

Patrícia Lie Oba

A Atividade de Leitura e o Reconhecimento de Palavras:
Observações e Intervenções de um Estudo Preliminar

Marília
2003



**A ATIVIDADE DE LEITURA E O RECONHECIMENTO DE PALAVRAS:
OBSERVAÇÕES E INTERVENÇÕES DE UM ESTUDO PRELIMINAR**



PATRICIA LIE OBA

A ATIVIDADE DE LEITURA E O RECONHECIMENTO DE PALAVRAS:
OBSERVAÇÕES E INTERVENÇÕES DE UM ESTUDO PRELIMINAR

1410001463



Dissertação apresentada à Faculdade de
Filosofia e Ciências da UNESP – Campus de
Marília, para obtenção de Título de Mestre em
Educação, área de concentração Ensino na
Educação Brasileira.

Orientador: Prof. Dr. Kester Carrara

Marília
2003



UN001137295

Nº cham 372.412
0121a

Nº Tombo 1463

Aquisição D

Preço 5,00

Data 11/09/2003

Proced. Auton

- Alfabetizar - Lettura
- Análise experimental do comportamento

o Comportamento - Psicologia educacional
93 p., il. graf. tab

70801061

Oba, Patricia Lie.

O12a

A atividade de leitura e o reconhecimento de palavras:
observações e intervenções de um estudo preliminar / Patricia
Lie Oba. -- Marília, 2003.
93 f. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de
Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2003.
Bibliografia: f. 80-82.
Orientador: Prof. Dr. Kester Carrara.

1. Leitura. 2. Alfabetização. 3. Análise experimental do
comportamento. I. Autor. II. Título.

CDD 372.412

PATRICIA LIE OBA

**A ATIVIDADE DE LEITURA E O RECONHECIMENTO DE PALAVRAS:
OBSERVAÇÕES E INTERVENÇÕES DE UM ESTUDO PRELIMINAR**

COMISSÃO JULGADORA

Dissertação para obtenção do grau de Mestre em Educação

Presidente e Orientador: Prof. Dr. Kester Carrara

2º Examinador: Dra. Regina Célia Adamuz
Universidade do Norte do Paraná – Faculdade Metropolitana / IESB –
Londrina / Pr

3º Examinador: Dra. Maria de Lourdes Morales Horiguela
Departamento de Psicologia – UNESP / Marília

Marília, 31 de março de 2003



AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a Ele por acompanhar-me em todos os momentos de alegria, angústias e crescimento que permearam este trabalho. Agradeço também ao meu Orientador Professor Kester Carrara por ter acreditado em mim, pela paciência e principalmente por mostrar-se constantemente como um exemplo profissional.

Agradeço à Prof. Maria Regina Cavalcante pelas sugestões e comentários no momento da qualificação, assim como a todos os membros da banca que contribuíram para a consolidação deste exemplar.

Agradeço ainda aos meus familiares, amigos pelo apoio mesmo que “distante” e “virtual”. E, em especial à Marlene e ao Wellington cujo carinho e amizade foram fundamentais.



RESUMO

O presente estudo tem como objetivo averiguar possíveis alterações em alguns comportamentos: 1) discriminação de palavras, conhecidas ou não; 2) utilização do contexto como facilitador da leitura; 3) interpretação do texto lido - de crianças com dificuldades em leitura, frente à atividade de leitura oral de textos, palavras e frases. Para tanto, buscou-se subsídios teóricos que contemplassem a leitura enquanto atividade exercida no âmbito escolar, porém, com finalidades e funções que extrapolam tal contexto, consolidando, dessa forma, sua relevância. O intuito de propor intervenções visando a enfatizar a função (atribuir valor à escrita) e importância (aspectos sociais) da leitura, tornou necessária a eleição de uma abordagem teórico-metodológica que permitisse registrar as informações antecedentes e posteriores ao procedimento inicialmente proposto. Devido a tal fato, optou-se por privilegiar os princípios operacionais da Análise Experimental do Comportamento. Não se pretendeu, contudo, difundir novas práticas educacionais referentes à atividade de leitura, mas conduzir a uma reflexão sobre esta, considerando-a fundamental para a formação de cidadãos atuantes e reflexivos. Os achados da pesquisa indicam a necessidade de outras discussões e investigações sobre o assunto, uma vez constatadas diferenças na realização da atividade de leitura, quando abordada em situações diversas.

Palavras chaves: leitura, alfabetização, análise experimental do comportamento



ABSTRACT

The present study has the objective to inquire possible alterations in some behaviors: 1) words discriminations, knowed or not; 2) context utilization to facilitte reading; 3) readed text interpretation – of children with reading difficulties in front of oral reading of texts, words and phrases. For this was searched a theoretical subsidy which contemplate the reading as exercise at the school compass, but, with finalities and functions wich doesn't behave this context, consolidating, your importance. The purpose to propose the intervention giving importance to a function (to attribute the writing value) and importance (social aspects) of reading turn necessary boarding a theorical-methodologic election that allow register the antecedent and posterior informations to the inicial action proposed. Due of this fact, it was selected to privilege the operational principle of Comportment Experimental Analysis. It was not pretended, to diffuse new educational pratices reffering to reading activities, but to conduct a relection about this, considering fundamental to the actuating and reflectives citizens formation. The research's result point the necessity of other discussions and investigations about the subjects; confirmed the deferences of reading activities realization when boarded in varied situations.



LISTA DE QUADROS

Quadro 1 26

Quadro 2 30

Quadro 3 45

Quadro 4 46

Quadro 5 46

Quadro 6 47

Quadro 7..... 48

LISTA DE TABELAS E GRÁFICOS

Tabela 1.....	38
Tabela 2.....	39
Tabela 3.....	41
Tabela 4.....	49
Tabela 5.....	49
Tabela 6.....	50
Gráfico 1.....	55
Gráfico 2.....	56
Gráfico 3.....	57
Gráfico 4.....	57
Gráfico 5.....	58
Gráfico 6.....	59
Gráfico 7.....	59
Gráfico 8.....	60
Gráfico 9.....	60
Gráfico 10.....	61
Gráfico 11.....	61
Gráfico 12.....	62
Gráfico 13.....	63
Gráfico 14.....	63
Gráfico 15.....	64
Gráfico 16.....	65
Gráfico 17.....	67

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS	4
RESUMO	5
ABSTRACT	6
LISTA DE QUADROS	7
LISTA DE TABELAS E GRÁFICOS	8
INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO I – Revisão da Literatura	13
1.1. Leitura: algumas considerações.....	13
1.2. Análise Experimental do Comportamento: considerações teóricas e metodológicas..	21
CAPÍTULO II - Método.....	288
2.1. Seleção dos sujeitos.....	28
2.2. Procedimentos de avaliação da leitura.....	30
2.3. Procedimentos de intervenção individual.....	32
2.4. Procedimentos de análise dos dados.....	37
CAPÍTULO III - Resultado e Discussão	39
3.1. Avaliação inicial da leitura.....	46
3.2. Avaliação final da leitura.....	54
CAPÍTULO IV – Considerações Finais.....	73
REFERÊNCIAS.....	80
ANEXOS.....	83



INTRODUÇÃO

O interesse pela linguagem escrita acompanha-me desde o tempo de graduação, onde a atuação da Fonoaudiologia em questões escolares muito me intrigava. Se existem professores/pedagogos, por que a fonoaudiologia acabara por assumir, também, o papel de reabilitador dos problemas de leitura e escrita?

Ao contato com o código de ética que rege a profissão veio a sensação de conformismo, pois de acordo com a legislação, o fonoaudiólogo é o profissional que “atua em pesquisa, prevenção, avaliação e terapia fonoaudiológicas na área da comunicação oral e escrita, voz e audição, bem como em aperfeiçoamento dos padrões da fala e da voz”. (BRASIL, 2000) Complementando o regimento profissional, Zorzi (1999, p.49) afirma que faz parte dos objetivos da atuação fonoaudiológica

promover a otimização do desenvolvimento e da aprendizagem; [...] instruir os professores no sentido do que é a linguagem escrita e seu desenvolvimento e os objetivos de sua otimização numa situação escolar; criação e planejamento de situações de uso da leitura e da escrita de modo a evidenciar todas as suas funções sociais; [...] planejar e desenvolver situações que levem a uma real busca da compreensão de textos e a uma postura reflexiva [...].”

No período de estágios, novamente esse elemento instigante surgiu, porém, dessa vez, juntamente com a constatação do grande número de crianças e adolescentes com dificuldades em ler e escrever. Deveria haver alguns motivos que, em alguma medida, justificassem tal quantidade de crianças com dificuldades escolares. A partir de então, iniciou-se a busca por respostas: o que está acontecendo com a alfabetização? Por que as crianças estão apresentando dificuldades para ler e escrever? Como a escola e os professores de hoje estão lidando com a dificuldade em ler e escrever? O que é ler e escrever? Afinal, o que se espera do aluno? Será possível prevenir as dificuldades em leitura e escrita?

Frente a tantos questionamentos, houve a necessidade de eleger um início - a leitura -, que poderia auxiliar no entendimento do desenvolvimento escolar em seu aspecto mais geral. É certo que vários fatores contribuem para o bom andamento do processo de alfabetização e, portanto, não se pretende seguir e difundir uma verdade única e absoluta, mas sim, conduzir a uma reflexão sobre a atividade de leitura, enquanto prática, dentro e fora da escola, enfatizando sua funcionalidade, importância e realização, considerando, mesmo que de forma geral, a ótica da escola, da família e do aluno.

Ao se considerar a leitura como uma possibilidade, tanto no espaço escolar quanto fora dele, faz-se necessário destacar a importância de se analisar as situações de interação entre o aluno e o seu meio, seja este o ambiente escolar ou o social próximo. Contemplar o aspecto interacional que permeia o aprendizado e o desenvolvimento do indivíduo com seu meio ambiente conduz a uma polêmica onde diferentes autores poderiam ser citados, embora, neste estudo, a abordagem de Skinner seja, de certa forma, priorizada.

Neste estudo, partiu-se do princípio de que a leitura, assim como todo o processo de alfabetização, constitui-se como um dos elementos que contribuem para o aprendizado e desenvolvimento de cada indivíduo e, assim como a aprendizagem, a leitura torna-se passível de modificações, dependendo das contingências às quais os leitores são submetidos.

Pretendeu-se, portanto, verificar possíveis alterações em alguns comportamentos que compõem a atividade de leitura, a partir da aplicação de procedimento de intervenção individual, resgatando a função e importância da leitura.

Na sequência, o capítulo I apresenta, ainda que de forma sucinta, concepções teóricas que nortearam e embasaram este estudo. São contribuições que conduzem a reflexão sobre a atividade de leitura, correlacionando-a ao aspecto da aprendizagem a partir da modificação de seus comportamentos constituintes.



O capítulo II contempla a seção de método, onde a descrição dos participantes, bem como critérios de seleção, avaliação e intervenção, foram descritos de forma mais detalhada. Tais informações permitem ao leitor a visualização dos instrumentos que permitiram a consecução da pesquisa.

Os resultados e discussões são apresentados no capítulo III, onde o leitor terá acesso aos dados obtidos neste estudo bem como às reflexões feitas pela pesquisadora.

O capítulo IV concentra um apanhado geral dos principais aspectos de discussão e reflexão, apresentados pela pesquisadora, de forma a sugerir possíveis implicações futuras e considerações relevantes.

Referências consultadas e citadas no decorrer do texto, bem como os anexos dos instrumentos de coleta de dados, encontram-se ao final do trabalho.



CAPÍTULO I – Revisão da Literatura

1.1. Leitura: algumas considerações

Segundo a proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), ao longo das oito séries do Ensino Fundamental, o aluno deve desenvolver várias habilidades, dentre elas, destacam-se:

- conhecer e respeitar as variedades lingüísticas do português falado;
- saber distinguir e compreender o que dizem os diferentes gêneros de texto;
- entender que a leitura pode ser uma fonte de informação, de prazer e de conhecimento;
- ser capaz de identificar os pontos mais relevantes de um texto;
- ser capaz de identificar e analisar criticamente os usos da língua como instrumento de divulgação de valores e preconceitos de raça, etnia, gênero, credo ou classe.

Ainda de acordo com os PCNs os alunos devem, ao terminar a quarta série do Ensino Fundamental, ser capazes de “**produzir e interpretar textos**, tanto para as necessidades do dia-a-dia (ex.: escrever um recado) como para ter acesso aos bens culturais e à participação plena no mundo letrado, entender o que é dito num telejornal e ler um livro de poesias”.(destaques do autor)

Evidencia-se, em tais propostas, a preocupação de disseminar a atividade de leitura como prática dentro e fora do contexto escolar, de forma a permitir ao indivíduo o acesso e entendimento do mundo letrado. A consideração da leitura pelos PCNs acaba por refletir a relação intrínseca dos atos de ler e escrever, caracterizando o processo de alfabetização.

Conforme afirmação de Solé (1998, p.50) a alfabetização seria o “processo através do qual as pessoas aprendem a ler e a escrever”. Complementando, Pinheiro (1994, p.69,70) acredita que a alfabetização é o processo que permitirá à criança “desenvolver sistemas para o reconhecimento e para a produção da língua escrita e integrá-los a aquele que já existe para o processamento da língua falada”. Em tal afirmativa a autora aponta, ainda que implicitamente,

uma possível relação existente entre a oralidade e a escrita enquanto atos comunicativos e objetos de estudo também da fonoaudiologia.

Para Antunes (1987, p.26) a leitura e a escrita podem ser consideradas como “ações comunicativas”, pois “escreve-se para *dizer* alguma coisa a alguém. Lê-se para reconstruir o que *foi dito* por outro e por que ou para que foi dito”. (destaques do autor) Tanto a visão de Antunes quanto a de Pinheiro confirmam a relação entre ler e escrever, além de corroborar com a possibilidade e necessidade da intervenção fonoaudiológica nos casos de leitura e escrita, contribuindo, numa visão multidisciplinar, para um desenvolvimento escolar adequado.

Porém, conforme Giroto (1999, p.38) aponta, são poucos os “relatos [...] sobre as possibilidades de atuação desse profissional [fonoaudiólogo] no que diz respeito ao desenvolvimento de medidas preventivas que priorizem o processo de aprendizagem da leitura e da escrita [...]”, considerando um determinado grupo de escolares.

Nas palavras de Moraes (1997, p.31) a leitura e a escrita têm sua importância ressaltada ao se considerá-las como “mediadores entre o indivíduo e o conhecimento (o mundo)” e tal fato pode ser também constatado no âmbito escolar, pois, para o autor “[...] estes dois processos constituem-se na base de acesso às demais disciplinas”, fato este plenamente aceitável se se considerar a necessidade de ler problemas matemáticos, caracterizações históricas e geográficas, entre outros (AGUIAR, 1983; ALLIENDE & CONDEMARIN, 1987; WEISS, 2001). As observações de Solé (1998, p.54) indicam que “o escrito transmite uma mensagem, uma informação, e que a leitura capacita para ter acesso a essa linguagem”. Fazendo uso das palavras de Antunes (1987, p.26) a leitura pode ser considerada então como o “lado receptivo do ato de escrever”.

Ainda, segundo alguns autores como Antunes (1987), Jolibert (1994) e Kato (1999), existe uma relação entre a leitura e a escrita, onde o desenvolvimento da habilidade de



escrever favorece o desenvolvimento da habilidade de ler, uma vez que ocorrem simultaneamente e em processo de reciprocidade e não de consequência.

Morais (1997, p.21) aponta o fato de que a “escrita só existe para o indivíduo a partir do momento em que este pode ler”. Nas palavras do autor, à leitura cabe a “função de tornar a escrita significativa”. Tal colocação permite destacar a leitura como fator de relevância, cuja finalidade e importância transparecem no processo de alfabetização.

As evidências da relação: leitura-escrita contribuíram, então, para a escolha de um estudo voltado apenas para a atividade de leitura, acreditando que, em última instância, o processo de alfabetização, como um todo, seria contemplado e analisado.

De acordo com a definição retirada do Dicionário Aurélio, básico da língua portuguesa, ler significa:

1. percorrer com a vista (o que está escrito) proferindo ou não as palavras, mas conhecendo-as. 2. pronunciar em voz alta; recitar (o que está escrito). 3. ver e estudar (coisa escrita). 4. decifrar ou interpretar o sentido de. 5. reconhecer, perceber, decifrar. [...] (p.391)

Em outras palavras, ao ato de ler cabe a responsabilidade de atribuir uma função à escrita, seja proferindo em voz alta ou abstraindo um significado ao material escrito.

Jolibert e col. (1994a, p.15) afirma que ler é “ler *escritos reais*, que vão desde um nome de rua numa placa, até um livro, passando por um cartaz, uma embalagem, um jornal, um planfeto, etc, no momento em que *se precisa realmente deles* numa determinada situação de vida [...]” (destaques dos autores). Tal afirmação deixa transparecer a necessidade de se considerar a atividade de leitura dentro de uma situação contextualizada, determinada por algum objetivo.

É certo que existem diferentes correntes teóricas que se preocupam em estudar o processo de leitura bem como as atividades e funções mentais envolvidas direta ou indiretamente em tal atividade, porém, neste estudo, não se pretende difundir nenhuma prática de leitura, mas apontar o fato de que à leitura vincula-se uma função, uma necessidade

valorizada por sua importância e que muitas vezes deixa de ser enfatizada dentro das atividades escolares.

Numa visão linguística, representada também, por Kato (1999, p.36) a “leitura de uma palavra não pressupõe necessariamente sua compreensão, pois nem sempre há possibilidade de correlacionamento da palavra visual com seu significado”. Tal aspecto caracterizaria a pouca familiaridade do leitor com o material escrito, bem como a leitura de palavras inventadas e, portanto, inexistentes.

Para os autores, defensores da linha teórica, o domínio da habilidade de perceber e corresponder um determinado som a um determinado grafema, garantiria, de forma eficiente, a formação das unidades de reconhecimento visual explicando a possibilidade de leitura das não-palavras ou pseudopalavras.

Contemplando tal abordagem acerca do processo de leitura, Capovilla & Capovilla (2000, p.10,11) defendem existir três estratégias básicas para se lidar com a palavra escrita

[...] a primeira estratégia, a *logográfica* [...] implica no reconhecimento das palavras por meio de esquemas idiossincráticos. [...] a segunda estratégia, a *fonológica* [...] implica em analisar as palavras em seus componentes (letras e fonemas) e utilizar, para codificação e decodificação, regras de correspondência entre letras e fonemas. [...] (a terceira estratégia) a *lexical* [...] implica na construção de unidades de reconhecimento nos níveis lexical e morfêmico. Com isso, parte das palavras podem ser reconhecidas diretamente, sem conversão fonológica. (destaques dos autores)

Os autores relatam que a passagem de uma estratégia para outra caracterizaria uma progressão na atividade e aumento na competência da leitura como um todo. Preconizam, ainda, que mesmo os leitores fluentes recorrem às estratégias anteriormente desenvolvidas e utilizadas, sempre que necessário. (CAPOVILLA & CAPOVILLA, 2000)

Complementando, Kato (1999, p.34) considera que em um leitor iniciante,

[...] cujo vocabulário visual ainda é muito limitado [...] o processo de leitura envolve muito pouco reconhecimento visual instantâneo, consistindo a leitura, mais freqüentemente, em operações de análise e síntese, sendo a apreensão do significado mediada quase sempre pela decodificação em palavras auditivamente familiares [...]

