



**Efeitos do treino de mães e professoras como
aplicadoras de um programa de ensino de leitura de
histórias infantis.**

Carolina Campos Muniz

Orientadora: Dra. Elenice S. Hanna

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências do Comportamento, do Departamento de Processos Psicológicos Básicos, Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Ciências do Comportamento (Área de Concentração: Análise do Comportamento).

Brasília, outubro de 2019

Índice

Banca Examinadora	iii
Agradecimentos	iv
Índice de Figuras	v
Índice de Tabelas	vi
Resumo	vii
Abstract	viii
Introdução	1
Métodos	15
Participantes	15
Local	17
Equipamento e material	18
Procedimento	19
Resultados	30
Discussão	42
Referências	51
Apêndices e Anexos	56

Banca Examinadora

A Banca Examinadora foi composta por:

Prof^ª. Dr^ª. Elenice Seixas Hanna, Universidade de Brasília - UnB, como presidente;

Prof. Dr. Carlos Augusto de Medeiros, Centro Universitário de Brasília - UniCEUB, como membro externo;

Prof^ª. Dr^ª. Raquel Maria de Melo, Universidade de Brasília - UnB, como membro interno;

Prof. Dr. Márcio Borges Moreira, Centro Universitário de Brasília - UniCEUB, como membro suplente.

Agradecimentos

Agradeço aos meus pais que, além de me darem uma criação digna, ajudaram a tecer meu senso crítico, fazendo de mim uma pessoa persistente, apoiando minha determinação de recriar minhas possibilidades e acompanhando o nascimento de novos sonhos, maiores e mais desafiadores. Pelo amor, confiança e por terem se tornado meus melhores modelos na vida. Agradeço à minha família que sempre me apoiou e acreditou no meu sonho de construir uma formação com algo que eu realmente amo fazer.

À minha orientadora Prof^ª. Dr^ª. Elenice Seixas Hanna, pela atenção e confiança que teve ao aceitar meu pedido de ser sua orientanda. Pelas excelentes orientações, pela ética profissional, revisando e colocando-se disponível a todo momento.

Aos participantes da pesquisa e equipe de profissionais e de apoio da escola onde a pesquisa foi realizada, pela confiança e disposição no compartilhamento deste meu aprendizado.

À amiga e psicóloga Mariana Monteiro, pelo apoio, amizade e colaboração nas coletas de dados dos participantes desta pesquisa. A todos meus amigos e colegas de profissão, que acompanharam minha trajetória no período de mestrado e foram fonte de apoio, incentivo e amizade durante esses dois anos. Saibam que têm meu profundo afeto, carinho, respeito e gratidão.

A todos os meus professores das disciplinas cursadas que contribuíram para a ampliação do meu conhecimento.

Agradeço aos membros da banca examinadora, que aceitaram o convite e se dispuseram a avaliar o presente trabalho.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

Lista de Figuras

Figura 1. Procedimento com os treinos a partir do Livro 4 e do Livro 6 com as aplicações dos DLEs a, b e c.....	21
Figura 2. Telas do Livro 2 do Módulo 3: Capa (Painel a); Trecho da História (b); Questão Com Enunciado Ditado e Alternativas Escritas – AC (c); Questão com Enunciado Escrito e Alternativas em Figuras – CB (d); Questão com Enunciado Escrito e Alternativas Escritas – CC (e); Tela de Ajuda – Consulta à História (f); Consequências para Acertos (g) e Erros (h); Questão Escrita (i).....	25
Figura 3. Escores nos DLEs 1, 2 e 3 Pré-Programa de Ensino (PRÉ), Pré-Treino Livro 4 (PRÉ L4), Pré-Treino Livro 6 (PRÉ L6) e Pós Programa de Ensino (PÓS).....	32
Figura 4. Quantidade de exposições a cada livro para cada aprendiz.....	34
Figura 5. Porcentagem de acertos e erros na primeira exposição a cada livro por aprendiz.....	35
Figura 6. Porcentagem de consulta à história na primeira exposição a cada livro por aprendiz.....	36
Figura 7. Média da quantidade de exposições e médias das porcentagens de acertos, erros e consulta-ajuda das aplicadoras professoras e mães.....	37
Figura 8. Índice de concordância entre pesquisadora e mães e pesquisadora e professoras na primeira exposição a cada livro.....	39
Figura 9. Frequências de comportamentos (média) das categorias Explicação, Elogio, Crítica e Fazer pela criança durante a aplicação do Módulo 3 por mães e professoras.....	41

Lista de Tabelas

Tabela 1. Sexo, Idade, Ano Escolar, Turma e Período de Cada Criança.....	16
Tabela 2. Delineamento experimental de cada dupla aluno-aplicadora com os escores do DLE 3a dos alunos e Início de Treino de cada Aplicadora.....	20
Tabela 3. Definição de Cada Categoria Comportamental das Aplicadoras.....	29
Tabela 4. Média (M) e Desvio Padrão (D.P) na Linha de Base (LB) e Treino, valores de t e p para cada categorial comportamental.....	42

Resumo

O presente estudo teve como objetivo comparar o efeito do treino de professoras e mães para aplicarem o Módulo 3 do programa de ensino “Aprendendo a Ler e Escrever em Pequenos Passos - ALEPP”. Foi verificado se o tipo de aplicador (professor e mãe) e o treinamento do aplicador tiveram efeito sobre o desempenho dos aprendizes no Módulo 3 e nos DLEs 3, e nas categorias comportamentais dos aplicadores. Participaram oito alunos de 4º ou 5º ano de uma escola pública, 4 professoras e 4 mães das crianças. Dez dos 15 livros do Módulo 3 – ALEPP foram lidos pelas crianças e monitorados pela mãe ou professora. As aplicadoras receberam instruções escritas iguais antes da leitura do Livro 1 e treinamento, com modelação e feedback sobre as intervenções anteriores, no Livro 4 ou no Livro 6. A leitura com compreensão foi avaliada antes e depois da aplicação do módulo e do treinamento das aplicadoras. Os resultados mostraram que o tipo de aplicadora não teve efeito nos desempenhos dos aprendizes. O treino das aplicadoras influenciou o desempenho dos aprendizes, com aumento de acertos e diminuição de erros, e os comportamentos dos aplicadores, com aumento das categorias “adequadas” e diminuições das “inadequadas”. O presente estudo mostrou a relevância das interações entre aplicador e aprendiz para favorecer o desenvolvimento de habilidades importantes para a criança, como a leitura com compreensão e autonomia na execução das tarefas.

Palavras-chave: treino parental; capacitação de professor; leitura com compreensão; história infantil; crianças.

Abstract

The present study aimed compare the effect of teacher and mother training when applying teaching program "Learning to Read and Write in Small Steps", Module 3. It was verified if the applicator type (teacher or mother) and the applicator training had effect on the performance of the learners in Module 3 and in the DLEs 3, and in the behavioral categories of the applicators. The participants of the study were eight students from the 4th or 5th grade of a public school, 4 teachers and 4 mothers of the children. Ten of the 15 books in Module 3 - ALEPP were read by one child and monitored by her mother or teacher. Applicants received equal written instruction prior to reading Book 1 and training with modeling and feedback on previous interventions in Book 4 or Book 6. Comprehensive reading was assessed before and after application of the module and training of applicators. The results showed that the type of applicator had no effect on the learners' performances. The training of the applicators influenced the performance of the apprentices, by the increasing hits and decreasing errors, and also influenced the behaviors of applicators, by increasing "adequate" categories and decreasing "inadequate" categories. As conclusion, this study showed the relevance of interactions between applicator and learner in favor of the development of important skills for the child, such as reading with understanding and autonomy in the execution of tasks.

Keywords: parental training; teacher training; reading with comprehension; children's story; children.

As instituições responsáveis pela educação das crianças, escola e família, possuem características distintas e funções diferenciadas na atuação do ensino de leitura e escrita de crianças e jovens. Os professores têm como função trabalhar com as crianças os conteúdos previstos nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1997), fornecendo instruções acadêmicas e preparando atividades a serem realizadas em sala de aula e em casa. Os responsáveis pela criança têm função de acompanhar e auxiliar seus filhos nas tarefas acadêmicas, organizar espaço e tempo para os estudos dos filhos, assim como proporcionar momentos de aprendizagem e exploração não formal, como momentos de leituras e criação de lista de compras com a família (Oliveira & Marinho-Araújo, 2010).

Considerando que os familiares podem ser agentes favorecedores dos comportamentos de ler e estudar (Naves & Vasconcelos, 2008), é importante que estes tenham um preparo para contribuírem de forma efetiva para o aumento do repertório de leitura de seus filhos (Fiala & Sheridan, 2003). A falta de preparo dos familiares pode implicar em interações pouco eficazes e até comprometedoras para a aprendizagem das crianças.

O treino e a monitoria dos pais para auxiliar as tarefas acadêmicas podem favorecer a aprendizagem das crianças, uma vez que o comportamento dos pais pode ser considerado como modelo para o comportamento dos filhos, assim como exercer controle sobre os comportamentos dos filhos por meio de modelagem e controle por regras. Quando esse acompanhamento prevê o emprego de práticas educativas 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).

Apesar de professores da sala de aula regular terem formação docente, esta formação caracteriza-se por treinar o docente como ouvinte, não preparando o futuro professor com eficácia para a complexidade das interações professor-aluno (Glidden & Gross, 2016). Práticas coercitivas para fins de educação continuam sendo empregadas por professores em salas de aula. Os comportamentos coercitivos antigamente utilizados como forma de educação e disciplina, como as agressões físicas, tiveram sua topografia alterada, na qual as ferramentas das práticas de coerção continuaram com formas de violência e manipulação psicológica, por meio de instruções, como críticas não construtivas, tarefas extras, perda de privilégios, entre outras (Skinner, 1972).

Sidman (1995) refere-se à coerção como classes de consequências que controlam o comportamento por punição negativa (e.g. retirar tempo do recreio do aluno como consequência do comportamento de conversar durante a aula, diminuindo a frequência deste comportamento), punição positiva (e.g. fornecer tarefas extras ou depreciação em frente à classe como consequência do comportamento de responder verbalmente a uma questão errado na frente da turma, diminuindo a frequência de participação nas aulas) ou por reforçamento negativo (e.g. estudar para evitar notas baixas e castigos, tendo como consequência nota boa e o aumento na frequência do comportamento de estudar). Apesar do uso da coerção ser mais eficiente em termos de imediatividade de resultados, as práticas coercitivas produzem efeitos colaterais emocionais que podem prejudicar a vida acadêmica das crianças, como o excesso de ansiedade, medo, raiva, mágoa e a falta de disposição (Skinner, 1972).

Pais e professores precisam ser preparados para manejar contingências com a finalidade de favorecer uma interação positiva com a criança e se tornarem facilitadores da aprendizagem de seus filhos ou alunos (Cooper, Lindsay & Nye, 2000). Ao assumirem papel de facilitadores da aprendizagem, eles devem buscar arranjar

contingências de reforço para o comportamento de ler e escrever dos aprendizes (Skinner, 1972).

Conforme Matos (1993), algumas condições são necessárias para o ensino do comportamento de ler, podendo-se dividi-las em condições antecedentes, modelagem de respostas favoráveis à leitura e condições consequentes. Os agentes educacionais devem procurar controlar o máximo possível os estímulos do ambiente, propiciando um ambiente específico para a leitura, com boa iluminação, acesso aos textos, etc. Além disso, os agentes devem utilizar reforçamento diferencial por meio da modelagem de respostas favoráveis à leitura e evitar o uso de consequências aversivas, as quais diminuem a probabilidade de ocorrência do comportamento de ler (Hübner, 1999; Matos, 1993).

Leitura com compreensão

A leitura com compreensão é um comportamento de grande importância para os indivíduos, visto que é relevante na aprendizagem de conteúdos escolares, para a comunicação interpessoal e para a vida diária e profissional, como seguir uma receita culinária ou mesmo comprar os ingredientes de uma lista de compras. Crianças em idade escolar podem ser capazes de ler palavras, porém têm muita dificuldade para compreender o conteúdo de um texto, o que compromete a aprendizagem do conteúdo escolar e o desempenho nas avaliações, que exigem a leitura com compreensão.

Ao falar do comportamento de leitura com compreensão, é fundamental entender o conceito de operante verbal textual de Skinner (1957). O comportamento textual envolve respostas vocais sob controle discriminativo de estímulos visuais textuais. As contingências de reforço estabelecidas na comunidade verbal permitem a correspondência entre símbolos ordenados e palavras com significado. Contudo, essa

correspondência tem que ser ponto a ponto entre as características do estímulo discriminativo e a resposta (texto-resposta vocal).

