



Estudos de Psicologia

ISSN: 0103-166X

estudosdepsicologia@puc-
campinas.edu.br

Pontifícia Universidade Católica de
Campinas
Brasil

Benitez, Priscila; Domeniconi, Camila
Verbalizações de familiares durante aprendizagem de leitura e escrita por deficientes
intelectuais¹
Estudos de Psicologia, vol. 29, núm. 4, octubre-diciembre, 2012, pp. 553-562
Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Campinas, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=395335547010>

- ▶ Como citar este artigo
- ▶ Número completo
- ▶ Mais artigos
- ▶ Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe , Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

Verbalizações de familiares durante aprendizagem de leitura e escrita por deficientes intelectuais¹

Verbalizations of family members while students with intellectual disabilities are learning to read and write

Priscila BENITEZ²

Camila DOMENICONI²

Resumo

A utilização de um programa informatizado de ensino de leitura e escrita, aplicado por pais e familiares, permitiu analisar as verbalizações fornecidas pelos aplicadores, a fim de auxiliar os aprendizes nas tarefas de ensino. Embora tais verbalizações tenham sido identificadas em estudos anteriores, a presente pesquisa objetivou categorizar e quantificar os tipos de dicas verbais fornecidas pelos familiares na condição de monitores, em razão da falta de sistematização das mesmas. Participaram do estudo três responsáveis por três aprendizes com deficiência intelectual, expostos ao programa em suas residências. O procedimento constituiu na categorização e quantificação das dicas verbais emitidas pelos monitores. Como resultado, foram estabelecidas duas categorias de dicas: adequadas (Fornecer a instrução da tarefa e Elogiar) e inadequadas (Apontar erros na resposta do aprendiz e Responder pelo aprendiz). Sugere-se que seja adotada a categoria de dicas adequadas em treinamentos futuros de monitores, a fim de favorecer a interação inicial entre o aprendiz e o programa.

Unitermos: Dicas. Escrita. Leitura. Software.

Abstract

The use of computer program used by teachers, parents and family members to teach reading and writing skills allowed the verbalizations provided by these learners to be analyzed to assist them with the teaching tasks. Although these verbalizations have been identified in previous studies, the aim of the present study was to categorize and quantify the types of verbal cues provided by the family members in the role of monitors, due to the lack of systematization of these hints. Three persons responsible for three students with intellectual disabilities participated in this study, and were exposed to the software in their homes. The procedure consisted of categorizing and quantifying the verbal hints given by the monitors. As result, two categories of cues were established: suitable ("Give instructions for the task" and "Praise") and inadequate hints ("Pointing out errors in learner response" and "Answer for the learner"). The results suggested that the category called adequate cues should be used in future training of monitors, in order to favor the initial interaction between learner and software.

Uniterms: Cues. Reading. Handwriting. Software.



¹ Artigo elaborado a partir da tese de P. BENITEZ, intitulada "Aplicação de um software de leitura e escrita por familiares de indivíduos com deficiência intelectual". Universidade Federal de São Carlos, 2011. Apoio: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (Processo nº 476414/2008-3, Edital MCT/CNPq 14/2008).

² Universidade Federal de São Carlos, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Departamento de Psicologia, Rod. Washington Luís, km 235, 13565-905, São Carlos, SP, Brasil. Correspondência para/Correspondence to: P. BENITEZ. E-mail: <pribenitez@yahoo.com.br>.

Agradecimentos: À Naiara Minto de Sousa, João H. Almeida, aos dois revisores anônimos pela revisão cuidadosa e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior pela concessão de bolsa de estudos.

O envolvimento dos familiares na rotina acadêmica dos filhos é considerado um dos elementos que contribuem para o desempenho escolar dos mesmos, em termos de notas, organização e tempo dedicado ao estudo. A monitoria dos pais ou familiares sobre o estudo dos filhos é um dos itens que favorecem o sucesso ou fracasso escolar. Para que essa monitoria seja promissora do sucesso acadêmico, os familiares podem criar condições de exploração do ambiente, bem como estimular seus filhos a buscarem o conhecimento e fornecer recursos e instrumentos para o estudo (Gurgueira & Cortegoso, 2008; Scarpelli, Costa & Souza, 2006; Soares, Souza & Marinho, 2004).

Implementar estratégias e criar condições para ensinar aos familiares o manejo de contingências promissoras para a aprendizagem acadêmica dos filhos pode ser considerado um recurso relevante de apoio para transformar as situações de fracasso escolar. Investigações que partem desse pressuposto vêm sendo realizadas, principalmente, com aprendizes que no decorrer do processo de alfabetização não apresentaram sucesso no desenvolvimento de repertórios de leitura e escrita, que são habilidades norteadoras de toda a aprendizagem acadêmica posterior (Daly III & Martens, 1994; Fabbiano, 2007; Fiala & Sheridan, 2003; Gortmaker, Daly III, Mccurdy, Persampieri & Hergenrader, 2007; Gurgueira & Cortegoso, 2008; Scarpelli et al., 2006; Souza, Sudo & Batistela, 2008; Taverne & Sheridan, 1995).