Pinheiro (1994, p.81, p.113) refere que o “domínio da habilidade de dividir palavras em segmentos separados da fala”, ou seja, a “habilidade de perceber as palavras faladas como uma sequência de fonemas e de identificar esses fonemas dentro das palavras e das sílabas” caracterizaria a consciência fonológica que, por sua vez, influenciaria no progresso da leitura.

Capovilla e Capovilla (1997, p.16) entendem que o “processo de conscientização fonológica e de aquisição de leitura e escrita parecem ser recíprocos, facilitando-se mutuamente”. Dessa forma os autores afirmam que na medida em que as crianças estão aprendendo a ler, a consciência fonológica “facilita a compreensão da leitura permitindo-lhes decodificar as palavras”. Os autores complementam afirmando que a “instrução direta da consciência fonológica, combinada à instrução da correspondência grafema-fonema, acelera a aquisição da leitura”. Em síntese, a leitura constitui-se como um processo de identificação do escrito. Para tanto se faz necessária uma incursão pelo processo de decodificação, sendo este essencial e propulsor ao alcance do objetivo final.

Pinheiro (1994, p.82) sinaliza que a

criança com boa habilidade de segmentar fonemas e um adequado conhecimento da correspondência letra-som possui os requisitos necessários para construir um léxico ortográfico inicial, pois ela será capaz de construir unidades de reconhecimento para palavras simples sem nunca as ter visto escritas

Capovilla, Macedo e Charin (2002, p.98-9) afirmam que os testes normatizados de leitura “são capazes de quantificar o desempenho das crianças em relação a seus pares, permitindo identificar aquelas cujo desempenho limítrofe [...] as coloca em risco de fracasso escolar”. No entanto os autores relatam que tais testes são pouco úteis em apontar as “estratégias terapêuticas específicas adequadas” ao tipo de problema de cada criança, pois “não permitem identificar a capacidade ou o processamento específico que se encontra comprometido”.

Numa abordagem psicolinguística, Solé (1998, p.24) acredita que “para ler é necessário dominar as habilidades de decodificação e aprender as distintas estratégias que

levam à compreensão”. Porém, afirma que a leitura sempre envolve a compreensão do que fora lido. Em outras palavras “para ler necessitamos simultaneamente manejar com destrezas as habilidades de decodificação e aportar ao texto nossos objetivos, idéias e experiências prévias [...]”. (SOLÉ, 1998, p.23)

Smith (1999, p.9), outro representante da linha psicolingüística, indica a necessidade de se considerar não somente os olhos durante a atividade de leitura, mas também os “mecanismos da memória e da atenção, a ansiedade, a capacidade de correr riscos, a natureza e os usos da linguagem, a compreensão da fala, as relações interpessoais, as diferenças socioculturais, a aprendizagem em geral [...]”. Para o autor, ao processo de leitura inclui-se a capacidade de antecipar e prever. Para tanto, o leitor faz uso de suas experiências e conhecimentos prévios sobre o assunto abordado no material escrito.

Para Foucambert (1998, p.30) “ler não é traduzir, mas sim compreender” e, aprender a ler implica desenvolver recursos que favoreçam a relação direta da leitura com o significado. Smith (1999, p.12) afirma que os leitores podem “reconhecer as palavras e compreender o texto sem decodificar nenhum símbolo escrito em som”. O autor acredita que os leitores devem dar “significado à impressão ao invés de esperar receber significado *dela*” (destaques do autor). E acrescenta que a leitura não pode ser ensinada, ou seja, “a responsabilidade do professor não é a de ensinar a criança a ler, mas sim a de tornar a aprendizagem da leitura possível”.

Smith (1999, p.14) acredita que uma criança pode “aprender a não querer ler, aprender a acreditar que não tem capacidade para ler ou até mesmo encarar a leitura de forma a torná-la sempre difícil ou impossível”. Batista (1991, p.2) afirma que havendo “desmotivação, desinteresse e falta de entendimento do material escrito, o processo de leitura não fluirá bem”, uma vez que o texto escrito apresentar-se-á ao aluno “vazio de sentido”.



Tal fato estaria, segundo Kleiman (1993, p.10,16), relacionado com a necessidade do aluno em “conhecer a natureza da tarefa e [...] estar plenamente convencido de sua importância e relevância”. Pois, conforme continua a própria autora, “ninguém gosta de fazer aquilo que é difícil demais, nem aquilo do qual não consegue extrair o sentido. [...]. A tarefa de ler em sala de aula, para uma grande maioria dos alunos [...] é difícil demais, justamente porque ela não faz sentido”.

Solé (1998, p.91) afirma que

para encontrar sentido no que deve fazer - neste caso, ler - a criança tem [...] [que] conhecer os objetivos que se pretende que alcance com sua atuação [...] pensar que pode fazê-lo, que tem os recursos necessários e a possibilidade de pedir e receber a ajuda precisa [e] *achar interessante* o que se propõe que ela faça. (destaque da autora)

Solé (1998, p.32) afirma que a aquisição da leitura é “imprescindível para agir com autonomia nas sociedades letradas e ela provoca uma desvantagem profunda nas pessoas que não conseguem realizar essa aprendizagem”. Condemarin e Blomquist (1989) também são favoráveis a colocação de Solé, alertando que tais pessoas acabam impedidas de se desenvolverem intelectual, social e emocionalmente.

Considerando uma visão social da leitura, bem como a sua realização enquanto ato de democratização e libertação do indivíduo (SILVA E., 1995), pode-se citar as várias obras de Ezequiel T. da Silva (1984, p.96) que acredita que a leitura “não pode ser confundida com decodificação de sinais, com reprodução mecânica de informações ou com respostas convergentes a estímulos escritos pré-elaborados”. Tal crença acabaria por “decretar a morte do leitor, transformando-o num consumidor passivo de mensagens não-significativas e irrelevantes”.

Para o autor acima citado, cabe ao professor “oportunizar condições concretas para que os seus alunos leiam significativamente (e não mecanicamente), procurando destacar e registrar, para efeito de discussão e debate, aquelas idéias que lhes parecerem relevantes ao avanço no conhecimento de determinado assunto”. (SILVA, E., 1995, p.108)



Complementando, o mesmo autor afirma que a escola “ainda é a principal instituição responsável pelo ensino dos mecanismos (ler e escrever) que permitem o acesso da criança ao mundo da escrita [...]”. (SILVA, 1988, p.99,100) Porém, Antunes (1987, p.26), em seu artigo, refere que “parece faltar à escola a compreensão dos elementos que definem a leitura e escrita para além de seus aspectos mecânicos ou motores”.

Silva (1988, p. 101) relata que, na “ânsia de instalar o hábito da leitura, surge, no meio escolar, a preocupação excessiva com o número de obras ou de páginas lidas [...]”, Pinho (1997, p. 42) complementa afirmando que o “cotidiano escolar estabelece as regras, orienta a leitura, dirige o modo pelo qual o texto deverá ser lido e compreendido [...]”, deixando de considerar que, “sem a possibilidade de compreender o material impresso, é impossível ao indivíduo situar-se dentro dos horizontes veiculados através da escrita”. (SILVA, 1984, p.37) Solé (1998, p.101) afirma que, na escola, o objetivo das tarefas de leitura “é ‘responder a perguntas sobre o texto lido’ [...]” sendo que esta habilidade tem poucas possibilidades de ser utilizada em situações corriqueiras de leitura. Solé continua em sua afirmação que “não é de se estranhar que o que as crianças aprendem na escola com relação à leitura circunscreva-se a alguns dos usos que a escola fomenta e que fora dela, sua funcionalidade diminua muito”. Tal colocação corrobora para o apontamento feito por Antunes (1987, p.26) de que há o esquecimento de que a leitura e a escrita “existem fora da escola, com seus usos e seus valores”.

Pela retrospectiva bibliográfica até aqui examinada, parecem existir inúmeras contribuições teóricas acerca da atividade de leitura, sendo possível abordá-la sob diferentes aspectos. A busca de suporte teórico em diversas correntes de pensamento, evidentemente, respeitando suas devidas particularidades, permite, portanto, ampliar questões reflexivas sobre o próprio comportamento de ler, uma vez que cada abordagem contribui com sua singularidade.



Nesta pesquisa, pretende-se assumir a atividade de leitura enquanto objeto de importância devido sua necessidade (garantir a alfabetização), função (atribuir valor à escrita) e relevância (aspectos sociais). Para tanto, preconizou-se o envolvimento de uma ciência que vislumbra os indivíduos, enquanto aprendizes dependentes de fatores interacionais.

1.2. Análise Experimental do Comportamento: considerações teóricas e metodológicas

Segundo Ferster (1978, p.17) a Análise Experimental do Comportamento “é constituída por um corpo de conhecimentos, por uma metodologia e uma filosofia da ciência, constitui uma maneira sistemática de ver o mundo psicológico e conta com um conjunto de princípios úteis para análise e compreensão do comportamento observável”.

Complementando, Weber (1992, p.57) afirma que análise experimental do comportamento

[...] é uma linguagem, uma maneira para se estudar o comportamento e sua interação com o meio ambiente [...] utiliza o conceito de contingência como um meio para a identificação de relações funcionais e visa descobrir leis e princípios gerais que estão presentes nas ações recíprocas entre meio ambiente e organismos

Skinner, considerado o mentor do behaviorismo em sua forma atualmente aceita e difundida - o behaviorismo radical -, preconizou o comportamento como a “raiz”, o elemento fundamental para a compreensão das “ações humanas”. Para o autor, estudar como o organismo se comporta no ambiente no qual está inserido, auxiliaria também, na elucidação dos diferentes comportamentos.

Na visão de Matos (1990, s.p.), Skinner entende a “psicologia como uma ciência biológica [...] que estuda o comportamento do organismo dentro de coordenadas espaço-temporais e na sua interação com o ambiente”.

Weber (1992, p.57) sinaliza ainda que Skinner preocupa-se com as “interações entre ambiente e organismo e seus efeitos sobre o comportamento em geral”. Para o behaviorismo radical as interações são importantes, uma vez que elas constituirão os eventos da história de vida do indivíduo e, em última análise, permitirão à criança comportar-se de uma determinada maneira e não de outra, frente ao aprendizado formal, por exemplo.

Para os behavioristas seguidores de Skinner, todos os eventos que a criança vivencia, direta ou indiretamente, num determinado momento, influirão de forma significativa nos futuros comportamentos a serem emitidos por essa criança em situações similares. Nas palavras de Carrara (1998, p.92):

a consequência produzida por um comportamento tem seus efeitos não sobre esse comportamento já ocorrido, mas sobre os comportamentos que tenham função e morfologia similares a este e que passam a ter maior probabilidade de emissão no futuro, em condições semelhantes à presente.

Para Skinner (1998 p.40), então, as consequências de um determinado comportamento podem “retroagir sobre o organismo”, alterando a probabilidade do comportamento ocorrer novamente. Fazendo uso das palavras de Carrara (1998, p.97) “no lugar de dizer que um homem se comporta por causa das consequências que *seguem* o seu comportamento, diremos [...] que ele se comporta por causa das consequências que *seguiram* um comportamento semelhante no passado” (grifos do autor), caracterizando a condição de retroação e confirmando o pensamento de que o indivíduo modifica e é modificado pelo meio no qual está inserido. (CARRARA, 1998)

O behaviorismo radical de Skinner postula que todo comportamento emitido pelo organismo possui uma causa que o determina, sendo esta “conhecida ou não, identificável ou não” (CARRARA, 1998, p.46) e que, dependendo das contingências nas quais o comportamento foi emitido, este poderá contribuir para o aumento ou a diminuição nas probabilidades de ocorrência de comportamentos similares.

Além disso, Skinner defende a idéia de que um acontecimento pode apresentar uma maior probabilidade de ocorrência no futuro, dependendo das histórias das interações do indivíduo com o ambiente. Em outras palavras, todas as interações ocorridas entre a criança e o meio (ex.: possibilidade de contato com o material a ser lido, reforço positivo frente ao comportamento de ler, modelo oferecido pelo contexto próximo à criança, entre outros), influirão de forma mais ou menos significativa nos comportamentos futuros da criança, aumentando ou diminuindo a probabilidade de ocorrência posterior de comportamentos similares (ex.: maior interesse pela escrita, aumento da iniciativa para ler ou escrever, maior assiduidade às aulas, entre outros).

Na visão do behaviorismo radical, é possível, durante o processo de interação, modelar os comportamentos da criança, possibilitando à mesma emitir comportamentos mais próximos do padrão esperado, ou seja, a criança pode, com a intervenção do adulto, modificar seu repertório inicial e, incorporar novos comportamentos, consolidando dessa forma sua aprendizagem.

Na proposta de Skinner (1995, p.27) o comportamento é “modelado e mantido por suas [do comportamento] conseqüências que permanecem no passado. Nós fazemos o que fazemos por causa do que *aconteceu*, e não do que *acontecerá*” (grifos do autor). E nesse sentido a importância das interações entre o organismo e o meio assume dimensões significativas ao constituírem os eventos anteriores vivenciados pelo indivíduo.

Para Skinner (1995, p.55), o ambiente não só “modela e mantém repertórios de comportamento”, como também “serve como ocasião para que o comportamento ocorra”. Em outras palavras, o ambiente torna-se, portanto, o elemento fundamental para a evocação dos comportamentos. E estes serão mantidos ou modificados com base nas interações com outros indivíduos e a partir dos esquemas de reforço.

De acordo com Skinner (1998, p.81)



os eventos que se verifica serem reforçadores são de dois tipos. Alguns reforços consistem na *apresentação* de estímulos, no acréscimo de alguma coisa [...] Estes são denominados reforços *positivos*. Outros consistem na *remoção* de alguma coisa [...] Estes se denominam reforços *negativos*. Em ambos os casos o efeito do reforço é o mesmo: a probabilidade da resposta será aumentada.

Em outras palavras, o reforço de uma resposta “aumenta a probabilidade de todas as respostas que contém os mesmos elementos” (SKINNER, 1998, p.104), constituindo um fator de relevância para a instalação e generalização de novos comportamentos.

Skinner (1998, p.327) chama atenção para o fato de que “muitos reforços requerem a presença de outras pessoas [...] onde “não se pode descrever o reforço sem referência ao outro organismo”. Tal ocasião, envolvendo mediação pessoal, caracterizaria o reforço social. Ainda, para o autor, “no campo do comportamento social dá-se importância especial ao reforço com atenção, aprovação, afeição e submissão. Esses importantes reforçadores generalizados são sociais porque o processo de generalização geralmente requer a mediação de outro organismo”. (SKINNER, 1998, p.327)

Segundo afirmação de Skinner (1998, p.327) “o comportamento reforçado através da mediação de outras pessoas diferirá de muitas maneiras do comportamento reforçado pelo ambiente mecânico”. O autor aponta ainda que o reforço social é dependente das condições do “agente reforçador” e por isso pode variar de um momento para outro.

Dessa forma, respostas diferentes podem conseguir o mesmo efeito, e uma resposta pode conseguir diferentes efeitos, dependendo da ocasião. Como resultado o comportamento social é mais extenso que o comportamento não-social. Também é mais flexível, no sentido de que o organismo pode mudar mais prontamente de uma resposta para outra quando o comportamento não for eficaz. (SKINNER, 1998, p.327)

Skinner (1998, p.330) relata que “um estímulo social, como qualquer outro estímulo torna-se importante no controle do comportamento por causa das contingências em que se encaixa. [...] Mas são determinadas pela cultura e por história particular”. A afirmação anterior sinaliza a importância com que o meio ambiente atua na determinação dos comportamentos. (CARRARA, 1998)

Ainda de acordo com Skinner, 1998, p. 87

[...] outra pessoa provavelmente reforçará apenas aquela parte de nosso comportamento que aprova e qualquer sinal de sua *aprovação* torna-se assim por si próprio reforçador. O comportamento que evoca um sorriso ou a resposta verbal “Está certo” ou “Bom” ou qualquer outro elogio será fortalecido. Usamos estes reforçadores generalizados para estabelecer e moldar o comportamento dos outros, particularmente na educação.

Conforme sugestão de Skinner (1995, p. 120), o comportamento, “que tem origem atribuída ao conhecimento por compreensão (o produto de contingências imediatas de reforçamento) é muito mais efetivamente executado do que o conhecimento por descrição”. O autor alerta ainda para o fato de que as “consequências que induzem os estudantes a ir à escola, ouvir seus professores, observar demonstrações, estudar e responder a perguntas não são as consequências que ocorrerão quando utilizarem o que aprenderam”. (SKINNER, 1995, p. 136)

Para Skinner (1995, p.59, 125)

o problema que afeta as atuais práticas de sala de aula é que os estudantes raramente fazem coisas que são imediata ou visivelmente reforçadas [...] nas escolas e faculdades as contingências instrucionais são planejadas para preparar os estudantes para responder às contingências de reforçamento que encontrarão mais tarde. Conseqüentemente, quase nenhum ou então poucos reforçadores naturais estão disponíveis, e os reforçadores precisam ser inventados.

Tal situação poderia contribuir para um possível distanciamento entre a prática escolar e a aplicação funcional, onde o aprendizado parece não se estender além do contexto escolar.

Fazendo uma relação entre a atividade de leitura e os princípios do behaviorismo radical, pode-se afirmar que mais importante que as relações diretas que a criança estabelece com um determinado material de leitura, são as condições que propiciaram e favoreceram esse contato, cabendo aos agentes (professores, pais/responsáveis) do meio no qual a criança (aluno) está inserida, reforçar o comportamento de ler, acreditando que as consequências advindas da possibilidade de ter acesso ao conteúdo do material escrito possam acarretar um incremento na busca de outros materiais de leitura, potencializando e consolidando o aprendizado de forma geral.

Uma vez considerado que a atividade de leitura pode ser entendida como um conjunto de comportamentos relacionados, fica evidente a importância de se analisar as situações e contingências nas quais a leitura pode ou deveria se realizar. Este estudo, então, parte do princípio de que contingências favoráveis possibilitarão ao indivíduo desenvolver e aplicar diferentes estratégias de leitura, gerando consequências positivas e aumentando a frequência do comportamento de ler.

Considerando a afirmação de Baum (1999, p.100) de que “uma explicação científica satisfatória pode ser construída a partir do conhecimento das circunstâncias atuais e das consequências do comportamento em circunstâncias similares no passado”, a ideia de pesquisar a atividade de leitura foi se consolidando. Com o respaldo dos pressupostos teóricos básicos da Análise Experimental do Comportamento, pretendeu-se avaliar crianças com dificuldades em leitura caracterizando seus conhecimentos antecedentes ao ingresso escolar e, propor um plano de intervenção individual, com ênfase na função, necessidade e importância da leitura.

No contexto das considerações anteriores, o presente trabalho tem como objetivo averiguar possíveis alterações em alguns comportamentos: 1) discriminação de palavras, conhecidas ou não; 2) utilização do contexto como facilitador da leitura; 3) interpretação do texto lido - de crianças frente à atividade de leitura oral de textos, palavras e frases, preconizando a possibilidade de melhoras no desempenho das mesmas, a partir de um processo de intervenção individual que visa enfatizar e resgatar a atividade de leitura, considerando sua função (atribuir valor à escrita) e importância (aspectos sociais).

Tal intervenção parte do princípio de que à leitura atribui-se valores (funções e importância) agregados diretamente ao processo de alfabetização, sendo necessária a conscientização e incorporação dos mesmos para sua efetiva consolidação e realização.



Para tanto, pretende-se avaliar a leitura oral, de crianças de 2ª série do Ensino Fundamental de escola pública, caracterizadas pelo próprio professor como possuidoras de dificuldades em leitura, bem como realizar intervenção individual, utilizando a Análise Experimental do Comportamento como suporte teórico-metodológico, com intuito de modificar os comportamentos previamente selecionados.