Skinner (1957) afirma que o comportamento textual envolve respostas vocais sob controle de estímulos discriminativos textuais, não garantindo a compreensão do texto. Entretanto, de acordo com Sidman (1994), para que haja a leitura com compreensão é necessária a formação de classes de equivalência entre palavras impressas, palavras faladas e objetos ou eventos do ambiente. Conforme de Rose (1993), para que uma palavra tenha significado, ela tem de ser um estímulo equivalente a uma classe de estímulos (e.g., objetos, sentimentos, qualidades, etc.).

De acordo com Layng, Sota e Leon (2011), a compreensão de um texto é verificada a partir de observação e avaliação de mudanças no comportamento do leitor sob controle do texto. Portanto, a leitura tem função instrucional, ou seja, o comportamento do leitor deve sofrer alteração ao entrar em contato com as palavras lidas, como emitir repertórios intraverbais, realizar atividades descritas, etc. (Layng et al., 2011). Quando o leitor responde de forma funcionalmente semelhante ao texto, considera-se que houve leitura com compreensão.

Programa de ensino de leitura com compreensão ALEPP

O programa de ensino *Aprendendo a Ler e Escrever em Pequenos Passos* (ALEPP) ensina relações com palavras regulares (sílabas consoante-vogal) e palavras com dígrafos e palavras irregulares (com encontros consonantais) nos módulos iniciais (de Souza, de Rose, Hanna, Melo, & Domeniconi, 2011), e leitura com compreensão de livros infantis no chamado Módulo 3.

O ensino de palavras isoladas (Módulos 1 e 2) não garante a leitura com compreensão de textos curtos (de Souza & de Rose, 2006). Baseado nessa dificuldade, foi criado o Programa de Leitura de Histórias Infantis (Módulo 3 - Domeniconi, Hanna,

Calcagno, & Kato, 2016), mostrando que a compreensão de textos requer outras habilidades além do comportamento de ler palavras. A leitura com compreensão é verificada pelas respostas de perguntas sobre trechos do texto (Layng et al., 2011). Esta avaliação formativa (Markle, 1967) verifica se os participantes atingem critérios de aprendizagem estabelecidos na avaliação do Módulo 3 (DLE3).

Avaliações pré-experimentais, como os DLEs, são aplicadas com a finalidade de avaliar se a criança possui os pré-requisitos para participar do programa de leitura, mapeando o repertório de leitura e escrita de palavras, assim como de pequenos textos (de Souza, de Rose & Hanna, 1995). Após a participação no programa de ensino de leitura, os participantes realizam uma nova versão da avaliação para efeito de comparação entre os resultados pré e pós intervenção. Os programas de ensino de leitura elaboram avaliações sumativas intrassujeito (Markle, 1967), verificando o desempenho em leitura e compreensão em leitura pré e pós teste, comparando os resultados. O Diagnóstico de Leitura e Escrita 1 – DLE1 (de Souza et al., 1995) é um instrumento que avalia o repertório de leitura e escrita relacionado a um conjunto de palavras simples da língua portuguesa, enquanto que o DLE 2 (de Souza et al., 1995) utiliza palavras com dificuldades da língua. Já o DLE 3 (Silveira, Domeniconi, & Hanna, 2019) mede a compreensão de leitura de pequenos textos e a escrita.

O Programa de Leitura de Histórias Infantis (Módulo 3 do ALEPP), formado por 15 livros, tem como objetivo aumentar a fluência da leitura do participante e aumentar a compreensão de pequenos textos. Os 15 livros infantis foram convertidos em material interativo informatizado, intercalando uma página de leitura com figuras ilustrativas com uma ou duas questões de múltipla escolha. Cada livro contém entre 15 e 16 questões, as quais requerem a compreensão da história para a escolha da resposta

correta, tendo de ser escolhida apenas uma alternativa dentre quatro, com consequências diferenciais para acertos e erros (Domeniconi, Hanna, Calcagno, & Kato, 2016).

A probabilidade de ocorrência da resposta e o engajamento dos participantes na tarefa deriva das relações entre resposta e reforço. Assim como qualquer comportamento operante, os comportamentos de ler e escrever necessitam de reforçamento para serem aprendidos e mantidos pelo indivíduo (Skinner, 1972). Após a aquisição do comportamento de ler, esses comportamentos podem passar a ter consequências reforçadoras naturais, como o comportamento do indivíduo ficar sob controle dos estímulos textuais de uma placa ou do final de uma história de um livro, influenciando na manutenção da emissão do comportamento de ler a placa ou o livro. Contudo, o indivíduo não possui acesso aos reforços naturais durante a fase de aprendizagem dos comportamentos de ler e escrever. Portanto, é necessário ter reforço diferencial no ensino do comportamento de ler, uma vez que o reforço diferencial promove a aproximação do padrão correto de respostas e as fortalece. Conforme o indivíduo for adquirindo o comportamento de ler, sua própria audição e compreensão do comportamento textual fornecerão reforço diferencial na manutenção e na acurácia da leitura (de Rose, 2005).

O ensino computadorizado possibilita uma padronização nas questões e, principalmente, nas consequências para as diferentes respostas das crianças, assim como a supervisão de apenas um aplicador. Desta forma, as consequências são mais imediatas e padronizadas para todos os participantes de um mesmo estudo.

O Módulo 3, programa informatizado de ensino de leitura com compreensão, é uma estratégia auxiliar aos métodos pedagógicos utilizados nas escolas, sendo utilizado com alunos que possuem dificuldades na leitura com compreensão, desempenho abaixo de 60% no DLE3. Estudos (vinculados ao projeto do Programa Observatório da

Educação - OBEDUC) que utilizam o Módulo 3 do ALEPP costumam ser aplicados por pesquisadores ou monitores treinados em salas de aula em horários de contraturno das aulas regulares.

O estudo de Hanna, Vieira, Moraes, de Silva, Rangel e Domeniconi (2015) avaliou a eficácia do Módulo 3, no desenvolvimento de leitura de textos com compreensão em 42 alunos do 4º ano de duas escolas públicas. O procedimento foi realizado em uma sala informatizada da escola, com o monitoramento de um professor durante os livros 1, 5, 10 e 15. Durante o monitoramento, o professor auxiliava o aluno quando necessário. Os resultados indicaram que o Módulo 3 foi eficiente para ensinar leitura com compreensão, visto que os participantes diminuíram a quantidade de exposições a cada livro e o número de erros durante a exposição aos 15 livros.

Outro estudo que também demonstrou a eficácia do Módulo 3 no desenvolvimento de leitura com compreensão foi o de Bertini e Melo (2017), o qual teve como objetivo verificar o efeito sobre a fluência de leitura, analisado pelo número de palavras lidas por minuto. Participaram 11 crianças do 4º e 5º ano com dificuldade de leitura com compreensão, as quais foram divididas em grupo controle e experimental. O grupo experimental passou pelo programa de ensino do Módulo 3, enquanto que os participantes do grupo controle não foram submetidos ao programa de ensino, realizando apenas atividades de leitura, propostas nas aulas regulares. Foi verificado que o Módulo 3 de ensino favoreceu a leitura com compreensão de todos os participantes do grupo experimental, havendo aumento na porcentagem média de acertos durante a exposição ao Módulo 3, para todos eles. Já no grupo controle, houve a diminuição de acertos no pós-teste para dois participantes. Os resultados demonstraram que o Módulo 3 foi eficiente para ensinar o repertório de leitura com compreensão para a maioria dos participantes.

O Módulo 3 pode ser realizado pela criança sozinha, mas para isso, esta deve conhecer todas as suas funcionalidades. Existem instruções escritas para o aplicador ou monitor sobre o que a criança deverá saber fazer: “diferenciar uma tela de leitura de uma de questão; a função da seta que aparece nas telas de leitura; quando e como ouvir as palavras sublinhadas; a função do botão de releitura/ajuda indicado pelo “*smilie*” nas telas de questão e escolher uma alternativa para cada questão depois de ler/olhar/ouvir o enunciado e todas as alternativas” (Hanna, 2014b). É também desejável que a criança seja incentivada a ler a história sozinha e atentamente, ter autonomia para ler as questões de múltipla escolha, voltar ao texto e procurar a resposta correta e consultar o texto em momentos de dúvidas. Comportamentos dos aplicadores devem proporcionar o aumento dos comportamentos adequados das crianças e a diminuição dos comportamentos inadequados, como escolher uma resposta ao acaso ou escolher a alternativa que contém uma palavra semelhante a do texto, sem ter lido as demais alternativas.

Treino de familiares como facilitadores no programa de ensino.

Apesar das evidências na literatura indicarem pais como facilitadores do comportamento de aprender a ler e escrever dos filhos (Fiala & Sheridan, 2003; Taverne & Sheridan, 1995; Soares et al. 2004), para que estes tornem-se monitores no programa de ensino, alguns aspectos da interação aplicador e aprendiz devem ser ressaltados. As dicas fornecidas pelos aplicadores auxiliam no desempenho do aprendiz, sendo importante o treino e acompanhamento dos aplicadores durante as aplicações, visando instruí-los quanto a qualidade da interação verbal entre aplicador e aprendiz. Além disso, é fundamental instrumentalizar o aplicador considerando como relevantes a frequência das sessões e a preparação do ambiente, buscando supervisionar as sessões a

fim de criar condições para uma aplicação bem-sucedida, refletindo desta forma no desempenho do aprendiz.

Partindo do princípio de que os comportamentos dos pais influenciam o comportamento dos filhos, a interação do aplicador com o aprendiz no momento das sessões, oferecendo estímulos adicionais, pode influenciar o desempenho do aprendiz, aumentando a possibilidade deste ficar sensível às dicas do aplicador (Naves & Vasconcelos, 2008).

Estudos apresentam evidências da influência dos comportamentos dos pais nos comportamentos de engajamento dos filhos nos estudos, como sentarem para fazer a tarefa, ficarem sensíveis as instruções da tarefa e dos pais, emitirem respostas verbais e textuais. Apesar desses dados, muitos pais não sabem como ajudar seus filhos no desenvolvimento de repertórios que favoreçam a leitura com compreensão, não sabendo quais instruções emitir durante o auxílio nos estudos dos filhos (Fiala & Sheridan, 2003; Gortmaker, Daly, Mccurdy, Persampieri, & Hergenrader, 2007; Soares, Souza, & Marinho, 2004).

Com base na literatura descrita a seguir, foram encontrados estudos que treinam aplicadores no auxílio a tarefas acadêmicas, como tarefas de casa, na construção de anagramas ou na aplicação do Módulo 1 do programa de ensino ALLEP. Não foram verificados estudos que manipularam o aplicador no Módulo 3.

O estudo de Campaner, Abrami e Souza (2003) investigou a efetividade do uso do procedimento de modelação em grupo na tarefa de construção de anagramas. Duas mães com seus respectivos filhos participaram do estudo. O procedimento teve duas fases, a primeira de treino e a segunda de pós-treino. O treino consistiu em uma mãe observar o experimentador realizar um treino direto com a mãe-modelo, ensinando procedimentos de construção de anagramas, com intervenção direta com uso de

feedback corretivo sobre seus comportamentos. Após as observações, ambas as mães realizaram o procedimento de construção de anagramas com seus filhos, individualmente, sem qualquer tipo de intervenção. Os resultados sugeriram que, embora o treinamento por meio de observação tenha sido eficaz, o treino direto com feedback foi mais efetivo neste tipo de tarefa.

Sudo, Souza e Costa (2006) verificaram o efeito de um treino com instruções e modelação com grupos de mães na melhoria de suas interações com os filhos durante a tarefa escolar. O procedimento foi composto por três fases. As Fases 1 e 2 foram realizadas na escola, e a fase de intervenção foi realizada em uma clínica-escola de uma universidade. Na Fase 1, as interações entre as quatro duplas de mães e filhos eram filmadas durante a tarefa escolar. Na Fase 2 foram realizadas as etapas de instruções, momento em que eram ensinados conceitos importantes para as mães no auxílio à tarefa dos filhos, e de modelação, realizada após as instruções. As instruções englobaram a importância do elogio, os problemas do uso excessivo de contingências aversivas, as vantagens do uso de instruções ao invés do fornecimento de respostas prontas para os filhos. A cada início de sessão de modelação, ocorria a interação entre a experimentadora e uma criança e, depois, a mesma criança com sua mãe, como demonstração para as demais mães, as quais assistiam às duas interações. Após o momento de modelação, cada mãe ia, separadamente, para uma sala auxiliar seus filhos. A cada sessão, a experimentadora utilizava uma dupla diferente de mãe e filho como modelo. Todas as mães exerceram papel de mãe-modelo e mãe-observadora. A Fase 3 foi de retorno à Linha de Base, com retirada das instruções e modelação.