Os comportamentos de ler e escrever ensinados durante o processo de alfabetização na instituição escolar poderiam ser complementados na situação domiciliar, na realização das tarefas de casa, ou mesmo como um ensino adicional, a partir da monitoria dos pais, uma vez que o comportamento destes pode ser considerado como modelo para o comportamento dos filhos (Naves & Vasconcelos, 2008). Quando esse acompanhamento prevê o emprego de práticas parentais positivas, obtém-se como resultado uma interação positiva entre pais e filhos e o favorecimento do desenvolvimento precoce dos comportamentos de ler e escrever (Taverne & Sheridan, 1995). No que concerne às práticas positivas dos pais para ensinar repertórios acadêmicos aos filhos, Sampaio, Souza e Costa (2004) desenvolveram um treinamento com duas mães e seus respectivos filhos, para ensinar-lhes o uso de consequências compatíveis com a realização da tarefa de casa. Os autores filmaram

as interações entre as mães e os filhos durante a realização de uma tarefa de casa e, após análise das filmagens, categorizaram duas respostas: (1) positivas: dar instruções, conferir tarefa e reforçar; (2) negativas: agredir, apontar erros na resposta dada pela criança, responder ou fazer por ela e chamar-lhe a atenção/recriminar. A partir disso, propuseram um treino com cinco sessões individuais com cada mãe, composto por tarefas que envolviam a dramatização dos comportamentos categorizados anteriormente. Após a intervenção, repetiu-se a observação das interações e verificou-se maior frequência para o comportamento "reforçar" e diminuição do comportamento "fazer pela criança", sugerindo que o treinamento auxiliou a interação entre mãe e criança na realização da tarefa escolar.

Em outro estudo, Scarpelli et al. (2006) avaliaram a efetividade de um treinamento com mães, com base no ensino de quatro categorias comportamentais: reforçar o comportamento da criança; dar instruções (categorias adequadas); punir o comportamento da criança; e fazer o exercício por ela (categorias inadequadas). Participaram duas mães e seus respectivos filhos. A coleta de dados ocorreu na escola, sendo o procedimento constituído por cinco fases. Na Fase 1, as pesquisadoras entregaram tarefas de matemática para cada mãe, para que seus filhos as realizassem sob sua supervisão. Os comportamentos das mães foram filmados e posteriormente agrupados em termos de frequência e distribuídos conforme as quatro categorias citadas. Na Fase 2, a pesquisadora permaneceu na sala, sem intervir, com o intuito de verificar se a frequência dos comportamentos da mãe mudaria, em virtude de sua presença. Na Fase 3, houve a intervenção sobre cada comportamento observado e registrado nas Fases 1 e 2, objetivando aumentar a frequência de comportamentos adequados e diminuir os inadequados. Para isso, eram liberadas fichas coloridas como consequência para os comportamentos de cada uma das mães e que poderiam ser trocadas por prêmio. Na sequência, repetiram-se as Fases 2 e 1, para verificar a manutenção dos comportamentos emitidos por elas. Os resultados mostraram aumento para a categoria "reforçar o comportamento da criança" para ambas as duplas (mãe e filho). Mostraram também diminuição do comportamento de "punir o comportamento da criança" e "fazer o exercício por ela" na dupla 1, e diminuição apenas da última categoria na dupla 2. As autoras sugeriram mu-

danças no procedimento, como a observação estendida para o ambiente doméstico, a fim de avaliar a generalização das categorias de comportamentos adequados e inadequados das mães.

Num estudo mais recente, Gurgueira e Cortegoso (2008) promoveram um treinamento com três mães de filhos com histórico de fracasso escolar que realizavam sessões em um programa de ensino de leitura e escrita informatizado. O objetivo desse estudo foi avaliar os resultados de um treinamento destinado às mães para que atuassem como agentes favorecedoras do comportamento de estudo dos filhos. O procedimento constituiu-se de pré-teste, treino e pós-teste. Para o pré-teste foi aplicada uma entrevista, com perguntas abertas e fechadas, com o intuito de identificar comportamentos de estudo dos filhos e caracterizar a participação de cada mãe como agente educacional. O treino com as mães foi formatado em seis sessões individuais, compostas por apresentação de relatos de situações típicas de estudo, supervisão de estudos, resolução de dúvidas sobre contingências favorecedoras de comportamentos de estudo e treino no uso de recursos de apoio ao estudo. Por último, foi aplicado o pós-teste, adaptando-se a entrevista utilizada no pré-teste. Apenas uma mãe terminou o treinamento completo (pré-teste, treino e pós-teste). Todas as mães no pré-teste relataram algum tipo de coerção, o que permitiu correlacionar com os achados descritos por Sidman (2003) sobre o emprego de práticas coercitivas na educação dos filhos. As práticas se reduziram no pós-teste de uma das mães, com aumento significativo nas consequências reforçadoras, evidenciando que o treinamento favoreceu o preparo de mães para atuarem como favorecedores de repertórios adequados de estudo com os filhos.

Partindo do pressuposto de que os pais, quando treinados para atuarem como agentes favorecedores do comportamento de estudo, podem influenciar positivamente na ampliação do repertório acadêmico dos filhos (Ferreira & Marturano, 2002; Gurgueira & Cortegoso, 2008), o presente estudo teve como participantes duas mães e uma tia de aprendizes com deficiência intelectual, que foram expostos ao mesmo programa informatizado de ensino de leitura e escrita utilizado por Gurgueira e Cortegoso (2008).

