. Enquanto os colegas escreviam suas respostas, P15 registrou palavras-chave de sua opinião para, em seguida, utilizá-las como guia para participar ativamente das discussões em grupo.

De acordo com o que foi combinado no encerramento da 4ª Fase, a Pesquisadora colocou-se à disposição dos participantes para trocar idéias e expor as dificuldades encontradas por eles ao tentar colocar em prática suas soluções. Embora esse acesso tenha sido facilitado, nenhum deles veio, espontaneamente, procurá-la.

Tomando como base o levantamento de informações feito pela Pesquisadora junto aos professores (5ª Fase), foi detectada a necessidade de chamar os participantes P5, P6, alunos da 7ª série e P21, da 6ª série, para um realinhamento dos objetivos traçados na 4ª Fase.

Os três alunos compareceram ao encontro agendado pessoalmente com a Pesquisadora para uma conversa individual. Apesar da tentativa inicial, comum aos três, de justificar sua atitude por influência do comportamento do grupo, não houve dificuldade para que cada um pudesse perceber a necessidade de maior empenho pessoal para evitar que as atitudes prejudiciais já sancionadas continuassem ocorrendo em sala de aula.

Entretanto, P5 e P6, que na época estudavam na mesma classe, receberam um novo Termo de Atitude Inadequada 10 dias após a finalização da 6ª Fase. O motivo da sanção recebida por ambos foi o mesmo, sendo que até a descrição da cena se repetiu. A única coisa que mudou foi à aula em que o problema disciplinar aconteceu. Conforme foi conversado com os dois, este fato indica que não julgaram ser necessário colocar em prática as decisões tomadas a

partir da reavaliação de seus comportamentos em sala de aula. Não chegaram nem a mudar de lugar para que, afastados, pudessem testar se era mais fácil evitar conversas e brincadeiras fora de hora. Caso fosse, poderiam usar essa estratégia como ajuda para modificar suas atitudes durante as aulas, tornando-se mais atentos. Mas, como suas palavras não foram transformadas em ações, além da reincidência, o desempenho dos dois alunos estava ficando cada vez mais comprometido. Ao perceber a situação se agravando, surgiram os primeiros indícios de melhora em sala de aula, visto que, na realização do PDHS não havia problema, principalmente com P5, que demonstrava maior comprometimento.

Já P21, da 6ª série, começou a estudar nessa escola no início deste ano. E, apesar da facilidade demonstrada em discutir e rever sua forma de agir tanto durante a realização do PDHS quanto na conversa que teve com a Pesquisadora na 5ª Fase, não conseguiu evitar uma nova sanção.

Ao iniciar seu segundo programa, analisou a reincidência, justificando que isso aconteceu porque era aluno novo e não tinha conseguido ainda, apesar de todas as orientações recebidas dos professores, da Coordenação e do PDHS, habituar-se às regras dessa escola, pois na anterior dificilmente os professores cumpriam os combinados feitos em sala.

Os demais participantes, independente da forma como realizam o PDHS (individual ou em grupo, parcial ou total) não apresentaram novos problemas disciplinares durante a realização da pesquisa e, conforme relato dos professores, quando era chamada a sua atenção, demonstravam facilidade e rapidez em modificar a forma de agir.

3.3 PRÉ-TESTE E PÓS-TESTE

A comparação das respostas dos participantes no Pré-Teste (Anexo 7) e no Pós-Teste (Anexo 11), revela se houve modificação de suas respostas.

A tabulação das opções assinaladas por todos os 27 participantes indica que, na maioria das vezes, a opção mais escolhida no Pré-Teste foi mantida no Pós-Teste, variando apenas o percentual de escolha. Os números em negrito foram destacados pela Pesquisadora para salientar essa oscilação entre as categorias oferecidas para a auto-avaliação, conforme exposto na Tabela 14.

Ao comparar as respostas dadas nestes dois momentos, percebe-se que houve a intenção de melhorar seu desempenho visto que, em relação ao Pré-Teste, mais de 85% das respostas dadas no Pós-Teste estão divididas entre as categorias *S* e *F*.

Houve também uma diminuição expressiva das respostas *N*, redistribuídas entre as opções *D*, *F* e *S* que indicam, em princípio, maior autocontrole e sensibilidade ao perceber-se em relação às situações avaliadas.

Os resultados apresentados pelas alternativas *D* e *N*, que denotam menor índice de competências emocionais, indicam que, apesar do curto período disponível para orientação, ficou demonstrado que, ao participar do Programa de Desenvolvimento de Habilidades Sociais, o aluno foi estimulado a prestar mais atenção às suas atitudes e, assim, esforçar-se para modificar um comportamento inadequado, caminhando em direção a níveis mais altos de autoconhecimento e autocontrole do que os apresentados antes do início das atividades.

TABELA 14: Comparação das respostas dos participantes no Pré-teste e no Pós-Teste em valores relativos.

	Questão	Pré-teste				Pós-teste			
		S	F	D	N	S	F	D	N
1	Consigno reconhecer minhas próprias emoções.	37,03	59,26	3,70		40,74	55,55	3,70	
2	Consigno ficar atento às explicações e orientações do professor durante as aulas.	18,52	59,26	22,22		25,93	55,55	18,52	
3	Consigno criticar atitudes erradas de outras pessoas, sem ofendê-las.	14,82	29,62	51,85	3,70	22,22	59,26	18,52	
4	Estou usando meus valores pessoais para decidir o que devo fazer.	29,62	62,96	3,70	3,70	48,15	51,85		
5	Recebo com tranquilidade avaliações de minhas atitudes, sejam críticas ou elogios, pois servem como meio para que eu aprenda e melhore cada vez mais.	44,44	40,74	11,11	3,70	44,44	55,55		
6	Quando prometo alguma coisa, cumpro.	55,55	29,62	11,11	3,70	51,85	48,15		
7	Escuto os outros com atenção, para tentar entender o que estão sentindo.	40,74	51,85	7,41		51,85	48,15		
8	Percebo a relação entre os meus sentimentos e aquilo que penso, faço e digo.	55,55	40,74	3,70		44,44	48,15	7,41	
9	Consigno dizer o que penso com clareza, mesmo quando meus amigos não concordam comigo.	51,85	29,62	18,52		37,04	51,85	11,11	
10	Consigno perceber meus pontos fortes e minhas dificuldades.	40,74	44,44	11,11	3,70	55,55	37,04	7,41	
11	Costumo ajudar meus amigos a se entender com os outros.	44,44	44,44	7,41	3,70	62,96	37,04		
12	Consigno perceber o que preciso fazer de acordo com a situação.	37,04	55,55	7,41		29,62	59,26	11,11	
13	Consigno reconhecer como meus sentimentos influenciam meu desempenho.	29,62	62,96	7,41		51,85	40,74	7,41	
14	Consigno colocar minha opinião, mesmo quando o grupo não concorda comigo.	51,85	14,82	25,93	7,41	33,33	59,26	7,41	
15	Consigno pensar sobre a maneira como agi, para poder aprender com as coisas que acontecem comigo.	25,93	62,96	11,11		44,44	44,44	11,11	
16	Sou organizado(a) e procuro fazer minhas lições e trabalhos da melhor forma possível.	29,62	40,74	25,93	3,70	33,33	48,15	18,52	
17	Consigno admitir meus erros.	25,93	48,15	25,93		37,04	51,85	11,11	
18	Consigno controlar os meus sentimentos impulsivos e as emoções que me deixam inquieto(a).	14,81	14,81	55,55	14,81	7,41	59,26	33,33	
19	Consigno conviver com pessoas que pensam de um jeito diferente do meu.	59,26	37,04	3,70		48,15	29,62	22,22	
20	Quando não sei como devo agir, peço ajuda.	37,04	40,74	18,52	3,70	44,44	33,33	22,22	
21	Não desanimo, mesmo quando tenho dificuldade para agir da forma que sei que é correta.	33,33	44,44	18,52	3,70	44,44	48,15	7,41	
22	Quando erro, tento identificar os motivos para aprender a evitá-los.	48,15	29,62	18,52	3,70	33,33	59,26	7,41	
23	Meus amigos costumam falar quando acham que agi errado.	40,74	40,74	11,11	7,41	48,15	18,52	25,93	7,41
24	Sou responsável pelas consequências de minhas atitudes.	44,44	44,44	11,11		59,26	33,33	3,70	3,70

Com o intuito de confrontar a percepção pessoal de cada participante com a que julgava que o outro (no caso, seus professores) teria sobre sua forma de agir, foram incluídas duas questões complementares no Pós-Teste.

A primeira delas, (Questão A), pedia aos participantes que avaliassem se os professores estavam percebendo seu esforço para mudar a forma de agir. A opção *F* foi assinalada por 40,74% deles para sinalizar que sua nova forma de agir era percebida pela maior parte do corpo docente, enquanto 29,62% escolheu a opção *D*, explicando que, a maioria não havia percebido nada ou, pelo menos, não haviam feito nenhum comentário sobre uma possível melhora em suas atitudes. A porcentagem dos que escolheram a opção *S* (todos perceberam) e a opção *N* (ninguém percebeu nada) foi igual, 14,81%.

Quando questionados se estavam conseguindo colocar em prática aquilo que haviam aprendido no PDHS (Questão B), 81,48% responderam que sim, sendo que a metade, 40,74% escolheu a alternativa *S* para expressar que

isso acontecia o tempo todo e os outros 40,74% escolheram a *F*, para sinalizar que conseguiam aplicar o que aprenderam com facilidade, na maior parte das vezes em que eram exigidas as habilidades enfocadas. Apenas um aluno (3,70%) afirmou que não estava usando em seu dia-a-dia nada do que foi discutido durante o programa e 14,81% dos participantes disseram que estavam tentando, mas com dificuldade.

No Anexo 12 estão transcritos os comentários pessoais feitos pelos participantes ao final do Pós-Teste. Cabe aqui ressaltar que, sendo uma atividade opcional, foi realizada por 62,96% dos alunos que contribuíram para essa pesquisa. Os outros componentes do grupo, 37,04% não quiseram se manifestar, deixando o espaço em branco.

Para a avaliação estatística desta pesquisa foi escolhido o Teste da Soma de Postos Com Sinais de Wilcoxon (Moore e McCabe, 2002, e IFA, University of Amsterdam, 2005) para comparar as respostas dadas por cada um dos participantes no Pré-Teste e no Pós-Teste.

As hipóteses foram definidas a partir do objetivo geral desta pesquisa, a saber:

H_0 : não existe diferença no desempenho dos participantes nas situações de Pré-Teste e de Pós-Teste;

H_a : existe diferença no desempenho dos participantes nas situações de Pré-teste e de Pós-Teste.

Para isso, foram atribuídos valores para cada uma das opções de resposta apresentadas nestes instrumentos. Utilizando como critério o máximo desenvolvimento possível das competências avaliadas, foi associada à opção *S*

quatro pontos, a opção F, três pontos, a opção D, dois pontos e a opção N, um ponto.

O passo seguinte foi associar os valores acima a todas as respostas tabuladas nos protocolos individuais dos participantes. Na seqüência, foi aplicado o Teste de Wilcoxon para comparar os resultados individuais de cada participante nos dois momentos, PT 1 (Pré-Teste) e PT 2 (Pós-Teste), para avaliar se houve modificação significativa das respostas dadas antes e após a realização do PDHS. (Anexo 13)

A avaliação dos dados que constam na Tabela 15 foi feita tendo como referência a definição de Moore e McCabe (2002) para poder e inferência na decisão estatística, entendida como

a probabilidade de um teste de significância de nível fixo α rejeitar H_0 , quando um determinado valor alternativo do parâmetro é verdadeiro, é chamado poder do teste contra aquela alternativa. (Moore e McCabe, p. 268)

Utilizando a definição acima, foram escolhidos os resultados dos participantes P 5, P 9 e P 24, que obtiveram um desempenho regular em suas avaliações e seus níveis de significância foram, respectivamente, $p= 0,4609$, $p= 0,4212$ e $p= 0,4697$, para estabelecer como nível de significância de corte o valor de $p= 0,50$. Assim, todos os resultados inferiores a esse valor indicariam que houve diferença no desempenho dos participantes nas situações de Pré-Teste e Pós-Teste, rejeitando H_0 .

Utilizando esse critério, percebe-se que, de modo geral, o programa de intervenção foi eficaz para 70,37% dos participantes, visto ter sido detectada, estatisticamente, diferença nos resultados desses 19 participantes nas situações inicial e final.

Um outro modo de comparar os resultados individuais obtidos, foi reunir os participantes em grupos, utilizando os seguintes critérios: tipo de PDHS (individual ou em grupo) e número de atividades realizadas (completo ou parcial), de acordo com os dados registrados na Tabela 15.

TABELA 15: Resultados Individuais do Teste da Soma de Postos com Sinais de Wilcoxon.

Participante	Individual Completo				Individual Parcial				Grupo Completo				Grupo Parcial			
	W+	W-	N	p	W+	W-	N	p	W+	W-	N	p	W+	W-	N	p
P 1	1,5	8,5	4	0,2500												
P 2									5,5	99,5	14	0,0012				
P 3									13,5	52,5	11	0,0830				
P 4					7	14	6	0,5625								
P 5	24	12	8	0,4609												
P 6	36	30	11	0,8311												
P 7	45	33	12	0,6772												
P 8	85	15	15	0,1688												
P 9													45	75	15	0,4212
P 10	28	0	7	0,0156												
P 11									9	57	11	0,0322				
P 12									15	105	15	0,0084				
P 13									50,5	27,5	12	0,3804				
P 14									36	42	12	0,8501				
P 15									63	108	18	0,3465				
P 16													27,5	50,5	12	0,3804
P 17									52,5	52,5	14	1,00				
P 18									33,5	44,5	12	0,6772				
P 19	33	22	10	0,6250												
P 20					25	20	9	0,8203								
P 21													56	64	15	0,8469
P 22					11	44	10	0,1055								
P 23	85	20	14	0,0419												
P 24					29	49	12	0,4697								
P 25					12	124	16	0,0021								
P 26					11	44	10	0,1055								
P 27					4,5	31,5	8	0,0547								

Ao avaliar o grupo de participantes que realizaram o PDHS completo e individualmente, composto por oito alunos (29,63%), nota-se que houve diferença no desempenho de 6 integrantes (75%), evidenciando a eficácia do programa para os participantes P 1, P 5, P 8, P 10, P 19 e P 23.

Já aqueles que trabalharam individualmente, mas não fizeram todas as atividades do programa formaram um grupo de sete alunos (25,93%). Para cinco desses alunos (71,43%) – P22, P24, P25, P26 e P27, também foi registrada diferença em seus desempenhos nos dois momentos de avaliação.

Os participantes que fizeram o PDHS em grupo (duas duplas, dois trios e um quinteto) e completo compõem um grupo de nove alunos (33,33%). Para

seis deles (66,66%) - P2, P3, P11, P12, P13 e P15, o programa foi eficaz, pois houve diferença em seus desempenhos, de acordo com os dados registrados.

Apenas três alunos fizeram as atividades em grupo, mas de forma parcial, representando 11,11% do total da amostra. Neste subgrupo, dois alunos (66,66%) obtiveram diferença em seus desempenhos.

De acordo com os dados apresentados, o grupo onde o PDHS foi mais eficaz foi o daqueles que realizaram todas as atividades programadas individualmente. No entanto, dois de seus integrantes, P5 e P6, receberam uma nova sanção disciplinar durante o período da pesquisa, pelo mesmo motivo da primeira (conversa excessiva durante a aula).

O terceiro participante que recebeu um novo Termo de Atitude Inadequada foi P21, que realizou suas atividades no subgrupo que obteve menor resultado (em grupo e parcial). Aliás, é oportuno registrar que o maior índice de alunos que não modificaram seu desempenho após o PDHS encontra-se entre aqueles que o realizaram em grupo.

É interessante ressaltar que, dentre os três participantes supracitados, dois tiveram um índice de significância muito elevado ($P6 = 0,8311$ e $P21 = 0,8469$), indicando que resultados similares poderiam indicar maior possibilidade de reincidência. Entretanto, P5 também recebeu um novo Termo de Atitude Inadequada, apesar de seu índice ($p = 0,4609$) ter sido considerado abaixo da medida de corte ($p = 0,50$).

A comparação destes resultados sinaliza que, apesar da medida estatística, o processo de modificação de atitudes é extremamente complexo, exigindo da pessoa que se torne mais atenta ao que ocorre em seu ambiente e, ao mesmo tempo, utilize com maior clareza, seus sentimentos e emoções para

atribuir significados aos estímulos percebidos, fixando então sua atenção no controle de suas ações.

O raciocínio moral inerente à construção desse estágio de autocontrole pressupõe que a pessoa aceita ou reconhece a obrigação de cumprir as normas escolares (e sociais) porque conseguiu dar-lhes um novo sentido, baseando-se nas relações de trocas mútuas, considerando os outros além de si própria.

Neste sentido, ao associar os resultados estatísticos a novas ocorrências disciplinares, percebe-se que, assim como o apoio social foi importante para estes participantes superarem obstáculos ao realizar a leitura de um texto, ele também pode ter sido determinante para incentivar cada um desses jovens a perceber que não bastava apenas mudar a forma de se comportar, sendo necessário modificar também a forma de pensar sobre o que costumavam fazer.

5. CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

O Programa de Desenvolvimento de Habilidades Sociais, aqui avaliado, teve como objetivo oportunizar aos participantes momentos de análise que estimulassem a aprendizagem de novas formas de agir no contexto escolar.

Sinalizou também o quanto é importante desenvolver, nas pessoas de modo geral e, especificamente, nas novas gerações, esse sentimento de auto-eficácia, em um ambiente acolhedor, com o objetivo de estimulá-las a aprender a partir do erro cometido, ao invés de serem apenas criticadas e contidas, sem maiores explicações.

A utilização de estratégias de Biblioterapia do Desenvolvimento possibilitou a abordagem do tema “atitudes inadequadas” por meio de atividades, mesclaram o uso de textos de revistas e livros, desenhos, colagens e investigação para incentivar os alunos no processo de revisão e orientação de conduta. Dessa forma, buscou-se aumentar as chances de que cada aluno pudesse descobrir caminhos próprios para desenvolver habilidades e, ao mesmo tempo, percebesse que aquele conceito discutido poderia ser reconhecido em seu cotidiano.

Para viabilizar estes objetivos, a Pesquisadora procurou construir com os participantes um vínculo em que pudesse legitimar sua posição de autoridade, enquanto colaboradora, mesmo que fugaz, no processo de crescimento pessoal de cada adolescente. Assim sendo, enquanto coordenou as atividades, demonstrou, por meio de suas atitudes e colocações, zelo, empatia e afetividade permeados por regras e exigências, com a finalidade de auxiliar o aluno a identificar e desenvolver seus potenciais rumo à conquista de uma melhor qualidade de vida. Como mediadora, utilizou seus conhecimentos e experiências

para orientar, o que é diametralmente oposto à idéia preconcebida de mando, coação, arbitrariedade e constrição dos talentos individuais.

O formato de intervenção adotado nesta pesquisa permitiu a realização de programas individuais e em grupo, utilizando estratégias da biblioterapia de desenvolvimento.

Foi realizado em uma única sessão com duração média de três horas, já incluído um intervalo de 30 minutos para dividi-la em dois blocos de uma hora e quinze minutos. O encerramento do programa deu-se 15 dias mais tarde, quando cada participante fez o Pós-Teste individualmente.

Neste curto espaço de tempo não foi possível avaliar uma modificação efetiva de comportamento, apenas indícios de que os participantes caminhavam em direção a uma melhora de conduta, comprovados pelo baixo índice de reincidência de ocorrências disciplinares neste grupo de alunos da segunda fase do ensino fundamental (11,11%).

Este resultado indica que a forma de intervenção aqui exposta promoveu ganhos positivos, evidenciado inclusive, pelo nível de satisfação dos participantes para com os efeitos do programa, expressos por meio de seus comentários pessoais.

