PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

NÉLIA PAULA PEREIRA COSTA

LEITURA: Identificação do repertório de alunos da 2ª série do Ensino Fundamental por meio de instrumento computadorizado

Mestrado em Educação: Psicologia da Educação

SÃO PAULO
2008

Livros Grátis

http://www.livrosgratis.com.br

Milhares de livros grátis para download.

NÉLIA PAULA PEREIRA COSTA

LEITURA: Identificação de repertório dos alunos da 2ª série do Ensino Fundamental por meio de instrumento computadorizado

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do Título de MESTRE em Educação pelo Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, sob Orientação da PROFª.DRª. Melania Moroz.

2008

BANCA EXAMINADORA

_____

_____

_____

Dedico este trabalho aos meus primeiros e eternos educadores:
Paulo (*in memoriam*) e Lizette (*in memoriam*).
Convivemos pouco tempo juntos, tempo suficiente para viver os meus melhores anos e aprender que as vitórias conquistadas com dignidade, dedicação e respeito trazem felicidade.
O meu amor é para sempre!

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, que com sua Infinita Misericórdia, está sempre guiando meus caminhos e criando todas as condições e oportunidades para a realização dos meus sonhos.

À Secretaria de Estado da Educação de São Paulo pela possibilidade de realização deste trabalho através do Programa Bolsa Mestrado.

À PROFª.DRª. Melania Moroz pela oportunidade, orientação exemplar, apoio e carinho dedicados ao longo deste período.

À PROFª.DRª. Denize Rubano e ao PROF.º DRº Celso Goyos pelas acertadas críticas e preciosas sugestões na Banca de Qualificação.

A todos os Professores do Programa de Estudos Pós-Graduandos em Educação: Psicologia da Educação, pela competência e generosidade com que conduzem seus ofícios.

As minhas irmãs Lúcia e Alice, amigas para todos os momentos, pelo companheirismo, incentivo e afeto.

A todos os meus alunos pela compreensão, carinho e respeito devotados durante todos estes anos.

À amiga leal Márcia Aparecida pelo apoio, companheirismo e momentos agradáveis compartilhados.

Aos amigos mais próximos Edgard, Nina Laura, Cristiane, Ieda, Élson, Rosemeire, Margarete, Emi, Deise e Maria José pelo carinho, disponibilidade e apoio nos momentos difíceis.

Aos meus colegas de trabalho da Segunda Escola Municipal de Ensino Fundamental de São Caetano do Sul pelo respeito e consideração, em especial à amiga Profª. Renata Hioni pela inestimável colaboração.

Aos meus colegas de trabalho da Escola Estadual “M.M.D.C.” pelo respeito e consideração necessários.

À Diretora, Professores, Funcionários e principalmente aos Alunos da Escola onde a pesquisa foi realizada pela imprescindível contribuição.

A todos que direta ou indiretamente contribuíram para a conclusão deste trabalho.

COSTA, Nélia Paula Pereira. **Leitura: Identificação de repertório dos alunos da 2ª série do Ensino Fundamental por meio de instrumento computadorizado.** São Paulo, 2008. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

RESUMO

Segundo Skinner (1972), conhecer o repertório do aluno é fundamental para o planejamento de procedimentos de ensino a serem realizados, uma vez que conhecer as diferenças individuais daqueles que serão ensinados habilita o professor não apenas a eleger e/ou planejar e aplicar contingências que modelem e mantenham os comportamentos esperados, mas também a reformular seus procedimentos quando se fizer necessário. Embora identificar o repertório prévio do aluno seja requisito fundamental para a atuação eficaz do professor, esta não é uma tarefa fácil, pois muitas vezes o professor não dispõe de instrumentos adequados para tal. O Instrumento de Avaliação de Leitura – Repertório Inicial (IAL-I) foi criado por Moroz e Rubano (2005), a partir dos recursos oferecidos pelo software educativo Mestre® (Goyos e Almeida, 1996), o qual está ancorado nos estudos desenvolvidos sobre equivalência de estímulos e na concepção de leitura como rede de relações entre estímulos de diferentes modalidades (som, imagem e texto). A presente pesquisa teve como objetivos avaliar o repertório de leitura e escrita de alunos que freqüentam a 2ª série do Ensino Fundamental, e a partir de tal avaliação, verificar se há evidências empíricas de que o instrumento pode ser utilizado, pelo professor, com tal finalidade.

Trinta e sete crianças, com idades variando entre sete e nove anos, da 2ª série do Ensino Fundamental de uma escola pública da cidade de São Paulo, com encaminhamento para o projeto de Recuperação Paralela, foram submetidas à avaliação de leitura de palavras - tanto compostas apenas por sílabas simples como também contendo sílabas complexas -, nas diferentes relações subjacentes à leitura.

A avaliação permitiu detectar a diversidade de repertórios presentes entre os participantes avaliados. Os dados mostraram o desempenho de cada um dos participantes nas relações avaliadas entre as diferentes modalidades de estímulos (som, imagem e texto) e nos tipos de palavras utilizadas (com sílabas simples e envolvendo complexidades), explicitando os aspectos dominados e aqueles em que se apresentavam dificuldades. Os dados mostraram que o IAL-I permite evidenciar as especificidades de desempenho, indicativo de que pode ser instrumento para o professor que, ao conhecer as especificidades dos repertórios individuais, pode programar atividades de ensino que visem minorar as dificuldades encontradas, facilitando um maior aprendizado.

Palavras-chave: Análise do Comportamento; avaliação de repertório; leitura; escrita; ensino fundamental.

COSTA, Nélia Paula Pereira. **Reading: Identification of students' 2nd grade of the Elementary School repertoire through computerized instrument.** São Paulo, 2008. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

ABSTRACT

According to Skinner (1972), to know the student's repertoire is fundamental for the planning of teaching procedures that they accomplished, once he/she knows the individual differences of those that will be taught enables the teacher not just to choose and/or to drift and to apply contingencies that shape and maintain the expected behaviors, but also to reformulate their procedures when if it does necessary. Although to identify the student's previous repertoire is fundamental requirement for the teacher's effective performance, this is not an easy task, because a lot of times the teacher doesn't have appropriate instruments for such. The Instrument of Evaluation of Reading - Initial Repertoire (IAL-I) was created by Moroz & Rubano (2005), starting from the resources offered by the educational software Mestre® (Goyos & Almeida, 1996), which is anchored in the studies developed on stimulus equivalence paradigm that concepts the reading as network of relations among stimuli of different modalities (sound, image and text). The present research had as objectives to evaluate the reading repertoire and students' writing that frequent to 2nd series of the Fundamental Teaching, and starting from such evaluation, to verify if there are empiric evidences that the instrument can be used, by the teacher, with such purpose.

Thirty seven children, with ages varying among seven nine years, of the 2nd grade of Sao Paulo's Elementary Public School, with direction for the project of Parallel Recovery, they were submitted to the evaluation of reading of words - so much just composed by simple syllables as well as containing complex syllables -, in the different underlying relation to the reading.

The evaluation allowed detecting the diversity of present repertoires among the appraised participants. The data showed the performance of each one of the participants in the appraised relations among the different modalities of stimuli (sound, image and text) and in the types of used words (with simple syllables and involving complexities), explicated the dominated aspects and those in that they demonstrated difficulties. The data showed that the IAL-I allows to evidence the acting specificities, indicative that can be instrument for the teacher that, when knowing the specificities of the individual repertoires, it can program teaching activities to seek lessen the found difficulties, facilitating a larger learning.

Word-key: Behavior Analysis; repertoire evaluation; reading; writing; Elementary School.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....01
BASES TEÓRICAS: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....12
LEITURA E EQUIVALÊNCIA DE ESTÍMULOS.....24
O paradigma da equivalência de estímulos e o ensino de leitura.....28
MÉTODO.....37
Participantes.....37
Local e Materiais.....37
Procedimentos.....51
RESULTADOS.....53
DISCUSSÃO.....88
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....99
ANEXOS.....106
Anexo 1 – Instrumento de Avaliação Leitura.....106
Anexo 2 – Instrumento de Avaliação Leitura.....107
Anexo 3 – Instrumento de Avaliação Leitura.....108
Anexo 4 – Instrumento de Avaliação.....109
Anexo 5 – Instrumento de Avaliação.....110
Anexo 6 – Instrumento de Avaliação.....111
Anexo 7 – Instrumento de Avaliação.....112
Anexo 8 – Desempenhos em porcentagem dos acertos de cada participante nas atividades.....113
Anexo 9 – Registro de desempenho contidos no software MESTRE® versão original.....114
Anexo 10 – Registro das atividades contidas no software MESTRE® IAL- I / 2007.....115
Anexo 11 – Documentação Parcial – Comitê de Ética.....118

Lista de ilustrações do software MESTRE®

Diagrama de Relações 33
Ilustração da Atividade Letras 44
Ilustração da atividade CC 45
Ilustração da atividade BC 46
Ilustração da atividade CB 47
Ilustração da atividade AC 48
Ilustração da atividade CD 49
Ilustração da atividade CE Anagrama (cópia) 50
Ilustração da atividade AE (construção de palavras ditadas) 50

Gráfico

Gráfico 1 Médias de Proficiência em Língua Portuguesa

.....
6

Quadro

Quadro 1 Síntese das Atividades – IAL-I
.....
42

Figuras

Figura 1 – Porcentagem de acertos na nomeação das letras do alfabeto
.....
54

Figura 2 – Porcentagem de acertos na relação CC com palavras com sílabas simples
.....
55

Figura 3 – Porcentagem de acertos na relação BC com palavras com sílabas simples
.....
56

Figura 4 – Porcentagem de acertos na relação BC em palavras com sílabas complexas
.....
56

Figura 5 – Porcentagem de acertos na relação CB com palavras com sílabas simples
.....
57

Figura 6 – Porcentagem de acertos na relação CB com palavras com sílabas complexas

.....
58

Figura 7 – Porcentagem de acertos na relação AC com palavras com sílabas simples
.....
59

Figura 8 – Porcentagem de acertos na relação AC com palavras com sílabas complexas
.....
59

Figura 9 – Porcentagem de acertos na relação CD com palavras com sílabas simples
.....
61

Figura 10 – Porcentagem de acertos na relação CD com palavras com sílabas complexas
.....
61

Figura 11 – Porcentagem de acertos na relação CE – Cópia com palavras com sílabas simples
.....
62

Figura 12 – Porcentagem de acertos na relação AE palavras com sílabas simples
.....
62

Figura 13 – Porcentagem de acertos na relação CE - Cópia com palavras com sílabas complexas
.....
64

Figura 14 – Porcentagem de acertos na relação AE com palavras com sílabas complexas

.....
64

Figura 15 – Desempenho Individual dos Participantes Pré – Silábicos – participante 1
.....
67

Figura 15 – Desempenho Individual dos Participantes Pré – Silábicos – participante 8
.....
67

Figura 15 – Desempenho Individual dos Participantes Pré – Silábicos – participante 3
.....
68

Figura 15 – Desempenho Individual dos Participantes Pré – Silábicos – participante 4
.....
68

Figura 15 – Desempenho Individual dos Participantes Pré – Silábicos – participante 7
.....
69

Figura 15 – Desempenho Individual dos Participantes Pré – Silábicos – participante 15
.....
69

Figura 15 – Desempenho Individual dos Participantes Pré – Silábicos – participante 16
.....
70

Figura 15 – Desempenho Individual dos Participantes Pré – Silábicos – participante 35
.....
70

Figura 16 - Desempenho Individual dos Participantes Silábicos sem Valor Sonoro – participante 2 73

Figura 16 - Desempenho Individual dos Participantes Silábicos sem Valor Sonoro – participante 5 73

Figura 16 - Desempenho Individual dos Participantes Silábicos sem Valor Sonoro – participante 6 74

Figura 16 - Desempenho Individual dos Participantes Silábicos sem Valor Sonoro – participante 9 74

Figura 16 - Desempenho Individual dos Participantes Silábicos sem Valor Sonoro – participante 10 75

Figura 16 - Desempenho Individual dos Participantes Silábicos sem Valor Sonoro – participante 11 75

Figura 16 - Desempenho Individual dos Participantes Silábicos sem Valor Sonoro – participante 13 76

Figura 16 - Desempenho Individual dos Participantes Silábicos sem Valor Sonoro – participante 14 76

Figura 16 - Desempenho Individual dos Participantes Silábicos sem Valor Sonoro – participante 17 77

Figura 16 - Desempenho Individual dos Participantes Silábicos sem Valor Sonoro – participante 18 77

Figura 16 - Desempenho Individual dos Participantes Silábicos sem Valor Sonoro – participante 19 78

Figura 16 - Desempenho Individual dos Participantes Silábicos sem Valor Sonoro – participante 20 78

Figura 16 - Desempenho Individual dos Participantes Silábicos sem Valor Sonoro – participante 21 79

Figura 16 - Desempenho Individual dos Participantes Silábicos sem Valor Sonoro – participante 22 79

Figura 16 - Desempenho Individual dos Participantes Silábicos sem Valor Sonoro – participante 23 80

Figura 16 - Desempenho Individual dos Participantes Silábicos sem Valor Sonoro – participante 24 80

Figura 16 - Desempenho Individual dos Participantes Silábicos sem Valor Sonoro – participante 25

.....
81

Figura 16 - Desempenho Individual dos Participantes Silábicos sem Valor Sonoro – participante 26
.....
81

Figura 16 - Desempenho Individual dos Participantes Silábicos sem Valor Sonoro – participante 27
.....
82

Figura 16 - Desempenho Individual dos Participantes Silábicos sem Valor Sonoro – participante 28
.....
82

Figura 16 - Desempenho Individual dos Participantes Silábicos sem Valor Sonoro – participante 30
.....
83

Figura 16 - Desempenho Individual dos Participantes Silábicos sem Valor Sonoro – participante 31
.....
83

Figura 16 - Desempenho Individual dos Participantes Silábicos sem Valor Sonoro – participante 32
.....
84

Figura 16 - Desempenho Individual dos Participantes Silábicos sem Valor Sonoro – participante 33
.....
84

Figura 16 - Desempenho Individual dos Participantes Silábicos sem Valor Sonoro – participante 34
.....
85

Figura 16 - Desempenho Individual dos Participantes Silábicos sem Valor Sonoro – participante 36 85
Figura 16 - Desempenho Individual dos Participantes Silábicos sem Valor Sonoro – participante 37 86

Figura 16 - Desempenho Individual dos Participantes Silábicos sem Valor Sonoro – participante 37 86

Figura 17 - Desempenho Individual dos Participantes Silábicos com Valor Sonoro 87

APRESENTAÇÃO

Sou Professora há muitos anos; atuei durante muito tempo na rede particular, no entanto hoje exerço minhas funções apenas na rede pública - ensinos fundamental e médio – como especialista graduada em Letras.

Movida por questionamentos constantes, tenho seguido ao longo deste tempo alfabetizando crianças e adultos, atuando no setor pedagógico-administrativo, desenvolvendo projetos e lecionando - na maior parte do tempo - para adolescentes.

Assim como em outras áreas, trabalhar com a linguagem (leitura e escrita) exige do profissional, competência e responsabilidade, além da predisposição para sempre buscar aprimoramento da sua prática pedagógica.

O interesse pelo tema proposto para a pesquisa desenvolvida advém da minha prática e dos intensos desafios que os professores enfrentam atualmente para tornar o processo de ensino da leitura e escrita mais eficiente para nossos jovens.

O ato de trabalhar com o ser humano nas fases iniciais de seu desenvolvimento é sempre desafiador, nos enriquece e exige constantes reformulações em nossa prática.

Ensinar pessoas a ler e escrever com compreensão exige bastante responsabilidade e envolve a interferência de uma série de circunstâncias, tais como o próprio repertório que cada aluno possui, condições de trabalho oferecidas pela escola, comprometimento da família e da comunidade e, principalmente, de políticas públicas favoráveis à realização de propostas eficientes.

O ensino da Língua Portuguesa, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais, deve se voltar para a função social da leitura

como requisito básico para que o indivíduo ingresse no mundo letrado e possa construir seu processo de cidadania. Aprender a ler e a escrever não é processo natural. Alfabetizar-se não é uma decorrência pura e simples do desenvolvimento biopsíquico do indivíduo e nem é resultante da mera exposição à escolarização.

Indivíduos mais escolarizados têm melhor inserção no mercado de trabalho e obtêm os mais altos retornos em rendimentos. Isso é potencializado quando é oferecido um sistema educacional inclusivo e eficiente. Para a sociedade, o efeito é o bem-estar social e, para a economia, maiores níveis de produtividade, inclusive com inovação tecnológica.

A Constituição de 1988 elege em seus artigos o direito à cidadania e à dignidade da pessoa, a promoção do bem de todos, sem preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (art. 3º, inciso IV). Garante, também, o direito de todos à educação, visando o "*pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para a cidadania e sua qualificação para o trabalho*". Além disso, garante "a igualdade de condições de acesso e permanência na escola" (art. 206, inciso I). Destaca-se, ainda, o artigo 208, inciso V, que "*o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um*". Na Constituição é efetivamente garantido o direito de todos à educação de qualidade, bem como o atendimento às necessidades de cada um.

Passando por debates intensos e experiências educacionais que geraram e ampararam as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que foram implantadas ao longo da segunda metade do século XX (Lei nº. 4.024/ 61, Lei 5.692/71), e com a necessidade premente de garantir acesso e aprendizagem aos milhares de alunos, que em sua grande maioria eram filhos de famílias das classes

populares, foi implantada a Lei 9394/96 que instituiu os ciclos como proposta de organização do ensino. À escola coube a responsabilidade de romper as formas organizadas que privilegiavam processos seletivos; os ciclos foram apresentados como uma proposta alternativa para se repensar o tempo, os conteúdos, o ritmo de cada aluno, bem como as metodologias que comporiam o processo ensino - aprendizagem visando à "democratização do conhecimento".

Em decorrência da implantação dos ciclos, Sousa (2000) argumenta que o regime de progressão continuada impõe uma re-significação do processo de avaliação, particularmente da avaliação da aprendizagem dos alunos, constituindo-se em uma medida capaz de reverter a lógica da organização do trabalho escolar em sua totalidade.

A implantação dos ciclos, ao prever a progressão continuada, supôs que o conhecimento seria tratado como processo – uma construção – em que o aluno, enquanto sujeito da ação, estaria continuamente construindo significados a partir das relações estabelecidas com o meio, sendo avaliado adequadamente neste trajeto.

O Conselho Estadual de Educação de São Paulo, que aprovou o regime de progressão continuada, considerou a proposta da Secretaria da Educação uma estratégia que contribuiria para a universalização da Educação Básica, visando à permanência das crianças na escola. Também fez referência à eliminação da repetência como forma de otimização dos recursos para um maior e melhor atendimento à população. Esse mesmo relatório orientou a Secretaria da Educação para que estruturasse bem a implantação e a implementação da proposta com ampla participação dos profissionais das escolas e esclarecimento à população.

Na Deliberação do Conselho Estadual de Educação de São Paulo 9/97, que instituiu, no sistema de ensino do Estado de São

Paulo, o regime de progressão continuada, encontra-se o seguinte registro:

> "Uma mudança dessa natureza deve trazer sem dúvida alguma, benefícios tanto do ponto de vista pedagógico como econômico. Por um lado, o sistema escolar deixará de contribuir para o rebaixamento da auto-estima de elevado contingente de alunos reprovados. Reprovações muitas vezes reincidentes na mesma criança ou jovem, com graves conseqüências para a formação da pessoa, do trabalhador e do cidadão. Por outro lado, a eliminação da retenção escolar e decorrente redução da evasão deve representar uma sensível otimização dos recursos para um maior e melhor atendimento de toda a população. A repetência constitui um pernicioso 'ralo' por onde são desperdiçados preciosos recursos financeiros da educação. O custo correspondente a um ano de escolaridade de um aluno reprovado é simplesmente um dinheiro perdido. Desperdício financeiro que, sem dúvida, afeta os investimentos em educação, seja na base física (prédios, salas de aula e equipamentos), seja, principalmente, nos salários dos trabalhadores do ensino. Sem falar do custo material e psicológico por parte do próprio aluno e de sua família". (p. 825)

No entanto, as sugestões contidas no relatório não foram implementadas satisfatoriamente pela Secretaria da Educação na época, que optou pela implantação do regime de progressão continuada sem consulta e sem participação, seja dos trabalhadores em Educação, ou da comunidade a ser "beneficiada", conduzindo as mudanças de forma autoritária e burocrática, pois não ofereceu a instrumentalização adequada para os profissionais que atuavam nas escolas neste período.

Compartilhando das opiniões emitidas pelos colegas que atuam na rede estadual há mais tempo, pudemos constatar que em decorrência de falhas encontradas na implantação do regime, teve-se como resultado, "o contrário do que se esperava", fracasso escolar

muito mais acentuado do que se notou em outras tentativas para garantir o acesso e permanência dos alunos em nossas escolas.

Pudemos perceber que, se por um lado, a economia de recursos por parte do poder público é obtida com a normalização da progressão continuada, por outro, a extinção da repetência em si não garante que seja reduzido o custo individual e social da reprovação.

Muitos de nós, professores da educação básica, vimos nos questionando quanto à qualidade da educação oferecida às camadas populares da sociedade, às quais deliberadamente garantiu-se o "acesso" que, desvinculado de qualidade, pouco pôde interferir no destino já traçado àqueles economicamente menos favorecidos.

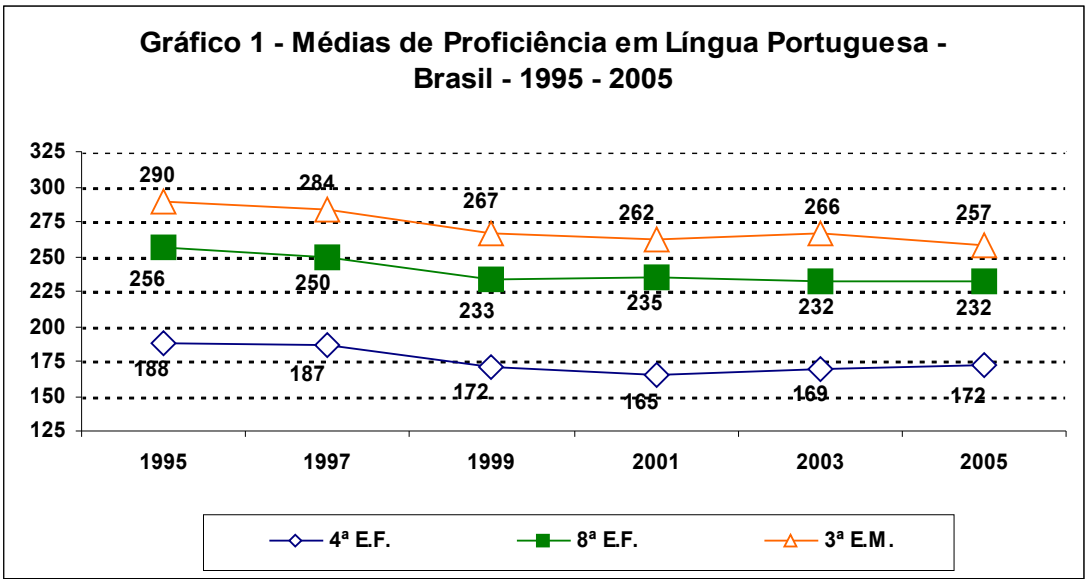
A penúltima avaliação (2003) feita pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) mostra que 55% das crianças que freqüentavam a 4ª série do ensino fundamental, têm uma competência de leitura abaixo de um nível considerado apropriado à série. Apresentam graves dificuldades em ler textos simples, curtos, escritos na ordem direta e de encontrar em tais textos as informações explícitas. Na Matemática, 52% das crianças brasileiras da 4a série não consolidaram plenamente os algoritmos da soma, da subtração, da multiplicação e da divisão.

A média de proficiência obtida pelas crianças de 4ª série, em Leitura, foi de 169,4 pontos, e, em Matemática, de 177,1. O mínimo considerado satisfatório para as duas disciplinas deveria ser de 200 pontos.

Com referência à avaliação mais recente, o Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC) atualizou, em fevereiro de 2007, a série histórica do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), comparável desde 1995, complementando as informações com resultados da última edição da avaliação em 2005.

Foram apresentados os resultados de desempenho acadêmico dos alunos de 4ª e 8ª séries do ensino fundamental e da 3ª série do ensino médio, em Língua Portuguesa e Matemática. As médias do Saeb são apresentadas em escala de proficiência, que varia entre 0 e 500. Cada uma das disciplinas tem uma interpretação da escala, que é a única para as três séries avaliadas.

Comparativamente à avaliação anterior, percebemos algumas diferenças na edição de 2005: a média nacional para a 4ª série da rede urbana foi 172,52 em Língua Portuguesa, índice ligeiramente superior ao obtido em 2003, o que pode ser comprovado no gráfico abaixo:



Obs.:

- As médias dos anos de 1995, 2003 e 2005, foram estimadas incluindo o estrato de escolas públicas federais.
- Em todos os anos, a zona rural foi avaliada e incluída para a estimativa das médias apenas na 4ª série.
- Para a composição do estrato rural não foi incluída a Região Norte em 1997 e em 1999 e 2001, apenas participaram os estados da Região Nordeste, Minas Gerais e o Mato Grosso.

FONTE: INEP (MEC)

Os resultados das pesquisas sobre Educação Básica no Brasil, são pouco animadores. Eles indicam que, apesar de certo avanço da universalização do Ensino Fundamental, a qualidade da escolarização das nossas crianças e adolescentes está piorando.

No conjunto, a constatação é preocupante; nestes dez anos (1995 – 2005) a educação no Brasil piorou, ou seja, em todos os dados comparativos, o desempenho dos alunos na avaliação de 2005 é inferior ao de 1995, sugerindo que as práticas pedagógicas da escola não têm alcançado o objetivo básico de ensinar a ler e escrever com proficiência.

Atingir os objetivos éticos, políticos e sociais de inserção de milhões de crianças na sociedade da leitura requer observar diversos aspectos, sem os quais o fracasso é certo. No entanto, constatamos que os currículos de nossas escolas têm sido propostos para atender a massificação do ensino. Não se planeja para cada aluno, mas para muitas turmas de alunos numa hierarquia de séries, por idades, e sempre, espera-se de uma classe com 30 ou mais de 40 alunos, uma única resposta certa, um desempenho uniforme.

Para que as crianças sejam inseridas no mundo da leitura, destacamos, entre outras necessidades, a importância do processo avaliativo que, particularmente, foi o grande ‘nó’ desencadeador de tantas controvérsias e distorções cometidas pelos educadores. É necessário adotar processos sistemáticos, ordenados e metódicos de avaliação.

Nestes últimos anos, desde a implantação do regime de progressão continuada – ou até mesmo antes dele -, verificou-se que muito do que estava previsto como medidas para melhorar o

desempenho acadêmico dos alunos na aprendizagem de leitura ainda não foi contemplado adequadamente.

Portanto, a educação oferecida no Brasil está muito aquém da qualidade necessária a um desenvolvimento sustentado e de longo prazo. Formaram-se gerações inteiras de jovens despreparados para o verdadeiro exercício da cidadania, mantendo-se a situação de exclusão e submissão em que se encontram.

Sousa (2000) defende a responsabilidade que nós, educadores, temos diante da avaliação de nossos alunos, por entender ser este um processo inerente à ação educacional, uma atividade contínua; enfatiza que na literatura da área, o diagnóstico deve ser realizado em favorecimento do desenvolvimento dos alunos, ou seja, deve ser uma prática que tem como finalidade apoiar e orientar os processos de planejamento das ações docentes.

Segundo a autora, a progressão continuada, ao contrário do que muitos educadores pensam, não elimina a avaliação que, vista como um processo implica descrições qualitativas e/ou quantitativas do desempenho do aluno, e envolve julgamento do objeto da avaliação e tomada de decisão a partir desse julgamento (ou resultado). A prova é vista como um instrumento de testagem que pode ser valioso, desde que funcione como um encaminhamento do processo de trabalho com possibilidade de redirecionamento a partir do resultado obtido.

Conclui-se que para o efetivo funcionamento da progressão continuada é preciso, além de várias outras condições, usar a avaliação a fim de viabilizar boas condições para a aprendizagem.

Luckesi (1997) analisa a avaliação escolar atual, denominando-a autoritária e antidemocrática porque visa apenas classificar, aprovar e reprovar o aluno. Ele defende uma avaliação diagnóstica que permita traçar outros caminhos mais adequados para o aluno. A avaliação é

tida como um instrumento auxiliar da aprendizagem e não uma ferramenta para aprovar ou reprovar o aluno.

Na nossa perspectiva, re-significar o processo avaliativo constitui-se num desafio em busca da superação de uma concepção de avaliação que se traduz na classificação dos alunos e no uso de relações punitivas durante o processo de ensino aprendizagem.

A avaliação não pode ser traduzida numa sentença de exclusão do aluno, mas deve ser utilizada para a reformulação do processo de ensino. Possibilidades que beneficiariam nossos alunos, atualmente e em situações futuras, devem ser levadas em consideração, pois tornar a avaliação um processo mais sistematizado e individualizado, possibilitaria um diagnóstico mais preciso dos alunos com dificuldades, condição para propostas de recuperação com procedimentos mais eficientes.

Devemos ressaltar que, para pesquisadores e profissionais da abordagem comportamental, a avaliação é um processo inerente ao ato educativo, sendo, portanto, importante especialmente para o ensino da leitura e da escrita.

Para os analistas do comportamento, ensinar é arranjar contingências para uma aprendizagem eficaz. Independentemente das condições adversas ao processo ensino-aprendizagem pelas quais passam professores e alunos, cabe à escola, especialmente aos professores, tornar o aluno um indivíduo autônomo e competente para lidar com as situações futuras no ambiente em que vive.

É consenso entre os analistas do comportamento atestar que todo indivíduo é capaz de aprender, desde aquele que apresenta dificuldades específicas, como também aquele que em seu processo de desenvolvimento, mostra desempenho insatisfatório em atividades acadêmicas; entretanto, há que se considerar o ritmo de aprendizagem de cada um, assim como sua história de vida.

Assim, é fundamental identificar o repertório prévio do indivíduo a ser ensinado, para que sejam planejados procedimentos adequados que lhe permitam adquirir comportamentos novos, ampliando assim, seu repertório inicial.

Importa, aos educadores, verificar a presença ou ausência de pré-requisitos para novas aprendizagens, tentando discriminar e caracterizar suas possíveis causas para planejar, com maior precisão, procedimentos que visem à instalação e manutenção de repertórios acadêmicos adequados.

De Rose (2005) destaca a importância de se identificar os pré-requisitos e ensiná-los diretamente:

> Os analistas comportamentais admitem que pode haver pré-requisitos necessários para muitas aprendizagens, e um dos campos importantes da pesquisa é justamente a identificação de pré-requisitos para a aprendizagem de repertórios específicos. Na prática educacional, contudo, pré-requisitos são freqüentemente assumidos sem base científica adequada, e, pior ainda, há uma tendência a considerar que a aquisição destes pré-requisitos depende unicamente da maturação. (p.31)

Skinner (1972), notabilizado por ser um dos precursores do estudo do comportamento dos organismos humanos, ressalta a importância de se considerar que indivíduos diferentes têm repertórios diferentes resultantes de histórias de vida diversas, o que traz implicações para o processo avaliativo,

Então, podemos entender que a avaliação dos resultados dos procedimentos de ensino deve ser também parte do processo educacional; a avaliação deve ser tratada como um instrumento a ser utilizado pelo professor, e sua utilização tem caráter contínuo, permanente e individual, com finalidade de organizar o trabalho

pedagógico e de reformular os procedimentos adotados, quando estes não atendem aos objetivos propostos para o ensino.

O planejamento e a implementação do ensino apóiam-se, pois, na avaliação do repertório do aluno, no entanto, é necessário questionar se o professor dispõe de recursos que avaliem com precisão o desempenho dos alunos em relação à leitura e escrita.

Consideramos que as contribuições da análise do comportamento e de seus mais recentes estudos podem auxiliar o professor a realizar de forma mais precisa a avaliação de seus alunos, mais especificamente, detectar o repertório inicial de leitura.

Neste contexto, propusemos este trabalho, que teve como objetivos identificar o repertório inicial de leitura de alunos que freqüentam a 2ª série do Ensino Fundamental de uma escola pública e verificar se há evidências empíricas que sustentam a possibilidade de utilização do Instrumento de Avaliação de Leitura - Repertório Inicial (IAL-I), que por meio de procedimento computadorizado se propõe detectar o desempenho de leitura de alunos no início do processo de alfabetização.

Apresentamos, nos próximos capítulos, algumas considerações teóricas sobre o behaviorismo radical e a análise do comportamento, a leitura tal como tratada nesta abordagem, incluindo reflexões sobre os estudos no campo da equivalência de estímulos.

BASES TEÓRICAS: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

B.F. Skinner (1904-1990) é considerado um dos mais influentes psicólogos do século XX pois, contribuiu para o desenvolvimento da psicologia científica moderna. Estabeleceu as bases metodológicas para o estudo científico do comportamento de organismos não humanos, em laboratório, sem perder de vista o comportamento humano, seja ele simples ou complexo, do indivíduo só ou do grupo, enfim, de todas as possibilidades da ação humana. Skinner desenvolveu instrumentos básicos para o estudo sistemático das relações comportamentais do organismo com o seu ambiente, aspectos característicos do que denominou Análise do Comportamento[1].(Schultz & Schutz, 2006)

Segundo Micheletto e Sério (1993), Skinner tratou o comportamento como um evento natural, com regularidade e passível de ser estudado cientificamente e, com seu modelo de ciência, estudou o comportamento dos organismos, preocupado principalmente com o comportamento humano, interessado em identificar as variáveis das quais o comportamento é função.

Carmo (1996) destaca que ciência do comportamento que Skinner propôs não estaria completa se não tivesse uma base filosófica. Para tanto, ele sistematizou as bases epistemológicas e filosóficas dessa ciência sob a denominação de Behaviorismo Radical. Salienta que o termo “radical” é usado por Skinner, em 1945, como

[1] A Análise do Comportamento trabalha com o delineamento de um sujeito único; as contingências de reforço, como instrumento de análise das relações do organismo com o meio ambiente, a denominada análise funcional, e a taxa de resposta como uma medida comportamental importante.

contraposição ao que ele denominou Behaviorismo Metodológico de John Watson. Defende que o comportamento representa ‘radicalmente’ a relação entre o organismo e o ambiente (mundo externo e interno), portanto, constitui-se numa interpretação filosófica de dados obtidos através da descrição e investigação do comportamento.

O Behaviorismo Radical parte do pressuposto de que o homem é um ser de relações e suas ações representam a interação dele com o ambiente. Segundo Skinner (1957/1978), *“os homens agem sobre o mundo, modificam-no e, por sua vez, são modificados pelas conseqüências de sua ação”*. (p.15) Existe, por conseguinte, uma relação fundamental, a que ocorre entre o comportamento e as conseqüências por ele produzidas.

Para Skinner, a maioria dos comportamentos é operante, conceito este formulado em 1937; é definido como um tipo de comportamento que produz modificações no meio, as quais terão efeito sobre a mesma classe de comportamento no futuro. Assim, o indivíduo age produzindo estímulos conseqüentes que, por sua vez, determinam a probabilidade futura de ocorrência de um comportamento similar. (Micheletto, 1999)

Se o indivíduo é regido pelas modificações que suas ações produzem no mundo, então se entende que o meio em que o indivíduo vive exerce controle sobre ele, determinando seus comportamentos; assim, pode-se dizer que ele tem suas ações reguladas pelo meio.

Zanotto (2000) destaca que Skinner ao utilizar-se de uma concepção determinista, propõe o modelo de seleção por conseqüências focalizando três níveis de variação e seleção, responsáveis pela ocorrência do comportamento do ser humano: a própria seleção natural (apoiada na explicação darwinista de evolução das espécies), o condicionamento operante (história ambiental

envolvendo as relações entre o indivíduo e o meio) e a evolução da cultura, que pode ser entendida como o conjunto de contingências sociais.

Andery, Micheletto e Sério (2002) demonstram algumas características do modelo de seleção por conseqüências, bem como, algumas implicações para o trabalho dos analistas do comportamento. As autoras reiteram a relevância da elaboração conceitual deste modelo, uma vez que se trata de "uma marca revolucionária" na obra de Skinner, através do qual o autor procura desfazer, ou ainda afastar por completo, o caráter mecanicista e desumanizante que é atribuído à abordagem por ele proposta.

As referidas autoras ainda acrescentam que os processos de variação e seleção ocorrem em três níveis: filogenético (dado pelas características da espécie), ontogenético (dado pela história de vida das pessoas) e no cultural (referente às práticas sociais).

Zanotto (2000) complementa que no primeiro nível, o processo de seleção natural responsável pela evolução das espécies possibilita aos organismos de uma dada espécie a aquisição, através do processo seletivo, de um conjunto de características e de padrões comportamentais que os prepara para sobreviver em um mundo semelhante àquele em que a espécie evoluiu.

Afirma a autora que um segundo nível de variação e seleção, então, emerge, através dele os indivíduos são preparados para se comportar nos ambientes em mudança: o condicionamento operante (o comportamento operante é afetado por suas conseqüências), que por sua vez garante, a partir de variações também aleatórias nas respostas do indivíduo durante sua história de vida, que "novos comportamentos sejam adquiridos, possibilitando-lhe *a aquisição de um repertório comportamental apropriados a novos ambientes*". (p. 26). Assim, comportamentos que apresentem conseqüências

satisfatórias para o indivíduo podem ser selecionados pelo ambiente, à medida que, a probabilidade de ocorrência destes comportamentos aumentar. Em contrapartida, comportamentos cujas conseqüências tornem-se indesejadas para o indivíduo podem ser 'enfraquecidos' e até mesmo extintos. O processo de condicionamento operante permite a modelagem do comportamento, o que pode resultar em comportamentos cada vez mais complexos.

Zanotto (2000) reforça que, apesar de a relação do indivíduo com o ambiente acelerar as mudanças no indivíduo, é difícil a aquisição, no espaço de uma vida, de todo o repertório comportamental necessário à sobrevivência do indivíduo, num mundo em constante transformação. Salienta que é a partir do comportamento de outras pessoas que o indivíduo pode adquirir novos comportamentos; neste caso, faz referência à evolução dos ambientes sociais, a cultura (o terceiro e último nível de variação e seleção), que é responsável por levar os indivíduos a adquirirem novos comportamentos. No nível cultural, as conseqüências que exercem papel seletivo são as que afetam o grupo, e não o indivíduo. Como afirma:

> O que garante a evolução de uma cultura, entendida como o conjunto das contingências sociais, é a ocorrência de práticas cujas conseqüências contribuem para o sucesso do grupo e não de seus membros individualmente. (p.27)

Para o Behaviorismo Radical de Skinner, o comportamento é, então, o resultado da história individual de cada ser que, combinada com sua herança genética e condições oferecidas pela cultura, desencadeiam alterações no meio com o qual interage.