O programa informatizado de ensino individualizado de leitura e escrita foi denominado *Apre-*

dendo a Ler e a Escrever em Pequenos Passos - ProgLeit (Rosa Filho, de Rose, de Souza, Hanna & Fonseca, 1998), originalmente desenvolvido com uso de cartões e fichas para a apresentação dos estímulos e das consequências (de Rose, de Souza, Rossito & de Rose, 1989). O programa foi construído a partir dos achados de Sidman (1971) no que concerne à leitura com compreensão e ao estabelecimento da interdependência de repertório, tal como de Keller (1968) com relação à Programação de Ensino Personalizado (PSI).

O ProgLeit possui características identificadas como favoráveis à aprendizagem de diversos conteúdos por qualquer indivíduo, como: individualização, o que permite que cada aprendiz desenvolva as atividades de acordo com seu ritmo de aprendizagem; divisão de repertórios, a serem ensinados em pequenas unidades (caso o indivíduo não atinja o critério de aprendizagem estabelecido, ele pode repetir as unidades, o que assegura que o progresso ao longo do programa ocorre após a aquisição de repertórios previamente ensinados); possibilidade de retreino, caso não mantenha o desempenho esperado; e fornecimento de consequências diferenciais imediatas para o desempenho do aprendiz, para respostas corretas e incorretas ao longo das tentativas de ensino (de Souza & de Rose, 2006).

Após o estudo inicial (de Rose et al., 1989), outros trabalhos replicaram parcialmente os procedimentos e obtiveram resultados positivos para a maior parte dos aprendizes. No que concerne à leitura das palavras de treino e de generalização, dos sete alunos com histórico de fracasso escolar, cinco leram palavras de generalização (de Rose, de Souza & Hanna, 1996). Dentre aprendizes com repertórios variados - deficientes intelectuais, pré-escolares, alunos com dificuldades de aprendizagem e adultos analfabetos - deficientes intelectuais precisaram de procedimentos remediativos e, dentre os cinco que participaram, dois leram palavras de generalização (Melchiori, de Souza & de Rose, 2000).

Tentativas de ampliação para o acesso a esse programa vêm sendo realizadas com o propósito de atender aprendizes numa escala maior do que a observada em condição laboratorial (Reis, de Souza, & de Rose, 2009; Reis, 2009). Para tal, o programa foi empregado em situação escolar, em sessões conduzidas por professores, como atividade de reforço para aprendizes que não obtiveram o desempenho esperado em sala de aula.

Esse estudo (Reis, 2009) identificou uma variável até então pouco explorada durante a aplicação das sessões - o fornecimento de dicas verbais por parte dos professores - a fim de auxiliar na aprendizagem.

Compreendendo que essa dica pode ser considerada uma variável presente em pesquisas que utilizam aquela ferramenta, como identificado no estudo de Reis (2009), e dada ainda a ausência de sistematização dessas dicas, acredita-se que sua categorização possa favorecer estudos futuros que implementem o programa em diversas situações. Acredita-se, ainda, que as dicas possam posteriormente ser incorporadas no treinamento dos monitores, de modo a facilitar a interação inicial do aprendiz com o programa.

Para o funcionamento independente e mais eficaz do programa seria ideal que o monitor não fornecesse dicas ao longo das tarefas, para que o aprendiz ficasse sensível às dicas fornecidas pelo próprio ProgLeit. A independência do programa em relação a um monitor é condição necessária para a ampliação de seu uso e para seu acesso por populações em diversos contextos. Nas escolas observou-se com frequência a disponibilidade de salas de informática, mas não de funcionários ou qualquer outro agente educacional apto a monitorar constantemente a aplicação das sessões. Nas residências a situação foi similar - muitas famílias podem ter o computador, mas não ter tempo ou disponibilidade para estar junto ao aprendiz com a frequência necessária a seu bom desempenho.

Nessa direção, o presente estudo focou-se na atuação dos familiares como monitores durante as sessões de ensino e centrou-se na interação entre monitor e aprendiz, mais especificamente nas dicas verbais fornecidas por eles aos aprendizes na execução das tarefas. Nesse sentido, acredita-se que a investigação sobre as dicas fornecidas pelos monitores possa auxiliar na compreensão de condições necessárias e suficientes

para que o ProgLeit seja eficaz a qualquer população e em diversos ambientes. Aprender com as dicas fornecidas pelos familiares significou: 1) operacionalizar uma variável presente na implementação do ProgLeit em ambientes aplicados - a dica fornecida pelo monitor, a fim de categorizar funcionalmente aquelas que podem interferir de forma positiva ou negativa nos resultados obtidos pelo aprendiz; 2) aproveitar dicas positivas para adicioná-las aos futuros treinamento, pois em princípio teriam o objetivo de facilitar a interação inicial dos aprendizes com as atividades do programa, e posteriormente seriam diminuídas, para possibilitar a ampliação e o acesso independente ao programa informatizado.

Assim, os objetivos deste estudo foram categorizar os tipos de dicas verbais fornecidas pelos familiares na condição de monitores, bem como quantificá-las ao longo das unidades de ensino do ProgLeit.

Método

Participantes

Foram recrutados três familiares e os respectivos aprendizes em uma escola especial do interior do Estado de São Paulo. Os critérios foram: inserção do aluno em escola especial, disponibilidade do familiar para atuar como monitor e escolaridade mínima equivalente ao primeiro ciclo do ensino fundamental. A Tabela 1 caracteriza os aprendizes e familiares que participaram deste estudo.

Situação experimental

Este trabalho foi realizado na residência de cada participante. Na primeira visita, a pesquisadora arranjou o ambiente para a instalação dos computadores, buscando menor ruído e menor interferência externa.