A análise estatística dos resultados indica a efetividade do programa para 70,37% dos participantes. Este percentual demonstra a efetividade do programa e sinaliza, ao mesmo tempo, que a técnica aqui proposta necessita ser aprimorada a fim de que sua eficácia possa ser confirmada.

Faz-se necessário também um acompanhamento longitudinal dos participantes em pesquisas futuras, a fim de que possa ser dimensionada de forma mais efetiva, a modificação de sua atitude, bem como as dificuldades

enfrentadas ao realizar essa empreitada e as estratégias que utilizou para superá-las, indicando a construção e emprego de estratégias metacognitivas para controlar seu comportamento.

Deverão ser definidos em uma nova pesquisa instrumentos que possibilitem a coleta de dados junto aos professores para obter informações mais completas sobre a efetividade do programa sem, contudo, dificultar a interpretação dos resultados de cada fase e seus vieses decorrentes.

Assim, tomando como base os novos resultados, esta forma de intervenção poderá tornar-se um programa que atenda ao formato de biblioterapia de desenvolvimento, com uma estrutura que permita sua implantação em outras instituições de ensino, principalmente as que pertencem à rede pública.

A meta é que este tipo de orientação possa ser multiplicado de forma exponencial, a fim de que possa ser desenvolvida a inteligência coletiva. Este conceito foi definido por Brown e Lauder e

implica a transformação da forma como pensamos sobre as capacidades humanas, sugerindo que todos são capazes, e não somente alguns poucos; que a inteligência é múltipla, em vez de ser uma questão de resolver enigmas com resposta única, e que nossas qualidades humanas para a imaginação e o envolvimento emocional são tão importantes quanto nossa capacidade de nos tornarmos especialistas técnicos. (Brown e Lauder, apud Hargreaves, 2004, p.43)

6. REFERÊNCIAS

- ANTUNES, C. *Novas maneiras de ensinar, novas formas de aprender*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- AQUINO, J. G. *Indisciplina: o contraponto das escolas democráticas. Coleção Cotidiano Escolar*. São Paulo: Editora Moderna, 2003.
- ARMSTRONG, T. *Inteligências múltiplas na sala de aula*. 2ª edição. Tradução: Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- BONAMINO, A., COSCARELLI, C. e FRANCO, C. Avaliação e letramento: concepções de aluno letrado subjacente ao SAEB e ao PISA. *Educação e Sociedade*, Faculdade de Educação da UNICAMP, Campinas, vol.23, n°81, pp. 91-113, Dezembro de 2002.
- BORUCHOVITCH, E. Estratégias de compreensão em leitura de alunos do ensino fundamental. *Psicologia Escolar e Educacional*, Campinas, vol.5, n°1, pp. 19-25, 2001.
- BRAYNER, F.H.A. Como salvar a educação (e o sujeito) pela literatura: sobre Philippe Meirieu e Jorge Larrosa. *Revista Brasileira de Educação*, n°29, pp. 63-72, Maio;Jun;Jul; Ago 2005.
- CAMPBELL, L., CAMPBELL, B. e DICKINSON, D. *Ensino e Aprendizagem por meio das Inteligências Múltiplas*. 2ª edição. Tradução: Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.
- CHEU, H. There is no class in this text: from reader-response to bibliotherapy. *Textual Studies in Canadá*, pp.37-44, Summer 2001.
- COSTA, A.C.G. e ANDRÉ. *Educação para o desenvolvimento humano*. São Paulo: Saraiva: Instituto Ayrton Senna, 2004.
- COSTAS, R. Com medo dos alunos. *Revista Veja*, pp. 62–66, São Paulo: Editora Abril, 11 de maio de 2005.

- CRUZ, M. *Biblioterapia de desenvolvimento pessoal: um programa para adolescentes de periferia*. Dissertação Mestrado em Biblioteconomia, PUC-Campinas, Campinas, 1995.
- DE LA TAILLE, Y. OLIVEIRA, M. e DANTAS, H. *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus Editorial, 1992.
- DE LA TAILLE, Y. Para um estudo psicológico das virtudes morais. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, vol. 26, n° 2, pp. 109 – 121, jul./dez. 2000.
- DE LA TAILLE, Y. *Limites: três dimensões educacionais*. 3ª edição, 7ª impressão. São Paulo: Editora Ática, 2002.
- DE LA TAILLE, Y. e HARKOT DE LA TAILLE, E. *Valores dos jovens de São Paulo*. Instituto SM para a Qualidade Educativa. Pesquisa disponível no site <http://www.edicoessm.com.br>. Acessado em dezembro de 2005.
- DEL NERO, H. Sincronização e consciência: fundamentos naturais da cultura ou fundamentos culturais da natureza? *Revista de Psicologia da USP*, São Paulo, vol.8, n°2, 1997. Disponível em <http://www.scielo.br>. Acessado em dezembro de 2004.
- DEL PRETTE, A. e DEL PRETTE, Z. *Psicologia das Habilidades Sociais: Terapia e Educação*. Petrópolis: Vozes, 1999.
- DEL PRETTE, A. e DEL PRETTE, Z.A.P. (orgs.). *Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem: questões conceituais, avaliação e intervenção*. Campinas,SP: Editora Alínea, 2003.
- DI NUCCI, E.P. Letramento: algumas práticas de leitura do jovem do ensino médio. *Psicologia Escolar e Educacional*, Faculdade de Educação da UNICAMP, Campinas, vol.6, n°1, pp.31-38, 2002.

- FERREIRA, S.P.A. e DIAS, M.G.B.B. A Escola e o Ensino da Leitura. *Psicologia em Estudo*, Maringá, vol.7, nº1, pp. 39-49, jan./jun. 2002.
- FERRARIS, A.O. À procura de um eu. *Revista Viver Mente & Cérebro / Scientif American*. Ano XIV, nº 155, p. 50 – 55. São Paulo: Ediouro, Segmento-Duetto Editorial Ltda., dezembro de 2005.
- FLAVELL, J., MILLER, P. e MILLER, S. *Desenvolvimento Cognitivo*. Tradução: Cláudia Dornelles. 3ª edição. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda, 1999.
- FURNER, J. Using bibliotherapy to overcome math anxiety. *Academic Exchange Quarterly*, vol. 8, nº2, pp. 209 – 213, Summer 2004.
- GADOTTI, M. Desafios para a era do conhecimento. *Coleção Memória da Pedagogia, nº 6: Educação no século XXI, perspectivas e tendências*, pp. 06-15. Editor: Manuel da Costa Pinto; (colaboradores Moacir Gadotti ... et al.) – Rio de Janeiro: Relume Dumar: Ediouro; São Paulo: Segmento-Duetto, 2006.
- GARDNER, H. *Inteligências Múltiplas: a teoria na prática*. Tradução: Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 1995.
- GARDNER, H., KORNHEBER, M. e WAKE, W. *Inteligência: múltiplas perspectivas*. Tradução: Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- GARDNER, H. *O verdadeiro, o belo e o bom. Os princípios básicos para uma nova educação*. Tradução: Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 1999.
- GERK-CARNEIRO, E. Inteligência social como vertente cognitiva da competência social. In: DEL PRETTE, A. e DEL PRETTE, Z. (Orgs.)

Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem: questões conceituais, avaliação e intervenção. Campinas: Editora Alínea, 2003.

- GOLEMAN, D. *Emotional Intelligence - Why it can matter more than IQ.* Bantam Book, New York, NY, October, 1995.
- GOLEMAN, D. *Trabalhando com a Inteligência Emocional.* 1ª Edição. Tradução M.H.C. Côrtes. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 1999.
- GONZALEZ-REY, F. *Comunicación, personalidad y desarrollo.* Editorial Pueblo y Educación. Palya, La Habana, 1995.
- GUEDES PINTO, A. A vivência da prática de leitura como possibilidade para outros horizontes em trabalhos envolvendo populações em situação de risco. In VON SIMON, O., PARK, M. e FERNANDES, R. (orgs.) *Educação não-formal: cenários de criação.* Campinas: Editora da UNICAMP / Centro de Memória, 2001.
- HARGREAVES, A. *O ensino na sociedade do conhecimento: educação na era da insegurança.* Tradução: Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- HERCULANO-HOUZEL, S. *O cérebro em transformação.* Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2005a.
- HERCULANO-HOUZEL, S. Os desafios da adolescência: o cérebro em transformação. *Viver Mente & Cérebro (Scientific American).* Ano XIV, n° 155, dezembro/2005, São Paulo: Ediouro, Segmento-Duetto Editorial Ltda, 2005b.
- IACOCCA, L. e IACOCCA, M. *O livro do adolescente: discutindo idéias e atitudes com o jovem de hoje.* São Paulo: Editora Ática, 2002.
- IFA – INSTITUTE OF PHONETIC SCIENCES – Faculty of Humanities, University of Amsterdam, NL. – *The Wilcoxon Matched-Pairs Signed Ranks*

- Test.* – Disponível em [http:// www.fon.hum.uva.nl/services.html](http://www.fon.hum.uva.nl/services.html). Acessado em outubro de 2005.
- INEP. *Resultados do Saeb 2003; versão preliminar*. Brasília, DF. Junho de 2004. Disponível em [http:// www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br). Acessado em outubro de 2004.
 - JACCARD, J., DODGE, T. e GUILAMO-RAMOS. V. (2005). Metacognition, Risk Behavior, and Risk Outcomes: the role of perceived intelligence and perceived Knowledge. *Heath Psychology*, vol.24, n°2, pp.161-170. APA (American Psychological Association), 2005.
 - JOHNSON, C., WAN, G., TEMPLETON, R., GRAHAM, L., SATTLER, J. Booking it' to peace: bibliotherapy guidelines for teachers (On-going topics). *Academic Exchange Quarterly*, vol.5, n°3, pp.172-176, Fall 2001.
 - KANDEL, E., SCHWARTZ, J. e JESSELL, T. *Princípios da Neurociência*. Baurueri: Editora Manole, 2003.
 - KEITH, N. e FRESE, M. Self-Regulation in Error Management Training: Emotion Control and Metacognition as Mediators of Performance Effects. *Journal of Applied Psychology*, vol.90, n°4, pp.677-691. APA (American Psychological Association), 2005.
 - KOPKE FILHO, H. Repertório de estratégias de compreensão da leitura e conhecimento metacognitivo de professores de língua portuguesa. *Psicologia Escolar e Educacional*, Faculdade de Educação da UNICAMP, Campinas, vol. 6, n°1, pp. 67-80, 2002.
 - KORIAT, A. e BJORK, R.A. Illusions of Competence in Monitoring One's Knowledge During Study. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*, vol.31, n°2, pp. 187-194. APA (American Psychological Association), 2005.

- KORIAT, A., MA'AYAN, H. e NUSSINSON, R. The Intricate Relationships Between Monitoring and Control in Metacognition: lessons for the cause-and-effect relation between subjective experience and behavior. *Journal of Experimental Psychology: General*, vol.135, n°1, pp.36–69. APA (American Psychological Association), 2006.
- KUENZER, A.C. Conhecimento e competências no trabalho e na escola. *Revista Educação e Linguagem*. Universidade Metodista de São Paulo, ano 6, n°8, pp. 45-68, jul-dez 2003.
- LAJOLO, M. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. 6ª edição, 10ª impressão. São Paulo: Editora Ática, 1999.
- LDB 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. MEC, Brasília: DF, 1996. Disponível em <http://www.mec.gov.br>. Acessado em janeiro,2005.
- LENT, R. *Cem Bilhões de Neurônios: conceitos fundamentais de neurociências*. São Paulo: Editora Atheneu, 2001.
- LIND, G. O Significado e Medida da Competência Moral Revisitada: um modelo do duplo aspecto da competência moral. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Vol. 13, n° 3, pp. 399-416, 2000.
- LOPES, A. Disciplina: é mais fácil para os alunos seguir regras que eles ajudam a criar. *Revista Nova Escola*. Junho/Julho, 2005. pp.45–49. São Paulo: Editora Abril, 2005.
- MACEDO, L. *Cinco Estudos de Educação Moral*. São Paulo: Casa do Psicólogo. Coleção Psicologia e Educação, 1996.

- MAIA, A.C.B e FONSECA, M.L. Quociente de inteligência e aquisição de leitura; um estudo correlacional. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, vol.15, n°2, 2002. Disponível em <http://www.scielo.br>. Acessado em dezembro de 2004.
- MANTOVANI DE ASSIS, O.Z. e VINHA, T.P. O processo de resolução de conflitos interpessoais na escola autocrática e democrática. 2003. 34 p. *Biblioteca Digital Unicamp – Faculdade de Educação*. Disponível em: <http://www.unicamp.br>. Acessado em dezembro/2005.
- MARRS, R. A meta-analysis of bibliotherapy studies. *American Journal of Community Psychology*, vol.23, n°6, pp.843-870, December, 1995.
- MARTURANO, E. e LOUREIRO, S. O desenvolvimento socioemocional e as queixas escolares. Em DEL PRETTE, A. e DEL PRETTE, Z. (Orgs.) *Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem: questões conceituais, avaliação e intervenção*. Campinas: Editora Alínea, 2003.
- McFANN, J. Boys and books. *Reading Today*, vol.22, n°1, p.20-22, August-September, 2004.
- MELLO, G.N. *Educação escolar brasileira: o que trouxemos do século XX ?* Porto Alegre: Artmed, 2004.
- MOORE, D. e McCABE, G. *Introdução à prática da estatística*. Tradução: Alfredo Alves de Faria. Rio de Janeiro: LTC – Livros Técnicos e Científicos Editora S.A, 2002.
- MORIN, E. Epistemologia da Complexidade. Em SCHNITMAN, D. F. (org). *Novos paradigmas, cultura e subjetividade*. Tradução: Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

- MOURA, E., MATSUDO, S.M. e ANDRADE, D.R. Perfil do hábito de leitura de alunos do curso de Educação Física do Centro Universitário UniFMU. *Rev.Bras.Ciênc. e Movimento*, Brasília, vol.8, nº1, pp.15-21, Janeiro 2000.
- MURTA, S. Aplicações do Treinamento em Habilidades Sociais: Análise da Produção Nacional. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, vol.18, nº2, pp.283-291, 2005.
- NUGENT, S. Bibliotherapy: A study of its effects on the self-concept of gifted students. *Southeastern Louisiana University*. Disponível em: <http://www.selu.edu/Academics/Education/EDF600/steph.htm>. Acessado em junho de 2004.
- PAPALEONTIOU-LOUCA, E. The Concept and Instruction of metacognition. *Teacher Development*, vol.7, nº1, pp. 9-30, 2003.
- PFROMM NETO, S. *Telas que ensinam: mídia e aprendizagem do cinema ao computador*. Campinas: Editora Alínea. 2ª edição, 2001.
- PIAGET, J. *Os procedimentos da educação moral*. Tradução de Maria Suzana de Stefano Menin, 1930. Em MACEDO, L. (org.) *Cinco Estudos de Educação Moral*. São Paulo: Casa do Psicólogo. Coleção Psicologia e Educação, 1996.
- PINHEIRO, A.M.V. Heterogeneidade entre leitores julgados competentes pelas professoras. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, vol.14, nº3, 2001. Disponível em <http://www.scielo.br>. Acessado em dezembro de 2004.
- POLIZZI, V. *Depois daquela viagem: diário de bordo de uma jovem que aprendeu a viver com a AIDS*. São Paulo: Editora Ática, 18ª edição, 2002.

- RANÑA, W. Os desafios da adolescência. *Revista Viver Mente & Cérebro / Scientif American*. Ano XIV, nº155, dezembro / 2005, pp. 42 – 49. São Paulo, SP: Ediouro, Segmento-Duetto Editorial Ltda, 2005.
- RATEY, J. *O Cérebro: um guia para o usuário*. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2002.
- RIBEIRO, C. (2003). Metacognição: um apoio ao processo de aprendizagem. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, vol.16, nº1, pp.109-116, 2003.
- ROSSETTI-FERREIRA, M. , AMORIM, K., SOARES DA SILVA, A. e ALMEIDA CARVALHO, A. (org.). *Rede de Significações e o estudo do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- RUBISCH, J., CARR, C. e BREMAN, J. (2000). Not the same old story - Long distance collaboration to increase interpersonal understanding. *T H E Journal (Technological Horizons in Education)*, v.28, nº3, p.60, Oct. 2000.
- SALLES, J.F e PARENTE, M.A.M.P. (2002). Processos cognitivos na leitura de palavras em crianças: relações com compreensão e tempo de leitura. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Faculdade de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, vol.15, nº2, 2002. Disponível em <http://www.scielo.br>. Acessado em dezembro de 2004.
- SALONEN, P., VAURAS, M. e ELFKLIDES, A. Social Interaction – What Can it Tell us About Metacognition and Coregulation in Learning? *European Psychologist*, vol.10, nº5, pp.119-208, Hogrefe & Huber Publishers, 2005.
- SAVATER, F. *O valor de educar*. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora, 1998.

- SASTRE, G. e MORENO, M. Nuevas perspectivas sobre el razonamiento moral. *Educação e Pesquisa*, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, vol. 26, nº2, pp. 123-135, jul./dez. 2000.
- SERRA, M.J. e DUNLOSKY, J. Does Retrieval Fluency Contribute to the Underconfidence-With-Practice Effect? *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*, vol.31, nº6, pp. 1258-1266. American Psychological Association (APA), 2005.
- SHAFFER, D. *Psicologia do Desenvolvimento: Infância e Adolescência*. Tradução Cíntia Regina Pemberton Cancissu. Revisão Técnica: Antônio Carlos Amador Pereira. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.
- SIMPSON, M. e NIST, S. An update on strategic learning: it's more than textbook reading strategies. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*. March, 2000.
- SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. *Educação e Sociedade*, Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, vol. 23, nº81, pp. 143-160, dez. 2002.
- SOLÉ, I. *Estratégias de leitura*. 6ª edição. Porto Alegre: Artes Médicas Editora, 1998.
- SULLIVAN, A. e STRANG, H. Bibliotherapy in the classroom: using literature to promote the development of emotional intelligence. *Childhood Education*, Winter 2002, vol.79, nº2, pp.74-80, Winter, 2002.
- TAYLOR, B. Bibliotherapy (book review). *The Christian Century*, vol.121, nº5, pp.40-42, March, 9, 2004.

- VICÁRIA, L. e COTES, P. Muito além do castigo: como alguns colégios estão mudando para reduzir os casos de indisciplina. *Revista Época*, 16 de maio de 2005, pp. 52 – 55. Rio de Janeiro: Editora Globo, 2005.
- WITTER, G. Biblioterapia: Desenvolvimento e Clínica. In WITTER, G.P. (org.) *Leitura e psicologia*, Campinas: Editora Alínea, 2004.
- YASSUDA, M.S., LASCA, V.B. e NERI, A. L. Meta-memória e Auto-eficácia; um estudo de validação de instrumentos de pesquisa sobre memória e envelhecimento. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Faculdade de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, vol.18, n°1, pp. 78-90, 2005.

7. ANEXOS

Construção de competências e desenvolvimento de habilidades de leitura de textos de gêneros variados em cada um dos estágios (resumo) – Língua Portuguesa 4ª série / Ensino Fundamental – SAEB 2003

Muito Crítico	Não desenvolveram habilidades de leitura mínimas condizentes com quatro anos de escolarização. Não foram alfabetizados adequadamente. Não conseguem responder os itens da prova.
Crítico	Não são leitores competentes, lêem de forma ainda pouco condizente com a série, construíram o entendimento de frases simples. São leitores ainda no nível primário, decodificam apenas a superfície de narrativas simples e curtas, localizando informações explícitas, dentre outras habilidades.
Intermediário	Começando a desenvolver as habilidades de leitura, mais próximas do nível exigido para a série. Inferem informações explícitas em textos mais longos; identificam a finalidade de um texto informativo; reconhecem o tema de um texto e a idéia principal e reconhecem os elementos que constroem uma narrativa, tais como o conflito gerador, os personagens e o desfecho do conflito, entre outras habilidades.
Adequado	São leitores com nível de compreensão de textos adequados à série. São leitores com habilidades consolidadas. Estabelecem a relação de causa e consequência em textos narrativos mais longos; reconhecem o efeito de sentido decorrentes do uso de pontuação; distinguem efeitos de humor mais sutis; identificam a finalidade de um texto com base em pistas textuais mais elaboradas, depreendem relação de causa e consequência implícitas no texto, além de outras habilidades.

