

## Programa de intervenção em escrita e autoestima de adolescentes: uma proposta extensionista

---

Léia Gonçalves Gurgel<sup>1</sup>  
Lívia Padilha de Teixeira<sup>2</sup>  
Bruna Mattos Machado<sup>3</sup>  
Caroline Tozzi Reppold<sup>4</sup>

<sup>1</sup>Fonoaudióloga,  
Doutoranda  
em Ciências da  
Saúde, Univer-  
sidade Federal  
de Ciências da  
Saúde de Porto  
Alegre. E-mail:  
leiagg@gmail.  
com.br.

### RESUMO

Este artigo objetiva apresentar ações assistenciais de promoção do desempenho adequado em escrita, autoestima e autoeficácia de adolescentes de sétimas e oitavas séries de uma escola gaúcha. Trata-se de um projeto interdisciplinar, que envolve as áreas da Psicologia e da Fonoaudiologia. As ações incluíram o desenvolvimento de materiais sobre estratégias para o aprimoramento da escrita, além de habilidades voltadas para a autoestima e autoeficácia, por meio de palestras de orientação e oficinas em ambiente escolar. Dentre os resultados encontrados, observou-se adesão dos participantes ao projeto e eficácia das atividades em prol do aprimoramento da escrita, autoestima e senso de autoeficácia. Este trabalho se enquadra na área de intervenções em psicologia positiva.

**Palavras-chave:** Desenvolvimento Infantil; Intervenção Educacional; Ajustamento Emocional.

### Intervention program in writing and self-esteem of adolescents: an extensionist proposal

#### ABSTRACT

This project aims to carry out assistance actions to promote adequate performance in writing, self-esteem and self-efficacy of adolescents in the seventh and eighth grades of a state's school. It is an interdisciplinary project, involving the areas of psychology and speech therapy. Actions include developing materials about writing improvement strategies, in addition to enhancing skills aimed at the self-esteem and self-efficacy by means of orientation lectures and workshops in the school environment. Among the results found, there is the participants' adherence to the project and effectiveness of activities for the improvement of writing, self-esteem and sense of self-efficacy. The project was an opportunity for a reflection about the worked themes.

**Keywords:** Child Development; Educational Intervention; Emotional Adjustment.

<sup>2</sup>Psicóloga, Mestre em Ciências da Saúde pela Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre, Professora da Faculdade Integrada de Santa Maria. E-mail: liviapteixeira@gmail.com.

<sup>3</sup>Acadêmica de Psicologia, Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre. E-mail: brunamml@yahoo.com.br.

<sup>4</sup>Psicóloga, Professora Associada, Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre. E-mail: reppold@ufcsa.edu.br.

## INTRODUÇÃO

A leitura e a escrita são as formas de linguagem mais avaliadas e trabalhadas ao longo do ensino fundamental e a base para a avaliação escolar (SUEHIRO; MAGALHÃES, 2014). A escrita, especificamente, envolve o conhecimento sonoro e a representação cognitiva deste componente, além de uma série de outros atributos motores e cognitivos. O domínio da linguagem escrita requer a capacidade de simbolização, pois envolve a habilidade de decodificar símbolos (letras) detentores de um determinado significado (ZUCOLOTO; SISTO, 2002). Neste contexto, os estudos sobre escrita são caracterizados por duas áreas principais de interesse: uma que trata a escrita como o processo de traçar símbolos sobre o papel e a outra que a compreende como um processo de produção de textos. A primeira focaliza os diferentes sistemas de escrita, sua natureza e o desenvolvimento na aquisição de um dado sistema. A segunda área relaciona-se à escrita de unidades linguísticas maiores, focalizando o discurso e o texto (SUEHIRO; CUNHA; SANTOS, 2007). Em geral, os estudos tratam sobre as dificuldades relacionadas ao aprendizado e desenvolvimento da escrita, e estas geralmente incluem transposições de grafemas, inversões de grafemas, lentidão e desorganização lógica. As causas, de forma geral, estão relacionadas à coexistência de múltiplas variáveis envolvidas no desenvolvimento da aprendizagem (STERNBERG; GRIGORENKO, 2006), tais como dificuldades especificamente cognitivas, como a dislexia e a disortografia, até fatores provenientes de uma realidade educacional ou ambiental desfavorável (MONTIEL; CAPOVILLA, 2009).