Tabela 1. Caracterização dos participantes e respectivos aprendizes. São Carlos (SP), 2009-2010.

Monitor	Idade	Escolaridade	Aprendiz	Idade	WISC-III / WAIS-III			
					Verbal	Execução	Total	Classificação
Mãe (M1)	48	Ensino fundamental	A1	19	71	82	75	Limítrofe
Tia (T1)	46	Ensino médio	A2	14	46	54	<50	Intelectualmente deficiente
Mãe (M2)	49	1º ciclo do ensino fundamental	A3	26	73	78	74	Limítrofe

Considerações éticas

O estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos (CAAE 0005.0.135.000-09, Parecer nº 091/2009, de 27 de abril de 2009) e todos os participantes assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido antes de sua inclusão na amostra.

Equipamentos e materiais

Uma filmadora e dois computadores³ foram instalados, cada um na residência de dois dos três participantes que não dispunham dessa ferramenta. As sessões duravam de 20 a 30 minutos cada uma e aconteciam, em média, três vezes por semana, no contraturno da escola.

Dentre as características do ProgLeit, pode-se destacar o ensino individualizado, a progressão gradual do conteúdo conforme o ritmo do aprendiz, o fornecimento de consequências diferenciais e o registro de respostas automático. O programa se constitui de três módulos de ensino; entretanto, na presente pesquisa, foi aplicado apenas o Módulo 1⁴, composto por quatro unidades, com 17 passos de ensino e 15 de avaliação. Em cada passo de ensino treinavam-se três palavras, as quais eram apresentadas com as palavras treinadas anteriormente. No total, foram ensinadas 51 palavras, compostas de duas a quatro sílabas (consoante-vogal).

O ProgLeit passou por contínuas atualizações para auxiliar o ensino de leitura e escrita para diversos aprendizes, com o propósito de construir uma metodologia que contemplasse as condições necessárias e suficientes para o ensino bem sucedido da totalidade de usuários. Como exemplo, pode-se citar: a informatização do procedimento, inicialmente aplicado com pastas e cartões impressos (de Rose et al., 1996; de Rose et al., 1989), a inclusão de tarefas de emparelhamento entre sílaba ditada e impressa, visando o controle de estímulos por unidades mínimas para o aumento da leitura recombinativa (Reis et al., 2009) e, recentemente,

a construção de uma plataforma para uso *online*. As atualizações estruturais certamente auxiliaram para a melhoria do programa, com o objetivo de atender a um número maior de aprendizes com repertórios variados.

O que foi proposto no presente estudo, além das variáveis estruturais, visou contribuir para o entendimento das variáveis de contexto presentes durante o uso do programa em situação aplicada. Embora até o presente momento não tenha sido realizado estudo de validade do programa, pesquisas com as diferentes versões apontam resultados promissores para o ensino de leitura e escrita (de Rose et al., 1996; de Souza, Rose, & Domeniconi, 2009; Melchiori et al., 2000; Reis et al., 2009).

Finalmente, aplicou-se ainda o *Wechsler Intelligence Scale for ChildrenThird Edition - WISC-III* (Wechsler, 2002) com A2 e o *Wechsler Adult Intelligence Scale-WAIS-III* (Wechsler, 1997) com A1 e A3. A aplicação desses testes foi realizada na própria escola em que estavam inseridos os alunos, para se obter melhor caracterização de seu desenvolvimento intelectual, mediante três parâmetros: Quociente de Inteligência (QI) verbal (desempenho nos subtestes que avaliaram habilidades verbais), QI execução (desempenho nos subtestes que avaliaram habilidades de execução de tarefas) e QI total (somatória do QI verbal e QI execução).

Procedimento

O procedimento foi organizado em duas etapas, a saber: 1) recrutamento e seleção dos participantes, em que a pesquisadora aplicou o teste de inteligência e realizou o contato com os responsáveis; 2) supervisão nas residências, em três momentos: (a) filmagem das sessões, (b) observação da aplicação das sessões pelos pais e (c) fornecimento de instruções, pela pesquisadora, aos monitores no término da sessão.

A supervisão consistia em avaliar o comportamento do monitor durante a aplicação das sessões, em termos de fornecimento de dicas ao aprendiz. A



³ Materiais fornecidos pelo CNPq (Processo nº 476414/2008-3, Edital MCT/CNPq 14/2008).

⁴ Descrições mais detalhadas sobre a estrutura do programa podem ser obtidas em de Rose et al. (1996); de Souza; de Rose e Domeniconi (2009).

filmagem das sessões era feita em cada supervisão, após autorização documentada do responsável, com a inserção de uma filmadora no respectivo cômodo. As instruções fornecidas pela pesquisadora nas supervisões foram: evitar fornecer ajuda excessiva ao aprendiz, para que ele ficasse sensível às dicas e instruções fornecidas pelo programa informatizado; evitar conversar sobre outros assuntos durante a aplicação; minimizar barulhos e interferências externas ao máximo; e evitar consequenciar negativamente o desempenho do aprendiz, em caso de erro ou desatenção. Foram realizadas visitas regulares semanais, a partir do desempenho do aprendiz nos passos de ensino do programa, como critério para diminuição do número de visitas. O Módulo 1, com quatro unidades de ensino, teve a seguinte supervisão: na unidade 1, três vezes por semana; na unidade 2, duas vezes por semana, nas unidades 3 e 4, uma vez por semana.