O homem tal como concebido por Skinner, é visto como ser que age e é regido pelas conseqüências das ações que ele mesmo

executa. Assim, o homem constitui-se por sua ação no mundo e pela conseqüente ação do mundo sobre ele; é um ser capaz de imprimir mudanças neste mesmo mundo do qual é resultado.

Há, portanto, relação interdependente entre o organismo e o ambiente. Cabe à ciência do comportamento estudar tais relações, o que é feito a partir da análise de contingências.

Catania (1999) defende que de modo geral, o termo contingência pode significar qualquer relação de dependência entre eventos ambientais ou entre eventos comportamentais e ambientais. Na análise do comportamento, pode ser definida *"como termo técnico, é empregado para enfatizar a probabilidade de um evento poder ser afetado ou causado por outros eventos".* (p.81)

Ao fazer a análise de contingências, é possível identificar os elementos envolvidos em uma dada situação, e verificar se há ou não uma relação de dependência entre eles. Para tanto, é preciso focalizar a ação e sua relação com o contexto em que ocorre (antecedente), bem como as conseqüências produzidas, identificando qual é o tipo de relação, uma vez que diferentes relações de contingência dão origem a diferentes processos e padrões de comportamento.

Pode-se estabelecer ou instalar comportamentos, alterar padrões (como taxa, ritmo, seqüência, espaçamento), assim como reduzir, enfraquecer ou eliminar comportamentos dos repertórios dos organismos, através da modificação de contingências.

A existência de mediação da comunidade se faz necessária, pois esta estabelece grande parte das contingências de reforço para os comportamentos (inclusive os mais complexos, como os de auto-observação e autodeterminação). (Zanotto, 2000)

Moroz et. al. (2005) atestam que Skinner defende a possibilidade das relações organismo-ambiente poderem ser observadas e mensuradas propiciando, assim, o estudo científico destas relações,

afirmando que é preciso identificar em função de quê o organismo age. Destacam que para o autor, a ciência tem como objetivo a busca de relações regulares e ordenadas entre os eventos da natureza. É por meio da identificação destas relações que se pode atuar de forma mais eficiente sobre os fenômenos, inclusive os humanos. Afirmam ainda que, se pudermos olhar atentamente o comportamento humano, de maneira objetiva, procurando compreendê-lo pelo que é, seremos capazes de direcionar nossas ações com mais sensatez.

Parte do repertório comportamental adquirido pelo indivíduo no decorrer de sua existência, é estabelecida por relações com outro indivíduo, e isto se dá por meio do comportamento verbal.

Medeiros, C.A. (2002) afirma que Skinner sistematizou sua visão acerca da linguagem em 1957, com a publicação do livro "*Verbal Behavior*". Assim, destaca-se nas palavras de Skinner sua própria justificativa sobre o uso do termo comportamento:

> O termo "comportamento verbal" tem muitas vantagens, que lhe recomendam o uso. Sua sanção etimológica não é excessivamente poderosa, mas destaca o falante individual e, quer seja reconhecido ou não por quem o usa, especifica o comportamento "modelado e mantido pelas conseqüências mediadas[2]". Tem também a vantagem de ser relativamente pouco familiar aos modos tradicionais de explicação. (Skinner, 1957/1978, p.16).

O comportamento verbal possibilitou aos organismos humanos, desenvolver padrões comportamentais de cooperação, formação de regras e aconselhamento, aprendizagem por instrução, desenvolvimento de práticas éticas, técnicas de autogestão e, além disso, permitiu o desenvolvimento do autoconhecimento e da consciência. (Micheletto e Sério, 1993)

---

[2] No original "...behavior shaped and maintained by mediated consequences." Skinner, B.F. (1992). Verbal Behavior. Massachusetts: B.F. Foundation. P.2

Como ressaltado por Rubano (2000), o comportamento verbal, segundo Skinner, não é restrito ao comportamento vocal; outros comportamentos não vocais – como gestos, por exemplo – compõem o conceito de comportamento verbal.

Medeiros, C.A. (2002) destaca que, para Skinner, o comportamento verbal passa a ser tratado como qualquer outro comportamento, mantido pelas conseqüências, sem possuir nenhuma natureza especial que requisite a introdução de novos princípios comportamentais. Afirma que:

> A sua única diferença, em relação ao comportamento não-verbal, resulta do fato de que o comportamento verbal não opera diretamente sobre o ambiente, já que a alteração no ambiente é sempre mediada pelo ouvinte. Este reforça o falante, provendo o chamado 'reforço mediacional'. Além disso, o ouvinte precisa de um treino especial para ser capaz de reforçar o comportamento do falante, treino este, adquirido quando o ouvinte é inserido na mesma comunidade verbal do falante. (p. 163)

Segundo o mesmo autor, o desenvolvimento do comportamento verbal é fundamental, pois possibilita a acumulação e a transmissão de conhecimentos, processos indispensáveis para a sobrevivência dos indivíduos enquanto participantes de uma dada cultura. O comportamento verbal tem várias formas de expressão e amplia as possibilidades humanas, pois a aprendizagem se dá através da mediação do outro. Um grupo adota, transmite e mantém os comportamentos de determinados indivíduos que, por sua vez, os difunde entre seus pares por meio de práticas sociais comuns, garantindo assim a sobrevivência do mesmo.

Para enfatizar a importância do comportamento verbal e de sua relevância para a própria evolução da cultura, vale acrescentar a

afirmação de Andery, Micheletto e Sério (2002) apud Skinner (1981/1987):

> O comportamento verbal ampliou bastante a importância de uma terceira espécie de seleção por conseqüências, a evolução de ambientes sociais ou culturais. O processo presumivelmente começa no nível do indivíduo. Uma melhor maneira de fazer uma ferramenta, cultivar alimento ou ensinar uma criança é reforçada por suas conseqüências – a ferramenta, o alimento, ou um ajudante mais útil, respectivamente. Uma cultura evolui quando práticas originadas desse modo contribuem para o sucesso da prática grupal em solucionar problemas. É o efeito sobre o grupo, não as conseqüências reforçadoras para membros individuais, que é responsável pela evolução da cultura. (p.478).

Medeiros C.A. (2002) analisa outro ponto fundamental nesta visão acerca do comportamento verbal – para Skinner, as palavras e frases não comunicam idéias. De fato, citando Skinner (1957) explica que:

> (...) ao emitir palavras ou frases, o falante está se comportando controlado por estímulos e/ou operações estabelecedoras, e a emissão destes comportamentos foi selecionada em uma estória de reforço na qual o falante foi reforçado em situações semelhantes no passado, emitindo o mesmo comportamento. (p. 163)

Quanto ao significado das palavras e sentenças, conforme destacado por Rubano (2000), este se manifesta nas práticas da comunidade verbal, ou seja, uma palavra significa a circunstância ambiental na qual ela é emitida; em decorrência disso, um termo pode ter diferentes acepções.

Segundo Barros (2003), o operante verbal poderia ser compreendido por meio de uma análise funcional das contingências às quais o organismo é exposto dentro de sua comunidade verbal; neste

caso, controle de estímulos sobre o comportamento poderia aí ser encontrado, bem como as conseqüências que o estabelecem e mantém.

Diferentes autores (Rubano, 2000; Medeiros C.A., 2002; Sério e Andery, 2005; Brino e Souza, 2005) sistematizam a análise de Skinner sobre os operantes verbais. Tomando-se como referência tais autores, serão feitas algumas considerações sobre o proposto por Skinner. Há vários tipos de operantes verbais que podem ser categorizados em função das relações estabelecidas entre respostas do falante e os estímulos controladores, a saber: mando ecóico, textual, transcrição, intraverbal, tacto - classificados como elementares - e autoclítico.

O operante mando constitui-se numa resposta verbal que é emitida, sob controle funcional, em condições específicas de privação ou estimulação aversiva. Refere-se a comandos que as pessoas emitem quando dão ordem, fazem pedidos, dão conselhos, fazem perguntas, especificando os reforços de que necessitam. Como por exemplo, durante uma aula, num dia de muito calor, um aluno pergunta: “Professor, posso ligar o ventilador?”.

O operante ecóico refere-se à emissão de uma resposta, geralmente vocal, com padrão sonoro semelhante ao do estímulo discriminativo, é como se fosse uma repetição. Em outras palavras, é a resposta que se segue imediatamente a um estímulo verbal oral, imitando suas características acústicas, ou seja, existe uma correspondência ponto-a-ponto entre estímulo e resposta emitida. Este comportamento pode ser observado nos cursos de idiomas, pois o professor emite palavras ou sentenças e pede para que os alunos repitam de acordo com o que foi pronunciado.

O operante textual refere-se à correspondência formal ou ponto-a-ponto entre um estímulo escrito e um verbal, ou seja, o estímulo antecedente é um estímulo verbal impresso ou manuscrito e a

resposta é uma resposta vocal. Este operante é normalmente reforçado por razões educacionais, pois consiste num repertório necessário ao processo de aprendizagem da leitura. Para ler, o aprendiz deve emitir os sons correspondentes aos sinais gráficos.

Skinner (1957/1978) denomina o comportamento textual como comportamento vocal (fala, audível ou inaudível) sob controle discriminativo de estímulos visuais: na presença de determinados sinais visuais, o reforço é conseqüência da emissão dos sons correspondentes pelo leitor. Podemos exemplificar: na presença da palavra impressa JANELA (estímulo discriminativo), a professora diz "Muito Bem!" se a criança fala *janela* (Resposta).

Desta forma, quando um indivíduo lê um texto, em voz alta, por exemplo, emite uma seqüência de sons que correspondem aos estímulos apresentados (palavras escritas). No caso da leitura silenciosa, ocorre a mesma correspondência entre estímulos (palavras escritas e sons), muito embora estes últimos não sejam audíveis para outro indivíduo, que não o autor.

É importante observar que o comportamento textual, embora necessário, não é suficiente para caracterizar a leitura, pois um indivíduo pode emitir uma seqüência de respostas vocais sob controle discriminativo de estímulos visuais e não necessariamente fazê-lo com compreensão. Portanto, leitura é entendida como a ocorrência do comportamento textual e da compreensão.

Dito de outro modo, além de "oralizar" palavras, deve-se estabelecer relação com os eventos arbitrária e culturalmente vinculados a elas.

A transcrição refere-se à resposta escrita frente a duas modalidades de estímulos discriminativos: o som e o texto escrito (comumente citados como ditado e cópia). Na atividade de ditado, há um estímulo sonoro, que afeta o indivíduo e sua resposta, ocorre

numa outra modalidade de estímulos, no caso escrito; apesar de os estímulos antecedentes e o produto da resposta serem de modalidades diferentes, mantém-se a correspondência ponto-a-ponto entre eles. Assim, escrever uma palavra ou um texto ditado, anotar um recado telefônico, são exemplos desse tipo de transcrição. Na atividade de cópia, o estímulo antecedente e o produto da resposta são da mesma modalidade, isto é, ambos são escritos, havendo correspondência formal e também ponto a ponto.

No operante intraverbal, diferentemente, entre a resposta (vocal ou escrita) e o estímulo antecedente (escrito ou vocal) não há correspondência formal e ponto-a-ponto; a correspondência é temática.

Para Barros (2003), 'intraverbalizar' consiste em: *"conectar elementos verbais de modo correspondente às conexões que a cultura particular ou o mundo físico fazem entre os elementos verbais e não-verbais." (p.79)*

O tacto é diferentemente dos operantes ecóico, textual, transcrição, intraverbal; é um operante cujo estímulo antecedente é não verbal. É a descrição de eventos, coisas, objetos, ou seja, o tacto descreve as propriedades dos ambientes externo e interno à nossa pele, pois, tem como estímulo controlador antecedente um estímulo não-verbal (um objeto ou um evento ou, ainda, aspectos de objetos ou eventos do ambiente). As palavras são classificadas gramaticalmente como 'substantivo' (nomes dos seres), 'adjetivo' (características que atribuímos aos seres) são tactos.

Fazendo referência a aspectos tradicionalmente identificados como verbos, conjunções e preposições, entre outros, Skinner lança mão do termo autoclítico – considerado por ele como comportamento verbal de segunda ordem, pois está presente juntamente com os outros operantes e tem a função de alterar o efeito da resposta sobre o

ouvinte, no sentido de tornar o discurso organizado e efetivo. Skinner (1957/1978) salienta que:

> estes operantes autoclíticos sugerem o comportamento de um sistema diretor, organizador, avaliador, seletor e produtor. Para isto, dependem da ocorrência de outros comportamentos verbais ou que neles se baseiam, modificando-os. (p.374)

Segundo as ilustrações fornecidas por Brino e Souza (2005), pode-se perceber que aquilo que é tradicionalmente parte da morfologia e funções gramaticais, é classificado, por Skinner, como comportamento autoclítico.

> Seguindo a categorização skinneriana, os componentes da sentença "A blusa é amarela" poderiam ser analisados da seguinte forma: a partícula A seria um autoclítico quantificador, que indicaria que o comentário refere-se a um objeto particular (blusa). "As palavras "blusa" e 'amarela" seriam tactos elementares, e o verbo "é" (uma inflexão do verbo ser) seria um autoclítico relacional, que especifica uma propriedade do objeto do qual se está falando. (p. 254)

Segundo os autores, os autoclíticos são classificados como elementos ao fazerem referência ao gênero e ao número do substantivo, à desinência modo-temporal dos verbos, entre outras situações envolvendo as categorizações da Gramática. De fato, são respostas verbais que não podem ser emitidas isoladamente, mas sempre acompanhadas um dos operantes verbais definidos acima.

LEITURA E EQUIVALÊNCIA DE ESTÍMULOS

Na sociedade contemporânea, tornou-se ainda mais intensa a exigência da leitura e o domínio da escrita. Tal domínio é uma condição básica para a produção e acesso ao conhecimento; a leitura é requerida para que se possa ter acesso a informações veiculadas nas mais diversas fontes.

De acordo com os Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa, podemos situar a importância do domínio da língua no processo de formação do cidadão, pois o documento contempla que:

> "O domínio da linguagem, como atividade discursiva e cognitiva, e o domínio da língua, como sistema simbólico utilizado por uma comunidade lingüística, são condições de possibilidade de plena participação social. Pela linguagem os homens e as mulheres se comunicam, têm acesso à informação, expressam e defendem pontos de vista, partilham ou constroem visões de mundo, produzem cultura. Assim, um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de contribuir para garantir a todos os alunos o acesso aos saberes lingüísticos necessários para o exercício da cidadania."(p.19)

O ensino da leitura consiste na principal função atribuída à escola, ou seja, toda aprendizagem está fundamentada na leitura; assim, a leitura pode ser considerada umas das maiores e mais significativas conseqüências do processo de escolarização.

Se no início da vida acadêmica, os alunos apresentarem dificuldades na aprendizagem da leitura, isto acarretará conseqüências danosas, muitas vezes irremediáveis na formação acadêmica do educando. Atendo-se à importância do professor neste processo, ninguém discorda que este é o responsável por criar oportunidades que permitam o desenvolvimento dos repertórios (conhecimentos e habilidades) nos mesmos. Assim, quando a criança apresenta

dificuldades de aprendizagem, embora os fatores extra-escolares e sociais possam estar interferindo, não há como negar a responsabilidade da própria escola, isto acontece em decorrência de um método de ensino ineficiente.

Para que as crianças sejam inseridas no mundo da leitura, é necessário adotar processos sistemáticos, ordenados e metódicos, como requisitos para qualquer programa de ensino eficiente. Atingir o objetivo ético, político e social de inserção de milhões de crianças na sociedade da leitura e da escrita requer compromisso e observação de diversos aspectos, sem os quais o fracasso é certo.

Retomando as orientações fornecidas pelos Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa, podemos verificar a responsabilidade que é aferida ao professor:

> Ao professor cabe planejar, implementar e dirigir as atividades didáticas, com o objetivo de desencadear, apoiar e orientar o esforço de ação e reflexão do aluno, procurando garantir aprendizagem efetiva. Cabe também assumir o papel de informante e de interlocutor privilegiado, que tematiza aspectos prioritários em função das necessidades dos alunos e de suas possibilidades de aprendizagem. (p.22)

A leitura e a compreensão de textos envolvem aspectos múltiplos, como o conhecimento lingüístico, o conhecimento textual, com os quais interage a própria história de vida do aprendiz, constituída pelo passado, lembranças e experiências, e cabe ao professor encontrar caminhos para que os conhecimentos prévios sejam agregados ao longo do processo de ensino aprendizagem.

Rossit e Zuliani (2003) afirmam que é natural que as pessoas sejam diferentes entre si e que apresentem necessidades específicas em um ou outro aspecto do desenvolvimento físico, social, cognitivo, lingüístico, cultural, pois, são diversas suas condições de vida.

Tal afirmação leva-nos a refletir sobre a situação atual de atendimento às necessidades escolares da criança brasileira, sobre a importância do respeito à diversidade principalmente no ambiente escolar, bem como, sobre a modernização da escola e o aprimoramento dos conhecimentos e das práticas pedagógicas para que o atendimento educacional possa ser oferecido “a todos”, principalmente àqueles que apresentam necessidades mais específicas. As autoras destacam os trabalhos que vêm sendo realizados utilizando o paradigma da equivalência de estímulos e sua aplicabilidade no ensino de habilidades acadêmicas.

Como já salientado, o comportamento é multideterminado; cada conduta é influenciada pela interação entre muitos determinantes orgânicos e ambientais. Entretanto, as pesquisas em Análise do Comportamento têm demonstrado que os limites estabelecidos por condições orgânicas podem ser ampliados através de procedimentos instrucionais adequados, como bem destaca De Rose (2005).

Se mesmo limites orgânicos podem ser ampliados, muito mais se pode fazer quando há problemas de desempenho decorrentes de processo de ensino mais eficiente. Tal possibilidade é promissora no caso da aquisição do repertório de leitura, que vem sendo denunciado como falho nos alunos das escolas brasileiras.

Como visto, o comportamento textual é um operante que ocorre frente a estímulos verbais antecedentes visuais (impressos ou manuscritos) ou táteis (Braille, por exemplo). O estímulo verbal que controla o comportamento textual é um texto. Em outras palavras, o comportamento textual é a decodificação de estímulos textuais.

Cabe ao professor, estabelecer os repertórios a serem ensinados. Para tanto, é importante identificar o repertório dos alunos – o que já dominam e também o que não dominam, com vistas a planejar e executar procedimentos para ensinar tais comportamentos

necessários, avaliando constantemente os resultados dos procedimentos de ensino.

A instalação e o desenvolvimento do repertório de leitura têm sido alvos de grandes discussões por parte dos estudiosos nas mais diferentes áreas do conhecimento. Recentemente, pesquisadores da abordagem comportamental vêm produzindo trabalhos de relevância que geraram resultados bastante expressivos ao analisarem a aquisição de tais comportamentos.

Para Carmo (1996) e Barros (1996), a Análise do Comportamento tem se constituído em uma abordagem bem sucedida no que diz respeito à produção de conhecimentos sobre aprendizagem e proposição de procedimentos específicos de ensino tanto para indivíduos ditos normais, quanto para indivíduos com atraso no desenvolvimento e com problemas de desempenho.

No caso específico da leitura, tem havido grande contribuição dos analistas do comportamento a partir dos estudos sobre equivalência de estímulos.

O paradigma da equivalência de estímulos e o ensino de leitura

Segundo Medeiros C.A. (2002), na década de 70, deu-se início a uma série de investigações em aquisição de leitura e escrita, inaugurando uma nova área de pesquisa que, posteriormente, ficou conhecida como equivalência de estímulos, tendo sido fundamental o estudo de Sidman (1971) que, procurou demonstrar que relações equivalentes entre estímulos auditivos e visuais são pré-requisitos suficientes para a emergência de leitura com compreensão. Para estudar tanto relações entre estímulos ensinados quanto a emergência de novas relações, Sidman ensinou a um jovem portador de microcefalia, através de tarefas de escolha de acordo com um modelo, as relações entre palavras ditadas e palavras impressas. Este jovem já apresentava, em seu repertório, relações entre palavras ditadas e figuras (nomeação de figuras). Em função do ensino, ele foi capaz de emparelhar as palavras impressas com figuras correspondentes e ler oralmente essas palavras. Desde então, a aplicabilidade do paradigma de equivalência no desenvolvimento de repertórios lingüísticos e no ensino de habilidades acadêmicas tem recebido grande atenção por parte dos analistas do comportamento. Os estudos sobre aquisição de leitura passaram a ser desenvolvidos a partir do paradigma de equivalência de estímulos.

Barros (1996) ressalta a possibilidade de que estes estudos, com base na equivalência de estímulos, embora recentes, possam fornecer informações importantes para os profissionais que trabalham em educação, especialmente no campo da alfabetização e da educação especial, porque permite o surgimento de um “comportamento novo”, ou seja, na emissão de uma resposta específica que não havia sido ensinada diretamente, de forma que esse comportamento se apresenta não somente frente ao estímulo

apresentado, mas também diante de outros estímulos que se tornam equivalentes ao primeiro.

Segundo Barros (1996), ao expor sua proposta, Sidman toma emprestado da matemática o termo “equivalência”. A reflexividade, a simetria e a transitividade da matemática convertem-se em relações entre estímulos.

Sidman e Tailby (1982) afirmam que, nos estudos sobre equivalência de estímulos, a instalação dos repertórios acadêmicos acontece através do ensino de discriminações condicionais. O procedimento utilizado para instalação de discriminações condicionais é o de escolha de acordo com o modelo (*matching-to-sample*, ou MTS), um procedimento padrão em que um estímulo modelo é apresentado inicialmente, seguido da apresentação de estímulos de comparação. Para cada estímulo modelo, apenas um estímulo de comparação é designado como positivo ou discriminativo para reforço (S+); outros estímulos de comparação em outras tentativas podem ser designados como positivos para outros estímulos-modelo. O requisito é que o participante discrimine entre os modelos apresentados, sucessivamente, ao longo das tentativas, e entre os estímulos de comparação apresentados, simultaneamente, em cada tentativa.

Segundo os autores, se o participante se comporta de acordo com as contingências, infere-se que as discriminações condicionais foram aprendidas e que a relação condicional foi estabelecida entre cada estímulo-modelo e seu estímulo de comparação correspondente; desta maneira, os estímulos condicionais e discriminativo são relacionados através das conseqüências, daí o termo relação condicional.

Assim é que, nas palavras de Barros (1996), “a equivalência está no estabelecimento de uma espécie de relação semântica entre os símbolos (palavras ou não) e os eventos ou coisas aos quais se

referem” (p.12). Barros (1996) ainda explicita que as três propriedades que, se verificadas, permitem falar em equivalência de estímulos.

A propriedade de reflexividade se constata através da relação de identidade que cada estímulo mantém consigo mesmo. Assim, o termo reflexividade ou pareamento de identidade ocorre quando o sujeito, diante de um determinado estímulo, escolhe o mesmo estímulo idêntico ao primeiro, sem reforçamento e sem ensino prévio.

A propriedade da simetria ou reversibilidade funcional é a “bidirecionalidade” das relações condicionais, isto é, se o estímulo A se relaciona condicionalmente com B (AB), invertendo-se as posições, o estímulo B deverá se relacionar com o estímulo com o estímulo A (BA). Ocorre quando o sujeito, tendo aprendido a relação AB (diante de um estímulo-modelo impresso ‘A’, por exemplo, escolhe entre alternativas, um estímulo modelo visual – desenho – ‘B’, diante do estímulo- modelo visual – desenho ‘B’ escolhe, entre as alternativas, o estímulo impresso ‘A’).

Para avaliar a terceira propriedade, de transitividade, é necessário o ensino de duas relações condicionais, de tal forma que cada relação tenha um estímulo comum, isto é, AB e BC; então testes de transitividade, devem evidenciar que o estímulo A relaciona-se com estímulo C (CA) e (AC). Nesse caso, a transitividade se refere às relações entre, no mínimo, três estímulos diferentes, logo o sujeito tendo aprendido as relações AB e as relações BC, deverá ser capaz de apresentar as relações AC, mesmo sem ter sido ensinado. Este processo permite evidenciar uma rede de relações, demonstrando que ao se ensinar uma das relações, outras não diretamente ensinadas poderão emergir.

Ainda segundo Barros (1996), Sidman considerou que as relações ensinadas entre palavra ditada e palavra impressa correspondiam à leitura receptiva e que as relações entre palavra

impressa e palavra falada pelo aprendiz correspondiam à leitura expressiva oral. Os testes de equivalência das palavras impressas e figuras e vice-versa, correspondiam ao teste de leitura com compreensão. Assim, abriram-se novas perspectivas para a análise de habilidades de leitura sob o enfoque da análise comportamental.

Goyos e Freire (2000) destacam que uma importante característica da equivalência de estímulos é a economia de ensino que proporciona. Uma vez ensinadas duas discriminações condicionais, é possível a obtenção de, pelo menos, quatro relações emergentes de discriminação condicional. Supondo que foram ensinadas as relações AB e BC, podem-se obter as relações BA, CB (simetria), e AC e CA (transitividade e simetria da transitividade), sem contabilizar as de reflexividade. Se todas estas relações ocorrerem, há equivalência entre estímulos. É também possível estender economicamente as classes de equivalência já estabelecidas. Para tanto, não é necessário que cada novo membro seja associado, através de discriminações condicionais, a cada membro pertencente à classe já formada. Se um novo conjunto de estímulos (D) for acrescentado à classe já formada, outras relações condicionais (como por exemplo: AD, DA BD, DB, CD, DC) podem emergir sem que haja treino direto das novas relações.

Os estudos de Sidman frutificaram, gerando inúmeras pesquisas, no Brasil, estas têm como foco o ensino de leitura a partir do paradigma da equivalência de estímulos; entre outros, podem ser citados os trabalhos de De Rose, Souza, Rossito e De Rose, 1989; Melchiori, Souza e De Rose, 1992; Peres, Hübner e Malheiros, 1996; De Rose, Souza e Hanna, 1997; Medeiros, Antonakopoulu, Amorim e Righetto, 1997; Goyos e Freire, 2000; Medeiros e Teixeira, 2000; Monteiro e Medeiros, 2002; Medeiros e Silva, 2002; Zuliani, 2003; Medeiros, Fernandes, Pimentel e Seabra, 2003, Medeiros, Fernandes,

Pimentel e Seabra, 2004, Peres e Carrara, 2004;Silva e Medeiros, 2004; Silva e Medeiros (2004), Medeiros e Nogueira, 2005; Medeiros et.al., (2007). Estes estudos têm contribuído muito para o desenvolvimento de procedimentos que produzem relações emergentes (que não foram ensinadas diretamente) em situações de ensino-aprendizagem Como exemplo disto, destaca-se a alfabetização em qualquer faixa etária.

Alguns destes estudos (Medeiros e Silva, 2002; Zuliani, 2003; Medeiros, Fernandes, Pimentel e Seabra, 2003, Silva e Medeiros, 2004, Medeiros e Nogueira, 2005; Medeiros *et. al*. (2007) utilizaram o software MESTRE®, criado por Goyos e Almeida (1996), para o ensino de diferentes habilidades acadêmicas. Medeiros e Silva (2002) investigaram os efeitos dos testes de leitura apresentados durante as etapas de um procedimento de escolha de acordo com o modelo em sete crianças com idades entre 7 e 16 anos, em processo de alfabetização. Zuliani (2003) desenvolveu um método para treinamento de mães com baixa escolaridade para implementar procedimentos que desenvolvessem ou remediassem habilidades cognitivas em crianças portadoras de necessidades especiais; Medeiros, Fernandes, Pimentel e Seabra (2003) objetivaram o ensino de um repertório de leitura composto de palavras regularmente utilizadas nas séries iniciais e o desenvolvimento e sistematização de um procedimento de ensino através do software.

Observando os resultados desses estudos realizados sobre equivalência de estímulos com o *software* Mestre®, conclui-se pela viabilidade de sua utilização na instalação do repertório de leitura em alunos com histórico de baixo desempenho em atividades acadêmicas, abrindo novas possibilidades em situações próximas do cotidiano escolar, auxiliando o professor em sua atividade profissional.

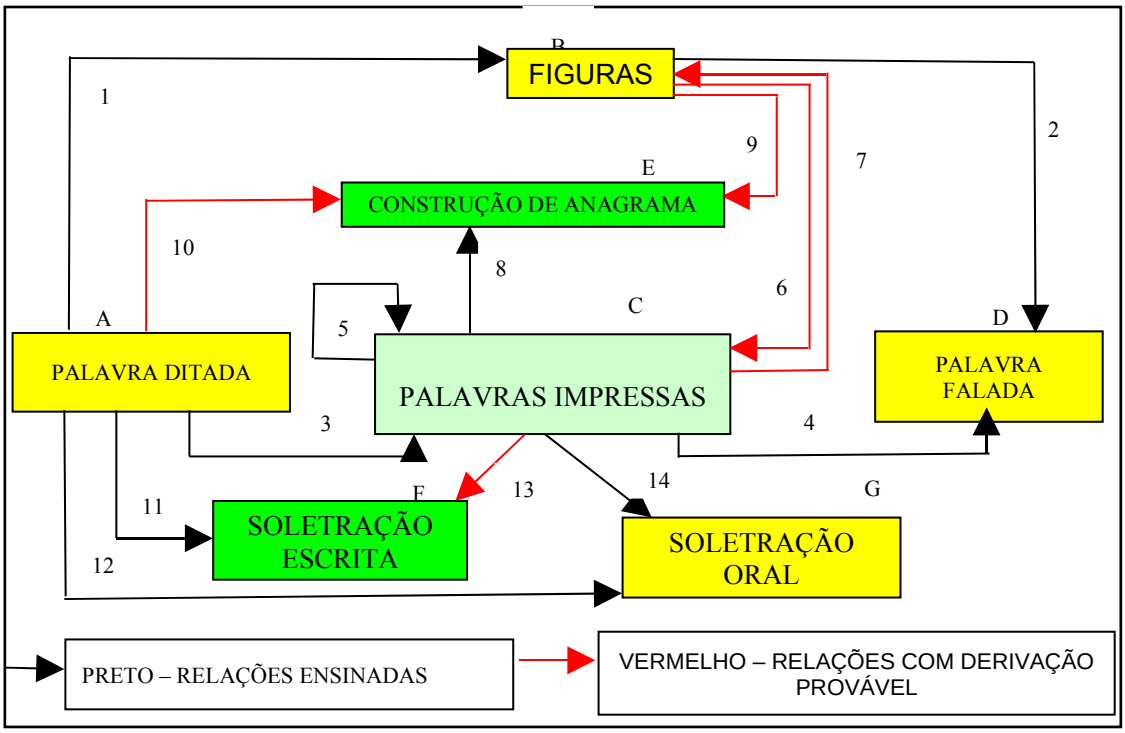


Diagrama de Relações. Fonte: Software Mestre®

Atualmente é consenso que algumas vantagens têm sido identificadas para a utilização de procedimentos informatizados, como a precisão, a eficiência na programação, no registro automático de respostas e na impressão imediata dos resultados, o que facilita a análise e interpretação dos dados e eliminação de variáveis intervenientes, permitindo que o aluno fique sob a influência quase estrita do conteúdo da tarefa.

Goyos (2004), em artigo publicado recentemente, constata que *o domínio dos recursos da informática e das suas aplicações para solucionar problemas da área de Educação tem se tornado um novo desafio para educadores e pesquisadores*. (p.287)

Neste mesmo artigo, apresenta e descreve o programa informatizado MESTRE®, enfatizando sua utilidade tanto para pesquisadores, como para educadores leigos que tenham como objetivo o ensino de relações de discriminação condicional, que visem ao estudo do fenômeno de equivalência de estímulos e sua aplicação no ensino de uma série de habilidades acadêmicas simples.

Alguns estudos, também chamam a atenção para a importância de o professor avaliar o repertório do aluno. Isto também é destacado no próprio manual de instrução do Mestre®, conforme apresentado a seguir:

> O software **Mestre®** é dedicado a professores e demais profissionais que atuam na área de educação pré-escolar e de primeiro grau, assim como a pais conscientes de seus papéis na educação dos filhos. O **Mestre®** foi desenvolvido com o objetivo de servir como uma ferramenta aberta de auxílio ao ensino de habilidades acadêmicas diversas para crianças a partir da idade de três anos. No final deste manual, algumas sugestões de conteúdo de ensino são apresentadas em lições demonstrativas. Para explorar plenamente todas as capacidades do **Mestre®**, é imprescindível que o educador conheça as necessidades de aprendizagem da criança. Como decorrência, o conteúdo específico de ensino deve ser definido pelos educadores, pais, professores, ou demais técnicos em educação que estejam trabalhando com a criança. Neste sentido, essas pessoas serão os usuários intermediários do software, e a criança, o aprendiz, que será o usuário final. (p.288) (grifos nossos)

Zanotto, Moroz e Gioia (2000), ao enfatizarem a importância do caráter planejado do processo de ensino-aprendizagem, destacam a necessidade de conhecer o repertório do aluno, entre outros aspectos, o que ele já sabe e o que não sabe a respeito do que se quer ensinar:

> O planejamento do ensino deve tomar como ponto de partida o aluno a quem o professor pretende ensinar e o (s) objetivos (s) que se pretende que esse aluno alcance, isto é, qual (ais) comportamento (s) que o professor deseja ensinar. (p.230)

As autoras, ao afirmarem que o professor deve considerar o aluno como ponto de partida de seu planejamento de ensino, entendem que ao detectar o repertório inicial de cada aluno é possível

diagnosticar a reais condições de seu repertório e, assim, estabelecer estratégias que procurem atender suas necessidades.

Mais adiante, atentam para o fato de que o conhecimento do professor a respeito do aluno não pode se restringir a um diagnóstico que antecede o planejamento; este deve utilizar-se do planejamento como um mecanismo que direcionará seus procedimentos na instalação de comportamentos necessários ao aluno, sugerem a necessidade de reformulações constantes, adequando dessa forma, às necessidades e avanços dos alunos.

Conclui-se desta forma que, a informatização do ensino, aliada aos conhecimentos derivados dos estudos em equivalência de estímulos, podem agilizar o processo ensino-aprendizagem, aumentar a confiabilidade dos dados, controlar otimamente as contingências de forma a ensinar exatamente o que foi planejado e, ainda, potencializar a instalação de repertórios básicos em indivíduos que apresentam problemas no desempenho em atividades acadêmicas, para tanto, é imprescindível que se realize a avaliação de repertório do aluno.

Considerando a importância de se identificar o repertório específico de cada aluno para subseqüentemente planejar procedimentos de ensino que minimizem os possíveis desempenhos insatisfatórios encontrados. Moroz e Rubano (2005) elaboraram um Instrumento de Avaliação de Leitura - Repertório Inicial (IAL-I), preservando as características originais do software Mestre®.

O Instrumento de Avaliação de Leitura - Repertório Inicial (IAL – I) objetiva avaliar as relações entre as diferentes modalidades de estímulos que são dominados (ou não) pelos alunos; para tanto, disponibiliza um conjunto amplo de itens que avaliam as relações com palavras contendo as complexidades da Língua Portuguesa.

Moroz e Rubano (2006) aplicaram tal instrumento em alunos do EJA – Educação de Jovens e Adultos - e concluíram que este

instrumento de avaliação não só possibilita que sejam avaliadas as relações entre as diferentes modalidades de estímulos (som, texto e imagem), mas, também, permite, através de relatórios de acertos e erros, que se identifiquem quais os tipos de complexidades da Língua Portuguesa são (ou não) dominadas pelos alunos.

Nibu (2006) também aplicou o instrumento em alunos em fase de alfabetização. Os sujeitos escolhidos para esta aplicação freqüentavam a 2ª série do Ensino Fundamental de uma escola pública da grande São Paulo. Desta feita, os dados revelaram a necessidade urgente de se planejar atividades diferenciadas para o ensino da leitura em alunos que apresentem desempenho insatisfatório na aprendizagem destes comportamentos.

Ambos os estudos concluem pela viabilidade da utilização de tal instrumento para avaliar o repertório inicial de leitura. Embora tais indicações existam, há necessidade de mais estudos, já que apenas dois foram efetuados com tal instrumento.

O presente trabalho tem como objetivos identificar o repertório inicial de leitura de alunos e verificar se há evidências empíricas que sustentam a possibilidade de utilização do Instrumento de Avaliação de Leitura - Repertório Inicial (IAL-I), que por meio de procedimento computadorizado que se propõe detectar o desempenho de leitura de alunos nas séries iniciais do ensino básico.

MÉTODO

Participantes

Participaram desta pesquisa 37 alunos, sendo doze meninas e vinte e cinco meninos, que freqüentavam, no período da tarde, a 2ª série do Ciclo I do Ensino Fundamental em diferentes turmas (seis ao todo) de uma Escola Pública, os quais foram encaminhados à Recuperação Paralela. Apresentavam idades que variavam entre 7 e 9 anos. A maioria tinha 8 anos, idade que corresponde ao esperado; apenas seis (Ps 7, 8, 12, 19, 21 e 22) estavam com 7 anos e dois (Ps 31 e 36) com 9 anos de idade.

Local e materiais

O estabelecimento de ensino é uma Escola Estadual situada na região leste da cidade de São Paulo, na divisa com o município de Santo André. Esta região é caracterizada por possuir um grande contraste social. Foi povoada ao longo dos anos, segundo relato da Coordenadora, por pessoas oriundas de outras regiões do país, bem como por aquelas que moravam na região central e conseguiram, no decorrer das últimas décadas, adquirir seus imóveis em localidades periféricas.

O bairro não dispõe de áreas de lazer e nem de centros comunitários. A Escola passa a ser o único ponto de contato com a cultura letrada socialmente aceita.

Segundo informações obtidas junto à Coordenação, a Escola, alocada num dos bairros do distrito de São Matheus e jurisdicionada à Diretoria de Ensino Região Leste 3, tem clientela formada, na grande maioria, por crianças oriundas de famílias com renda de até dois

salários mínimos, na maioria diaristas (as mulheres) e profissionais não qualificados (os homens).

Esta Escola possui 6 turmas de alunos matriculados na 2ª série do Ciclo I. Cada turma possui em média 35 alunos freqüentes e conta com uma professora que ministra todas as disciplinas, exceto Educação Física e Educação Artística.

O espaço onde as avaliações foram realizadas restringiu-se à sala ocupada pela Diretora da Escola, pois na sala de Informática que a escola dispõe, todos os computadores estão em Rede - *LINUX INTRAGOV* – devidamente monitorados pelos responsáveis pelos equipamentos junto à Secretaria da Educação. Este sistema inviabilizou a utilização do *software* nos mesmos.

Foi utilizado um microcomputador com recurso multimídia, placa de som, alto-falantes, CR-ROM, impressora, *software* Mestre®, folhas de papel A4 para registro, lápis e canetas.