Construção de competências e desenvolvimento de habilidades de leitura de textos de gêneros variados em cada um dos estágios (resumo) – Língua Portuguesa 8ª série / Ensino Fundamental – SAEB 2003.

Muito Crítico	Não são bons leitores. Não desenvolveram habilidades de leitura exigíveis para a escolarização completa no Ensino Fundamental.
Crítico	Ainda não são bons leitores. Apresentam algumas habilidades de leitura, mas aquém das exigidas para a série (textos simples e textos informativos). Algumas das habilidades já consolidadas neste estágio: inferem o sentido metafórico de uma expressão; identificam (em fábulas) a intenção implícita contida na fala dos personagens, o desfecho do conflito, a organização temporal da narrativa e o tema de textos poéticos; distinguem um fato da opinião relativa a este fato e identificam a finalidade de um texto informativo longo; estabelecem a relação de causa e consequência em textos de diferentes gêneros; identificam os efeitos de sentido decorrentes do uso de pontuações e a idéia central de um texto poético.
Intermediário	Os alunos que se encontram nesse estágio desenvolveram algumas habilidades de leitura mais compatíveis com a escolarização plena no Ensino Fundamental. Isso lhes permitirá continuar a escolarização no Ensino Médio com um déficit menor. Além das habilidades descritas para o estágio precedente, são alunos que desenvolveram mais algumas, destacando-se: distinguem entre vários enunciados aquele que expressa uma opinião; identificam um tema de um texto argumentativo e a tese de um texto dissertativo, estabelecendo relações entre elas e os argumentos oferecidos para sustentá-la; identificam o conflito gerador de uma narrativa mais complexa e os diferentes tipos de narrador.
Adequado	São leitores competentes. Demonstram habilidades de leitura compatíveis com a 8ª série (textos poéticos de maior complexidade, informativos, com informações pictóricas em tabelas e gráficos). Habilidades importantes, entre outras, que foram explícitas na análise dos testes: depreendem relações de causa e consequência implícitas no texto; reconhecem o efeito de sentido provocado pela seleção e escolha de determinadas expressões; identificam a seqüência temporal de uma narrativa e diferentes pontos de vista em um mesmo texto; reconhecem relações de causa e consequência a partir de enunciados com termos e sintaxe menos usual; identificam os efeitos de sentido decorrentes do uso da pontuação e reconhecem as intenções no uso de gírias e expressões coloquiais em um texto.

DEFINIÇÃO DAS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS E SUA LOCALIZAÇÃO NO ENCÉFALO (ARMSTRONG, 2001)

Inteligência	Definição	Sistemas Neurológicos (Área de base)
Lingüística	Capacidade de usar as palavras de forma efetiva, por meio da escrita (manipulação da sintaxe e da semântica) ou oralmente (retórica, mnemônica, explicação e metalinguagem).	Lobos frontal e temporal esquerdo (por exemplo, áreas de Broca, de Wernicke).
Lógico-Matemática	Capacidade de usar números e raciocinar utilizando padrões de relacionamentos lógicos, afirmações e proposições (se-então, causa-efeito), funções e outras abstrações relacionadas.	Lobo parietal esquerdo, hemisfério direito.
Espacial	Capacidade de perceber com precisão o mundo visuo-espacial e de realizar transformações sobre essas percepções. Inclui a capacidade de visualizar, representar graficamente idéias visuais e espaciais e de orientar-se apropriadamente e, uma matriz espacial.	Regiões posteriores do hemisfério direito.
Corporal-Cinestésica	Perícia no uso do corpo todo para expressar idéias e sentimentos e facilidade no uso das mãos para produzir ou transformar coisas. Inclui as habilidades físicas específicas de coordenação, destreza, força, flexibilidade e velocidade, assim como capacidades próprioceptivas, táteis e hápticas.	Cerebelo, gânglios basais, córtex motor.
Musical	Capacidade de perceber, discriminar, transformar e expressar formas musicais.	Lobo temporal direito.
Interpessoal	Capacidade de perceber e fazer distinções no humor, intenções, motivações e sentimentos das outras pessoas, bem com a capacidade de responder efetivamente a estes sinais de maneira pragmática.	Lobos frontais, lobo temporal (especialmente o hemisfério direito), sistema límbico.
Intrapessoal	Autoconhecimento e a capacidade de agir adaptativamente com base nesse conhecimento. Inclui uma imagem precisa de si mesmo (das próprias forças e limitações), consciência dos estados de humor, intenções, motivações, temperamento e desejos; e a capacidade de autodisciplina, auto-entendimento e auto-estima.	Lobos frontais, lobos parietais e sistema límbico.
Naturalista	Perícia no reconhecimento e classificação das numerosas espécies a fauna e a flora - do meio ambiente do indivíduo.	Áreas do lobo parietal esquerdo são importantes para distinguir entre seres vivos e inanimados.

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Senhores pais,

Fui autorizada pelos Mantenedores desta escola a realizar uma pesquisa durante o presente ano letivo, a partir da qual será elaborada minha Dissertação de Mestrado em Psicologia Escolar na PUC-Campinas.

Este projeto tem como objetivo principal avaliar a eficácia do Programa de Desenvolvimento de Habilidades, criado e aplicado por mim aqui na escola com alunos de 5ª a 8ª séries desde agosto de 1998. Ele é composto por atividades que incluem a leitura de textos e exercícios que incentivam a reflexão e a discussão, com o intuito de que o aluno entenda porque errou e o que precisa fazer para que essa determinada situação não volte a acontecer.

Como já de conhecimento dos senhores, o PDH é uma atividade obrigatória, mas a utilização de seu conteúdo na pesquisa é voluntária, podendo ser interrompida a qualquer momento, sem que haja qualquer prejuízo, ônus ou indenização aos alunos que se dispuserem a colaborar.

Ao permitir que o PDH 01 realizado por seu(sua) filho(a) seja incluindo como dado desta pesquisa, os senhores estarão colaborando para a realização de uma análise extremamente rica e significativa, por meio da qual será possível validar as estratégias já adotadas e modificar aquelas que não estiverem atingindo as metas propostas. As necessidades de reestruturação sinalizadas irão possibilitar o aprimoramento deste instrumento de orientação em benefício de nossos próprios alunos.

Todas as atividades criadas, bem como as estratégias utilizadas durante este trabalho foram avaliados e aprovados pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos PUC-Campinas, tel.: (19) 3729-8303. Portanto, seu conteúdo não apresenta nenhum risco psicológico, pois envolve situações do dia-a-dia.

Cabe aqui ressaltar que todos os dados coletados serão guardados de modo confidencial, não sendo, em hipótese alguma e sob nenhum pretexto, divulgada a identidade dos participantes em qualquer comunicação pública oral ou escrita.

Coloco-me à disposição para informá-los de forma mais detalhada sobre as situações descritas, incluindo aí a apresentação das atividades do programa realizado e uma avaliação de desempenho do aluno.

Para autorizar a participação de seu(sua) filho(a), peço-lhe que preencha, por favor, o protocolo abaixo.

Agradeço desde já sua atenção e comprometo-me neste momento a apresentar-lhes os resultados da pesquisa, tão logo ela seja finalizada.

Atenciosamente,

Cristina Maria D'Antona Bachert
e-mail: crisbachert@directnet.com.br

Sorocaba, ____ de _____ de 2005

Na qualidade de responsável por _____,
autorizo a utilização das atividades que realizará no PDHS no presente projeto de pesquisa.

Nome: _____

R.G.: _____ Data: _____

Assinatura:

Como leitor eu sou assim ...

I - Identificação do aluno

Iniciais: _____ Número: _____ Série: _____ Unidade () 1 () 2
 Data: ___/___/2005 Sexo: () Masculino () Feminino

II - Questionário

Parte A: Responda as questões abaixo marcando um X na alternativa que corresponda à resposta que você escolheu. Utilize as linhas para detalhar suas informações quando achar necessário.

1. Você e sua família têm livros em casa?
 () Sim, muitos. Quantos são aproximadamente? _____
 () Não.

2. Em caso afirmativo, quem tem mais livros? Por quê?

3. Você e sua família costumam comprar e/ou assinar revistas?
 () Sim. () Não.

4. Em caso afirmativo, cite o nome de cada uma e de quem costuma comprá-las.

5. Você costuma ler essas revistas? Se sim, quais?

6. Caso tenha respondido não à questão acima, explique o motivo.

7. Sua família assina algum jornal ou o compra regularmente?
 () Sim. Qual(is)? _____

 () Não. Por quê? _____

8. Você gosta de ler?

- () Sim () Depende. () Não.
Por quê?

9. Quando lê um livro, revista ou texto, você costuma:

- () Parar no início.
() Chegar até a metade.
() Ir até o final.
() Pular parágrafos.
() Só olhar a capa (ou título) e as figuras.
() Ler um trecho do começo, outro do meio e um do final do livro ou do texto.
Por quê?

10. Você gosta de ler em voz alta para os colegas de sala durante a aula?

- () Sim. () Às vezes. () Não.
Por quê?

11. O livro que você mais gostou de ler foi:

- () Aventura.
() Romance.
() Ficção.
() Mistério.
() Terror.
() Biografia.
() Relato histórico.
() Auto-ajuda.
() Curiosidades.
() Outros. Quais? _____

Parte B: Responda as questões abaixo marcando um X nas alternativas que correspondam às suas preferências. Utilize as linhas para detalhar suas informações.

12. Se você fosse escrever um livro, que tema escolheria?

- () Amor. () Esportes.
() Mistério. () Hobbies e passatempos.
() Comédia. () Curiosidades.
() Ficção científica. () Terror.
() Suspense. () Baseado em fatos reais.
() Crime.
() Auto-ajuda.
() Outros. Quais? _____

13. Dos temas que escolheu na questão acima, qual é o seu preferido? Por quê?

14. Você procura um livro para ler

- Por iniciativa própria.
- Por indicação do professor.
- Por indicação de um amigo(a).
- Por indicação dos pais.
- Pelo título do livro.
- Pela capa e ilustrações.
- Porque está sendo comentado nos jornais e revistas.
- Porque todo mundo está lendo.
- Quando ganha de presente.
- Quando o vê na biblioteca.
- Outras razões. Quais? _____

15. Quando não tem nada para fazer, você:

- Visita um(a) amigo(a) ou o(a) convida para vir à sua casa.
- Telefona a um amigo(a).
- Assiste televisão.
- Lê.
- Ajuda nas tarefas da casa.
- Pratica algum esporte.
- Descansa.
- Procura fazer alguma coisa com os irmãos.
- Toca algum instrumento musical .
- Ouve música.
- Joga videogame.
- Navega na internet.
- Entra no ICQ / MSN para bater papo.
- Outras. Quais? _____

16. Quando está lendo um texto ou livro, quais são as dificuldades que encontra com mais freqüência?

- Parágrafos longos.
- Linguagem difícil.
- Notas de rodapé.
- Não conhece nada sobre o assunto que está lendo.
- Palavras desconhecidas.
- Informações entre parênteses ou hífen.
- Interpretação de gráficos.
- Interpretação de tabelas.
- Não gosta do assunto.
- Outras. Quais? _____

17. Quando você encontra uma das dificuldades que assinalou acima, você costuma resolvê-las consultando

- () dicionários.
- () enciclopédias.
- () a internet.
- () os professores.
- () seus pais.
- () seus irmãos mais velhos.
- () seus familiares.
- () os amigos.
- () Ou encontra outras soluções? Quais?

- () Não resolve o problema. Por quê?

18. No quadro abaixo, assinale com um X sua periodicidade de leitura.

Tipo	Diariamente	Semanalmente	Mensalmente	Nunca
Livros				
Jornais				
Gibis				
Revistas				
Outro tipo de material de leitura (Internet)				

ANÁLISE DE CONTEÚDO: ASPECTOS METACOGNITIVOS QUE PODEM INFLUENCIAR NA REALIZAÇÃO DA LEITURA

Os fatores abaixo relacionados foram definidos a partir do Modelo Global de Monitoração Cognitiva, Flavell, 1999, também citado por Ribeiro, 2002 e Papeleontiou-Louca, 2003 ao discutir o conceito de metacognição.

Fatores	Definição
Conhecimento Metacognitivo	É a combinação de informações sobre as habilidades pessoais, características da tarefa e estratégias que o aprendiz poderá empregar para organizar e regular os próprios processos cognitivos na realização da atividade de leitura proposta.
Experiências Metacognitivas	Estão relacionadas à esfera afetiva. Formadas por crenças, impressões e percepções conscientes do aprendiz, que podem ocorrer antes, durante ou após a realização de uma tarefa. Podem ser entendidas como uma oportunidade para o aprendiz avaliar suas dificuldades ou negar-se a fazê-la diante dos erros que comete na execução da atividade.
Objetivos	São os motivos que levam o aprendiz a realizar a leitura. Podem ser colocados de forma explícita ou implícita, impostos pelo(a) professor(a) ou definidos pelo(a) próprio(a) aluno. Podem ser modificados durante a realização da tarefa, de acordo com a facilidade e envolvimento do participante na mesma.
Ações	São as atitudes expressas pelo participante ao realizar a tarefa de leitura, interpretação e utilização das informações contidas em um texto, visando potencializar sua compreensão e condições de ser bem sucedido.

Estes fatores serão utilizados para categorização da justificativa apresentada à resposta da pergunta de número 9 do questionário “Como Leitor Eu Sou Assim...” (anexo 1), abaixo reproduzida.

Questão 9: Quando lê um livro, revista ou texto, você costuma:

- () Parar no início.
 () Chegar até a metade.
 () Ir até o final.
 () Pular parágrafos.
 () Só olhar a capa (ou título) e as figuras.
 () Ler um trecho do começo, outro do meio e um do final do livro ou do texto.

Por que?

Os resultados gerais obtidos a partir das respostas dadas pelos participantes à essa questão indicam que 14,80% lêem apenas o início de um livro, 18,52% chegam até a metade e 66,66% concluem a leitura. As três alternativas seguintes: “pular parágrafos”, “só olhar a capa (ou título) e as figuras” e “ler um trecho do começo, outro do meio e um do final do livro ou do texto” não foram assinaladas.

Para proceder à análise dos dados referentes à justificativa destas escolhas, foram identificados termos gerais, posteriormente categorizados conforme os fatores citados por Flavell (1999).

Para a sua análise de conteúdo, foram selecionados, aleatoriamente, nove participantes. E, a título de exemplo, foi transcrita a resposta de um outro, que não faz parte dessa amostra.

Exemplo:

P 21 - Questão 9: Quando lê um livro, revista ou texto, você costuma:

- () Parar no início.
 () Chegar até a metade.
 (**X**) Ir até o final.
 () Pular parágrafos.
 () Só olhar a capa (ou título) e as figuras.
 () Ler um trecho do começo, outro do meio e um do final do livro ou do texto.

Por que?

Porque eu me envolvo muito com as histórias.

Resposta dada pelo participante	Conhecimento Metacognitivo	Experiência Metacognitiva	Objetivos	Ações	Não se relaciona às categorias apresentadas
Eu me envolvo muito com as histórias.		X			

Nas próximas páginas, estão transcritas as respostas dos nove participantes sorteados e, a seguir, as justificativas já organizadas em forma de tabela, respeitando a mesma seqüência de apresentação.

Juiz: _____
Titulação: _____
Data: / / 2005

CATEGORIZAÇÃO DAS RESPOSTAS DOS PARTICIPANTES

Levando em consideração as informações das páginas anteriores, o método utilizado para coleta e análise dos dados, o questionário “Como Leitor Eu Sou Assim...”, e as respostas dos participantes da amostra transcritas abaixo, associe cada justificativa a um dos fatores do Modelo Global de Monitoração, contidos na tabela abaixo.

Respostas selecionadas

P 3 - Questão 9: Quando lê um livro, revista ou texto, você costuma:

- () Parar no início.
- () Chegar até a metade.
- (**X**) Ir até o final.
- () Pular parágrafos.
- () Só olhar a capa (ou título) e as figuras.
- () Ler um trecho do começo, outro do meio e um do final do livro ou do texto.

Por que?

Para não perder nada.

P 6 - Questão 9: Quando lê um livro, revista ou texto, você costuma:

- (**X**) Parar no início.
- () Chegar até a metade.
- () Ir até o final.
- () Pular parágrafos.
- () Só olhar a capa (ou título) e as figuras.
- () Ler um trecho do começo, outro do meio e um do final do livro ou do texto.

Por que?

Porque o livro é chato.

P 7 - Questão 9: Quando lê um livro, revista ou texto, você costuma:

- () Parar no início.
- () Chegar até a metade.
- (**X**) Ir até o final.
- () Pular parágrafos.
- () Só olhar a capa (ou título) e as figuras.
- () Ler um trecho do começo, outro do meio e um do final do livro ou do texto.

Por que?

Porque eu gosto de ler parte por parte.

P 9 - Questão 9: Quando lê um livro, revista ou texto, você costuma:

- Parar no início.
- Chegar até a metade.
- Ir até o final.
- Pular parágrafos.
- Só olhar a capa (ou título) e as figuras.
- Ler um trecho do começo, outro do meio e um do final do livro ou do texto.

Por que?

Porque eu só leio livro da escola e se eu não for até o final, eu vou mal na prova.

P 17 - Questão 9: Quando lê um livro, revista ou texto, você costuma:

- Parar no início.
- Chegar até a metade.
- Ir até o final.
- Pular parágrafos.
- Só olhar a capa (ou título) e as figuras.
- Ler um trecho do começo, outro do meio e um do final do livro ou do texto.

Por que?

Para saber sobre o livro inteiro.

P 18 - Questão 9: Quando lê um livro, revista ou texto, você costuma:

- Parar no início.
- Chegar até a metade.
- Ir até o final.
- Pular parágrafos.
- Só olhar a capa (ou título) e as figuras.
- Ler um trecho do começo, outro do meio e um do final do livro ou do texto.

Por que?

Porque às vezes eu posso ter algo muito mais importante.

P 22 - Questão 9: Quando lê um livro, revista ou texto, você costuma:

- Parar no início.
- Chegar até a metade.
- Ir até o final.
- Pular parágrafos.
- Só olhar a capa (ou título) e as figuras.
- Ler um trecho do começo, outro do meio e um do final do livro ou do texto.

Por que?

Para entender tudo.

P 24 - Questão 9: Quando lê um livro, revista ou texto, você costuma:

- () Parar no início.
 () Chegar até a metade.
 (**X**) Ir até o final.
 () Pular parágrafos.
 () Só olhar a capa (ou título) e as figuras.
 () Ler um trecho do começo, outro do meio e um do final do livro ou do texto.

Por que?

Porque eu tenho curiosidade de saber o final.

P 26 - Questão 9: Quando lê um livro, revista ou texto, você costuma:

- () Parar no início.
 () Chegar até a metade.
 (**X**) Ir até o final.
 () Pular parágrafos.
 () Só olhar a capa (ou título) e as figuras.
 () Ler um trecho do começo, outro do meio e um do final do livro ou do texto.

Por que?

Porque eu quero conhecer o livro e porque eu achei ele interessante.

Tabela de Categorização a ser preenchida

Participante	Respostas dadas pelos participantes	Conhecimento Metacognitivo	Experiência Metacognitiva	Objetivos	Ações	Não se relaciona às categorias apresentadas
3	Para não perder nada.					
6	Porque o livro é chato.					
7	Porque eu gosto de ler parte por parte.					
9	Porque eu só leio o livro da escola e se eu não for até o final, eu vou mal na prova.					
17	Para saber sobre o livro inteiro.					
18	Porque às vezes eu posso ter algo muito mais importante.					
22	Para entender tudo.					
24	Porque eu tenho curiosidade de saber o final.					
26	Porque eu quero conhecer o livro.					
26	Porque eu achei ele interessante.					