Conceitualmente em relação a estas dificuldades, ainda não se tem, na literatura, definição consensual acerca do processo de desenvolvimento das dificuldades de aprendizagem. No entanto, sabe-se que estas podem ser categorizadas como transitórias ou permanentes, ocorrem a qualquer momento do processo de ensino-aprendizagem (ZUCOLOTO; SISTO, 2002) e podem ser associadas, frequentemente, a problemas de outra natureza, principalmente comportamentais e emocionais (STEVANATO et al. 2003). De modo geral, sujeitos com dificuldades de aprendizagem e de comportamento são descritos como menos envolvidos com as tarefas escolares que os demais colegas (STEVANATO et al. 2003). Sujeitos com estas dificuldades podem ser considerados em situação de vulnerabilidade psicossocial, podendo desenvolver sentimentos de baixa autoestima e inferioridade. Ainda, as dificuldades escolares de aprendizagem geralmente são acompanhadas de déficits nas habilidades sociais, problemas emocionais e problemas de comportamento. Na adolescência, especificamente, o fracasso no ambiente educacional persistente pode causar risco de desadaptação psicossocial associado à evasão escolar (SANTOS; MARTURANO, 1999).

Um dos construtos amplamente estudados nos processos de aprendizagem é a autoestima. Definida como o conjunto de pensamentos e sentimentos que o sujeito tem de si mesmo, pode ser representada por uma avaliação positiva – como autoaprovação, ou negativa – como autodepreciação (HUTZ; ZANON, 2011). Acredita-se que a autoestima é estável ao longo da vida do sujeito, não apresentando modificações conforme os contextos em que se insere. Em pesquisa realizada com adolescentes, verificou-se que a autoestima correlaciona-se negativamente com depressão, positivamente com ajustamento emocional e há uma associação de altos escores com percepção de eficácia e humor positivo.

Considerando esses dados, os autores argumentam que elevado nível de autoestima indica saúde mental, bem-estar e habilidades sociais (HUTZ; ZANON, 2011). Na

adolescência, as correlações citadas acima são mantidas. As associações significativas são encontradas tanto com rendimento escolar, quanto com o sentimento de aprovação social. Esses resultados aplicam-se aproximadamente em todos os grupos étnicos e culturais das populações pesquisadas. Para Hewitt (2009), autoestima elevada institui-se pelo reconhecimento de seus pares ou pessoas que ocupam papéis significativos na vida do indivíduo, como pais e professores. Assim, o autor ressalta que intervenções que atuam diretamente nesse construto com o objetivo de incrementá-lo serão ineficazes. Podendo obter-se melhores resultados por meio da promoção de condições de vida que oportunizem senso de segurança e aceitação no âmbito social, que resultam no aumento da autoestima (HEWITT, 2009).

A autoeficácia, por sua vez, é definida como a crença do indivíduo sobre a própria capacidade de desempenho em atividades específicas e está relacionada à mobilização de recursos cognitivos de controle sobre o meio. Estas crenças, de maneira geral, influenciam as aspirações e o envolvimento com metas estabelecidas, o nível de motivação e a perseverança frente às dificuldades. Além disso, pode ser influenciada por fatores ambientais e pessoais e influenciar a aprendizagem, motivação e realização acadêmica (MEDEIROS et al., 2000). É, portanto, forte preditora de desempenho acadêmico. Estudantes com alto senso de autoeficácia são capazes de desempenhar tarefas acadêmicas usando mais estratégias cognitivas e metacognitivas e persistem por mais tempo nas atividades do que aqueles com baixo senso (MEDEIROS et al., 2000). A autoestima e autoeficácia aparecem, portanto, como mediadores do processo de aprendizagem, tornando-se foco do projeto de extensão descrito no presente artigo.