O *software* Mestre®, elaborado por Goyos e Almeida (1996) destina-se, segundo os autores, a professores de pré-escola, ensino fundamental, pais e educadores em geral. O seu conteúdo traz um conjunto de tarefas de leitura, escrita, inglês, geografia, matemática e história; um ícone que permite a criação de tarefas de escolha de acordo com o modelo; a emissão do relatório acerca do desempenho de cada sujeito, além do banco de dados contendo sons e as imagens do programa.

O *software* MESTRE® é um programa informatizado que trabalha com a idéia de rede de relações entre elementos que já são comumente utilizados pelos professores em situações de

aprendizagem. Os elementos são classificados em sons, imagens, palavras impressas e conjunto de letras e suas possíveis combinações. É uma ferramenta aberta, pois permite ao usuário, seja ele um pesquisador ou um professor, criar novas atividades, atentando apenas para as reais necessidades de quem vai ser ensinado, pois a programação de ensino do MESTRE® apóia-se na avaliação do repertório do aluno.

Para ter acesso ao conteúdo deste software educativo, o educador parte de uma tela única e tem acesso aos recursos necessários de multimídia (sons, imagens coloridas e monocromáticas, letras e palavras); desenhos foram utilizados como forma de navegação pelo programa. Através da tela principal obtém-se o acesso a todas as ferramentas disponíveis. Existem seis ícones dispostos na tela principal. Cada ícone, com desenho sugestivo do conteúdo representa e permite o acesso a uma nova tela.

O ícone com o desenho da criança interagindo com o computador permite acesso à área de escolha da tarefa a ser executada pelo aluno. O desenho do adulto interagindo com o computador permite acesso à área de programação de tarefas. O desenho de uma folha de papel permite acesso ao registro do desempenho do aluno e à impressão do relatório. O desenho de um gravador permite o acesso ao elenco dos sons disponíveis, assim como, para acesso às imagens, é necessário que o usuário clique no ícone com o desenho de uma máquina fotográfica.

É possível introduzir novos sons ou imagens e eliminar os já existentes, adaptando o banco de dados às necessidades do aluno, introduzir instruções específicas para o que se planeja realizar. Os sons e as imagens devem ser gravados com os recursos do computador e salvos em arquivo com a extensão “aif” e “pic”, respectivamente. (Goyos e Freire, 2000).

Para a identificação do repertório de leitura foi utilizado o Instrumento de Avaliação de Leitura – Repertório Inicial (IAL-I), elaborado por Moroz e Rubano (2005), com o apoio da programação do Software MESTRE®.

O IAL-I é composto de uma primeira parte que contém as informações gerais sobre os alunos. As informações dizem respeito aos dados pessoais, além de questões que averiguam o comportamento de leitura do participante em situações cotidianas e aspectos quanto ao meio onde vive.

A segunda parte é composta por itens que avaliam o desempenho nas relações entre as diferentes modalidades de estímulos. Após uma seqüência de atividades compostas de letras do alfabeto, sendo possível ao aplicador anotar, nas folhas de registro, as letras que o participante reconhece ou não, há uma seqüência de atividades compostas de palavras com sílabas simples e com complexas, que avaliam as relações. Na terceira parte, avalia-se o desempenho do aluno na leitura de textos – uma carta e um anúncio publicitário.

Para o presente trabalho foram realizadas algumas modificações nas partes 1 e 3 do instrumento, no sentido de adequar o tipo de questões propostas, bem como os gêneros textuais – carta e anúncio publicitário - à faixa etária dos participantes escolhidos. Na parte 1, foram inseridas novas questões, tanto em relação à caracterização da criança, quanto a respeito de seu posicionamento sobre a leitura. Quanto aos gêneros textuais, embora mantidos, foram feitas adaptações no conteúdo[3].

Na segunda parte, as autoras propõem um instrumento composto por 123 itens, sendo 99 deles para avaliar o desempenho

[3]Trabalhamos com crianças entre 7 e 9 anos de idade, sendo que na versão original, os itens foram desenvolvidos para atender à demanda de jovens e adultos em fase de escolarização (EJA – Educação de Jovens e Adultos).

nas relações CC (T-T), BC (I-T), AC (S-T), CD (T-S); nas 24 tentativas restantes solicita-se o desempenho do sujeito em tarefas do tipo Anagrama (cópia e construção de palavras ditadas)[4].

A análise do desempenho individual e coletivo do comportamento de leitura dos participantes foi realizada utilizando-se os relatórios emitidos pelo software, as informações obtidas através de entrevista inicial e o registro - feito pela Pesquisadora - nas atividades de leitura (CD), já que nesta relação não ocorre o registro automático pelo Mestre®.

As sessões individuais levaram em torno de trinta minutos por participante, que, desabituado em ter atendimento individualizado ou mesmo de utilizar o computador em atividades acadêmicas, agiu com certa morosidade nas diferentes atividades que compunham o instrumento.

A seguir, apresenta-se um quadro-síntese das atividades e das palavras, com o total de itens correspondentes do IAL-I.

Quadro 1 - Síntese das Atividades – IAL-I

Atividade	***Relação***	***Palavras***	***Total de Itens***
Letras	--------	Letras do alfabeto	---------
1	***CC* (texto-texto) Silabas Simples**	Vaca, roda, fogo, gato, sofá, meia.	06
2	***BC* (imagem-texto) Sílabas Simples**	Pato, dedo, vela, roda, vaca, fogo, gato, meia, sofá, janela, macaco, abacaxi.	12

[4] Na versão de 2005, nas tarefas de cópia e construção de palavras ditadas havia 12 itens; na versão aplicada (cedida em 2007 pelas autoras, embora ainda não divulgada) foram utilizados 24 itens.

3	***BC*** **(imagem-texto)** **Sílabas Complexas**	Azul, gema, maçã, garrafa, hélice, sorvete.	06
4	***CB*** **(texto - imagem)** **Sílabas Simples**	Faca, sino, rato, sapo, roxo, cubo, apito, sapato, banana.	09
5	***CB*** **(texto-imagem)** **Sílabas Complexas**	Galinha, enxada, abajur, elefante, injeção, relógio.	06
6	***AC*** **(som-texto)** **Sílabas Simples**	Pato, dedo, vela, fogo, roda, vaca, meia, sofá, gato, janela, macaco, abacaxi.	12
7	***AC*** **(som-texto)** **Sílabas Complexas**	Chá, cruz, flor, blusa, quadra, colher, agasalho, amassado, ambiente, estrangeiro, aguaceiro, avestruz, amanhece, hospital, sobrancelha, hélice, garrafa, sorvete, azul, gema, maçã	21
8	***CD*** **(texto-palavra falada)** **Sílabas Simples**	Faca, rato, sino, roxo, sapo, cubo, banana, apito, sapato.	09
9	***CD*** **(texto – palavra falada)** **Sílabas Complexas**	Breque, bucha, quepe, chaleira, exaltado, barriga, ambulância, bochecha, xícara, andorinha, besouro, explicação, abajur, enxada, galinha, elefante, injeção, relógio.	18
10[1]	***Anagrama 1- CE*** **Sílabas Simples** **Reprodução de Palavras Escritas (Cópia)**	Sapo, vela, roda, macaco, abacaxi, sapato.	06[5]
10[2]	***Anagrama 2- AE***	Vaca, dedo, gato, apito,	06

[55 e 6] Incorporando sugestão de Nibu (2006), Moroz e Rubano acrescentam 06 itens de reprodução de palavras escritas com sílabas simples e 06 de construção de palavras ditadas.

	Sílabas Simples Composição de Palavras Ditadas (Construção)	banana, janela.	
11[1]	***Anagrama 1- CE*** **Sílabas Complexas Reprodução de Palavras Escritas (Cópia)**	Chá, cruz, flor, bochecha, xícara, ambulância.	06[6]
11[2]	***Anagrama 2- AE*** **Sílabas Complexas Composição de Palavras Ditadas (Construção)**	Blusa, quadra, colher, chaleira, exaltado, barriga.	06

As atividades seguem o procedimento de pareamento de acordo com o modelo envolvendo relações entre classes de estímulos e os operantes de leitura e escrita, tal como disponibilizado no Mestre®.

Como primeira atividade, apresentada a seguir, o IAL-I propõe que seja feito o reconhecimento das letras do alfabeto pelo participante. Este, diante do monitor, lê cada uma delas, perfazendo as 23 letras ao final da atividade.

6

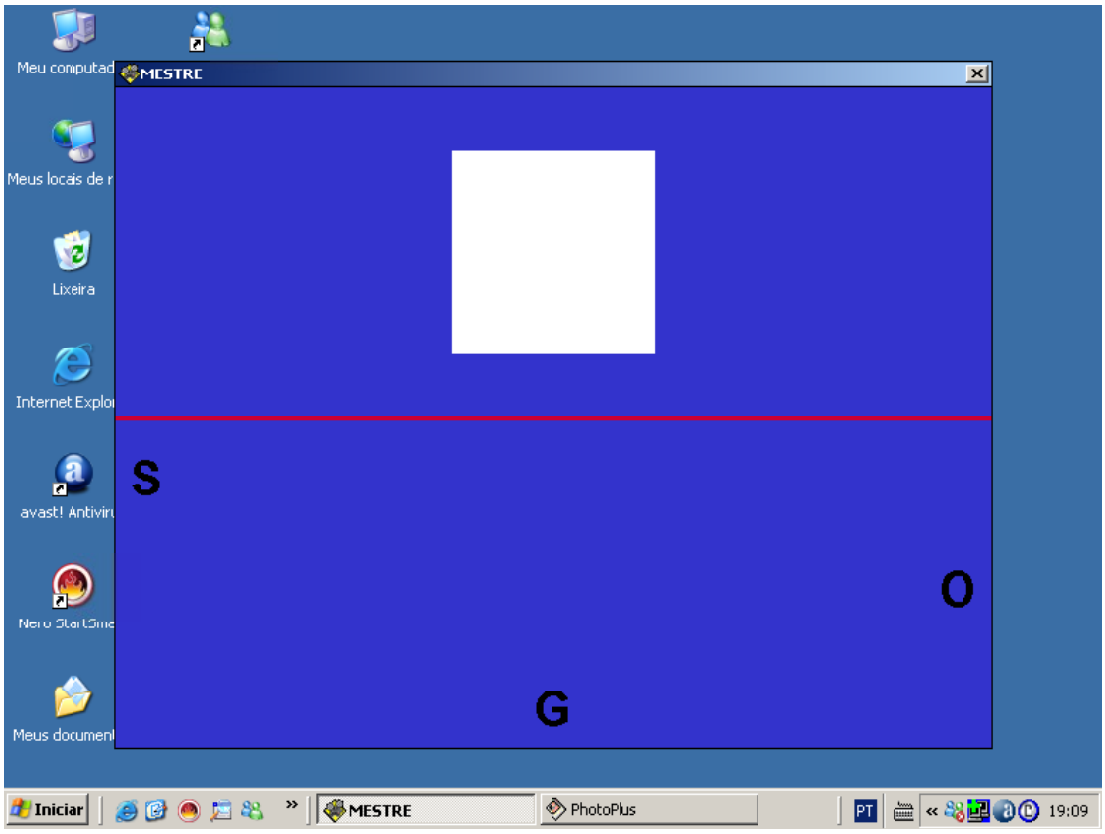


Ilustração da Atividade Letras

Na atividade CC (palavra impressa - palavra impressa) apresenta-se, na parte superior do monitor, um estímulo-modelo e, na parte inferior, os estímulos de comparação. O participante deve apontar a palavra idêntica ao modelo.

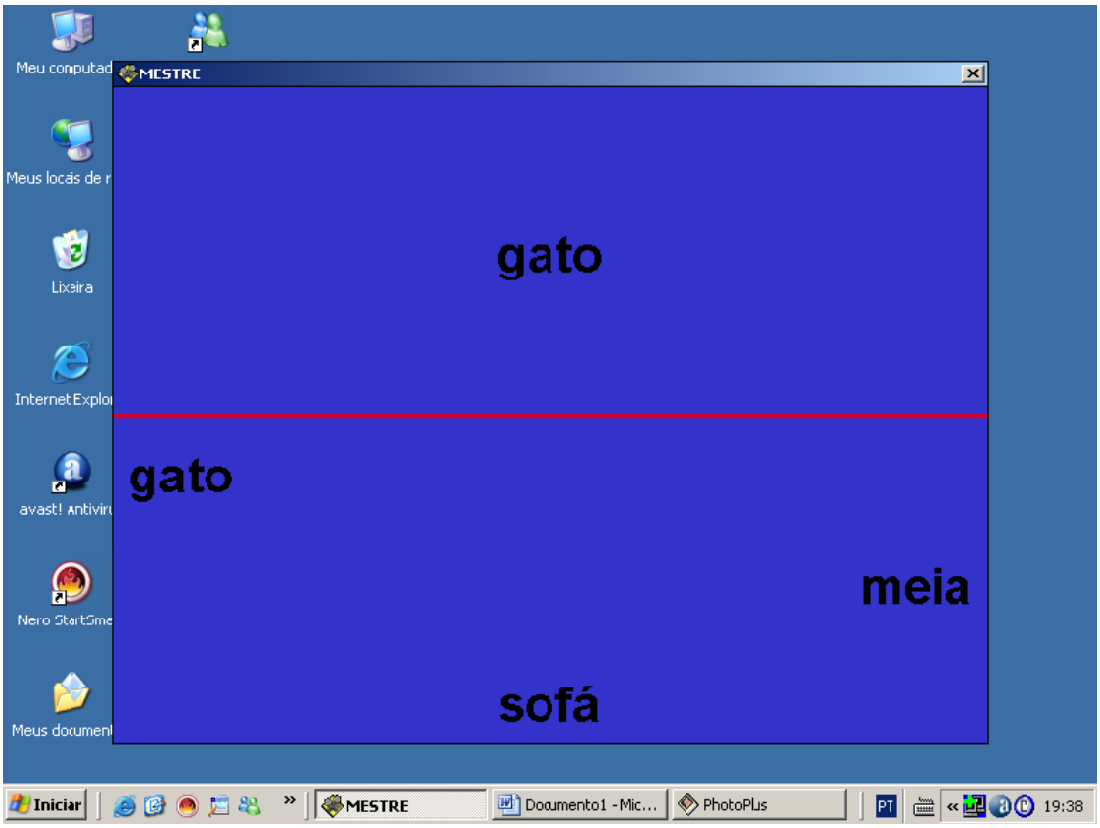


Ilustração da atividade CC

Nas atividades BC (palavras simples e complexas) é apresentado um estímulo modelo (figura) na parte superior e abaixo três estímulos de comparação (palavras); o participante deve indicar qual é o estímulo correspondente à figura destacada.

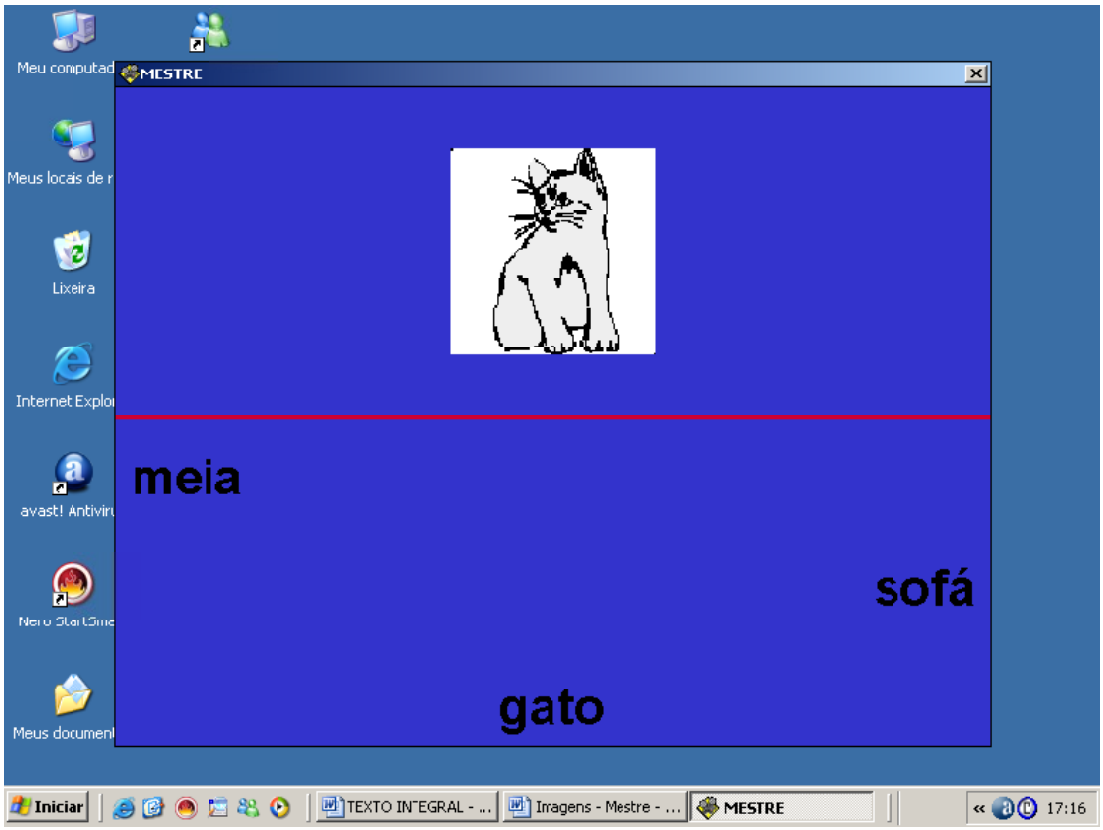


Ilustração da atividade BC

Nas atividades CB (palavras simples e complexas), é apresentado um estímulo modelo (palavra), na parte superior, e abaixo três estímulos de comparação (figuras); o participante deve indicar qual é o estímulo correspondente à palavra modelo.

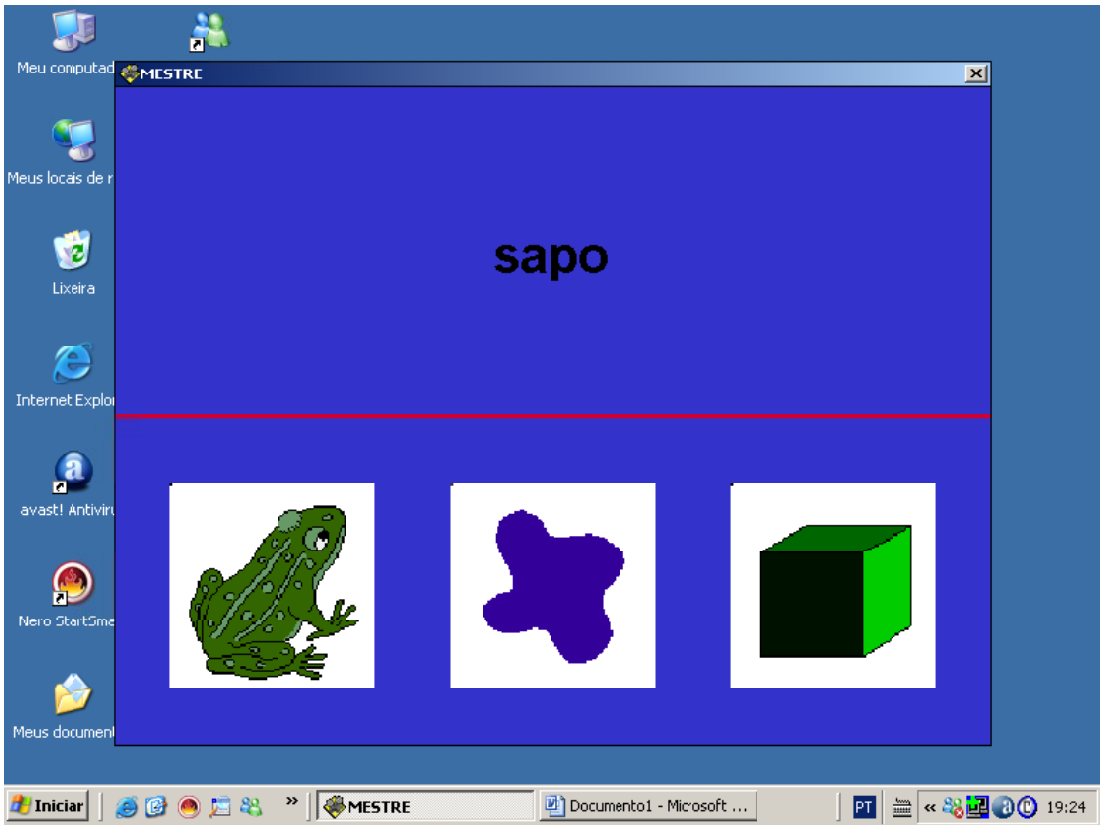


Ilustração da atividade CB

Nas atividades em que aparecem as relações AC, a partir da apresentação do estímulo-modelo (palavra ditada), representado pelo quadrado branco, o participante deve escolher, dentre os estímulos de comparação apresentados na parte inferior do monitor, aquele que corresponde ao som emitido.

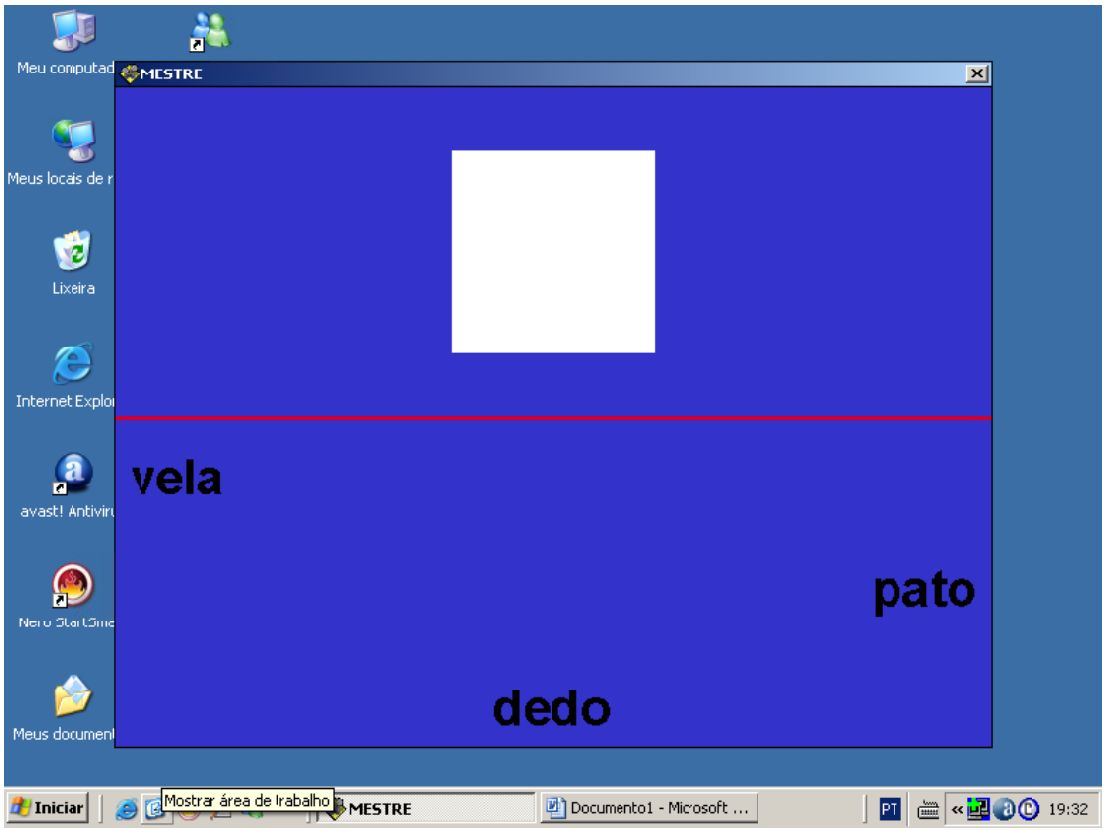


Ilustração da atividade AC

Nas atividades da relação CD (palavras simples e complexas) apresenta-se um quadrado branco, que simultaneamente é acompanhado da instrução: “Leia a palavra!”; aparece uma palavra escrita e o participante deve lê-la. De acordo com a resposta emitida, o aplicador clica na tela (à direita= acerto, à esquerda = erro) para que o *software* registre automaticamente o desempenho.

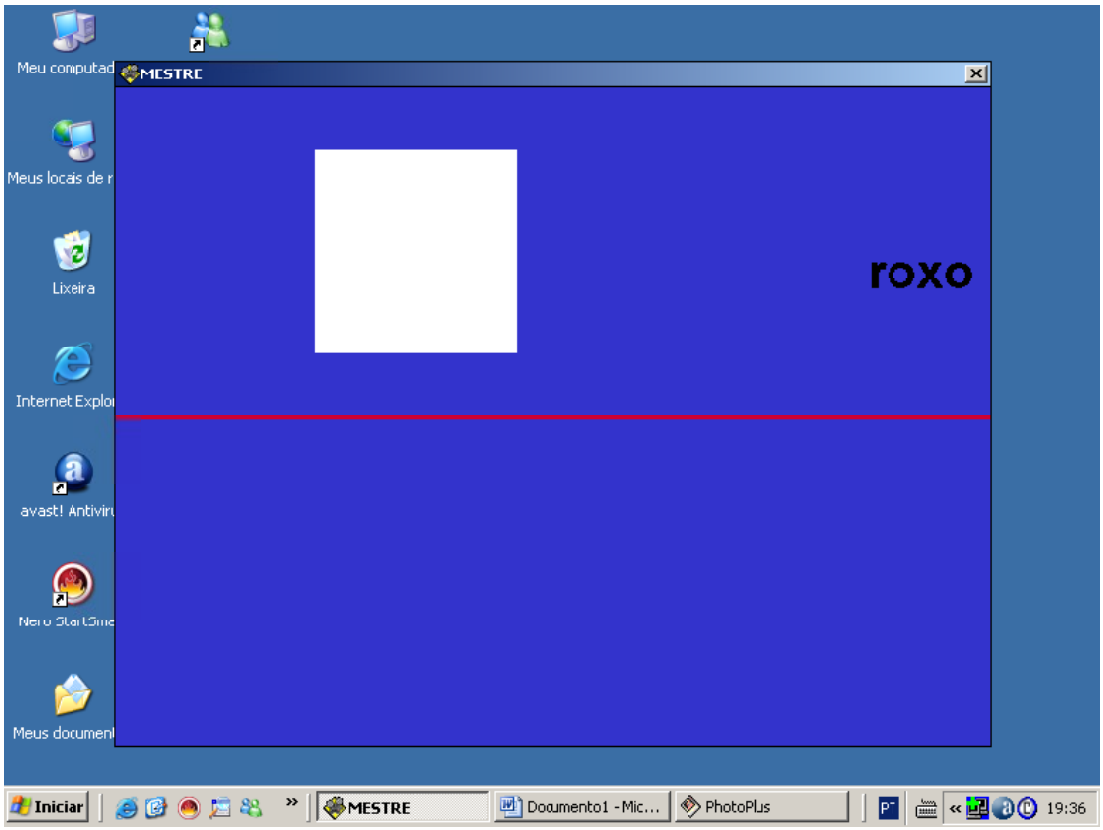


Ilustração da atividade CD

As atividades denominadas Anagrama seguem o procedimento de resposta construída de acordo com o modelo (CRMTS), na qual há um estímulo modelo (palavra escrita ou palavra ditada) e letras, como estímulos de comparação, as quais serão utilizadas pelo participante para reproduzir (cópia) palavras impressas ou para construir palavras ditadas.

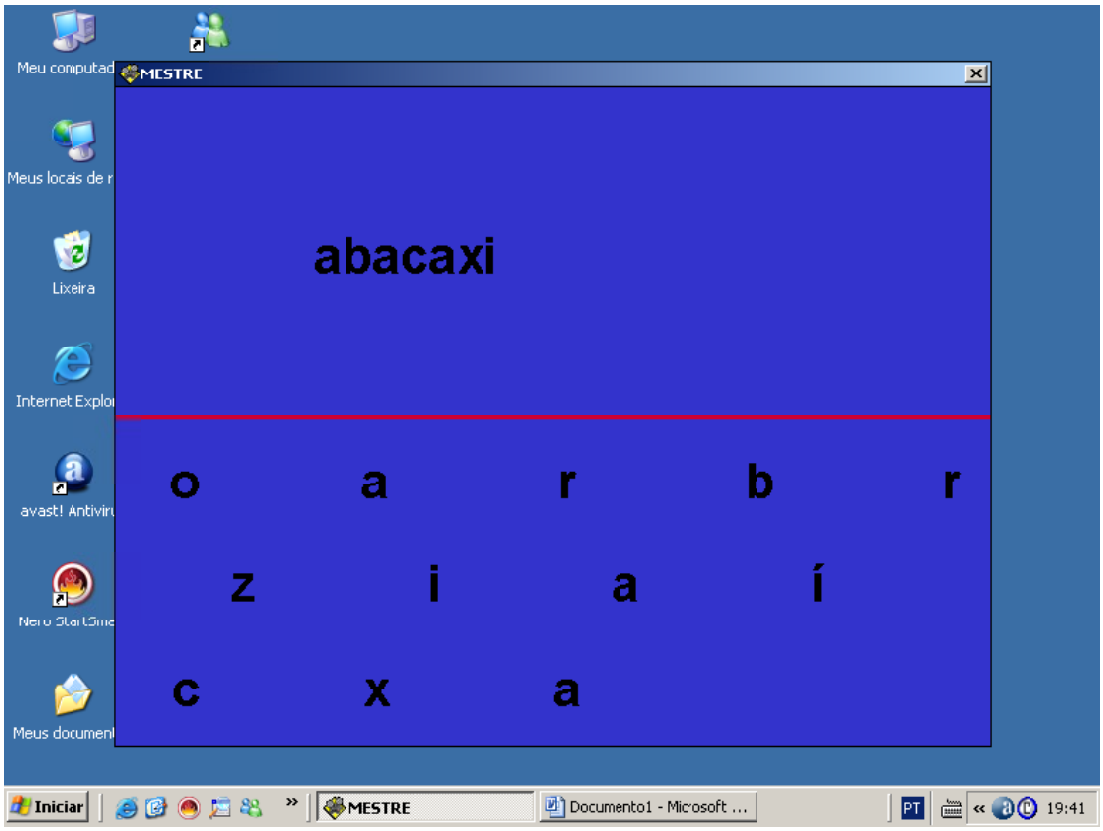


Ilustração da atividade CE Anagrama (cópia)

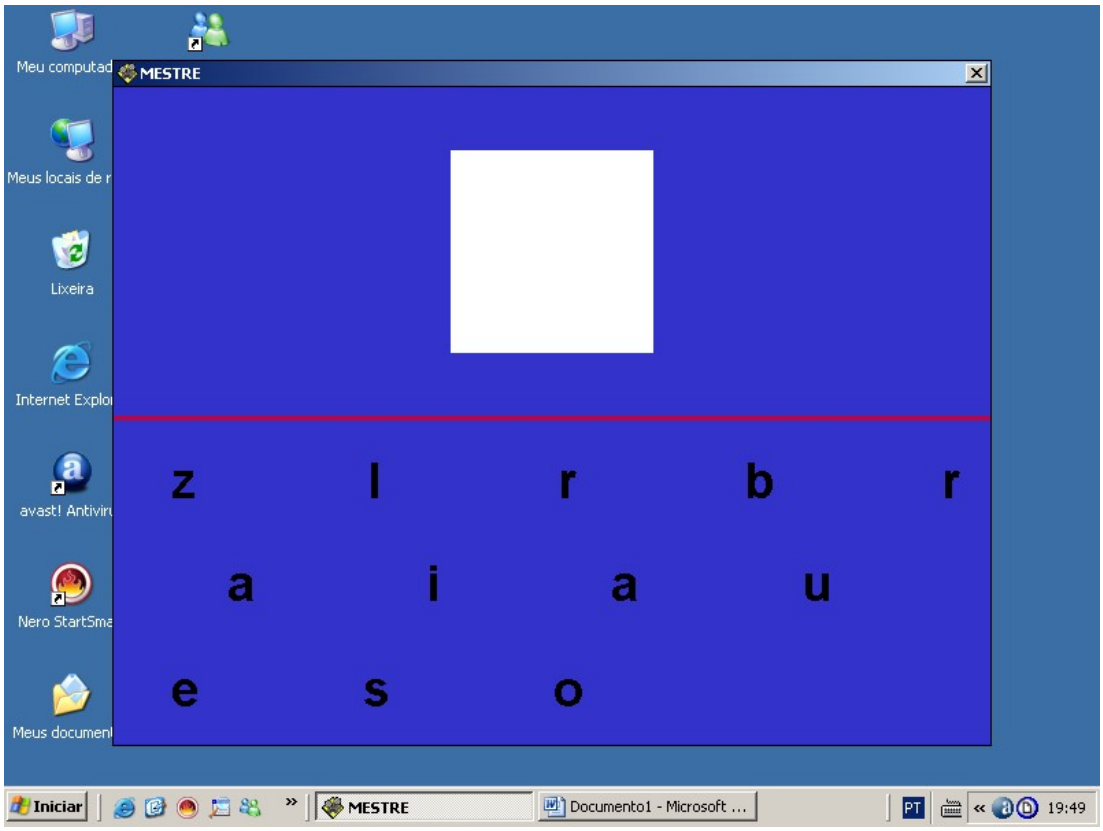


Ilustração da atividade AE (construção de palavras ditadas).

Procedimentos

Para a realização da presente pesquisa, marcamos um primeiro contato com os responsáveis pela Escola (Diretora, Vice-Diretora e Coordenadora Pedagógica), as quais, pelo fato de atuarem diretamente com os participantes, nos informaram quanto à organização da escola (horários, turmas, professores, número de alunos, etc.), direcionando nossas ações de modo a não interferir na rotina diária.

Foi realizada uma reunião com as professoras do período vespertino para exposição de nossa proposta e de como seria sua realização, destacando a importância de não comprometer o andamento de cada turma durante o horário das aulas.

A Diretora solicitou às Professoras a indicação dos alunos que vinham apresentando desempenho insatisfatório no decorrer do semestre. Esta indicação foi produto das observações e constatações da professora de cada turma, que de acordo com as instruções sugeridas em orientações técnicas oferecidas pela Secretaria da Educação em seus vários departamentos, diagnosticaram e encaminharam os alunos para o Projeto de Recuperação Paralela. Todas se mostraram bastante receptivas diante do que foi apresentado.

Asseguramos aos participantes que as normas previstas pelo Comitê de Ética, que têm por objetivo salvaguardar o respeito aos participantes, seriam cumpridas; para isso a Diretora e a Coordenadora assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, formalizando, assim a permissão para início da pesquisa na Escola.

As sessões foram aplicadas individualmente, na sala disponível no Estabelecimento de Ensino, em horário previamente acordado com

a Direção. Os participantes receberam as orientações sobre características e objetivos do trabalho a ser desenvolvido. Foram combinadas as datas e horários previstos para a realização das sessões, sendo que, os dados foram coletados no decorrer do segundo semestre de 2007.

Iniciamos o contato com os participantes através de uma entrevista, cujo objetivo foi caracterizar cada participante e coletar dados sobre aspectos de sua história de vida, bem como, de aspectos relativos às atividades de leitura, tal como proposta na parte 1 do IAL-I.

Após a entrevista, deu-se o início do processo de avaliação de repertório dos participantes.

Apresentamos a seguir, os dados referentes às informações coletadas, bem como aos desempenhos dos participantes em cada uma das relações.

RESULTADOS

Como salientado, algumas questões visavam a obter informações, dos participantes, relativas à leitura. Quando questionados se sabiam ler, verificou-se que poucos (Ps 10, 11, 12 e 14) responderam afirmativamente, e outros tantos (Ps 19, 20, 27 e 28) declararam fazê-lo parcialmente; todos os demais (78%) responderam que não sabiam ler. Também, verificou-se que a maioria dos participantes (78%) não tem contato com outras fontes de leitura fora da Escola; quando questionados, apenas os Ps 3, 4, 5, 6, 7, 13, 14 e 34 afirmaram que lêem revistas, gibis e outros livros além dos escolares.

Embora a grande maioria afirme não saber ler, quando questionados sobre a importância da leitura, todos afirmaram que ler é importante e responderam que querem aprender a ler para continuar os estudos, para passar de ano, para entender o que está escrito nas legendas dos filmes, etc. Apenas os Ps 8 e 22 disseram sentir desconforto na Escola por não lerem corretamente quando a professora pede; os demais não informaram nada quando questionados sobre tal aspecto.

Apenas um deles (P30) informou não ter feito a Pré-escola (ingressou com sete anos completos); os outros participantes responderam tê-la cursado, embora estes dados não possam se comprovados, pois a Escola não possui nenhum registro anterior à 1ª série no prontuário dos participantes. Os prontuários analisados indicaram que não houve casos de repetência.

De acordo com as informações fornecidas pelos participantes, verifica-se que se trata um grupo de crianças que está iniciando a aprendizagem da leitura e que depende especialmente, da Escola

para tal aquisição; é um grupo que considera importante aprender a ler, no entanto a maioria afirma não ter tal habilidade.

A seguir, serão apresentados os dados relativos ao desempenho dos participantes nas relações avaliadas (parte 2 do IAL-I). Os resultados apresentados dizem respeito ao conjunto de informação obtidas a partir dos relatórios emitidos pelo Mestre®. A partir dos relatórios emitidos, é possível identificar detalhadamente o desempenho do aluno.

Inicialmente comentados os dados da Figura 1, que mostra os resultados obtidos pelo grupo na atividade que avaliava o conhecimento das letras do alfabeto.

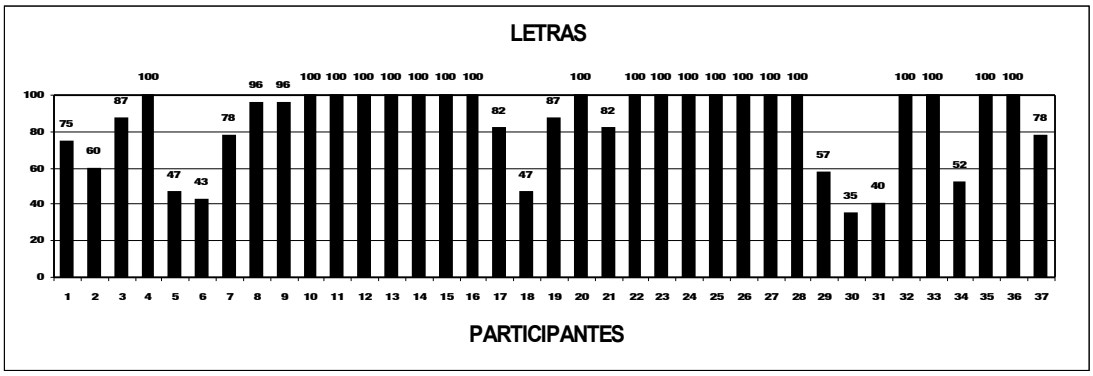


Figura 1 – Porcentagem de acertos na nomeação das letras do alfabeto

Nota-se que 26 dos 37 participantes avaliados conhecem a maioria das letras do alfabeto, pois apresentam desempenho superior a 80% de acertos[7] .