Análise dos dados

Para análise de dados, foram revisadas todas as filmagens, em busca de dicas verbais fornecidas pelo monitor para o aprendiz, durante a aplicação das sessões de ensino. Primeiramente, foi conduzido o levantamento de todas as dicas verbais dos monitores, posteriormente procurou-se operacionalizar o que seriam os comportamentos adequados e inadequados, e, por fim, quantificou-se a emissão para cada categoria, a partir das frequências absolutas, ao longo das quatro unidades de ensino.

Resultados

Os resultados foram apresentados a partir de duas diretrizes de análise - categorias comportamentais das dicas (adequadas ou inadequadas) e quantificação de cada categoria - ao longo das quatro unidades de ensino, a fim de avaliar o tipo de dica mais utilizada pelo monitor.

A análise do levantamento das dicas fornecidas pelos monitores deu origem a quatro categorias comportamentais (Quadro 1), com base em estudos prévios (Sampaio et al., 2004; Scarpelli et al., 2006).

Os comportamentos considerados adequados abarcaram duas categorias: *Fornecer a instrução da tarefa* e *Elogiar*. Entendeu-se por *Fornecer a instrução da tarefa* a repetição do estímulo-modelo (auditivo) e dos estímulos de comparação (visuais), fornecidos pelo programa e instruções adicionais, como solicitar que o aprendiz soletrasse a palavra antes de escrevê-la (Quadro 1). Para a categoria *Elogiar* foi considerada qualquer dica verbal que enfatizasse a resposta correta do aprendiz, envolvendo qualquer tipo de consequência verbal positiva pela resposta correta ("Isso", "Muito bem").

Os comportamentos inadequados acoplaram duas categorias: *Apontar erros na resposta do aprendiz* e *Responder pelo aprendiz*. A primeira contemplou qualquer verbalização que enfatizasse ou identificasse o erro na resposta dada pelo aprendiz. Já a segunda considerou qualquer dica que fornecesse a resposta correta ou parte dela.

Quadro 1. Categorias comportamentais das dicas dos monitores.

Categoria	Descrição	Exemplos
<i>Comportamentos adequados</i>		
Fornecer a instrução da tarefa	Instrução para realizar a tarefa. Inclui a repetição do estímulo modelo, de comparação e instruções adicionais	Que palavra é para você escrever?; Olha as letrinhas, procura direitinho as sílabas na tela; É para escrever igual; Fala o nome da palavrinha antes de escrever
Elogiar	Ênfase na resposta correta do aprendiz	Isso mesmo; Está certo, filho; Muito bem
<i>Comportamentos inadequados</i>		
Apontar erros na resposta do aprendiz	Ênfase ou identificação do erro na resposta do aprendiz	Não filho, está errado; Isso não é um D filho
Responder pelo aprendiz	Fornecimento da resposta correta ou parte dela para o aprendiz	A barriguinha do b é pra frente; Já tem o BE, agora falta o BI, é da família do BA, BE, BI, BO, BU

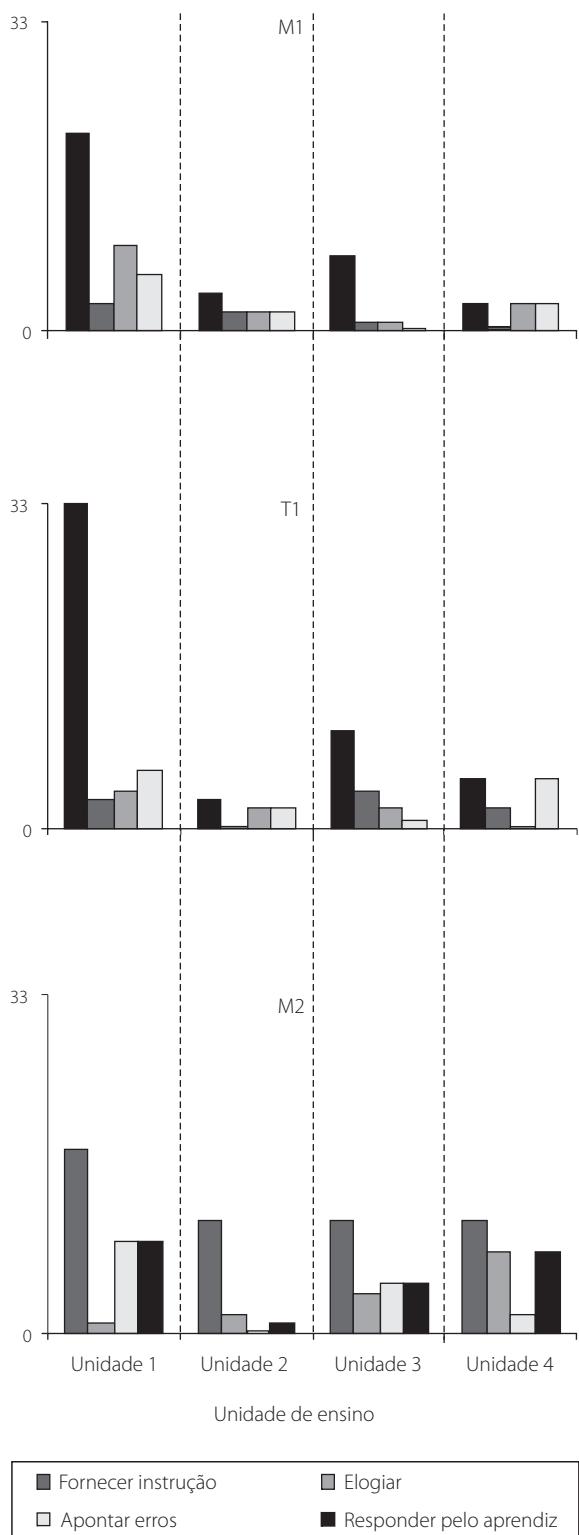


Figura 1. Frequência absoluta de dicas verbais fornecidas pelos monitores em cada categoria de análise ao longo das quatro unidades de ensino. O gráfico superior indica resultados da monitora M1, o intermediário de T1 e o inferior de M2.