Por fim, os construtos de autoeficácia e autoestima estão relacionados também aos professores. As condições de trabalho desses profissionais e o uso de suas capacidades físicas, cognitivas e afetivas de maneira desgastante na construção de sua prática diária podem desmotivá-los facilmente e gerar alterações psicofisiológicas, dentre elas a redução da autoestima (TERRA; MARZIALE; ROBAZZI, 2013). Níveis elevados de estresse decorrentes da própria responsabilidade da atuação e de outros aspectos relacionados à prática profissional, como o relacionamento com familiares de alunos, a falta de respaldo dos cuidadores, a falta de recursos materiais na escola, a indisciplina discente e a carga horária excessiva acabam por interferir na vida pessoal e na relação do professor com o aluno. Nesse sentido, o olhar também sobre o professor torna-se fundamental, já que são estes os profissionais que lidam diretamente com os alunos, tendo a possibilidade de colaborar com o aumento da autoestima e das habilidades escolares dos mesmos.

Construtos como a autoestima e a autoeficácia podem ser incluídos no campo da Psicologia Positiva, uma nova abordagem científica com enfoque na prevenção de patologias e no desenvolvimento de potencialidades e virtudes do indivíduo (PALUDO; KOLLER, 2007). Esta perspectiva é vista como uma alternativa ao tradicional modelo da Psicologia, direcionada a estudo e intervenções em doenças e no sofrimento humano. Sendo assim, organizar estratégias nas escolas para ajudar o desenvolvimento das habilidades descritas anteriormente é essencial para o sucesso na educação e aprendizagem escolar (SILVA; CAPELLINI, 2011; PESSOA; CORREA; SPINILLO, 2010). Objetivou-se, por meio deste projeto, a possibilidade de intervir nas turmas de sétima e oitava séries de uma escola pública da zona leste de Porto Alegre, proporcionando atividades que desenvolvessem estratégias de aprimoramento da escrita, bem como viabilizassem a promoção de autoestima e de crenças de autoeficácia escolar entre os alunos.

## DESENVOLVIMENTO

Este projeto foi realizado com aproximadamente 150 alunos, entre 11 e 14 anos, das sétimas e oitavas séries de uma escola pública localizada na Zona Leste de Porto Alegre. Os alunos foram divididos em grupos de 15 a 20 alunos, realizando as atividades em sua própria turma e no ambiente escolar, em horário regular de aula, com duração média de 50 minutos (um período de aula). Participaram também 25 professores que aceitaram participar da pesquisa. A escola participante contava com Ensino Fundamental e Médio, com aulas nos turnos da manhã e tarde, e incluía alunos de baixa renda, de forma geral. Os participantes e seus responsáveis foram convidados a participar do projeto e, cientes dos objetivos e procedimentos do estudo e da intervenção proposta, a assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Foi explicado aos participantes que a escolha de participação ou não no projeto era livre. Foram incluídos todos aqueles alunos que apresentaram autorização para participar das atividades.

As atividades propostas foram aplicadas por uma profissional psicóloga, uma profissional fonoaudióloga, e três alunas de graduação em Psicologia. As atividades de orientação e as oficinas foram realizadas na escola participante, em horários disponibilizados pela equipe da direção escolar, de modo a não interferir no andamento das atividades normais da escola. Foi explicado que o projeto contaria com atividades lúdicas e dinâmicas de favorecimento e aprimoramento das habilidades de escrita, além de atividades lúdicas grupais envolvendo os construtos de autoestima e autoeficácia.