Os resultados de Sudo et al. (2006) indicaram que a intervenção foi efetiva para reduzir a taxa de respostas da categoria “fazer pela criança” de apenas uma mãe. Além disso, os autores sugerem que a intervenção contribuiu para o aumento da taxa de

respostas da categoria “elogiar” de outra mãe. Com isso, o procedimento com uso de instrução e modelação demonstrou, neste estudo, ser pouco efetivo para melhoria da interação das mães com seus filhos no auxílio à tarefa escolar. Corroborando os estudos de Sampaio, Souza e Costa (2004) e Scarpelli, Costa e Souza (2006), os autores afirmaram que três das quatro mães apresentaram melhora na qualidade das instruções fornecidas aos filhos, verbalizando instruções mais completas e claras. Além disso, relataram mudanças nos tipos de elogios utilizados por uma mãe, que passou a verbalizar com mais clareza contentamentos relativos aos comportamentos adequados dos filhos.

Outro estudo é o de Gurgueira e Cortegoso (2008), o qual avaliou os resultados de um treinamento destinado a três mães para que atuassem como agentes favorecedoras durante um programa de ensino de leitura e escrita informatizado (Módulo 1) com seus filhos, que apresentavam histórico de fracasso escolar. Os autores não descreveram no estudo os critérios utilizados para considerar o aluno com histórico de fracasso escolar. O estudo ocorreu em uma sala de uma biblioteca universitária. Para caracterizar a interação das mães como agentes educacionais, foi aplicada uma entrevista individual, com perguntas abertas e fechadas. O treino com as mães foi realizado em seis sessões individuais, nas quais o experimentador apresentava casos de situações de estudos para que as mães avaliassem os comportamentos do monitor e comentassem. O treino era composto por apresentação de relatos de situações típicas de estudo e supervisão de estudos, resolução de dúvidas sobre contingências favorecedoras de comportamentos de estudo e treino no uso de recursos de apoio ao estudo. Durante o treino, quando ocorria a categoria de não apresentação de resposta da mãe, o pesquisador fornecia dicas para que as mães identificassem aspectos relevantes dos casos. O experimentador buscava dar maior atenção às respostas de identificação e estratégias corretas, tornando esses

padrões de resposta modelos desejáveis para as mães em situações de auxílio ao estudo dos filhos. Cada caso apresentado e os comentários advindos dele exerceram função de modelo para as mães. Por último, foi aplicado o pós-teste, adaptando-se a entrevista utilizada no pré-teste. Nas entrevistas de pré-teste, todas as mães relataram o uso de coerção durante o auxílio nos estudos dos filhos. Os resultados indicaram que o treinamento favoreceu no preparo de mães para atuarem como favorecedoras de repertórios adequados de estudo dos filhos. Contudo, apenas uma mãe passou por todas as fases, pré-teste, treino e pós-teste, apresentando redução de relatos de usos coercitivos durante o auxílio no programa de ensino e aumento das consequências reforçadoras. Houve algumas inconsistências nos relatos da mãe que passou por todas as fases. Uma limitação do procedimento utilizado nesse estudo é terem utilizado como medida de mudança do comportamento apenas os relatos das mães, sem medição das alterações efetivas das categorias comportamentais delas.

O estudo de Benitez e Domeniconi (2012) visou categorizar e quantificar os tipos de dicas verbais fornecidas pelos familiares na condição de monitores, em razão da falta de sistematização das mesmas, durante aplicação do Módulo 1 do programa de ensino. As dicas verbais, observadas nas filmagens das sessões de um programa informatizado de ensino de leitura e escrita, foram categorizadas em comportamentos adequados e inadequados. Categorias de comportamentos adequados incluíam fornecer a instrução da tarefa e elogiar. Fornecer a instrução da tarefa consistia na 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. Elogiar consistia em verbalizações do monitor, que enfatizassem a resposta correta do aprendiz (“Isso”, “Muito bem”). Já os comportamentos inadequados incluíam apontar erros na resposta do aprendiz e responder pelo aprendiz, ou seja,

qualquer verbalização que enfatizasse ou identificasse o erro na resposta e fornecesse a resposta correta, ou parte dela.

Assim como nos estudos de Gurgueira e Cortegoso (2008), Sampaio et al. (2004) e Scarpelli et al. (2006), o estudo de Benitez e Domeniconi (2012) teve, como resultado das intervenções, a diminuição dos comportamentos inadequados das mães e tia, tais como das categorias de apontar erros na resposta do aprendiz e responder pelo aprendiz. Contudo, contradizendo resultados dos estudos anteriores, não houve aumento substancial na frequência das categorias elogiar e fornecer instrução, sendo que, apenas uma mãe apresentou aumento na categoria de elogiar.

As metodologias de estudos sobre treino parental no auxílio às tarefas acadêmicas têm utilizado como categorias de comportamentos adequados reforçar o comportamento da criança e dar instruções, e como inadequados, punir o comportamento da criança e fazer o exercício por ela (Benitez & Domeniconi, 2012; Gurgueira & Cortegoso, 2008; Sampaio, et al., 2004; Scarpelli et al., 2006; Souza et al., 2008).

Os resultados encontrados nos estudos com o Módulo 3 (Bertini & Melo, 2017; Hanna et al., 2015), realizados em ambientes escolares, evidenciam o sucesso do programa do Módulo 3 em contextos diferentes dos de laboratório. Entretanto, os estudos não comparam a eficiência do Módulo 3 quando aplicado por aplicadores não treinados. Por outro lado, estudos que visam o treino de aplicadores não utilizaram o Módulo 3 e não apresentaram os resultados dos desempenhos dos aprendizes, abordando apenas, como resultado, as mudanças nas frequências das categorias comportamentais dos responsáveis.

Conforme os estudos de Hanna et al. (2015) e Bertini e Melo (2017), o Módulo 3 do ALEPP contribui para o desenvolvimento de repertório de leitura de crianças com

dificuldade de aprendizagem, havendo um aumento dos desempenhos no decorrer do programa. Nesses estudos, a aplicação foi feita por pesquisadores e professores. Para um maior alcance do Programa para crianças que precisam melhorar seus desempenhos em leitura, é fundamental conhecer as variáveis que exercem controle sobre o comportamento da criança, durante a aplicação do programa.

No presente estudo, as categorias comportamentais adequadas e inadequadas dos aplicadores do Módulo 3 foram formuladas conforme estudos anteriores (Benitez & Domeniconi, 2012; Scarpelli et al., 2006; Souza et al., 2008; Sudo et al., 2006) e também conforme os objetivos do programa de ensino. As categorias comportamentais das aplicadoras foram divididas em comportamentos instrucionais e comportamentos de consequenciação dos comportamentos dos aprendizes. Os comportamentos adequados das aplicadoras são aqueles que favorecem que os comportamentos das crianças estejam sob controle dos estímulos do programa de ensino. Portanto, os comportamentos instrucionais adequados são apenas aqueles descritos nas instruções escritas, referentes apenas ao funcionamento do programa. Demais instruções, como pedir para ler determinada palavra, ou fornecer explicações adicionais, como explicar a história ou o que está sendo perguntado na questão, foram considerados comportamentos inadequados das aplicadoras, já que favorecem o comportamento das crianças sob controle da instrução da pesquisadora, e não dos estímulos do programa. As categorias comportamentais foram subdivididas conforme os momentos específicos de tarefa do programa, ou seja, momento de leitura da história e momento das questões.

A Análise do Comportamento investiga o ensino de leitura por meio de procedimentos que visam minimizar a ocorrência de erros e maximizar a precisão do desempenho, de aprendizagem sem erro, e o engajamento na tarefa (Melo, Hanna, & Carmo, 2014). Com isso, muitos estudos que investigam a aquisição do comportamento

de ler avaliam o material de ensino utilizado, o delineamento empregado e as possíveis variáveis que possam gerar erros e variabilidade nos resultados. Os experimentos de ensino de leitura com compreensão não possuem uma padronização no que diz respeito aos comportamentos emitidos pelos aplicadores durante o programa de ensino informatizado. Para que o programa de ensino possa se estender nacionalmente e ser aplicado por professores e/ou pelos responsáveis das crianças, é importante avaliar se um treino dos aplicadores favoreceria o auxílio eficiente das crianças durante o programa de ensino.

O presente estudo teve como objetivo comparar o efeito do treino de professoras e mães para aplicarem o programa ALEPP, Módulo 3. Para isso, foi verificado se a variável independente “tipo de aplicador”, professor e mãe, teve efeito nas variáveis dependentes: desempenho dos aprendizes no decorrer do programa e nos DLEs 3, e frequência das categorias comportamentais dos aplicadores. Além disso, foi investigado se o treinamento dos aplicadores, intervenções compostas por instruções e modelação com feedback, teve efeito no desempenho dos aprendizes no Módulo 3 e nos DLEs 3 e nas categorias comportamentais das aplicadoras, durante a aplicação. Ainda foi verificado o efeito do Módulo 3 na aprendizagem de leitura com compreensão das crianças (DLE 3) intrasujeito, antes e depois do treino.

Método

Participantes

Participaram do estudo oito crianças com desenvolvimento típico, com idade de 9 a 11 anos, cursando o 4º ou 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do Distrito Federal – DF (Tabela 1).

Tabela 1.

Sexo, Idade, Ano Escolar, Turma e Período de Cada Criança.

Participantes	Sexo	Idade	Ano escolar	Turma	Período
C1	Feminino	9 anos e 11 meses	4º	B	Matutino
C2	Masculino	10 anos e 9 meses	5º	A	Matutino
C3	Feminino	10 anos e 4 meses	5º	C	Vespertino
C4	Feminino	9 anos e 2 meses	4º	C	Vespertino
C5	Feminino	9 anos e 2 meses	4º	B	Matutino
C6	Feminino	10 anos e 8 meses	4º	B	Matutino
C7	Masculino	10 anos e 4 meses	5º	C	Vespertino
C8	Feminino	10 anos e 11 meses	5º	B	Matutino

As crianças participantes foram selecionadas pela aplicação dos Diagnósticos de Leitura e Escrita (DLEs) nas turmas equivalentes ao 4º e 5º anos, sendo critério de seleção aquelas que apresentaram desempenho mínimo de 80% de acerto na leitura de palavras com sílabas simples, mínimo de 70% de acerto na leitura de palavras de diferentes dificuldades, e desempenho entre 40% e 60% na leitura com compreensão.

Foram convidados a participar do estudo pais e mães das crianças selecionadas, entretanto, apenas as mães demonstraram interesse e disponibilidade em participar da pesquisa. Participaram, portanto, quatro mães dos alunos participantes, com segundo grau completo, e quatro professoras da escola, formadas em pedagogia. Após selecionados os oito alunos, a pesquisadora entrou em contato com os responsáveis de cada criança informando os objetivos do estudo, convidando tanto o aluno como os responsáveis a participarem da pesquisa. As mães e professoras selecionadas para participarem do estudo foram as que demonstraram interesse para atuarem como aplicadoras do programa e que tinham disponibilidade de horários. As mães tinham de 31 a 44 anos, todas trabalhavam fora de casa e acompanhavam os estudos de seus filhos

durante as tarefas de casa. Já as professoras não podiam ser professoras regulares dos alunos participantes e tinham idades de 28 a 53 anos.

Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais da Universidade de Brasília, CEP/CHS (CAAE 13860819.1.0000.5540, Parecer nº 3.498.787). A diretora da instituição de ensino assinou o Termo de Aceite Institucional (Apêndice A) e todos os participantes da pesquisa assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndices B e C), assim como os responsáveis pelas crianças participantes (Apêndice D). Além disso, todos os participantes assinaram o Termo de autorização para utilização de imagem e som de voz e as crianças assinaram o Termo de Assentimento para utilização de imagem de menor de idade em pesquisa, com a autorização dos respectivos responsáveis (Apêndices E, F e G).