Há um grupo de alunos (Ps 1, 2, 7 e 37) que obteve desempenho entre 60% e 79%, demonstrando, dessa forma, dificuldades no reconhecimento do conjunto de letras, sendo que um

[7] Para analisar os dados foram considerados como satisfatórios, os resultados correspondentes aos valores de 80% a 100%, de acerto para cada atividade. Os desempenhos percentuais dos participantes que oscilaram entre 60% e 80% foram caracterizados como suficientes, mas não satisfatórios. Os resultados abaixo de 60% foram insatisfatórios.

outro grupo (Ps 5, 6, 18, 29 30, 31 e 34) apresentou desempenho insatisfatório – inferior a 60% de acertos, demonstrando desconhecimento de quase metade das letras do nosso alfabeto, principalmente as consoantes.

A Figura 2, a seguir, mostra os resultados obtidos pelo grupo de participantes durante a realização da atividade que avaliava a relação CC (palavra impressa - palavra impressa).

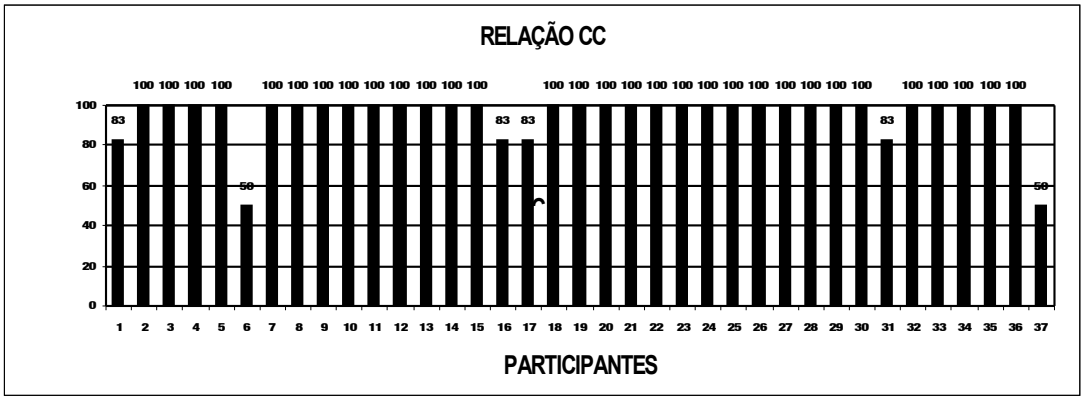


Figura 2 – Porcentagem de acertos na relação CC (palavra impressa – palavra impressa) com palavras com sílabas simples

Nota-se que trinta e cinco participantes tiveram desempenho satisfatório – acima de 80%; ou seja, estabeleceram corretamente a relação de identidade entre as palavras apresentadas, no entanto, dois (Ps 6 e 37) evidenciaram dificuldades em parear estímulos idênticos formados apenas por sílabas simples. Sendo a identidade entre estímulos requisito para a ocorrência de outras relações, tais participantes terão o desempenho comprometido naquelas, como se verá posteriormente.

As Figuras 3 e 4 mostram os resultados obtidos pelo grupo de participantes durante a realização da atividade que avaliou a relação entre figura e palavra impressa (BC), formadas, respectivamente, por

palavras compostas apenas por sílabas simples e por palavras compostas por sílabas complexas.

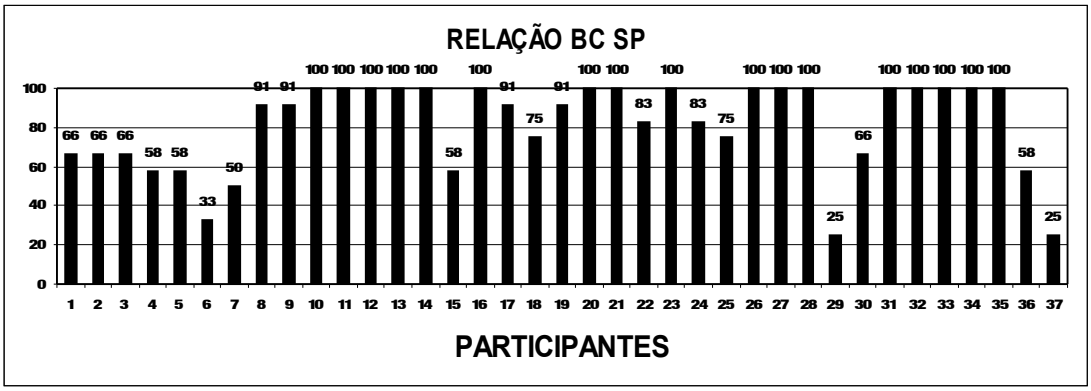


Figura 3 – Porcentagem de acertos na relação BC (figura – palavra impressa) com palavras com sílabas simples

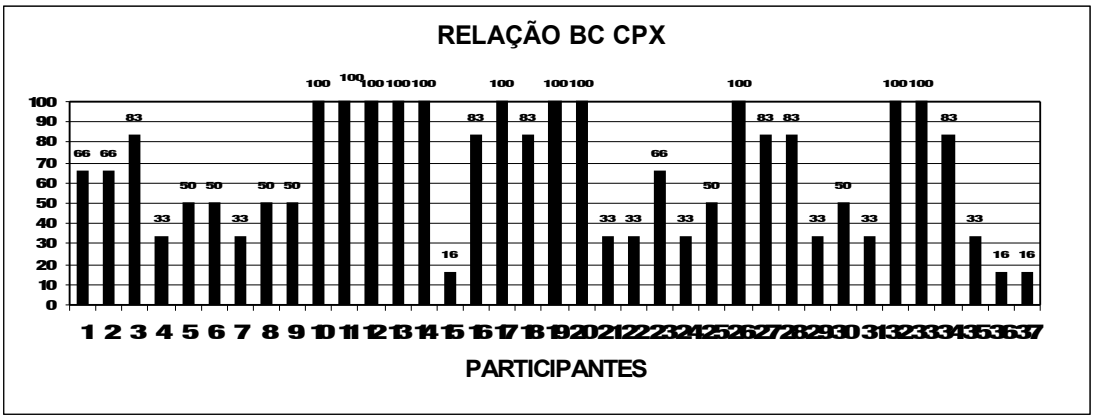


Figura 4 – Porcentagem de acertos na relação BC (figura – palavra impressa) em palavras com sílabas complexas

Observamos que, nas atividades que testavam as relações entre figura e palavra impressa, houve nítida variação quanto ao desempenho dos participantes. Na relação BC envolvendo as sílabas simples, 23 participantes obtiveram resultado satisfatório, entre 80% e 100%. Os Ps 1, 2, 3,18, 25 e 30, com resultados entre 60% e 79%, já indicaram um relativo grau de dificuldade. Já oito participantes - Ps 4, 5, 6, 7, 15, 29,36 e 37 obtiveram desempenho abaixo de 60% de

acertos, índice considerado insatisfatório; indicando desempenho deficitário.

Na relação BC que envolve as sílabas complexas, apresenta-se um maior índice de desempenho insatisfatório, pois de todos os participantes testados apenas 17 obtiveram entre 80% e 100% de acertos. Os Ps 1, 2 e 23 (entre 60% e 79% de acertos) indicaram um relativo grau de dificuldade, sendo que os demais (Ps 4, 5, 6, 7, 8, 9, 15, 21, 22, 24, 25, 29, 30, 31, 35, 36 e 37) mostraram desempenho insatisfatório, já que não identificaram nem 60% destas relações com sílabas complexas. Verifica-se que o desempenho na relação BC piora quando passa a envolver palavras com sílabas complexas.

As Figuras 5 e 6 mostram os resultados obtidos pelos participantes na atividade que avaliava a relação CB (palavra impressa – figura), formadas respectivamente por palavras compostas por sílabas simples e por sílabas complexas.

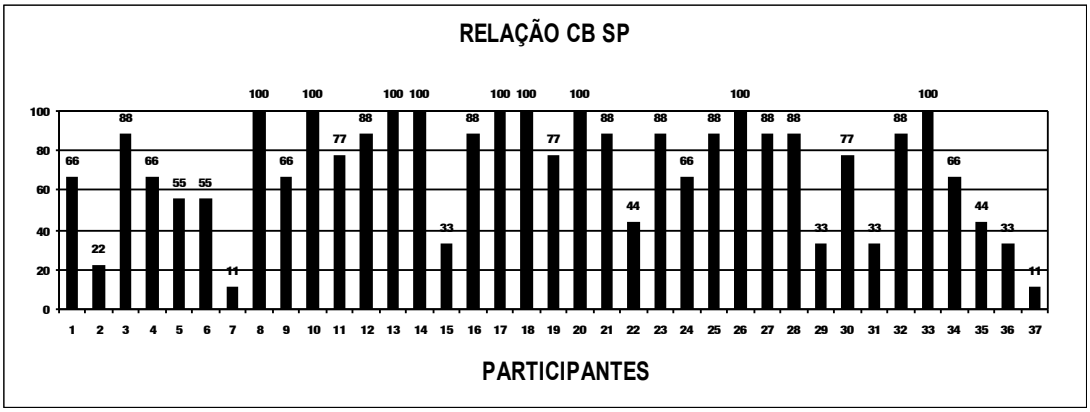


Figura 5 – Porcentagem de acertos na relação CB (palavra impressa - figura) com palavras com sílabas simples

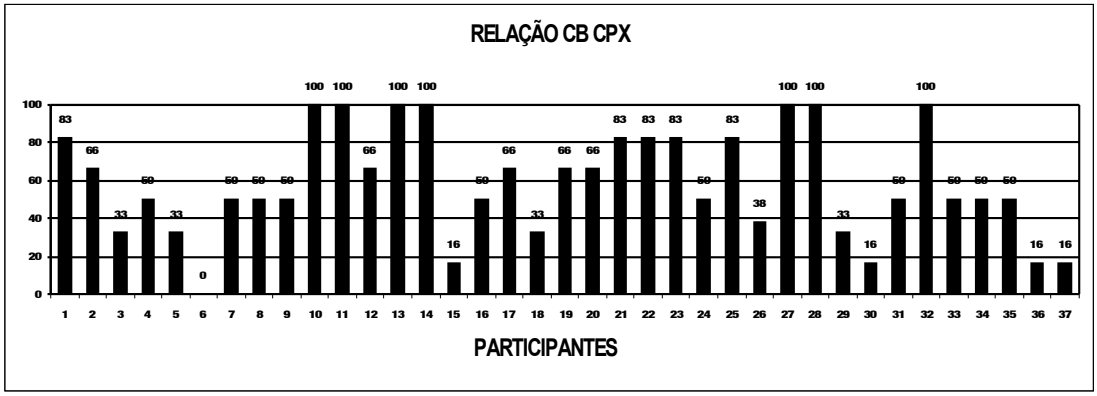


Figura 6 – Porcentagem de acertos na relação CB (palavra impressa - figura) com palavras com sílabas complexas

Podemos observar que nesta relação (CB), o desempenho dos participantes foi pior do que na relação (BC), havendo maior diversidade de desempenho.

Na relação CB, composta por sílabas simples, apenas 18 dos participantes (49%), acertaram entre 80% e 100% dos itens. Dos restantes, apenas oito participantes, (Ps 1, 4, 9, 11, 19, 24, 30 e 34), correspondendo a 22%, obtiveram resultados entre 60% e 79%, indicativo de dificuldade nesta relação; os demais participantes (Ps 2, 5, 6, 7, 15, 22, 29, 31, 35, 36 e 37) que compunham o grupo, correspondendo a 30%, apresentaram abaixo de 60% de acertos, índice considerado insatisfatório, indicando não dominar tal relação.

Nesta mesma relação, utilizando-se palavras com sílabas complexas, apenas 12 participantes (33%) apresentaram desempenho satisfatório, entre 80% e 100% de acertos. Chama a atenção o fato de que 19 deles (53%) tiveram desempenho abaixo de 60% de acertos, valores que indica desempenho insatisfatório. Destaca-se o resultado do P6 que não conseguiu sequer resultado positivo. Novamente, a piora é evidente quando se passa das palavras com sílabas simples para as com sílabas complexas.

As Figuras 7 e 8 mostram os resultados obtidos pelos participantes na atividade que avaliava a relação AC (palavra ditada - palavra impressa), formadas, respectivamente, por palavras compostas por sílabas simples e por sílabas complexas.

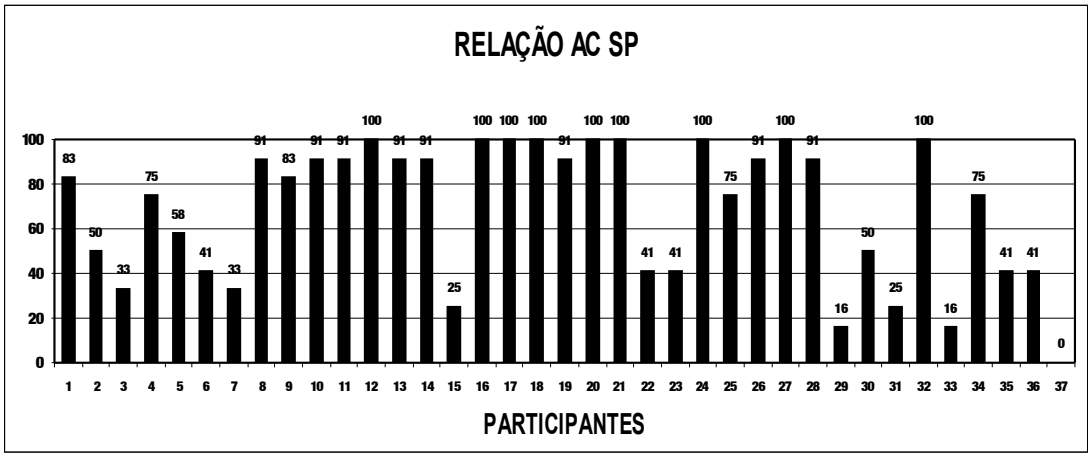


Figura 7 – Porcentagem de acertos na relação AC (palavra ditada - palavra impressa) com palavras com sílabas simples

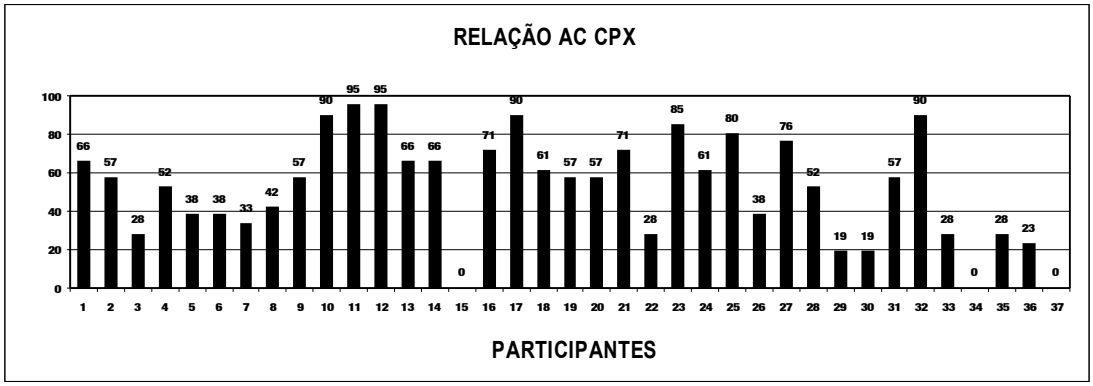


Figura 8 – Porcentagem de acertos na relação AC (palavra ditada – palavra impressa) com palavras com sílabas complexas

Os dados coletados evidenciam que apenas 19 participantes do grupo (perfazendo 53%) mostraram rendimento satisfatório (entre 80% e 100%) na atividade AC, que avaliava a leitura receptiva de palavras composta por sílabas simples; três deles, (Ps 4, 25 e 34

correspondendo a 9%), apresentam índice entre 60% e 79%, indicativo de certo grau de dificuldades e os demais (Ps 2, 3, 5, 6, 7, 15, 22, 23, 29, 30, 31, 33, 35 e 36), correspondendo a 38% do grupo, mostraram possuir leitura receptiva deficitária, pois seus resultados foram abaixo de 60%. Destacamos o desempenho do participante 37 que não obteve resultado positivo nesta relação.

Na atividade que avaliava a mesma relação – AC – com palavras contendo sílabas complexas (Figura 8), notamos um declínio mais acentuado no desempenho dos participantes, pois apenas sete (Ps 10, 11, 12, 17, 23, 25 e 32, correspondendo a 20%) obtiveram desempenho satisfatório (mínimo de 80% de acertos); outros oito participantes (Ps 1, 13, 14, 16, 18, 9, 21, 24 e 27, correspondendo a 22%) desempenharam entre 60% e 79% de acertos, indicativo de dificuldades. Com desempenho abaixo de 60% observamos que 19 participantes (Ps 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 19, 20, 22, 26, 28, 29, 30, 31, 33, 35 e 36, correspondendo a 52%), indicando desempenho insatisfatório na leitura receptiva[8] de palavras com sílabas complexas, sendo que três deles (Ps 15, 34 e 37, correspondendo a 6%) não obtiveram resultado positivo na relação. Novamente o desempenho é pior em relação às palavras compostas por sílabas complexas.

As Figuras 9 e 10 mostram os resultados obtidos pelos participantes na relação CD (palavra impressa – palavra falada pelo participante), formadas respectivamente por palavras compostas apenas por sílabas simples e por aquelas que apresentam sílabas complexas.

[8] Leitura receptiva corresponde à relação AC; leitura expressiva corresponde á relação CD.

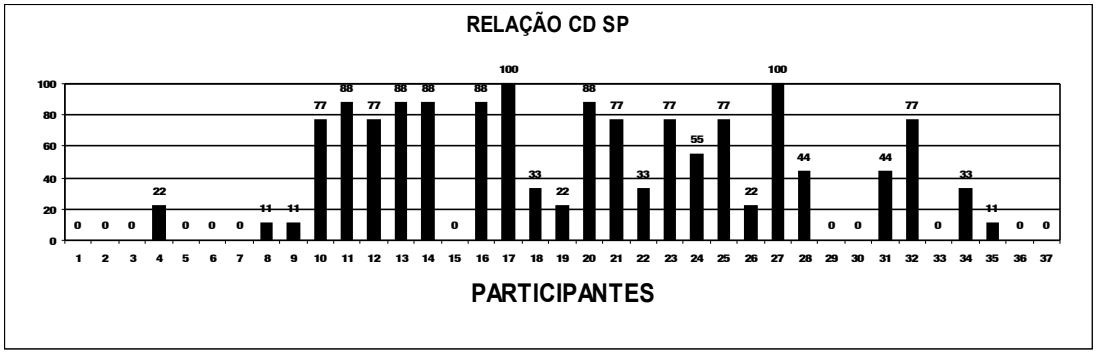


Figura 9 – Porcentagem de acertos na relação CD (palavra impressa – palavra falada) com palavras com sílabas simples

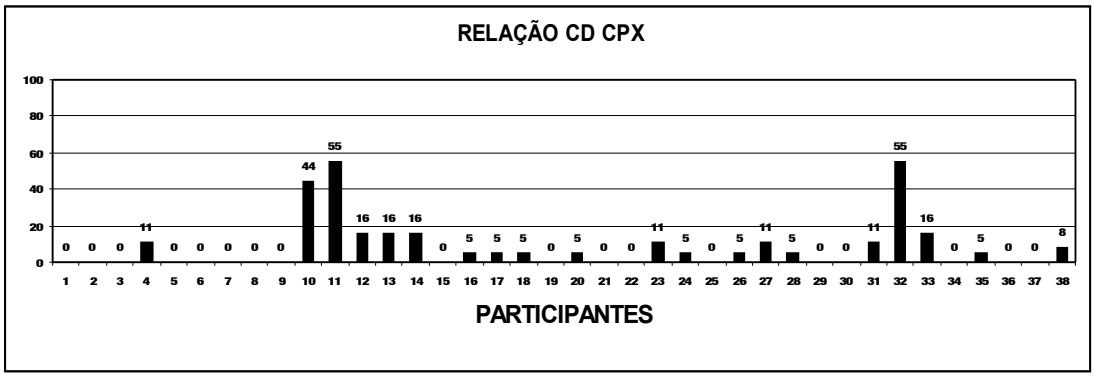


Figura 10 – Porcentagem de acertos na relação CD (palavra impressa – palavra falada) com palavras com sílabas complexas

Notamos nestas atividades que envolviam a leitura expressiva pelos participantes, um índice bastante elevado de desempenho insatisfatório. Na relação CD com palavras contendo apenas sílabas simples, apenas sete participantes, (Os 11, 13, 14, 16, 17, 20 e 27, correspondendo a 20%), obtiveram resultado entre 80% e 100%, patamar de desempenho considerado satisfatório. Outros seis participantes (Ps 10, 12, 21, 23, 25 e 32, correspondendo a 16%) apresentaram entre 60% e 79% de acertos, índices que mostram certo grau de dificuldade. Os outros 24 participantes (Ps 1, 2, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 15, 18, 19, 22, 26, 28, 29, 30, 31, 33, 34, 35, 36 e 37, correspondendo

a 64%) tiveram desempenho deficitário, sendo que 12 deles não obtiveram resultado positivo na relação.

Resultado mais insatisfatório ocorreu na relação CD com palavras compostas com sílabas complexas, pois notamos que apenas três deles (Ps 10, 11 e 32) tiveram entre 44% e 55% de acertos. Os demais 34 participantes tiveram no máximo 16% de acertos, sendo que 18 deles, que correspondem a 49%, não acertaram qualquer item proposto. Em suma, fica claro que a totalidade dos participantes não apresentou leitura expressiva quando se trata das palavras compostas com sílabas complexas.

A seguir, apresentamos o desempenho percentual dos participantes nas atividades relativas à escrita, nas quais são avaliadas as relações CE (palavra impressa – letras, comumente chamada cópia) e AE (palavra impressa – letras, comumente denominada ditado).

Nas Figuras 11 e 12 estão representados os desempenhos dos participantes na relação CE, respectivamente com palavras que envolviam apenas as sílabas simples e com palavras compostas também por sílabas complexas.

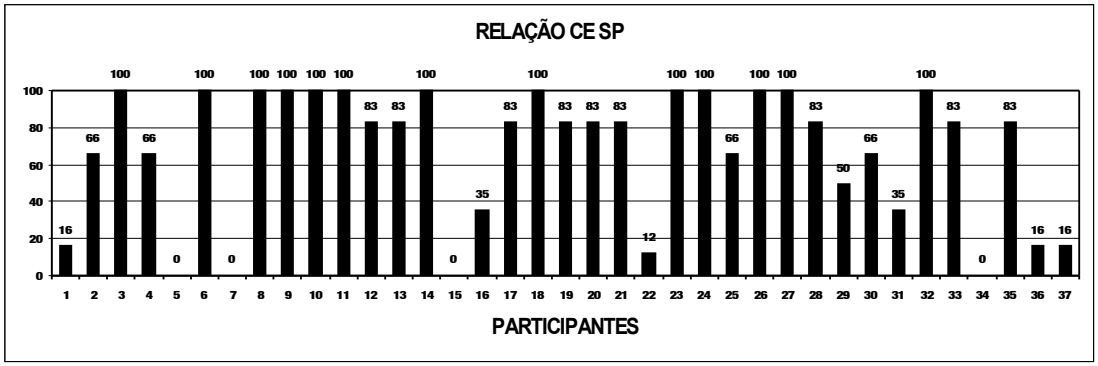


Figura 11 – Porcentagem de acertos na relação CE – Cópia (palavra impressa – letras) com palavras com sílabas simples

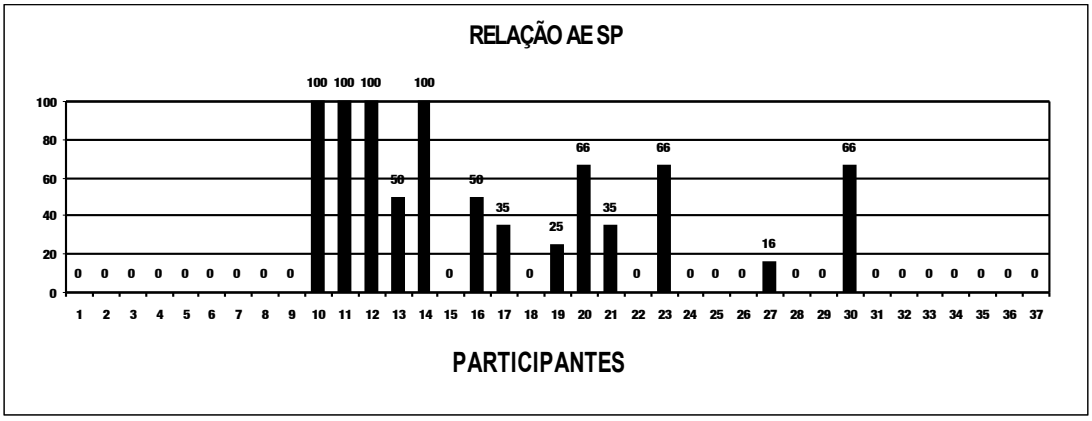


Figura 12 – Porcentagem de acertos na relação AE (palavra falada – letras) palavras com sílabas simples

Na atividade relativa à relação CE composta por palavras com sílabas simples em que os participantes deveriam apenas copiar as letras seqüencialmente a partir do estímulo-modelo apresentado, houve desempenho satisfatório de 22 deles (correspondendo a 60% do grupo). Os Ps 1, 16, 22, 29, 31, 36 e 37, o que corresponde a 20% do grupo, apresentaram desempenho entre 60% e 79%, algum grau indicativo de dificuldade nesta relação e outros quatro (Ps 5, 7, 15, 34) não obtiveram resultado positivo nesta atividade.

Nas atividades que testavam o comportamento de construir palavras a partir de estímulo–modelo auditivo, relação AE, verifica-se que apenas quatro (Ps 10, 11, 12, e 14), o que corresponde a 11% do grupo, obtiveram resultado satisfatório. Outros três (Ps 20, 23 e 30, correspondendo a 8% do grupo) tiveram entre 60% e 79% de acertos, nível indicativo de dificuldades nesta relação. Os demais participantes obtiveram índice abaixo de 60%, sendo que 24 deles (correspondendo a 65% do grupo) não conseguiram construir nenhuma palavra ditada, denotando assim que a grande maioria apresenta extrema dificuldade nesta relação, mesmo quando as palavras são compostas apenas por sílabas simples.

Nas Figuras 13 e 14 estão representados os desempenhos dos participantes nas atividades que avaliavam, respectivamente, as relações CE e AE que envolviam as sílabas complexas.

Figura 13 – Porcentagem de acertos na relação CE - Cópia (palavra impressa – letras) com palavras com sílabas complexas

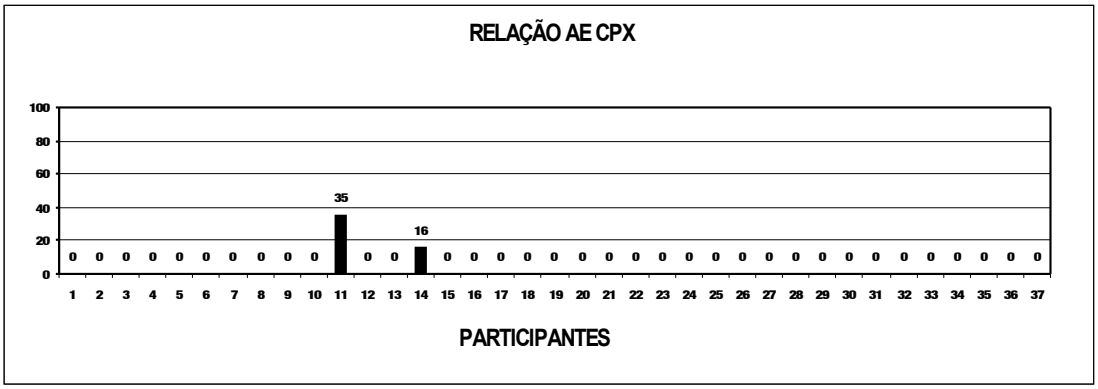


Figura 14 – Porcentagem de acertos na relação AE (palavra falada – letras) com palavras com sílabas complexas

Tal como ocorreu em relação às palavras compostas apenas por sílabas simples, na atividade em que o participante apenas reproduz o estímulo modelo apresentado (cópia), no caso com palavras compostas por silabas complexas, há desempenho satisfatório para a maior parte dos participantes (21, correspondendo a 56% do grupo), pois houve correção de pelo menos 80% das palavras.

Quando se trata da construção das palavras ditadas, a situação é extremamente crítica já que, com exceção de apenas dois participantes (Ps 11 e 14) que construíram alguma palavra, os demais (35 participantes, correspondendo a 95% do total) não obtiveram qualquer resultado positivo na atividade.

Em suma, verifica-se que, para muitos dos participantes, o conhecimento de um número razoável de letras que formam o alfabeto, não garantiu bom desempenho nas diversas relações, quando a atividade exigia conhecimento das complexidades da língua, os resultados foram muito inferiores; inferioridade ainda maior ocorreu na escrita, nos itens relativos à construção de palavras ditadas.

Foi possível verificar, ainda, que a maioria dos participantes mostrou possuir muitas dificuldades na leitura e escrita já que apresentaram índices de acerto insuficiente em diversas relações testadas. Dentre as relações, as que apresentam maior dificuldade para os participantes foram a CD, correspondente ao comportamento textual, e a AE, correspondente à construção de palavras ditadas.

A dificuldade nas diferentes relações, e especialmente nas CD e AE, se intensificaram, já que apresentaram índices de acerto insuficiente em diversas relações testadas, quando os itens continham palavras compostas com sílabas complexas. Mesmo para participantes que chegaram a apresentar leitura expressiva de palavras formadas por sílabas simples.

Apresentamos, a seguir, a classificação feita pela Escola quanto ao desempenho dos participantes, para comparar com os dados obtidos na presente pesquisa.

Na avaliação feita pela Escola, são utilizados, como referência quatro níveis de desenvolvimento, a saber: nível pré-silábico, nível silábico, nível silábico alfabético e nível alfabético. Tal categorização é feita a partir do desempenho do aluno na escrita, não havendo forma

específica de avaliar o desempenho em leitura, em contraponto ao que vimos apresentando até o presente momento.

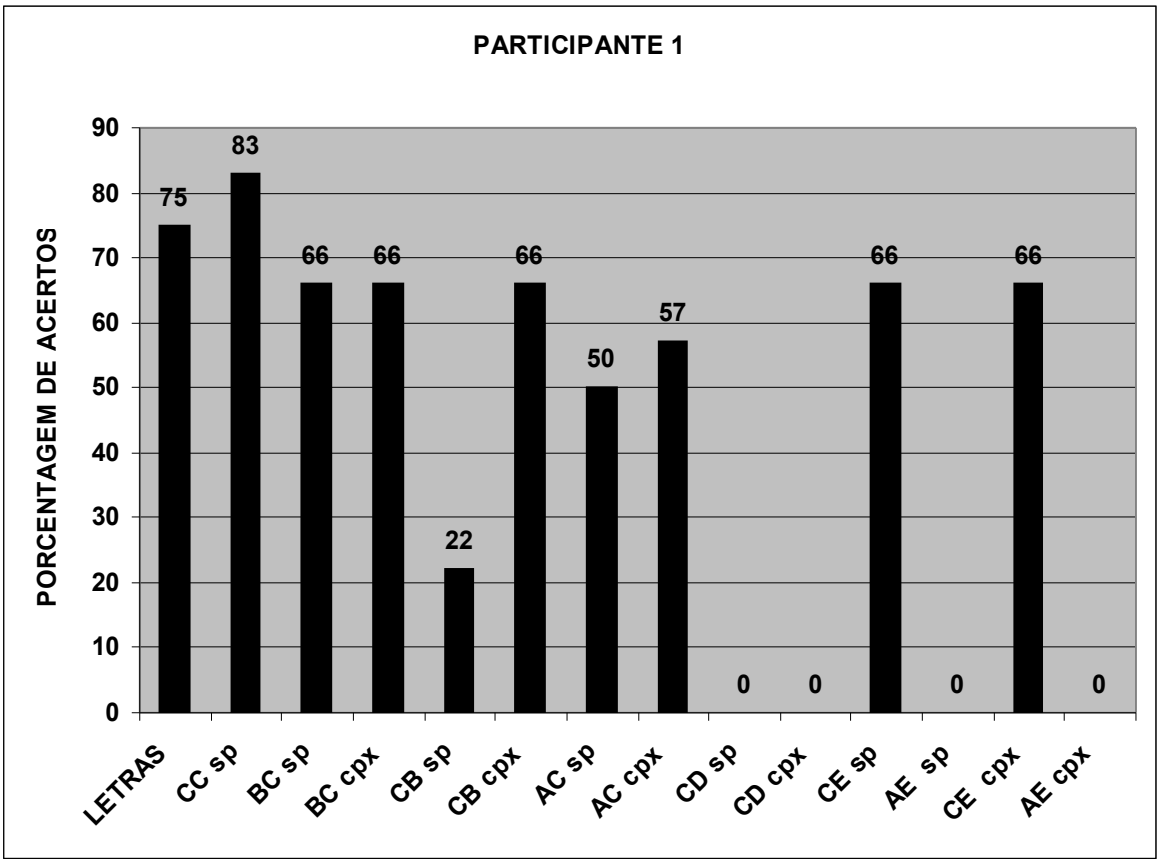
No nível pré-silábico a criança supõe que há correspondência entre o tamanho dos objetos e o tamanho das palavras; assim, objetos grandes (como “trem”) são escritos com muitos caracteres e objetos pequenos (como “borboleta”) são escritos com a utilização de poucos caracteres. Destaca-se que, nesse nível, a principal aquisição da criança é a distinção entre a escrita e o desenho, ou seja, ela passa a entender que, com os mesmos tipos de linhas, pode desenhar ou escrever.

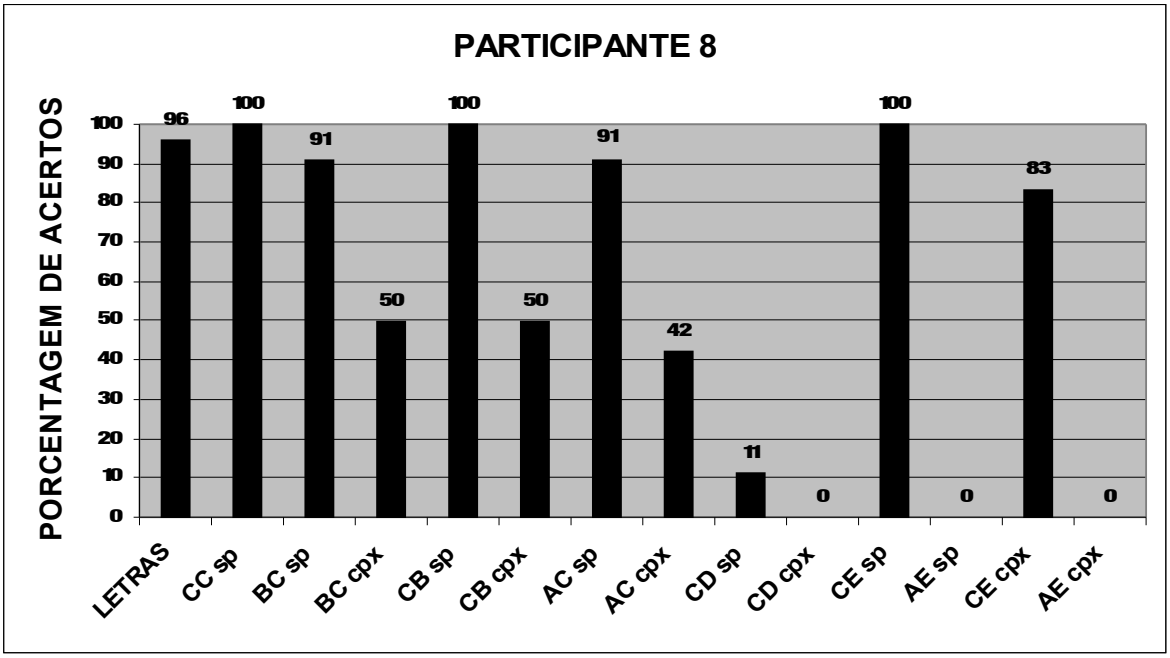
Neste nível, a criança não é capaz de fazer a correspondência entre escrita e som; ela registra garatujas, desenhos sem configuração e, mais tarde, desenhos com configuração. Na seqüência, registra símbolos e pseudoletras (traçado que reflete seu modo particular de escrever: bolinhas, risquinhos, etc.). No final dessa fase, começa a diferenciar letras de números, desenhos ou símbolos e reconhece o papel das letras na escrita.

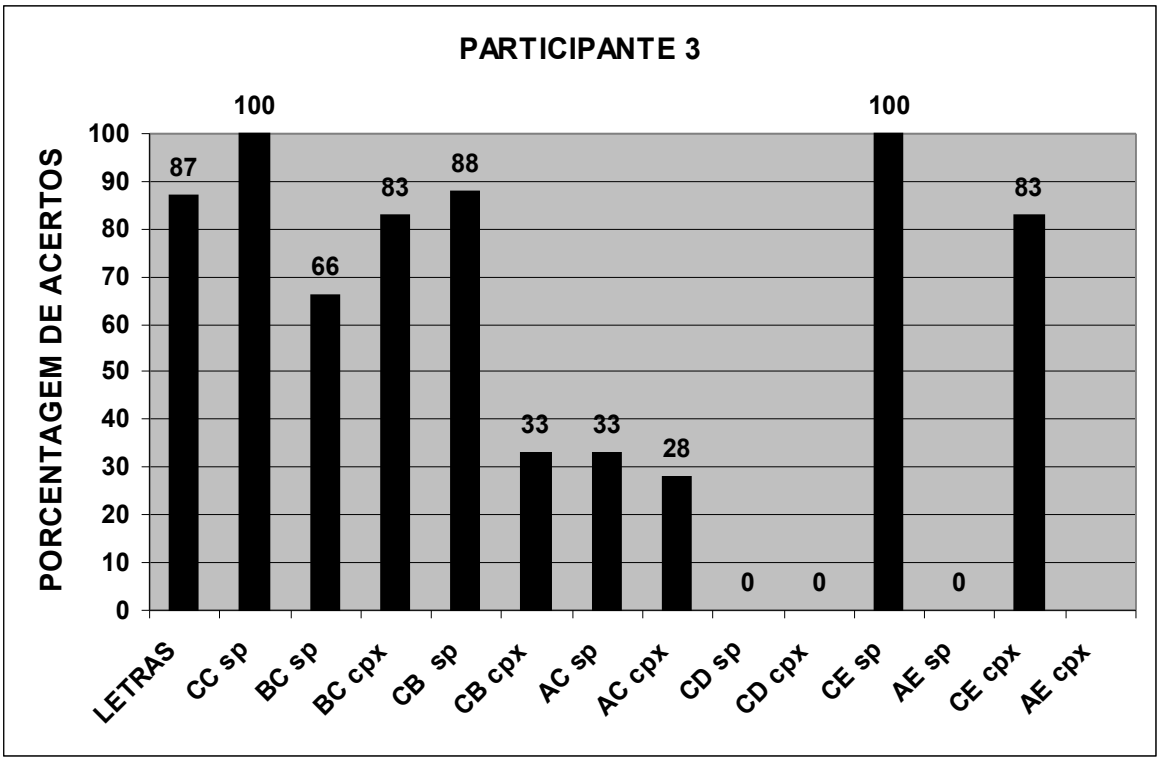
No nível pré-silábico a criança supõe ser necessário utilizar diferentes letras para escrever uma palavra. Também supõe ser necessário uma quantidade mínima de letras para escrever (geralmente três), isto é, ela não escreve com uma só letra ou sinal gráfico. Assim, varia as letras utilizadas e procura escrever palavras diferentes de forma diversa.