CAPÍTULO II - Método

2.1. Seleção dos sujeitos

Participaram deste estudo 5 crianças - 3 meninas e 2 meninos, de 2ª série do Ensino Fundamental, com faixa etária de 7 a 9 anos de idade, sem histórico de retenção, todas pertencentes a uma instituição de ensino público da cidade de Lins / SP. A coleta de dados foi realizada numa escola pública municipal, localizada na periferia do município. No período da coleta de dados a escola possuía 4 salas de segunda série, todas no período matutino.

As meninas atenderão às siglas S1, S2 e S3 e, os meninos atenderão às siglas S4 e S5. Vale ressaltar que as siglas apresentadas nessa pesquisa foram assim estipuladas visando a preservar a identidade de cada um dos indivíduos participantes. S1 estava com 7 anos de idade ao início da coleta dos dados, S2, S3 e S4 estavam com 9 anos de idade e S5 estava com 8 anos no começo da pesquisa.

Para a realização desta pesquisa, foram estipulados os seguintes critérios de inclusão: 1) aluno consegue identificar e nomear adequadamente as letras em sua forma isolada; 2) aluno não consegue ler em voz alta ou, quando o faz, pronuncia sílaba por sílaba, causando prejuízo no entendimento do texto lido, em sua forma global.

Para a coleta de informações junto aos participantes dessa pesquisa, optou-se por utilizar tanto o questionário como a entrevista, tendo em vista que ambos os instrumentos possuem características particulares: o questionário permite o levantamento de questões mais objetivas, com respostas fechadas, elaboradas com base em um determinado tema e a entrevista possibilita uma maior flexibilidade ao entrevistador, ao se estabelecer uma maior interação com o entrevistado, obtendo-se o esclarecimento imediato de eventuais dúvidas que



possam surgir no decorrer da entrevista. (MANZINI, 1990/1991) Os questionários não foram diretamente aplicados, mas distribuídos para serem respondidos e devolvidos posteriormente.

Esquemáticamente, os instrumentos para a coleta das informações iniciais junto aos participantes do estudo, foram distribuídos conforme o quadro que se segue:

Participantes	Instrumentos
Professor	Questionário (Anexo A)
	Questionário (Anexo B)
	Entrevista (Anexo C)
Pais - Responsáveis	Questionário (Anexo D)
	Entrevista (Anexo E)
Alunos	Entrevista (Anexo F)

Quadro 01 – Participantes e respectivos instrumentos para coleta de dados

Foram aplicados três instrumentos para a coleta de dados junto ao professor responsável pela classe: 2 questionários e 1 entrevista. Os questionários abrangeram tanto informações acerca da instituição de ensino e o levantamento de alguns conceitos e critérios que norteiam o trabalho do professor (para exemplo, ver Anexo A), quanto as informações a respeito de cada aluno participante desse estudo, de forma a caracterizar o interesse dos mesmos, a assiduidade às aulas e o cumprimento das atividades escolares propostas pelo próprio professor (Anexo B). A fim de verificar quais as dificuldades, aptidões e habilidades da criança que, para o professor, influenciariam de forma direta na alfabetização foi realizada uma entrevista com o professor (Anexo C). Os instrumentos de coleta de dados foram previamente apresentados e discutidos com a professora a fim de possibilitar uma reflexão inicial e, esclarecer eventuais termos utilizados nos mesmos.

Pretendendo melhor conhecer os sujeitos da pesquisa foram aplicadas, ainda, duas formas de levantamento de informações junto aos pais / responsáveis pelas crianças. Para obter dados quanto às experiências anteriores ao ingresso escolar como: acesso e contato com materiais de leitura e curso de Ensino Infantil (“pré-escola”); acompanhamento familiar nas atividades escolares e atividades extras que a criança realiza fora da escola como: esportes,

acompanhamentos terapêuticos entre outros, foi aplicado um questionário (Anexo D). E, para complementar as informações obtidas e estabelecer um maior contato com os familiares, foi realizada uma entrevista com um dos responsáveis, com a finalidade de verificar alguns aspectos referentes à importância dada à escola, à leitura e à escrita, bem como possíveis soluções que pudessem auxiliar a criança em seu processo de aprendizagem (Anexo E).

Os participantes da pesquisa também foram entrevistados, com o objetivo de verificar qual seu entendimento sobre o ato de ler, a importância que atribuem ao mesmo, suas preferências em relação à leitura, sua acessibilidade ao material de leitura, seu interesse pelas atividades escolares. (Anexo F)

2.2. Procedimentos de avaliação da leitura

Na avaliação da modalidade oral de leitura foram observados principalmente, a capacidade de reconhecimento das palavras, o comportamento frente às palavras desconhecidas, a utilização do contexto, a interpretação e a compreensão do texto lido. Tal avaliação foi adaptada da forma de registro sugerida por Alliende, F. & Condemarín, M., 1987 (Anexo G) e foi aplicada da mesma forma, ou seja, seguindo os mesmos itens, tanto no início do estudo quanto após as intervenções individuais.

Alliende e Condemarin (1987) apresentam tal protocolo de registro como instrumento que permite ao educador uma análise qualitativa do desempenho do aluno nas atividades de leitura em voz alta, porém, não estipulam critérios e padrões de registro, sendo necessária a interferência da pesquisadora (P.) neste momento. Neste estudo foi considerado como universo de leitura o número total de palavras lidas pelas crianças individualmente e, a partir de tal dado, foram calculadas as porcentagens de acerto, que permitiram quantificar as frequências de apresentação dos comportamentos investigados. Devido ao não esclarecimento

dos autores quanto aos critérios, optou-se por estipular que na categoria de palavras comuns, de início, seriam incluídas: palavras com padrão consoante - vogal, palavras monossílabas (artigos indefinidos, preposições) ou dissílabas, palavras referentes a substantivos concretos.

O protocolo original de tais autores contém ainda registros quanto à fluência da leitura, uso da voz e hábitos de postura. Porém, para esta pesquisa, tais itens foram desconsiderados, primeiro, em virtude dos critérios de seleção da amostra estudada e em segundo, por não contemplarem os comportamentos previamente selecionados para este estudo.

Para a avaliação foi apresentado um livro de história infantil que deveria ser lido pela criança. (ex.: fala da P. - “eu trouxe um livro para você ler”). O manuseio do livro foi estimulado com a indagação sobre qual seria o assunto a ser tratado pela história, concomitantemente à aproximação do livro à criança. Após o primeiro contato com o livro a P. solicitou a leitura do mesmo, primeiro de forma silenciosa e em seguida, de forma oral. (ex.: fala da P. - “agora que você já viu sobre o que vai ser a história, você vai ler”). Foi registrado o número de páginas lidas a fim de determinar a amostra de leitura.

Observações das atividades de leitura de textos e do comportamento da criança na situação de leitura, no próprio ambiente de sala de aula, foram realizadas com o objetivo de avaliar tal comportamento num contexto mais interativo e menos coercitivo do que o momento da avaliação e intervenção individual, além de possibilitar a verificação de possíveis modificações nos comportamentos frente ao material escrito decorrentes, ou não, das intervenções. (Anexo H, por exemplo)

Foram realizadas um total de sete sessões de observação em sala de aula, sendo duas delas realizadas antes de iniciar os procedimentos de intervenção e concomitantemente à realização das entrevistas com os participantes (alunos) da pesquisa. Essas duas sessões de observação favoreceram o contato maior com as crianças, de forma que as mesmas, ao início da coleta de dados propriamente dita, já estavam mais acostumadas com a presença da P..

Uma vez iniciado os procedimentos de intervenção, novas sessões de observação foram realizadas. A cada 15 dias, após a sessão de intervenção individual e, na maioria das vezes (em 4 delas), após o intervalo (“recreio”), a P. acompanhava em sala de aula as atividades a serem desenvolvidas naquele determinado período. A P. entrou em sala de aula, após a 2^a, 4^a, 6^a, 8^a e 10^a sessão de intervenção. Cada sessão de observação durou, em média, 1 hora e 30 minutos.

Pretendia-se, inicialmente, observar as atividades de leitura desenvolvidas em sala de aula, porém, optou-se em não fazer tal seleção e sim, participar das atividades acadêmicas como um todo. Dessa forma, foi possível observar o cotidiano dos participantes da pesquisa em todas as atividades escolares propostas - matemática, produção de texto, leitura, entre outras.

Vale ressaltar que esse estudo procurou registrar informações acerca da atividade de leitura durante todo o processo de intervenção (e não só antes e depois do mesmo) complementando, dessa forma, a análise individual do desempenho das crianças e favorecendo a discussão dos procedimentos utilizados na intervenção. Novas avaliações foram realizadas, após o período de intervenção, a fim de verificar possíveis alterações das respostas e comportamentos dos alunos frente à atividade de leitura.

2.3. Procedimentos de intervenção individual

Após a caracterização e seleção das crianças participantes, conforme descrição anterior, iniciou-se a intervenção, realizada nas dependências da própria escola, mais especificamente, na sala de informática que estava sendo implantada.

Foram realizadas 10 (dez) sessões de intervenção individual com duração média de 30 (trinta) minutos cada sessão. Cada participante foi submetido a 1 (uma) intervenção por



semana, totalizando as 10 sessões propostas. Tais intervenções partem do pressuposto de que a leitura tem como objetivo transmitir uma informação, contribuindo dessa forma para a constituição do conhecimento e pode estar vinculada diretamente à compreensão do que fora lido.

Os procedimentos utilizados na intervenção constituíram basicamente de: manuseio e leitura de livros paradidáticos, permitindo ao aluno o contato direto com materiais de leitura diversificados e atividades lúdicas envolvendo palavras e figuras (ex.: dominó, bingo, dramatização, entre outras), onde a P., verbalmente, orientava a criança de que à leitura estava vinculado diretamente um significado.

As sessões de intervenção possuíram basicamente a mesma estrutura: leitura e atividade lúdica, e seguiram a mesma forma de abordagem durante todos os encontros. O que modificava eram os conteúdos dos materiais de leitura e, as atividades lúdicas, conforme a descrição do quadro a seguir:

Intervenção	Descrição das atividades
1 ^a	- Livro: Corre-Corre - Livro: Menina bonita do laço de fita - Atividade: Dominó
2 ^a	- Livro: O peixe Pixote - Atividade: “Lince”
3 ^a	- Livro da biblioteca, de escolha do aluno - Atividade: Leitura assistida de O pato e o sapo
4 ^a	- Livro: Era uma vez uma bruxa - Atividade: Bingo
5 ^a	- Livro: Se essa rua fosse minha - Atividade: Associação figura x frase em leitura silenciosa
6 ^a	- Livro: A loja da Dona Raposa - Atividade: Dramatização da atividade de loja de brinquedos
7 ^a	- Livro: O mistério da Lua - Atividade: Apresentação e manipulação de diferentes tipos de material escrito
8 ^a	- Livro: Polegarzinho - Atividade: Leitura assistida de A língua do sapo Lambão
9 ^a	- Livro: A Bela e a Fera - Atividades tipo “Passatempo”
10 ^a	- Livro: A arca de Noé - Atividade: Caça ao tesouro

Quadro 02 – Quadro das atividades e leituras desenvolvidas durante as intervenções



A proposta das intervenções visava a, num primeiro momento, proporcionar à criança o contato com o livro de história, desde o manuseio e sua livre exploração, até a discussão e comentários a respeito do assunto tratado pelo livro, passando pela leitura realizada pela própria P. do material. Procurava-se, nesse primeiro momento, não só propiciar o contato com a história mas também envolver o aluno na atividade de leitura, convidando-o a participar, inferir e sugerir diante as situações apresentadas pelo livro.

Em cada sessão de intervenção a P. inicialmente apresentava o livro ao aluno (ex.: “hoje eu trouxe esse livro...”) e observava a reação do mesmo frente ao material apresentado. Questionava em seguida: “do que será esta história?” Após a resposta verbal do aluno, a P. convidava: “vamos ver?” e aproximava mais o livro esperando que o aluno o manuseasse. Após o aluno folhear o livro, a P., novamente, perguntava do que seria a história e após resposta do aluno, a P. iniciava a leitura apontando para o título e o nome do autor. A P. lia a história seguindo as linhas com seu o dedo indicador, ao lado do aluno, de forma que ambos pudessem ver as figuras e palavras. Em cada história, no momento de suspense, a P. questionava: “o que será que vai acontecer?”. Tal questionamento era apresentado apenas uma vez em cada história lida. Esperava-se a resposta verbal do aluno e então se prosseguia a leitura. Ao término da mesma, a P. apresentava os questionamentos na seguinte ordem e após obter resposta verbal do aluno a cada uma delas: “você gostou da história?”, “que parte você mais gostou?”, “o que você lembra da história?”. Tais questionamentos permitiram verificar a presença de interpretação da história.

Os livros foram escolhidos a partir de critérios da própria pesquisadora que procurou abranger: - livros com enredos de ação e narrativa; - livros com texto e figuras; - livro de autores como: Ana Maria Machado, Sonia Junqueira; - livros (2) com enredo conhecido pelas crianças; - livros (2) com pouco texto em cada página, predominando as gravuras.



O livro “Corre-corre” possui apenas figuras e foi apresentado com intuito de mostrar que é possível ler e obter um significado mesmo sem as palavras. O livro “Era uma vez uma bruxa” apresenta alternância entre palavras e figuras, onde estas são utilizadas no próprio texto em substituição à sua correspondência gráfica (escrita) e foi escolhido por possuir tal característica, possibilitando à P. enfatizar o fato de que a cada palavra corresponde um significado (ex.: ao final da leitura e discussão do livro, a P. comentou: “o autor colocou o desenho no lugar do escrito mas deu para entender do mesmo jeito, não é?”). Os livros utilizados na atividade de leitura assistida apresentavam textos curtos em cada página, prevalecendo as figuras.

Foram escolhidos, ainda, dois livros contendo temas supostamente conhecidos pelos alunos: “A Bela e a Fera” e a “A Arca de Noé”, para que a P. pudesse verificar possíveis alterações de comportamentos dos alunos frente ao enredo supostamente conhecido.

O segundo momento da intervenção tinha como objetivo resgatar a importância da leitura através de atividades lúdicas e demonstrar que mesmo nas situações de “brincadeira” a leitura pode se fazer necessária. Em todos os momentos o aluno se deparava com palavras e frases a serem lidas, para que as atividades pudessem ser continuadas. A atividade lúdica foi escolhida como forma de intervenção, partindo-se do pressuposto de que a leitura também está presente nos momentos extra-classe e pode realizar-se de forma agradável e prazerosa. Inicialmente o aluno era convidado a participar (ex.: “eu trouxe.... você quer jogar / brincar?”), havendo aceitação, a P. explicava as regras da atividade a ser realizada e, então, iniciava-se a atividade propriamente dita.

Nas atividades lúdicas não era levada em consideração a trajetória do conjunto de comportamentos apresentados pela criança durante a leitura, no entanto, a resposta final sendo correta, era reforçada positivamente com reforço social. À P., cabia apenas a responsabilidade de comunicar à criança que palavras e frases como um todo, representam alguma mensagem.



Ao focalizar um determinado escrito, o aluno teria que relacioná-lo com alguma figura ou objeto de seu conhecimento, para que o sucesso pudesse ser atingido naquela determinada atividade. Havendo o sucesso, reforços sociais do tipo: “muito bem!”, “legal, você conseguiu!”, “isso mesmo!”, foram imediatamente apresentados após cada frase e/ou palavra lida corretamente.

Para concretizar as atividades de dominó, bingo e o jogo “Lince” o aluno tinha que associar as diversas figuras com seus respectivos escritos e vice-versa, dependendo da especificidade de cada situação. Na dramatização da loja de brinquedos foi apresentado ao aluno diferentes “listas de compras” para que o comportamento de associar objeto à palavra escrita fosse istigado.

As atividades, denominadas leitura assistida, constituíram-se em leitura realizada ora pela criança, ora pela P., dependendo das dificuldades apresentadas pelos alunos. As crianças participavam completando verbalmente a fala da P. de forma que o trecho lido adquirisse um significado, um sentido.

Com intuito de não diminuir o número da amostra inicial e evitar que houvesse diferentes quantidades totais de intervenções, realizadas com cada criança, evitou-se estabelecer dia e horário fixos para cada uma delas. Assim, foram determinados, junto com a professora, os dias que a P. estaria na escola, bem como a quantidade de alunos que seriam acompanhados naqueles dias. Essa medida possibilitou que, por exemplo, uma criança que faltou no dia X, pudesse ser acompanhada no dia Y e, conseqüentemente, todos os participantes puderam passar por todas as sessões de intervenção previamente estabelecidas. Tal medida não prejudica a fidedignidade dos dados nem tampouco a cientificidade do estudo, pois as sessões de intervenções se constituíam de atividades pré-estabelecidas, independentemente do perfil de cada criança participante.



Considerando a tríade: eventos antecedentes - resposta - consequência e, fazendo um paralelo com a forma de intervenção utilizada (atividade lúdica), percebe-se que a mesma foi utilizada em todos os momentos, uma vez que, tendo a possibilidade de jogar (evento antecedente), a criança era incentivada a emitir uma resposta e, conseqüentemente, desvendar o escrito para que o jogo fosse, de fato, executado (consequência) e a atividade pudesse prosseguir. Os reforços positivos, embora do tipo social, sinalizavam as respostas corretas instigando ao aluno emitir outras respostas a fim de completar a atividade. Os sucessos e, mesmo os insucessos nas atividades, acabavam por favorecer novas tentativas de resposta, contribuindo para a consolidação da atividade de leitura.

As sessões foram registradas em fita cassete para posterior transcrição e análise de seus conteúdos.

2.4. Procedimentos de análise dos dados

Os dados coletados foram analisados de duas formas: inicialmente foi analisado o comportamento individual de cada criança em dois momentos distintos: antes e depois da intervenção. Posteriormente foram comparados os desempenhos e informações do grupo, antes da intervenção e depois da mesma. Alguns aspectos, observados durante o período de intervenção, foram citados a fim de melhor caracterizar uma possível evolução dos desempenhos individuais, nas atividades de leitura.

Os achados foram discutidos sob as premissas conceituais do Behaviorismo Radical e dos pressupostos operacionais da Análise do Comportamento. Entretanto, uma ressalva deve ser feita inicialmente: a análise experimental do comportamento “utiliza-se da observação e da análise de contingências que contextualizam o comportamento [...]”. (CARRARA, 1998, p.76) Para tanto, utiliza-se de uma metodologia científica específica, representada pelo



delineamento de sujeito único. Em tal método “o sujeito é seu próprio controle e as comparações entre dados são feitas usando-se variações de medidas anteriores e posteriores ao emprego de um determinado procedimento”. (CARRARA, 1998, p.77)

Embora tendo clareza a respeito dessa opção metodológica da análise experimental do comportamento, o presente estudo procedeu a análise dos dados utilizando a análise do desempenho individual e análise de dados agrupados, a fim de averiguar possíveis alterações em alguns comportamentos similares, para um determinado grupo de indivíduos com características parecidas, no período anterior e posterior à intervenção.



CAPÍTULO III - Resultado e Discussão

Preliminarmente, apresentar-se-ão os resultados dos instrumentos descritos no Quadro 1, que objetivaram caracterizar os sujeitos e contexto onde se realizou a pesquisa. Posteriormente, passar-se-á à apresentação dos resultados das avaliações da leitura previamente propostos neste estudo.