Nota: M1: Mãe 1; M2: Mãe 2; T1: Tia 1.

Após a categorização das dicas, buscou-se quantificar a frequência absoluta de emissão para cada categoria. A Figura 1 permite analisar a quantidade de relato emitido ao longo de cada unidade e a redução de emissão para todas as categorias na unidade 4, sendo que a diminuição do fornecimento dessas dicas era um resultado esperado para o funcionamento independente do programa informatizado.

Dessa forma, pode-se verificar redução no fornecimento de dicas de todas as categorias, com exceção de Mãe 2 (M2), que mostrou aumento para a categoria *Elogiar*, entre a primeira e a quarta unidade. Observou-se que a categoria *Fornecer instrução* foi a que apresentou maior número de dicas verbais fornecidas pelos monitores, quando comparada com as demais. Os três monitores reduziram o número de verbalização emitido entre as unidades 1 e 4 para as categorias de comportamentos inadequados - *Apontar erros* Mãe 1 (M1) - de 9 para 3; Tia 1 (T1) - 4 para 0; M2 - 9 para 2) e *Responder pelo aprendiz* (M1 - de 6 para 3; T1 - 6 para 5; M2 - 9 para 8). Apenas M2 mostrou aumento na emissão de dicas para a categoria *Elogiar* (de 1 para 8).

Esses dados indicam que o esquema de supervisão mostrou-se satisfatório no que concerne à diminuição das verbalizações emitidas pelos monitores, visto que, para o funcionamento independente do programa, esperava-se que eles diminuíssem o fornecimento de dicas na última unidade de ensino, para que o aprendiz ficasse mais sob controle das dicas fornecidas pelo próprio programa, do que sob os estímulos adicionais emitidos pelo monitor.

Discussão

Os objetivos iniciais desse estudo foram categorizar os tipos de dicas verbais fornecidas pelos familiares na condição de monitores, bem como quantificá-las ao longo das unidades de ensino. Após o levantamento das dicas foi possível categorizá-las em comportamentos adequados e inadequados, e avaliar a emissão desses relatos ao longo de todas as unidades de ensino.

A diminuição substancial de comportamentos inadequados dos monitores, durante as unidades de ensino, corroborou resultados de estudos anteriores (Gurgueira & Cortegoso, 2008; Sampaio et al., 2004;

Scarpelli et al., 2006), em que os participantes apresentaram menor número de comportamentos inadequados após a aplicação das intervenções. Entretanto, com relação às categorias *Elogiar* e *Fornecer instrução*, existiu uma diferença em relação aos estudos anteriores, visto que não houve aumento considerável na taxa de emissão desse tipo de relato, com exceção do monitor M2, que apresentou maior taxa de relato para a categoria *Elogiar*. Para o presente estudo considera-se este um dado positivo, na medida em que o familiar fora instruído a não fornecer nenhum tipo de dica, mas apenas o monitoramento da sessão. A diminuição das dicas evidenciou que o aprendiz ficou mais sensível aos estímulos fornecidos pelo programa, quando comparado aos estímulos adicionais emitidos pelo monitor, indicando autonomia e independência para realizar a tarefa sozinho. Esse é um resultado importante quando se imagina a disponibilização do programa para escolas ou mesmo para uso numa plataforma *online* com o intuito de atender a um número maior de aprendizes com repertórios diversificados.

Ao compreender que o comportamento dos pais ou responsáveis pode ser considerado como modelo para o comportamento dos filhos (Naves & Vasconcelos, 2008), acreditou-se que a interação do monitor no momento da aplicação das sessões poderia auxiliar em alguma medida o desempenho do aprendiz, no sentido de aumentar as possibilidades para sua aprendizagem, auxiliando-o a ficar sensível às dicas do próprio programa, por meio do fornecimento de estímulos adicionais.

De outro lado, tais possibilidades poderiam ser diminuídas, caso se priorizassem práticas coercitivas durante a realização da tarefa. Embora tais práticas quase sempre estejam presentes na educação dos filhos (Naves & Vasconcelos, 2008; Sidman, 2003), a interação entre os participantes do presente estudo não identificou a coerção como consequência para o comportamento do aprendiz. Mesmo que a categoria de comportamentos inadequados - *responder pelo aprendiz* ou *apontar erros em sua resposta* - tenha sido identificada na interação das três duplas, eles não foram considerados potencialmente aversivos, pois poderiam servir como estímulo para a realização das próximas tarefas, aumentando a possibilidade de o aprendiz responder corretamente na tentativa posterior.