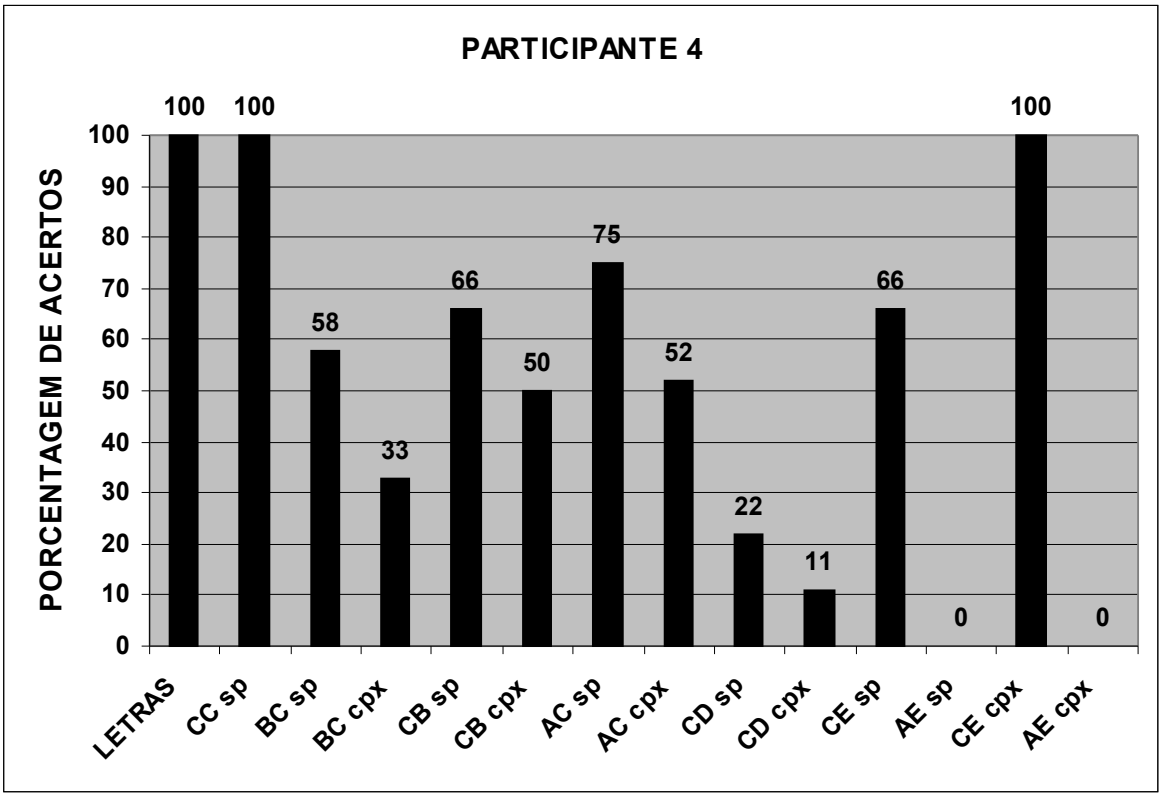
Com base em tais considerações, foram classificados como pré-silábicos os Ps 1, 3, 4, 7, 8, 15, 16 e 35.

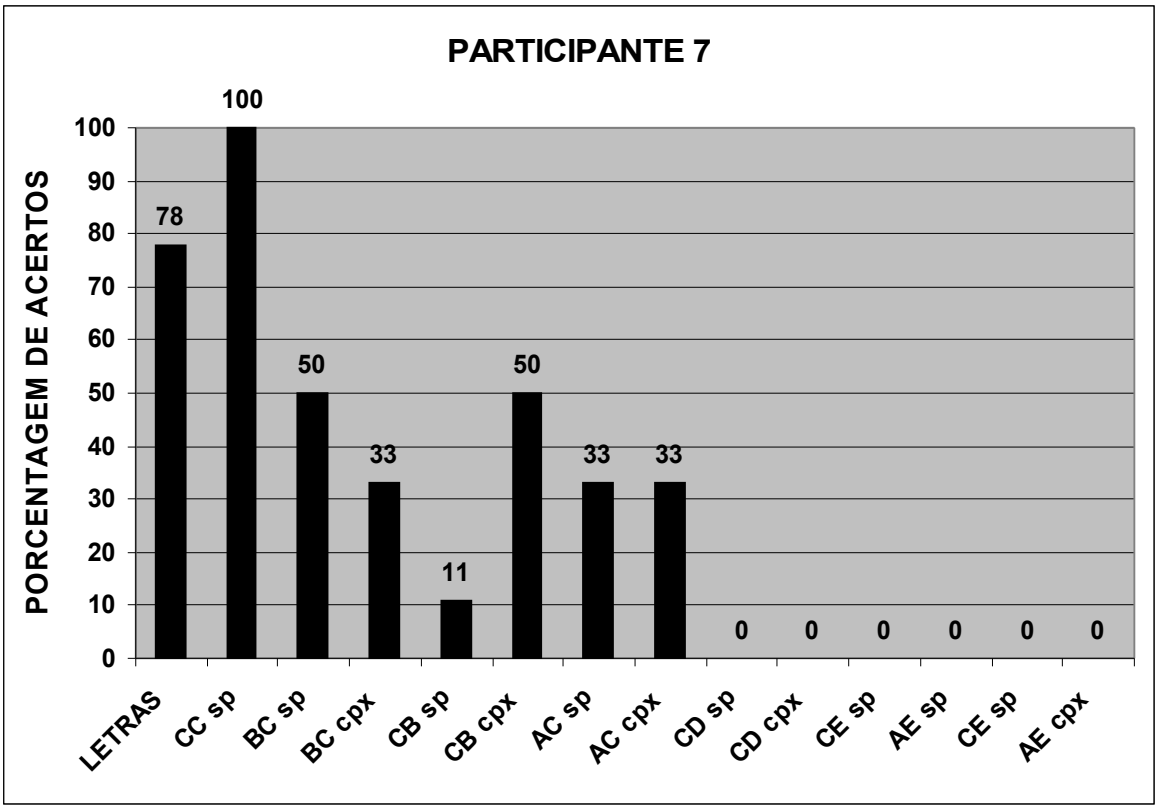
A seguir, apresenta-se o desempenho nas diferentes relações testadas de cada um destes participantes.

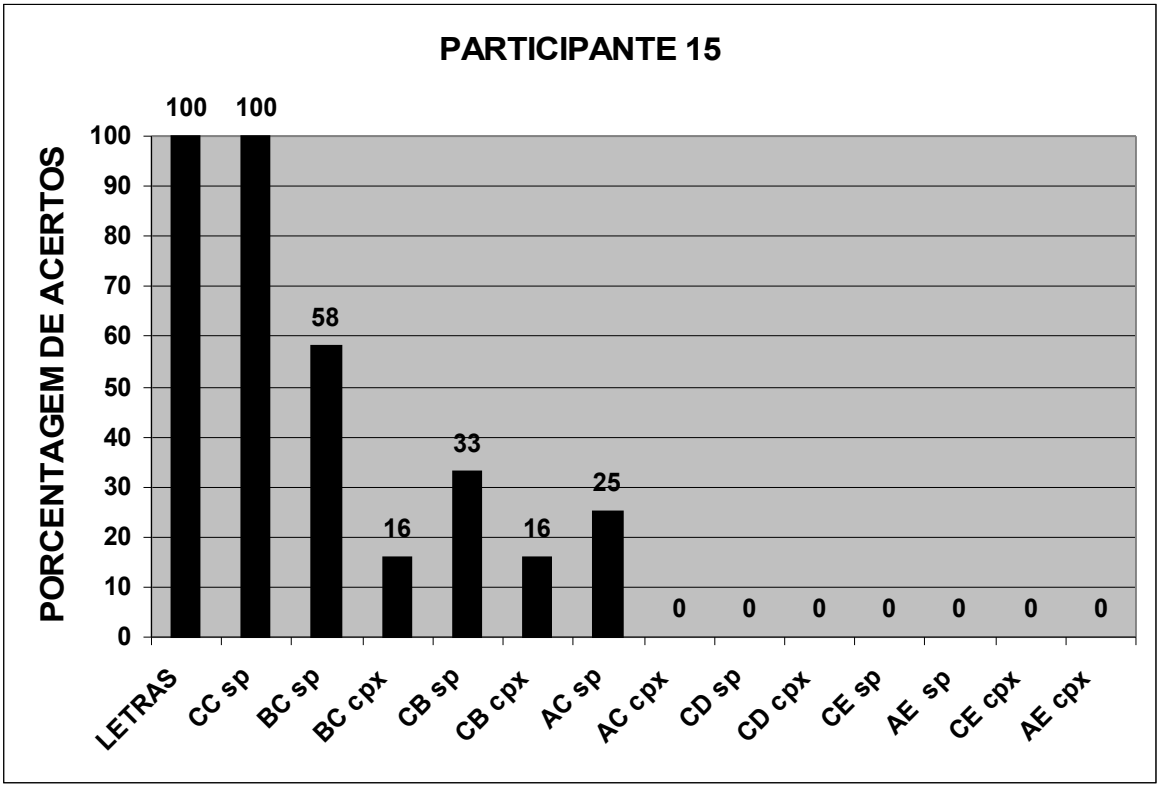

PARTICIPANTE 1
PORCENTAGEM DE ACERTOS
90
80
70
60
50
40
30
20
10
0
75
83
66
66
22
66
50
57
0
0
66
0
66
0
LETRAS
CC sp
BC sp
BC cpx
CB sp
CB cpx
AC sp
AC cpx
CD sp
CD cpx
CE sp
AE sp
CE cpx
AE cpx

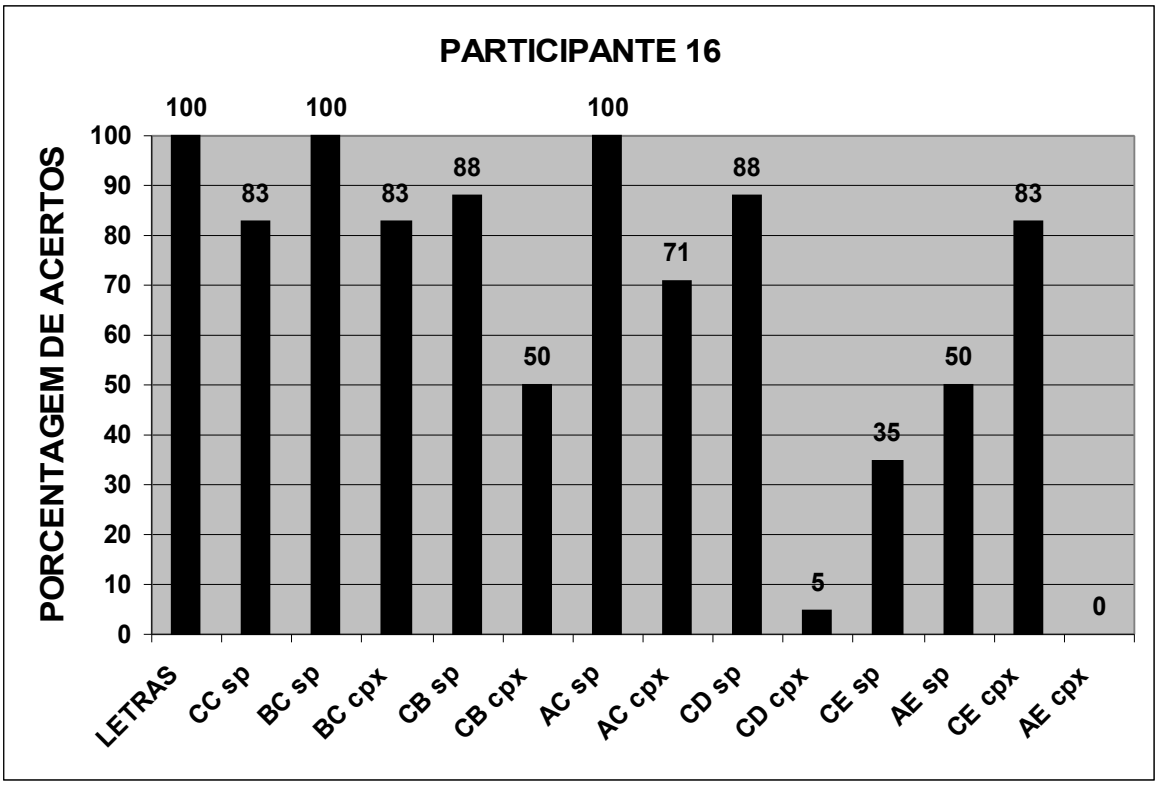

PARTICIPANTE 8
PORCENTAGEM DE ACERTOS
100
90
80
70
60
50
40
30
20
10
0
96
100
91
50
100
50
91
42
11
0
100
0
83
0
LETRAS
CC sp
BC sp
BC cpx
CB sp
CB cpx
AC sp
AC cpx
CD sp
CD cpx
CE sp
AE sp
CE cpx
AE cpx


PARTICIPANTE 3
PORCENTAGEM DE ACERTOS
100
90
80
70
60
50
40
30
20
10
0
87
100
66
83
88
33
33
28
0
0
100
0
83
LETRAS
CC sp
BC sp
BC cpx
CB sp
CB cpx
AC sp
AC cpx
CD sp
CD cpx
CE sp
AE sp
CE cpx
AE cpx


PARTICIPANTE 4
PORCENTAGEM DE ACERTOS
100
90
80
70
60
50
40
30
20
10
0
100
100
58
33
66
50
75
52
22
11
66
0
100
0
LETRAS
CC sp
BC sp
BC cpx
CB sp
CB cpx
AC sp
AC cpx
CD sp
CD cpx
CE sp
AE sp
CE cpx
AE cpx


PARTICIPANTE 7
PORCENTAGEM DE ACERTOS
100
90
80
70
60
50
40
30
20
10
0
78
100
50
33
11
50
33
33
0
0
0
0
0
0
LETRAS
CC sp
BC sp
BC cpx
CB sp
CB cpx
AC sp
AC cpx
CD sp
CD cpx
CE sp
AE sp
CE sp
AE cpx


PARTICIPANTE 15
PORCENTAGEM DE ACERTOS
100
90
80
70
60
50
40
30
20
10
0
100
100
58
16
33
16
25
0
0
0
0
0
0
0
LETRAS
CC sp
BC sp
BC cpx
CB sp
CB cpx
AC sp
AC cpx
CD sp
CD cpx
CE sp
AE sp
CE cpx
AE cpx



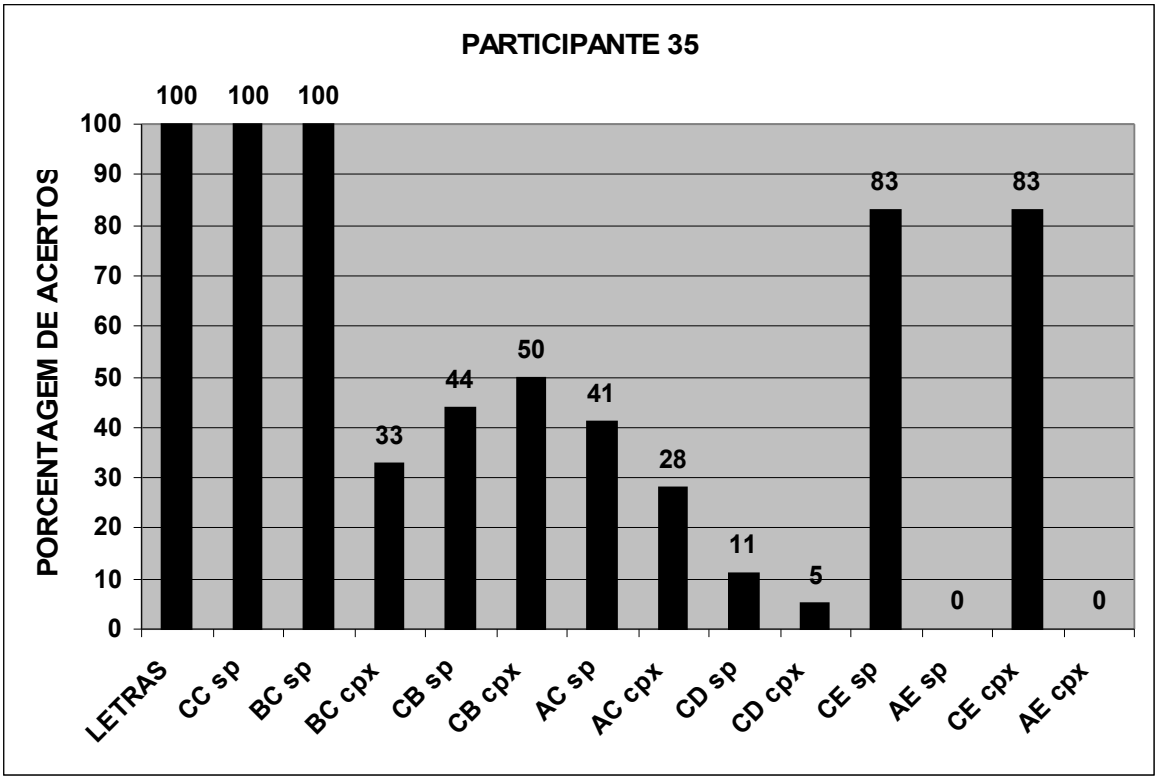


Figura 15 – Desempenho Individual dos Participantes Pré – Silábicos

Analisando estes oito casos, pudemos observar que todos os alunos deste subgrupo reconhecem as letras do alfabeto, pois mostraram desempenho satisfatório (acima de 80%). O mesmo desempenho foi observado na atividade que envolvia as relações de identidade.

Observamos que o desempenho dos participantes frente às atividades BC e CB mostra que a maioria é capaz de escolher – embora com grau relativo de dificuldade - palavras impressas correspondentes às figuras apresentadas, ou figuras correspondentes às palavras impressas, contrariando o perfil do aluno pré-silábico descrito acima.

Há também diferenças entre os participantes em relação à leitura expressiva; embora todos não dominem a leitura de palavras com sílabas complexas, com relação às sílabas simples há diferenças:

- Um subgrupo não lê nem sílabas simples,
- Um subgrupo lê algumas palavras,
- Um deles lê (P 16) 90% das palavras; este chega até a escrever palavras com sílabas simples.

Em suma, é possível verificar que além de haver diversidade muito grande de desempenho, tal diversidade não é detectada na avaliação feita pela Escola.

No nível silábico, a criança começa a escrever partes da palavra correspondendo à sua expressão oral. É nessa fase que a criança representa de forma escrita partes sonoras da fala. Muitas vezes atribui às letras o valor de sílabas escritas.

As letras podem ou não ter valor sonoro convencional[9], por exemplo, solicitada a escrever “boneca”, ela é capaz de escrever algumas letras correspondentes como sendo (“bnc” ou mesmo “o e a”),

[9] Diz-se que há valor sonoro convencional se há emissão de som correspondente à representação gráfica.

nesse caso, com valor com valor sonoro correspondente, ou “b n c” (uma letra para cada sílaba sonora, mas sem correspondência com o som convencional). A criança escreve somente com vogais, ou somente com consoantes, mas sempre com a representação (letra) para cada sílaba ou frase.

No nível alfabético, a criança é capaz de ler e expressar-se graficamente, isto é, ela consegue distinguir os diferentes fonemas, escrevendo cada letra de acordo com seu valor sonoro, e as sílabas por eles formadas. Nesse nível não existem mais dificuldades em relação às leis de composição do código alfabético.

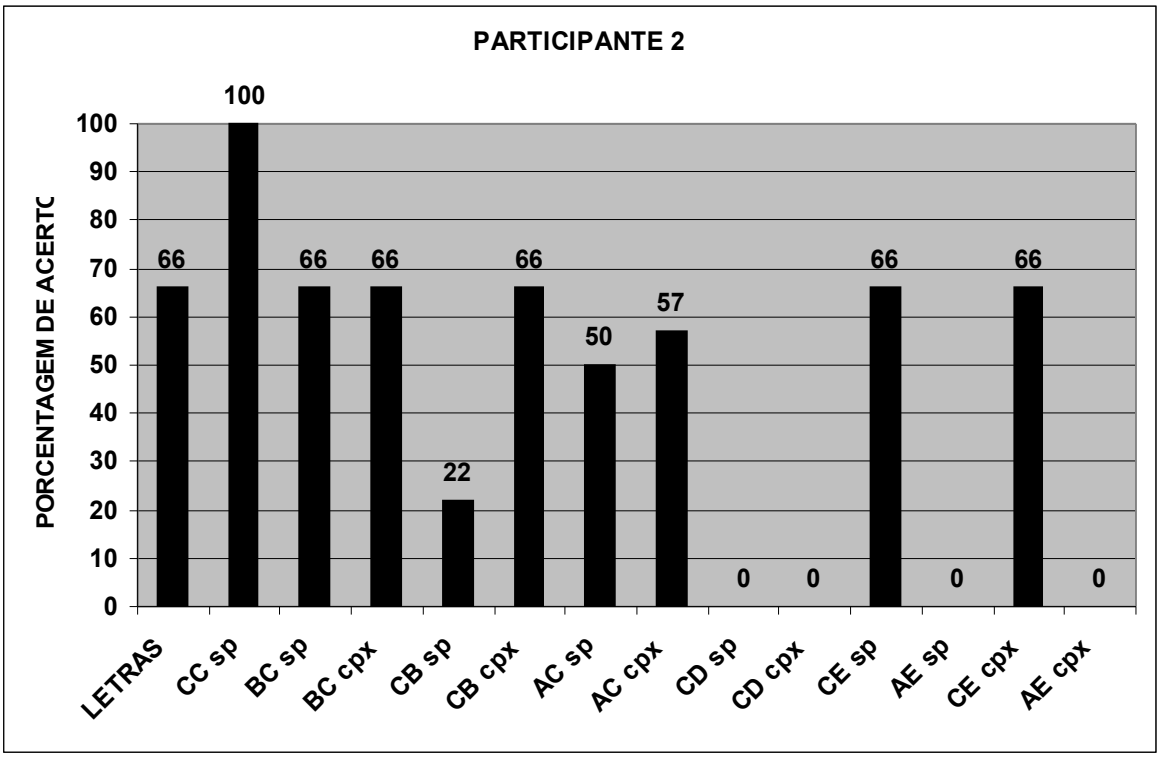
Nenhum dos participantes foi categorizado no nível silábico-alfabético ou alfabético. No nível silábico-alfabético a criança começa a produzir uma escrita na qual algumas grafias representam as sílabas e,outras, os fonemas. Supõe-se então, que começa a analisar a palavra em termos de sílabas e fonemas.

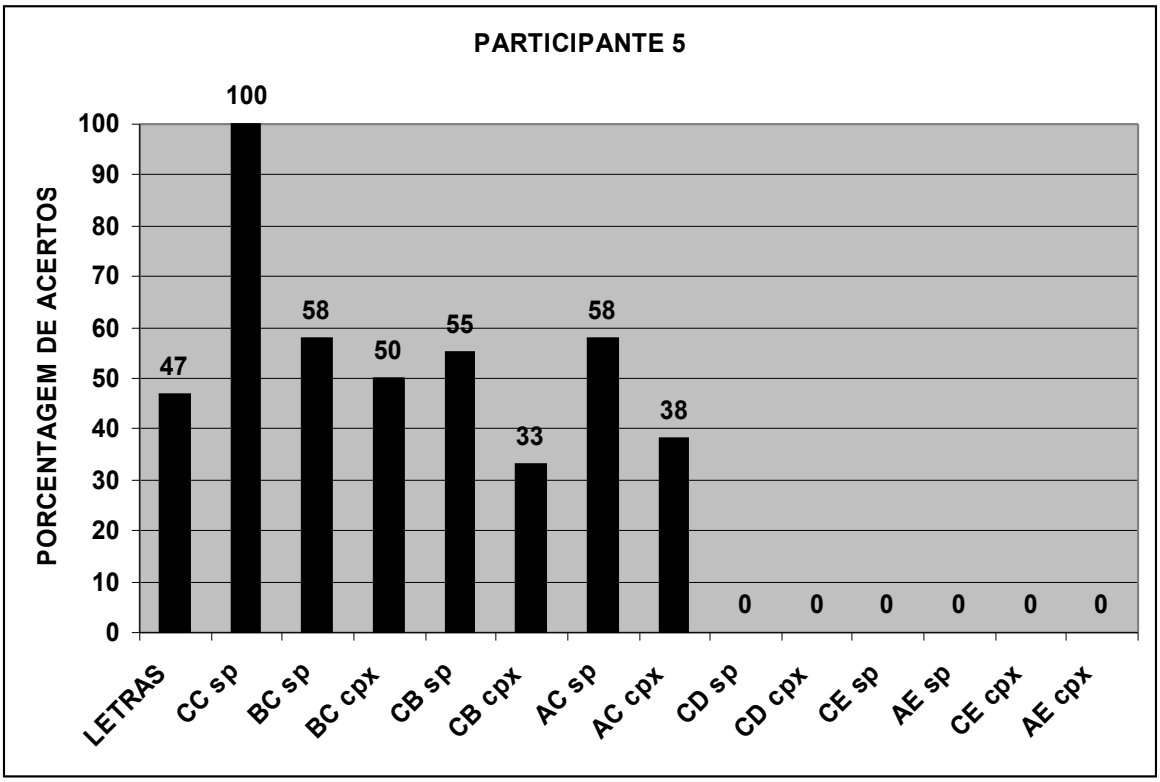
A criança é capaz de perceber que suas palavras estão escritas de forma incompleta, quando os adultos não conseguem ler o que ela escreve. O valor sonoro torna-se fundamental e a criança começa a acrescentar letras, principalmente na primeira sílaba. A palavra “boneca”, por exemplo, é escrita assim: “bonc” (escrita silábica), e não mais “bnc”.

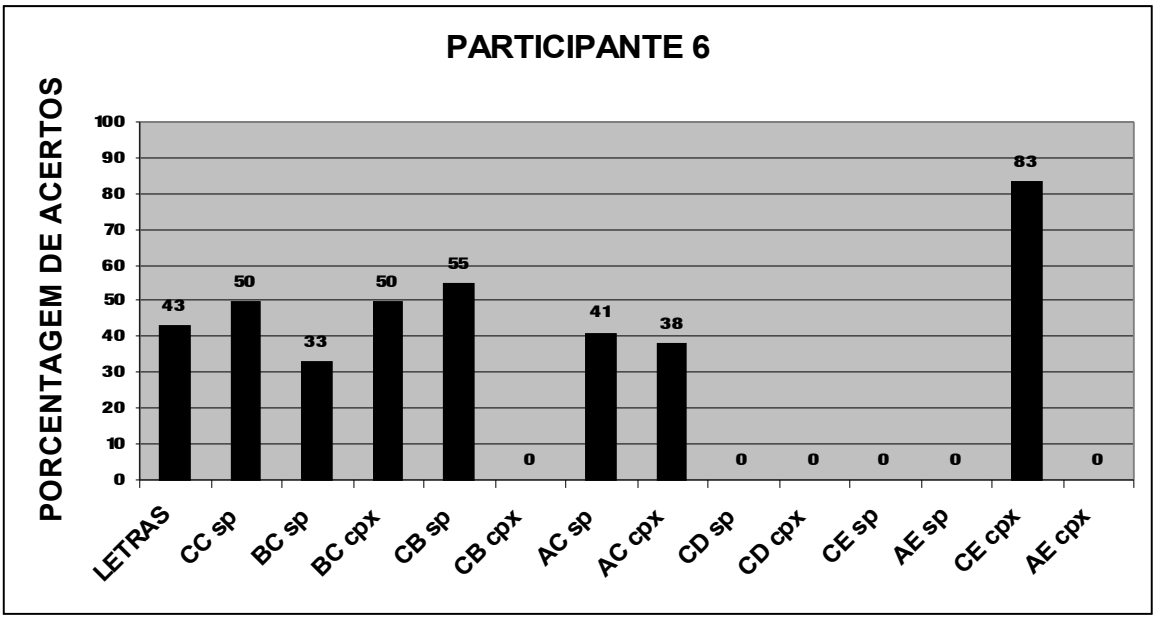
Neste momento, está perto da escrita alfabética e supõe-se que irá aproximar-se cada vez mais deste último nível, quanto mais refletir, escrever e comparar suas escritas.

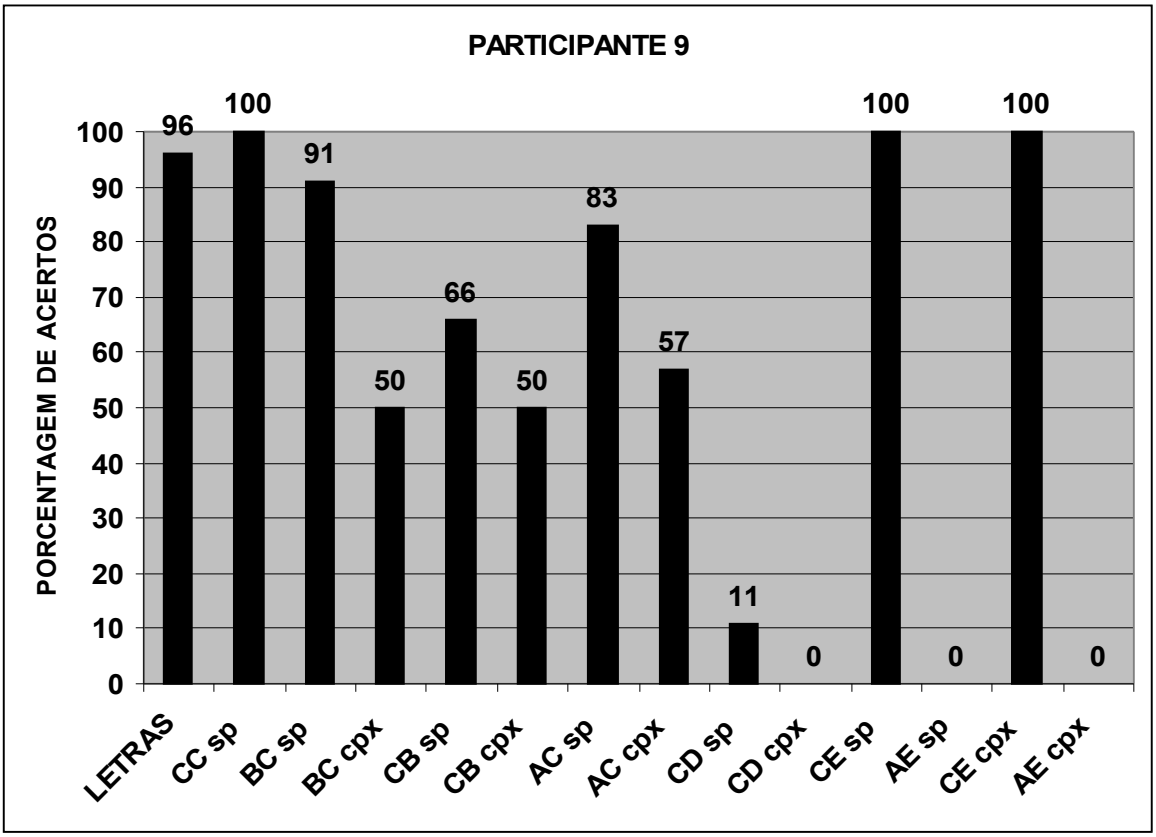
Com base em tais considerações, foram classificados no nível silábico os Ps 2, 5, 6, 9, 10, 11, 13, 14, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 36 e 37.

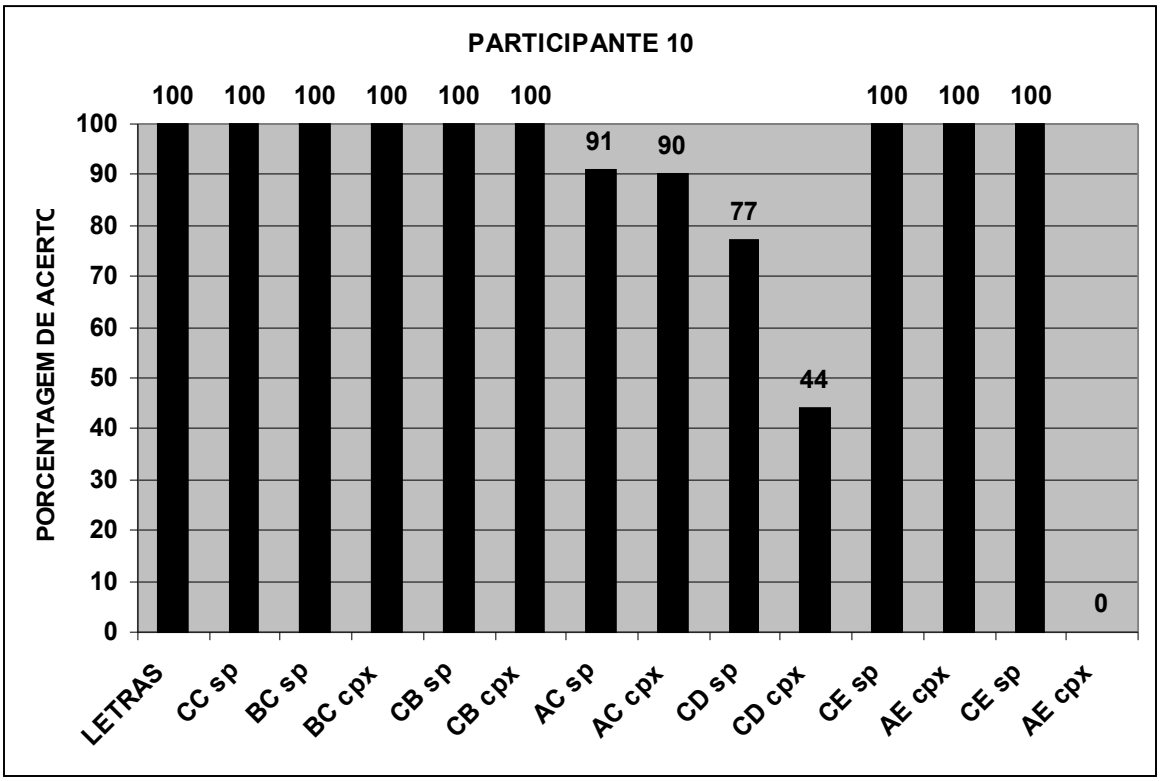
Na seqüência, apresentamos os desempenhos de tais participantes conforme identificado pelo IAL-I:

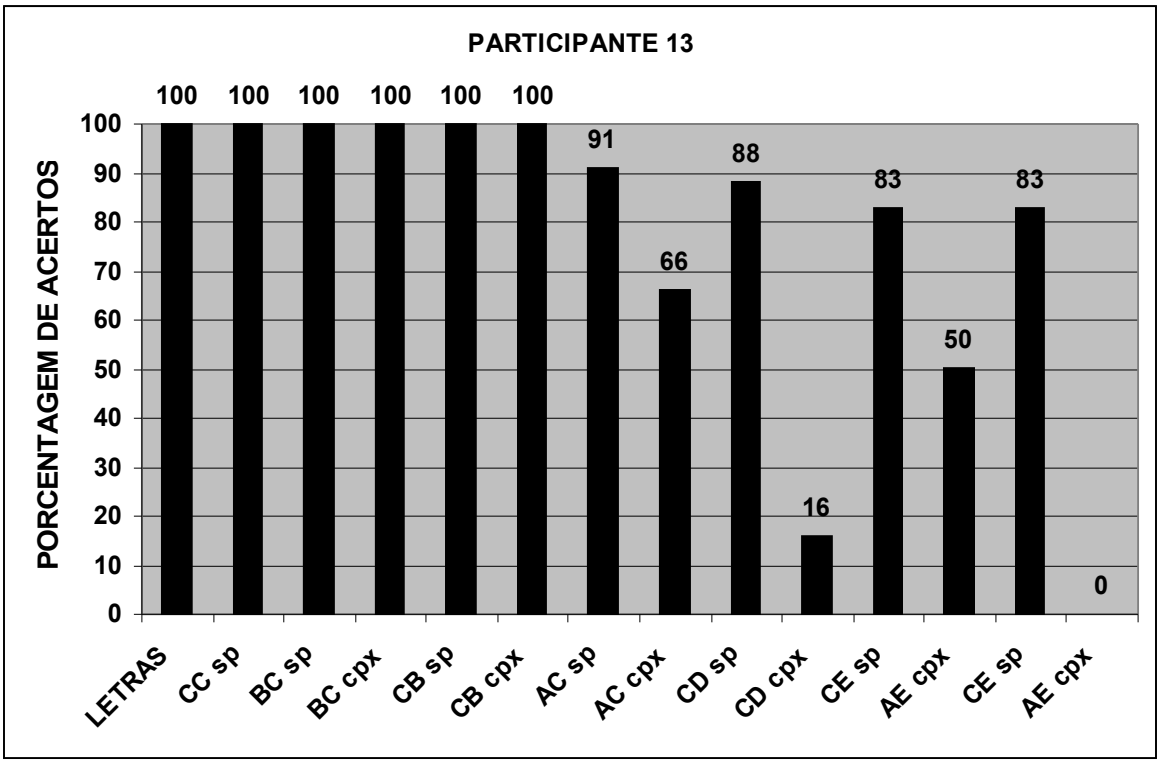

PARTICIPANTE 2
PORCENTAGEM DE ACERTC
100
90
80
70
60
50
40
30
20
10
0
66
100
66
66
22
66
50
57
0
0
66
0
66
0
LETRAS
CC sp
BC sp
BC cpx
CB sp
CB cpx
AC sp
AC cpx
CD sp
CD cpx
CE sp
AE sp
CE cpx
AE cpx