A escola envolvida nesta pesquisa é mantida pelo município e atende a população de pré-escola à 4ª série do ensino fundamental. A instituição possui estrutura física compatível, oferecendo atividades extras como: aula de capoeira e acompanhamento psicopedagógico.

Em função dos critérios de inclusão no estudo, conversou-se inicialmente com todas as professoras de segunda série da escola, porém, após discussão inicial, optou-se por uma sala - 2ª série D - que agrupava todas as crianças que participariam da pesquisa e que, portanto, adequavam-se aos critérios do estudo. A sala contava com um total de 23 alunos, sendo a professora da turma graduada em Pedagogia e, esta, era sua primeira experiência com tal seriação.

A sala era constituída por maior parcela de meninos - 17 meninos e 6 meninas, e pode ser caracterizada como uma classe “falante”, tendo em vista a observação freqüente de conversas entre os pares e pequenos grupos de alunos, mesmo durante a realização de atividades do tipo: cópia, elaboração de textos, resolução de problemas matemáticos, desenho, etc. Observou-se um relacionamento adequado entre os pares e para com a professora durante a realização das atividades desenvolvidas em sala.

Uma outra consideração deve ser feita: a literatura indica que o distúrbio de aprendizagem é mais freqüente entre os meninos (AJURIAGUERRA, J. e col., 1984, MORAIS, A.M.P., 1986; SELIKOWITZ, M., 2001) e, de fato isso foi observado na 2ª série D. Porém, é importante considerar que esta pesquisa priorizou alguns critérios que excluía



as crianças com dificuldades mais acentuadas, selecionando entre os alunos, aqueles que já conseguiam, ao menos, nomear as letras do alfabeto. Considerando, inclusive os alunos que participaram do estudo, verificou-se que as dificuldades escolares acometiam 50% das meninas da 2ª série D e 64,7% dos meninos da mesma turma.

Segundo as informações obtidas no questionário respondido pela professora, a mesma considera que ler é “decodificar os códigos”¹ e o bom leitor seria então “aquele que lê regularmente diferentes tipos de leituras como jornal, instrumentais, narrativas, descritivas, etc.” (sic) A escolha do material de leitura e a forma de trabalhá-lo em sala de aula “depende do projeto que está sendo trabalhado”.

Dentre as atividades escolares desenvolvidas, a professora relata no questionário A, que são solicitadas leitura silenciosa e leitura em grupo e em voz alta todos os dias. A leitura individual e em voz alta, assim como a ida até a biblioteca, ocorre uma vez por semana. As atividades discussão / interpretação de texto em grupo são solicitadas duas vezes na semana.

Considerando o interesse pelas atividades propostas em sala de aula, a professora afirma que 3 dentre os 5 participantes apresentam-se pouco interessados pelas atividades desenvolvidas em sala de aula; 1 dentre as 5 crianças é pouco assídua às aulas; 3 apresentam desempenho escolar regular, sendo as justificativas sempre centradas no aluno. Exemplificando, “não está alfabetizado”, “pouco interesse”, “lê e escreve com dificuldade”. Em relação à disciplina na qual o desempenho da criança é melhor, 2 participantes não se sobressaem em nenhuma disciplina, de acordo com os dados obtidos por meio do questionário. Quanto à disciplina na qual o desempenho escolar é pior, a professora apontou a matemática para 3 dos participantes. Em relação à participação e interesse da família no desenvolvimento e desempenho escolar de seus filhos, apenas uma família foi considerada como pouco participativa e interessada, conforme demonstra a tabela a seguir.

¹ As aspas indicam as reproduções das respostas contidas nos questionários e entrevistas realizados.



Tabela 01 – Resultado Anexo B e C – Questionário e entrevista professor

Informações obtidas junto ao professor		Quantidade de participantes
Interesse do aluno	Muito interessado	1
	Interessado	1
	Pouco interessado	3
Assiduidade	Muito assíduo	2
	Assíduo	2
	Pouco assíduo	1
Desempenho	Bom	2
	Regular	3
	Ótimo, ruim ou péssimo	0
Melhor desempenho	Português	2
	Matemática	1
	Nenhuma	2
Pior desempenho	Português	2
	Matemática	3
Família	Participante e interessada	4
	Pouco participante e interessada	1

Em linhas gerais, a professora acredita no potencial de cada um dos alunos e nos benefícios de uma intervenção pedagógica individual, porém, encontra dificuldades em auxiliá-los em separado.

Em relação aos dados obtidos por meio do questionário aplicado aos pais / responsáveis, verificou-se que 2 respondentes dizem achar o desempenho escolar de seus filhos, normal / satisfatório e, 4 responsáveis afirmaram participar das reuniões de pais. Observou-se que todos os participantes frequentaram pré-escola em instituição pública onde a atividade de brincar foi citada por todos os respondentes. Atualmente nenhuma das crianças participa de atividades extras ou complementares na escola ou no período em que não estão na mesma. O grau de escolaridade entre os pais das crianças mostrou-se bastante variado, sendo o grau de escolaridade da mãe superior ao de seu companheiro em 3 casos. Dentre as 5 crianças participantes da pesquisa, 3 apresentam outros irmãos com dificuldades escolares. Segundo as informações dos responsáveis, o material de leitura mais frequente em suas residências é o livro e, tanto a leitura quanto a escrita são importantes “para o futuro”,

segundo as informações da maior parte dos respondentes. Os questionários foram respondidos em sua maioria (4) pelas mães das crianças e os dados relevantes foram agrupados de acordo com a disposição da seguinte tabela.

Tabela 02 – Resultado Anexo D e E – Questionário e entrevista pais / responsáveis

Informações obtidas junto aos pais / responsáveis		Quantidade de participantes
Desempenho escolar	Ótimo	0
	Bom	1
	Normal / satisfatório	2
	Ruim	1
	Péssimo	1
Reunião de pais	Sim	4
	Não	1
Atividades do Ensino Infantil	Brincadeiras	5
	Pintura	3
	Recorte	2
	Colagem	1
	Montagem	1
	Dobraduras	1
Irmãos com dificuldades escolares	Sim	3
	Não	2
Materiais para leitura	Livros	5
	Revistas	3
	Jornais	1
Importância da leitura	Passar de ano	1
	Entender comunicados	1
	Cultura	1
	Melhora o português falado e escrito	1
	Bom para o futuro	2
	Não tão importante	1
Importância da escrita	Transmitir recado	1
	Bom para o futuro	3

Vale ressaltar que foram destacados, para esta pesquisa, apenas alguns itens dos questionários e entrevistas aplicados, que permitiram a caracterização geral do grupo de participantes como um todo.

De forma geral, os pais apresentam algumas queixas em relação ao desempenho escolar e, até por condições particulares, dizem acreditar que seus filhos têm que estudar para



garantir melhores oportunidades de vida. Batista (1991, p.2) afirma em seu estudo que os pais “enviam seus filhos à escola, especialmente os das camadas populares, acreditando que, se souberem ler e escrever, seus filhos terão mais chances na vida e um futuro melhor”. Tal fato foi confirmado nesta pesquisa.

Em relação aos dados obtidos durante a entrevista com os alunos, foi possível constatar que todas as crianças dizem gostar de estudar e informam ser importante fazê-lo, sendo as justificativas apresentadas pelas próprias crianças diversificadas e muitas vezes relacionadas com ideologias incorporadas no ambiente familiar e escolar, demonstrando expectativas e até preocupação com o futuro. Tal fato pode ser melhor exemplificado com as seguintes falas: “(quero) ser alguém na vida”; “trabalhar sem ler não pode”; “a gente aprende e passa de ano”. Quanto à atividade preferida realizada na escola, verificou-se que 2 dos participantes responderam que o que mais gostam de fazer na escola é brincar. A disciplina preferida para 3 crianças é a matemática.

Todos os participantes se vêem como bons alunos e acham que tanto a professora quanto seus pais, os consideram bons alunos. As justificativas para tais questões concentraram-se em situações concretas e referentes ao comportamento em sala de aula, como por exemplo: “eu faço tudo”; “eu estudo tudo que ela [a professora] passa na lousa”; “a professora gosta de mim”; “eles [os pais] fala que é pra mim ficar quieto, pra mim não bagunçar” [sic]. Todos os participantes referiram que a professora passa lição de casa, lembrando-se, predominantemente, das lições de matemática.

Os participantes, de acordo com as respostas obtidas, afirmaram gostar de ler e escrever, porém observou-se que em dois dos casos não justificaram ou o fizeram de forma inespecífica, considerando somente a atividade em si, como por exemplo: “[gosto de escrever porque] quando escrevo tudo a professora dá certo!”; “[gosto de ler para] passar de ano”.



Quando questionados sobre a existência de materiais de leitura em casa, apenas 1 participante relatou não haver, contrapondo-se às informações obtidas junto aos seus responsáveis.

A tabela que se segue ilustra o agrupamento das respostas, diversificadas, obtidas na entrevista com os participantes da pesquisa.

Tabela 03 – Resultado Anexo F – Entrevista com aluno

Informações Entrevista Aluno		Quantidade de participantes
Atividade preferida	Brincar	2
	Estudar	2
	Desenhar	1
Disciplina preferida	Matemática	3
	Português	1
	Não respondeu	1
Tipo de lição de casa	Matemática	4
	Português	1
Material de leitura	Sim	4
	Não	1
Tipo de material de leitura	Livro	3
	Jornal	2
	Gibi	2
	Revista	1

Os dados coletados junto aos alunos tiveram o intuito de melhor caracterizar a amostra de suas concepções em relação à leitura, escrita e atividades escolares. Gnerre et al (1985, p.17) afirma que uma criança, ao dizer que quer aprender a ler e escrever na escola, “pode estar apenas reproduzindo o que lhe foi dito explicitamente a respeito da escola, ou aquilo que o contexto em que vive lhe sugere, constantemente, sobre o uso dessas habilidades”.

Com a primeira observação em sala de aula foi possível constatar que as atividades desenvolvidas eram diversificadas e, em vários momentos, diferenciadas entre os alunos, uma vez que a professora relata ter percebido os diferentes níveis de aprendizagem e graus de dificuldade entre seus alunos. A sala de aula, no início da coleta de dados, possuía em suas



paredes, painéis e cartazes confeccionados pela professora, contendo poesias curtas; a tabuada; o abecedário; o “ajudante do dia”... Verificou-se ainda, em uma de suas paredes, um “varal” de livros paradidáticos à disposição dos alunos. Porém, constatou-se, nos momentos em que a pesquisadora estava na escola e até mesmo em sala de aula, que a utilização dos mesmos, muitas vezes, restringiu-se à cópia dos desenhos contidos nos livros.

A chegada da P. e, mesmo a presença dela em sala de aula, fez com que os alunos emitissem com mais frequência comportamentos de identificar palavras, frases, trechos de poesias, estímulos visuais que compunham a sala. Tal fato foi observado logo nos primeiros contatos da P. com os alunos e foi diminuindo com o decorrer do tempo. Importante salientar que estes comportamentos foram apresentados, inicialmente, apenas por alguns alunos que não participariam diretamente do estudo, provavelmente devido ao fato da professora ter explicado, aos seus alunos, o motivo pelo qual a P. estaria acompanhando-os durante o semestre.

Inicialmente as crianças participantes da pesquisa limitavam-se a mostrar seus cadernos, as últimas atividades realizadas, tais como a tarefa, a cópia, os adesivos que haviam colado, enfim, suas atividades rotineiras. Tal comportamento também foi observado nos demais alunos e verificou-se aumento do mesmo ao final do semestre, quando os alunos mostravam a quantidade de cadernos utilizados ao longo do ano letivo.

Durante todo o segundo semestre letivo a P. acompanhou as atividades da sala, incluindo uma visita à biblioteca e uma apresentação de peça teatral nas dependências da própria escola. Em relação à biblioteca, faz-se necessário comentar que nem todas as crianças tinham acesso à mesma; explicando melhor, nem todas as crianças foram autorizadas por seus pais a retirarem os livros da biblioteca e, acabavam por não frequentá-la, mesmo porque usufruíam de 20 minutos de intervalo e preferiam brincar.



3.1. Avaliação inicial da leitura

A avaliação da leitura foi realizada, individualmente, na sessão posterior à entrevista com as crianças. A cada uma das crianças foi explicado que seriam realizados vários encontros com ela a fim de auxiliá-la na atividade de leitura. Para tanto, seria necessário que a P. soubesse inicialmente o quanto o aluno sabia e conseguia ler, sem auxílio.

Nesse momento, ao ser apresentado o livro de história infantil que deveria ser lido pela criança, observou-se que nenhum dos participantes da pesquisa apresentou o comportamento de tomar e manusear tal livro antes que a P. o dissesse. O manuseio foi incitado com a indagação sobre qual seria o assunto a ser tratado pela história concomitantemente à aproximação do livro à criança. Porém, somente após a solicitação verbal da P. de que iniciasse a leitura é que de fato as crianças manipularam o material a ser lido.

Primeiramente, fora solicitada a leitura silenciosa, a fim de observar os comportamentos dos participantes frente ao material apresentado. Solé (1998) acredita que a leitura silenciosa é um recurso que permite ao aluno a “preparação” para a leitura em voz alta, sendo, portanto indicada sua utilização. Tal situação possibilitou à P. observar alguns comportamentos da criança frente ao material escrito, bem como possibilitou ao aluno um primeiro contato com o texto, favorecendo a familiarização com o mesmo.

S1, S3, S4 e S5, folhearam o livro observando principalmente as gravuras contidas no material, após uma primeira tentativa de fixação do olhar sobre os escritos, com a conseqüente desistência diante a dificuldade encontrada. S2, inicialmente, ateu-se por um tempo maior que seus colegas nas palavras impressas, porém, após algumas páginas lidas, sua atenção voltara-se mais para as figuras do que para o que havia de escrito. Em todos os participantes, no momento inicial de leitura silenciosa, observou-se uma alteração na postura global (assumiram postura mais ereta, expressão facial denotando apreensão) associados a



comportamentos como desviar rapidamente os olhos para as gravuras do material a ser lido, sendo este o comportamento mais freqüentemente apresentado pelas crianças ao final da atividade proposta.

A avaliação da leitura silenciosa permitiu à P. constatar, naquele momento, a inexistência da mesma entre todo o grupo. Até mesmo S2, que conseguia decodificar com maior desenvoltura, não foi capaz de relatar o que havia entendido ou o que recordava ou o que achava de interessante num determinado trecho.

A leitura oral foi solicitada logo em seguida ao término da leitura silenciosa e, de novo, foi possível observar nova alteração de comportamentos frente a tal solicitação. S1 e S5 foram os participantes que conseguiram apenas nomear as letras. S1 afirmou só saber ler dessa forma, ou seja, nomeando as letras. S2, S3 e S4 conseguiram ler, ou melhor, decodificar de forma silabada, invertendo e até mesmo inventando novas palavras, na maioria das vezes, causando prejuízo na compreensão e interpretação do que fora lido. Todos os três participantes, a cada nova página apresentada, ajeitavam-se em suas cadeiras, respiravam fundo ou em alguns momentos esboçavam um sorriso denotando constrangimento. Frente a esses comportamentos a P. optou por interromper a avaliação da leitura oral, mesmo antes do término da história, prontificando-se a dar continuidade à leitura da história.

Em média foram lidas quatro páginas de um total de dez páginas escritas. Dentre as 140 palavras contidas no conjunto de quatro páginas, 36% das palavras foram lidas corretamente, considerando-se o grupo como um todo.

Ao término da leitura da história foi questionado a cada uma das crianças qual o trecho que mais gostara da mesma; nesse momento observou-se que as crianças buscaram o apoio visual do livro para mostrar a parte mais “interessante” da história e, portanto, não a elaboraram de forma oral, segundo suas próprias opiniões. Vale ressaltar que a maioria das crianças apontou duas ou mais partes interessantes do livro, não respeitando, necessariamente,



a ordem temporal de acontecimento dos fatos. Apenas S2 conseguiu recordar o enredo principal da história, relatando-o verbalmente de forma simplificada. Os demais participantes da pesquisa referiram apenas terem apreciado a história lida / ouvida.

Foi questionada também, a possibilidade dos fatos narrados na história ocorrerem em sua forma real e apenas S1 referiu ser possível que tal fato fictício ocorresse realmente. As demais participantes sorriram e negaram, duvidando de tal possibilidade.

Considerando-se cada participante em separado, no momento da avaliação inicial, verificou-se que S1 apresentou dificuldade em reconhecer palavras comuns à primeira vista, tentou soletrá-las, não fez uso do contexto, conforme análise do quadro a seguir.

CARACTERÍSTICA DA LEITURA		Frequência de Apresentação		
		Nunca	As vezes	Sempre
RECONHECIMENTO DE PALAVRAS	Tem dificuldade de reconhecer palavras comuns à primeira vista			X
	Salta linhas	X		
	Substitui palavras por outras conhecidas ou inventadas		X	
FRENTE A PALAVRA DESCONHECIDA	Soletra-a			X
	Tenta sonorizá-las som por som		X	
	Tenta sonorizá-las sílaba por sílaba		X	
	Faz o reconhecimento pela forma, extensão ou configuração	X		
UTILIZAÇÃO DO CONTEXTO	Adivinha excessivamente a partir do contexto	X		
	Utiliza o contexto como chave de reconhecimento	X		
	Comete enganos que alteram o significado			X
	Substitui sons		X	

Quadro 03 – Resultado da avaliação inicial de S1

S2, na avaliação inicial, apresentou dificuldade assistemática em reconhecer palavras comuns à primeira vista, não fez uso da soletração ou do contexto como facilitador da leitura, de acordo com os dados do quadro que se segue.

CARACTERÍSTICA DA LEITURA		Frequência de Apresentação		
		Nunca	Às vezes	Sempre
RECONHECIMENTO DE PALAVRAS	Tem dificuldade de reconhecer palavras comuns à primeira vista		X	
	Salta linhas	X		
	Substitui palavras por outras conhecidas ou inventadas		X	
FRENTE A PALAVRA DESCONHECIDA	Soletra-a	X		
	Tenta sonorizá-las som por som	X		
	Tenta sonorizá-las sílaba por sílaba		X	
	Faz o reconhecimento pela forma, extensão ou configuração		X	
UTILIZAÇÃO DO CONTEXTO	Adivinha excessivamente a partir do contexto	X		
	Utiliza o contexto como chave de reconhecimento	X		
	Comete enganos que alteram o significado			X
	Substitui sons		X	

Quadro 04 – Resultado da avaliação inicial de S2

Na avaliação inicial de S3 constatou-se que a mesma apresentou assystematicamente, dificuldade em reconhecer palavras comuns à primeira vista, comportamento de soletrar a palavra desconhecida, não fez uso do contexto como auxílio na leitura, conforme os dados apresentados no quadro abaixo.

CARACTERÍSTICA DA LEITURA		Frequência de Apresentação		
		Nunca	Às vezes	Sempre
RECONHECIMENTO DE PALAVRAS	Tem dificuldade de reconhecer palavras comuns à primeira vista		X	
	Salta linhas		X	
	Substitui palavras por outras conhecidas ou inventadas		X	
FRENTE A PALAVRA DESCONHECIDA	Soletra-a		X	
	Tenta sonorizá-las som por som		X	
	Tenta sonorizá-las sílaba por sílaba		X	
	Faz o reconhecimento pela forma, extensão ou configuração		X	
UTILIZAÇÃO DO CONTEXTO	Adivinha excessivamente a partir do contexto	X		
	Utiliza o contexto como chave de reconhecimento	X		
	Comete enganos que alteram o significado			X
	Substitui sons		X	
	Dá mostras de excessivo cansaço ao ler			X
	Esfrega os olhos ou enxuga lágrimas		X	

Quadro 05 – Resultado da avaliação inicial de S3

Em linhas gerais, S4 na avaliação inicial da leitura oral, apresentou dificuldades em reconhecer palavras comuns à primeira vista. Fez uso assistemático da soletração frente à palavra desconhecida, não fez uso do contexto como forma auxiliar na compreensão. Os dados da avaliação podem ser contemplados no quadro a seguir.