Local

Todas as etapas de seleção dos participantes e aplicação dos Diagnósticos de Leitura e Escrita foram realizadas dentro da escola. As crianças que fizeram duplas com as professoras realizaram o programa de ensino em uma sala da coordenação, medindo 3mx4,5m, que foi cedida para o período da coleta de dados, contendo uma mesa, cadeiras, e um computador. Já as crianças que fizeram duplas com suas mães realizaram o programa de ensino em suas residências. A experimentadora verificou junto à família da criança um local na residência com pouco ruído interno e externo, boa iluminação, contendo uma mesa e duas cadeiras para as tarefas do experimento, verificando as possíveis variáveis estranhas e o melhor local para o equipamento de filmagem. As crianças C5 e C8 realizaram o experimento na mesa da sala de jantar das residências, já a criança C6 fez o programa de ensino em uma sala de estudos da casa e C7 na mesa de trabalho do quarto dos pais.

Equipamento

Foram utilizados cinco computadores na coleta de dados. O computador utilizado na escola, utilizado pelos participantes C1, C2, C3 e C4, tinha tela tamanho 18,5 polegadas com processador Intel Celeron J1800 (Dual Core, 1MB). Os computadores utilizados pelos participantes C5, C7 e C8 possuíam tela de 21 polegadas e processador AMD64 (Dual Core, 3MB). O participante C6 utilizou um computador com 18,5 polegadas e processador I15-3567 (Core i3, 4GB). Apesar das diferenças entre os computadores, nenhum deles teve dificuldades para executar o programa. Além disso, foi utilizada uma filmadora de vídeo digital 1080p de 16 megapixels, com capacidade de 32GB, e um tripé de mesa.

O Módulo 3 do Programa “Aprendendo a Ler e a Escrever em Pequenos Passos” (Rose, de Souza, Hanna, & Fonseca, 1998) foi instalado em todos os computadores pela pesquisadora, sendo utilizado na coleta de dados apenas as Unidades 1 e 2 (10 livros).

Material e Instrumentos

Para atividades de escrita foram utilizados caderno, lápis e borracha. Nas tarefas no computador as crianças utilizaram fone de ouvido. Como instrumentos de avaliação foram utilizados os DLEs 1, 2 (de Souza, de Rose & Hanna, 1995) e adaptações das três versões do DLE 3 (Silveira, Domeniconi, & Hanna, 2019; Apêndice H). Foram utilizados protocolos de registro de automonitoramento para aplicadoras (Apêndice I), as Instruções para Aplicação do Módulo 3 de Ensino de Leitura (Apêndice J), o Manual de Instalação do Módulo 3 de Ensino de Leitura (Anexo A; Hanna, 2014a), e questionários de entrevista de habilidades sociais educativas parentais (adaptação de Bolsoni-Silva, 2003).

As três versões do DLE 3 (Silveira et al., 2019) foram reduzidas para este

estudo, diminuindo a quantidade de textos, de cinco para dois, e retirando os textos em quadrinhos e com figuras ilustrativas. Cada versão foi constituída por dois textos, 10 questões de múltipla escolha e duas questões discursivas. Cada questão apresenta uma afirmação ou questionamento em relação a um dos textos. Nas questões de múltipla escolha, eram apresentadas cinco alternativas possíveis como resposta, sendo que apenas uma era a resposta correta. As avaliações foram impressas em folha de papel A4 e entregues aos alunos, acompanhadas de lápis e borracha. Cada avaliação foi acompanhada por uma folha de resposta, que era entregue à criança no final da avaliação para que ela transcrevesse suas respostas nas questões de múltipla escolha, marcando um “x” nas letras correspondentes à alternativa escolhida. Mais detalhes dos DLEs foram descritos no Procedimento.

O Módulo 3 do programa *Aprendendo a Ler e Escrever em Pequenos Passos* (ALEPP) é composto por 15 livros. Cada livro contém 15 ou 16 questões, com enunciados que podem ser apresentados oralmente ou em forma de texto, e alternativas apresentadas em figuras ou texto. O presente estudo utilizou apenas os 10 primeiros livros do Módulo 3, (acredita-se ser suficiente) para avaliar o efeito do aplicador.

Procedimento

Delineamento. Os alunos e aplicadoras foram divididos em dois grupos: um com quatro duplas de criança e professora e o outro com quatro duplas de criança e mãe (Tabela 2). Duas duplas de cada grupo tiveram o treino das aplicadoras iniciando antes do Livro 4 do Programa de Ensino, e as outras duas duplas de cada grupo tiveram o treino das aplicadoras iniciando antes do Livro 6.

Tabela 2.

Delineamento experimental de cada dupla aluno-aplicadora com os escores do DLE 3a dos alunos e Início de Treino de cada Aplicadora

Alunos	DLE 3a (%)	Aplicadora	Início do Treino
C1	40	P1	Pré Livro 4
C2	50	P2	Pré Livro 4
C3	50	P3	Pré Livro 6
C4	40	P4	Pré Livro 6
C5	50	M1	Pré Livro 4
C6	40	M2	Pré Livro 4
C7	40	M3	Pré Livro 6
C8	50	M4	Pré Livro 6

Conforme exposto na Tabela 2, os grupos foram divididos de forma a obter-se duas crianças em cada grupo com escore 40 no DLE 3a, e duas crianças com escore 50. Da mesma forma, duas professoras (Grupo 1) foram treinadas a partir do Livro 4 e duas professoras a partir do Livro 6. A mesma divisão de início do treino feita no Grupo 1 foi realizada no Grupo 2. Desta forma, todas as duplas tiveram alguma característica diferente das demais, seja pelo aplicador (Professora ou Mãe), escore do aluno no DLE 3a ou momento do treino.

O delineamento deste estudo foi de linha de base múltipla (Figura 1), sendo que para as aplicadoras P1, P2, M1 e M2 o treino iniciou antes da leitura do Livro 4, havendo treino antes de toda primeira exposição a um novo livro. Já para as aplicadoras P3, P4, M3, M4 o treino iniciou antes da leitura do Livro 6, continuando com os treinos antes da primeira exposição a um novo livro.

A Figura 1 representa um esquema do procedimento no qual o DLE 3a foi aplicado ainda no processo seletivo das crianças participantes. Os alunos realizaram o DLE 3b após o término do livro, que antecede o início dos treinos das aplicadoras. As

crianças C1, C2, C5 e C6 fizeram o DLE 3b após o término do Livro 3 e os alunos C3, C4, C7 e C8 após o término do Livro 5.

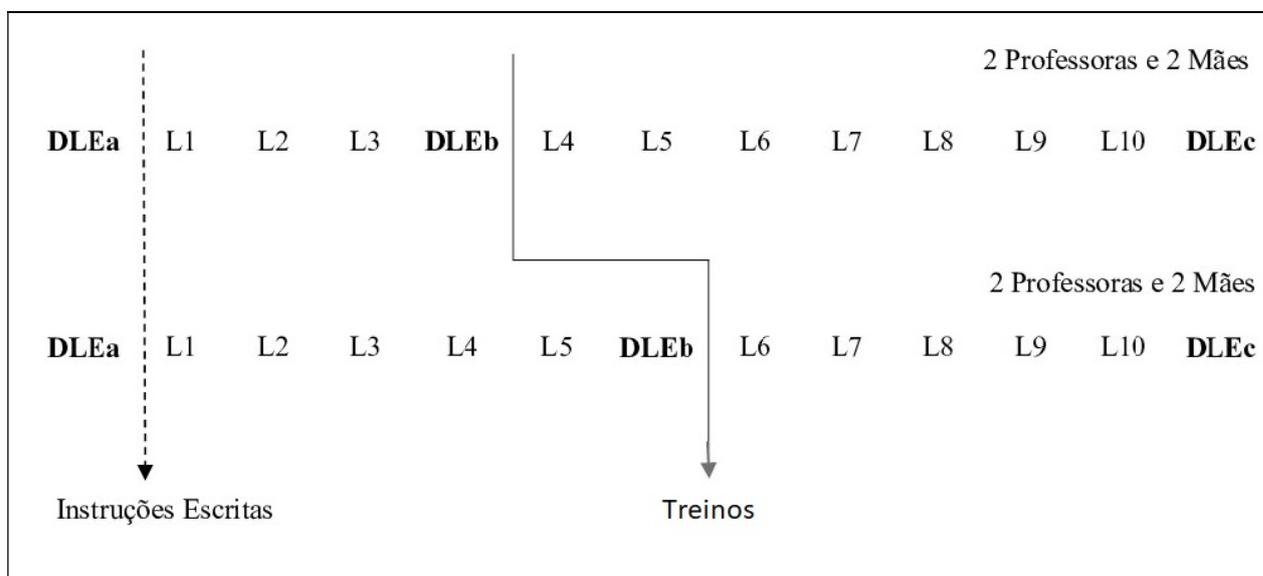


Figura 1. Procedimento com os treinos a partir do Livro 4 e do Livro 6 com as aplicações dos DLEs a, b e c.

Para todas as crianças, de ambos os grupos, o DLE 3c foi aplicado ao final do décimo livro, concluindo o experimento. A experimentadora aplicou os DLEs 3b e 3c com todas as crianças, individualmente, na escola, em uma sala isolada de barulhos, em um momento fora das sessões do programa de leitura. A realização dos DLE 3b e 3c duraram em média 18 minutos.

Contato com a escola e seleção dos participantes. No primeiro contato com a escola, o projeto foi apresentado à diretora, a qual aceitou a realização do estudo na instituição, assinando o Aceite Institucional (Apêndice A). Foram explicitados os objetivos do estudo, o tempo médio das sessões e os possíveis benefícios para as crianças e para a própria instituição. A escolha da escola decorreu do interesse da direção em conhecer as condições de leitura de seus alunos.

A escola pública escolhida para a realização deste estudo tem buscado um processo de transformação, na tentativa de sair do modelo tradicional de escola, seguindo a filosofia da Escola da Ponte. Nesse sentido, a escola realiza vários projetos,

dentre eles, o Projeto Interventivo, voltado para as crianças do 4º e 5º ano, no qual as crianças são organizadas nas turmas conforme seu nível de alfabetização e de acordo com seus interesses e dificuldades. Com isso, encontra-se turmas mistas com alunos de 4º e 5º ano juntos.

As crianças participantes foram selecionadas a partir dos resultados da avaliação do repertório de leitura (DLEs). As 14 crianças que atingiram os critérios nos DLEs foram convidadas a participar do experimento. Iniciou-se, então, o contato com os responsáveis, sendo encaminhado o Termo de Assentimento para menor de idade, junto ao Termo de Consentimento para os responsáveis da criança, para autorização e consentimento, por escrito, dos responsáveis. Das 14 crianças convidadas a participar do estudo, apenas oito crianças tiveram suas participações consentidas pelos responsáveis.

Foi agendado um encontro com os pais com a finalidade de esclarecer dúvidas e convidar um dos responsáveis a participar do estudo como aplicador. Quatro mães aceitaram participar da pesquisa e declararam ter disponibilidade de horários, cada uma assinando o TCLE e respondendo à entrevista de habilidades sociais educativas parentais (adaptação de Bolsoni-Silva, 2003). A entrevista foi realizada pela experimentadora com as mães das crianças, de forma individual.

As outras quatro crianças, cujos responsáveis não tiveram disponibilidade em participar, realizaram as sessões do Módulo 3 junto a uma professora na escola. A pesquisadora entrou em contato com os professores que se interessaram em participar da pesquisa, para devidos esclarecimentos e assinatura do TCLE. Quatro professoras foram selecionadas conforme disponibilidade de horários para participarem do estudo.

Avaliação dos alunos. Foi combinado com a direção e as professoras das crianças dos 4º e 5º anos a disponibilização de data e horário para a aplicação dos DLEs

(Diagnósticos de Leitura e Escrita). O DLE 1 avaliou a leitura oral de palavras simples dos alunos. O DLE 2 avaliou a leitura de palavras com dificuldades da língua. Já o DLE 3a, avaliou a leitura de questões de múltipla escolha sobre compreensão de pequenos textos. A primeira versão reduzida do DLE 3a foi aplicada ainda no processo seletivo das crianças participantes. A pesquisadora aplicou a avaliação nas três turmas de 4º e 5º ano, totalizando 104 crianças. Essa avaliação foi aplicada com todos os alunos juntos em cada turma, e indicaram as crianças que possuíam dificuldade em leitura com compreensão. Quatorze crianças atingiram o critério de seleção, obtendo desempenho de 40 a 60% de acerto, realizando as outras duas avaliações de leitura. Os DLEs 1 e 2 foram aplicados individualmente com cada aluno em uma sala da escola, e foi utilizado como critério para participarem do experimento atingir desempenho superior a 80% na leitura do DLE 1 e desempenho superior a 70% na leitura do DLE 2.