Programa de Desenvolvimento de Habilidades Sociais

Iniciais do nome: _____ Número: _____ Série: _____
Unidade () 1 () 2 Data: ____/____/2005

Atividades Propostas

1. Responda a “Auto-avaliação Inicial”. (Anexo 7)

2. Responda as questões abaixo por escrito na folha pautada que você recebeu.
 - a) Descreva, da forma mais detalhada que você conseguir, o motivo pelo qual você recebeu um Termo de Atitude Inadequada. *(Caso o fato não tenha acontecido em sala de aula, passe para a pergunta “d”).*
 - b) O professor já havia chamado sua atenção?
 - c) Havia um combinado do professor com a sua classe ou com você especificamente?
 - d) Como você poderia ter evitado essa situação?
 - e) Você lembra de alguma regra da escola que define sua atitude como inadequada?
 - f) Já houve casos parecidos em sua classe?

3. Faça a atividade “Sentir & Agir” de acordo com as orientações recebidas. (Anexo 8)

4. Painel: “Do que eu gosto e não gosto”. (atividade de recorte e colagem de fotos e palavras retiradas de revistas)

5. “Ô, coitada...” (Anexo 9). Leia o texto e responda as questões propostas abaixo.
 - a) Avalie as atitudes Jucelito e responda: que tipo de pessoa você imagina que ele é?
 - b) Por que ele não começou a trabalhar na empresa depois da entrevista com o “ex quase futuro chefe”?
 - c) Como você teria agido se estivesse no lugar do Jucelito?
 - d) E se fosse o seu “futuro chefe”?
 - e) Em sua opinião, como esse final poderia ser diferente?
 - f) Você conhece alguma história parecida com essa? Em caso afirmativo, descreva o caso.

- b) Uma pessoa pode fazer tudo o que quiser? Em caso afirmativo, a partir de que idade?
- c) Os professores costumam chamar muito sua atenção durante as aulas? Em caso afirmativo, quais são os motivos mais freqüentes?
- d) Seus pais costumam chamar sua atenção?
- e) Caso tenha respondido “sim” à questão anterior, quais são os motivos das broncas que mais se repetem?
- f) Como você reage quando as coisas não acontecem da forma como você imagina?
- g) Como você gosta que os outros tratem você? Explique.
- h) Você costuma agir da mesma forma com eles? Explique.
- i) Como você reage quando seus pais lhe dizem: “Não”?
- j) E quando é um outro adulto?
- k) E quando é um(a) colega seu(sua) quem diz “Não”?

8. Observe a ilustração abaixo e responda:

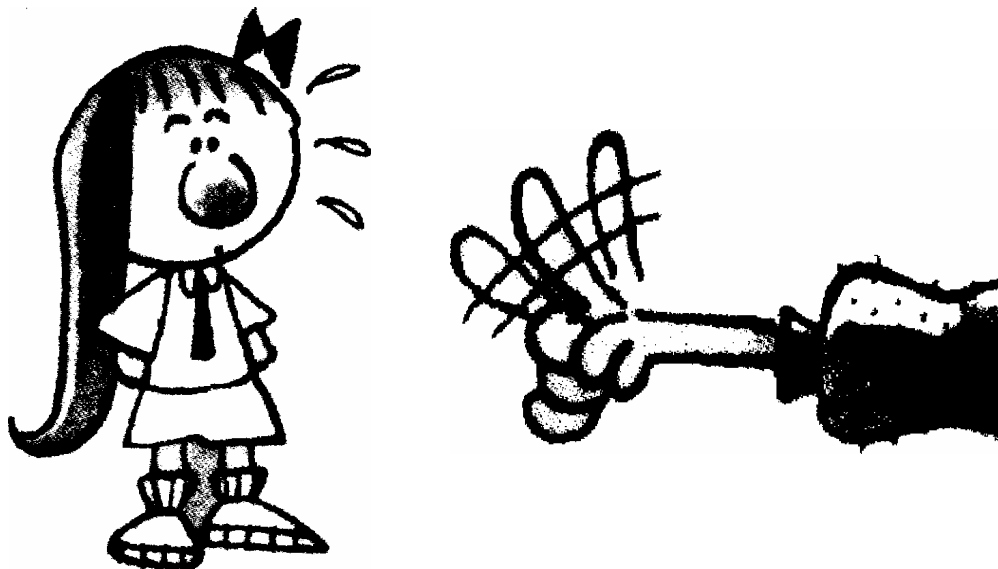


Figura 3: Não!

- a) Como a garota deve estar se sentindo?
- b) “Às vezes as pessoas fazem até um favor quando estabelecem limites para certas atitudes das outras”. (Iacocca e at., p. 83). Você concorda com essa idéia? Por quê?

9. Leia o texto abaixo.

“Olhei para ela e quase ri. Mas a essa altura eu já havia aprendido a esperar uns segundinhos antes de rir de qualquer coisa. Pois, tratando-se de culturas tão diferentes, o que é piada prá mim, pode ser muito sério prá outra pessoa. E é aí que entra uma coisa chamada respeito.”

Polizzi, V., pág. 146.

- a) Na sua opinião, como será que essa personagem, que tem 17 anos, aprendeu *a esperar uns segundinhos antes de rir de qualquer coisa*?
- b) Faça uma comparação entre esse caso e o de Jucelito (atividade 5).
10. Leia o texto: “Que gente Chata!” (Anexo 10) e responda as questões abaixo:
- a) Qual é a idéia principal deste texto?
- b) Quais são as atitudes inadequadas citadas nesse artigo?
- c) Das atitudes que você listou acima, quais também acontecem durante as aulas?
- d) Você acha que elas atrapalham? Em caso afirmativo, o que precisa ser feito?
- e) Se você respondeu “não” à questão anterior, justifique sua opinião.
11. De uns tempos para cá, é comum encontrarmos matérias sobre “como se comportar no trabalho, em festas, em viagens,...”. Por que será que isso está acontecendo?
12. Comente a frase abaixo, relacionando-a ao trabalho realizado hoje:
 “No caso das boas maneiras, o ideal mesmo é nunca esquecer de que elegância é estar consciente dos sentimentos dos outros”
 (Glória Kalil em “Tenha Modos !”, Revista Veja, 01/09/2004, p.78).
13. Releia as atividades feitas até aqui e escreva em sua folha de respostas os pontos e idéias mais importantes.
14. Faça a atividade “Avaliação Final”. (Anexo 9)

Auto-avaliação Inicial PDHS

I - Identificação do participante:

Iniciais: _____ Número: _____ Série: _____ Unidade () 1 () 2
 Data: ____ / ____ / 2005

II- Orientações básicas:

Ao responder o questionário abaixo, você deverá assinalar a resposta que melhor representa sua atitude ou posicionamento nas situações propostas, levando em consideração os seguintes critérios:

Símbolo da Resposta	Significado
S	<i>Sempre.</i>
F	<i>Com facilidade.</i>
D	<i>Com dificuldade .</i>
N	<i>Nunca.</i>

É importante lembrar de uma coisa: **não existem respostas corretas, mas sim aquelas que indicam o que você percebe que está acontecendo em seu dia-a-dia.**

III- Questões:

1. Consigo reconhecer minhas próprias emoções.

S	F	D	N

2. Consigo ficar atento às explicações e orientações do professor durante as aulas.

S	F	D	N

3. Consigo criticar atitudes erradas de outras pessoas, sem ofendê-las.

S	F	D	N

4. Estou usando os meus valores pessoais para decidir o que devo fazer.

S	F	D	N

5. Recebo com tranqüilidade avaliações de minhas atitudes, sejam críticas ou elogios, pois servem como meio para que eu aprenda e melhore cada vez mais.

S	F	D	N

6. Quando prometo alguma coisa, eu cumpro.

S	F	D	N

7. Escuto os outros com atenção, para tentar entender o que estão sentindo.

S	F	D	N

8. Percebo a relação entre os meus sentimentos e aquilo que penso, faço e digo.

S	F	D	N

9. Consigo dizer o que penso com clareza, mesmo quando meus amigos não concordam comigo.

S	F	D	N

10. Consigo perceber meus pontos fortes e minhas dificuldades.

S	F	D	N

11. Costumo ajudar meus amigos (as) a se entender com os outros.

S	F	D	N

12. Consigo perceber o que preciso fazer de acordo com a situação.

S	F	D	N

13. Consigo reconhecer como meus sentimentos influenciam meu desempenho.

S	F	D	N

14. Consigo colocar minha opinião, mesmo quando o grupo não concorda comigo.

S	F	D	N

15. Consigo pensar sobre a maneira como agi, para poder aprender com as coisas que acontecem comigo.

S	F	D	N

16. Sou organizado (a) e procuro fazer minhas lições e trabalhos da melhor forma possível.

S	F	D	N

17. Consigo admitir meus erros.

S	F	D	N

18. Consigo controlar os meus sentimentos impulsivos e as emoções que me deixam inquieto (a).

S	F	D	N

19. Consigo conviver com pessoas que pensam de um jeito diferente do meu.

S	F	D	N

20. Quando não sei como devo agir, peço ajuda.

S	F	D	N

21. Não desanimo, mesmo quando tenho dificuldade para agir da forma que sei que é correta.

S	F	D	N

22. Quando erro, tento identificar os motivos para aprender a evitá-los.

S	F	D	N

23. Meus (minhas) amigos (as) costumam falar quando acham que eu agi errado.

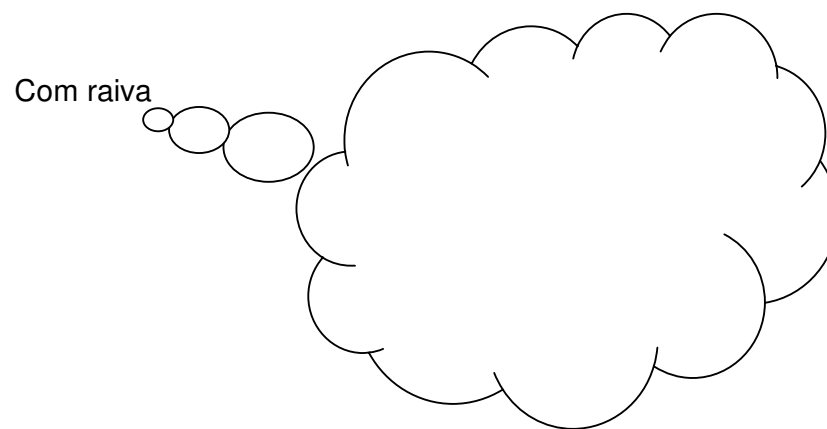
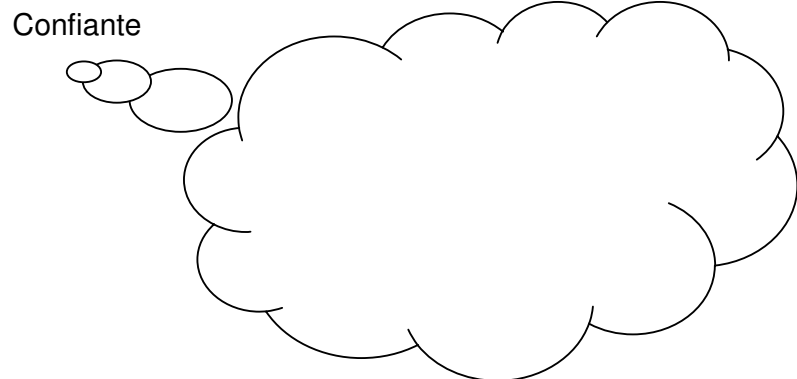
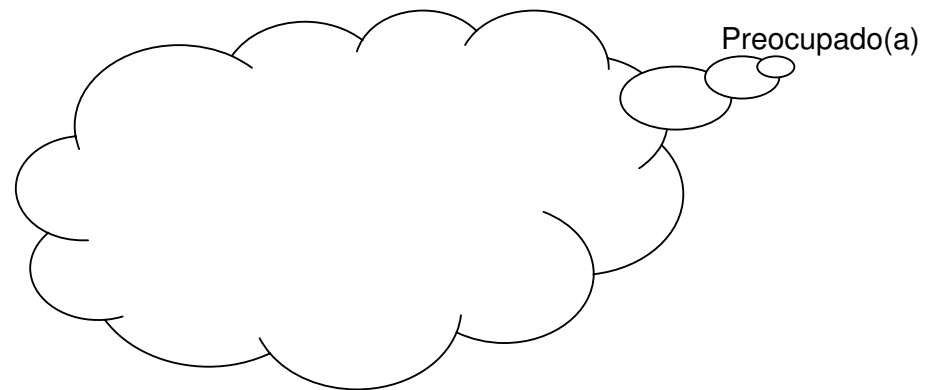
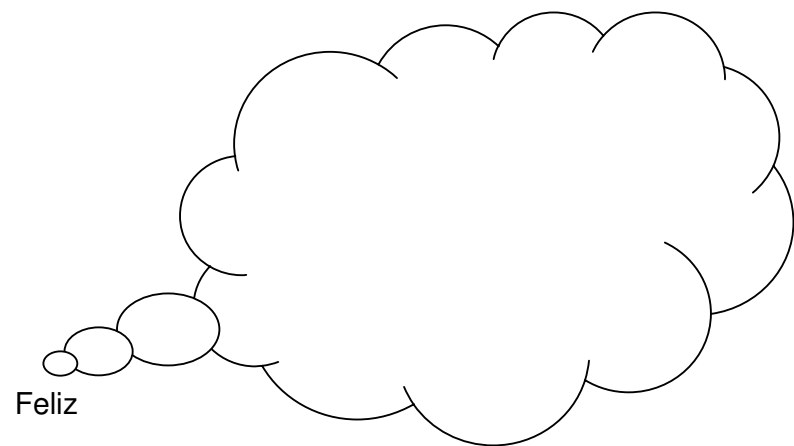
S	F	D	N

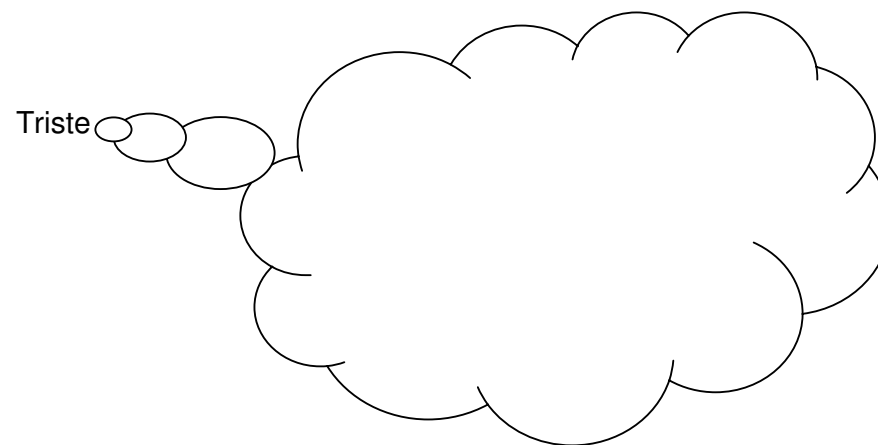
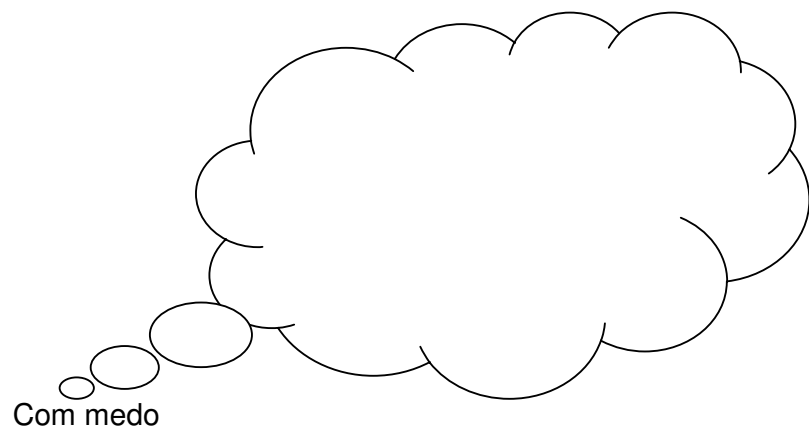
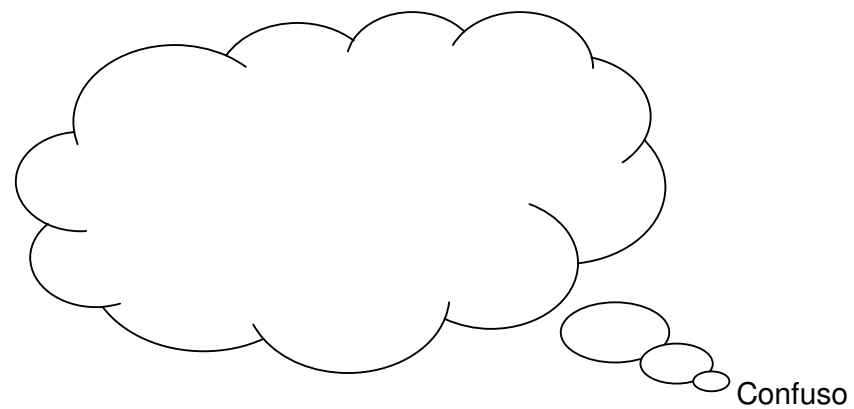
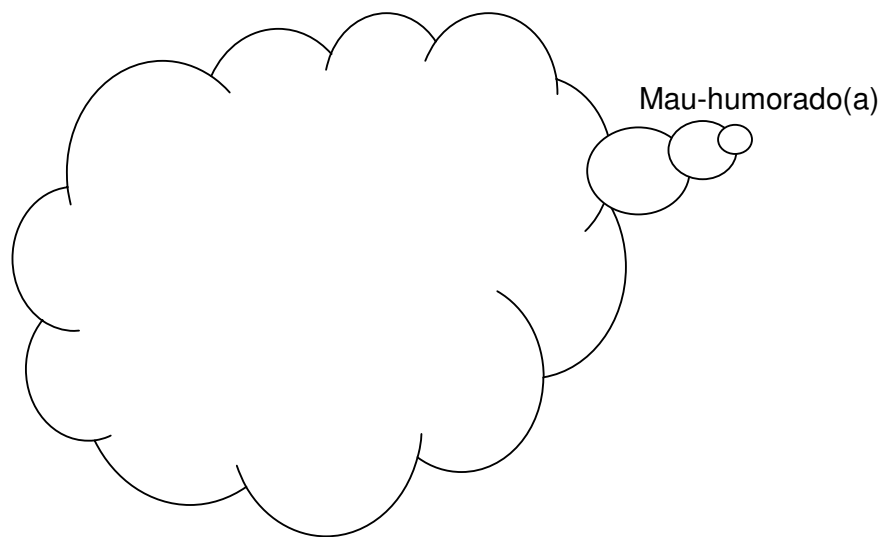
24. Sou responsável pelas conseqüências de minhas atitudes.

S	F	D	N

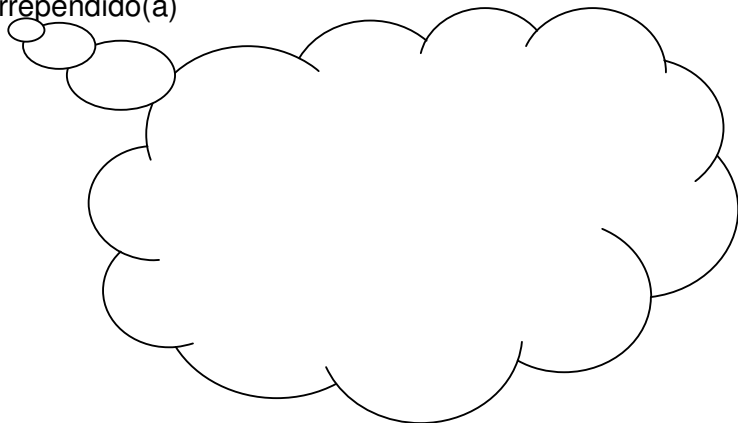
Iniciais: _____ Número: _____ Série: _____ Unidade: () 1 () 2 Data: ____ / ____ / 2005

Escreva nos balões abaixo como você age quando se sente ...