Dentre as quatro categorias, *Fornecer a instrução* foi a que obteve maior frequência de emissão nas quatro unidades de ensino, quando comparada com as demais, mostrando uma interação mais reforçadora do que coercitiva entre aprendiz e monitor, indo ao encontro do que Sidman (2003) escreveu sobre a educação, em que práticas coercitivas deveriam ser transformadas em práticas reforçadoras. Esse dado corroborou os estudos de Gurgueira e Cortegoso (2008) e de Sampaio et al. (2004), nos quais as mães apresentaram resultados melhores para essa categoria nos pós-testes de cada intervenção, quando comparadas com as demais. Essa categoria, por sua vez, estava relacionada a colocar a atenção do aprendiz sob uma dada condição, seja para os estímulos-modelo, seja para os estímulos de comparação, seja ainda para a construção da própria resposta, o que permitiu entender que a presença de tais relatos podem ter auxiliado os aprendizes em alguma medida a ficarem sob um controle maior da tarefa. Na análise do comportamento, a atenção vem sendo compreendida pelo estudo da topografia de controle de estímulos, com o intuito de identificar sob controle de que aspecto de um determinado estímulo o sujeito está respondendo (Skinner, 1974). Nessa perspectiva, foi possível compreender que os familiares, ao fornecerem dicas adequadas, podem ter auxiliado seus filhos a responderem sob controle da tarefa, ou melhor, a ficarem atentos aos estímulos-modelo, de comparação ou à própria resposta, especialmente, no que concerne às unidades mínimas das palavras (sílabas e letras). Em estudos posteriores espera-se empregar a sistematização das dicas realizadas no presente trabalho, com o objetivo de obter maior controle dessa variável, presente em contextos aplicados (Reis, 2009) e correlacionar a dica adotada pelo monitor e a frequência de emissão com o desempenho dos aprendizes nas tarefas de ensino.

Outra correlação que pode ser conduzida em estudos futuros refere-se às verbalizações emitidas pelos monitores durante o treino das sílabas, na tarefa de emparelhamento entre sílaba ditada e sílaba impressa, o que poderia ter auxiliado os aprendizes a ficar sob controle das unidades mínimas da palavra, resultando em alguma medida no aumento da leitura recombinativa, principalmente em populações com deficiências, cujo desempenho nessa tarefa quase sempre é menor ou nulo, quando comparado a aprendizes sem defi-

ciência intelectual (Melchiori et al., 2000). Mesmo que essa correlação não possa ser afirmada no presente estudo, os dados obtidos oferecem indícios para a condução de trabalhos futuros sobre a influência positiva da família nos comportamentos de estudo dos filhos (Daly III & Martens, 1994; Fabiano, 2007; Ferreira & Marturano, 2002; Fiala & Sheridan, 2003; Gortmaker et al., 2007; Gurgueira & Cortegoso, 2008; Sampaio et al., 2004; Scarpelli et al., 2006; Soares et al., 2004; Souza et al., 2008; Taverne & Sheridan, 1995).

Apesar dos dados sobre a influência dos pais no desenvolvimento de comportamentos adequados de estudo por seus filhos, alguns estudos (Fiala & Sheridan, 2003; Gortmaker et al., 2007; Oliveira & Marinho-Araujo, 2010; Soares et al., 2004) mostraram que muitos pais não sabem exatamente que tipo de instrução deveriam emitir para favorecer o desenvolvimento desses repertórios de leitura dos filhos, ou mesmo não sabem como ajudá-los de modo efetivo. É nessa perspectiva que se verifica a importância do preparo de familiares para atuarem como agentes favorecedores do comportamento de estudo, para que sejam capazes de contribuir de modo efetivo para o aumento do repertório de leitura de seus aprendizes (Ferreira & Marturano, 2002; Fiala & Sheridan, 2003; Gortmaker et al., 2007; Gurgueira & Cortegoso, 2008). Tomando como base essa afirmação,creditou-se que o programa monitorado pelos familiares criou condição para que eles pudessem auxiliar no desenvolvimento desse repertório com seus aprendizes. Assim, o programa pode ser considerado uma ferramenta promissora para atuação desses agentes educacionais informais, por direcionar sua atuação e mostrar o que deve ser feito em cada momento da aplicação.

Contudo, algumas considerações precisam ser feitas a respeito da monitoria dos familiares no programa: a qualidade da interação verbal entre monitor e aprendiz, no sentido de que as dicas podem em alguma medida auxiliar o seu desempenho; a frequência de aplicação; o auxílio de um supervisor ao longo das tarefas; a presença de ruídos e conversas paralelas em outros cômodos - enfim considerações que demonstraram a relevância de instrumentalizar o monitor e investigar condições para que ocorra uma aplicação bem sucedida, com o intuito de auxiliar o desempenho do aprendiz. Além disso, pôde-se observar que tais variáveis são próprias da situação aplicada e, por essa razão, demarcam um

controle experimental diferente daquele apresentado no âmbito laboratorial, e esse controle precisa ser operacionalizado, vislumbrando o planejamento de intervenções futuras.

Para finalizar, pode-se assegurar que os aprendizes do presente estudo que tinham idade superior à observada no processo típico de alfabetização, rotulados como deficientes intelectuais, diante de um procedimento adaptado a suas necessidades específicas, tendo mães e familiares como monitores, foram capazes de concluir o primeiro módulo de ensino (leitura de 51 palavras) e de ficar sob controle das tarefas de modo independente, especialmente na quarta unidade. Assim sendo, com a sistematização das dicas verbais em comportamentos adequados e inadequados, obtiveram-se instruções potencialmente valiosas para serem incorporadas em treinamentos de pesquisas futuras que possam vir a implementar o ProgLeit em situação aplicada, favorecendo a interação entre monitor e aprendiz de modo sistematizado e mais inclusivo.