A avaliação do projeto foi realizada por meio de um questionário estruturado, a ser respondido pelos alunos, elaborado especificamente para este projeto. O instrumento de avaliação proposto foi respondido por meio de uma escala *likert* de cinco âncoras para mensurar satisfação com o trabalho realizado, sendo 1 “muito insatisfeito” e 5 “muito satisfeito” (Anexo 1). Um contato foi disponibilizado no material distribuído para estabelecimento desse retorno e atenção às dúvidas dos participantes.

Inicialmente, alunos e professores foram apresentados ao material ilustrativo (cartilhas elaboradas pela equipe executora do projeto). Este material tinha como objetivo embasar as intervenções em grupo com os alunos e as palestras de orientação e oficinas realizadas aos professores. Mais especificamente, para o presente projeto, foram construídos: uma cartilha sobre autoestima e autoeficácia direcionada aos alunos; uma cartilha sobre autoestima e autoeficácia direcionada aos professores e seu trato com os alunos; uma cartilha sobre aspectos de escrita e dificuldades de aprendizagem voltados aos professores. Ressalta-se que as cartilhas passaram, antes de impressão da versão final, pelos professores e alguns adolescentes a fim de conferir se as informações e modos de escrita iam ao encontro do saber popular da comunidade. Assim, garantiu-se que o material impresso e os conteúdos de fato apresentavam-se acessíveis e contribuiriam para o crescimento do conhecimento dos alunos, professores e comunidade acadêmica em geral.

As atividades voltadas para a autoestima, autoeficácia escolar e elaboração escrita estiveram relacionadas ao tema “super-heróis”. Foram propostos seis encontros com cada grupo de alunos. O primeiro encontro contemplou explicações acerca das atividades incluídas na atuação do projeto, além de um debate com enfoque inicial na autoestima e autoeficácia. O segundo e terceiro encontros abrangeram atividades lúdicas e grupais relacionadas com a autoestima e a autoeficácia sob a perspectiva do desenvolvimento de habilidades sociais, como a elaboração em desenho e escrita de um herói de si mesmo,

com pontos fortes e fracos, e que precisam criar estratégias para melhorar suas atitudes no dia a dia. Nestes dois encontros, os alunos foram apresentados ao material produzido especificamente para este projeto (cartilha relacionada ao tema).

Outro exemplo de atividade realizada nesta etapa pode ser visto na Figura 1, que corresponde a um jogo com cartões. Neste, cada grupo recebeu um cartão com um personagem-herói. Cada cartão continha um breve histórico do personagem, um desafio pelo qual ele tivesse passado e fosse marcante em sua trajetória, uma atitude deste herói frente a este desafio, além de pontos positivos e negativos do personagem. A turma era dividida em grupos e cada grupo recebia um cartão. Deveria ser exposto o conteúdo do cartão e os demais participantes teriam a função de adivinhar o nome do personagem. O conteúdo de um dos cartões pode ser visto a seguir, considerando o personagem “Homem aranha”:

- Breve histórico do personagem: “Peter Parker era muito pequeno quando seus pais morreram. Então ele precisou ir morar com seus tios”.
- Desafio: Com 15 anos, o menino tímido é picado por uma aranha exposta à radioatividade e sofre mutações. Ele consegue escalar paredes e se torna mais forte. No início, pensa somente em ganhar dinheiro com seus novos poderes. Assim, não faz o mínimo esforço para impedir a fuga de um ladrão, que logo depois mata seu tio Ben. Quando descobre o fato, sente-se culpado e aprende uma dura lição: “Com grandes poderes, vem grandes responsabilidades”.
- Atitude: A partir daí, começa a utilizar suas novas habilidades para combater o crime na cidade de Nova York, criando seu próprio disfarce. Ganha dinheiro vendendo fotos do Homem Aranha para os jornais, e assim ajuda a tia viúva e idosa a pagar as contas, principalmente com os remédios.
- Pontos positivos: Esforço, confiança, amizade, criatividade, coragem, independência.
- Pontos negativos: egoísmo (no começo), muito envergonhado, inseguro.