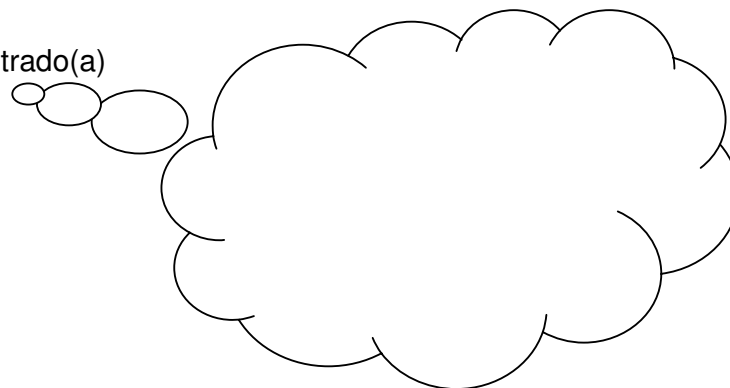




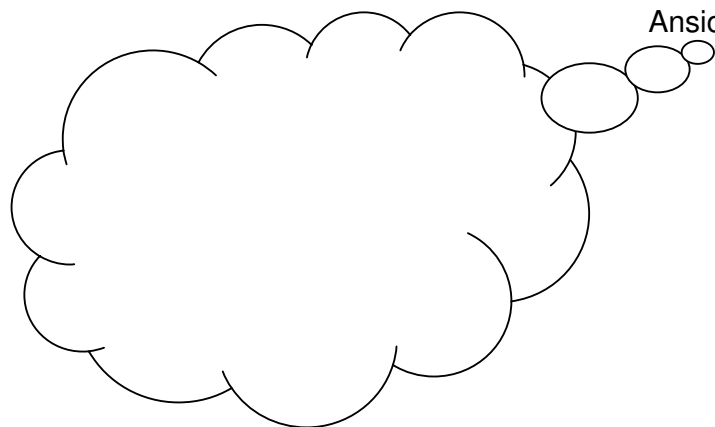
Arrependido(a)



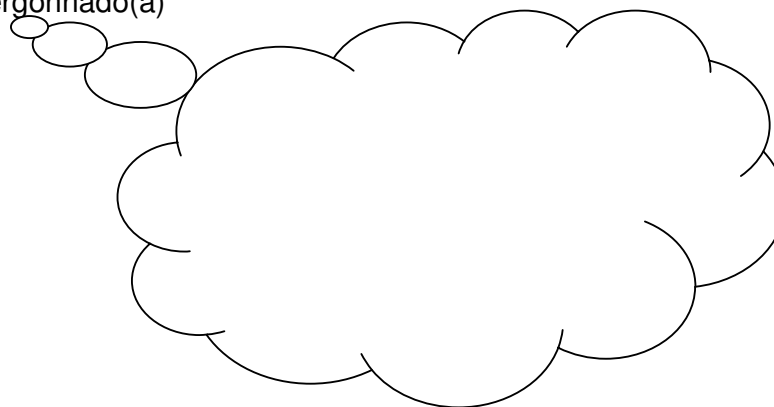
Frustrado(a)



Ansioso(a)



Envergonhado(a)



capa

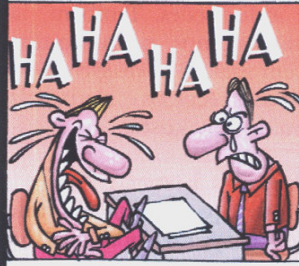
Bia Portraits

**Ô, COITADA...**

Jucelito Wainer, 40 anos
Consultor da área
de informática

O QUE ACONTECEU

“Dez anos atrás, participei de um processo de seleção para analista de sistemas de um banco e acabei ficando com a vaga. Iria começar a trabalhar em breve. Estava tudo acertado, inclusive o salário. Foi quando me mandaram bater um papo com meu futuro chefe. A conversa ia bem, até que ele comentou, com tristeza, que sua avó de 80 e tantos anos havia falecido dias antes. ‘Ela foi atropelada por um caminhão que estava dando marcha à ré na estrada’, ele disse. Na hora pensei em um desenho animado do tipo *Papa-Léguas*, em que tudo cai na cabeça do sujeito e ele sobrevive. Dei uma gargalhada sonora — e em frações de segundo, descobri que havia perdido o emprego. Na verdade, meu ex-futuro chefe agiu como se nada tivesse acontecido e continuou a entrevista. Mas, depois disso, ninguém da empresa nunca mais me ligou. Não os condeno. Sei que fui tremendamente indelicado. Aliás, até hoje sinto que devo desculpas pela gafe. Outro dia vi um filme em que um monge dizia a seus discípulos: ‘Na vida, sempre espere o inesperado’. Eis a lição que tirei dessa história toda.”

**ONDE ERREI?**

“É preciso saber lidar com o inesperado — não importa quão bizarra seja a situação. Wainer não soube. Aliás, demonstrou falta de autocontrole, de sensibilidade e de presença de espírito ao rir da história. O que deveria ter feito? Engolido o riso. Mas já que ‘não deu’, o certo seria desculpar-se após a gafe.”

Célia Leão,

consultora de etiqueta profissional

COMPORTAMENTO

Que gente chata!

Peça faz sucesso criticando os espectadores que não sabem se comportar em teatros

Pernas no palco:
momento hilário
da encenação de
Antônio Fagundes
aconteceu na vida real



Um dos momentos mais hilários de *Sete Minutos*, peça escrita e protagonizada por Antônio Fagundes que desde julho faz sucesso no Teatro Cultura Artística, é a discussão entre o ator principal de uma montagem de *Macbeth* e um espectador que, depois de tirar os sapatos,

apóia os pés no palco na maior sem-cerimônia. A cena não é inventada. Segundo Fagundes, ela aconteceu numa sessão do espetáculo *Últimas Luas*. “Durante minha carreira, sempre me irritei com más atitudes da parte do público”, conta ele, que é rigorosamente pontual nas apresentações e não permite a entrada de quem chega atrasado. “Resolvi agora trocar os pitos por uma peça bem-humorada.” A primeira cena de *Sete Minutos* é justamente uma seqüência de críticas engraçadas ao comportamento de algumas pessoas, como conversas, bipés de relógio e barulho de papel de bala. Mais do que os atores, sofrem os espectadores empenhados em assistir à peça em silêncio.

E o celular que toca, então? Por mais que a platéia seja avisada de que os aparelhos devem ser desligados — como se fosse preciso dizer isso para adultos —, não falta quem esqueça ou simplesmente desobedeça. Pior: há quem atenda às chamadas, num desrespeito a todos que estão no teatro e pagaram ingresso. “Pelo menos uma vez por semana toca um celular”, diz a atriz Irene Ravache,



Conversa ao celular: apesar dos avisos, muitos deixam o aparelho ligado e até atendem às chamadas



Lanche fora de hora: comum em cinemas, provoca ruídos desagradáveis e emporcalha a sala



Os atrasadinhos: chegar depois do horário desvia a atenção e atrapalha quem está na fileira

em cartaz há treze meses com *Intimidade Indecente*, no Teatro Renaissance. Irene não costuma dar broncas, mas, em certos casos, precisa intervir. “Uma vez, na Faap, tive de pedir para um casal que estava com um bebê chorão se retirar.” Em certos casos, o elenco dá suas alfinetadas em cena. “Quando alguém chega atrasado, o iluminador acende as luzes e nós fazemos comentários do tipo: estávamos esperando você”, conta o ator Raul Barreto, da trupe Parlapatões, Patifes & Paspalhões.

Apesar de o ruído ser mais perceptível e incômodo no teatro, o mau comportamento é ainda mais comum nas salas de cinema. “As pessoas agem como se estivessem em casa vendo um vídeo”, diz o crítico Rubens Ewald Filho. “Colocam o pé na cadeira da frente, comem pipoca e conversam.” Ewald lembra que a falta de civilidade começa nas filas. “Elas seriam mais organizadas se apenas um, e não o grupo inteiro, se incumbisse de comprar os ingressos”, aponta. Na rede Cinemark, os maiores bate-bocas acontecem nos fins de semana, quando as salas ficam lotadas e as vítimas dos tagarelas não podem trocar de poltrona. Há também os que guardam lugar, colocando bolsas e pacotes nas cadeiras vizinhas.

Ronco inconveniente: está certo que sono é involuntário, mas que tal poupar a paciência alheia?

Em concertos, a coisa é pior. Gente que tosse, conversa, fica se mexendo ou desenrola papel de bala perturba qualquer audição. “Muitos cometem gafes por desconhecimento, mas é fácil evitá-las”, acredita a professora de música Clarice Mello. Com sua colega Liana Justus, ela criou em Curitiba o curso Formação de Platéia em Música, que desde março é ministrado em São Paulo uma vez por mês, gratuitamente, no Centro Cultural Banco do Brasil. Na aula, elas explicam, por exemplo, que as execuções só devem ser aplaudidas ao final e que não se pode cantarolar junto com a orquestra. O curso é de grande utilidade para quem quer tornar-se um bom ouvinte, mas para os mal-educados que vão ao teatro e ao cinema resta esperar que as críticas de Antonio Fagundes contribuam para que eles se toquem e passem a respeitar os direitos alheios.

Comentário paralelo: melhor deixar para depois ou, se for mesmo inevitável, falar pouco e baixo

Ataque de tosse: abafar o som com lenço ou sair da sala até que a crise passe

MARCELLA CENTOFANTI

22

VEJA SP, 2 DE OUTUBRO, 2002

Auto-avaliação Final PDHS

I - Identificação do participante:

Iniciais: _____ Número: _____ Série: _____ Unidade () 1 () 2
 Data: ____ / ____ / 2005

II- Orientações básicas:

Durante a realização do PDH, foram analisados e discutidos alguns temas com o objetivo de estimular a revisão de seu comportamento e, ao mesmo tempo, ajudá-lo(a) a descobrir como modificar essa atitude inadequada.

Depois de duas semanas, você já deve ter começado a colocar algumas idéias e resoluções em prática. Portanto, é preciso fazer uma reavaliação, para saber em que aspectos já começou a acertar e onde precisa prestar mais atenção para melhorar.

Ao responder o questionário abaixo, você deverá assinalar a resposta que melhor representa sua atitude ou posicionamento nas situações propostas, levando em consideração os seguintes critérios:

Símbolo da Resposta	Significado
S	<i>Sempre.</i>
F	<i>Com facilidade.</i>
D	<i>Com dificuldade .</i>
N	<i>Nunca.</i>

Para poder avaliar-se, lembre de tomar como base a maneira como você conseguia se perceber antes de participar do PDH e, a partir daí, como se sente atualmente.

É importante lembrar de uma coisa: não existem respostas corretas, mas sim aquelas que indicam o que você percebe que está acontecendo em seu dia-a-dia. Elas são as dicas mais importantes para identificar o que precisa ser feito para evitar novos problemas.

III- Questões:

1. Consigo reconhecer minhas próprias emoções.

S	F	D	N

2. Consigo ficar atento às explicações e orientações do professor durante as aulas.

S	F	D	N

3. Consigo criticar atitudes erradas de outras pessoas, sem ofendê-las.

S	F	D	N

4. Estou usando os meus valores pessoais para decidir o que devo fazer.

S	F	D	N

5. Recebo com tranqüilidade avaliações de minhas atitudes, sejam críticas ou elogios, pois servem como meio para que eu aprenda e melhore cada vez mais.

S	F	D	N

6. Quando prometo alguma coisa, eu cumpro.

S	F	D	N

7. Escuto os outros com atenção, para tentar entender o que estão sentindo.

S	F	D	N

8. Percebo a relação entre os meus sentimentos e aquilo que penso, faço e digo.

S	F	D	N

9. Consigo dizer o que penso com clareza, mesmo quando meus amigos não concordam comigo.

S	F	D	N

10. Consigo perceber meus pontos fortes e minhas dificuldades.

S	F	D	N

11. Costumo ajudar meus amigos (as) a se entender com os outros.

S	F	D	N

12. Consigo perceber o que preciso fazer de acordo com a situação.

S	F	D	N

13. Consigo reconhecer como meus sentimentos influenciam meu desempenho.

S	F	D	N

14. Consigo colocar minha opinião, mesmo quando o grupo não concorda comigo.

S	F	D	N

15. Consigo pensar sobre a maneira como agi, para poder aprender com as coisas que acontecem comigo.

S	F	D	N

16. Sou organizado (a) e procuro fazer minhas lições e trabalhos da melhor forma possível.

S	F	D	N

17. Consigo admitir meus erros.

S	F	D	N

18. Consigo controlar os meus sentimentos impulsivos e as emoções que me deixam inquieto (a).

S	F	D	N

19. Consigo conviver com pessoas que pensam de um jeito diferente do meu.

S	F	D	N

20. Quando não sei como devo agir, peço ajuda.

S	F	D	N

21. Não desanimo, mesmo quando tenho dificuldade para agir da forma que sei que é correta.

S	F	D	N

22. Quando erro, tento identificar os motivos para aprender a evitá-los.

S	F	D	N

23. Meus (minhas) amigos (as) costumam falar quando acham que eu agi errado.

S	F	D	N

24. Sou responsável pelas conseqüências de minhas atitudes.

S	F	D	N

IV – Questões Complementares

A) Os professores estão percebendo meu esforço para mudar de atitude.

S	F	D	N

B) Uso o que aprendi no PDHS em meu dia-a-dia.

S	F	D	N

V – Comentário pessoal:

Comentários dos Participantes / Pós teste

Conforme foi relatado na apresentação dos resultados, estão reproduzidos abaixo os comentários pessoais escritos por dezessete participantes da pesquisa no espaço reservado para este fim, ao final da atividade de Pós-Teste. Por ser uma atividade complementar e optativa, dez alunos se abstiveram de respondê-la.

- Alguns professores percebem que melhorei, principalmente a que me enviou para a Coordenação.

- Gosto do PDHS e da professora.

- Aprendi muito mais com o PDHS.

- O PDHS foi uma ajuda enorme, pois eu aprendi que não devemos conversar durante as aulas. Tem que prestar atenção, ter mais respeito com os amigos e com os professores e muitas outras coisas.

- O PDHS é bom. Ajuda você a rever os seus erros.

- Foi muito bom para mim, pois consegui colocar em prática o que conversamos no PDHS.

- Foi muito legal. Serviu como um tipo de castigo, para eu perceber o que eu fiz para tomar um termo.

- *Foi bom para eu me comportar melhor na sala de aula, prestar atenção e se comportar melhor na sala de aula.*

- *Eu acho que o PDHS foi muito bom porque agora entendo mais as matérias.*

- *Eu achei legal porque eu aprendi coisas novas como mais atenção, etc.*

- *Estou melhorando!!!*

- *Bom, pelo o que eu percebi, eu melhorei um pouco o meu comportamento em sala de aula.*

- *É chato, mas agora eu estou vendo que valeu a pena.*

- *Eu acho que agora eu consigo me controlar mais em relação à conversa.*

- *Eu acho que nessas semanas que eu fiquei sem conversar com você eu melhorei muito. Até as minhas notas foram melhores esse bimestre e eu vou estudar para as provas bimestrais. E também meu comportamento melhorou muito.*

- *Eu aprendi muito com o PDHS e com isso minhas notas também melhoraram.*

- *Ajuda muito na disciplina e valeu a pena.*

Pré- teste e Pós-teste: protocolo de cada participante, com valores atribuídos às respostas dadas.

Participante nº: 01

Idade: 11 anos

Série: 5ª

Sexo: Masc.

	Questão	Pré-teste				Pós-teste				PT 1	PT 2
		S	F	D	N	S	F	D	N		
1	Consigo reconhecer minhas próprias emoções.	4				4				4	4
2	Consigo ficar atento às explicações e orientações do professor durante as aulas.	4				4				4	4
3	Consigo criticar atitudes erradas de outras pessoas, sem ofendê-las.	4					3			4	3
4	Estou usando meus valores pessoais para decidir o que devo fazer.	4				4				4	4
5	Recebo com tranquilidade avaliações de minhas atitudes, sejam críticas ou elogios, pois servem como meio para que eu aprenda e melhore cada vez mais.	4				4				4	4
6	Quando prometo alguma coisa, cumprio.		3			4				3	4
7	Escuto os outros com atenção, para tentar entender o que estão sentindo.	4				4				4	4
8	Percebo a relação entre os meus sentimentos e aquilo que penso, faço e digo.	4				4				4	4
9	Consigo dizer o que penso com clareza, mesmo quando meus amigos não concordam comigo.	4				4				4	4
10	Consigo perceber meus pontos fortes e minhas dificuldades.	4				4				4	4
11	Costumo ajudar meus amigos a se entender com os outros.	4				4				4	4
12	Consigo perceber o que preciso fazer de acordo com a situação.	4				4				4	4
13	Consigo reconhecer como meus sentimentos influenciam meu desempenho.	4				4				4	4
14	Consigo colocar minha opinião, mesmo quando o grupo não concorda comigo.	4				4				4	4
15	Consigo pensar sobre a maneira como agi, para poder aprender com as coisas que acontecem comigo.	4				4				4	4
16	Sou organizado(a) e procuro fazer minhas lições e trabalhos da melhor forma possível.	4				4				4	4
17	Consigo admitir meus erros.	4				4				4	4
18	Consigo controlar os meus sentimentos impulsivos e as emoções que me deixam inquieto(a).				1		3			1	3
19	Consigo conviver com pessoas que pensam de um jeito diferente do meu.	4				4				4	4
20	Quando não sei como devo agir, peço ajuda.	4				4				4	4
21	Não desanimo, mesmo quando tenho dificuldade para agir da forma que sei que é correta.	4				4				4	4
22	Quando erro, tento identificar os motivos para aprender a evitá-los.			2		4				2	4
23	Meus amigos costumam falar quando acham que agi errado.	4				4				4	4
24	Sou responsável pelas consequências de minhas atitudes.	4				4				4	4

Fez todas as atividades.

1 dia.

Individual.

Σ 90 94

Participante nº: 02

Idade: 12 anos

Série: 6ª

Sexo: Masc.

	Questão	Pré-teste				Pós-teste				PT 1	PT 2
		S	F	D	N	S	F	D	N		
1	Consigo reconhecer minhas próprias emoções.	4				4				4	4
2	Consigo ficar atento às explicações e orientações do professor durante as aulas.			2			3			2	3
3	Consigo criticar atitudes erradas de outras pessoas, sem ofendê-las.			2				2		2	2
4	Estou usando meus valores pessoais para decidir o que devo fazer.				1	4				1	4
5	Recebo com tranquilidade avaliações de minhas atitudes, sejam críticas ou elogios, pois servem como meio para que eu aprenda e melhore cada vez mais.	4					3			4	3
6	Quando prometo alguma coisa, cumprio.				1		3			1	3
7	Escuto os outros com atenção, para tentar entender o que estão sentindo.		3				3			3	3
8	Percebo a relação entre os meus sentimentos e aquilo que penso, faço e digo.		3				3			3	3
9	Consigo dizer o que penso com clareza, mesmo quando meus amigos não concordam comigo.		3				3			3	3
10	Consigo perceber meus pontos fortes e minhas dificuldades.		3			4				3	4
11	Costumo ajudar meus amigos a se entender com os outros.			2		4				2	4
12	Consigo perceber o que preciso fazer de acordo com a situação.		3				3			3	3
13	Consigo reconhecer como meus sentimentos influenciam meu desempenho.		3				3			3	3
14	Consigo colocar minha opinião, mesmo quando o grupo não concorda comigo.		3				3			3	3
15	Consigo pensar sobre a maneira como agi, para poder aprender com as coisas que acontecem comigo.		3			4				3	4
16	Sou organizado(a) e procuro fazer minhas lições e trabalhos da melhor forma possível.				1			2		1	2
17	Consigo admitir meus erros.			2			3			2	3
18	Consigo controlar os meus sentimentos impulsivos e as emoções que me deixam inquieto(a).				1		3			1	3
19	Consigo conviver com pessoas que pensam de um jeito diferente do meu.		3			4				3	4
20	Quando não sei como devo agir, peço ajuda.			2				2		2	2
21	Não desanimo, mesmo quando tenho dificuldade para agir da forma que sei que é correta.		3				3			3	3
22	Quando erro, tento identificar os motivos para aprender a evitá-los.		3			4				3	4
23	Meus amigos costumam falar quando acham que agi errado.			2			3			2	3
24	Sou responsável pelas consequências de minhas atitudes.			2			3			2	3

Fez todas as atividades.