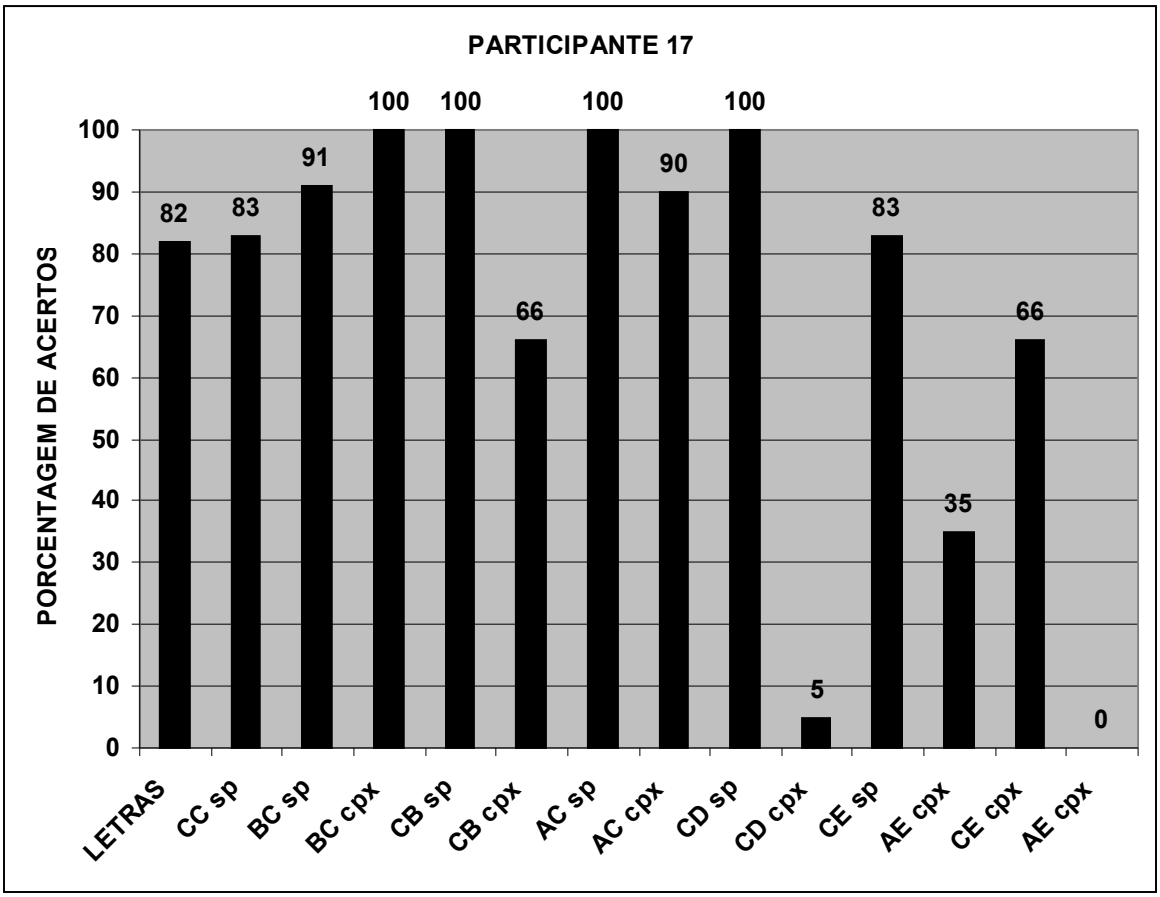

PARTICIPANTE 5
PORCENTAGEM DE ACERTOS
100
90
80
70
60
50
40
30
20
10
0
47
100
58
50
55
33
58
38
0
0
0
0
0
0
LETRAS
CC sp
BC sp
BC cpx
CB sp
CB cpx
AC sp
AC cpx
CD sp
CD cpx
CE sp
AE sp
CE cpx
AE cpx

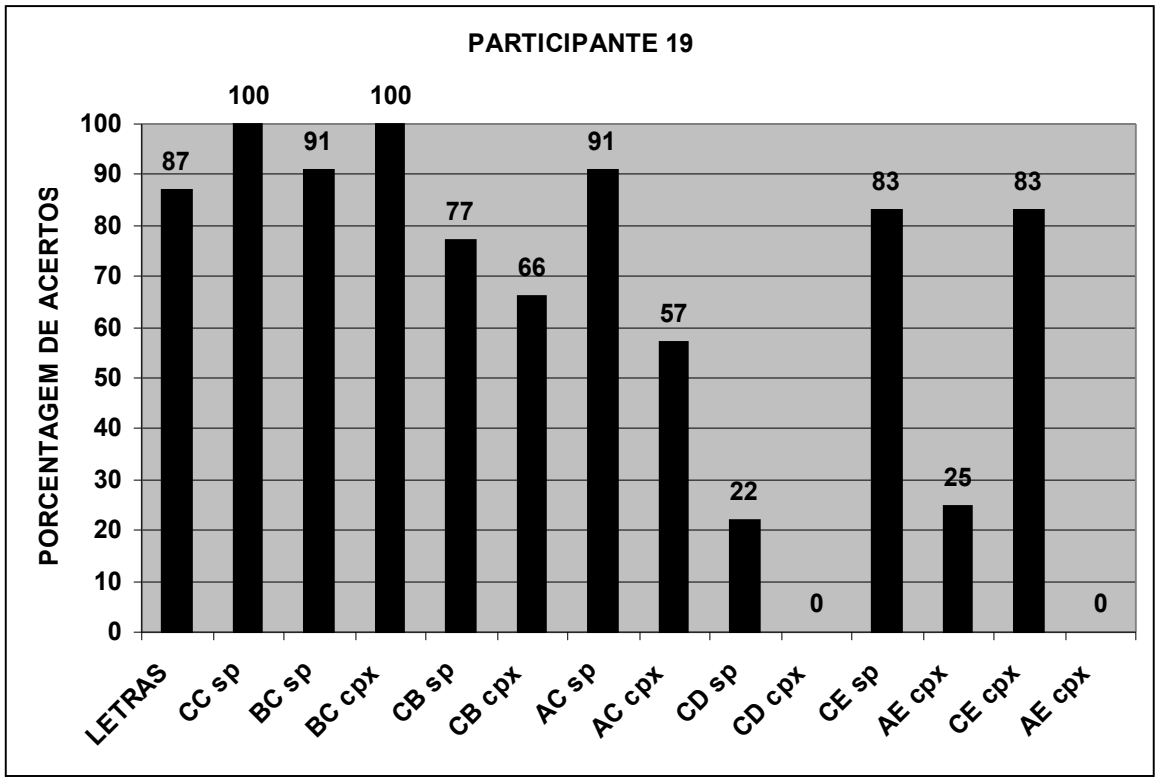

PARTICIPANTE 6
PORCENTAGEM DE ACERTOS
100
90
80
70
60
50
40
30
20
10
0
43
50
33
50
55
0
41
38
0
0
0
0
83
0
LETRAS
CC sp
BC sp
BC cpx
CB sp
CB cpx
AC sp
AC cpx
CD sp
CD cpx
CE sp
AE sp
CE cpx
AE cpx

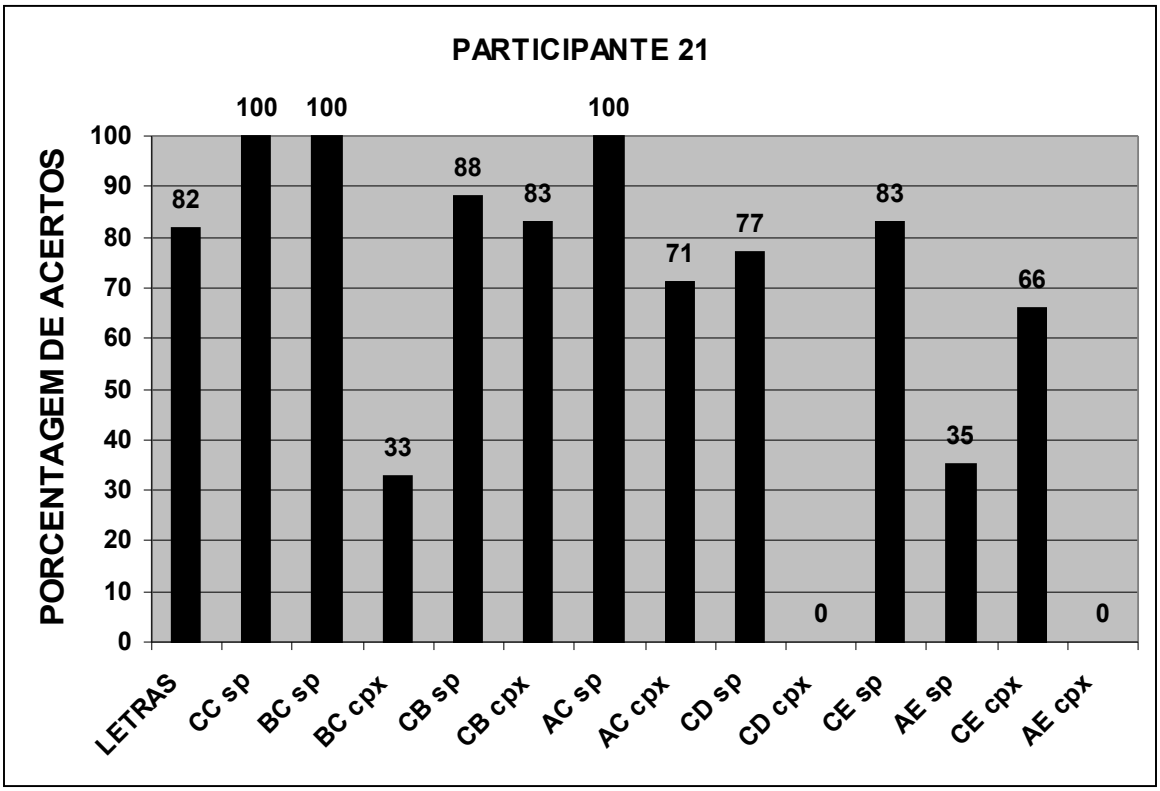

PARTICIPANTE 9
PORCENTAGEM DE ACERTOS
100
90
80
70
60
50
40
30
20
10
0
96
100
91
50
66
50
83
57
11
0
100
0
100
0
LETRAS
CC sp
BC sp
BC cpx
CB sp
CB cpx
AC sp
AC cpx
CD sp
CD cpx
CE sp
AE sp
CE cpx
AE cpx

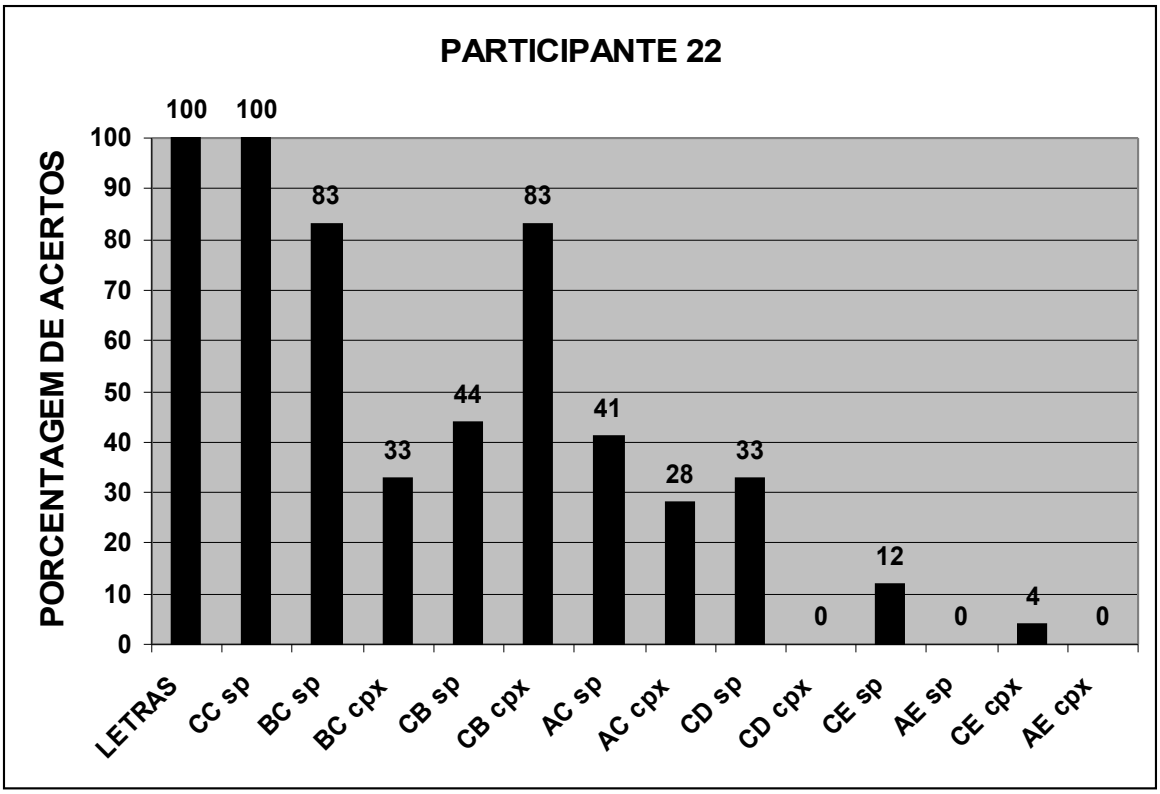

PARTICIPANTE 10
PORCENTAGEM DE ACERTC
100
90
80
70
60
50
40
30
20
10
0
100
100
100
100
100
100
91
90
77
44
100
100
100
0
LETRAS
CC sp
BC sp
BC cpx
CB sp
CB cpx
AC sp
AC cpx
CD sp
CD cpx
CE sp
AE cpx
CE sp
AE cpx

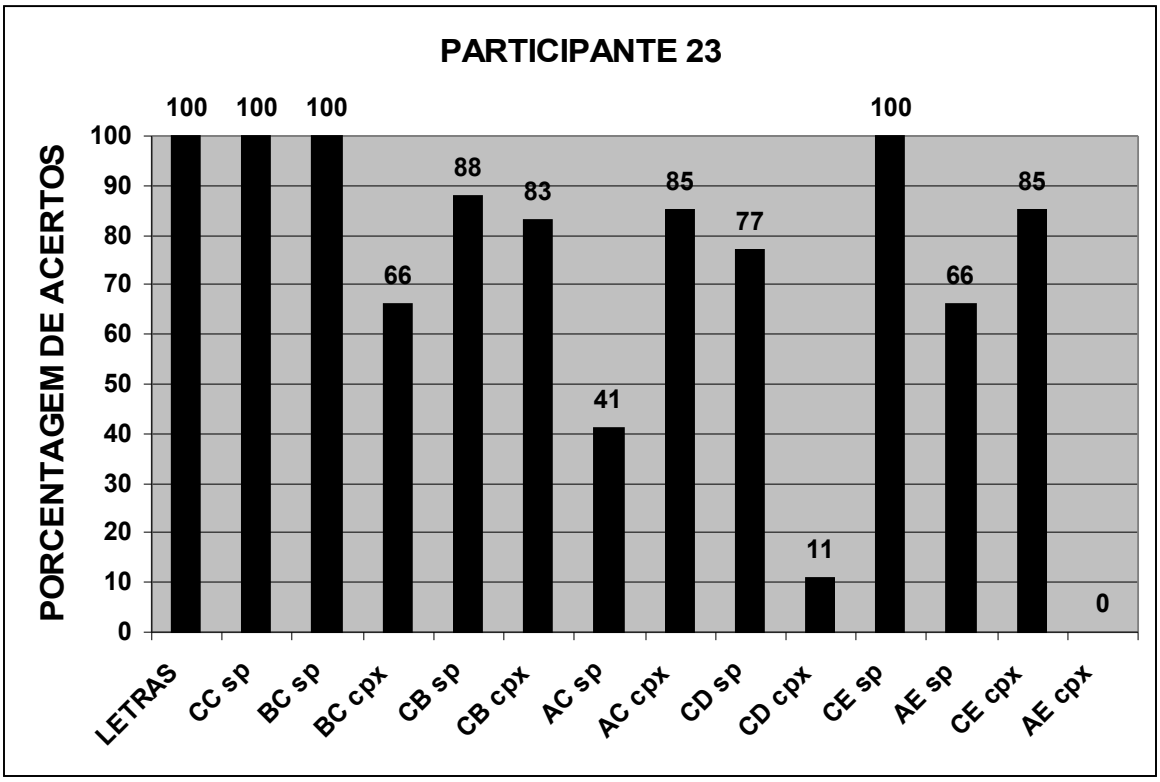

PARTICIPANTE 13
PORCENTAGEM DE ACERTOS
100
90
80
70
60
50
40
30
20
10
0
100
100
100
100
100
100
91
66
88
16
83
50
83
0
LETRAS
CC sp
BC sp
BC cpx
CB sp
CB cpx
AC sp
AC cpx
CD sp
CD cpx
CE sp
AE cpx
CE sp
AE cpx

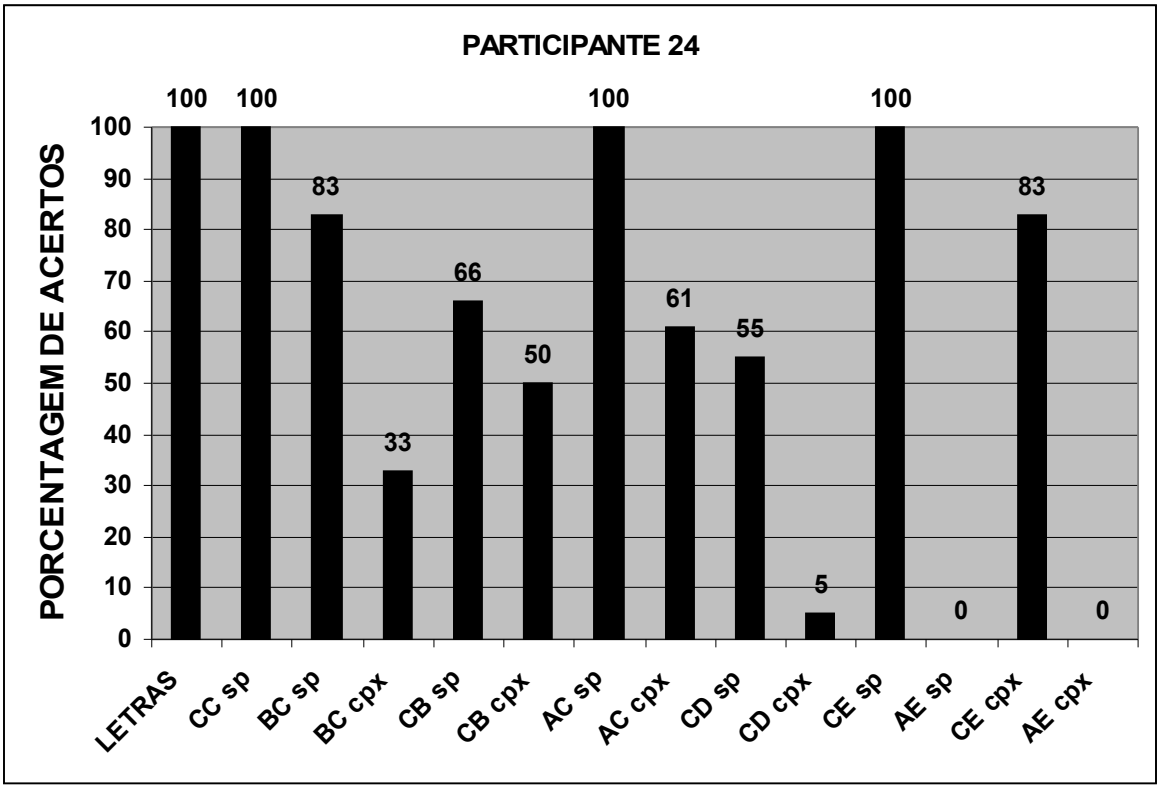

PARTICIPANTE 17
PORCENTAGEM DE ACERTOS
100
90
80
70
60
50
40
30
20
10
0
82
83
91
100
100
66
100
90
100
5
83
35
66
0
LETRAS
CC sp
BC sp
BC cpx
CB sp
CB cpx
AC sp
AC cpx
CD sp
CD cpx
CE sp
AE cpx
CE cpx
AE cpx

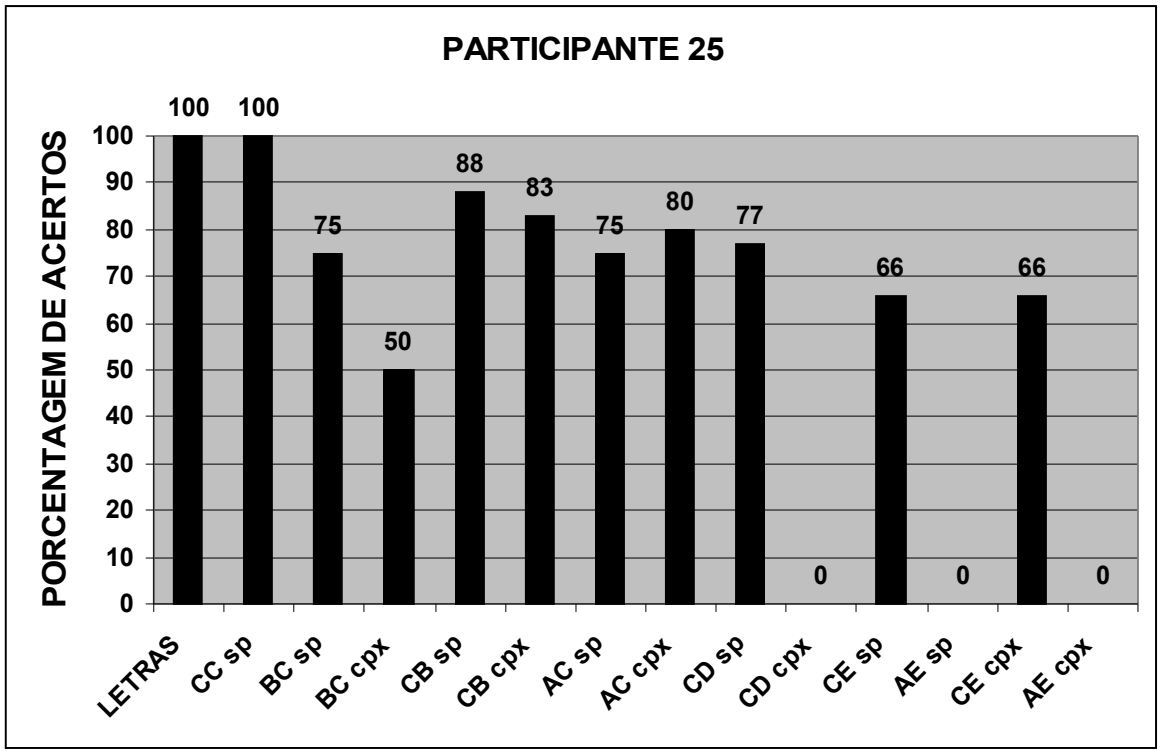

PARTICIPANTE 19
PORCENTAGEM DE ACERTOS
100
90
80
70
60
50
40
30
20
10
0
87
100
91
100
77
66
91
57
22
0
83
25
83
0
LETRAS
CC sp
BC sp
BC cpx
CB sp
CB cpx
AC sp
AC cpx
CD sp
CD cpx
CE sp
AE cpx
CE cpx
AE cpx

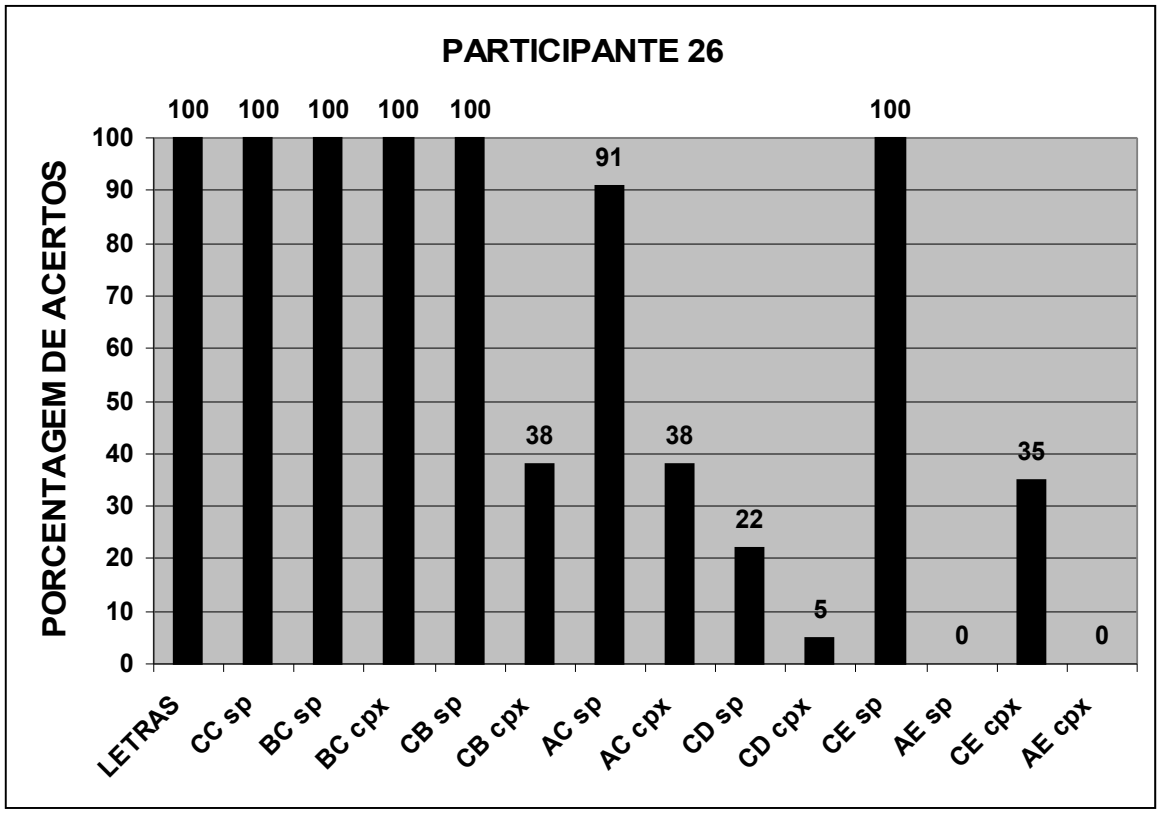

PARTICIPANTE 21
PORCENTAGEM DE ACERTOS
100
90
80
70
60
50
40
30
20
10
0
82
100
100
33
88
83
100
71
77
0
83
35
66
0
LETRAS
CC sp
BC sp
BC cpx
CB sp
CB cpx
AC sp
AC cpx
CD sp
CD cpx
CE sp
AE sp
CE cpx
AE cpx

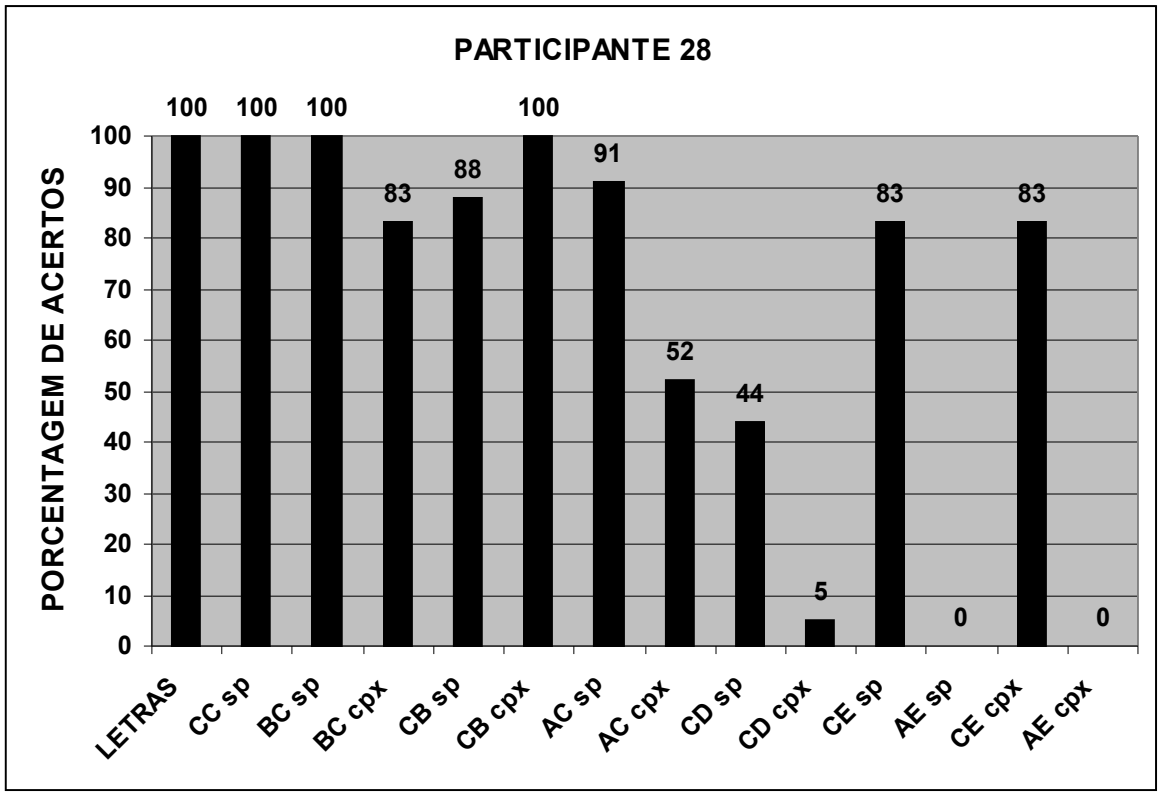

PARTICIPANTE 22
PORCENTAGEM DE ACERTOS
100
90
80
70
60
50
40
30
20
10
0
100
100
83
33
44
83
41
28
33
0
12
0
4
0
LETRAS
CC sp
BC sp
BC cpx
CB sp
CB cpx
AC sp
AC cpx
CD sp
CD cpx
CE sp
AE sp
CE cpx
AE cpx

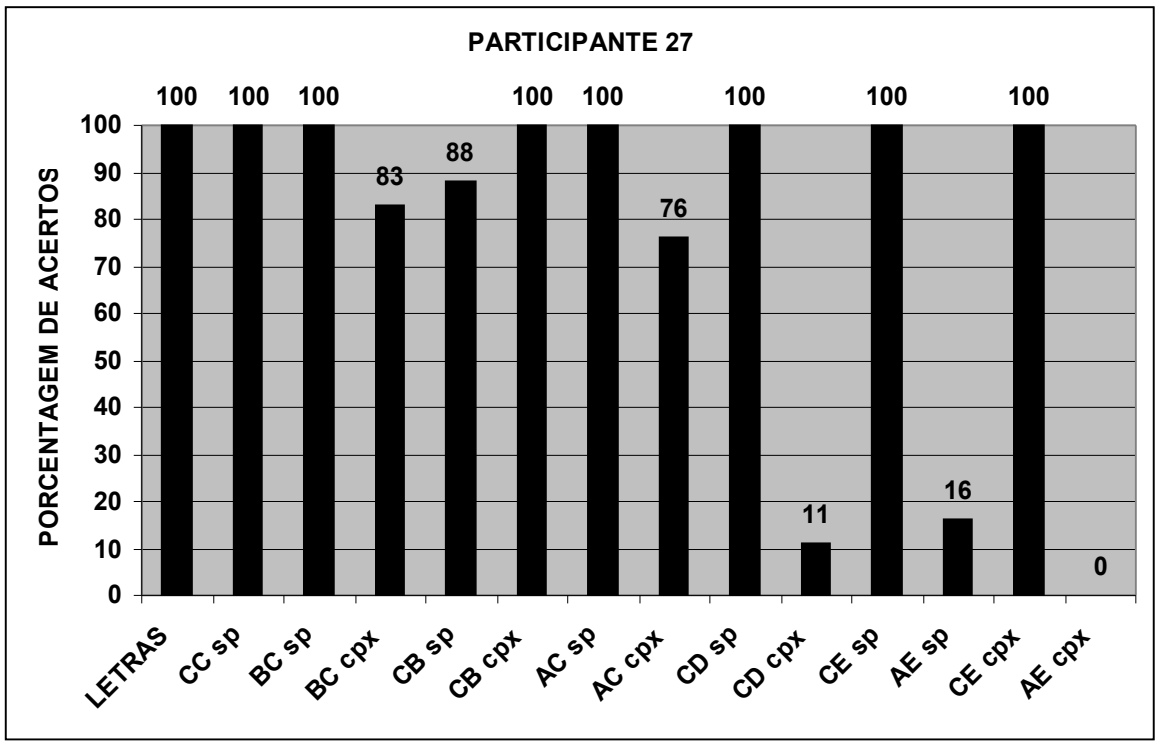

PARTICIPANTE 23
PORCENTAGEM DE ACERTOS
100
90
80
70
60
50
40
30
20
10
0
100
100
100
66
88
83
41
85
77
11
100
66
85
0
LETRAS
CC sp
BC sp
BC cpx
CB sp
CB cpx
AC sp
AC cpx
CD sp
CD cpx
CE sp
AE sp
CE cpx
AE cpx

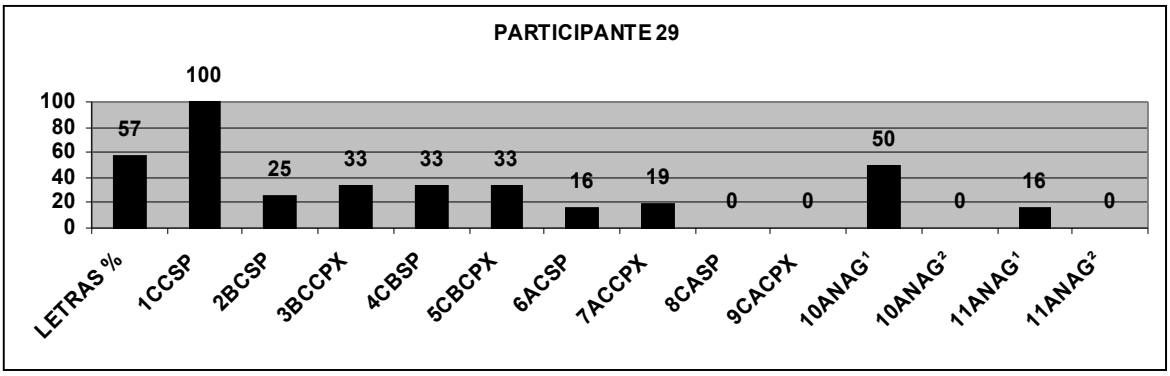

PARTICIPANTE 24
PORCENTAGEM DE ACERTOS
100
90
80
70
60
50
40
30
20
10
0
100
100
83
33
66
50
100
61
55
5
100
0
83
0
LETRAS
CC sp
BC sp
BC cpx
CB sp
CB cpx
AC sp
AC cpx
CD sp
CD cpx
CE sp
AE sp
CE cpx
AE cpx

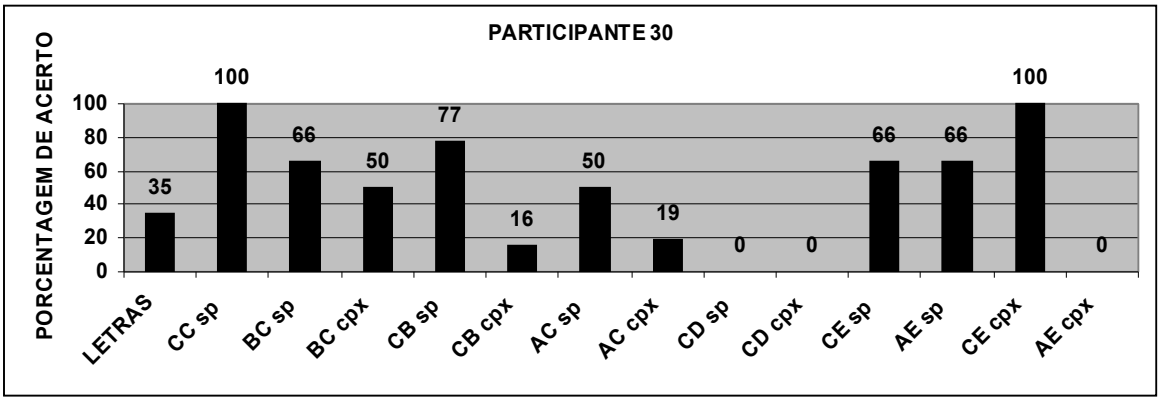

PARTICIPANTE 25
PORCENTAGEM DE ACERTOS
100
90
80
70
60
50
40
30
20
10
0
100
100
75
50
88
83
75
80
77
0
66
0
66
0
LETRAS
CC sp
BC sp
BC cpx
CB sp
CB cpx
AC sp
AC cpx
CD sp
CD cpx
CE sp
AE sp
CE cpx
AE cpx

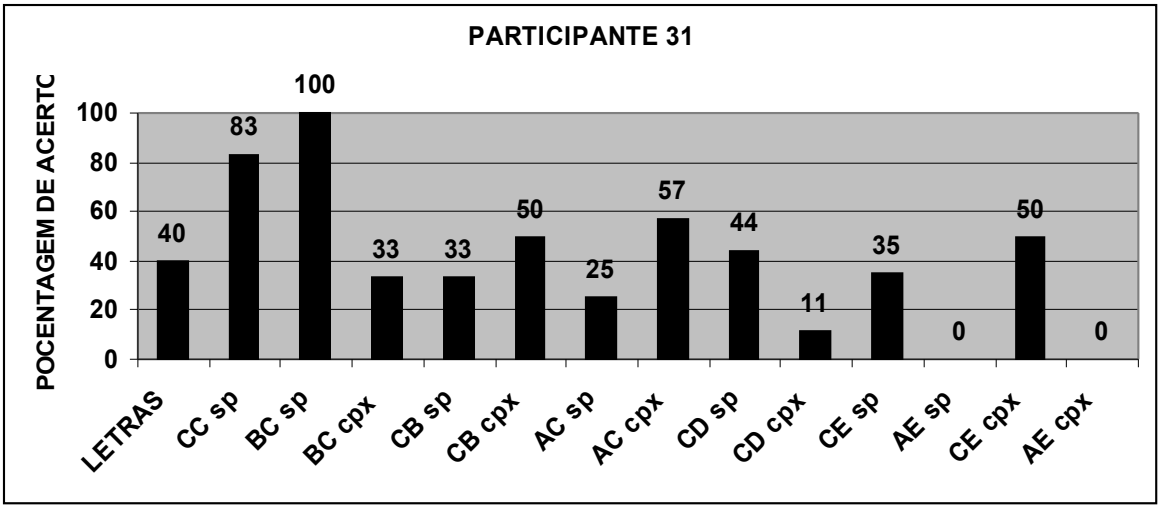

PARTICIPANTE 26
PORCENTAGEM DE ACERTOS
100
90
80
70
60
50
40
30
20
10
0
100
100
100
100
100
38
91
38
22
5
100
0
35
0
LETRAS
CC sp
BC sp
BC cpx
CB sp
CB cpx
AC sp
AC cpx
CD sp
CD cpx
CE sp
AE sp
CE cpx
AE cpx