Aplicação do Programa. O procedimento foi realizado individualmente com cada criança no turno contrário ao de aula, pelo menos três vezes na semana. Os dias e horários foram combinados com os responsáveis de cada criança em suas residências e com as professoras na escola. Foram necessários pelo menos 15 encontros entre criança e aplicadora, incluindo as repetições dos livros, sendo que cada encontro consistia em apenas uma aplicação de um livro.

Todas as aplicadoras, professoras e mães, receberam instruções escritas de como as sessões deveriam ser procedidas antes de iniciar a aplicação. Essas instruções escritas englobaram instruções básicas de como preparar o local e a criança para o início da sessão (Apêndice F) e o funcionamento do Módulo 3 (Anexo A). Foi ensinado para as aplicadoras como iniciar o Módulo 3 e salvar os dados coletados, assim como transcrever as respostas escritas das crianças no arquivo de saída de cada sessão.

Após a leitura das instruções pelas aplicadoras, a experimentadora entregou o

protocolo de registro de automonitoramento (Apêndice E), ensinando-as o seu preenchimento e esclarecendo as possíveis dúvidas. Foi solicitado o registro das informações de todas as sessões, identificando o número do livro, número da sessão, data de aplicação e identificação da aplicadora e criança. Os protocolos foram preenchidos no decorrer das sessões, até o término de cada livro.

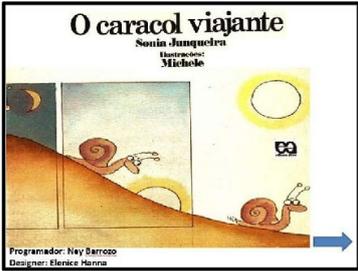
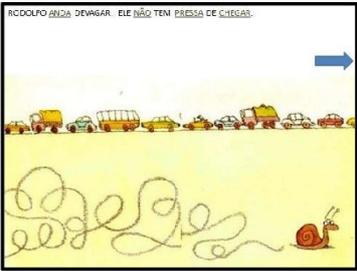
Após a experimentadora preparar o local de aplicação, na escola ou residência, preparar o material de filmagem e entregar o protocolo de registro e as instruções escritas, a primeira sessão do Livro 1 foi iniciada.

Todos os livros seguiram um mesmo padrão de apresentação, exemplificado na Figura 2. A primeira tela apresentada à criança é a capa do livro, contendo o título do livro e o nome da autora (tela a). Em seguida o início da história era apresentado com um pequeno texto e ilustração (tela b). Após as telas de trechos da história, era apresentado a tela com uma questão com alternativas de múltipla escolha. Essas questões podiam ser com enunciado ditado e alternativas escritas – AC (tela c), enunciado escrito e alternativas em figuras – CB (tela d), enunciado escrito e alternativas escritas – CC (tela e) ou enunciado ditado e alternativas em figuras - AB. A última questão do livro era a única questão aberta que solicitava uma resposta escrita (tela i).

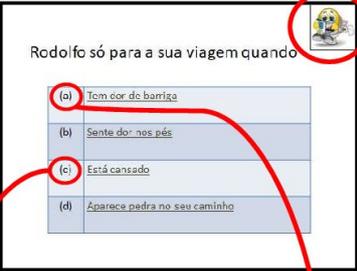
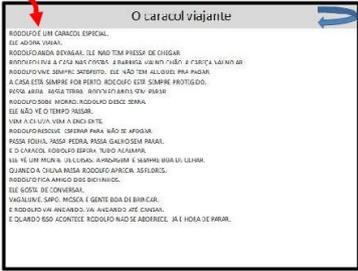
Após a criança clicar em uma alternativa, se a resposta estivesse correta aparecia um estímulo semelhante ao da tela ‘g’, um gif (imagem com movimento) com um elogio textual e apresentação de um trecho de música, e, posteriormente, dando continuidade ao livro. Caso a resposta estivesse errada, aparecia um estímulo semelhante ao da tela ‘h’, e então a criança teria que reler a questão e tentar outra alternativa. Se ela quisesse ler novamente o trecho da história, ela podia clicar no botão de leitura no canto superior direito da tela (Figura 2, tela ‘e’), o qual mostrava a Página

de Ajuda (tela 'f'), revelando o texto de toda a história lida até o momento.

Capa (a) Parte do Texto (b) Questão AC (c)


Questão CB (d) Questão CC (e) Página de Ajuda (f)

Consequência para Acerto (g) Consequência para Erro (h) Questão Escrita (i)





Figura 2. Telas do Livro 2 do Módulo 3: Capa (Painel a); Trecho da História (b); Questão Com Enunciado Ditado e Alternativas Escritas – AC (c); Questão com Enunciado Escrito e Alternativas em Figuras – CB (d); Questão com Enunciado Escrito e Alternativas Escritas – CC (e); Tela de Ajuda – Consulta à História (f); Consequências para Acertos (g) e Erros (h); Questão Escrita (i).

O critério para a criança passar para o próximo livro era ter acertado 100% do livro anterior, sem nenhum erro, ou seja, acertos na primeira tentativa de cada questão. Caso a criança errasse alguma questão, ela repetiria o livro na próxima sessão.

A experimentadora também preencheu o protocolo de registro dos comportamentos das aplicadoras a partir das filmagens das primeiras sessões de cada livro. Esse registro foi utilizado durante os treinos, para análise dos dados dos comportamentos das aplicadoras e cálculo do índice de acordo entre registros.

Treino das Aplicadoras - Intervenção

Os treinos ocorreram individualmente, apenas com as aplicadoras, iniciando a partir do Livro 4 ou 6, sempre antes do início da primeira sessão de cada livro. O pacote de treino foi composto por instruções verbais, recortes de filmagem das primeiras sessões dos livros anteriores, apresentados como modelo, e *feedback* do comportamento do aplicador e de seus registros.

A experimentadora encontrava os aplicadores 30 minutos antes do início da primeira sessão de cada livro para realizar a intervenção. Cada momento de intervenção consistiu em duas etapas. A primeira etapa foi de instrução, abordando tópicos como a importância do elogio após leitura correta ou acerto em questão; os efeitos adversos do uso de contingências aversivas durante o programa de ensino; as vantagens do uso de instruções, em vez de fazer pela criança, para que o comportamento da criança fique sob controle do programa de ensino, ganhando autonomia para fazer os livros; eliminar estímulos concorrentes aos do programa, não ler e nem responder pela criança e não fornecer dicas adicionais. A segunda etapa consistia na modelação dos comportamentos das aplicadoras por meio da apresentação de trechos das filmagens das sessões dos livros anteriores.

Os recortes de filmagem apresentavam interações entre aplicadora e criança que demonstraram os comportamentos adequados e inadequados das aplicadoras. Foram realizados *feedbacks* dos comportamentos dos aplicadores, com intuito de favorecer o empenho da criança na atividade, tirando as possíveis dúvidas dos aplicadores quanto ao uso do programa e como se comportar diante de novas situações.

O treino teve o objetivo de diminuir ou eliminar os comportamentos inadequados emitidos pelas aplicadoras e reforçar os comportamentos adequados. Para isso, a experimentadora forneceu instruções para não ler pela criança e nem fornecer as

respostas ou dicas das respostas corretas. Outra instrução foi a de evitar punições, ou seja, evitar estímulos ou consequências que poderiam ser aversivas e diminuir os comportamentos das crianças de participar ou se engajar na tarefa. Por exemplo, evitar falar: “Não”, “Está errado”, “Errou”, “Vai ter que fazer de novo”. Além de dar esse tipo de instrução e fornecer exemplos com trechos das filmagens nos quais as aplicadoras emitiram esses tipos de comportamentos, a experimentadora deu exemplo de comportamentos adequados, os quais poderiam emitir, substituindo esses comportamentos inadequados.

As sessões de treino tiveram o objetivo de aumentar os comportamentos adequados emitidos pelas aplicadoras. Um desses comportamentos seria o de promover um ambiente agradável para o encontro com a criança, ou seja, conversarem com as crianças antes do início das sessões. Por exemplo, “como foi seu dia?”, “brincou do quê, no intervalo, hoje?”, “O que fará no feriado?”, assim como ao final das sessões: “Muito bem, agora podemos brincar”. Outro comportamento desejado é o de reforçar a leitura correta de uma palavra ou após acerto de alguma questão. Por exemplo sorrir, verbalizar: “você está lendo muito bem!”, “acertou de primeira!”, “Boa resposta”. Com o propósito de diminuir os comportamentos inadequados, foram exemplificados comportamentos adequados os quais poderiam substituir os inadequados, como o comportamento de fazer pela criança, ou de criticar o comportamento da criança. Por exemplo, ao invés de dizer: “para de chutar a resposta, senão você erra”, dizer: “Você pode consultar o texto quando quiser e quantas vezes precisar”.

Todos os comportamentos adequados identificados nas filmagens e estratégias adequadas, verbalizadas pelas aplicadoras durante as intervenções, foram elogiados pela pesquisadora. Os comportamentos inadequados foram comentados, contudo, foi dado maior ênfase aos comportamentos adequados apresentados nas filmagens, buscando

demonstrar, por meio de modelo, os comportamentos adequados a serem utilizados pelas aplicadoras durante as sessões.

Nas sessões de treino, a pesquisadora deixou, gradativamente, que as próprias aplicadoras identificassem os comportamentos adequados e inadequados nos trechos das filmagens selecionados pela experimentadora. Quando identificados comportamentos inadequados, a pesquisadora solicitava às aplicadoras para verbalizarem alternativas mais eficientes a esses comportamentos, conforme as instruções fornecidas pela pesquisadora sobre comportamentos mais efetivos em auxiliar as crianças no módulo de ensino.

As sessões de treino serviram também para conversar com os aplicadores sobre as informações do protocolo de registro. O protocolo foi comparado com o protocolo de registros das filmagens, realizado pela experimentadora, possibilitando um *feedback* também sobre auto-observações das aplicadoras. Neste sentido, uma instrução bastante utilizada no experimento foi a de solicitar às aplicadoras para que focassem mais em seu registro do que na leitura do livro. Foram mostrados trechos das filmagens nas quais as aplicadoras não registraram seus comportamentos, com o intuito de favorecer o aumento da acurácia dos registros das auto-observações.

A experimentadora e um observador com graduação em psicologia, não envolvido com a pesquisa, e sem o conhecimento dos objetivos, assistiram aos vídeos e registraram as frequências dos comportamentos de cada categoria de todas as aplicadoras. O treino para as observações constituiu em ler as definições operacionais (Tabela 3) e realizar a contagem das frequências com os vídeos que não foram utilizados para análise de resultados. A concordância entre experimentadora e observador voluntário foi feita com três sessões filmadas, correspondendo a 3,75% do total das filmagens da coleta. A concordância foi de 94,10%, com valor mínimo de

88,39% e valor máximo de 98,78.

Tabela 3.

Definição de Cada Categoria Comportamental das Aplicadoras.

Categoria Comportamental	Definição Operacional	Exemplos
Instrução em História	Instruções adicionais, que não estão descritas nas instruções escritas, durante as telas de história.	“Que palavra é essa?”; “Leia novamente”; “Leia com calma”.
Instrução em Questão	Instruções adicionais, que não estão descritas nas instruções escritas, durante as telas de questão.	“Leia novamente o enunciado”; “Não é para chutar a resposta”; “Cuidado para não apertar na resposta errada sem querer”.
Elogio em História	Ênfase na leitura correta do aprendiz durante a história.	“Uhum”; “Leu muito bem!”; “Isso”.
Elogio em Questão	Ênfase na leitura ou resposta correta do aprendiz durante a questão.	“Parabéns!”; “Boa”; “Acertou”.
Crítica em História	Ênfase ou identificação de erro na leitura do aprendiz durante a história.	“Isso não é um P”; “Você leu essa palavra errado”; “Não é o que está escrito”.
Crítica em Questão	Ênfase ou identificação de erro na leitura ou resposta do aprendiz durante a questão.	“Resposta errada”; “Você não entendeu o enunciado”; “Você está errando porque não está lendo com atenção”.
Críticas Outras	Corrigir comportamentos inadequados durante a tarefa.	“Senta direito”; “Para de brincar com o lápis”; “Presta atenção aqui no computador”.
Fazer pela Criança	Ler o texto ou fornecimento da resposta correta, ou parte dela, para o aprendiz	“Está perguntando o que o menino NÃO pintou”; “Leia de novo a alternativa C”; “É Clovis, com V”.

Resultados

Duas análises diferentes serão apresentadas nesta seção: a primeira dos

desempenhos dos aprendizes nas avaliações e no módulo de ensino; e a segunda das interações aplicador-criança. Em cada análise é possível avaliar o efeito do aplicador e/ou do treino para o aplicador.