1 dia.

Trío.

Σ 59 76

Participante nº: 03
Idade: 11 anos

Série: 5ª Sexo: Fem.

	Questão	Pré-teste				Pós-teste				PT 1	PT 2
		S	F	D	N	S	F	D	N		
1	Consigo reconhecer minhas próprias emoções.		3				3			3	3
2	Consigo ficar atento às explicações e orientações do professor durante as aulas.		3				3			3	3
3	Consigo criticar atitudes erradas de outras pessoas, sem ofendê-las.			2		4				2	4
4	Estou usando meus valores pessoais para decidir o que devo fazer.		3				3			3	3
5	Recebo com tranquilidade avaliações de minhas atitudes, sejam críticas ou elogios, pois servem como meio para que eu aprenda e melhore cada vez mais.		3			4				3	4
6	Quando prometo alguma coisa, cumpro.	4				4				4	4
7	Escuto os outros com atenção, para tentar entender o que estão sentindo.		3			4				3	4
8	Percebo a relação entre os meus sentimentos e aquilo que penso, faço e digo.	4					3			4	3
9	Consigo dizer o que penso com clareza, mesmo quando meus amigos não concordam comigo.		3			4				3	4
10	Consigo perceber meus pontos fortes e minhas dificuldades.			2		4				2	4
11	Costumo ajudar meus amigos a se entender com os outros.	4				4				4	4
12	Consigo perceber o que preciso fazer de acordo com a situação.		3				3			3	3
13	Consigo reconhecer como meus sentimentos influenciam meu desempenho.		3				3			3	3
14	Consigo colocar minha opinião, mesmo quando o grupo não concorda comigo.				1		3			1	3
15	Consigo pensar sobre a maneira como agi, para poder aprender com as coisas que acontecem comigo.		3			4				3	4
16	Sou organizado(a) e procuro fazer minhas lições e trabalhos da melhor forma possível.	4					3			4	3
17	Consigo admitir meus erros.		3				3			3	3
18	Consigo controlar os meus sentimentos impulsivos e as emoções que me deixam inquieto(a).			2			3			2	3
19	Consigo conviver com pessoas que pensam de um jeito diferente do meu.	4				4				4	4
20	Quando não sei como devo agir, peço ajuda.	4				4				4	4
21	Não desanimo, mesmo quando tenho dificuldade para agir da forma que sei que é correta.	4				4				4	4
22	Quando erro, tento identificar os motivos para aprender a evitá-los.	4					3			4	3
23	Meus amigos costumam falar quando acham que agi errado.	4				4				4	4
24	Sou responsável pelas consequências de minhas atitudes.		3				3			3	3

Fez todas as atividades.
2 dias.
Trio (nos dois dias).

Σ 76 84

Participante nº: 04
Idade: 11 anos

Série: 6ª Sexo: Masc.

	Questão	Pré-teste				Pós-teste				PT 1	PT 2
		S	F	D	N	S	F	D	N		
1	Consigo reconhecer minhas próprias emoções.		3				3			3	3
2	Consigo ficar atento às explicações e orientações do professor durante as aulas.		3				3			3	3
3	Consigo criticar atitudes erradas de outras pessoas, sem ofendê-las.			2			3			2	3
4	Estou usando meus valores pessoais para decidir o que devo fazer.		3			4				3	4
5	Recebo com tranquilidade avaliações de minhas atitudes, sejam críticas ou elogios, pois servem como meio para que eu aprenda e melhore cada vez mais.			2			3			3	3
6	Quando prometo alguma coisa, cumpro.		3				3			3	3
7	Escuto os outros com atenção, para tentar entender o que estão sentindo.	4					3			4	3
8	Percebo a relação entre os meus sentimentos e aquilo que penso, faço e digo.		3				3			3	3
9	Consigo dizer o que penso com clareza, mesmo quando meus amigos não concordam comigo.			2			3			2	3
10	Consigo perceber meus pontos fortes e minhas dificuldades.		3			4				3	4
11	Costumo ajudar meus amigos a se entender com os outros.		3				3			3	3
12	Consigo perceber o que preciso fazer de acordo com a situação.		3				3			3	3
13	Consigo reconhecer como meus sentimentos influenciam meu desempenho.		3				3			3	3
14	Consigo colocar minha opinião, mesmo quando o grupo não concorda comigo.			2				2		2	2
15	Consigo pensar sobre a maneira como agi, para poder aprender com as coisas que acontecem comigo.		3				3			3	3
16	Sou organizado(a) e procuro fazer minhas lições e trabalhos da melhor forma possível.		3				3			3	3
17	Consigo admitir meus erros.		3				3			3	3
18	Consigo controlar os meus sentimentos impulsivos e as emoções que me deixam inquieto(a).			2				2		2	2
19	Consigo conviver com pessoas que pensam de um jeito diferente do meu.							2		2	2
20	Quando não sei como devo agir, peço ajuda.			2				2		2	2
21	Não desanimo, mesmo quando tenho dificuldade para agir da forma que sei que é correta.		3				3			3	3
22	Quando erro, tento identificar os motivos para aprender a evitá-los.		3				3			3	3
23	Meus amigos costumam falar quando acham que agi errado.		3					2		3	2
24	Sou responsável pelas consequências de minhas atitudes.		3				3			3	3

Fez até a atividade 8.
01 dia.
Individual.

Σ 67 69

Participante nº: 05
 Idade: 13 anos Série: 7ª Sexo: Masc.

	Questão	Pré-teste				Pós-teste				PT 1	PT 2
		S	F	D	N	S	F	D	N		
1	Consigo reconhecer minhas próprias emoções.			2				2		2	2
2	Consigo ficar atento às explicações e orientações do professor durante as aulas.			2				2		2	2
3	Consigo criticar atitudes erradas de outras pessoas, sem ofendê-las.		3					2		3	2
4	Estou usando meus valores pessoais para decidir o que devo fazer.		3				3			3	3
5	Recebo com tranquilidade avaliações de minhas atitudes, sejam críticas ou elogios, pois servem como meio para que eu aprenda e melhore cada vez mais.	4				4				4	4
6	Quando prometo alguma coisa, cumprio.	4				4				4	4
7	Escuto os outros com atenção, para tentar entender o que estão sentindo.	4				4				4	4
8	Percebo a relação entre os meus sentimentos e aquilo que penso, faço e digo.	4				4				4	4
9	Consigo dizer o que penso com clareza, mesmo quando meus amigos não concordam comigo.	4					3			4	3
10	Consigo perceber meus pontos fortes e minhas dificuldades.		3				3			3	3
11	Costumo ajudar meus amigos a se entender com os outros.	4				4				4	4
12	Consigo perceber o que preciso fazer de acordo com a situação.		3				3			3	3
13	Consigo reconhecer como meus sentimentos influenciam meu desempenho.		3					2		3	2
14	Consigo colocar minha opinião, mesmo quando o grupo não concorda comigo.		3				3			3	3
15	Consigo pensar sobre a maneira como agi, para poder aprender com as coisas que acontecem comigo.	4						2		4	2
16	Sou organizado(a) e procuro fazer minhas lições e trabalhos da melhor forma possível.			2				2		2	2
17	Consigo admitir meus erros.	4				4				4	4
18	Consigo controlar os meus sentimentos impulsivos e as emoções que me deixam inquieto(a).				1			2		1	2
19	Consigo conviver com pessoas que pensam de um jeito diferente do meu.		3				3			3	3
20	Quando não sei como devo agir, peço ajuda.		3			4				3	4
21	Não desanimo, mesmo quando tenho dificuldade para agir da forma que sei que é correta.	4				4				4	4
22	Quando erro, tento identificar os motivos para aprender a evitá-los.	4					3			4	3
23	Meus amigos costumam falar quando acham que agi errado.		3				3			3	3
24	Sou responsável pelas consequências de minhas atitudes.			2			3			2	3

Fez todas as atividades. Não entendeu a questão 11 (a Pesquisadora explicou).
 01 dia.
 Individual. **Conversei 5ª fase. REINCIDÊNCIA (Conversa)**

Σ 76 73

Participante nº: 06
 Idade: 13 anos Série: 7ª Sexo: Masc.

	Questão	Pré-teste				Pós-teste				PT 1	PT 2
		S	F	D	N	S	F	D	N		
1	Consigo reconhecer minhas próprias emoções.		3				3			3	3
2	Consigo ficar atento às explicações e orientações do professor durante as aulas.			2			3			2	3
3	Consigo criticar atitudes erradas de outras pessoas, sem ofendê-las.		3				3			3	3
4	Estou usando meus valores pessoais para decidir o que devo fazer.	4					3			4	3
5	Recebo com tranquilidade avaliações de minhas atitudes, sejam críticas ou elogios, pois servem como meio para que eu aprenda e melhore cada vez mais.	4				4				4	4
6	Quando prometo alguma coisa, cumprio.	4				4				4	4
7	Escuto os outros com atenção, para tentar entender o que estão sentindo.	4				4				4	4
8	Percebo a relação entre os meus sentimentos e aquilo que penso, faço e digo.	4				4				4	4
9	Consigo dizer o que penso com clareza, mesmo quando meus amigos não concordam comigo.	4					3			4	3
10	Consigo perceber meus pontos fortes e minhas dificuldades.		3				3			3	3
11	Costumo ajudar meus amigos a se entender com os outros.		3			4				3	4
12	Consigo perceber o que preciso fazer de acordo com a situação.		3				3			3	3
13	Consigo reconhecer como meus sentimentos influenciam meu desempenho.		3			4				3	4
14	Consigo colocar minha opinião, mesmo quando o grupo não concorda comigo.	4					3			4	3
15	Consigo pensar sobre a maneira como agi, para poder aprender com as coisas que acontecem comigo.		3				3			3	3
16	Sou organizado(a) e procuro fazer minhas lições e trabalhos da melhor forma possível.		3					2		3	2
17	Consigo admitir meus erros.	4				4				4	4
18	Consigo controlar os meus sentimentos impulsivos e as emoções que me deixam inquieto(a).			2				2		2	2
19	Consigo conviver com pessoas que pensam de um jeito diferente do meu.	4				4				4	4
20	Quando não sei como devo agir, peço ajuda.			2			3			2	3
21	Não desanimo, mesmo quando tenho dificuldade para agir da forma que sei que é correta.		3			4				3	4
22	Quando erro, tento identificar os motivos para aprender a evitá-los.	4					3			4	3
23	Meus amigos costumam falar quando acham que agi errado.		3					2		3	2
24	Sou responsável pelas consequências de minhas atitudes.	4				4				4	4

Fez todas as atividades. Não entendeu a questão 13 (a Pesquisadora explicou).
 01 dia.
 Individual. **Conversei 5ª fase. REINCIDÊNCIA.**

Σ 80 79

Participante nº: 07
 Idade: 10 anos Série: 5ª Sexo: Masc.

	Questão	Pré-teste				Pós-teste				PT 1	PT 2
		S	F	D	N	S	F	D	N		
1	Consigo reconhecer minhas próprias emoções.		3				3			3	3
2	Consigo ficar atento às explicações e orientações do professor durante as aulas.	4				4				4	4
3	Consigo criticar atitudes erradas de outras pessoas, sem ofendê-las.		3			4				3	4
4	Estou usando meus valores pessoais para decidir o que devo fazer.	4				4				4	4
5	Recebo com tranquilidade avaliações de minhas atitudes, sejam críticas ou elogios, pois servem como meio para que eu aprenda e melhore cada vez mais.		3				3			3	3
6	Quando prometo alguma coisa, cumpro.	4				4				4	4
7	Escuto os outros com atenção, para tentar entender o que estão sentindo.		3				3			3	3
8	Percebo a relação entre os meus sentimentos e aquilo que penso, faço e digo.	4				4				4	4
9	Consigo dizer o que penso com clareza, mesmo quando meus amigos não concordam comigo.		3				3			3	3
10	Consigo perceber meus pontos fortes e minhas dificuldades.	4				4				4	4
11	Costumo ajudar meus amigos a se entender com os outros.		3				3			3	3
12	Consigo perceber o que preciso fazer de acordo com a situação.	4				4				4	4
13	Consigo reconhecer como meus sentimentos influenciam meu desempenho.		3			4				3	4
14	Consigo colocar minha opinião, mesmo quando o grupo não concorda comigo.	4					3			4	3
15	Consigo pensar sobre a maneira como agi, para poder aprender com as coisas que acontecem comigo.		3			4				3	4
16	Sou organizado(a) e procuro fazer minhas lições e trabalhos da melhor forma possível.	4					3			4	3
17	Consigo admitir meus erros.		3			4				3	4
18	Consigo controlar os meus sentimentos impulsivos e as emoções que me deixam inquieto(a).	4					3			4	3
19	Consigo conviver com pessoas que pensam de um jeito diferente do meu.		3			4				3	4
20	Quando não sei como devo agir, peço ajuda.	4						2		4	2
21	Não desanimo, mesmo quando tenho dificuldade para agir da forma que sei que é correta.		3				3			3	3
22	Quando erro, tento identificar os motivos para aprender a evitá-los.	4						2		4	2
23	Meus amigos costumam falar quando acham que agi errado.		3			4				3	4
24	Sou responsável pelas consequências de minhas atitudes.	4					3			4	3

Fez todas as atividades. Não entendeu a questão 11 (a Pesquisadora explicou) .
 01 dia.
 Individual.

Σ 84 82

Participante nº: 08
 Idade: 10 anos Série: 5ª Sexo: Masc.

	Questão	Pré-teste				Pós-teste				PT 1	PT 2
		S	F	D	N	S	F	D	N		
1	Consigo reconhecer minhas próprias emoções.		3			4				3	4
2	Consigo ficar atento às explicações e orientações do professor durante as aulas.		3				3			3	3
3	Consigo criticar atitudes erradas de outras pessoas, sem ofendê-las.			2		4				2	4
4	Estou usando meus valores pessoais para decidir o que devo fazer.		3				3			3	3
5	Recebo com tranquilidade avaliações de minhas atitudes, sejam críticas ou elogios, pois servem como meio para que eu aprenda e melhore cada vez mais.		3				3			3	3
6	Quando prometo alguma coisa, cumpro.	4					3			4	3
7	Escuto os outros com atenção, para tentar entender o que estão sentindo.	4				4				4	4
8	Percebo a relação entre os meus sentimentos e aquilo que penso, faço e digo.	4				4				4	4
9	Consigo dizer o que penso com clareza, mesmo quando meus amigos não concordam comigo.	4					3			4	3
10	Consigo perceber meus pontos fortes e minhas dificuldades.			2			3			2	3
11	Costumo ajudar meus amigos a se entender com os outros.		3				3			3	3
12	Consigo perceber o que preciso fazer de acordo com a situação.		3			4				3	4
13	Consigo reconhecer como meus sentimentos influenciam meu desempenho.		3			4				3	4
14	Consigo colocar minha opinião, mesmo quando o grupo não concorda comigo.	4				4				4	4
15	Consigo pensar sobre a maneira como agi, para poder aprender com as coisas que acontecem comigo.		3				3			3	3
16	Sou organizado(a) e procuro fazer minhas lições e trabalhos da melhor forma possível.		3			4				3	4
17	Consigo admitir meus erros.	4					3			4	3
18	Consigo controlar os meus sentimentos impulsivos e as emoções que me deixam inquieto(a).			2			3			2	3
19	Consigo conviver com pessoas que pensam de um jeito diferente do meu.	4					3			4	3
20	Quando não sei como devo agir, peço ajuda.		3			4				3	4
21	Não desanimo, mesmo quando tenho dificuldade para agir da forma que sei que é correta.			2		4				2	4
22	Quando erro, tento identificar os motivos para aprender a evitá-los.			2			3			2	3
23	Meus amigos costumam falar quando acham que agi errado.		3					2		3	2
24	Sou responsável pelas consequências de minhas atitudes.	4				4				4	4

Fez todas as atividades. Não entendeu as questões 11 e 12.
 01 dia.
 Individual.

Σ 75 82

Participante nº: 09
 Idade: 13 anos Série: 7ª Sexo: Masc.

	Questão	Pré-teste				Pós-teste				PT 1	PT 2
		S	F	D	N	S	F	D	N		
1	Consigo reconhecer minhas próprias emoções.		3				3			3	3
2	Consigo ficar atento às explicações e orientações do professor durante as aulas.		3			4				3	4
3	Consigo criticar atitudes erradas de outras pessoas, sem ofendê-las.			2			3			2	3
4	Estou usando meus valores pessoais para decidir o que devo fazer.		3			4				3	4
5	Recebo com tranquilidade avaliações de minhas atitudes, sejam críticas ou elogios, pois servem como meio para que eu aprenda e melhore cada vez mais.	4					3			4	3
6	Quando prometo alguma coisa, cumpro.		3				3			3	3
7	Escuto os outros com atenção, para tentar entender o que estão sentindo.	4					3			4	3
8	Percebo a relação entre os meus sentimentos e aquilo que penso, faço e digo.		3			4				3	4
9	Consigo dizer o que penso com clareza, mesmo quando meus amigos não concordam comigo.	4					3			4	3
10	Consigo perceber meus pontos fortes e minhas dificuldades.		3				3			3	3
11	Costumo ajudar meus amigos a se entender com os outros.	4				4				4	4
12	Consigo perceber o que preciso fazer de acordo com a situação.		3					2		3	2
13	Consigo reconhecer como meus sentimentos influenciam meu desempenho.	4					3			4	3
14	Consigo colocar minha opinião, mesmo quando o grupo não concorda comigo.			2		4				2	4
15	Consigo pensar sobre a maneira como agi, para poder aprender com as coisas que acontecem comigo.	4					3			4	3
16	Sou organizado(a) e procuro fazer minhas lições e trabalhos da melhor forma possível.		3			4				3	4
17	Consigo admitir meus erros.			2			3			2	3
18	Consigo controlar os meus sentimentos impulsivos e as emoções que me deixam inquieto(a).		3				3			3	3
19	Consigo conviver com pessoas que pensam de um jeito diferente do meu.		3				3			3	3
20	Quando não sei como devo agir, peço ajuda.	4				4				4	4
21	Não desanimo, mesmo quando tenho dificuldade para agir da forma que sei que é correta.	4				4				4	4
22	Quando erro, tento identificar os motivos para aprender a evitá-los.	4				4				4	4
23	Meus amigos costumam falar quando acham que agi errado.		3			4				3	4
24	Sou responsável pelas consequências de minhas atitudes.		3			4				3	4

Não fez atividades 10, 11, 12 e 13 (discutimos os temas oralmente, sem leitura ou registro). Estava muito cansado.
 01 dia.
 Dupla.

Σ 78 82

Participante nº: 10
 Idade: 11 anos Série: 5ª Sexo: Fem.