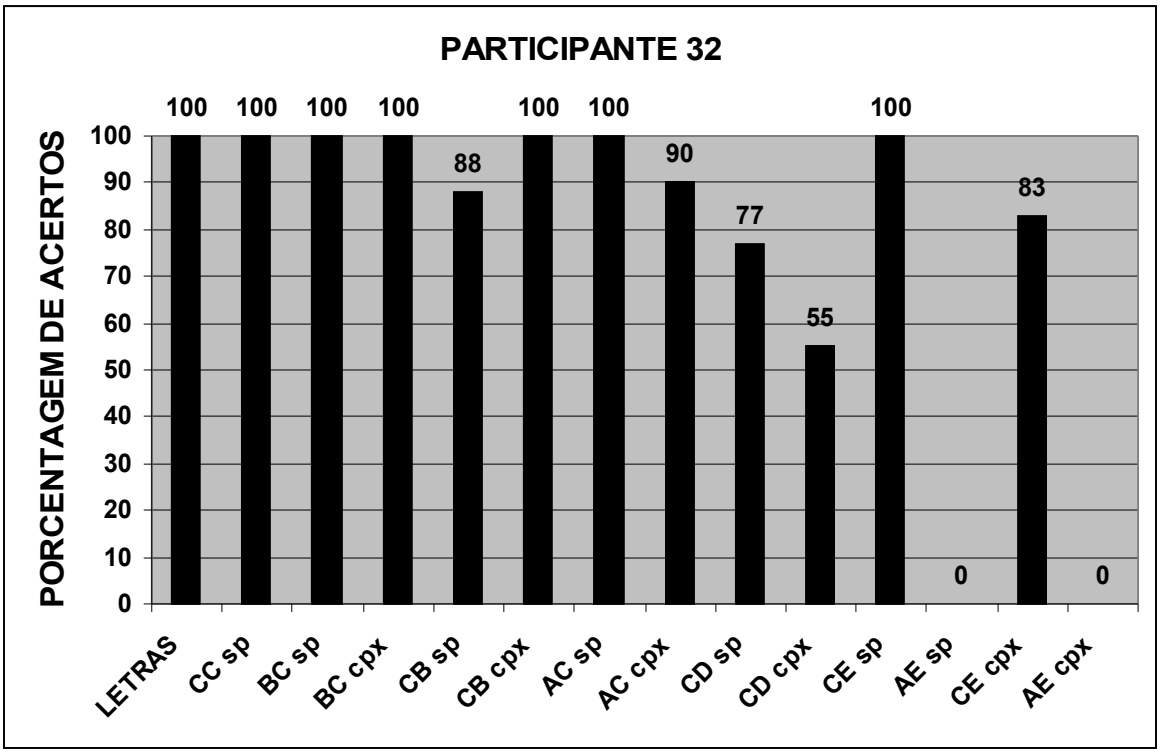

PARTICIPANTE 28
PORCENTAGEM DE ACERTOS
100
90
80
70
60
50
40
30
20
10
0
100
100
100
83
88
100
91
52
44
5
83
0
83
0
LETRAS
CC sp
BC sp
BC cpx
CB sp
CB cpx
AC sp
AC cpx
CD sp
CD cpx
CE sp
AE sp
CE cpx
AE cpx

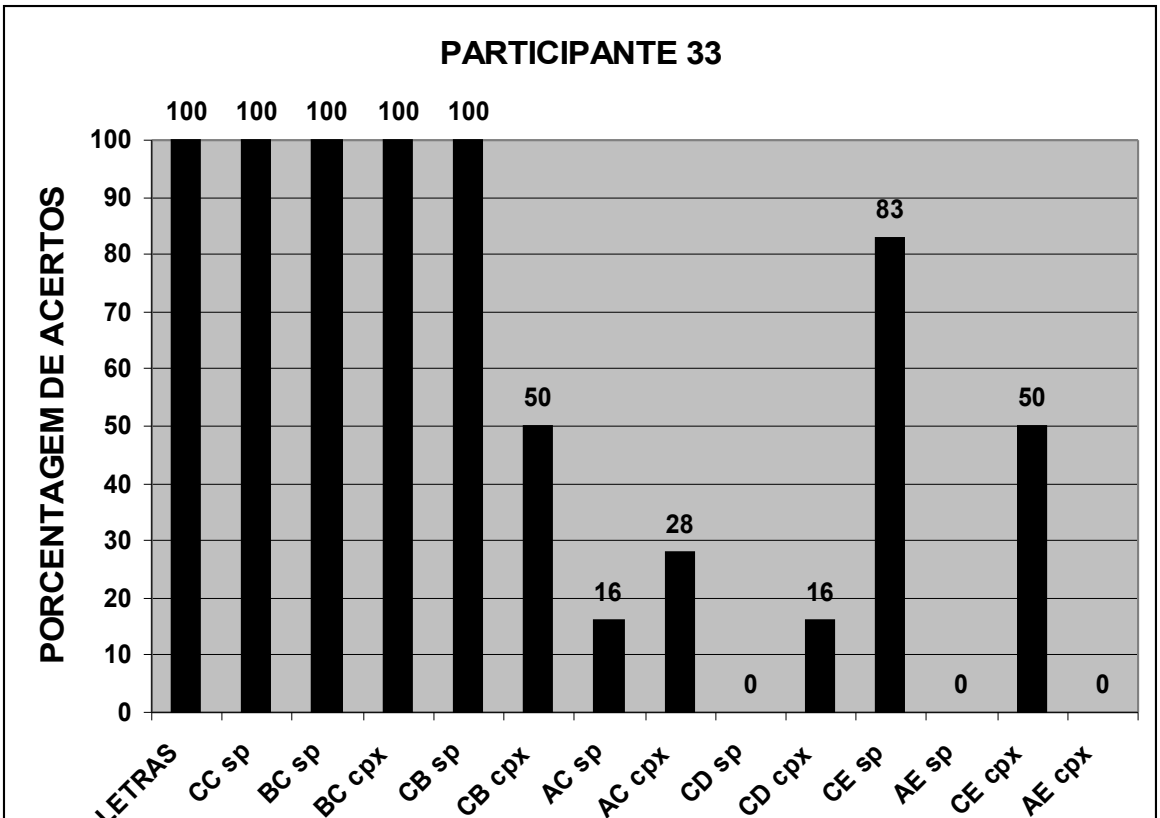

PARTICIPANTE 27
PORCENTAGEM DE ACERTOS
100
90
80
70
60
50
40
30
20
10
0
100
100
100
83
88
100
100
76
100
11
100
16
100
0
LETRAS
CC sp
BC sp
BC cpx
CB sp
CB cpx
AC sp
AC cpx
CD sp
CD cpx
CE sp
AE sp
CE cpx
AE cpx

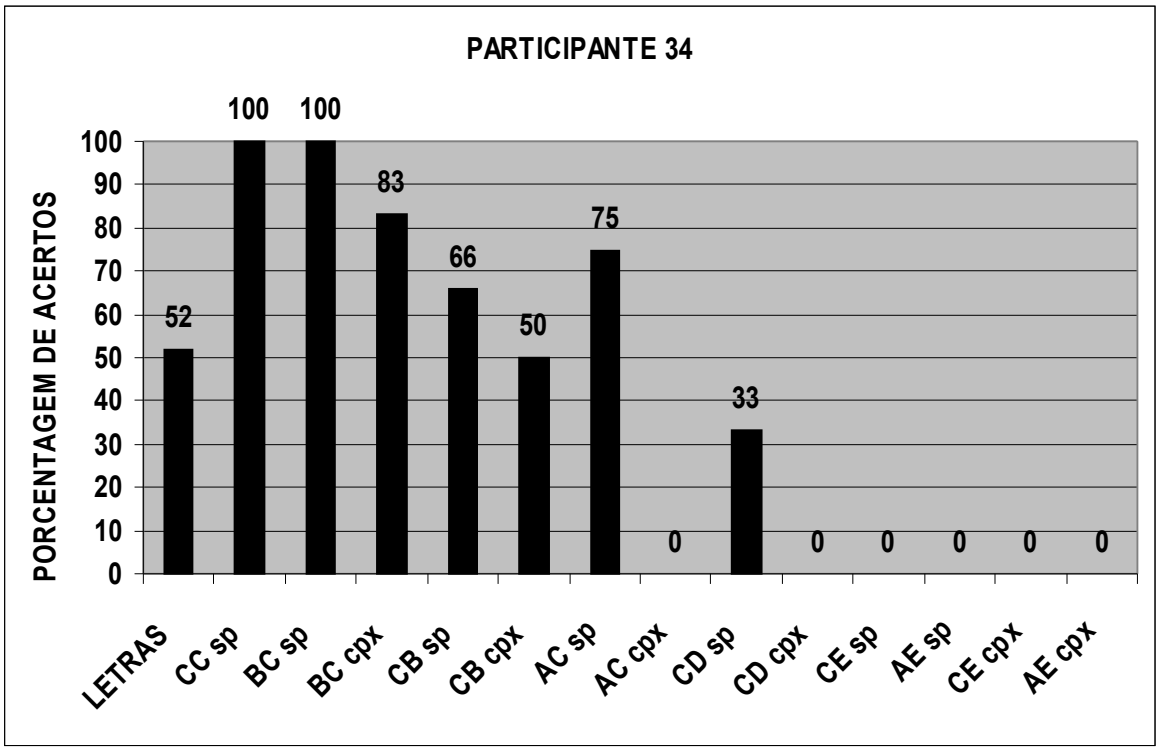

PARTICIPANTE 29
100
80
60
40
20
0
57
100
25
33
33
33
16
19
0
0
50
0
16
0
LETRAS %
1CCSP
2BCSP
3BCCPX
4CBSP
5CBCPX
6ACSP
7ACCPX
8CASP
9CACPX
10ANAG¹
10ANAG²
11ANAG¹
11ANAG²

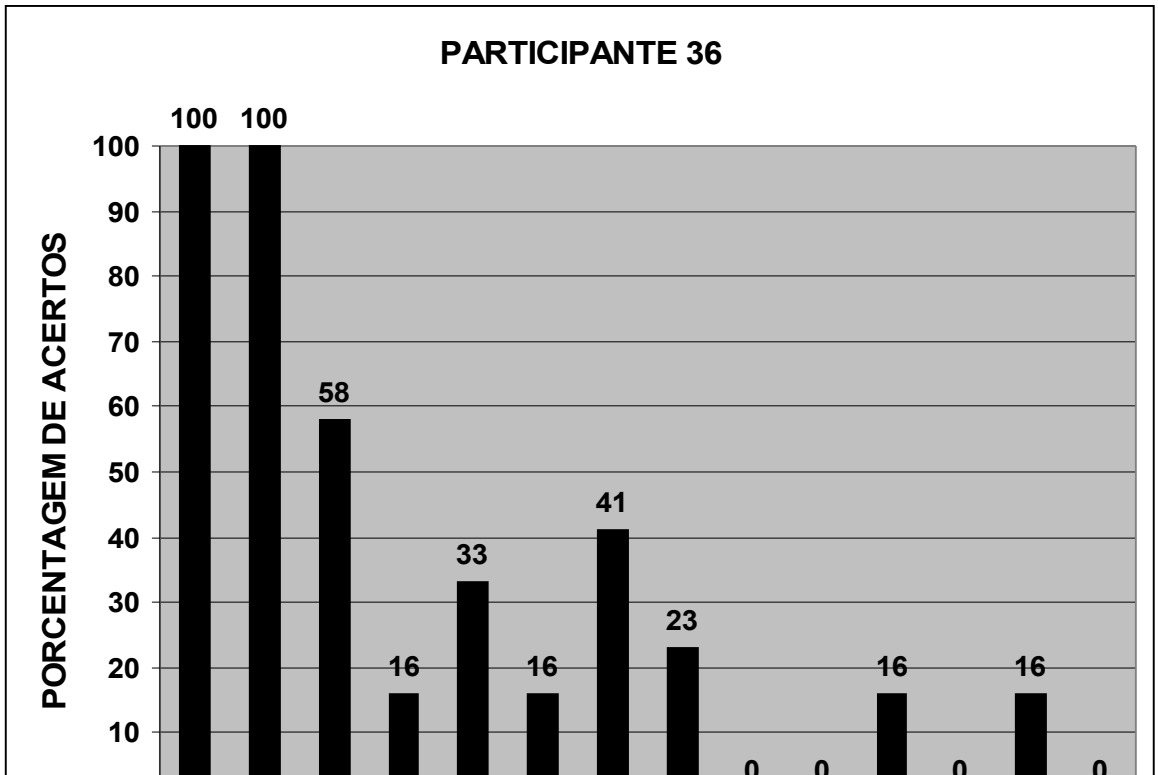

PARTICIPANTE 30
PORCENTAGEM DE ACERTO
100
80
60
40
20
0
35
100
66
50
77
16
50
19
0
0
66
66
100
0
LETRAS
CC sp
BC sp
BC cpx
CB sp
CB cpx
AC sp
AC cpx
CD sp
CD cpx
CE sp
AE sp
CE cpx
AE cpx


PARTICIPANTE 31
POCENTAGEM DE ACERTC
100
80
60
40
20
0
40
83
100
33
33
50
25
57
44
11
35
0
50
0
LETRAS
CC sp
BC sp
BC cpx
CB sp
CB cpx
AC sp
AC cpx
CD sp
CD cpx
CE sp
AE sp
CE cpx
AE cpx


PARTICIPANTE 32
PORCENTAGEM DE ACERTOS
100
90
80
70
60
50
40
30
20
10
0
100 100 100 100 88 100 100 90 77 55 100 0 83 0
LETRAS
CC sp
BC sp
BC cpx
CB sp
CB cpx
AC sp
AC cpx
CD sp
CD cpx
CE sp
AE sp
CE cpx
AE cpx


PARTICIPANTE 33
PORCENTAGEM DE ACERTOS
100
90
80
70
60
50
40
30
20
10
0
100 100 100 100 100 50 16 28 0 16 83 0 50 0
LETRAS
CC sp
BC sp
BC cpx
CB sp
CB cpx
AC sp
AC cpx
CD sp
CD cpx
CE sp
AE sp
CE cpx
AE cpx


PARTICIPANTE 34
PORCENTAGEM DE ACERTOS
100
90
80
70
60
50
40
30
20
10
0
52
100
100
83
66
50
75
0
33
0
0
0
0
0
LETRAS
CC sp
BC sp
BC cpx
CB sp
CB cpx
AC sp
AC cpx
CD sp
CD cpx
CE sp
AE sp
CE cpx
AE cpx


PARTICIPANTE 36
PORCENTAGEM DE ACERTOS
100
90
80
70
60
50
40
30
20
10
100
100
58
16
33
16
41
23
0
0
16
0
16
0

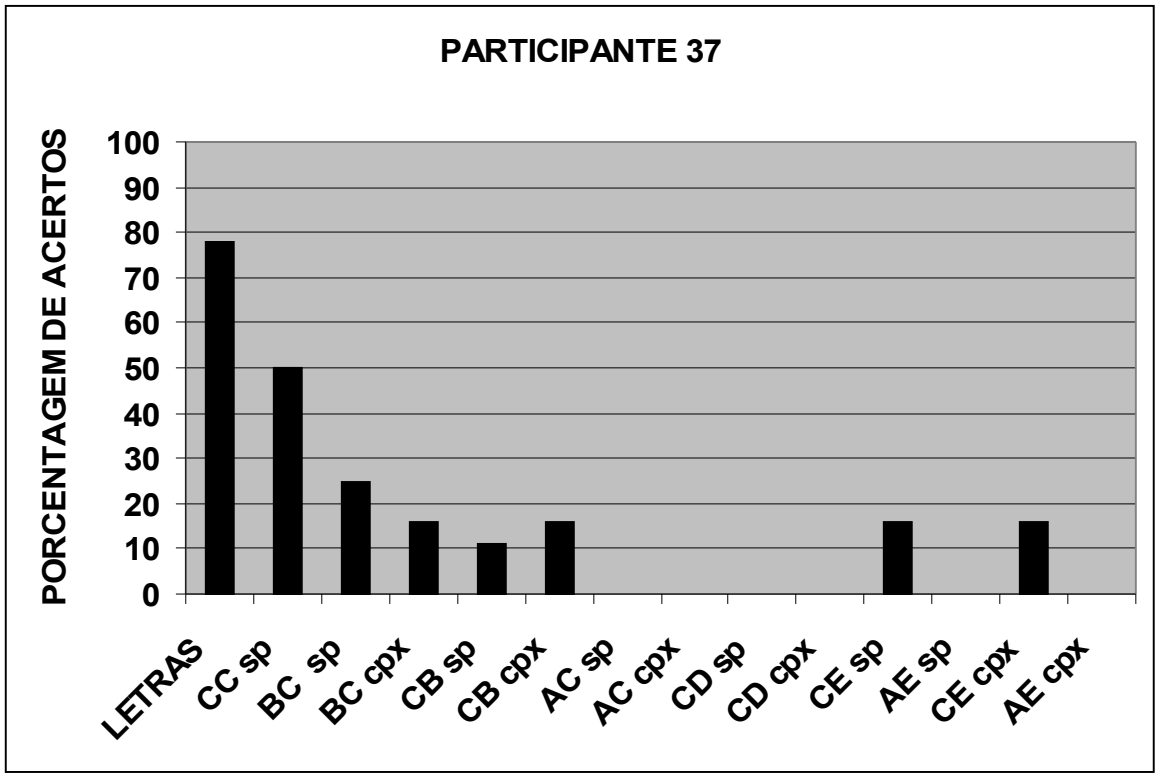


Figura 16 - Desempenho Individual dos Participantes Silábicos sem Valor Sonoro

A diversidade de desempenhos destes participantes é evidente, como também a falta de precisão da categorização efetuada na Escola. Estão nesta mesma categoria alunos que expressam desempenho deficitário na maior parte das relações (a exemplo dos Ps 36 e 37, dentre outros) e alunos que apresentam desempenho satisfatório inclusive na leitura expressiva, desde que com sílabas simples (a exemplo dos Ps 17 e 27, dentre outros).

O único participante categorizado como silábico com valor sonoro, mostrou, nesta pesquisa, desempenho satisfatório na maioria das atividades testadas no IAL-I, tendo desempenho similar ao de alunos categorizados como pré-silábicos.

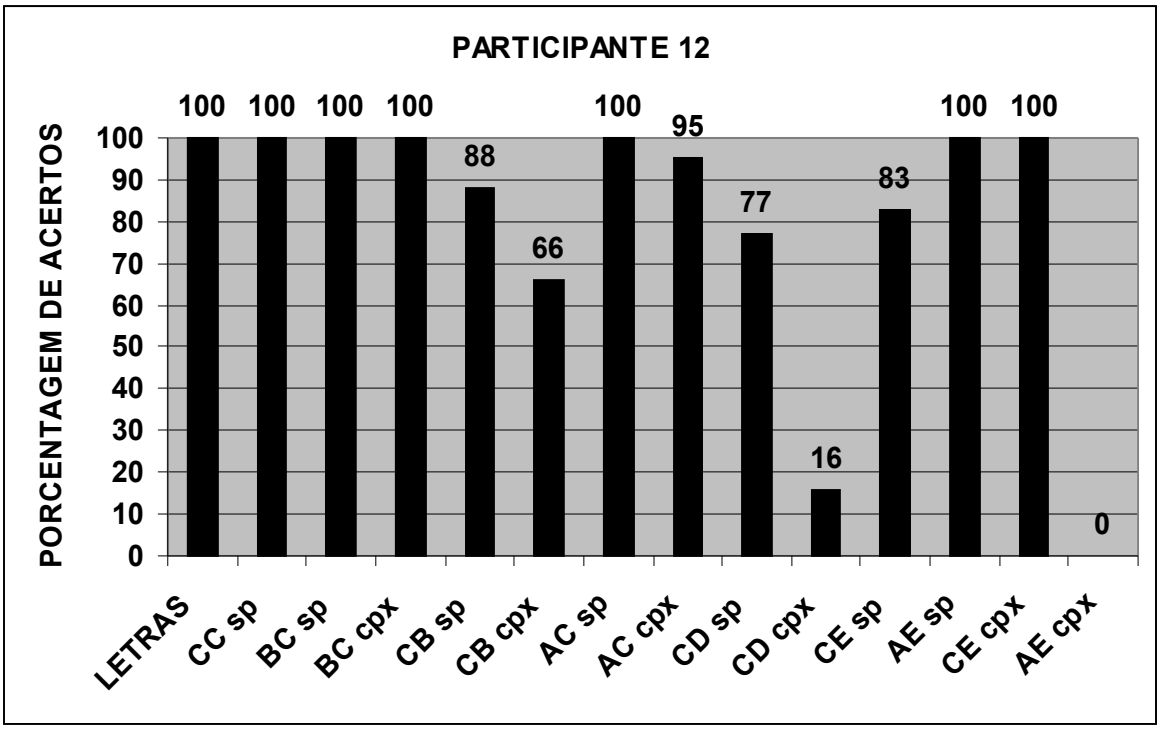


Figura 17 - Desempenho Individual dos Participantes Silábicos com Valor Sonoro[10]

Em suma, fazendo a comparação dos dados obtidos a partir da avaliação emitida pelo IAL-I com a classificação apurada pela Escola, foi possível evidenciar que com a detecção do IAL-I há uma multiplicidade de repertórios do que a que foi diagnosticada pela Escola. Notam-se discrepâncias importantes, o que nos leva a afirmar que as professoras não dispõem de recursos fidedignos para avaliar os desempenhos dos alunos com os quais trabalham e o IAL-I revelou-se, neste caso, um poderoso instrumento de avaliação de repertório tanto de leitura como de escrita.

[10] Este aluno tem desempenho tal como outros que foram categorizados como pré-silábicos sem valor sonoro.

DISCUSSÃO

Ter acesso ao repertório de conhecimentos e habilidades de seus alunos é essencial ao docente, pois além de lhe permitir detectar se os alunos possuem o mínimo necessário para seguir determinado programa, também permite fazer uma avaliação dos avanços atingidos individualmente, assim como dos aspectos que precisam ser retomados, reorganizados no processo de ensino.

Essa identificação como propõe Skinner (1972), é fundamental, para o planejamento de procedimentos de ensino a serem realizados, uma vez que conhecer as diferenças individuais daqueles que serão ensinados habilita o professor não apenas a eleger e/ou planejar e aplicar contingências que modelem e mantenham os comportamentos esperados, mas também a reformular seus procedimentos quando se fizer necessário.

A prática da avaliação da aprendizagem no cotidiano escolar deve possibilitar que se proponha o melhor para cada aprendiz, por isso ela deve ser entendida como um instrumento de aprimoramento do processo ensino-aprendizagem, e não como instrumento de seleção e exclusão de alunos, como ainda se apresenta infelizmente em nosso sistema educacional.

Uma das funções da avaliação é diagnosticar o conhecimento prévio do aluno, isto é, o que este já domina e o que ainda não domina, em relação a comportamentos que serão objeto de ensino. No caso do Ensino Fundamental, cabe professor, dentre outras, a responsabilidade de decidir sobre o que deve ser priorizado no ensino da leitura, adequando procedimentos de ensino que sejam úteis ao aprendizado satisfatório de seus alunos. Para tanto, a identificação do repertório é um requisito fundamental.

Para que a avaliação de repertório ocorra, é necessário que haja instrumentos adequados e o IAL-I foi proposto para ser utilizado com tal finalidade. Como visto embora os estudos realizados por Nibu (2006) e Moroz e Rubano (2007) tragam evidências de que, de fato, tal instrumento pode ser útil ao professor, considerou-se relevante obter mais dados. Assim, o presente trabalho teve por objetivos avaliar o repertório inicial de leitura de alunos da 2ª série do Ensino Fundamental de uma escola pública encaminhados para aulas de reforço, e a partir de tal avaliação, verificar se há evidências empíricas de que o instrumento pode ser utilizado, pelo professor, com tal finalidade.

Em relação ao repertório de leitura dos participantes, os resultados mostraram que a maioria possui dificuldades, pois apresentaram índices de acerto insuficientes em diversas relações testadas, principalmente naquelas que envolviam a leitura expressiva e a construção de palavras ditadas – relações AE e CD, respectivamente.

Os dados obtidos, quando comparados à pesquisa realizada por Nibu (2006), evidenciam escores muito mais negativos mostrados pelos participantes desta pesquisa que, apesar de terem em média a mesma faixa etária, condições sócio-econômicas e infra-estrutura (ambiente escolar) semelhantes, estiveram em patamares bem inferiores aos relatados por aquela autora. Isto nos leva a supor que as condições de ensino oferecidas nas escolas comparadas se diferenciam; no entanto não podemos indicar quais seriam estas condições mais favorecedoras de aprendizagem que teriam favorecido melhor desempenho dos alunos naquele estudo. Pesquisas direcionadas para o objetivo de investigar com mais propriedade as diferentes condições de ensino vigentes em escolas públicas poderiam ser objeto de estudos em novas pesquisas.

Foi possível observar que existe uma variação evidente de desempenho entre os participantes, sendo que foi identificado que alguns deles apresentaram mais dificuldades, pois tiveram desempenho deficitário nas diferentes atividades propostas.

Tal diversidade de desempenho foi detectada porque se focalizou o desempenho de cada aluno e não a média geral de desempenho dos participantes para cada atividade avaliada, visto que, se assim o fizéssemos, estaríamos mais uma vez – em conformidade com o que é feito na Escola – considerando as dificuldades apresentadas pelo grupo, distorcendo, dessa forma, o conhecimento sobre o desempenho de cada aluno, em particular.

A comparação entre dados obtidos pela avaliação feita pela Escola e os resultados apurados com a aplicação do IAL-I permitiu verificar que o IAL-I tem maior sensibilidade na detecção de sutilezas do repertório dos alunos. Evidenciou-se diferença entre ambas, já que alunos com desempenhos diferentes, segundo o IAL-I, foram agrupados numa mesma categoria pelos professores da Escola; como exemplo, destacamos os Ps 11 e 36, categorizados como pré-silábicos, cujos desempenhos são bem diversos, já que P11 teve um desempenho satisfatório em todas as relações testadas, exceto nas relações cujas palavras são compostas com sílabas complexas CD (55% de acertos) e AE (35% de acertos), e P36 que obteve desempenho satisfatório apenas na atividade relativa às letras e relação CC compostas por palavras com sílabas simples.

A Escola realiza a avaliação do repertório dos alunos através de um ditado composto com palavras diversas, ou seja, avalia os comportamentos de leitura e de escrita a partir do que é produzido por escrito; assim sendo, não há avaliação independente do repertório de leitura. Classificando o aluno em função de suas possíveis hipóteses sobre a escrita, desconsidera as diferenças existentes entre os

comportamentos de leitura e de escrita e não consegue identificar especificidades dos repertórios de cada aluno.

De Rose *et al*. (1994) tecem algumas considerações acerca da abordagem piagetiana e a análise do comportamento. Aludindo às "hipóteses silábica e alfabética", diferentemente do realizado pelos professores da Escola, os autores interpretam o progresso da criança como controle de estímulos, pois a criança baseia-se inicialmente em pistas semânticas que gradativamente passam a ser auditivas. Tais hipóteses representariam, conforme os autores, uma mudança no sentido de que a criança passa a escrever com base em pistas progressivamente mais refinadas provenientes dos sons das palavras, o que em termos comportamentais pode ser descrito como *"a aquisição de controle de estímulo por unidades, a princípio silábicas, e posteriormente, fonêmicas*". (p.28).

Destacam, também, a preocupação de Skinner em relação à avaliação que é feita nas escolas, afirmando que estas não dispõem de método adequado para ensinar crianças com rendimento insatisfatório. As escolas tornam-se, conseqüentemente, ineficientes para lidar com repertórios diferentes do previsto, sendo comum atribuir aos alunos o 'rótulo' de 'portadores de distúrbio de aprendizagem'. Segundo os autores, se Skinner analisa o comportamento como o resultado das interações entre organismo e ambiente, isto é, se no decorrer destas interações ocorre a diferenciação do comportamento, não é possível aceitar a função atribuída ao "erro", pois este não descreve o comportamento, mas sim o julgamento de alguém como certo ou errado. Assim, o "julgamento do erro" tem pouca importância para a análise do comportamento, já que se baseia num padrão externo, desconsiderando a história de interações que originou o comportamento considerado "errado". Conforme afirmam:

> Skinner (1956) já afirmava que o indivíduo (o sujeito de pesquisa ou o estudante) está sempre certo: se ele não faz o que o pesquisador ou professor espera ou deseja, é este último que está errado. Fazendo uma análise da história do indivíduo, o pesquisador ou instrutor pode arranjar um ambiente instrucional que leve o aprendiz a um comportamento mais avançado, ou a um "conhecimento" mais avançado. Este ambiente instrucional é arranjado de forma a dispor contingências de reforço que promovam processo de diferenciação ou modelagem, partindo do repertório atual do indivíduo (do nível de conceitualização) e avançando, no próprio ritmo de que cada indivíduo é capaz. (De Rose et al, 1994, p.27)

Os dados do presente trabalho permitiram evidenciar que a leitura não é concebida, pelos professores, como uma rede de relações, conforme proposto pelo paradigma da equivalência entre estímulos.

Conforme destacado por Stromer, Mackay e Stoddard (1992) que, ao sugerirem métodos básicos de pesquisa em equivalência de estímulos, recomendam sua aplicação como um recurso a mais disponível para que o professor possa avaliar fidedignamente e programar atividades que visem melhorar o desempenho daqueles alunos que apresentam mais dificuldades. Sendo assim, resumem:

> Descrevemos métodos que estabelecem equivalências baseados nas redes de relações e escolha de acordo com o modelo, escrita e desempenhos de nomeação. Os métodos podem ser usados como um suplemento para instrução em sala de aula para avaliar se as abordagens padrão baseadas no currículo estabelecem tais redes de integração. Métodos derivados da pesquisa em equivalência de estímulos podem ser úteis para remediar ("problemas de aprendizagem") <u>quando as abordagens de ensino tradicional não forem bem sucedidas</u>. (p.225) (grifos nossos)

Goyos e Almeida (1996), autores do software Mestre®, também partem dessa concepção de leitura como rede de relações. Daí que o software possibilita a programação de tarefas com a utilização de procedimentos de escolha de acordo com o modelo (MTS) e de escolha de acordo com o modelo com resposta construída (CRMTS), procedimentos que permitem o ensino de relações entre diferentes modalidades de estímulos. O IAL-I, ampliando a utilização do software, apoiou-se em tais procedimentos em sua proposta avaliativa.

Uma outra diferença entre ambas as avaliações é que os dados obtidos pelo IAL-I podem dirigir o planejamento das atividades pelo professor, já que a partir do mesmo pode-se conhecer as dificuldades específicas de cada aluno ou de grupos de alunos que têm dificuldades em comum, sejam elas referentes à leitura ou à escrita de palavras, tanto com sílabas simples quanto complexas.

Os dados evidenciaram que há um grupo de alunos que apresentam desempenhos muito defasados em relação ao esperado para a série. Conhecer tal defasagem permite, ao professor, propor procedimentos de ensino mais diferenciados. Com este grupo de alunos, parece ser importante propor atividades mais básicas – como nomeação das figuras e letras – e treinar as relações (inclusive a C-C) apenas com palavras compostas por sílabas simples, com poucas sílabas (palavras monossílabas e dissílabas), antes de inserir palavras com maior número de sílabas e com complexidades.

Detectou-se que há um outro grupo de alunos que, embora apresentando desempenho abaixo do esperado, conseguiram ler algumas palavras com sílabas simples. Estes já têm condições de serem submetidos a atividades contendo palavras com um número maior de sílabas simples, às quais, gradativamente, poderiam ser acrescentadas diferentes complexidades.

Um terceiro grupo apresentou desempenho indicando maior domínio na leitura de palavras com sílabas simples; este poderia ser submetido ao ensino de palavras contendo as complexidades da língua, contemplando a seqüência da família silábica (por exemplo, cha che chi cho chu) em diferentes posições na palavra (por exemplo, a**chei**, **chi**nelo).

Um outro subgrupo, que apresentou o melhor desempenho nas atividades que envolviam tanto as palavras compostas com sílabas simples quanto as que apresentavam algumas complexidades da língua, mas que não apresentaram desempenho satisfatório em relação à construção de palavras ditadas, também já poderia ser submetido ao ensino de palavras contendo as complexidades da língua, mas com ênfase especial nas relações A-E e B-E, além de orações com períodos simples.

A realização de tais atividades poderia ocorrer com utilização de software ou, na ausência deste, em sala de aula com o uso de materiais escolares tradicionais, o que mostra a flexibilidade existente para o ensino das relações entre as diferentes modalidades de estímulos (figuras – palavra falada – palavra impressa), relações estas subjacentes às habilidades acadêmicas, como é o caso da leitura e da escrita.

Consideramos que os recursos multimídia, quando bem planejado o seu uso, podem ser aliados do professor, pois além de manterem estes alunos em intensa atividade, respeitam o ritmo de aprendizagem do aluno e fornecem de forma consistente o *feedback* corretivo, indicando não só a incorreção, mas principalmente a correção de cada atividade realizada.

O anteriormente exposto indica que, pela aplicação do IAL-I, foi possível detectar o repertório inicial de leitura dos participantes com bastante especificidade, assim como verificar que os professores, dos

participantes, não dispõem de recursos que assegurem uma avaliação que aponte as reais condições do repertório de seus alunos. Portanto, uma programação de ensino, nas condições diagnosticadas pela Escola torna-se falha, caso haja uma tentativa de minimizar os problemas que estes alunos apresentam. Diferentemente da avaliação feita pela Escola, o IAL-I permitiu obter detalhes dos desempenhos de cada um dos participantes, os quais podem ser oferecidos ao professor, favorecendo, portanto, a programação de procedimentos de ensino que permitam a ampliação dos repertórios de leitura e de escrita.

Pode-se afirmar, em relação à aplicabilidade do instrumento, isto é, de suas possibilidades de uso no cotidiano escolar, que os dados obtidos indicam a pertinência deste recurso como forma de diagnosticar as dificuldades apresentadas, bem como aquilo que o aluno já é capaz de realizar. Em outras palavras, há novas evidências de que o IAL-I pode ser utilizado como instrumento de avaliação de repertório inicial de leitura e escrita.

Na direção de contribuir com o aperfeiçoamento do instrumento, serão feitas algumas observações.

Em relação às questões constantes da Parte 1, sugere-se reformular as questões: “Já passou por alguma situação difícil envolvendo a leitura?”; “Em que momentos você acha que é ruim ler?”; “Há quanto tempo você freqüenta a escola?” e/ou “Freqüentou a pré-escola?” e “Já repetiu algum ano?”. Notou-se que os participantes mostraram dificuldade em responder tais questões, apesar de termos feito algumas adequações.

Em relação ao reconhecimento das letras do alfabeto, o fato de as letras estarem inseridas no software Mestre® - diferentemente do trabalho de Nibu (2006) que ainda não dispunha de tal possibilidade e

fez a avaliação deste aspecto sem o uso do computador -, facilitou o registro feito pela Pesquisadora.

Em relação aos aspectos motivacionais, os participantes mostraram-se bastante dispostos para realizar a avaliação proposta, já que quando chamados individualmente pela Pesquisadora, sempre se encaminhavam sorridentes para realizarem as atividades, além de considerarem este procedimento bem diferente dos que costumavam participar, conforme relatado por eles.

O conjunto de palavras utilizado para cada relação testada ficou bem abrangente, já que nas palavras aparece a maioria das complexidades da língua (dígrafos e encontros consonantais, sons do “x”, sons nasais, etc.), como também variedade de sílabas simples contendo todas as letras do alfabeto, as quais puderam ser avaliadas também isoladamente.

Percebeu-se que algumas figuras, tais como “sino”, “roda”, “hélice” “cubo”, “roxo”, “enxada”, “abajur”; dispostas em diferentes relações testadas (especificamente BC, CB) suscitaram dúvidas quanto á interpretação do desenho apresentado, o que indica a necessidade de refinamento gráfico.

Em próximos trabalhos voltados para a programação de procedimentos de ensino ou até para avaliação de repertório inicial, sugere-se que algumas palavras (hélice, abajur, aguaceiro, quepe, exaltado e ambiente) sejam substituídas por outras mais familiares, obtidas através do levantamento prévio de termos conhecidos pelos participantes. Também o acesso ao material didático utilizado pelos professores pode oferecer subsídio para identificar palavras mais familiares às crianças.

Seguindo sugestão de Nibu (2006), as autoras do IAL-I inseriram itens de avaliação das relações CE e AE com palavras com sílabas simples. Tal inserção foi bem oportuna, pois facilita identificar se a

dificuldade está na relação, qualquer que seja o tipo de palavra, ou se a dificuldade se expressa diante de palavras compostas com sílabas complexas.

Ressalta-se a importância de os professores realizarem o levantamento do repertório inicial de leitura, antes de planejarem procedimentos de ensino deste comportamento, principalmente em alunos que já apresentam indícios que os levariam ao fracasso escolar, apesar de estarem nas séries iniciais do ensino fundamental, sendo tal fracasso mais presente, e com mais drásticas conseqüências, nos alunos oriundos de classes populares.

Na literatura, muitos trabalhos já atentam para estes problemas que acometem a educação brasileira, ou seja, o fracasso escolar de alunos matriculados nas séries iniciais da educação básica que são oriundas das classes populares.

Medeiros *et. al*.(2003) manifestam esta preocupação e afirmam que esta problemática é decorrente da falta de incentivo para a leitura , baixa escolarização dos pais, às condições sócio-econômicas pouco favoráveis e complementam:

> (...) A tendência da maioria dos professores é de atribuir à criança a culpa pelo fracasso, contribuindo com isso, para o fortalecimento dos estigmas sociais que, em interações com outras condições, acabam por levar a criança a acreditar, de fato, que ela é culpada e incapacitada para aprender. O que se observa, então, é um elevado índice de repetência e evasão escolar. (p.31)

Em outro trabalho, Medeiros *et. al*.(2007) tratando da mesma questão, recomendam que:

> (...) Para uma criança com história de fracasso ocasionada, em parte, por seus insucessos no processo de aquisição do repertório textual, um procedimento desta natureza (aprendizagem sem erro) deveria motivá-la... a prosseguir na tarefa escolar – o que possivelmente refletira nas atividades da sala de aula. (p.7) (grifos nossos)

Finalizando, concluímos que o Instrumento de Avaliação de Leitura – Repertório Inicial (IAL-I) constitui-se num recurso que permite detectar especificidades no desempenho individual do aluno e, por ser um instrumento aplicado com o software Mestre® que produz relatórios automaticamente, favorece o professor quanto à programação de procedimentos de ensino mais adequados ao repertório de cada aluno, diferentemente do que ocorre atualmente nas salas de aula de nossas escolas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDERY, M.A.P.A.; MICHELETTO, N. & SÉRIO, T.M. A.P. (2002). O modelo de Seleção por Conseqüências a partir dos Textos de B. F. Skinner. In: TEIXEIRA, A.M. S et al. *Ciência do Comportamento – Conhecer e Avançar.* Vol. 2, Santo André: ESETec.