Referências

- Daly III, E. J., & Martens, B. K. (1994). A comparison of three interventions for increasing oral reading performance: application of the instructional hierarchy. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 27 (3), 459-469.
- de Rose, J. C., de Souza, D. G., & Hanna, E. S. (1996). Teaching reading and spelling: exclusion and stimulus equivalence. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 29 (4), 451-469.
- de Rose, J. C. 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. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 5 (3), 325-346.
- de Souza, D. G., & de Rose, J. C. (2006). Desenvolvendo programas individualizados para o ensino de leitura. *Acta Comportamentalia*, 14 (1), 77-114.
- de Souza, D. G., de Rose, J. C., & Domeniconi, C. (2009). Applying relational operants to reading and spelling. In R. A. Rehfeldt & Y. Barnes-Holmes (Orgs.), *Derived relational responding: applications for learners with autism and other developmental disabilities* (pp.173-207). Oakland: New Harbinger Publications.
- Fabiano, G. A. (2007). Father participation in behavioral parent training for ADHD: review and recommendations for increasing inclusion and engagement. *Journal of Family Psychology*, 21 (4), 683-693.
- Ferreira, M. C. T., & Marturano, E. M. (2002). Ambiente familiar e os problemas do comportamento apresentado por crianças com baixo desempenho escolar. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 15 (1), 33-44.

- Fiala, C. L., & Sheridan, S. M. (2003). Parent involvement and reading: using curriculum-based measurement to assess the effects of paired reading. *Psychology in the Schools*, 40 (6), 613-625.
- Gortmaker, J. V., Daly III, E. J., McCurdy, M., Persampieri, M. J., & Hergenrader, M. (2007). Improving reading outcomes for children with learning disabilities: using brief experimental analysis to develop parent-tutoring interventions. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 40 (2), 203-221.
- Gurgueira, L. H., & Cortegoso, A. L. (2008). Avaliação de um programa de ensino para capacitar mães como agentes favorecedoras do estudar. *Psicologia da Educação*, 27 (1), 5-30.
- Keller, F. S. (1968). Good-bye teacher. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 1 (1), 79-89.
- Melchiori, L. E., de Souza, D. G., & de Rose, J. C. (2000). Reading, equivalence and recombination of units: a replication with students with different learning histories. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 33 (1), 97-100.
- Naves, A. R. C. X., & Vasconcelos, L. A. (2008). O estudo da família: contingências e metacontingências. *Revista Brasileira de Análise do Comportamento*, 4 (1), 13-25.
- Oliveira, C. B. E., & Marinho-Araújo, C. M. (2010). A relação família-escola: intersecções e desafios. *Estudos de Psicologia* (Campinas), 27 (1), 99-108.
- Reis, T. (2009). *Avaliação da eficácia de um programa suplementar para o ensino de leitura e escrita aplicado em ambiente escolar*. Dissertação de mestrado não-publicada, Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos.
- Reis, T., de Souza, D. G., & de Rose, J. C. (2009). Avaliação de um programa para o ensino de leitura e escrita. *Estudos de Avaliação Educacional*, 20, 425-449.
- Rosa Filho, A. B., de Rose, J. C., de Souza, D. G., Hanna, E. S., & Fonseca, M. L. (1998). Aprendendo a ler e a escrever em pequenos passos [Software para pesquisa]. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, Recuperado em setembro 18, 2012, Disponível em <<http://geic.ufscar.br:8080/site>>.
- Sampaio, A. C., Souza, S. R., & Costa, C. E. (2004). Treinamento de mães no auxílio à execução da tarefa de casa. In M. Z. S. Brandão, F. D. S. Comte, F. S. Brandão, Y. K. Ingbergman & S. M. Oliani (Orgs.), *Sobre comportamento e cognição: contribuições para a construção da teoria do comportamento* (pp.295-309). Santo André: Arbytes.
- Scarpelli, P. B., Costa, C., E., & Souza, S. R. (2006). Treino de mães na interação com os filhos durante a realização da tarefa escolar. *Estudos de Psicologia* (Natal), 2 (1), 55-65.
- Sidman, M. (1971). Reading and auditory-visual equivalence. *Journal of Speech and Hearing Research*, 14, 5-13.
- Sidman, M. (2003). *Coerção e suas implicações*. Campinas: Livro Pleno.
- Skinner, B. F. (1974). *About behaviorism*. New York: Alfred A. Knopf.
- Soares, M. R. Z., Souza, S. R., & Marinho, M. L. (2004). Envolvimento dos pais: incentivo à habilidade de estudo em crianças. *Estudos de Psicologia* (Campinas), 21 (3), 253-260. doi: 10.1590/S0103-166X2004000300009.
- Souza, S. R., Sudo, C. H., & Batistela, S. (2008). Treinamento de mães: instruções e fichas no auxílio à tarefa escolar. *Contextos Clínicos*, 1 (2), 113-124.
- Taverne, A., & Sheridan, S. M. (1995). Parent training in interactive book reading: an investigation of its effects with families at risk. *School Psychology Quarterly*, 10 (1), 41-64.
- Wechsler, D. (1997). *WAIS-III: administration and scoring manual*. San Antonio: Psychological Corporation.
- Wechsler, D. (2002). *WISC-III: escala de inteligência Wechsler para crianças*:manual (3^aed.). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Recebido em: 20/10/2010

Versão final em: 5/7/2011

Aprovado em: 13/2/2012