	Questão	Pré-teste				Pós-teste				PT 1	PT 2
		S	F	D	N	S	F	D	N		
1	Consigo reconhecer minhas próprias emoções.		3				3			3	3
2	Consigo ficar atento às explicações e orientações do professor durante as aulas.			2				2		2	2
3	Consigo criticar atitudes erradas de outras pessoas, sem ofendê-las.	4					3			4	3
4	Estou usando meus valores pessoais para decidir o que devo fazer.	4				4				4	4
5	Recebo com tranquilidade avaliações de minhas atitudes, sejam críticas ou elogios, pois servem como meio para que eu aprenda e melhore cada vez mais.	4				4				4	4
6	Quando prometo alguma coisa, cumpro.	4				4				4	4
7	Escuto os outros com atenção, para tentar entender o que estão sentindo.		3				3			3	3
8	Percebo a relação entre os meus sentimentos e aquilo que penso, faço e digo.	4					3			4	3
9	Consigo dizer o que penso com clareza, mesmo quando meus amigos não concordam comigo.	4				4				4	4
10	Consigo perceber meus pontos fortes e minhas dificuldades.	4				4				4	4
11	Costumo ajudar meus amigos a se entender com os outros.	4				4				4	4
12	Consigo perceber o que preciso fazer de acordo com a situação.	4				4				4	4
13	Consigo reconhecer como meus sentimentos influenciam meu desempenho.	4				4				4	4
14	Consigo colocar minha opinião, mesmo quando o grupo não concorda comigo.	4				4				4	4
15	Consigo pensar sobre a maneira como agi, para poder aprender com as coisas que acontecem comigo.	4				4				4	4
16	Sou organizado(a) e procuro fazer minhas lições e trabalhos da melhor forma possível.	4					3			4	3
17	Consigo admitir meus erros.		3				3			3	3
18	Consigo controlar os meus sentimentos impulsivos e as emoções que me deixam inquieto(a).		3				3			3	3
19	Consigo conviver com pessoas que pensam de um jeito diferente do meu.	4					3			4	3
20	Quando não sei como devo agir, peço ajuda.	4				4				4	4
21	Não desanimo, mesmo quando tenho dificuldade para agir da forma que sei que é correta.	4					3			4	3
22	Quando erro, tento identificar os motivos para aprender a evitá-los.	4				4				4	4
23	Meus amigos costumam falar quando acham que agi errado.	4						2		4	2
24	Sou responsável pelas consequências de minhas atitudes.	4					3			4	3

Fez todas as atividades.
 01 dia.
 Individual.

Σ 90 82

Participante nº: 11
 Idade: 14 anos Série: 8ª Sexo: Masc.

	Questão	Pré-teste				Pós-teste				PT 1	PT 2
		S	F	D	N	S	F	D	N		
1	Consigo reconhecer minhas próprias emoções.	4					3			4	3
2	Consigo ficar atento às explicações e orientações do professor durante as aulas.			2				2		2	2
3	Consigo criticar atitudes erradas de outras pessoas, sem ofendê-las.		3				3			3	3
4	Estou usando meus valores pessoais para decidir o que devo fazer.	4				4				4	4
5	Recebo com tranquilidade avaliações de minhas atitudes, sejam críticas ou elogios, pois servem como meio para que eu aprenda e melhore cada vez mais.		3				3			3	3
6	Quando prometo alguma coisa, cumprio.		3				3			3	3
7	Escuto os outros com atenção, para tentar entender o que estão sentindo.		3				3			3	3
8	Percebo a relação entre os meus sentimentos e aquilo que penso, faço e digo.		3				3			3	3
9	Consigo dizer o que penso com clareza, mesmo quando meus amigos não concordam comigo.	4					3			4	3
10	Consigo perceber meus pontos fortes e minhas dificuldades.		3			4				3	4
11	Costumo ajudar meus amigos a se entender com os outros.		3				3			3	3
12	Consigo perceber o que preciso fazer de acordo com a situação.		3			4				3	4
13	Consigo reconhecer como meus sentimentos influenciam meu desempenho.		3			4				3	4
14	Consigo colocar minha opinião, mesmo quando o grupo não concorda comigo.		3			4				3	4
15	Consigo pensar sobre a maneira como agi, para poder aprender com as coisas que acontecem comigo.			2				2		2	2
16	Sou organizado(a) e procuro fazer minhas lições e trabalhos da melhor forma possível.			2				2		2	2
17	Consigo admitir meus erros.			2		4				2	4
18	Consigo controlar os meus sentimentos impulsivos e as emoções que me deixam inquieto(a).			2				2		2	2
19	Consigo conviver com pessoas que pensam de um jeito diferente do meu.		3				3			3	3
20	Quando não sei como devo agir, peço ajuda.		3			4				3	4
21	Não desanimo, mesmo quando tenho dificuldade para agir da forma que sei que é correta.			2		4				2	4
22	Quando erro, tento identificar os motivos para aprender a evitá-los.				1		3			1	3
23	Meus amigos costumam falar quando acham que agi errado.		3			4				3	4
24	Sou responsável pelas consequências de minhas atitudes.	4				4				4	4

Fez todas as atividades (Atividade 13 discutida oralmente, sem registro escrito).
 01 dia.
 Dupla.

Σ 68 78

Participante nº: 12
 Idade: 11 anos Série: 5ª Sexo: Fem.

	Questão	Pré-teste				Pós-teste				PT 1	PT 2
		S	F	D	N	S	F	D	N		
1	Consigo reconhecer minhas próprias emoções.		3			4				3	4
2	Consigo ficar atento às explicações e orientações do professor durante as aulas.		3			4				3	4
3	Consigo criticar atitudes erradas de outras pessoas, sem ofendê-las.			2			3			2	3
4	Estou usando meus valores pessoais para decidir o que devo fazer.		3				3			3	3
5	Recebo com tranquilidade avaliações de minhas atitudes, sejam críticas ou elogios, pois servem como meio para que eu aprenda e melhore cada vez mais.		3			4				3	4
6	Quando prometo alguma coisa, cumprio.			2			3			2	3
7	Escuto os outros com atenção, para tentar entender o que estão sentindo.		3			4				3	4
8	Percebo a relação entre os meus sentimentos e aquilo que penso, faço e digo.			2			3			2	3
9	Consigo dizer o que penso com clareza, mesmo quando meus amigos não concordam comigo.	4				4				4	4
10	Consigo perceber meus pontos fortes e minhas dificuldades.	4					3			4	3
11	Costumo ajudar meus amigos a se entender com os outros.		3			4				3	4
12	Consigo perceber o que preciso fazer de acordo com a situação.		3				3			3	3
13	Consigo reconhecer como meus sentimentos influenciam meu desempenho.		3			4				3	4
14	Consigo colocar minha opinião, mesmo quando o grupo não concorda comigo.	4					3			4	3
15	Consigo pensar sobre a maneira como agi, para poder aprender com as coisas que acontecem comigo.		3			4				3	4
16	Sou organizado(a) e procuro fazer minhas lições e trabalhos da melhor forma possível.			2		4				2	4
17	Consigo admitir meus erros.			2			3			2	3
18	Consigo controlar os meus sentimentos impulsivos e as emoções que me deixam inquieto(a).		3				3			3	3
19	Consigo conviver com pessoas que pensam de um jeito diferente do meu.	4				4				4	4
20	Quando não sei como devo agir, peço ajuda.		3				3			3	3
21	Não desanimo, mesmo quando tenho dificuldade para agir da forma que sei que é correta.			2			3			2	3
22	Quando erro, tento identificar os motivos para aprender a evitá-los.		3				3			3	3
23	Meus amigos costumam falar quando acham que agi errado.	4				4				4	4
24	Sou responsável pelas consequências de minhas atitudes.		3				3			3	3

Fez todas as atividades.
 01 dia.
 Quinteto.

Σ 71 83

Participante nº: 13
 Idade: 11 anos Série: 5ª Sexo: Masc.

	Questão	Pré-teste				Pós-teste				PT 1	PT 2
		S	F	D	N	S	F	D	N		
1	Consigo reconhecer minhas próprias emoções.	4					3			4	3
2	Consigo ficar atento às explicações e orientações do professor durante as aulas.	4				4				4	4
3	Consigo criticar atitudes erradas de outras pessoas, sem ofendê-las.		3			4				3	4
4	Estou usando meus valores pessoais para decidir o que devo fazer.		3				3			3	3
5	Recebo com tranquilidade avaliações de minhas atitudes, sejam críticas ou elogios, pois servem como meio para que eu aprenda e melhore cada vez mais.		3			4				3	4
6	Quando prometo alguma coisa, cumpro.	4				4				4	4
7	Escuto os outros com atenção, para tentar entender o que estão sentindo.	4					3			4	3
8	Percebo a relação entre os meus sentimentos e aquilo que penso, faço e digo.	4				4				4	4
9	Consigo dizer o que penso com clareza, mesmo quando meus amigos não concordam comigo.	4					3			4	3
10	Consigo perceber meus pontos fortes e minhas dificuldades.		3				3			3	3
11	Costumo ajudar meus amigos a se entender com os outros.	4				4				4	4
12	Consigo perceber o que preciso fazer de acordo com a situação.		3			4				3	4
13	Consigo reconhecer como meus sentimentos influenciam meu desempenho.		3			4				3	4
14	Consigo colocar minha opinião, mesmo quando o grupo não concorda comigo.		3				3			3	3
15	Consigo pensar sobre a maneira como agi, para poder aprender com as coisas que acontecem comigo.		3				3			3	3
16	Sou organizado(a) e procuro fazer minhas lições e trabalhos da melhor forma possível.		3			4				3	4
17	Consigo admitir meus erros.	4					3			4	3
18	Consigo controlar os meus sentimentos impulsivos e as emoções que me deixam inquieto(a).	4						2		4	2
19	Consigo conviver com pessoas que pensam de um jeito diferente do meu.	4						2		4	2
20	Quando não sei como devo agir, peço ajuda.	4				4				4	4
21	Não desanimo, mesmo quando tenho dificuldade para agir da forma que sei que é correta.	4				4				4	4
22	Quando erro, tento identificar os motivos para aprender a evitá-los.	4					3			4	3
23	Meus amigos costumam falar quando acham que agi errado.	4				4				4	4
24	Sou responsável pelas consequências de minhas atitudes.	4				4				4	4

Fez todas as atividades.
 01 dia.
 Quinteto.

Σ 87 83

Participante nº: 14
 Idade: 13 anos Série: 7ª Sexo: Masc.

	Questão	Pré-teste				Pós-teste				PT 1	PT 2
		S	F	D	N	S	F	D	N		
1	Consigo reconhecer minhas próprias emoções.	4					3			4	3
2	Consigo ficar atento às explicações e orientações do professor durante as aulas.		3				3			3	3
3	Consigo criticar atitudes erradas de outras pessoas, sem ofendê-las.	4					3			4	3
4	Estou usando meus valores pessoais para decidir o que devo fazer.		3			4				3	4
5	Recebo com tranquilidade avaliações de minhas atitudes, sejam críticas ou elogios, pois servem como meio para que eu aprenda e melhore cada vez mais.				1		3			1	3
6	Quando prometo alguma coisa, cumpro.	4				4				4	4
7	Escuto os outros com atenção, para tentar entender o que estão sentindo.		3			4				3	4
8	Percebo a relação entre os meus sentimentos e aquilo que penso, faço e digo.		3				3			3	3
9	Consigo dizer o que penso com clareza, mesmo quando meus amigos não concordam comigo.			2				2		2	2
10	Consigo perceber meus pontos fortes e minhas dificuldades.			2		4				2	4
11	Costumo ajudar meus amigos a se entender com os outros.		3				3			3	3
12	Consigo perceber o que preciso fazer de acordo com a situação.		3					2		3	2
13	Consigo reconhecer como meus sentimentos influenciam meu desempenho.	4					3			4	3
14	Consigo colocar minha opinião, mesmo quando o grupo não concorda comigo.			2				2		2	2
15	Consigo pensar sobre a maneira como agi, para poder aprender com as coisas que acontecem comigo.			2			3			2	3
16	Sou organizado(a) e procuro fazer minhas lições e trabalhos da melhor forma possível.		3				3			3	3
17	Consigo admitir meus erros.			2				2		2	2
18	Consigo controlar os meus sentimentos impulsivos e as emoções que me deixam inquieto(a).			2				2		2	2
19	Consigo conviver com pessoas que pensam de um jeito diferente do meu.	4						2		4	2
20	Quando não sei como devo agir, peço ajuda.		3				3			3	3
21	Não desanimo, mesmo quando tenho dificuldade para agir da forma que sei que é correta.		3				3			3	3
22	Quando erro, tento identificar os motivos para aprender a evitá-los.	4					3			4	3
23	Meus amigos costumam falar quando acham que agi errado.			2			3			2	3
24	Sou responsável pelas consequências de minhas atitudes.	4				4				4	4

Fez todas as atividades.
 01 dia.
 Quinteto.

Σ 70 71

Participante nº: 15
Idade: 13 anos Série: 7ª Sexo: Masc.

Questão	Pré-teste				Pós-teste				PT 1	PT 2
	S	F	D	N	S	F	D	N		
1	4				4				4	4
2			2				2		2	2
3			2			3			2	3
4			2			3			2	3
5			2			3			2	3
6		3			4				3	4
7		3			4				3	4
8	4					3			4	3
9		3			4				3	4
10	4				4				4	4
11	4				4				4	4
12		3				3			3	3
13		3			4				3	4
14	4				4				4	4
15		3			4				3	4
16	4					3			4	3
17		3			4				3	4
18			2			3			2	3
19		3			4				3	4
20	4						2		4	2
21		3					2		3	2
22	4					3			4	3
23		3					2		3	2
24		3			4				3	4

Fez até a atividade 5 de acordo com os procedimentos padrões. Depois fez tudo oralmente. Disléxico.
01 dia.
Quinteto.

Σ 75 80

Participante nº: 16
Idade: 12 anos Série: 6ª Sexo: Masc.

Questão	Pré-teste				Pós-teste				PT 1	PT 2
	S	F	D	N	S	F	D	N		
1		3			4				3	4
2	4					3			4	3
3			2			3			2	3
4	4				4				4	4
5		3				3			3	3
6	4				4				4	4
7			2		4				2	4
8	4					3			4	3
9		3				3			3	3
10		3				3			3	3
11			2		4				2	4
12		3				3			3	3
13	4				4				4	4
14			2			3			2	3
15		3				3			3	3
16	4				4				4	4
17		3				3			3	3
18			2			3			2	3
19		3					2		3	2
20		3				3			3	3
21	4				4				4	4
22	4					3			4	3
23			2			3			2	3
24	4					3			4	3

Fez até a atividade 12. Atividade 13 foi discutida oralmente. Apresentou um pouco de dificuldade nas atividades 11 e 12.
01 dia.
Trio.

Σ 75 79

Participante nº: 17

Idade: 11 anos

Série: 6ª

Sexo: Masc.

	Questão	Pré-teste				Pós-teste				PT 1	PT 2
		S	F	D	N	S	F	D	N		
1	Consigo reconhecer minhas próprias emoções.	4				3				4	3
2	Consigo ficar atento às explicações e orientações do professor durante as aulas.		3			4				3	4
3	Consigo criticar atitudes erradas de outras pessoas, sem ofendê-las.		3			4				3	4
4	Estou usando meus valores pessoais para decidir o que devo fazer.	4					3			4	3
5	Recebo com tranquilidade avaliações de minhas atitudes, sejam críticas ou elogios, pois servem como meio para que eu aprenda e melhore cada vez mais.		3			4				3	4
6	Quando prometo alguma coisa, cumpro.	4					3			4	3
7	Escuto os outros com atenção, para tentar entender o que estão sentindo.		3				3			3	3
8	Percebo a relação entre os meus sentimentos e aquilo que penso, faço e digo.	4					3			4	3
9	Consigo dizer o que penso com clareza, mesmo quando meus amigos não concordam comigo.		3			4				3	4
10	Consigo perceber meus pontos fortes e minhas dificuldades.	4				4				4	4
11	Costumo ajudar meus amigos a se entender com os outros.		3				3			3	3
12	Consigo perceber o que preciso fazer de acordo com a situação.	4					3			4	3
13	Consigo reconhecer como meus sentimentos influenciam meu desempenho.	4					3			4	3
14	Consigo colocar minha opinião, mesmo quando o grupo não concorda comigo.		3				3			3	3
15	Consigo pensar sobre a maneira como agi, para poder aprender com as coisas que acontecem comigo.		3				3			3	3
16	Sou organizado(a) e procuro fazer minhas lições e trabalhos da melhor forma possível.	4					3			4	3
17	Consigo admitir meus erros.		3			4				3	4
18	Consigo controlar os meus sentimentos impulsivos e as emoções que me deixam inquieto(a).			2			3			2	3
19	Consigo conviver com pessoas que pensam de um jeito diferente do meu.	4				4				4	4
20	Quando não sei como devo agir, peço ajuda.		3			4				3	4
21	Não desanimo, mesmo quando tenho dificuldade para agir da forma que sei que é correta.		3				3			3	3
22	Quando erro, tento identificar os motivos para aprender a evitá-los.		3				3			3	3
23	Meus amigos costumam falar quando acham que agi errado.	4				4				4	4
24	Sou responsável pelas consequências de minhas atitudes.	4				4				4	4

Fez até a atividade 12 de acordo com o padrão estabelecido. Atividade 13 foi discutida oralmente.
01 dia.
Trio.

Σ 82 82

Participante nº: 18

Idade: 10 anos

Série: 5ª

Sexo: Masc.

	Questão	Pré-teste				Pós-teste				PT 1	PT 2
		S	F	D	N	S	F	D	N		
1	Consigo reconhecer minhas próprias emoções.		3			4				3	4
2	Consigo ficar atento às explicações e orientações do professor durante as aulas.		3				3			3	3
3	Consigo criticar atitudes erradas de outras pessoas, sem ofendê-las.			2			3			2	3
4	Estou usando meus valores pessoais para decidir o que devo fazer.		3			4				3	4
5	Recebo com tranquilidade avaliações de minhas atitudes, sejam críticas ou elogios, pois servem como meio para que eu aprenda e melhore cada vez mais.		3				3			3	3
6	Quando prometo alguma coisa, cumpro.		3				3			3	3
7	Escuto os outros com atenção, para tentar entender o que estão sentindo.	4				4				4	4
8	Percebo a relação entre os meus sentimentos e aquilo que penso, faço e digo.		3				3			3	3
9	Consigo dizer o que penso com clareza, mesmo quando meus amigos não concordam comigo.	4					3			4	3
10	Consigo perceber meus pontos fortes e minhas dificuldades.		3					2		3	2
11	Costumo ajudar meus amigos a se entender com os outros.	4					3			4	3
12	Consigo perceber o que preciso fazer de acordo com a situação.		3				3			3	3
13	Consigo reconhecer como meus sentimentos influenciam meu desempenho.		3			4				3	4
14	Consigo colocar minha opinião, mesmo quando o grupo não concorda comigo.			2			3			2	3
15	Consigo pensar sobre a maneira como agi, para poder aprender com as coisas que acontecem comigo.		3			4				3	4
16	Sou organizado(a) e procuro fazer minhas lições e trabalhos da melhor forma possível.		3				3			3	3
17	Consigo admitir meus erros.		3				3			3	3
18	Consigo controlar os meus sentimentos impulsivos e as emoções que me deixam inquieto(a).	4					3			4	3
19	Consigo conviver com pessoas que pensam de um jeito diferente do meu.	4				4				4	4
20	Quando não sei como devo agir, peço ajuda.	4				4				4	4
21	Não desanimo, mesmo quando tenho dificuldade para agir da forma que sei que é correta.		3				3			3	3
22	Quando erro, tento identificar os motivos para aprender a evitá-los.			2		4				2	4
23	Meus amigos costumam falar quando acham que agi errado.	4						2		4	2
24	Sou responsável pelas consequências de minhas atitudes.		3				3			3	3

Fez todas as atividades.
01 dia.
Trio.

Σ 76 78

Participante nº: 19
 Idade: 13 anos Série: 7ª Sexo: Masc.