BARROS, R. S. (2003). Uma introdução ao comportamento verbal. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva.* Vol. V, nº 1, p. 73-82.

_____ (1996). Análise do comportamento: da contingência de reforço à equivalência de estímulos. *Caderno de Textos de Psicologia,* Ribeirão Preto (SP), v. 1, n.1, p. 7-14.

BRASIL. (1988). Constituição da República Federativa do Brasil - Brasília.

BRASIL. (1998) Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental - Introdução dos Parâmetros Curriculares. Brasília: MEC/SEF.

BRASIL. (1998) Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF.

BRASIL (SAEB). Resultados do SAEB/2003 e SAEB/2005 Junho de 2004 (versão preliminar). Brasília: INEP. Disponível em: <http:// www.inep.gov.br > Acesso em 05/11/ 2007.

BRASIL. Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Brasília, 1996.

BRASIL. Lei n. 5.692 de 11 de Agosto de 1971. Lei de Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus, Brasília, 1971.

BRASIL. Lei n. 4.024 de 20 de Dezembro de 1961. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Brasília, 1961.

BRINO, A.L. de F. & SOUZA, C.B.A. de. (2005). Comportamento verbal: uma análise da abordagem skinneriana e das extensões explicativas de Stemmer, Hayes e Sidman. *Interação em Psicologia*, vol. 9, nº. 2, p. 251-260.

CARMO, J. S. (1996) *A concepção de homem no Behaviorismo skinneriano: algumas contribuições para o ensino*. Cadernos de Textos de Psicologia, 1 (1), p.15-24.

CATANIA, A. C. (1999).*Aprendizagem:*Comportamento,linguagem e cognição. (4ª ed.) (D. G. de Souza, Tradução). Porto Alegre: Artes Médicas.

COLETÂNEA DOS ARTIGOS PUBLICADOS: FOLHA DE SÃO PAULO DE 25/08/90 SOBRE A MORTE DE SKINNER (Original em http://www.roadnet.com.br/pessoais/ilo/textos12htm) > Acesso em 10/12/2005.

DE ROSE, J.C. (2005). Análise Comportamental da Aprendizagem de Leitura e Escrita. *Revista Brasileira de Análise do Comportamento*, Vol. 1, nº 1. p. 29-51.

_____, BECKER, F., MONTOYA, A.O.D. (1994) A contribuição da análise do comportamento para a educação; convergências e divergências com a perspectiva de Emília Ferreiro. Cadernos da Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP. Marília, v.3, 23-31.

_____, J.C.; DE SOUZA, D.G.; ROSSITO, A.L. & DE ROSE, T.M.S. (1989). Aquisição de leitura após história de fracasso escolar: equivalência de estímulos e generalização. Brasília: *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, vol. 5, nº 3, p. 325-346.

GOYOS, C. (2004). Mestre: Um recurso derivado da interface da Análise Comportamental com a Informática para aplicações

educacionais. In: HUBNER, M.M.C.; MARINOTTI, M. *Análise do comportamento para e Educação: contribuições recentes.* Santo André: ESETec.

_____, C & FREIRE, A. F. (2000) Programando ensino informatizado para indivíduos deficientes mentais. In: Educação especial: Temas atuais. Eduardo Manzini (Org.). São Paulo Marília: Unesp – Publicações

_____, C. & ALMEIDA, J.C.B. (1996). *Mestre*® (versão 1.0), Mestre Software: São Carlos, SP, Brasil: Mestre Software.

LUCKESI, C. C. (1997). Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições. Cortez. São Paulo.

MATOS, M. A., PERES, W., HÜBNER, M. M., & MALHEIROS, R. H. S. (1997). Oralização e cópia: Efeitos sobre a aquisição de leitura generalizada recombinativa. *Temas em Psicologia, 1*, 47-64.

MEDEIROS, C. A. (2002) *Comportamento Verbal: O que é? E como vem sendo estudado*? In: Teixeira, Adélia Maria S. e colaboradores. Ciência do Comportamento – Conhecer e Avançar. Santo André, ESETec, v. 1, p. 160-172.

MEDEIROS, J. G., VETTORAZZI, A., KLIEMANN, A., KURBAN, L., & MATHEUS, M. S. (2007). Emergência conjunta dos comportamentos de ler e escrever palavras e identificar números após o ensino em separado destes repertórios. *Psicologia, Ciência e Profissão, 27*, 4-21.

_____, J.G. & NOGUEIRA, M.F. (2005) A nomeação oral de figuras como facilitadora do ler e escrever em crianças com dificuldade de aprendizagem. Psicologia: Teoria e Prática, v.7/n.1, 107-126.

_____, J.G.; FERNANDES, A.R.; PIMENTEL, R. & SEABRA, A.C.S. (2004) A função da nomeação oral sobre comportamentos emergentes de leitura e escrita ensinados por computador. Natal: *Estudos em Psicologia*, vol. 9, nº 2, p. 249-258.

_____, J.G.; FERNANDES, A.R.; PIMENTEL, R. & SEABRA, A.C.S. (2003) Observação, em sala de aula, do comportamento de alunos em processo de aquisição de leitura e escrita por equivalência. Interação, Curitiba, v.7, nº. 2, 31-41.

_____, J. G. SILVA, R.M.F. (2002). Efeitos de testes de leitura sobre a generalização em crianças em processo de alfabetização. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 15* (3), 587-602.

_____, J.G. & TEIXEIRA, S.A. (2000). Ensino de leitura e escrita através do pareamento com o modelo e seus efeitos sobre medidas de inteligência. Natal: *Estudos em Psicologia*, vol. 5, nº 1, p.181-214.

_____, J. G.; ANTONAKOPOULU, A.; AMORIM, K.; RIGHETTO, A. C. (1997) O uso da discriminação condicional no ensino da leitura e escrita. *Temas em Psicologia*, v. 1, p. 23-32.

MELCHIORI, L. E., SOUZA, D. G., & DE ROSE, J. C. C. (1992). Aprendizagem de leitura por meio de um procedimento de discriminação sem erros (exclusão): Uma replicação com pré-escolares. *Psicologia: Teoria e Pesquisa, 8*(1), 101-111.

MONTEIRO, G., & MEDEIROS, J. G. (2002). A contagem oral como pré-requisito para a aquisição do conceito de número com crianças pré-escolares. *Estudos de Psicologia (Natal), 7*(1), 73-90.

MICHELETTO, N. (1999) Bases Filosóficas do Behaviorismo Radical. In. Banaco, R. A. (Org) Sobre Comportamento e Cognição. Santo André: ARBytes, v.1,29-44

_____ N. & SÉRIO, T.M.A.P. (1993). Homem: Objeto ou Sujeito para Skinner. Ribeirão Preto: *Temas em Psicologia*, nº 2, 11-21.

MOROZ, M. & RUBANO, D.R. (2007) Una propuesta de Instrumento de Evaluación - Repertorio Inicial (IAL-I). In: PEDAGOGÍA 2007 - Encuentro por la Unidad de los Educadores, 10, La Habana. Memórias... La Habana: Desoft, 1CD-ROM.

_____, M. & RUBANO, D.R. (2005). Uma proposta de Instrumento de Avaliação de Leitura – Repertório Inicial (IAL-I). In: MOROZ, M. Relatório Parcial do Projeto de Pesquisa Avaliando uma Proposta de Ensino: A leitura em Foco. São Paulo. Relatório encaminhado ao Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo em 2006.

_____, M, LUCCI, M.A., SILVEIRA, V.H.C. (2005) O Comportamento e sua determinação. Texto elaborado para fins didáticos. Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

_____, M. (1993). Educação e Autonomia: Relação Presente em B. F. Skinner. Ribeirão Preto: *Temas em Psicologia*, nº. 2, p. 31-40.

NIBU, M.Y. (2006). *Identificação do Repertório de Leitura de alunos da 2ª Série do Ensino Fundamental de uma Escola Pública através de um Programa Computadorizado*. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) – Programa de Estudos Pós-graduados em Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

PERES, E.A. & CARRARA, K. (2004) Dificuldades de leitura: aplicação da metodologia da equivalência de estímulos. Revista do programa de Estudos Pós-graduados – PUCSP, v.18, 77-94.

SÃO PAULO. Deliberação CEE n.º 9/97 e Indicação CEE n.º 08/1997- Institui no Sistema de Ensino Fundamental do Estado de São Paulo o Regime de Progressão Continuada.

SCHULTZ , D.P.& SCHULTZ, S.L. (2006). História da Psicologia Moderna. (Tradução da 8ª edição americana) .São Paulo . Thomson Learning Edições.

SÉRIO, T.M.A.P., ANDERY, M.A., MICHELETTO, N. (2005). Controle de Estímulos e Comportamento Operante: uma (nova) introdução. EDUC – PUCSP.

_____. (2005). O behaviorismo radical e a psicologia como ciência. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*. Vol. VII, nº. 2, p. 247-261.

SIDMAN, M.; TAILBY, W. (1982) Conditional discrimination vs. matching-to-sample: an expansion of the testing paradigm. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior,* v. 37, p. 5-22.

_____, M. (1971). Reading and auditory-visual equivalences. *Journal of Speech and Hearing Research, 14,* 5-13.

SILVA, R.M. & MEDEIROS, F.R.E. (2004). *Aplicação de Um Programa Computacional Educativo para alunos com Necessidades Especiais que apresentem dificuldades na aprendizagem de Leitura e Escrita*. III Fórum de Informática Aplicada a Pessoas Portadoras de Necessidades Especiais.

SKINNER, B.F. (1957/1978). *O comportamento verbal*. São Paulo: Cultrix-EDUSP.

_____. (1972). *Tecnologia do Ensino*. São Paulo: EPU.

SOUSA, S.M.Z.L. (2000). O Significado da Aprendizagem na Organização do Ensino em Ciclos – *Suplemento Pedagógico APASE*
Disponível: www.apase.hpg.ig.com.br Acesso em 06/07/06.

SOUZA, D. G., DE ROSE, J., HANNA, E. e Cols. (1997). Transferência de controle de estímulos de figuras para texto no desenvolvimento de leitura generalizada. *Temas de Psicologia*, v. 1, p. 33-46.

STROMER, R., MACKAY, H.A. & STODDARD, L. (1992). Classroom applications of stimulus equivalence technology. *Journal of Behavioral Education*, 2, 3, 225-256.

ROSSIT, R.A.S. & ZULIANI, G. (2003) Repertórios acadêmicos básicos para pessoas com necessidades especiais. Temas em Psicologia da SBP, v.11, nº. 22, 114-123.

RUBANO, D. R. (2000). A Análise skinneriana do comportamento verbal: contribuições para a educação. Texto elaborado para fins didáticos. Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

ZANOTTO, M. de L.B., MOROZ, M. & GIÓIA, P.S. (2000). Behaviorismo Radical e Educação. *Revista da APG*, setembro, p. 217-237.

_____, M. de L.B. (2000). *Formação de Professores: a contribuição da análise do comportamento.* São Paulo. EDUC-FAPESP.

ZULIANI, G. (2003), Treinamento de mães para aplicação do procedimento de escolha de acordo com o modelo com resposta construída no ensino de cópia e ditado a crianças com deficiência mental. Dissertação de Mestrado. *Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, UFSCar*. São Carlos. São Paulo.

ANEXOS

Anexo 1 – Instrumento de Avaliação Leitura – Repertório Inicial – 1ª Parte (com alterações)

INFORMAÇÕES GERAIS SOBRE OS ALUNOS

A) IDENTIFICAÇÃO DO ALUNO:
Nome:_____
Idade:_____
Filiação:_____
Data de Nascimento: ____ / _____ / _____
Endereço:_____
Escola que freqüenta:_____
Série:_____
Turma:_____
Horário:_____
Nome da professora:_____

B) SOBRE A LEITURA:

1) Você sabe ler? ( ) Sim ( ) Não

2) Porque é importante saber ler?
_____

3) Você sentiu se fez falta saber ler em alguma situação?
( ) Sim ( ) Não
Qual? _____

4) O que você costuma ler no dia-a-dia?
( ) livros escolares ( ) revistas ( ) livros diversos
( ) jornal ( ) revistas ( ) gibis
( ) OUTROS ( ) Não costuma ler nada

5) Já passou por alguma situação difícil envolvendo a leitura?
( ) Sim ( ) Não
Qual? _____

6) Em que momentos você acha que é ruim ler?
_____

7) Há quanto tempo você freqüenta a escola?
_____

8) Já repetiu algum ano?
_____

Anexo 2 – Instrumento de Avaliação Leitura – Repertório Inicial

Sujeito: _____

Folha de registro de sílabas simples – Relação CD (texto – palavra falada)

FACA:_____

RATO:_____

SINO:_____

ROXO:_____

SAPO:_____

CUBO:_____

BANANA:_____

APITO:_____

SAPATO:_____

Anexo 3 – Instrumento de Avaliação Leitura – Repertório Inicial

Sujeito:_____

<u>Folha de registro de sílabas complexas Relação CD (texto – palavra-falada)</u>

Breque:_____

Abajur:_____

Bucha:_____

Enxada:_____

Quepe:_____

Galinha:_____

Chaleira:_____

Elefante:_____

Exaltado:_____

Injeção:_____

Barriga:_____

Ambulância:_____

Bochecha:_____

Xícara:_____

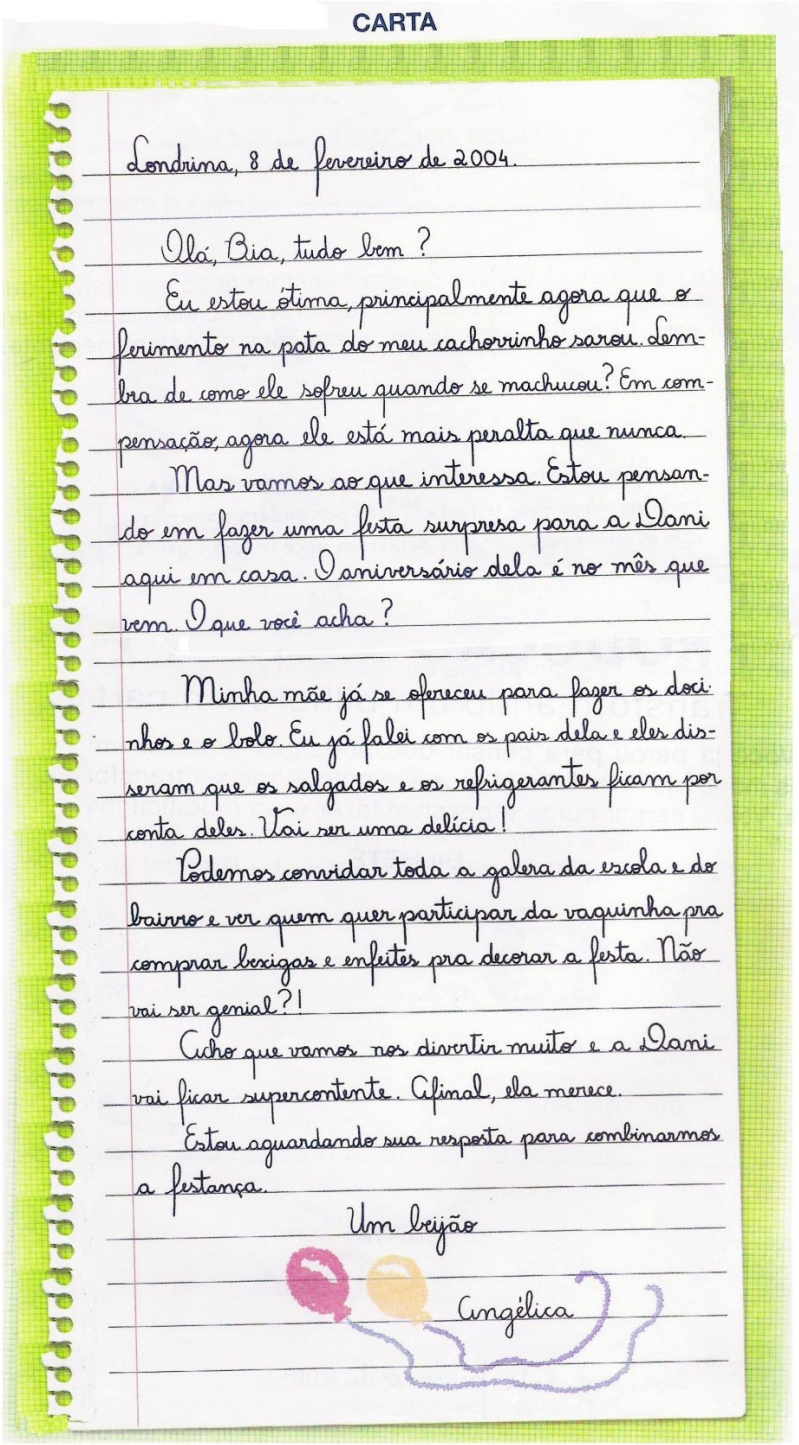
Andorinha:_____

Besouro:_____

Explicação:_____

Anexo 4 – Instrumento de Avaliação Leitura – Repertório Inicial

Gênero Textual: Carta (adaptado à faixa etária)



CARTA

Londrina, 8 de fevereiro de 2004.

Olá, Bia, tudo bem?

Eu estou ótima, principalmente agora que o ferimento na pata do meu cachorrinho sarou. Lembra de como ele sofreu quando se machucou? Em compensação, agora ele está mais peralta que nunca.

Mas vamos ao que interessa. Estou pensando em fazer uma festa surpresa para a Dani aqui em casa. O aniversário dela é no mês que vem. O que você acha?

Minha mãe já se ofereceu para fazer os docinhos e o bolo. Eu já falei com os pais dela e eles disseram que os salgados e os refrigerantes ficam por conta deles. Vai ser uma delícia!

Podemos convidar toda a galera da escola e do bairro e ver quem quer participar da vaquinha pra comprar bexigas e enfeites pra decorar a festa. Não vai ser genial?!

Acho que vamos nos divertir muito e a Dani vai ficar supercontente. Afinal, ela merece.

Estou aguardando sua resposta para combinarmos a festança.

Um beijão

Angélica

Anexo 5 – Instrumento de Avaliação Leitura – Repertório Inicial

Gênero Textual: Anúncio Publicitário - (adaptado à faixa etária)

Anexo 6 – Instrumento de Avaliação Leitura – Repertório Inicial

Sujeito:_____

FOLHA DE REGISTRO: TEXTOS

1º TEXTO: Gênero Textual = CARTA
Leitura do aluno:

Fluente ( ) Silabada ( ) Não houve ( )

Compreensão do Texto:

a)Conte o que compreendeu da estória?

_____

_____

_____

b) O que você mais gostou desta estória?

_____

_____

_____

2º TEXTO: Gênero Textual = ANÚNCIO PUBLICITÁRIO
Leitura do aluno:

Fluente ( ) Silabada ( ) Não houve ( )

Compreensão do Texto:

a) Conte o que compreendeu da estória?

_____

_____

_____

b) O que você mais gostou neste anúncio?

_____

_____

_____

Anexo 7 – Instrumento de Avaliação Leitura – Repertório Inicial

Síntese das Atividades – IAL-I

Atividade	***Relação***	***Palavras***	***Total de Itens***
Letras	--------	**Letras do alfabeto**	---------
1	***CC*** **(texto-texto)** **Silabas Simples**	Vaca, roda, fogo, gato, sofá, meia.	06
2	***BC*** **(imagem-texto)** **Sílabas Simples**	Pato, dedo, vela, roda, vaca, fogo, gato, meia, sofá, janela, macaco, abacaxi.	12
3	***BC*** **(imagem-texto)** **Sílabas Complexas**	Azul, gema, maçã, garrafa, hélice, sorvete.	06
4	***CB*** **(texto - imagem)** **Sílabas Simples**	Faca, sino, rato, sapo, roxo, cubo, apito, sapato, banana.	09
5	***CB*** **(texto-imagem)** **Sílabas Complexas**	Galinha, enxada, abajur, elefante, injeção, relógio.	06
6	***AC*** **(som-texto)** **Sílabas Simples**	Pato, dedo, vela, fogo, roda, vaca, meia, sofá, gato, janela, macaco, abacaxi.	12
7	***AC*** **(som-texto)** **Sílabas Complexas**	Chá, cruz, flor, blusa, quadra, colher, agasalho, amassado, ambiente, estrangeiro, aguaceiro, avestruz, amanhece, hospital, sobrancelha, hélice, garrafa, sorvete, azul, gema, maçã.	21
8	***CD*** **(texto-palavra falada)** **Sílabas Simples**	Faca, rato, sino, roxo, sapo, cubo, banana, apito, sapato.	09
9	***CD*** **(texto – palavra falada)** **Sílabas Complexas**	Breque, bucha, quepe, chaleira, exaltado, barriga, ambulância, bochecha, xícara, andorinha, besouro, explicação, abajur, enxada, galinha, elefante, injeção, relógio.	18
10[1]	***Anagrama 1- CE*** **Sílabas Simples** **Reprodução de Palavras Escritas (Cópia)**	Sapo, vela, roda, macaco, abacaxi, sapato.	06*
10[2]	***Anagrama 2- AE*** **Sílabas Simples** **Composição de Palavras Ditadas (Construção)**	Vaca, dedo, gato, apito, banana, janela.	06*
11[1]	***Anagrama 1- CE*** **Sílabas Complexas** **Reprodução de Palavras Escritas (Cópia)**	Chá, cruz, flor, bochecha, xícara, ambulância.	06*
11[2]	***Anagrama 2- AE*** **Sílabas Complexas** **Composição de Palavras Ditadas (Construção)**	Blusa, quadra, colher, chaleira, exaltado, barriga.	06

Anexo 8 – Desempenhos em porcentagem dos acertos de cada participante nas atividades de Avaliação do Repertório

	LETRAS	CC SP	BC SP	BC CPX	CB SP	CB CPX	AC SP	AC CPX	CD SP	CD CPX	CE SP	AE SP	CE CPX	AE CPX
P1	75	83	66	66	66	83	83	66	0	0	16	0	0	0
P2	60	100	66	66	22	66	50	57	0	0	66	0	0	0
P3	87	100	66	83	88	33	33	28	0	0	100	0	0	0
P4	100	100	58	33	66	50	75	52	22	11	66	0	0	0
P5	47	100	58	50	55	33	58	38	0	0	0	0	0	0
P6	43	50	33	50	55	0	41	38	0	0	100	0	0	0
P7	78	100	50	33	11	50	33	33	0	0	0	0	0	0
P8	96	100	91	50	100	50	91	42	11	0	100	0	0	0
P9	96	100	91	50	66	50	83	57	11	0	100	0	0	0
P10	100	100	100	100	100	100	91	90	77	44	100	100	0	0
P11	100	100	100	100	77	100	91	95	88	55	100	100	35	35
P12	100	100	100	100	88	66	100	95	77	16	83	100	0	0
P13	100	100	100	100	100	100	91	66	88	16	83	50	0	0
P14	100	100	100	100	100	100	91	66	88	16	100	100	16	16
P15	100	100	58	16	33	16	25	0	0	0	0	0	0	0
P16	100	83	100	83	88	50	100	71	88	5	35	50	0	0
P17	82	83	91	100	100	66	100	90	100	5	83	35	0	0
P18	47	100	75	83	100	33	100	61	33	5	100	0	0	0
P19	87	100	91	100	77	66	91	57	22	0	83	25	0	0
P20	100	100	100	100	100	66	100	57	88	5	83	66	0	0
P21	82	100	100	33	88	83	100	71	77	0	83	35	0	0
P22	100	100	83	33	44	83	41	28	33	0	12	0	66	0
P23	100	100	100	66	88	83	41	85	77	11	100	66	85	0
P24	100	100	83	33	66	50	100	61	55	5	100	0	83	0
P25	100	100	75	50	88	83	75	80	77	0	66	0	66	0
P26	100	100	100	100	100	38	91	38	22	5	100	0	35	0
P27	100	100	100	83	88	100	100	76	100	11	100	16	100	0
P28	100	100	100	83	88	100	91	52	44	5	83	0	83	0
P29	57	100	25	33	33	33	16	19	0	0	50	0	16	0
P30	35	100	66	50	77	16	50	19	0	0	66	66	100	0
P31	40	83	100	33	33	50	25	57	44	11	35	0	50	0
P32	100	100	100	100	88	100	100	90	77	55	100	0	83	0
P33	100	100	100	100	100	50	16	28	0	16	83	0	50	0
P34	52	100	100	83	66	50	75	0	33	0	0	0	0	0
P35	100	100	100	33	44	50	41	28	11	5	83	0	83	0
P36	100	100	58	16	33	16	41	23	0	0	16	0	16	0
P37	78	50	25	16	11	16	0	0	0	0	16	0	16	0

ANEXO 9 – Registro de desempenho contidos no software mestre® versão original

ANEXO 10 – Registro das atividades contidas no software MESTRE® IAL- I / 2007

%1######A###A#B#C#let-A###S#T#
%2######B###C#B#A#let-B###S#T#
%3######C###A#C#B#let-C###S#T#
%4######D###D#E#F#let-D###S#T#
%5######E###F#E#D#let-E###S#T#
%6######F###E#D#F#LET-F###S#T#
%7######G###H#G#I#LET-G###S#T#
%8######H###H#I#G#LET-H###S#T#
%9######I###I#H#G#LET-I###S#T#
%10######J###L#K#J#LET-J###S#T#
%11######K###K#J#L#LET-K###S#T#
%12######L###K#J#L#LET-L###S#T#
%13######M###N#M#O#LET-M###S#T#
%14######N###M#O#N#LET-N###S#T#
%15######O###O#N#M#LET-O###S#T#
%16######P###R#P#Q#LET-P###S#T#
%17######Q###Q#R#P#LET-Q###S#T#
%18######R###P#Q#R#let-R###S#T#
%19######S###S#T#U#let-S###S#T#
%20######T###U#S#T#let-T###S#T#
%21######U###U#T#S#let-U###S#T#
%22######V###V#W#X#let-V###S#T#
%23######W###X#V#W#let-W###S#T#
%24######X###X#W#V#let-X###S#T#
%25######Z###Z#W#Y#let-Z###S#T#
%26######Y###Y#X#Z#LET-Y###S#T#

%1######pato###pato#vela#dedo#pato#EPAL##SS#T#
%2######dedo###vela#dedo#pato#dedo###S#T#
%3######vela###dedo#pato#vela#vela###S#T#
%4######fogo###fogo#roda#vaca#fogo###S#T#
%5######roda###vaca#fogo#roda#roda###S#T#
%6######vaca###roda#vaca#fogo#vaca###S#T#
%7######meia###sofá#meia#gato#meia###S#T#
%8######sofá###meia#gato#sofá#sofa###S#T#
%9######gato###gato#sofá#meia#gato###S#T#
%10######janela###janela#macaco#abacaxi#janela###S#T#
%11######macaco###abacaxi#janela#macaco#macaco###S#T#
%12######abacaxi###macaco#abacaxi#janela#abacaxi###S#T#
%13######hélice###hélice#garrafa#sorvete#helice###S#T#
%14######garrafa###sorvete#hélice#garrafa#garrafa###S#T#
%15######sorvete###garrafa#sorvete#hélice#sorvete###S#T#
%16######azul###azul#gema#maçã#COR_AZUL###S#T#
%17######gema###maçã#azul#gema#gema###S#T#
%18######maçã###gema#maçã#azul#maca###S#T#

%101###AZUL1#AZUL2#AZUL3#AZUL1##faca####LPAL###ST#I#
%102###AZUL1#AZUL2#AZUL3#AZUL1##rato####LPAL###ST#I#
%103###AZUL1#AZUL3#AZUL2#AZUL1##sino####AZUL2###ST#I#
%104###AZUL1#AZUL2#AZUL3#AZUL1##roxo####AZUL2###ST#I#
%105###AZUL1#AZUL2#AZUL3#AZUL1##sapo####AZUL2###ST#I#
%106###AZUL1#AZUL2#AZUL2#AZUL1##cubo####AZUL2###ST#I#
%107###AZUL1#AZUL2#AZUL3#AZUL1##banana####LPAL###ST#I#
%108###AZUL1#AZUL2#AZUL3#AZUL1##apito####AZUL2###ST#I#
%109###AZUL1#AZUL2#AZUL3#AZUL1##sapato####AZUL2###ST#I#
%110###AZUL1#AZUL2#AZUL3#AZUL1##abajur####AZUL2###ST#I#
%111###AZUL1#AZUL2#AZUL3#AZUL1##enxada####AZUL2###ST#I#
%112###AZUL1#AZUL2#AZUL3#AZUL1##galinha####AZUL2###ST#I#
%113###AZUL1#AZUL2#AZUL3#AZUL1##elefante####AZUL2###ST#I#
%114###AZUL1#AZUL2#AZUL3#AZUL1##injeção####AZUL2###ST#I#
%115###AZUL1#AZUL3#AZUL2#AZUL1##relógio####AZUL2###ST#I#

%101######vaca#vaca##vaca#roda#fogo####T#T#
%102######roda#roda##fogo#vaca#roda####T#T#
%103######fogo#fogo##vaca#fogo#roda####T#T#
%104######gato#gato##gato#sofá#meia####T#T#
%105######sofá#sofá##meia#sofá#gato####T#T#
%106######meia#meia##sofá#gato#meia####T#T#

%1#PATO#####pato###pato#dedo#vela####I#T#
%2#DEDO#####dedo###vela#pato#dedo####I#T#
%3#VELA1#####vela###pato#vela#dedo####I#T#
%4#RODA#####roda###roda#vaca#fogo####I#T#
%5#VACA#####vaca###fogo#vaca#roda####I#T#
%6#FOGO#####fogo###vaca#roda#fogo####I#T#
%7#GATO#####gato###meia#gato#sofá####I#T#
%8#MEIA1#####meia###meia#sofá#gato####I#T#
%9#SOFA#####sofá###gato#meia#sofá####I#T#
%10#JANELA#####janela###abacaxi#janela#macaco####I#T#
%11#MACACO1#####macaco###macaco#abacaxi#janela####I#T#
%12#ABACAXI#####abacaxi###macaco#janela#abacaxi####I#T#
%13#C_AZUL#####azul###azul#gema#maçã####I#T#
%14#OVO#####gema###maçã#azul#gema####I#T#
%15#MACA3#####maça###azul#maçã#gema####I#T#
%16#GARRAFA#####garrafa###garrafa#hélice#sorvete####I#T#
%17#HELICE#####hélice###sorvete#hélice#garrafa####I#T#
%18#SORVETE2#####sorvete###hélice#garrafa#sorvete####I#T#

%1###FACA#SINO#RATO#FACA#faca#######T#I#
%2###RATO#FACA#SINO#SINO#sino#######T#I#
%3###FACA#RATO#SINO#RATO#rato#######T#I#
%4###SAPO#C_ROXO#F_CUB#SAPO#sapo#######T#I#
%5###F_CUB#C_ROXO#SAPO#C_ROXO#roxo#######T#I#
%6###C_ROXO#SAPO#F_CUB#F_CUB#cubo#######T#I#
%7###SAPATO#APITO#BANANA#APITO#apito#######T#I#

%8###SAPATO#BANANA#APITO#SAPATO#sapato#######T#I#
%9###APITO#SAPATO#BANANA#BANANA#banana#######T#I#
%10###ABAJUR#GALINHA#ENXADA1#GALINHA#galinha#######T#I#
%11###ENXADA1#ABAJUR#GALINHA#ENXADA1#enxada#######T#I#
%12###ENXADA1#GALINHA#ABAJUR#ABAJUR#abajur#######T#I#
%13###ELEFANTE#INJECAO#RELOGIO2#ELEFANTE#elefante#######T#I#
%14###RELOGIO2#ELEFANTE#INJECAO#INJEÇÃO#injeção#######T#I#
%15###ELEFANTE#RELOGIO2#INJECAO#RELOGIO2#relógio#######T#I#

%101######cha###chá#flor#cruz#cha#EPAL##SS#T#
%102######cruz###flor#cruz#chá#cruz###S#T#
%103######flor###cruz#chá#flor#flor###S#T#
%104######blusa###blusa#quadra#colher#blusa###S#T#
%105######quadra###colher#blusa#quadra#quadra###S#T#
%106######colher###quadra#colher#blusa#colher###S#T#
%107######agasalho###amassado#agasalho#ambiente#agasalho###S#T#
%108######amassado###agasalho#ambiente#amassado#amassado###S#T#
%109######ambiente###ambiente#amassado#agasalho#ambiente###S#T#
%110######estrangeiro###estrangeiro#aguaceiro#avestruz#estrangeiro###S#T#
%111######aguace~1###avestruz#estrangeiro#aguaceiro#aguace~1###S#T#
%112######avestruz###aguaceiro#avestruz#estrangeiro#avestruz###S#T#
%113######amanhece###amanhece#hospital#sobrancelha#amanhece###S#T#
%114######hospital###sobrancelha#amanhece#hospital#hospital###S#T#
%115######sobrancelha###hospital#sobrancelha#amanhece#sobrancelha###S##

%101###AZUL1#AZUL2#AZUL3#AZUL1##breque####LPAL###ST#I#
%102###AZUL1#AZUL2#AZUL3#AZUL1##bucha####LPAL###ST#I#
%103###AZUL1#AZUL3#AZUL2#AZUL1##quepe####LPAL###ST#I#
%104###AZUL1#AZUL2#AZUL3#AZUL1##chaleira####AZUL2###ST#I#
%105###AZUL1#AZUL2#AZUL3#AZUL1##exaltado####AZUL2###ST#I#
%106###AZUL1#AZUL2#AZUL2#AZUL1##barriga####AZUL2###ST#I#
%107###AZUL1#AZUL2#AZUL3#AZUL1##ambulância####AZUL2###ST#I#
%108###AZUL1#AZUL2#AZUL3#AZUL1##bochecha####AZUL2###ST#I#
%109###AZUL1#AZUL2#AZUL3#AZUL1##xícara####AZUL2###ST#I#
%110###AZUL1#AZUL2#AZUL3#AZUL1##andorinha####AZUL2###ST#I#
%111###AZUL1#AZUL2#AZUL3#AZUL1##besouro####AZUL2###ST#I#
%112###AZUL1#AZUL2#AZUL3#AZUL1##explicação####AZUL2###ST#I#

%1######chá#chá#######h l r c b r a i á e ó e o#T#L#
%2######cruz#cruz#######d l r b u a i a ó e c z#T#L#
%3######flor#flor#######g l r f b r a i e ó a e o#T#L#
%4######blusa######blusa##z l r b r a i a u e s o#S#L#
%5######quadra######quadra##g l d r b r a i a q e u o#S#L#
%6######colher######colher##g l r b r c i a h e ó o#S#L#
%7######bochecha#bochecha#######l r h r á c b a c o e h#T#L#
%8######xícara#xícara#######u a r b r z i a í c x e#T#L#
%9######ambulância#ambulância#######b l u n c m â i e c a e a#T#L#
%10######chaleira######chaleira##z l r b h a i a c e s o#S#L#
%11######exaltado######exaltado##x l d z t r a i a s e u o#S#L#
%12######barriga######barriga##g l r b r a i a e e ó o#S#L#

Anexo 11 – Documentação Parcial – Comitê de Ética

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Programa de Pós Graduação em Educação: Psicologia da Educação

À Comissão de Ética do Programa de Educação: Psicologia da Educação

Prezados Senhores,

Venho solicitar autorização para realização de pesquisa com seres humanos.
Para tanto encaminho em anexo:

( ) Termo de consentimento livre e esclarecido de todos os participantes ou responsáveis.

( ) Termo de consentimento livre e esclarecido das autoridades responsáveis pelos participantes.

( ) Termo de compromisso dos pesquisadores e colaboradores.

Os dados obtidos somente serão utilizados para o projeto ao qual se vinculam, guardando seu sigilo. Temos ciência de que todo e qualquer outro uso que venha a ser planejado deverá ser objeto de nova consulta à Comissão de Pesquisa e Ética.

_____
PESQUISADOR RESPONSÁVEL

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Programa de Pós Graduação em Educação: Psicologia da Educação

Termo de compromisso do Pesquisador

Os pesquisadores abaixo assinados se comprometem a:

- Manter a transparência e o sigilo em todas as fases da pesquisa.
- Não fazer pesquisas que possam causar riscos às pessoas envolvidas.

São Paulo, _____ de_____ de 2007.

_____ _____
Pesquisador Responsável Orientador

VI – CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu compreendo os direitos dos participantes de pesquisa e autorizo participação dos educandos nesta pesquisa como Coordenadora Pedagógica dessa escola. Compreendo sobre o que, como e por que este estudo está sendo feito. Receberei uma cópia assinada deste formulário de consentimento.

S.Paulo. / /2007

_____

_____

Sujeito da Pesquisa ou seu Representante Legal.
Pesquisador

Livros Grátis

(http://www.livrosgratis.com.br)

Milhares de Livros para Download:

Baixar livros de Administração
Baixar livros de Agronomia
Baixar livros de Arquitetura
Baixar livros de Artes
Baixar livros de Astronomia
Baixar livros de Biologia Geral
Baixar livros de Ciência da Computação
Baixar livros de Ciência da Informação
Baixar livros de Ciência Política
Baixar livros de Ciências da Saúde
Baixar livros de Comunicação
Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE
Baixar livros de Defesa civil
Baixar livros de Direito
Baixar livros de Direitos humanos
Baixar livros de Economia
Baixar livros de Economia Doméstica
Baixar livros de Educação
Baixar livros de Educação - Trânsito
Baixar livros de Educação Física
Baixar livros de Engenharia Aeroespacial
Baixar livros de Farmácia
Baixar livros de Filosofia
Baixar livros de Física
Baixar livros de Geociências
Baixar livros de Geografia
Baixar livros de História
Baixar livros de Línguas

Baixar livros de Literatura
Baixar livros de Literatura de Cordel
Baixar livros de Literatura Infantil
Baixar livros de Matemática
Baixar livros de Medicina
Baixar livros de Medicina Veterinária
Baixar livros de Meio Ambiente
Baixar livros de Meteorologia
Baixar Monografias e TCC
Baixar livros Multidisciplinar
Baixar livros de Música
Baixar livros de Psicologia
Baixar livros de Química
Baixar livros de Saúde Coletiva
Baixar livros de Serviço Social
Baixar livros de Sociologia
Baixar livros de Teologia
Baixar livros de Trabalho
Baixar livros de Turismo