Após cada grupo expor seu personagem, abria-se um espaço para discussão sobre os pontos positivos e negativos dos personagens com os quais os alunos haviam se identificado. Esta abordagem de pontos positivos e negativos foi elaborada a partir dos pressupostos teóricos da Psicologia Positiva para as forças de caráter. Este termo foi inaugurado por Peterson e Seligman (2004), que o definem como traços positivos do sujeito que caracterizam pensamentos, emoções e comportamentos. Os autores colocam ainda que são diferenças individuais e que podem estar presente em diferentes graus (PETERSON; SELIGMAN, 2004). Em seguimento à narrativa anterior: Como finalização da atividade, uma série de questionamentos era realizada pela equipe de pesquisadores, como por exemplo: O que fez eles virarem super-heróis? Eles só têm características positivas? Se não, quais as características negativas que mais chamou a atenção? Todo super-herói é igual? O que você precisaria para ser um super-herói? As respostas deveriam ser escritas.





Figura 1. Prática em autoestima e autoeficácia: Fotos dos 13 cartões com o tema “super-heróis”, confeccionados exclusivamente para oficinas com enfoque em promoção de autoestima e autoeficácia em adolescentes participantes do projeto de Extensão.

O quarto encontro contemplou atividades envolvendo escrita narrativa, relacionadas com cada faixa etária. Foi exposto o modelo de Hayes e Flower (1980), para elaboração de escrita. Tais autores sugerem uma estrutura teórica de produção de escrita considerando os processos de planejamento, tradução e revisão. O planejamento tem como função extrair informações tanto da natureza da tarefa como da memória de longo prazo, e usá-las para estabelecer um plano que guie a produção de um texto; a tradução objetiva transformar a planificação da mensagem em sentenças escritas; e a revisão constitui-se como a avaliação do texto produzido e a melhoria de sua qualidade.

O quinto encontro incluiu atividades que contemplassem a interpretação de textos escritos e dramatizações relacionadas a habilidades sociais. Utilizou-se de textos como letras de músicas atuais e direcionadas para o público jovem. As músicas propostas tratavam sobre o tema da autoestima e a atividade envolvia a resolução de problemas cotidianos dos alunos, utilizando habilidades de comunicação em relacionamentos interpessoais. Um exemplo de situação abordada foi: Expor a própria opinião sobre um assunto polêmico para um amigo ou um grupo de pessoas, comunicando com palavras e tom de voz adequado para ser compreendido, sendo assertivo. Ainda, ao longo das intervenções, atividades de escrita foram sugeridas, incluindo a organização de histórias nos temas propostos, favorecendo a sequência lógico-verbal de conteúdos escritos; registro, por meio da escrita, das respostas dadas durante as atividades, de forma a favorecer uma melhor elaboração e fixação das estratégias trabalhadas. O sexto e último encontro configurou-se como um fechamento da etapa de trabalho. Os participantes foram, por fim, estimulados a dar sua opinião sobre os encontros realizados e foi feita uma retomada dos temas.

Com os professores, realizou-se palestra e oficina, compondo os temas voltados ao projeto: autoestima e autoeficácia dos alunos e como o professor pode se tornar promotor desses atributos, sobre atividades de promoção da autoestima e autoeficácia no ambiente escolar, estratégias de promoção de melhor desempenho dos alunos em escrita, além de orientações acerca dos transtornos de aprendizagem. A atividade com os professores teve duração aproximada de duas horas, incluindo discussões sobre conceito de autoestima e

autoeficácia, o papel do professor no processo de desenvolvimento destes construtos, a importância da motivação no processo de ensino e aprendizagem. Estratégias para serem utilizadas no dia a dia também foram consideradas, como: Reconhecimento do esforço dos alunos, ser apoio positivo para os alunos, além de compreender as atitudes dos mesmos.