	Questão	Pré-teste				Pós-teste				PT 1	PT 2
		S	F	D	N	S	F	D	N		
1	Consigo reconhecer minhas próprias emoções.		3			4				3	4
2	Consigo ficar atento às explicações e orientações do professor durante as aulas.		3				3			3	3
3	Consigo criticar atitudes erradas de outras pessoas, sem ofendê-las.			2				2		2	2
4	Estou usando meus valores pessoais para decidir o que devo fazer.		3				3			3	3
5	Recebo com tranquilidade avaliações de minhas atitudes, sejam críticas ou elogios, pois servem como meio para que eu aprenda e melhore cada vez mais.	4					3			4	3
6	Quando prometo alguma coisa, cumpro.			2			3			2	3
7	Escuto os outros com atenção, para tentar entender o que estão sentindo.		3				3			3	3
8	Percebo a relação entre os meus sentimentos e aquilo que penso, faço e digo.	4				4				4	4
9	Consigo dizer o que penso com clareza, mesmo quando meus amigos não concordam comigo.	4					3			4	3
10	Consigo perceber meus pontos fortes e minhas dificuldades.	4				4				4	4
11	Costumo ajudar meus amigos a se entender com os outros.		3				3			3	3
12	Consigo perceber o que preciso fazer de acordo com a situação.	4				4				4	4
13	Consigo reconhecer como meus sentimentos influenciam meu desempenho.	4					3			4	3
14	Consigo colocar minha opinião, mesmo quando o grupo não concorda comigo.	4				4				4	4
15	Consigo pensar sobre a maneira como agi, para poder aprender com as coisas que acontecem comigo.		3				3			3	3
16	Sou organizado(a) e procuro fazer minhas lições e trabalhos da melhor forma possível.			2				2		2	2
17	Consigo admitir meus erros.			2				2		2	2
18	Consigo controlar os meus sentimentos impulsivos e as emoções que me deixam inquieto(a).			2			3			2	3
19	Consigo conviver com pessoas que pensam de um jeito diferente do meu.		3					2		3	2
20	Quando não sei como devo agir, peço ajuda.		3					2		3	2
21	Não desanimo, mesmo quando tenho dificuldade para agir da forma que sei que é correta.	4				4				4	4
22	Quando erro, tento identificar os motivos para aprender a evitá-los.		3					2		3	2
23	Meus amigos costumam falar quando acham que agi errado.				1			2		1	2
24	Sou responsável pelas consequências de minhas atitudes.	4				4				4	4

Fez todas as atividades.
 01 dia.
 Individual.

Σ 74 72

Participante nº: 20
 Idade: 11 anos Série: 5ª Sexo: Masc.

	Questão	Pré-teste				Pós-teste				PT 1	PT 2
		S	F	D	N	S	F	D	N		
1	Consigo reconhecer minhas próprias emoções.		3				3			3	3
2	Consigo ficar atento às explicações e orientações do professor durante as aulas.		3				3			3	3
3	Consigo criticar atitudes erradas de outras pessoas, sem ofendê-las.		3				3			3	3
4	Estou usando meus valores pessoais para decidir o que devo fazer.	4				4				4	4
5	Recebo com tranquilidade avaliações de minhas atitudes, sejam críticas ou elogios, pois servem como meio para que eu aprenda e melhore cada vez mais.	4				4				4	4
6	Quando prometo alguma coisa, cumpro.		3			4				3	4
7	Escuto os outros com atenção, para tentar entender o que estão sentindo.	4					3			4	3
8	Percebo a relação entre os meus sentimentos e aquilo que penso, faço e digo.		3				3			3	3
9	Consigo dizer o que penso com clareza, mesmo quando meus amigos não concordam comigo.	4				4				4	4
10	Consigo perceber meus pontos fortes e minhas dificuldades.	4				4				4	4
11	Costumo ajudar meus amigos a se entender com os outros.		3				3			3	3
12	Consigo perceber o que preciso fazer de acordo com a situação.	4					3			4	3
13	Consigo reconhecer como meus sentimentos influenciam meu desempenho.		3			4				3	4
14	Consigo colocar minha opinião, mesmo quando o grupo não concorda comigo.	4					3			4	3
15	Consigo pensar sobre a maneira como agi, para poder aprender com as coisas que acontecem comigo.	4				4				4	4
16	Sou organizado(a) e procuro fazer minhas lições e trabalhos da melhor forma possível.		3			4				3	4
17	Consigo admitir meus erros.	4					3			4	3
18	Consigo controlar os meus sentimentos impulsivos e as emoções que me deixam inquieto(a).	4				4				4	4
19	Consigo conviver com pessoas que pensam de um jeito diferente do meu.	4					3			4	3
20	Quando não sei como devo agir, peço ajuda.		3				3			3	3
21	Não desanimo, mesmo quando tenho dificuldade para agir da forma que sei que é correta.		3				3			3	3
22	Quando erro, tento identificar os motivos para aprender a evitá-los.	4				4				4	4
23	Meus amigos costumam falar quando acham que agi errado.	4				4				4	4
24	Sou responsável pelas consequências de minhas atitudes.		3			4				3	4

Fez até atividade 9 de acordo com os padrões estabelecidos. Atividade 10: leu texto e discutimos oralmente, sem registro. Não fez atividades 11, 12 e 13.
 01 dia. Não conseguiu se concentrar a partir das 16h30.
 Individual.

Σ 85 84

Participante nº: 21
Idade: 12 anos

Série: 6ª

Sexo: Masc.

	Questão	Pré-teste				Pós-teste				PT 1	PT 2
		S	F	D	N	S	F	D	N		
1	Consigno reconhecer minhas próprias emoções.		3				3			3	3
2	Consigno ficar atento às explicações e orientações do professor durante as aulas.	4					3			4	3
3	Consigno criticar atitudes erradas de outras pessoas, sem ofendê-las.			2				2		2	2
4	Estou usando meus valores pessoais para decidir o que devo fazer.		3				3			3	3
5	Recebo com tranquilidade avaliações de minhas atitudes, sejam críticas ou elogios, pois servem como meio para que eu aprenda e melhore cada vez mais.	4					3			4	3
6	Quando prometo alguma coisa, cumprio.	4				4				4	4
7	Escuto os outros com atenção, para tentar entender o que estão sentindo.			2			3			2	3
8	Percebo a relação entre os meus sentimentos e aquilo que penso, faço e digo.		3					2		3	2
9	Consigno dizer o que penso com clareza, mesmo quando meus amigos não concordam comigo.	4					3			4	3
10	Consigno perceber meus pontos fortes e minhas dificuldades.		3				3			3	3
11	Costumo ajudar meus amigos a se entender com os outros.	4				4				4	4
12	Consigno perceber o que preciso fazer de acordo com a situação.			2			3			2	3
13	Consigno reconhecer como meus sentimentos influenciam meu desempenho.			2			3			2	3
14	Consigno colocar minha opinião, mesmo quando o grupo não concorda comigo.	4					3			4	3
15	Consigno pensar sobre a maneira como agi, para poder aprender com as coisas que acontecem comigo.		3					2		3	2
16	Sou organizado(a) e procuro fazer minhas lições e trabalhos da melhor forma possível.			2		4				2	4
17	Consigno admitir meus erros.		3					2		3	2
18	Consigno controlar os meus sentimentos impulsivos e as emoções que me deixam inquieto(a).			2				2		2	2
19	Consigno conviver com pessoas que pensam de um jeito diferente do meu.	4					3			4	3
20	Quando não sei como devo agir, peço ajuda.				1				2	1	2
21	Não desanimo, mesmo quando tenho dificuldade para agir da forma que sei que é correta.			2		4				2	4
22	Quando erro, tento identificar os motivos para aprender a evitá-los.		3				3			3	3
23	Meus amigos costumam falar quando acham que agi errado.				1					1	1
24	Sou responsável pelas consequências de minhas atitudes.		3			4				3	4

Fez até atividade 10. Discutimos oralmente, sem registro. Não fez atividades 11,12 e 13.
01 dia.
Dupla. Conversei 5ª fase. REINCIDÊNCIA (Conversa e Brincadeiras)

Σ 68 69

Participante nº: 22
Idade: 12 anos

Série: 7ª

Sexo: Fem.

	Questão	Pré-teste				Pós-teste				PT 1	PT 2
		S	F	D	N	S	F	D	N		
1	Consigno reconhecer minhas próprias emoções.	4				4				4	4
2	Consigno ficar atento às explicações e orientações do professor durante as aulas.		3				3			3	3
3	Consigno criticar atitudes erradas de outras pessoas, sem ofendê-las.			2				2		2	2
4	Estou usando meus valores pessoais para decidir o que devo fazer.		3				3			3	3
5	Recebo com tranquilidade avaliações de minhas atitudes, sejam críticas ou elogios, pois servem como meio para que eu aprenda e melhore cada vez mais.		3				3			3	3
6	Quando prometo alguma coisa, cumprio.	4					3			4	3
7	Escuto os outros com atenção, para tentar entender o que estão sentindo.	4				4				4	4
8	Percebo a relação entre os meus sentimentos e aquilo que penso, faço e digo.		3			4				3	4
9	Consigno dizer o que penso com clareza, mesmo quando meus amigos não concordam comigo.			2			3			2	3
10	Consigno perceber meus pontos fortes e minhas dificuldades.		3				3			3	3
11	Costumo ajudar meus amigos a se entender com os outros.		3			4				3	4
12	Consigno perceber o que preciso fazer de acordo com a situação.		3				3			3	3
13	Consigno reconhecer como meus sentimentos influenciam meu desempenho.		3				3			3	3
14	Consigno colocar minha opinião, mesmo quando o grupo não concorda comigo.	4					3			4	3
15	Consigno pensar sobre a maneira como agi, para poder aprender com as coisas que acontecem comigo.		3			4				3	4
16	Sou organizado(a) e procuro fazer minhas lições e trabalhos da melhor forma possível.			2			3			2	3
17	Consigno admitir meus erros.			2			3			2	3
18	Consigno controlar os meus sentimentos impulsivos e as emoções que me deixam inquieto(a).			2				2		2	2
19	Consigno conviver com pessoas que pensam de um jeito diferente do meu.	4				4				4	4
20	Quando não sei como devo agir, peço ajuda.		3				3			3	3
21	Não desanimo, mesmo quando tenho dificuldade para agir da forma que sei que é correta.			2				2		2	2
22	Quando erro, tento identificar os motivos para aprender a evitá-los.			2			3			2	3
23	Meus amigos costumam falar quando acham que agi errado.	4				4				4	4
24	Sou responsável pelas consequências de minhas atitudes.		3			4				3	4

Fez até atividade 9.
01 dia.
Individual.

Σ 71 77

Participante nº: 23
Idade: 11 anos

Série: 5ª

Sexo: Fem.

Questão	Pré-teste				Pós-teste				PT 1	PT 2
	S	F	D	N	S	F	D	N		
1	4					3			4	3
2		3					2		3	2
3				1		3			1	3
4		3				3			3	3
5	4					3			4	3
6	4					3			4	3
7		3				3			3	3
8	4						2		4	2
9		3					2		3	2
10		3					2		3	2
11	4					3			4	3
12		3					2		3	2
13		3					2		3	2
14	4					3			4	3
15		3				3			3	3
16	4					3			4	3
17		3				3			3	3
18			2				2		2	2
19	4				4				4	4
20		3				3			3	3
21		3				3			3	3
22			2			3			2	3
23	4				4				4	4
24			2				2		2	2

Fez todas as atividades.
02 dias. Ritmo muito lento. Sem dificuldades.
Individual.

Σ 76 66

Participante nº: 24
Idade: 11 anos

Série: 5ª

Sexo: Masc.

Questão	Pré-teste				Pós-teste				PT 1	PT 2
	S	F	D	N	S	F	D	N		
1		3				3			3	3
2		3				3			3	3
3	4				4				4	4
4		3				3			3	3
5	4				4				4	4
6	4				4				4	4
7		3				3			3	3
8		3				3			3	3
9			2		4				2	4
10				1		3			1	3
11	4				4				4	4
12	4					3			4	3
13		3				3			3	3
14				1	4				1	4
15			2		4				2	4
16		3				3			3	3
17		3			4				3	4
18				1		3			1	3
19	4						2		4	2
20			2			3			2	3
21	4					3			4	3
22	4				4				4	4
23		3						1	3	1
24		3						1	3	1

Até atividade 10 (dificuldade de leitura e interpretação das informações contidas nos textos).
01 dia.
Individual.

Σ 71 76

Participante nº: 25
 Idade: 13 anos Série: 7ª Sexo: Masc.

	Questão	Pré-teste				Pós-teste				PT 1	PT 2
		S	F	D	N	S	F	D	N		
1	Consigo reconhecer minhas próprias emoções.		3				3			3	3
2	Consigo ficar atento às explicações e orientações do professor durante as aulas.		3			4				3	4
3	Consigo criticar atitudes erradas de outras pessoas, sem ofendê-las.			2			3			2	3
4	Estou usando meus valores pessoais para decidir o que devo fazer.		3				3			3	3
5	Recebo com tranquilidade avaliações de minhas atitudes, sejam críticas ou elogios, pois servem como meio para que eu aprenda e melhore cada vez mais.			2		4				2	4
6	Quando prometo alguma coisa, cumpro.			2			3			2	3
7	Escuto os outros com atenção, para tentar entender o que estão sentindo.		3			4				3	4
8	Percebo a relação entre os meus sentimentos e aquilo que penso, faço e digo.	4				4				4	4
9	Consigo dizer o que penso com clareza, mesmo quando meus amigos não concordam comigo.			2				2		2	2
10	Consigo perceber meus pontos fortes e minhas dificuldades.		3			4				3	4
11	Costumo ajudar meus amigos a se entender com os outros.				1	4				1	4
12	Consigo perceber o que preciso fazer de acordo com a situação.	4					3			4	3
13	Consigo reconhecer como meus sentimentos influenciam meu desempenho.		3			4				3	4
14	Consigo colocar minha opinião, mesmo quando o grupo não concorda comigo.			2			3			2	3
15	Consigo pensar sobre a maneira como agi, para poder aprender com as coisas que acontecem comigo.		3				3			3	3
16	Sou organizado(a) e procuro fazer minhas lições e trabalhos da melhor forma possível.			2		4				2	4
17	Consigo admitir meus erros.		3				3			3	3
18	Consigo controlar os meus sentimentos impulsivos e as emoções que me deixam inquieto(a).			2		4				2	4
19	Consigo conviver com pessoas que pensam de um jeito diferente do meu.		3			4				3	4
20	Quando não sei como devo agir, peço ajuda.			2			3			2	3
21	Não desanimo, mesmo quando tenho dificuldade para agir da forma que sei que é correta.				1		3			1	3
22	Quando erro, tento identificar os motivos para aprender a evitá-los.		3				3			3	3
23	Meus amigos costumam falar quando acham que agi errado.	4					3			4	3
24	Sou responsável pelas consequências de minhas atitudes.	4				4				4	4

Até atividade 10.
 01 dia.
 Individual.

Σ 64 82

Participante nº: 26
 Idade: 12 anos Série: 6ª Sexo: Femin.

	Questão	Pré-teste				Pós-teste				PT 1	PT 2
		S	F	D	N	S	F	D	N		
1	Consigo reconhecer minhas próprias emoções.	4				4				4	4
2	Consigo ficar atento às explicações e orientações do professor durante as aulas.		3				3			3	3
3	Consigo criticar atitudes erradas de outras pessoas, sem ofendê-las.		3				3			3	3
4	Estou usando meus valores pessoais para decidir o que devo fazer.		3			4				3	4
5	Recebo com tranquilidade avaliações de minhas atitudes, sejam críticas ou elogios, pois servem como meio para que eu aprenda e melhore cada vez mais.	4				4				4	4
6	Quando prometo alguma coisa, cumpro.	4				4				4	4
7	Escuto os outros com atenção, para tentar entender o que estão sentindo.		3			4				3	4
8	Percebo a relação entre os meus sentimentos e aquilo que penso, faço e digo.		3			4				3	4
9	Consigo dizer o que penso com clareza, mesmo quando meus amigos não concordam comigo.		3			4				3	4
10	Consigo perceber meus pontos fortes e minhas dificuldades.	4				4				4	4
11	Costumo ajudar meus amigos a se entender com os outros.		3			4				3	4
12	Consigo perceber o que preciso fazer de acordo com a situação.		3				3			3	3
13	Consigo reconhecer como meus sentimentos influenciam meu desempenho.	4				4				4	4
14	Consigo colocar minha opinião, mesmo quando o grupo não concorda comigo.	4					3			4	3
15	Consigo pensar sobre a maneira como agi, para poder aprender com as coisas que acontecem comigo.	4					3			4	3
16	Sou organizado(a) e procuro fazer minhas lições e trabalhos da melhor forma possível.		3				3			3	3
17	Consigo admitir meus erros.	4				4				4	4
18	Consigo controlar os meus sentimentos impulsivos e as emoções que me deixam inquieto(a).			2			3			2	3
19	Consigo conviver com pessoas que pensam de um jeito diferente do meu.		3			4				3	4
20	Quando não sei como devo agir, peço ajuda.	4				4				4	4
21	Não desanimo, mesmo quando tenho dificuldade para agir da forma que sei que é correta.		3				3			3	3
22	Quando erro, tento identificar os motivos para aprender a evitá-los.	4				4				4	4
23	Meus amigos costumam falar quando acham que agi errado.	4				4				4	4
24	Sou responsável pelas consequências de minhas atitudes.		3			4				3	4

Até atividade 10.
 01 dia.
 Individual.

Σ 82 88

Participante nº: 27
Idade: 11 anos

Série: 5ª

Sexo: Masc.

	Questão	Pré-teste				Pós-teste				PT 1	PT 2
		S	F	D	N	S	F	D	N		
1	Consigo reconhecer minhas próprias emoções.		3			4				3	4
2	Consigo ficar atento às explicações e orientações do professor durante as aulas.		3				3			3	3
3	Consigo criticar atitudes erradas de outras pessoas, sem ofendê-las.			2			3			2	3
4	Estou usando meus valores pessoais para decidir o que devo fazer.		3			4				3	4
5	Recebo com tranquilidade avaliações de minhas atitudes, sejam críticas ou elogios, pois servem como meio para que eu aprenda e melhore cada vez mais.		3				3			3	3
6	Quando prometo alguma coisa, cumprio.		3				3			3	3
7	Escuto os outros com atenção, para tentar entender o que estão sentindo.	4				4				4	4
8	Percebo a relação entre os meus sentimentos e aquilo que penso, faço e digo.	4				4				4	4
9	Consigo dizer o que penso com clareza, mesmo quando meus amigos não concordam comigo.	4				4				4	4
10	Consigo perceber meus pontos fortes e minhas dificuldades.	4				4				4	4
11	Costumo ajudar meus amigos a se entender com os outros.	4				4				4	4
12	Consigo perceber o que preciso fazer de acordo com a situação.	4				4				4	4
13	Consigo reconhecer como meus sentimentos influenciam meu desempenho.		3				3			3	3
14	Consigo colocar minha opinião, mesmo quando o grupo não concorda comigo.	4				4				4	4
15	Consigo pensar sobre a maneira como agi, para poder aprender com as coisas que acontecem comigo.	4				4				4	4
16	Sou organizado(a) e procuro fazer minhas lições e trabalhos da melhor forma possível.		3				3			3	3
17	Consigo admitir meus erros.		3			4				3	4
18	Consigo controlar os meus sentimentos impulsivos e as emoções que me deixam inquieto(a).		3				3			3	3
19	Consigo conviver com pessoas que pensam de um jeito diferente do meu.	4					3			4	3
20	Quando não sei como devo agir, peço ajuda.	4				4				4	4
21	Não desanimo, mesmo quando tenho dificuldade para agir da forma que sei que é correta.		3			4				3	4
22	Quando erro, tento identificar os motivos para aprender a evitá-los.		3			4				3	4
23	Meus amigos costumam falar quando acham que agi errado.	4				4				4	4
24	Sou responsável pelas conseqüências de minhas atitudes.		3			4				3	4

Até atividade 10.
01 dia.
Individual.

Σ 82 88