CARACTERÍSTICA DA LEITURA		Frequência de Apresentação		
		Nunca	Às vezes	Sempre
RECONHECIMENTO DE PALAVRAS	Tem dificuldade de reconhecer palavras comuns à primeira vista			X
	Salta linhas		X	
	Substitui palavras por outras conhecidas ou inventadas		X	
FRENTE A PALAVRA DESCONHECIDA	Soletra-a		X	
	Tenta sonorizá-las som por som		X	
	Tenta sonorizá-las sílaba por sílaba		X	
	Faz o reconhecimento pela forma, extensão ou configuração	X		
UTILIZAÇÃO DO CONTEXTO	Adivinha excessivamente a partir do contexto	X		
	Utiliza o contexto como chave de reconhecimento	X		
	Comete enganos que alteram o significado			X
	Substitui sons		X	

Quadro 06 – Resultado da avaliação inicial de S4

S5, durante avaliação inicial, apresentou dificuldade assistemática em reconhecer palavras comuns à primeira vista, não apresentou comportamento de soletrar, som por som, a palavra desconhecida, não fez uso do contexto para auxiliar na compreensão do que fora lido. Os dados da avaliação inicial podem ser visualizados no quadro a seguir.

CARACTERÍSTICA DA LEITURA		Frequência de Apresentação		
		Nunca	Às vezes	Sempre
RECONHECIMENTO DE PALAVRAS	Tem dificuldade de reconhecer palavras comuns à primeira vista		X	
	Salta linhas	X		
	Substitui palavras por outras conhecidas ou inventadas		X	
FRETE A PALAVRA DESCO-NHECIDA	Solettra-a			X
	Tenta sonorizá-las som por som		X	
	Tenta sonorizá-las sílaba por sílaba		X	
	Faz o reconhecimento pela forma, extensão ou configuração	X		
UTILIZA-ÇÃO DO CONTEX-TO	Adivinha excessivamente a partir do contexto	X		
	Utiliza o contexto como chave de reconhecimento	X		
	Comete enganos que alteram o significado			X
	Substitui sons		X	

Quadro 07 – Resultado da avaliação inicial de S5

Considerando o grupo como um todo e analisando separadamente cada categoria, foi possível enumerar, conforme as tabelas a seguir, algumas características comuns ao grupo.

O fato de se preocuparem em demasia com a decodificação do escrito pode, nesse momento, ter contribuído, negativamente, para o desempenho do grupo, pois a maioria das crianças apresentou dificuldade em reconhecer palavras comuns à primeira vista. Ferreiro (1985, p.99), em seus estudos realizados com séries iniciais de alfabetização, observou existir um momento em que a criança “não busca o sentido nem na imagem nem no texto. Limita-se a decifrar elementos isolados, seja identificando letras soltas, seja construindo sílabas sem sentido [...]”. Apesar de não apresentarem, em sua maioria, o comportamento de saltar linhas durante a atividade de leitura, até mesmo devido ao fato desta ser praticamente inexistente, todas as crianças, em alguns momentos, substituíram palavras por outras palavras, sendo estas, na maior parte das vezes, inventadas.

Tabela 04 – Desempenho do grupo, na avaliação inicial, quanto ao reconhecimento de palavras

CARACTERÍSTICA DA LEITURA	Nº de alunos e frequência de apresentação		
	Nunca	Às vezes	Sempre
Tem dificuldade de reconhecer palavras comuns à primeira vista	-	03	02
Salta linhas	03	02	-
Substitui palavras por outras conhecidas ou inventadas	-	05	-

O comportamento de soletrar a palavra quando esta era desconhecida foi apresentado pela maioria das crianças, sendo tal recurso acionado de forma assistemática, ou sempre que a palavra possuía grafia irregular, diferente do padrão consoante - vogal, com o qual a criança estava mais familiarizada. Apenas um dos participantes não tentou sonorizar a palavra som por som, contudo todas as crianças apresentaram o comportamento de sonorizar sílaba por sílaba, ainda que de forma inconstante. Observou-se que no grupo pesquisado, 3 dentre os 5 alunos não fizeram o reconhecimento da palavra por sua forma, extensão ou configuração, em nenhum momento da leitura.

Tabela 05 – Desempenho do grupo, na avaliação inicial, frente a palavra desconhecida

CARACTERÍSTICA DA LEITURA	Nº de alunos e frequência de apresentação		
	Nunca	Às vezes	Sempre
Soletra-a	01	02	02
Tenta sonorizá-las som por som	01	04	-
Tenta sonorizá-las sílaba por sílaba	-	05	-
Faz o reconhecimento pela forma, extensão ou configuração	03	02	-

O grupo como um todo não fez uso excessivo do contexto, seja para adivinhar o que estava escrito ou como auxílio para reconhecer as palavras. Os 5 alunos cometeram enganos que alteravam o significado do escrito de forma sistemática e, assistematicamente, substituíam sons.

Tabela 06 – Desempenho do grupo, na avaliação inicial, quanto a utilização do contexto

CARACTERÍSTICA DA LEITURA	Nº de alunos e frequência de apresentação		
	Nunca	Às vezes	Sempre
Adivinha excessivamente a partir do contexto	05	-	-
Utiliza o contexto como chave de reconhecimento	05	-	-
Comete enganos que alteram o significado	-	-	05
Substitui sons	-	05	-

Nesse primeiro momento do estudo foi possível verificar que o grupo, como um todo, demonstrou sua dificuldade frente ao material escrito. Poucas foram as palavras comuns à primeira vista que de fato representaram algo aos participantes. As crianças, frente às dificuldades, procuraram apoio na decodificação sílaba por sílaba, resgatando a estratégia utilizada em sala de aula. Verificou-se que, diante do material escrito, o grupo, como um todo, não recorria à possibilidade de utilizar o contexto como item facilitador para se alcançar alguma compreensão ou possibilitar a extração de algum significado.

Solé (1998, p.60) afirma que na atividade de leitura “significado e decodificação estão sempre presentes, porém seu peso é diferente nas diversas etapas da leitura”. A autora relata ainda que no leitor proficiente “as habilidades de decodificação automatizaram-se e só se tornam conscientes em certas ocasiões”, por outro lado, o “leitor aprendiz precisa utilizar tais habilidades com grande frequência, no contexto da busca do significado”. Tal citação poderia justificar os achados desse primeiro momento de avaliação.

Enfim, com a avaliação da leitura em voz alta, ficou explícita a preocupação das crianças em decodificar os escritos presentes no livro. Mesmo que as gravuras contidas no material de leitura chamassem suas atenções, tais figuras não conseguiam fornecer pistas que facilitassem a árdua tarefa de decodificar. Possivelmente, a presença do comportamento de desviar o olhar para as figuras constituísse numa forma da criança buscar sentido e significado

daquele amontoado de letras que, muitas vezes, ou melhor, na maioria das vezes, não lhes diziam nada.

3.2. Avaliação final da leitura

Após o período destinado às intervenções, novas avaliações de leitura oral foram realizadas com intuito de verificar possíveis alterações nos comportamentos apresentados inicialmente. Porém, alguns comentários, a respeito das situações de intervenção, se fazem necessários.

Inicialmente, os momentos de intervenção constituíam-se como ocasião propícia para deixar a sala de aula e despertava, nos demais colegas de classe, a curiosidade sobre as atividades desenvolvidas com os alunos participantes da pesquisa.

Em relação ao primeiro momento da intervenção - leitura do livro, verificou-se, com o decorrer das intervenções, que os alunos, ao final da pesquisa, manuseavam o livro de forma mais “natural”, identificavam facilmente o assunto abordado pelo livro a ser lido, tentavam (algumas crianças) ler o título da história, porém, ainda não conseguiam antecipar os acontecimentos, participavam verbalmente de forma discreta, apresentando dificuldades em relatar o enredo principal da história. Observou-se no geral um aumento da participação dos alunos.

Certamente, o primeiro momento da intervenção tem suas contribuições e valor na pesquisa de modo global, pois de acordo com Gnerre et al (1985, p.25) a leitura não ocorre somente quando “o aluno descobre por si só o que o autor escreveu. Quando ele ouve alguém lendo, participa também dessa atividade como leitor”. Para os autores, havendo a possibilidade de ouvirem histórias, “as crianças vão se familiarizando com o estilo da linguagem escrita, com as estratégias de interpretação da leitura e com as formas de prestígio



da língua, o que facilitará [...] a tarefa de alfabetização”. Solé (1998, p.54) complementa, afirmando que a importância da leitura “feita por outros reside em que contribui para familiarizar a criança com a estrutura do texto escrito e com sua linguagem, cujas características de formalidade e descontextualização as distinguem da oral”.

Solé (1998, p.55) afirma que qualquer

criança de cerca de três anos [...] sabe que se começa pela primeira página e que se acaba pela última e que se folheia uma da cada vez; sabe que a escrita segue a direção esquerda/direita e que vai de cima para baixo [...]; sabe que o que está escrito tem a ver com o que está desenhado, e [...] [que] poderá nos contar uma história que tem a ver com a gravura.

O segundo momento da intervenção constituiu-se para todos os participantes num momento agradável onde a capacidade de leitura tornava-se um desafio, um obstáculo a ser superado para que o jogo pudesse ser concretizado e efetivado.

Neste momento, como não havia formas ou padrões fixos, impostos pela P., a própria criança elaborava uma forma (estratégia) de leitura na tentativa de atribuir um significado ao escrito. As estratégias de leitura (ex.: reconhecimento de parte da palavra, aspectos de forma e extensão, reconhecimento de palavras chaves, entre outras) desenvolvidas pelas crianças eram diversificadas e sempre encorajadas e reforçadas positivamente, através do reforço social, afinal, mais importante que a decodificação letra a letra, era o acesso ao conteúdo, ao significado.

Solé (1998, p.173) afirma que atividades em que os alunos tenham que “perguntar, prever, recapitular para os colegas, opinar, resumir, comparar suas opiniões com relação ao que leram [...] fomentam uma leitura inteligente e crítica, na qual o leitor vê a si mesmo como protagonista do processo de construção de significados”. Porém, foi possível constatar que mesmo com o decorrer das intervenções as crianças ainda não conseguiam prever o que poderia ocorrer na história, sugerindo ou opinando pouco sobre a mesma, demonstrando dessa forma uma dificuldade em mobilizar suas vivências e expectativas em relação ao tema abordado pelas histórias, indicando a permanência da dificuldade em leitura.

Observou-se que, na maioria das vezes, as crianças faziam o reconhecimento da palavra ou por sua forma ou por algum detalhe peculiar, uma letra diferente das demais (ex.: “skate” - S4). Mesmo na atividade de relacionar frase com figura, o reconhecimento das frases era feito pela identificação de uma ou duas palavras ou mesmo pela exclusão de outras (ex.: “esse não pode porque é ‘menino’ e aqui tem ‘a’” - S3). Tais desempenhos exemplificam a citação que Silva, M.A. (1995, p.29) apontou em seus estudos, que “as atividades de leitura caminham à frente da escrita, pois a criança é capaz de reconhecer palavras pela sílaba inicial ou final, pelo comprimento (número de letras), pelo contexto [...]”.

Verificou-se nos momentos de intervenção que a atividade lúdica em si constituiu-se como reforçadora, incentivando os alunos a buscarem alternativas que os possibilitassem solucionar o problema (leitura), atingindo dessa forma o significado da escrita. Em tais situações, foi possível observar um maior empenho dos alunos em realizar a atividade proposta. Ao final de cada sessão a P., verbalizava, reforçando a importância da atividade da leitura, a capacidade e conquistas de cada um dos alunos naquela sessão.

Contudo constatou-se que com o decorrer da pesquisa, mesmo as crianças obtendo resultados satisfatórios com suas estratégias, a preocupação com a decodificação fora aumentando, mesmo que discretamente. Alunos que conseguiam ler pelo seu contexto, durante as intervenções, ao final do estudo, estavam mais voltados às formalidades da leitura, mesmo que isso lhes fizessem cometer mais erros.

Com as observações em sala de aula constatou-se que os sujeitos S1, S2 e S3, juntamente com S4, em grande parte do tempo comportavam-se conforme as exigências da professora. S2, dentre todos os sujeitos, foi a criança mais participativa em sala de aula. S5 era sempre solicitado verbalmente pela professora, principalmente devido ao seu comportamento motor agitado (levantava-se, conversava com demais colegas, olhava pela janela...) porém, sempre copiava rapidamente o que havia sido passado na lousa. S1 também

copiava e só realizava as atividades propostas com auxílio da professora. S3, com o decorrer da pesquisa, mostrou-se mais ativa e autônoma, porém, solicitava, constantemente, a atenção da professora. S3, ao final da coleta de dados, não se recusava a ler mediante a solicitação da professora. S4 por sua vez, mostrava-se interessado e atento às explicações da professora, participando verbalmente das atividades propostas.

Verificou-se que de forma geral, os sujeitos deste estudo, participavam ativamente quando tal participação envolvia respostas verbais. Já nas atividades de leitura a participação mostrava-se mais restrita. Em atividade de leitura de palavras isoladas, as quais estavam aprendendo suas sílabas, as crianças eram solicitadas a repetirem em voz alta as novas palavras aprendidas.

A partir da análise dos desempenhos de cada participante em separado e, considerando as categorias do protocolo de avaliação utilizado, foi possível elaborar gráficos que permitissem a visualização comparativa de cada categoria. Vale ressaltar que para a avaliação final foram contempladas apenas as quatro páginas lidas durante a avaliação inicial, a fim de favorecer uma possível comparação.

S1, durante o período de intervenções, apresentou maior interesse pelas gravuras dos livros, descrevendo as figuras, fazendo comentários referentes às mesmas, nos momentos antecedentes ou imediatamente após a leitura realizada pela P.. A cada página, S1 verbalizava, intervindo e contribuindo com a leitura do material previamente selecionado. Ao ser solicitada a contar o que achava da história, S1 limitava-se a dizer “legal”. E, ao ser questionada sobre o que havia na história, S1 folheava o livro, descrevia as figuras e, eventualmente, lembrava-se de um diálogo lido pela P.. Mesmo com o decorrer do estudo, percebeu-se manutenção de tais comportamentos, constituindo o livro um suporte para que S1 pudesse contar ou relembrar a história ouvida.

Na avaliação final de S1, foi possível verificar que na categoria de reconhecimento de palavras, houve modificações apenas no item dificuldade em reconhecer palavras comuns à primeira vista. Inicialmente tal comportamento ocorria sistematicamente e ao final do estudo, passou a ocorrer de forma assistemática. S1 foi a participante que mais apresentou comportamentos semelhantes ao do início da avaliação, não demonstrando iniciativa para identificar possíveis palavras que já conhecia, sendo que a cada página do livro, apontava para algum detalhe da gravura, ria de algo que achava engraçado, descrevia as figuras, enfim.

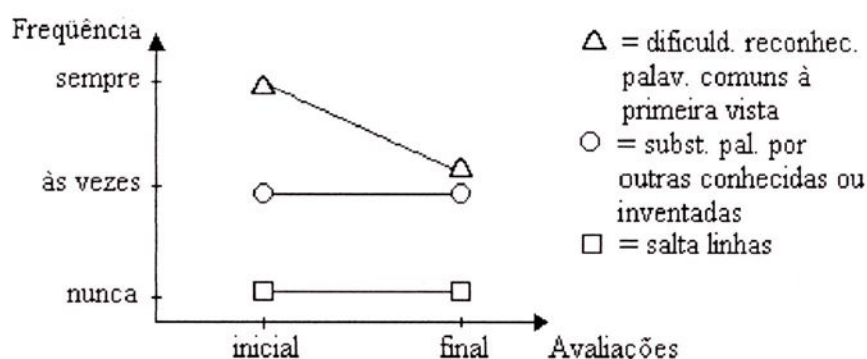


Gráfico 01 – Desempenho de S1 quanto ao reconhecimento de palavras

Frente à palavra desconhecida, observou-se que S1, inicialmente, a soletrava e com o decorrer do estudo, passou a utilizar-se da soletração apenas esporadicamente. Outro item que se modificou foi relacionado à tentativa de sonorizar sílaba por sílaba, sendo, inicialmente, tal comportamento esporádico e ao final da pesquisa, tornou sistemático.

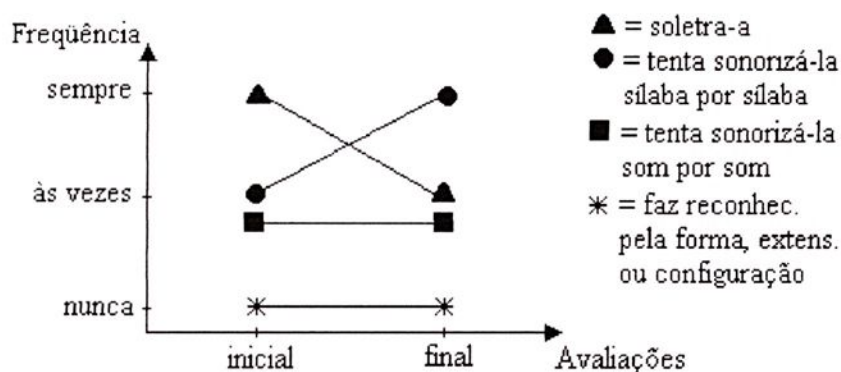


Gráfico 02 – Desempenho de S1 frente à palavra desconhecida

Considerando a utilização do contexto como auxílio na compreensão do escrito, não foram observadas modificações ao longo do acompanhamento. Ou seja, S1 não tentou adivinhar excessivamente a partir do contexto, nem o utilizou como chave de reconhecimento do material escrito. Substituiu sons assistematicamente durante atividade de leitura e, sempre, cometeu enganos que alteravam o significado.

S2, nos momentos de intervenção, demonstrou interesse pelas atividades, principalmente as desenvolvidas no segundo momento de intervenção. A aluna mantinha-se em silêncio enquanto P. lia a história, ria nos momentos engraçados da mesma e, ao ser solicitada a contar o que entendera da história, o fazia verbalmente limitando-se ao enredo principal da história, na maioria das vezes. Quando questionada sobre a parte mais interessante do livro, S2 folheava e apontava no próprio material os trechos mais significativos para ela, nem sempre respeitando a ordem temporal dos fatos.

Ao final da pesquisa a participante S2 apresentou alteração quanto à dificuldade em reconhecer palavras comuns à primeira vista sendo que inicialmente tal comportamento apresentava-se assistematicamente e ao fim do estudo, tornou-se inexistente.