Desempenhos dos aprendizes

A leitura com compreensão dos alunos foi analisada a partir dos DLEs 3, aplicados no início do estudo, antes do treino dos aplicadores e no final do estudo. O desempenho das crianças ao longo do módulo de ensino foi acompanhado, utilizando-se quatro medidas: exposições a cada livro para atingir o critério de aprendizagem, acertos, erros e a frequência de consultas ao texto, utilizando o “botão de ajuda”. Análises estatísticas foram realizadas para verificar se as diferenças entre aplicadores e entre antes e depois do treino dos aplicadores foram significativas.

Avaliações do Repertório de Leitura. A Figura 3 apresenta os resultados dos DLEs 1, 2 e 3a, aplicados para seleção dos alunos, e as versões b e c do DLE 3, aplicadas para verificar o efeito do módulo de ensino e do aplicador. Foram analisadas apenas as tentativas que avaliaram a leitura oral de palavras com sílabas simples (DLE 1), de palavras com dificuldades da língua (DLE 2), e das questões de múltipla escolha sobre compreensão de textos (DLE 3). Os resultados apresentados antes da linha vertical tracejada mostram o repertório de leitura inicial dos alunos.

Todos os participantes obtiveram escore 100% no DLE 1, demonstrando alto desempenho em leitura de palavras compostas por sílabas simples. Além disso, os participantes, com exceção do C4 (72,5%) e C5 (70%), tiveram desempenho no DLE 2 acima de 80%, demonstrando leitura precisa da maioria das palavras com diferentes dificuldades. Os escores do DLE 3 inicial variaram entre 40 e 50, ou seja, 50% ou menos das questões de compreensão foram respondidas corretamente. Para todos os participantes, as porcentagens de acerto nas três avaliações são inversamente

proporcionais ao aumento da complexidade do estímulo textual (palavra simples, palavra com dificuldade da língua e texto).

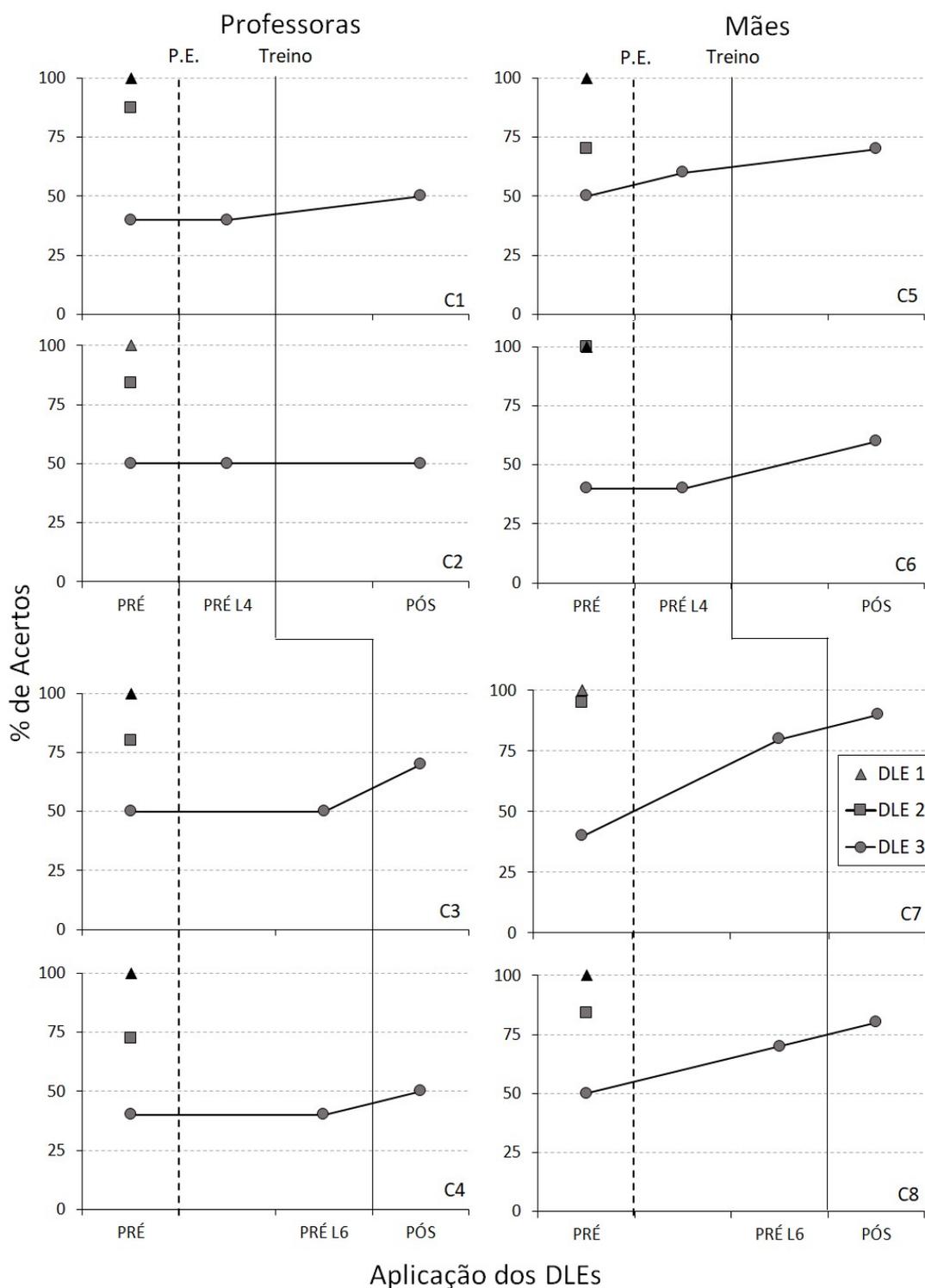


Figura 3. Escores nos DLEs 1, 2 e 3 Pré-Programa de Ensino (PRÉ), Pré-Treino Livro 4 (PRÉ L4), Pré-Treino Livro 6 (PRÉ L6) e Pós Programa de Ensino (PÓS).

A primeira aplicação do DLE 3 (PRÉ) serviu também como Linha de Base para

avaliar o efeito da exposição ao módulo de ensino e do treino dos aplicadores. O segundo DLE 3 (PRÉ L) foi aplicado antes do início do treino dos aplicadores, ou seja, antes da realização do Livro 4 (PRÉ L4) ou 6 (PRÉ L6). Já o último DLE 3 (PÓS) foi aplicado após o encerramento do programa de ensino. Portanto, a comparação dos escores nos DLEs 3 permitem verificar efeitos diferentes.

No período entre PRÉ e PRÉ L, as crianças foram expostas aos primeiros livros do módulo de ensino (3 ou 5). No período entre PRÉ L e PÓS, elas realizaram os demais livros e os aplicadores receberam treinamento. No período entre PRÉ e PÓS, todo o módulo foi aplicado e os aplicadores receberam treinamento.

Todas as crianças, exceto C2, mostraram aumento na leitura de textos com compreensão depois da exposição ao módulo de ensino completo e do treinamento das aplicadoras. As diferenças entre os escores do PRÉ e PÓS foram altamente significativas (teste t , $p=0,007$).

Comparando os escores do PRÉ e PÓS da Figura 4, observa-se aumentos maiores nos escores para a aplicação feita pelas mães do que pelas professoras. Essa diferença foi estatisticamente significativa (teste t , $p=0,05$). Os escores antes (PRÉ L) e depois (PÓS) do treinamento dos aplicadores aumentaram para todos as crianças, exceto para C2, com confirmação de que essa diferença foi estatisticamente significativa (teste t , $p=0,002$).

Os escores das duas avaliações antes do treino das aplicadoras (PRÉ e PRÉ L), quando tinham sido lidos apenas os três ou os cinco primeiros livros, foram semelhantes para as 5 das 8 crianças (C1, C2, C3, C4 e C6). A análise estatística da diferença entre as médias desses escores confirmam que não foi significativa (teste t , $p=0,133$).

Desempenho no Módulo 3. No presente estudo, apenas as duas primeiras unidades do Módulo 3, ou seja, os dez primeiros livros foram ensinados aos alunos. O

critério para que a criança passasse para o livro seguinte foi apresentar nenhum erro nas questões do livro corrente. Conforme analisado na Figura 4, há tendência decrescente da quantidade de exposição com o aumento do número de livros ensinados para todas as crianças, exceto o participante C3. A análise estatística comparou a média de exposição dos três primeiros livros da Linha de Base com os três primeiros livros do Treino, a qual indicou uma diminuição significativa da quantidade de exposição aos livros após a intervenção (test t, $p=0,02$).

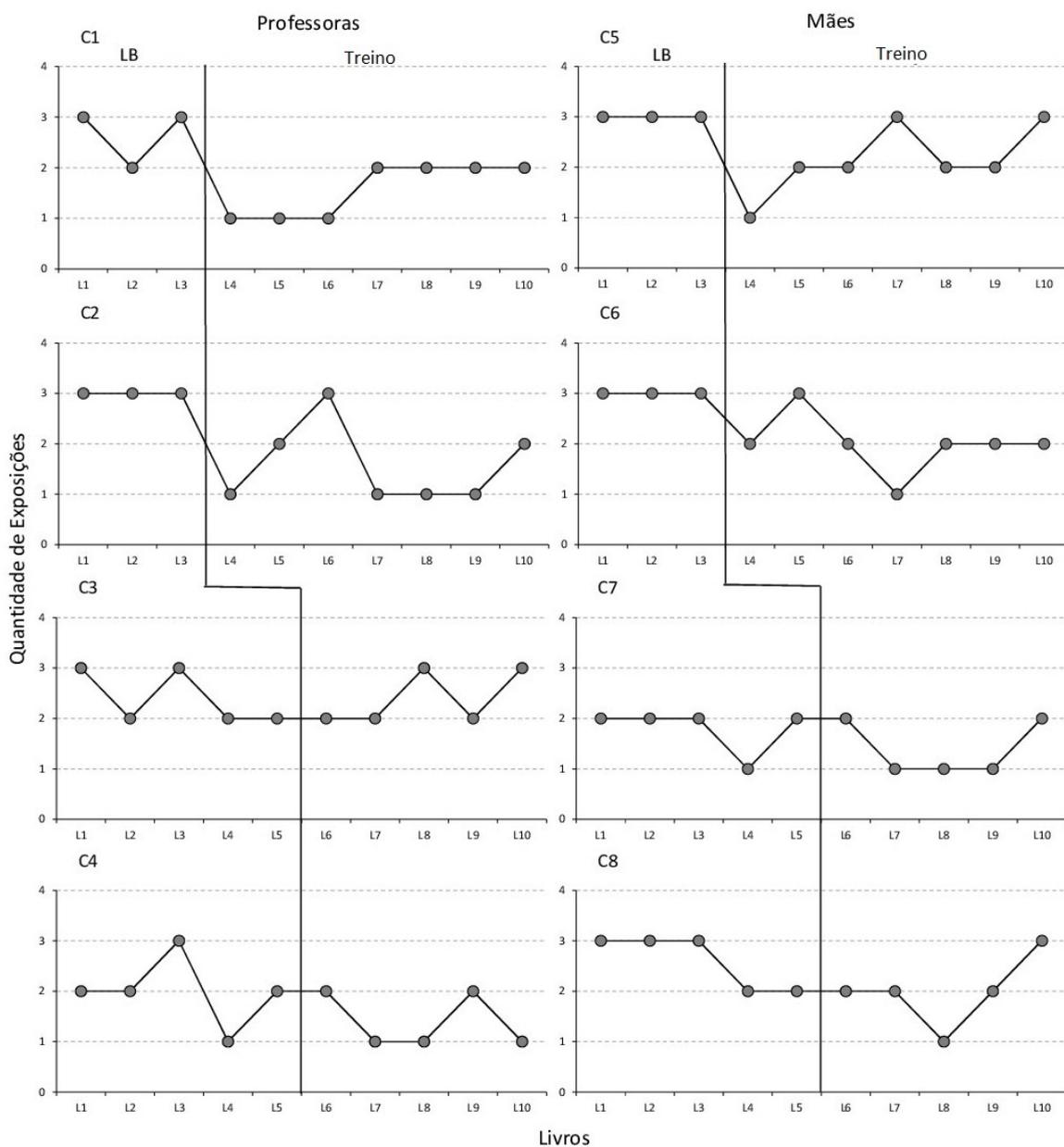


Figura 4. Quantidade de exposições a cada livro para cada aprendiz.