Houve boa receptividade dos alunos e professores, de forma geral, que se mostraram disponíveis à proposta de intervenção. Em relação aos alunos e as atividades a eles propostas, observou-se que, ao longo das atividades, apresentavam-se mais estimulados com as tarefas relacionadas à escrita e leitura. Houve um refinamento de habilidades sociais destes, além da possibilidade de mudança de percepção sobre si mesmo com o tema “somos heróis” abordado durante as intervenções. De forma geral, ao final do sexto encontro, os alunos classificaram-se, no instrumento de avaliação construído para este projeto, como “satisfeitos” ou “muito satisfeitos” com as atividades realizadas.

As atividades com os professores geraram maior compreensão da equipe da escola acerca dos construtos trabalhados e o desenvolvimento de técnicas que pudessem ser utilizadas no dia a dia com os adolescentes e colegas de trabalho. Na atividade realizada com os professores pôde-se observar o interesse pelo aprofundamento dos conhecimentos acerca dos transtornos de aprendizagem e orientações voltadas aos encaminhamentos a serem realizados e quando fazê-los.

## CONCLUSÕES

As atividades com os professores e alunos promoveram a interação entre o grupo e foram consideradas prazerosas e produtivas pelos participantes. Conclui-se que as atividades foram enriquecedoras e puderam instrumentalizar os sujeitos a aprimorarem seu autoconhecimento e a criarem estratégias para lidar com situações estressoras no cotidiano. O interesse e adesão às atividades, especialmente do grupo de alunos, demonstrou a importância das práticas propostas como formas de intermediar as relações entre os sujeitos e a construção de atitudes voltadas para o desenvolvimento de bons parâmetros de autoestima e autoeficácia.

As atividades realizadas com ambos os grupos foram consideradas relevantes oportunidades de reflexão acerca dos construtos trabalhados, além de terem sido evidenciados os benefícios práticos relacionados ao cotidiano dos sujeitos. As práticas tiveram caráter preventivo, com valorização das habilidades individuais, um dos preceitos da psicologia positiva. Por fim, ressalta-se o poder multiplicador desta ação, visto que o material disponibilizado é autoinstrutivo e permaneceu na escola, ficando à disposição da comunidade escolar para uso posterior, quando necessário.

## REFERÊNCIAS

HAYES, J. R.; FLOWER, L. S. Identifying the organization of writing processes. In: GREGG, L. W.; STEINBERG, E. R. (Org.). **Cognitive processes in writing**. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1980. p. 3-30.

HEWITT, J. P. Self-Esteem. In: LOPEZ, S. J. (Ed.). **Encyclopedia of positive psychology** (vol. 2). Malden, MA: Wiley-Blackwell, 2009. p. 880-886.