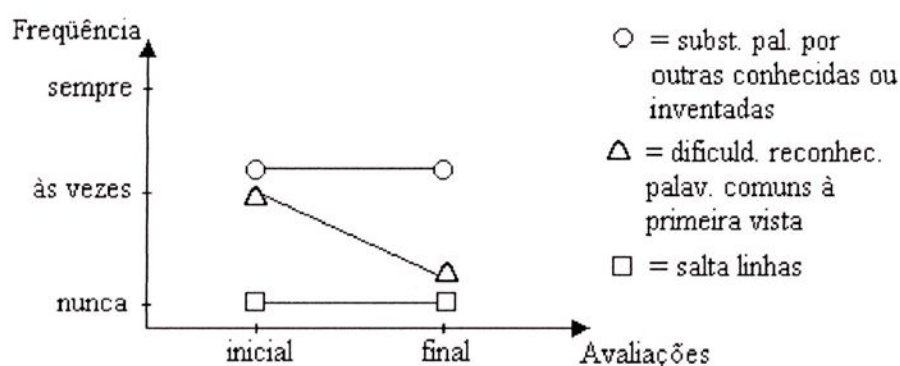


Gráfico 03 – Desempenho S2 quanto reconhecimento de palavras

Com relação à palavra desconhecida, verificou-se que, inicialmente, S2 não tentava sonorizá-la som por som e ao final do estudo passou a utilizar tal recurso, ainda que de forma assistemática. Modificou também seu comportamento de reconhecer a palavra pela sua forma, extensão ou configuração, uma vez que, inicialmente, este comportamento ocorria de modo assistemático e ao final da pesquisa tornou-se extinto.

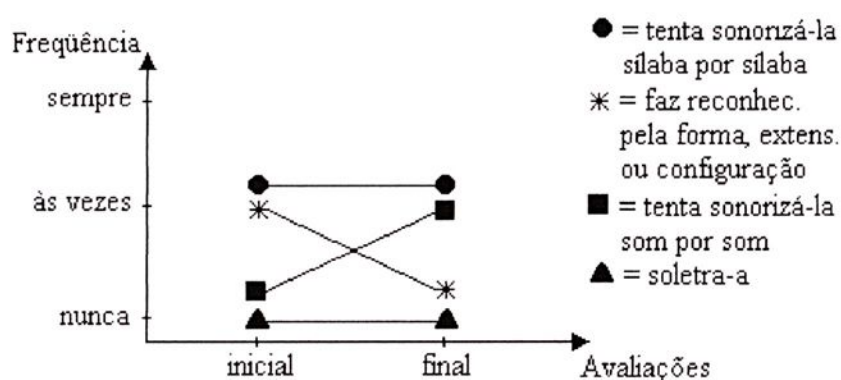


Gráfico 04 – Desempenho S2 frente à palavra desconhecida

Considerando a categoria do uso do contexto como estratégia auxiliar de compreensão, verificou-se que o item: comete enganos que alteram o significado, sofreu modificações, deixando de ser sistemático e passando a ser esporádico e, o item utiliza o contexto como

chave de reconhecimento que, inicialmente, era inexistente, tornou-se assistemático após o período de intervenção.

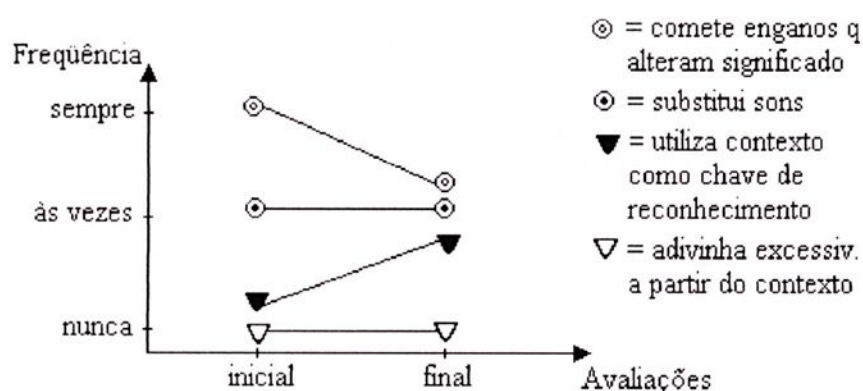


Gráfico 05 – Desempenho de S2 quanto ao uso do contexto

S3, no período de intervenções, mantinha-se atenta à história ouvida, esboçava sorrisos discretos nos momentos engraçados da história. Ao ser solicitada a recontar a história, ou fazia verbalmente e de forma sucinta, ou utilizava-se do próprio livro como auxílio. As partes do livro que considerava mais interessante eram apontadas no próprio livro, não necessariamente na sequência temporal dos fatos. Um comportamento que teve sua frequência aumentada com o decorrer da pesquisa foi a iniciativa de ler, onde mesmo sem a solicitação da P., S3 procurava identificar e ler o título da história a ser contada pela P..

Ao analisar os resultados finais da S3 pode-se constatar que, na categoria de reconhecimento da palavra, os comportamentos passaram da condição de assistemática para a de inexistência, mantendo a uniformidade dos gráficos.

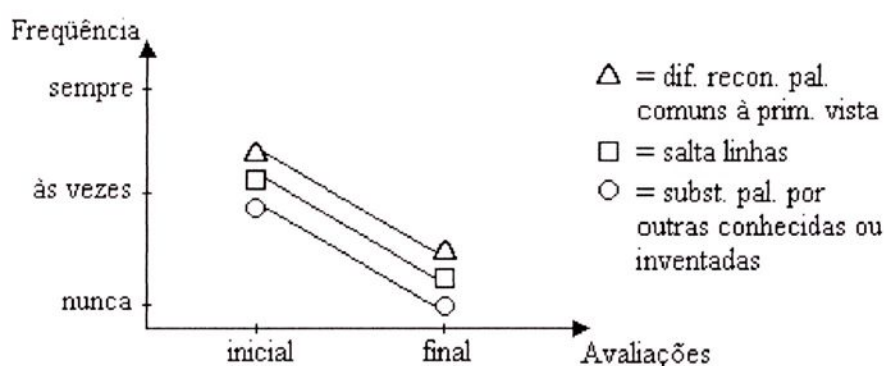


Gráfico 06 – Desempenho de S3 quanto ao reconhecimento de palavras

Em relação ao comportamento frente à palavra desconhecida, verificou-se que todos os comportamentos inicialmente surgiam assistematicamente e ao final do estudo, apenas os comportamentos de soletração e tentativa de sonorização som por som passaram a não mais existir. Os demais comportamentos mantiveram sua inconstância.

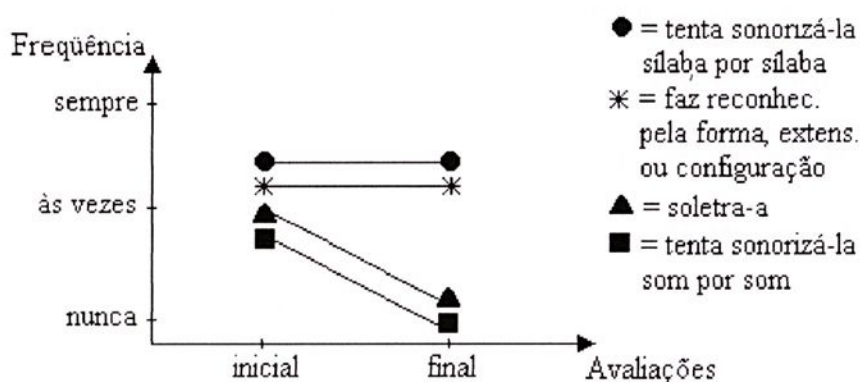


Gráfico 07 – Desempenho de S3 frente à palavra desconhecida

Quanto a utilização do contexto, observou-se que os comportamentos de adivinhar excessivamente a partir do contexto e substituição de sons, mantiveram-se desde o início do estudo e os comportamentos de utilizar o contexto como chave de reconhecimento e de cometer enganos, que alteram o significado, tornaram-se assistemáticos ao final da pesquisa.

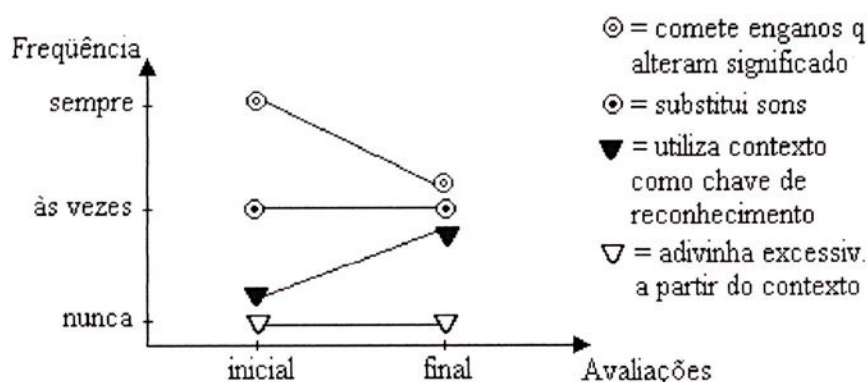


Gráfico 08 – Desempenho de S3 quanto ao uso do contexto

S4, durante o período de intervenções, comportou-se de forma bastante semelhante à S3 nos primeiros momentos da intervenção. Mantinha-se atento à história contada pela P., relatava o que lembrava da história, ora fazendo uso do relato verbal, enfatizando um ou outro aspecto da história, porém, não necessariamente o enredo central da mesma, ora necessitava do apoio do livro para relembrar o que havia ouvido. As partes mais significativas da história eram apontadas no próprio livro, mas nem sempre obedecendo a sequência de ocorrência.

Na avaliação final, verificou-se que S4, apresentou, na categoria de reconhecimento de palavras, alteração apenas em relação à dificuldade de reconhecer palavras comuns à primeira vista, passando tal comportamento de freqüente para assistemático.

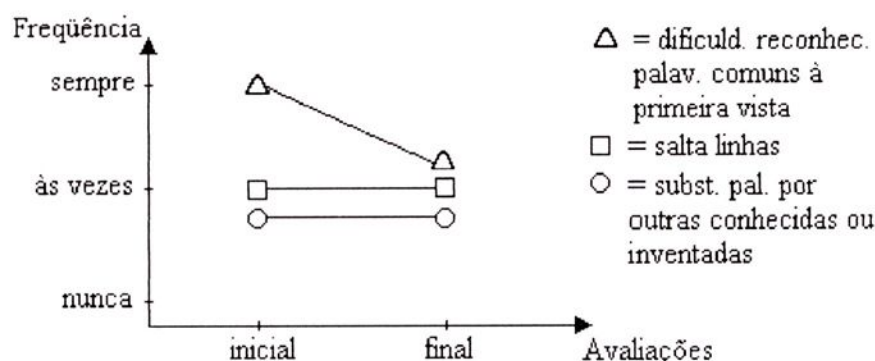


Gráfico 09 – Desempenho de S4 quanto ao reconhecimento de palavras

Quanto à categoria referente aos comportamentos frente à palavra desconhecida, verificou-se que os comportamentos de soletração e reconhecimento pela forma, extensão ou configuração, foram alterados após o período de intervenção, passando a ocorrer de forma inexistente e assistemática, respectivamente. Os demais comportamentos mantiveram-se inalterados.

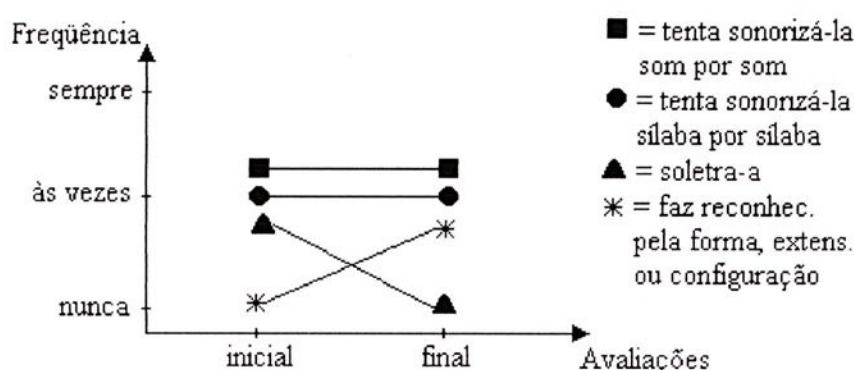


Gráfico 10 – Desempenho de S4 frente à palavra desconhecida

Em relação à utilização do contexto, foi possível observar que a utilização do mesmo como chave de reconhecimento passou a ser assistemática ao final da pesquisa e, os erros cometidos de forma a alterar o significado também passaram a ser inconstantes. Os demais comportamentos não foram alterados com o decorrer do estudo.

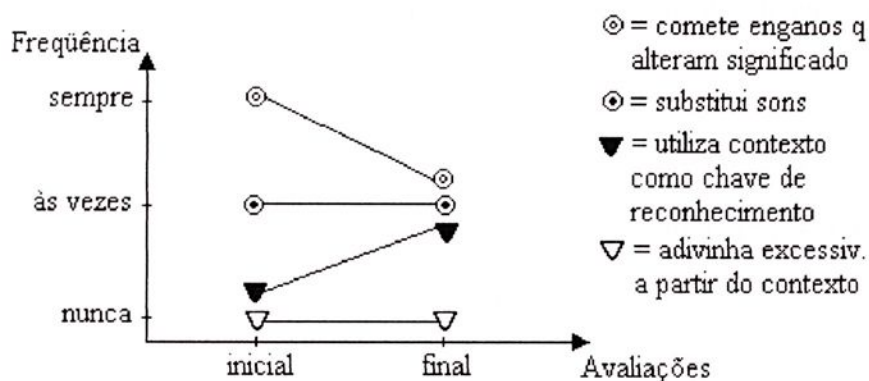


Gráfico 11 – Desempenho de S4 quanto ao uso do contexto

S5, no período de intervenções, apresentou algumas alterações em seus comportamentos frente ao material escrito. Inicialmente, o aluno manipulava o livro de forma aleatória e desordenada, ora olhando primeiramente para a página da direita e, depois para a página da esquerda, ora olhava apenas uma das páginas, ora saltava páginas, ora avançando e retornando as páginas. Ao final das intervenções, S5 já era capaz de seguir uma sequência de manipulação do livro e, muitas vezes adiantava-se ao questionamento à P., sobre qual seria o assunto do livro a ser lido naquele dia. Tal comportamento foi observado principalmente nas 2 últimas sessões de intervenção.

Na categoria de reconhecimento de palavras verificou-se que S5 apresentou alteração de comportamento apenas quanto a saltar linhas, sendo que, inicialmente, tal comportamento era inexistente e, ao final do estudo, passou a ser assistemático.

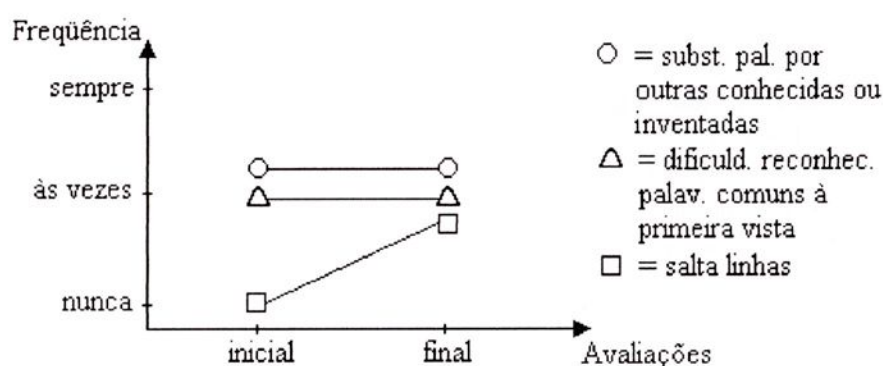


Gráfico 12 – Desempenho de S5 quanto ao reconhecimento de palavras

Em relação aos comportamentos frente à palavra desconhecida, observou-se que o comportamento de soletração, que inicialmente era freqüente, passou a ser assistemático e, a tentativa de sonorizar som por som passou a ser inexistente, sendo que a princípio era inconstante. Os demais comportamentos se mantiveram.

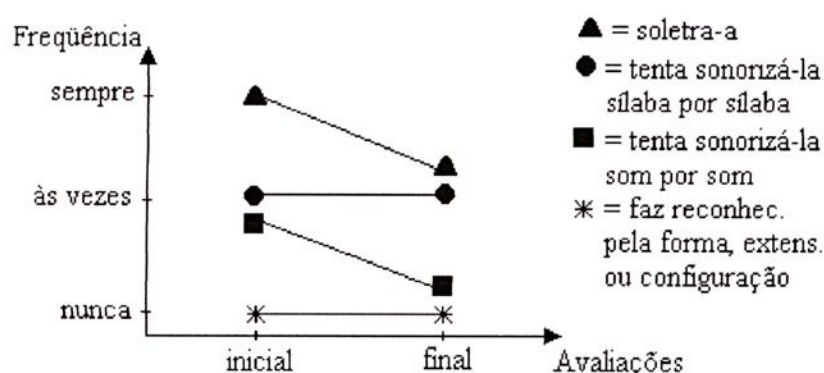


Gráfico 13 – Desempenho de S5 frente à palavra desconhecida

Na categoria envolvendo o uso do contexto, constatou-se que houve alterações no que se refere à utilização do contexto como chave de reconhecimento e, aos equívocos que alteram o significado do material escrito. Estes comportamentos tornaram-se presentes ainda que de forma assistemática.

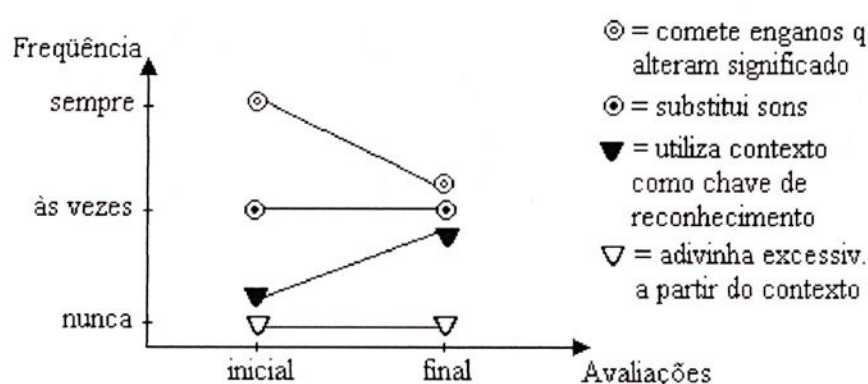
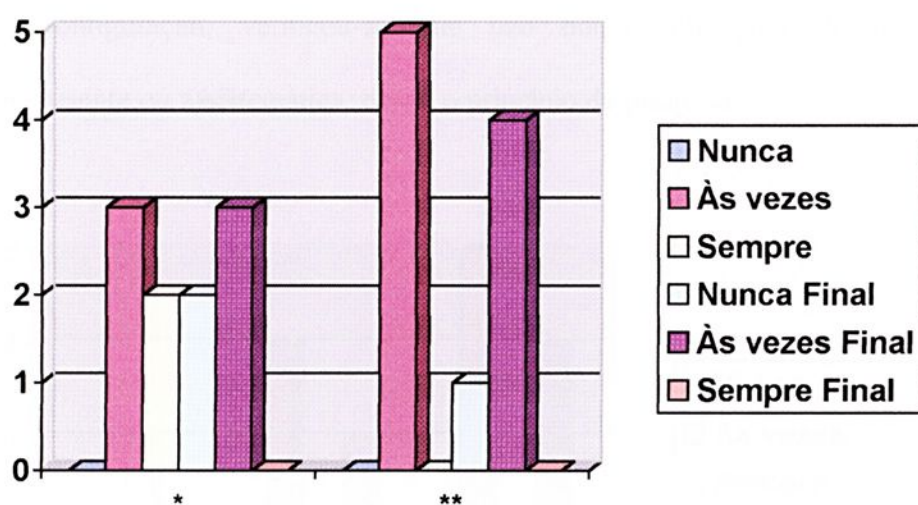


Gráfico 14 – Desempenho de S5 quanto ao uso do contexto

A fim de analisar comparativamente os dados obtidos nos dois períodos contemplados na pesquisa (antes e após as intervenções), elaborou-se gráficos em barras que agregam, para cada categoria considerada, ambos os períodos. Para tanto, os itens da legenda devem ser considerados como iniciais (antes da intervenção: nunca, às vezes e sempre) e finais (após a intervenção: nunca final, às vezes final e sempre final).