A Figura 5 apresenta a porcentagem de acertos e erros apenas da primeira exposição a cada livro, por participante. A quantidade de acertos analisada refere-se aos acertos da primeira tentativa de cada questão. Os acertos dessas tentativas após um ou mais erros não foram computados. O cálculo da porcentagem de erros incluiu todos os erros cometidos em todas as 15 ou 16 questões dos livros. Como mais de um erro poderia ocorrer em cada questão, as medidas de acerto e erro não são complementares, nesse caso.

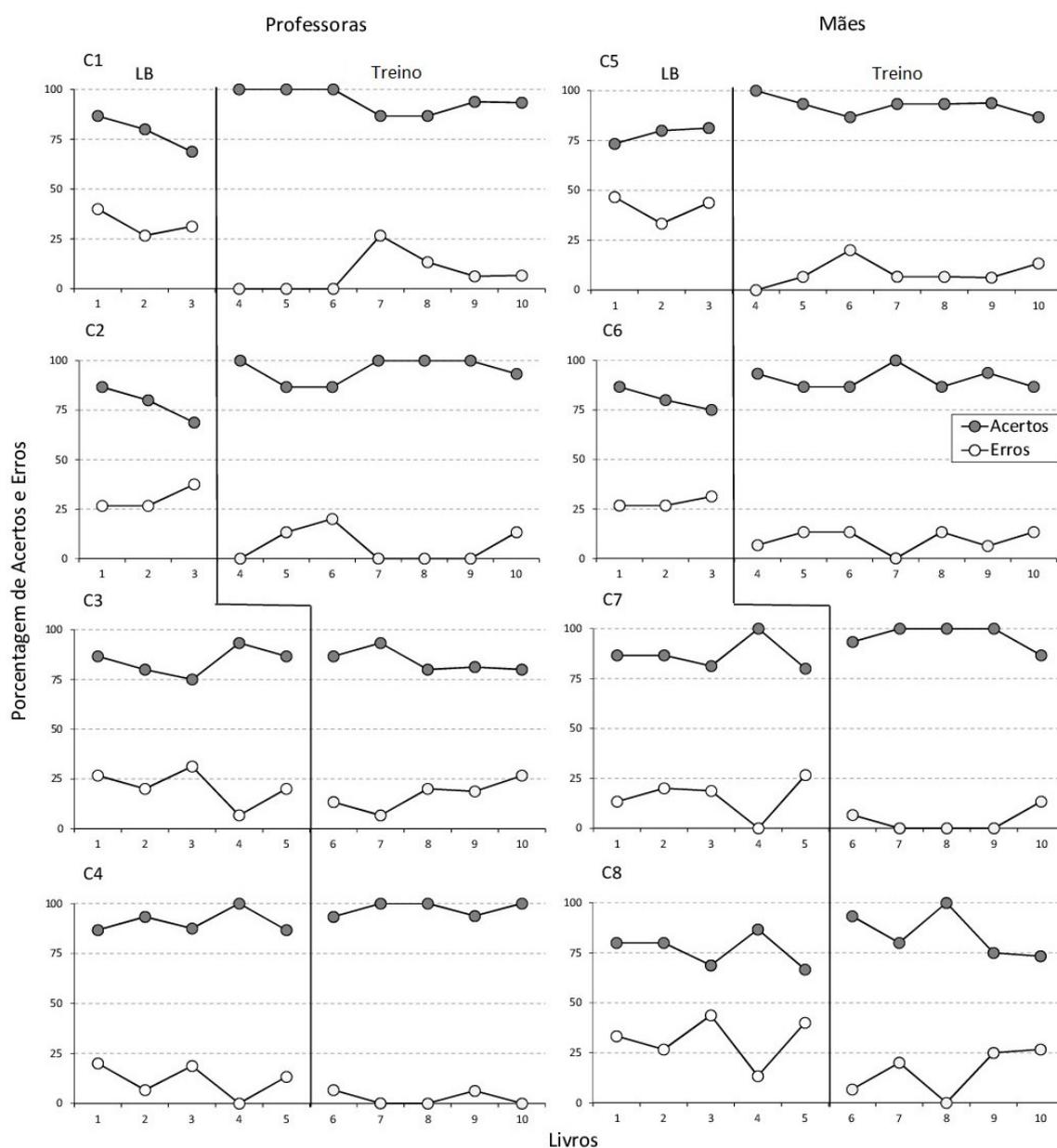


Figura 5. Porcentagem de acertos e erros, na primeira exposição a cada livro, por aprendiz.

Para todos os participantes, a quantidade de acertos aumentou e a quantidade de erros diminuiu significativamente após o início das intervenções, com exceção do participante C3, cujos resultados demonstraram que a intervenção não teve efeito na quantidade de acertos e erros. A análise estatística indica um aumento muito significativo da porcentagem dos acertos a partir do treino das aplicadoras (teste t , $p=0,001$) e uma diminuição também muito significativa da porcentagem de erros (teste t , $p=0,001$).

A Figura 6 apresenta a porcentagem de ajuda solicitada por cada aprendiz no decorrer do módulo de ensino. Observa-se que o treino dos aplicadores teve efeito sobre a frequência de consultas ao texto para cinco dos oito participantes. C1, C5 e C6 apresentaram maior variabilidade nesta medida antes do treino, o que impede qualquer afirmação sobre mudanças após o treino.

No geral, há um aumento na quantidade de ajuda solicitada no programa após o início dos treinos, sendo este aumento muito significativo (teste t , $p=0,009$).

Foram realizadas as correlações entre quantidade de consultas à história, realizadas pelos participantes, e frequência de acertos e erros, com a finalidade de verificar se existe relação entre essas variáveis, assim como a força e a direção dessa relação. Os coeficientes de correlação de Pearson para acerto ($r = -0,14$) e erro ($r = 0,05$) mostraram que não há correlação entre as medidas variáveis.

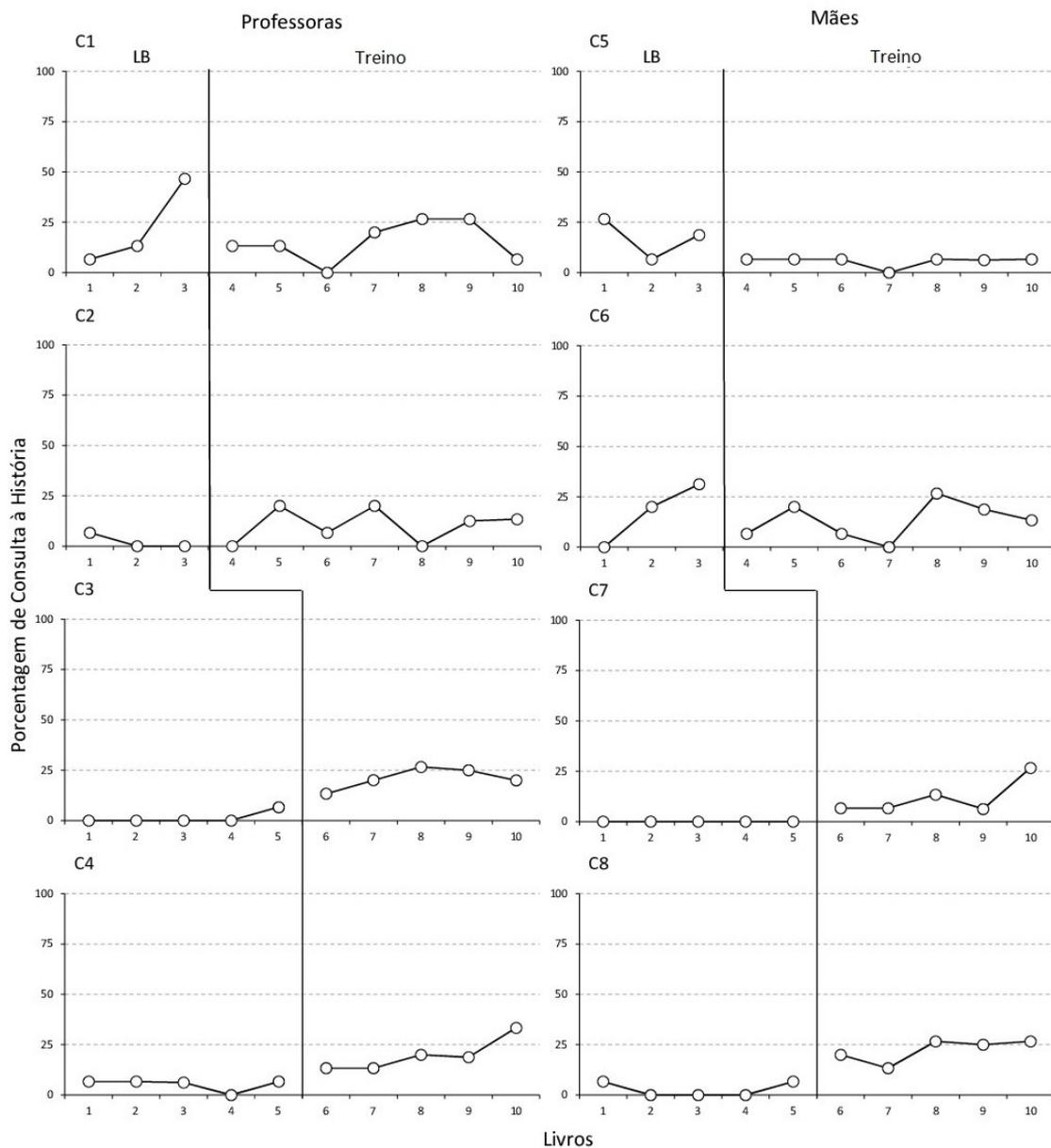


Figura 6. Porcentagem de consulta à história, na primeira exposição a cada livro, por aprendiz.

Efeito do tipo de aplicador nos desempenhos dos aprendizes. Analisando a Figura 7, observa-se as diferenças nos desempenhos dos aprendizes com relação ao tipo de aplicador (professoras e mães).

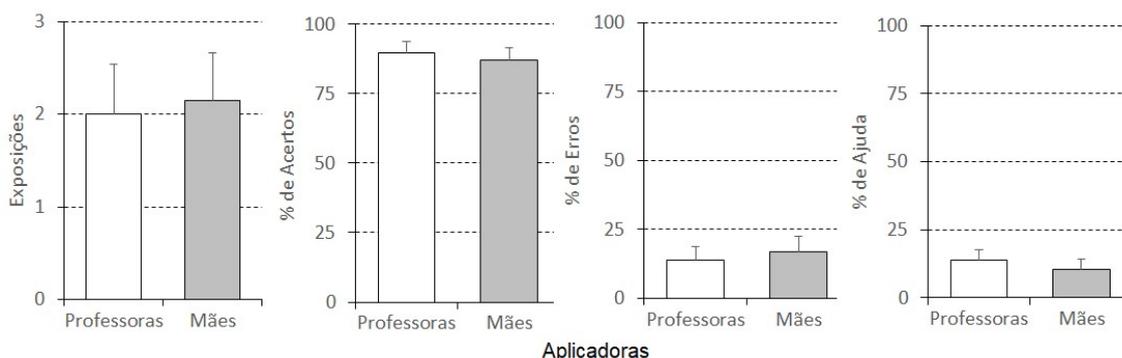


Figura 7. Média da quantidade de exposições e médias das porcentagens de acertos, erros e consulta-ajuda das aplicadoras professoras e mães.

Observa-se semelhança das médias da quantidade de exposição aos livros, quando aplicado por professoras e mães. A Análise estatística (teste t , $p=0,549$) confirma que a diferença entre as médias não foi significativa.

Com relação à média da porcentagem de acertos nas primeiras tentativas de cada questão, não houve diferença quando o programa foi aplicado por professoras ou por mães. A análise estatística valida essa semelhança (teste t , $p=0,437$). Assim como para a média da porcentagem de erros, não havendo diferença entre professoras e mães (teste t , $p=0,652$).

Já com relação à quantidade de consultas solicitadas no programa de ensino, a Figura 7 mostra semelhança nas médias entre professoras e mães, não havendo efeito significativo sobre a quantidade de consultas dos aprendizes (teste t , $p=0,489$).

Desempenho das aplicadoras.

Entrevistas das mães. Foi utilizada a entrevista de habilidades sociais educativas parentais (adaptação de Bolsoni-Silva, 2003) para identificar informações sobre as interações mães/filhos. As mães relataram, durante as entrevistas realizadas antes do experimento, que acompanhavam frequentemente as atividades acadêmicas dos filhos, consultando as tarefas realizadas em sala, auxiliando nas tarefas de casa e realizando pesquisas junto com os filhos, para os trabalhos escolares. Todas as mães afirmaram fazer uso de algum tipo de coerção na educação dos filhos, principalmente

quando estes não cumprem os combinados de organização de seus pertences. Nenhuma mãe relatou utilizar agressão física, sendo frequente o uso do castigo, como ficar sem jogar vídeo game e assistir televisão. Apenas a mãe do participante P8 relatou ter dificuldades em impor limites para o filho, costumando não cumprir os combinados de castigo por sentir pena da criança.