- HUTZ, C. S.; ZANON, C. Revisão da adaptação, validação e normatização da Escala de Autoestima de Rosenberg. *Avaliação Psicológica*, v. 10, n. 1, p. 41-49, 2011.
- MEDEIROS, P. C.; LOUREIRO, S. R.; LINHARES, M. B. M.; MARTURANO, E. M. A auto-eficácia e os aspectos comportamentais de crianças com dificuldade de aprendizagem. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 13, n. 3, p. 327-336, 2000.
- MONTIEL, J. M.; CAPOVILLA, A. G. S. *Atualização em transtornos da aprendizagem*. São Paulo: Artes Médicas, 2009.
- PALUDO, S. S.; KOLLEN, S. H. Psicologia Positiva: Uma nova abordagem para antigas questões. *Paidéia*, Porto Alegre, v. 17, n. 36, p. 9-20, 2007.
- PESSOA, A. P. P.; CORREA, J.; SPINILLO, A. Contexto de Produção e o Estabelecimento da Coerência na Escrita de Histórias por Crianças. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 23, n. 2, p. 253-260, 2010.
- PETERSON, C.; SELIGMAN, M. E. P. *Character strengths and virtues: A handbook of classification*. New York: Oxford University Press, 2004.
- SANTOS, L. C.; MARTURANO, E. M. Crianças com dificuldade de aprendizagem: um estudo de seguimento. *Psicologia Reflexão e Crítica*, v.12, n. 2, 1999.
- SILVA, A. P. C.; CAPELLINI, S. A. Programa de remediação fonológica em escolares com dificuldades de aprendizagem. *Jornal da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*, v. 23, n. 1, p. 13-20, 2011.
- STERNBERG, R. J.; GRIGORENKO, E. L. *Crianças rotuladas: O que é necessário saber sobre as dificuldades de aprendizagem*. Porto alegre, RS: Artmed, 2006.
- STEVANATO, I. S.; LOUREIRO, S. R.; LINHARES, M. B. M.; MARTURANO, E. M. Autoconceito de crianças com dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento. *Psicologia em Estudo*, v. 8, n. 1, p. 67-76, 2003.
- SUEHIRO, A. C. B.; CUNHA, N. B.; SANTOS, A. A. A. Avaliação da escrita no contexto escolar entre 1996 e 2005. *Psic* [online], v. 8, n. 1, p. 61-70, 2007.
- SUEHIRO, A. C. B.; MAGALHÃES, M. M. D. S. Relação entre medidas de Avaliação da linguagem escrita em estudantes do ensino fundamental, *Psico USF*, v. 19, n. 3, p. 489-498, 2014.
- TERRA, F. S.; MARZIALE, M. H. P.; ROBAZZI, M. L. C. C. Avaliação da autoestima em docentes de enfermagem de universidades pública e privada. *Rev. Latino-Am. Enfermagem*, v. 21, 8 telas, 2013.
- ZUCOLOTO, K. A.; SISTO, F. F. Dificuldades de aprendizagem em escrita e compreensão de leitura. *Interação em Psicologia*, v. 6, n. 2, p. 157-166, 2002.



## ANEXO 1

### Questionário estruturado de satisfação com o trabalho realizado

Vimos, por meio deste, solicitar a sua opinião em relação a atuação do projeto intitulado “Projeto de intervenção em escrita e promoção de autoestima em adolescentes” na Escola. Este questionário é rápido e você não precisa se identificar. Solicitamos que seja verdadeiro em suas respostas a fim de aprimorarmos nossa atuação. Desde já agradecemos a sua atenção e nos colocamos à sua disposição. Para responder, marque um X na opção desejada e considere 1 como sendo “muito insatisfeito”, 2 como “insatisfeito”, 3 como “pouco satisfeito”, 4 como “satisfeito” e 5 como “muito satisfeito”

|   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|---|
| 1- Temas abordados no projeto                                   |   |   |   |   |   |
| 2 - Atividades propostas durante os encontros                   |   |   |   |   |   |
| 3-Contato dos alunos do projeto com os alunos da escola         |   |   |   |   |   |
| 4 - Organização das atividades e aplicação das mesmas na escola |   |   |   |   |   |
| 5 -Material oferecido aos alunos                                |   |   |   |   |   |
| 6-Conteúdo e condução das palestras aos alunos                  |   |   |   |   |   |
| 7-Assiduidade e pontualidade das tarefas propostas              |   |   |   |   |   |

### COMO CITAR ESTE RELATO:

GURGEL, Léia Gonçalves; TEIXEIRA, Livia Padilha de; MACHADO, Bruna Mattos; REPPOLD, Caroline Tozzi. Programa de intervenção em escrita e autoestima de adolescentes: uma proposta extensionista. **Extramuros**, Petrolina-PE, v. 4, n. 2, p. 165-174, 2016. Disponível em: <informar endereço da página eletrônica consultada>. Acesso em: informar a data do acesso.

Recebido em: 16 nov. 2015

Aceito em: 17 jul. 2016