Considerando o grupo como um todo e comparando os resultados obtidos, foi possível observar que a dificuldade em reconhecer palavras comuns à primeira vista deixou de ser freqüente ou assistemática e tornou-se inexistente ou assistemática para 3 participantes. O comportamento de substituir palavras por outras palavras conhecidas ou inventadas que, inicialmente, era assistemático para todos os alunos, tornou-se, ao final da pesquisa, ou ausente ou assistemático. Calculando uma porcentagem média de palavras lidas corretamente, o grupo obteve acerto de 49% dentro do universo de 140 palavras. O comportamento de saltar linhas manteve-se inalterado, mesmo após o período de intervenção.



* - tem dificuldade de reconhecer palavras comuns a primeira vista

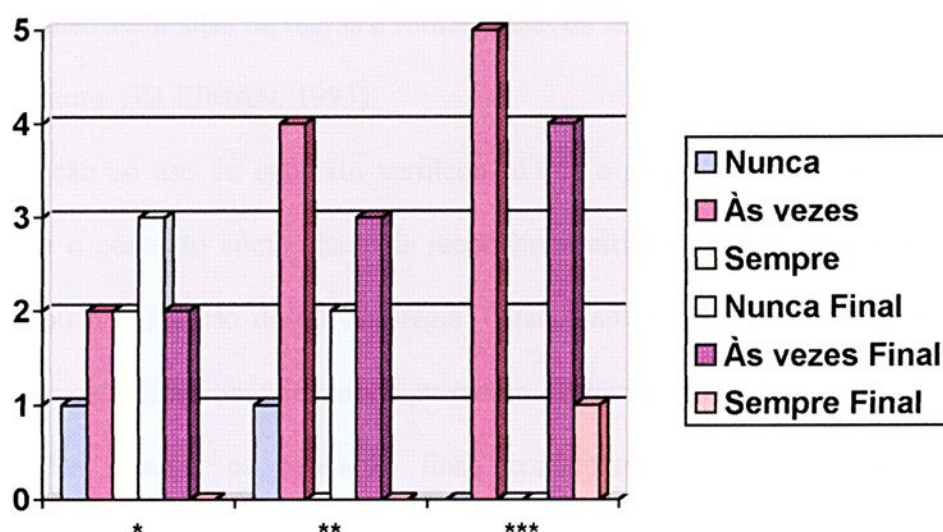
** - substitui palavras por outras conhecidas ou inventadas

Gráfico 15 – Desempenho inicial e final do grupo quanto ao reconhecimento de palavras

De acordo com Kato (1999, p.15), o crescimento do léxico visual e sua “familiaridade com os segmentos mais freqüentes da língua [...] liberam o aprendiz dessas operações [de análise e síntese], podendo pressupor que o reconhecimento passe a se dar de forma instantânea”. Com base em tal colocação pode-se supor que com o decorrer do estudo, os

participantes começaram a desenvolver um repertório de palavras visualmente identificáveis, o que justificaria uma melhora no desempenho em reconhecer as palavras.

Frente à palavra desconhecida, verificou-se que o comportamento de soletração passou a ser inexistente ou assistemático, variando pouco entre os participantes. A tentativa de sonorizar a palavra desconhecida, som por som, permaneceu ausente e assistemática, aumentando, contudo, o número de crianças que deixaram de utilizar tal recurso como estratégia de leitura. A tentativa de sonorizar a palavra sílaba por sílaba, inicialmente assistemática para todos os alunos, tornou-se, com o decorrer do estudo, freqüente para um dos participantes. Quanto ao reconhecimento da palavra desconhecida por sua forma, extensão ou configuração, verificou-se que não houve alterações dentro o grupo, permanecendo ausente ou assistemática, desde o princípio da pesquisa.



* - soletra-a

** - tenta sonorizá-la som por som

*** - tenta sonorizá-la sílaba por sílaba

Gráfico 16 – Desempenho inicial e final do grupo frente a palavra desconhecida

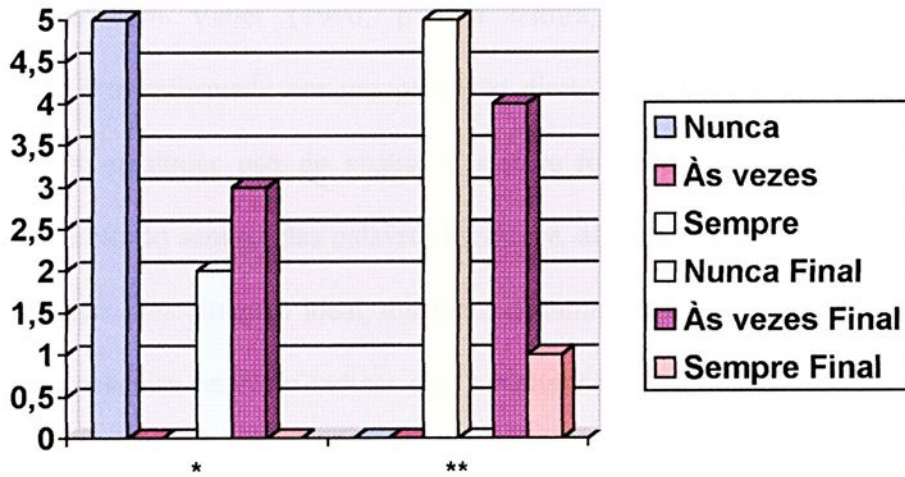
Com as avaliações finais visualizou-se a manutenção da tendência em decodificar, porém não letras em sons, mas sim, de sílabas em sílabas. Condemarin e Blomquist (1989, p. 133) já afirmavam que “a criança que apresenta dificuldades de captação rápida das pistas fonéticas e estruturais das palavras e que possui vocabulário visual limitado tende a fazer uma leitura analítica e decifratória, lê sílaba por sílaba ou palavra por palavra”. Sendo tal fato constatado por este estudo como prejudicial ao entendimento do texto lido em sua forma global.

Outro achado significativo que deve ser considerado é o não uso da estratégia de reconhecer a palavra por sua forma ou extensão. Provavelmente, a preocupação em decifrar a escrita impossibilitou ao aluno tentar, através da inferência, reconhecer ou pelo menos tentar facilitar a leitura e a identificação das palavras. Importante considerar que durante as intervenções, os alunos fizeram uso de tal estratégia, o que pode sugerir que a situação de avaliação os remetesse à idéia de regras e formalidades da leitura, preocupando-se com a parte “estética” da leitura. (KLEIMAN, 1993)

Em relação ao uso do contexto verificou-se que o grupo como um todo, ao final do estudo, utilizou o contexto como chave de reconhecimento do material escrito, ou de forma assistemática, ou não fez uso de tal estratégia. Quanto aos erros que alteram o significado, verificou-se que os mesmos mantinham-se presentes, de forma sistemática, apenas em um dos participantes. Os demais, na avaliação final, cometeram tais erros apenas de forma assistemática. Os comportamentos de adivinhar excessivamente a partir do contexto e de substituir sons permaneceram inalterados durante o estudo, sendo ausente e assistemático, respectivamente.

Ferreiro & Teberosky (1991, p.99) indica em seus estudos que os alunos são capazes de abstrair em sentido do texto a partir da imagem, porém, sabem que o “texto não é inteiramente previsível a partir da imagem” optando pelo “decifrado para encontrar o sentido

preciso, porém, ao fazê-lo, perde o sentido, ao ficar preso nas exigências de um decifrado exato”.



* - utiliza o contexto como chave de reconhecimento

** - comete enganos que alteram o significado

Gráfico 17 – Desempenho inicial e final do grupo quanto a utilização do contexto

Ficou explícito que na situação de avaliação da leitura, o contexto não foi um facilitador da atividade de leitura, persistindo a intenção de decifrar cada palavra, pronunciá-la de alguma forma, não importando se a compreensão do escrito se fizesse presente. Apenas ao serem solicitados a contarem o que foi abstraído da história é que os alunos percebiam a necessidade de folhear o livro novamente, deixando transparecer a ineficiência da leitura, tanto em sua modalidade oral quanto na modalidade silenciosa.

Morais (1997, p.75) relata que as palavras “além de possuírem um significado real estão sempre inseridas num determinado contexto e, possuem sempre uma função”. Continuando, o autor afirma que é o contexto que “fornece ao leitor as chaves semânticas e sintáticas, além das grafofônicas, que lhe permitem prever, antecipar e confirmar o significado que o texto encerra”. Desta forma evidencia-se a importância do uso do contexto uma vez que este “permite que o leitor tenha uma expectativa, uma pergunta, sobre o que vai encontrar

escrito” (MORAIS, 1997, p.75). Visualiza-se então que os participantes da pesquisa ainda não desenvolveram, ou não perceberam, estratégias que facilitariam o acesso ao significado do escrito.

De acordo com Vallet (1990, p.5) a leitura, “em seus últimos estágios de desenvolvimento, é transformada em um processo direto, altamente automatizado, no qual dificilmente é feito qualquer uso de análise e síntese fonéticas, um processo baseado no reconhecimento direto do sentido das palavras escritas e, algumas vezes, de frases completas”. Tal citação evidencia uma situação ideal, um tanto distante dos achados da pesquisa, pois, os dados obtidos na pesquisa parecem indicar que a realidade escolar ainda privilegia e acredita que ler é decodificar.

É certo que não existe um padrão rígido sobre como se portar diante de um livro ou qualquer outro material escrito, porém, os comportamentos abordados neste estudo, sugeriram as dificuldades e inadequações do aluno frente a atividade de leitura, comprometendo tal atividade em seu aspecto mais geral. As modificações, aqui apresentadas, certamente são decorrentes de uma maior frequência da atividade de leitura, mesmo que esta não se apresente de forma eficaz, transmitindo e possibilitando o entendimento e reflexões sobre o tema abordado.

Aguiar (1983, p.32) enuncia que aspectos tais como “fluência, ritmo, entonação, timbre de voz, pronúncia [...] são relevantes para a consecução da leitura oral”, porém, neste estudo tais aspectos não foram considerados por se tratarem de alunos em fase inicial de desenvolvimento da atividade de leitura, onde tais aspectos ainda se encontram em aquisição e aprimoramento.

Weiss (2001, p.99) refere ser de fundamental importância avaliar a forma com que o aluno se aproxima ou evita as atividades de leitura e escrita, sendo relevante observar, durante a execução da atividade de leitura, aspectos tais como “postura corporal, o sentar, as tensões e

relaxamento, o modo de segurar [...] o livro, o modo de se aproximar do material, a concentração da atenção, e o prazer de ler [...]", porém, tais itens envolvem representações e interpretações subjetivas que dificultariam a posterior padronização e interpretação dos achados.

Através dos resultados obtidos, verificou-se que, após o período de intervenções, o comportamento de substituir palavras por outras palavras conhecidas ou inventadas teve sua frequência diminuída, assim como a dificuldade em reconhecer palavras comuns à primeira vista também diminuiu na avaliação final.

Constatou-se ainda que os alunos elegeram, ao final do estudo, a sonorização sílaba por sílaba como estratégia frente à palavra desconhecida, a fim de se extrair algum significado do material escrito.

Um outro recurso disponível à criança para lidar com material escrito envolvia a utilização do contexto. Porém, verificou-se que mesmo após o período de intervenções tal estratégia não foi incorporada de forma plena pelos participantes, persistindo também, em alguns momentos, equívocos que alteram o significado do que fora lido e conseqüentemente sua compreensão.

Possivelmente os alunos tornaram-se mais familiarizados com o comportamento de ler, onde a vivência, o conhecimento e o domínio de alguma estratégia de leitura contribuíram para a redução de tais comportamentos.



CAPÍTULO IV – Considerações Finais

É possível verificar que os índices observados nas avaliações finais demonstraram maior habilidade por parte dos alunos para lidar com o material escrito, o que certamente contribuiu no processo de desenvolvimento da atividade de leitura e escrita.

Considerando-se o objetivo da pesquisa de averiguar possíveis alterações em relação ao comportamento de discriminação de palavras, foram constatadas modificações após o período de intervenção. Observou-se que o reconhecimento de palavras tornou-se mais freqüente ao final do estudo, uma vez que as palavras eram identificadas com menor freqüência de erros. Em relação ao objetivo inicial de verificar alterações quanto a utilização do contexto, observou-se que nos momentos de avaliação tal item não foi contemplado, porém, o mesmo esteve presente nos momentos de intervenção. E, o objetivo referente à interpretação do texto não foi alcançado, ou seja, mesmo após o período de intervenções a interpretação da leitura ainda não acontecia. Havia sim uma preocupação em decodificar sílaba por sílaba e, porém, tal estratégia não permitiu aos alunos abstrair, interpretar ou inferir o significado do que fora lido.

É certo que nem todos os comportamentos foram modificados na íntegra, assim como novos comportamentos surgiram, mas foi possível observar que cada aluno, durante o período de intervenção, a seu modo, elaborou estratégias que lhe permitisse estabelecer alguma interação e contato com o livro e, em última instância, com a leitura.

Ao final do estudo, os alunos tornaram-se capazes de lidar com o material escrito de forma mais autônoma, não sendo este um objeto desconhecido e desprovido de função e importância. Tal achado se evidenciou nos registros das intervenções onde os alunos começaram a apresentar comportamentos de iniciativa de manuseio do material, bem como antecipação do comportamento de leitura.



Solé (1998, p.57) diz que é preciso considerar que as “tentativas da criança de explorar o universo escrito estão firmemente dirigidas pela sua necessidade de ter *acesso ao significado* do texto em questão”. (destaques da autora) Observou-se nesta pesquisa a pertinência de tal comentário, uma vez que, durante as atividades desenvolvidas nas intervenções os participantes desenvolveram estratégias que lhes permitiram ter acesso ao conteúdo do material escrito. Em tais situações, as atividades propostas conduziram o aluno à reflexão sobre a função da escrita, mesmo que as situações envolvessem momentos de “brincadeira”. É preciso salientar que tais situações certamente constituíram-se como elementos reforçadores para cada um dos participantes, o que propiciou um aumento das tentativas de atribuir um significado ao escrito.

Um fator relevante para discussão e reflexão diz respeito aos comportamentos envolvidos no reconhecimento de palavras conhecidas ou não. Verificou-se que mesmo após as intervenções, houve um aumento da tentativa de decodificar o escrito, mesmo que de sílaba em sílaba, não fazendo uso do contexto como estratégia de reconhecimento. Tal fato pode levar ao questionamento sobre a forma com que a escrita é apresentada a esses alunos e como são avaliados por isso. Afinal, como explicar que um aluno, num determinado momento, sob determinadas condições, consiga realizar a atividade de leitura e, em outro, acabe por ater-se apenas à decodificação das palavras?

Solé (1998, p.33) acredita que o problema do ensino da leitura não se “situa no nível do método, mas na própria conceitualização do que é a leitura, da forma em que é avaliada [pelos professores], do papel que ocupa no Projeto Curricular da Escola, dos meios que se arbitram para favorecê-la [...]”.

Não se pretende questionar o mérito de metodologias de ensino, mas sim apontar o fato de que parece estar havendo um distanciamento da atividade de leitura, com as habilidades envolvidas na alfabetização, de acordo com as propostas dos PCNs,

comprometendo conseqüentemente, a possibilidade de discriminação e incorporação, por parte dos alunos, de que tal atividade também possui uma finalidade e importância que vão além da soletração e do ambiente escolar.

Batista (1991, p.3) relata que a condição de alfabetização, assim como o saber ler e escrever os “fonemas, as famílias silábicas, as palavras e as frases não garante o saber ler nem o bom desempenho nas atividades de leitura e escrita muito menos uma adequada interpretação de texto”. Os participantes da pesquisa, mesmo percebendo que nada recordavam daquilo que tentavam ler, não fizeram uso das estratégias desenvolvidas durante o período de intervenções. É certo que durante a leitura em voz alta, outros fatores tais como a pronúncia, a precisão, entonação devem ser considerados, porém, a proposta inicial deste estudo visava a enfatizar a importância, a funcionalidade e necessidade da leitura, não importando se a mesma se realizasse de forma oral ou silenciosa.

Neste momento, cabe a reflexão quanto a situação de avaliação. A avaliação da leitura, ou até mesmo, a situação de avaliação em seu aspecto global, seria um fator aversivo capaz de inibir comportamentos e estratégias de leituras, ou a necessidade de desempenhar a atividade de leitura corretamente, acaba por determinar o comportamento do aluno? Na visão do behaviorismo radical é importante considerar que as experiências passadas de cada indivíduo determinarão seus comportamentos futuros. E, portanto, dentro dessa análise, cabe uma outra reflexão: a atual atividade de leitura entre os estudantes e demais indivíduos da sociedade teria sido determinada logo nas séries iniciais de alfabetização? Sendo o contexto escolar o responsável pelo aprendizado da leitura e da escrita, as contingências para as atividades de leitura foram suficientes para a formação de leitores?

Os resultados obtidos na pesquisa permitem também, o questionamento da existência de finalidades de leitura diferenciadas entre as situações de avaliação e situações de não-avaliação da leitura. Entretanto, se se considera a leitura como a atribuição de significado à



escrita, a variável: avaliação, não deveria atuar de forma significativa ou determinante. Tal reflexão remete, novamente, à forma como a atividade de leitura apresenta-se no contexto escolar.

Parece que no contexto no qual o estudo foi realizado, privilegia-se ainda a leitura enquanto atividade de decodificação, de leitura com pronúncia adequada de sons. À leitura não cabe outra função, pois não há busca de conhecimentos, de satisfação de curiosidades e interesses. Predominam-se as formalidades, em detrimento do conteúdo.

Weiss (2001, p.17) relata que a possibilidade de “absorção de certos conhecimentos pelo aluno dependerá, em parte, de como essas informações lhe chegaram, lhe foram ensinadas, o que por sua vez dependerá, nessa cadeia, das condições sociais que determinam a qualidade do ensino”.

Solé (1998, p.36) aponta o fato de que a leitura ao ser considerada um objeto de conhecimento “[tem] seu tratamento na escola não [...] tão amplo como seria de se desejar, pois em muitas ocasiões a instrução explícita limita-se ao domínio das habilidades de decodificação”. Complementando, Batista (1991, p.104) escreve que torna-se necessária “uma postura pedagógica que se abra para as possibilidades interpretativas do texto e não o mantenha como algo objetivo, dado, acabado, intocável”. Tais afirmações devem ser amplamente consideradas, pois, conforme os achados desta pesquisa, os alunos, durante as avaliações da leitura, detiveram-se aos aspectos de reprodução oral do escrito, não considerando as possibilidades de interpretação oferecidas pelo material escrito. Verificou-se que, nos momentos de avaliação, foram desconsiderados os aspectos sociais da leitura, caracterizando a não funcionalidade da atividade de leitura, restringindo-a, conseqüentemente, aos domínios escolares.



A partir desta constatação, como justificar a discrepância observada na pesquisa: os alunos dizem gostar de ler, porém, a leitura não está presente. Contingências sociais? Circunstâncias escolares?

A fundamentação teórica em dissonância com os dados coletados neste estudo indicam a necessidade de discutir os aspectos conceituais, teóricos e metodológicos referentes não só à atividade de leitura, mas de toda a alfabetização considerando a contribuição de tais aspectos para a constituição de futuros leitores e escritores de uma sociedade letrada.

Neste momento cabe resgatar a importância da atuação do fonoaudiólogo na condição de profissional voltado aos distúrbios da comunicação. A leitura, assim como a escrita, são partes de um processo comunicativo: escritor, leitor, que geralmente inicia-se no ambiente escolar. Portanto, faz-se necessário um estreitamento de relações entre professores e fonoaudiólogos para que os primeiros possam direcionar os alunos para a efetivação da leitura e da escrita e, os segundos possam garantir a funcionalidade da relação mencionada.

Com este estudo torna-se evidente a importância do trabalho em equipe multidisciplinar atuando conjuntamente no espaço escolar. Através de oficinas de leitura e escrita, enfatizando a leitura e a escrita de forma lúdica e funcional, é possível ao fonoaudiólogo auxiliar o professor no ensino das formalidades dos comportamentos de ler e escrever.

A dificuldade em garantir a função social da leitura e da escrita aponta a necessidade de uma maior participação do fonoaudiólogo dentro da escola, onde este profissional, em auxílio ao professor, contribuirá para o desenvolvimento adequado do processo comunicativo estabelecido pela leitura e escrita.

De acordo com Jolibert e col. (1994b) é preciso que as crianças tenham consciência de que existe uma grande variedade de possibilidades tipográficas (letra cursiva, de forma, maiúscula, minúscula...), de dimensões de escritos e que o mundo real da escrita não se



restringe nem à folha de ofício mimeografada, geralmente manuscrita pelo próprio professor, nem à impressa das cartilhas e apostilas, por exemplo. Ainda, para os autores, é preciso que os alunos saibam que os escritos sociais raramente aparecem sob forma de folhas soltas ou de cadernos, como eles estão acostumados a encontrar, mas, antes sob a forma de escritos complexos: revistas, jornais, livros, entre outros, cada qual com sua especificidade.

Numa análise do behaviorismo radical é preciso considerar o “ambiente (sócio-cultural, biofísico e bioquímico) como condição fundamental para que se cunhem ou se alterem, ou se eliminem comportamentos”. (CARRARA, 1998, p.288) Tal situação se estende à escola (ambiente) na medida em que se considera a leitura como resultante de uma interação de diversos comportamentos relacionados e difundidos em seu estágio inicial no ambiente escolar. Ponderando a citação de Carrara, evidencia-se a responsabilidade atribuída à instituição escolar, uma vez que as experiências e oportunidades oferecidas pela escola também influirão nos comportamentos futuros dos indivíduos de uma determinada sociedade.

Não se pode negar que a intervenção individual consistiu num momento diferenciado onde o reforço social, assim como a atenção exclusiva ao aluno devem ser considerados como variáveis significativas para o desenvolvimento escolar da criança. Skinner já indicava um distanciamento entre o aprendizado no ambiente escolar e a posterior aplicação do que fora aprendido, uma vez que as conseqüências do aprendizado escolar não são muitas vezes imediatas.

Para Foucambert (1998, p30) “a escola só poderá desempenhar seu papel a contento se a leitura for uma questão de toda a coletividade, e não exclusivamente escolar”. Para tanto sabe-se que é preciso valorizar a possibilidade e realização da mesma fora da escola. Porém, como fazer isso se mesmo no ambiente de disseminação da cultura ela parece não ocorrer?

Skinner (1995, p.118) ponderava a necessidade de “escolas em que os professores disponíveis possam ensinar os alunos a desenvolver com sucesso uma ampla variedade de

habilidades”. Considerando-se, enfim, os apontamentos anteriores, torna-se imprescindível que a escola (ambiente) reflita sobre sua importância e contribuição para a formação de cidadãos atuantes e reflexivos.

Em se tratando de séries iniciais como no caso deste estudo, o repensar assume uma dimensão ainda maior, uma vez que os alunos ainda terão um longo caminho a percorrer e os eventos, atitudes e comportamentos presentes neste momento, se constituirão nas experiências antecedentes e eventos passados num futuro não tão distante...



REFERÊNCIAS

- AGUIAR, V.T. – A leitura nos currículos oficiais. *Rev. Leitura: teoria e prática*. Ano 2, n.2, p 31-33. Mercado Aberto: Porto Alegre, out/1983
- AJURIAGUERRA, J. et al. – *A dislexia em questão: dificuldades e fracassos na aprendizagem da língua escrita*. trad. Iria Maria R. de C. Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984. 183p
- ALLIENDE, F & CONDEMARÍN, M. - *Leitura: teoria, avaliação e desenvolvimento*. trad. José Cláudio de Almeida Abreu. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987. 239p.
- ANTUNES, I. – Leitura e escrita: partes integrantes da comunicação verbal. *Rev. Leitura: teoria e prática*. Ano 6, n.10, p 25-27. Mercado Aberto: Porto Alegre, dez/1987
- AURÉLIO (ed.) – *Dicionário Aurélio básico da língua portuguesa*. Co-edição: Editora Nova Fronteira. São Paulo: Folha de São Paulo, 1995. 687p.
- BATISTA, A. – *O aluno-intérprete e o diagnóstico de uma crise*. 1991, 163f. Dissertação. Faculdade de Educação da USP. São Paulo.
- BAUM, W.M. – *Compreender o behaviorismo: ciência, comportamento e cultura*. Trad. Maria Teresa A. Silva [et al] Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda, 1999. 290p.
- BRASIL : Código de Ética do Profissional Fonoaudiólogo – Lei nº 6.965/81. São Paulo, 2000
- CAPOVILLA, A.G.S. & CAPOVILLA, F. C. – O desenvolvimento da consciência fonológica em crianças durante a alfabetização. *Temas sobre Desenvolvimento*, v.6, n35, p15-21, São Paulo: Memnon, 1997
- CAPOVILLA, A.G.S. & CAPOVILLA, F. C. – *Problemas de leitura e escrita: como identificar, prevenir e remediar numa abordagem fônica*. São Paulo: Memnon, 2000. 251p.
- CAPOVILLA, F.C.; MACEDO, E.C.; CHARIN, S. – Competência de leitura: tecnologia e modelos na avaliação de compreensão em leitura silenciosa e de reconhecimento e decodificação em leitura em voz alta. In: SANTOS, M.T.M. & NAVAS, A.L.G.P. (org) – *Distúrbios de leitura e escrita: teoria e prática*. Barueri, São Paulo: 2002. 389p.
- CARRARA, K. – *Behaviorismo radical: crítica e metacrítica*. UNESP – Marília-Publicações; FAPESP. Marília - São Paulo, 1998. 339p.
- CONDEMARIN, M. & BLOMQUIST, M. – *Dislexia: manual de leitura corretiva*. 3ed. Trad. Ana Maria Netto Machado. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989. 143p.
- FERREIRO, E. & TEBEROSKY, A. – *Psicogênese da língua escrita*. 4ed. Trad. Diana M. Lichtenstein, Liana Di Marco, Mario Corso. 4ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991. 284p.
- FERSTER, C.B. – *Princípios do comportamento*. Trad. Maria Ignez Rocha e Silva. São Paulo: HUCITEC, 1978. 456p.



FOUCAMBERT, J. – *A criança, o professor e a leitura*. Trad. Marlene Cohen e Carlos Mendes Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. 174p

GIROTO, C.R.M. – O professor na atuação fonoaudiológica em escola: participante ou mero espectador? In: GIROTO, C.R.M. (org.) – *Perspectivas atuais da fonoaudiologia na escola*. São Paulo: Plexus Editora, 1999. 118p.

GNERRE, M.B.M.A.; CAGLIARI, L.C.; MAGALHÃES, M.A.C.C.; LIMA, S.C. – Leitura na vida e na escola. *Rev. Leitura: teoria e prática*. Ano 4, n.6, p 15-26. Mercado Aberto: Porto Alegre, dez/1985

<http://novaescola.com.br/pcns>. Acesso em 28 de out. 2002.

JOLIBERT, J. et al. – *Formando crianças leitoras*. Trad. Bruno C. Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994. 219p.

_____. *Formando crianças produtoras de textos*. Trad. Walkíria M. F. Sttineri e Bruno C. Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994. 321p.

KATO, M. A. – *O aprendizado da leitura*. 5 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999. 144p

KLEIMAN, A. – *Oficina de leitura: teoria e prática*. Campinas: Pontes: Editora da UNICAMP, 1993. 102p.

MANZINI, E.J. – A entrevista na pesquisa social. *Didática*, São Paulo, v.26/27, 1990/1991, p.149-158

MATOS, M.A. – Obra de Skinner vai além do positivismo lógico. *Folha de São Paulo*, Caderno de Letras, F-7, 1990. Paginação irregular.

MORAIS, A.M.P. – *A relação entre a consciência fonológica e as dificuldades de leitura*. São Paulo: Vetor, 1997. 139p.

_____. – *Distúrbios da aprendizagem: uma abordagem psicopedagógica*. São Paulo: EDICON, 1986. 160p.

PINHEIRO, A.M.V. – *Leitura e escrita: uma abordagem cognitiva*. Campinas: Editorial Psy, 1994. 219p

PINHO, A. M. – *Leitura: confronto de algumas representações*. 1997, 173f. Dissertação. Faculdade de Educação da USP, São Paulo

SELIKOWITZ, M. – *Dislexia e outras dificuldades de aprendizagem*. Trad. Alexandre S. Filho. Rio de Janeiro: Revinter, 2001. 133p.

SKINNER, B.F. – *Questões recentes na análise comportamental*. Trad. Anita Liberalesso Néri. 2 ed. Campinas: Papirus, 1995. 193p.



_____. – *Ciência e comportamento humano*. Trad. João Carlos Todorov, Rodolfo Azzi. 10 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998. 508p.

SILVA, E. T. – *O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura*. 3ed. São Paulo: Cortez / Editora Autores Associados, 1984. 104p.

_____. – *Leitura e realidade brasileira*. 4ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988. 104p. (Série Novas Perspectivas)

_____. – *Leitura na escola e na biblioteca*. 5ed. Campinas: Papirus, 1995. 115p.

SILVA, M.A. – *Construindo a leitura e a escrita: reflexões sobre uma prática alternativa em alfabetização*. 6ed. São Paulo: Editora Ática, 1995. 77p. (Série Educação em Ação)

SIMTH, F. – *Leitura significativa*. Trad. Beatriz Affonso Neves 3 ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda, 1999. 168p

SOLE, I. – *Estratégias de leitura*. Trad. Cláudia Schilling. 6 ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998. 194p

VALLET, R. E. – *Dislexia: uma abordagem neuropsicológica para a educação de crianças com graves desordens de leitura*. Trad. Martha Rosemberg. São Paulo: Manole, 1990. 331p.

WEBER, L.N.D. – Burrus Frederick Skinner: um homem além do seu tempo. *Documenta CRP-08*. Ano II, n.3 – maio/ago., 1992. p.45-65.

WEISS, M.L.L. – *Psicopedagogia clínica: uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar*. 8ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. 192p.

ZORZI, J.L. – Possibilidades de trabalho no âmbito escolar-educacional e nas alterações da escrita. In: GIROTO, C.R.M. (org.) - *Perspectivas atuais da fonoaudiologia na escola*. São Paulo: Plexus, 1999. (42-55p)



ANEXO A
Questionário – Professor / Escola

I – IDENTIFICAÇÃO

Nome: _____

Anos / meses de experiência com a atual seriação: _____

Por que trabalha com esta série:

() escolha () imposição () outro motivo: _____

Anos / meses no magistério: _____

Formação:

() magistério () 3º grau: _____

() pedagogia () outros _____

II – INFORMAÇÕES COMPLEMENTARES

1. A escola oferece para o aluno:

() biblioteca () laboratórios () acompanhamento psicopedagógico
() videoteca () aula de reforço () outros _____

2. Defina em poucas palavras o que você entende por “ler”:

3. Descreva em poucas palavras como você trabalha a leitura de textos e quais os critérios para a escolha dos mesmos:

4. Em sua opinião, o que caracteriza o “bom” leitor:

Obrigada por sua colaboração!!



ANEXO B
Questionário - Professor

1) Identificação do aluno:

Nome: _____
Turma: _____

2) Informações complementares do aluno:

- a) Em relação à participação da criança nas atividades propostas tanto em sala de aula como em casa, você caracterizaria o (a) aluno (a) como?
- ☐ muito interessado
☐ interessado
☐ pouco interessado

- b) Quanto à frequência às aulas você considera o (a) aluno (a):
- ☐ muito assíduo
☐ assíduo
☐ pouco assíduo

- c) Você considera o(a) aluno(a)...
- ☐ ótimo
☐ bom
☐ regular
☐ ruim
☐ péssimo

- d) Justifique a questão anterior:

- e) O aluno apresenta melhor desempenho em qual disciplina?

- f) E em qual disciplina seu desempenho é pior?

- g) Quanto ao apoio familiar, você acha que a família do (a) aluno (a) é:

- ☐ muito participante e interessada no desenvolvimento e desempenho escolar da criança
☐ participante e interessada no desenvolvimento e desempenho escolar da criança
☐ pouco participante e interessada no desenvolvimento e desempenho escolar da criança



ANEXO C
Roteiro de Entrevista – Professor

- 1) O aluno tem qualidades? Quais as qualidades do aluno que seriam importantes para um adequado desenvolvimento e desempenho escolar?
- 2) O aluno tem dificuldades escolares? Quais as dificuldades do (a) aluno (a) que você acredita estar prejudicando o aprendizado dele (a)?
- 3) Se houvesse uma intervenção pedagógica individual, haveria benefícios para a criança? Quais seriam os benefícios?
- 4) Quais os aspectos que você acha que poderiam ser trabalhados e que seriam importantes para o desenvolvimento escolar da criança?
- 5) Se houvesse uma intervenção pedagógica apenas nas atividades de leitura, haveria benefícios para a criança? Quais seriam os benefícios?



ANEXO D
Questionário – Pais / Responsáveis

1. O rendimento escolar de seu filho (a) é:

- ☐ ótimo
- ☐ bom
- ☐ normal / satisfatório
- ☐ ruim
- ☐ péssimo

2. Costumam freqüentar reuniões de pais e professores:

- ☐ sim ☐ não

3. Seu filho (a) fez “pré-escola”:

- ☐ sim. Escola pública
- ☐ sim. Escola particular
- ☐ não

4. Em caso afirmativo na questão anterior, responda em poucas palavras quais eram as atividades realizadas na “pré-escola”:

5. A lição de casa é realizada pela:

- ☐ criança sozinha
- ☐ criança sozinha, mas os pais / responsáveis conferem depois
- ☐ criança com auxílio de outros irmãos
- ☐ criança acompanhada sempre dos pais / responsáveis
- ☐ criança não tem lição de casa
- ☐ criança não faz

6. Atividades extras da criança:

- ☐ não tem
- ☐ esportes. Quais _____
- ☐ línguas estrangeiras
- ☐ aulas particulares
- ☐ aulas de reforço na escola
- ☐ atendimento psicológico
- ☐ atendimento psicopedagógico
- ☐ atendimento fonoaudiológico
- ☐ brincadeiras sozinho

- () brinca com outras crianças
() outros _____

7. Qual o grau de escolaridade do (a):

pai: _____

mãe: _____

8. A criança tem irmãos com dificuldades no aprendizado escolar:

- () sim () não

9. Em casa há materiais para leitura?

- () não

() sim: () jornais

() revistas

() livros

10. Para você qual a importância da leitura?

11. E qual a importância da escrita?

12. Quem respondeu este questionário:

() mãe

() pai

() outro: _____

Obrigada por sua colaboração!!



ANEXO E
Roteiro de entrevista – Pais / Responsáveis

- 1) Você está satisfeito com os resultados escolares de seu (ua) filho (a)? Como você gostaria que fosse?
- 2) Para você qual é o papel da escola?
- 3) Para você qual a importância da leitura?
- 4) E qual a importância da escrita?
- 5) O que o professor comenta em relação ao seu (ua) filho (a)?
- 6) Você concorda com o que o professor fala?
- 7) Quais seriam as soluções que você acredita que ajudariam seu filho na escola?



ANEXO F
Roteiro de Entrevista - Aluno

- 1) Você estudou nessa escola o ano passado?
- 2) Como você se dá com os seus colegas de classe? Eles são legais?
- 3) Quais lições você faz em sala de aula?
- 4) Você gosta de estudar? Por que?
- 5) O que você mais gosta de fazer aqui na escola? Por que?
- 6) Qual a matéria que você prefere? Por que?
- 7) Você acha que é importante estudar? Por que?
- 8) Você acha que vai bem na escola? Por que?
- 9) A professora acha que você é um(a) bom(a) aluno(a)? Por que?
- 10) Você entende tudo o que a professora fala, quando ela explica? Por que?
- 11) A professora passa lição de casa (tarefa)? Quais?
- 12) O que você acha da lição de casa? Por que?
- 13) Você faz a lição de casa sozinho(a) ou alguém te ajuda? Por que?
- 14) Em casa, seus pais acham que você é um(a) bom(a) aluno(a)? Por que?
- 15) Em casa tem alguma coisa, material pra ler? Que tipo de coisa tem lá?
- 16) Você gosta de ler? Por que?
- 17) Que tipo de coisa que você gosta de ler?
- 18) Qual foi a última coisa que você leu?
- 19) Você gosta de escrever? Por que?
- 20) O que você gosta de escrever?
- 21) Qual foi a última coisa que você escreveu?
- 22) Você prefere ler ou escrever? Por que?
- 23) Você gosta de vir à escola? Por que?



Observações complementares:

ANEXO H
Observações em Sala de Aula

I – LEITURA

COMPORTAMENTOS DO ALUNO	SIM	NÃO
- se oferece para ler em voz alta		
- acompanha silenciosamente a leitura do outro		
- apresenta resistência para ler em voz alta		
- comporta-se semelhantemente à avaliação individual		
- manuseia com facilidade o material a ser lido		
- localiza prontamente o material a ser lido		

Comportamentos do professor (atenção individual, elogios, postura, solicitações):

Observações complementares:

ANEXO I
Relação dos livros utilizados na intervenção

- AMOS, E. – *Se essa rua fosse minha*. São Paulo: Moderna, 1992. (Coleção Hora da Fantasia)
- CARDOSO, L.M. – *A língua do sapo lambão*. São Paulo: Editora do Brasil, 1996.
- GUEDES, A. – *Corre-corre*. São Paulo: Moderna, 1990. (Coleção Hora da Fantasia)
- GUEDES, H. – *A loja da Dona Raposa*. 7ed. São Paulo: Scipione, 1998. (Coleção Dó-Ré-Mi-Fá)
- JUNQUEIRA, S. – *O peixe Pixote*. 10ed. São Paulo: Ática, 1997. (Coleção Estrelinha Mágica)
- JUNQUEIRA, S. – *O pato e o sapo*. 12ed. São Paulo: Ática, 2000. (Coleção Estrelinha Mágica)
- JUNQUEIRA, S. – *O mistério da lua*. 8ed. São Paulo: Ática, 1998. (Coleção Estrelinha Mágica)
- MACHADO, A.M. – *Menina bonita do laço de fita*. 7ed. São Paulo: Ática, 2000.
- TELES, R. – *A bela e a fera*. Belo Horizonte: Editora Leitura, 1996 (Série Contos)
- A ARCA de Noé. Erechim (RS): Edelbra, 1995. (Histórias da Bíblia para crianças)
- YEHEZKEL, R.T. – *Polegarzinho*. Belo Horizonte: Editora Leitura, 2000 (Coleção Mundo Mágico)
- ZATZ, L. – *Era uma vez uma bruxa*. São Paulo: Moderna, 1998. (Coleção Hora da Fantasia)