Todas as mães relataram terem dificuldades de lidar com os comportamentos de seus filhos durante as tarefas acadêmicas, não sabendo quais comandos emitir nos momentos em que as crianças não querem cooperar e utilizando muitas vezes do castigo. Todas as mães relataram que não são a favor do castigo, mas que não sabem como se comportar de forma mais eficaz. Entretanto, todas as mães afirmaram que possuem horários estipulados para auxiliarem os filhos nas tarefas acadêmicas. A mãe do participante P6 afirmou que sua filha faz atividade extracurricular voltada para o ensino de matemática, onde aprendeu a não fazer os exercícios pela filha e a não dar dicas das respostas.

Quanto ao hábito de leitura, apenas a mãe do participante C7 relatou ter um horário para ler junto com o filho e seu irmão mais novo. Entretanto, a leitura era feita apenas pela mãe. A mãe do participante C8 afirmou que costumava ler os enunciados das tarefas acadêmicas para a filha, já que ela se queixava muito de cansaço e de não conseguir ler textos.

Concordância entre registros. A análise da concordância entre os registros das aplicadoras e da pesquisadora foi fundamental para analisar o desempenho das aplicadoras. A pesquisadora esteve melhor capacitada desde o início do estudo para analisar e registrar o comportamento das aplicadoras, uma vez que o treino foi planejado com ênfase nas mesmas categorias comportamentais que seriam analisadas e registradas. A análise da concordância pode mostrar o efeito do treino das mães e

professoras na precisão dos registros do auto monitoramento das aplicadoras.

A Figura 8 mostra os níveis de concordância entre os registros da pesquisadora e das aplicadoras, separados por professoras e mães, em cada livro do programa de ensino.

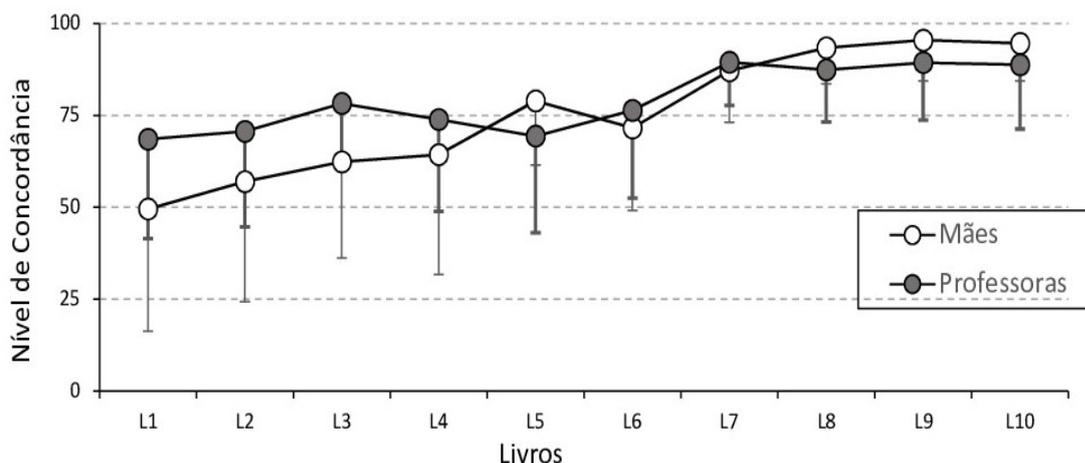


Figura 8. Índice de concordância entre pesquisadora e mães e pesquisadora e professoras, na primeira exposição a cada livro.

A Figura 8 mostra uma tendência crescente dos níveis de concordância, tanto para professoras quanto para mães, não havendo uma diferença significativa entre professoras e mães (teste t , $p=0,282$). Foram comparadas as médias dos três livros anteriores ao treino com as médias dos três livros após o treino. Há aumento dos níveis de concordância a partir dos Livros 4 e 6, indicando que a intervenção teve efeito muito significativo na acurácia dos registros das mães (teste t , $p=0,004$) e professoras (teste t , $p=0,002$).

A Figura 8 mostra ainda que o nível de concordância até o Livro 4 foi maior para as professoras do que para as mães, indicando que as professoras tiveram maior acurácia em seus registros no início das observações. Porém, a partir do Livro 5, a média dos níveis de concordância entre os dois tipos de aplicadoras vão se assemelhando. Contudo, nos três últimos livros, os níveis de concordância das mães ultrapassam os das professoras, sendo que ambas obtêm níveis altos e aceitáveis (acima

de 80%) de concordância.

Análise das categorias comportamentais. As frequências dos comportamentos das aplicadoras foram registradas pela pesquisadora a partir dos vídeos, e analisadas antes e depois do treino das aplicadoras. Os registros do observador voluntário foram comparados com os registros da pesquisadora e foram submetidos à análise de concordância. A taxa média de concordância foi de 97,85%, com valor mínimo de 79,16% e valor máximo 100%.

A Figura 9 mostra a média das frequências de categorias comportamentais das mães e professoras, sobrepostas antes e depois do treino. Nas categorias de explicação, tem-se as explicações adicionais fornecidas durante a leitura da história e explicações adicionais fornecidas durante as questões. As outras categorias comportamentais são de elogio durante leitura da história, elogio após resposta de questão, crítica para leitura, crítica após erro de questão, fazer pela criança fornecendo leitura durante a história e fazer pela criança nas respostas das questões. A categoria dos comportamentos de críticas outras não entraram na análise dos dados por terem baixa frequência de comportamento (próximo a zero) na linha de base e no treino.

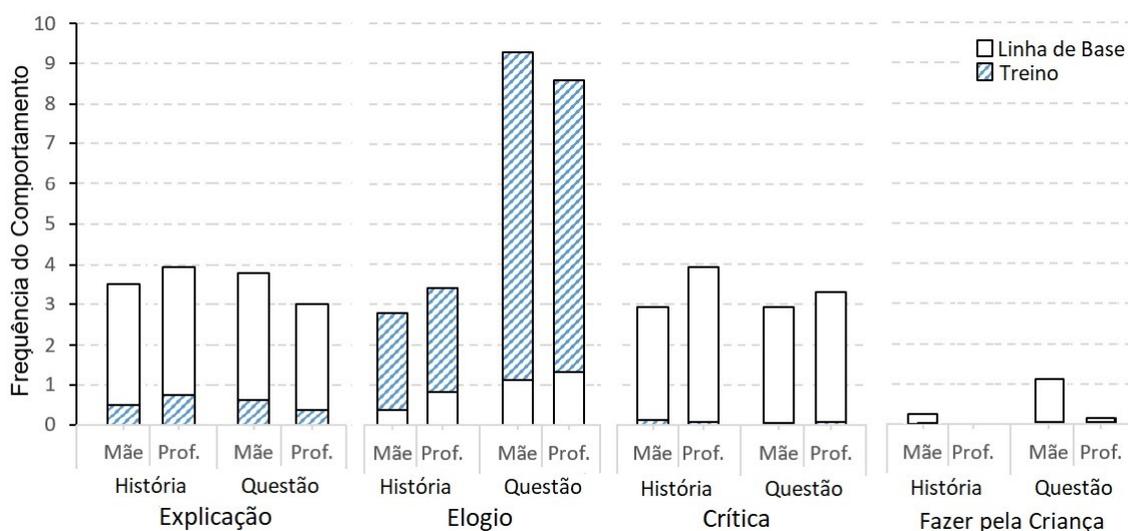


Figura 9. Frequências de comportamentos (média) das categorias Explicação, Elogio, Crítica e Fazer pela criança durante a aplicação do Módulo 3 por mães e professoras.

Observa-se na Figura 9 que mães e professoras usaram muitas instruções e críticas antes do treino, e baixa frequência de elogios. Após os treinos, esses resultados se invertem: as aplicadoras passam a fazer elogios com maior frequência e a usar menos instruções e críticas. Conforme observado na Tabela 4, as diferenças entre as frequências médias dessas categorias comportamentais antes e depois do treino dos aplicadores foram estatisticamente significativas.

Tabela 4

Média (M) e Desvio Padrão (D.P) na Linha de Base (LB) e Treino, valores de t e p para cada categoria comportamental.

Categoria Comportamental	L.B		Treino		t	p
	M	D.P	M	D.P		
Explicação em História	3,72	0,33	0,75	0,17	8,72	0,000
Explicação em Questão	3,41	0,3	0,44	0,13	9,21	0,000
Elogio em História	0,59	0,19	3,09	0,28	-8,59	0,000
Elogio em Questão	1,22	0,23	7,94	0,36	-18,50	0,000
Crítica em Leitura	3,44	0,33	0,16	0,09	10,00	0,000
Crítica em Questão	3,13	0,35	0,09	0,05	8,98	0,000
Críticas - Outras	0,19	0,11	0,06	0,04	1,67	0,103
Fazer pela Criança em Leitura	0,15	0,21	0,00	0,00	1,00	0,500
Fazer pela Criança em Questão	0,65	0,75	0,00	0,00	1,23	0,018

As quantidades de comportamentos das mães e professoras registrados foram semelhantes, com frequências ligeiramente superiores para professoras quanto a explicações e elogios para a leitura da história na Linha de Base. Entretanto, essa diferença não foi estatisticamente significativa, tanto para a categoria de “Explicação na História” (teste t, $p=0,224$) como para “Elogio em Leitura de História” (teste t, $p=0,76$). Além disso, a diferença entre os aplicadores mães e professoras também não foi significativa para a categoria “Explicação em Questão” (teste t, $p=0,501$).

Apesar da frequência da categoria “Elogio em questão” das mães ser menor do

que a das professoras na Linha de Base, após os treinos, a frequência dos comportamentos de elogiar tornou-se maior para as mães, com confirmação estatística de diferença significativa (teste t, $p=0,001$). Nas categorias dos comportamentos de criticar, as professoras tiveram média de frequência maior em comparação a das mães, com diferença significativa (teste t, ambos com $p=0,05$). Após o treino, as frequências do comportamento de criticar, de mães e professoras, tenderam a zero. Já a categoria “Fazer pela criança em Questão” antes do treino teve uma média significativamente maior para as mães, em comparação às professoras (teste t, $p=0,01$). Após o treino, as frequências do comportamento de fazer pela criança de mães e professoras também tenderam a zero, sendo essa diminuição entre pré e pós treino significativa (teste t, $p=0,018$). A categoria “Críticas Outras” foi a única que não teve diferença significativa após o início dos treinos, já que a frequência dos comportamentos desta categoria foi próxima de zero desde o início do programa de

Discussão

O presente estudo teve como objetivo avaliar o efeito de um procedimento de ensino de compreensão de leitura, com a capacitação de aplicadores, e comparar o efeito do treino de professoras e mães para aplicação do ALEPP - Módulo 3 sobre o desempenho das aplicadoras e dos aprendizes.

Os resultados mostraram efeito da capacitação dos aplicadores, mas não houve diferença significativa entre a aplicação realizada por professoras e por mães, nos desempenhos dos aprendizes nas avaliações de leitura com compreensão (DLE 3 inicial, pré-intervenção e final), e no programa de ensino (quantidade de exposições a cada livro, quantidade de acertos, erros e ajuda). Os escores da avaliação de leitura aumentaram com a exposição ao módulo de ensino e o treinamento dos aplicadores, para sete dos oito participantes. O efeito combinado dessas variáveis é replicado em

cinco dos sete participantes, cujo aumento somente ocorreu após o treino dos aplicadores. Para dois participantes, o escore em leitura com compreensão aumentou antes que o treinamento dos aplicadores tivesse iniciado. O efeito do Módulo 3 do ALEPP já foi relatado desde sua primeira aplicação em estudantes de escolas públicas brasileiras (Domeniconi et al., 2016) e foi replicado no presente estudo. Nesse estudo, entretanto, destacou-se a importância do treino sistemático dos aplicadores para, talvez, maximizar o efeito do módulo de ensino. O estudo original de Domeniconi et al. previu o treinamento inicial dos aplicadores (em geral professores do ensino fundamental), mas apenas com instruções iniciais (Anexo A) e adicionais ao longo da aplicação, quando dúvidas do aplicador ocorriam. No presente estudo, o treinamento foi sistemático, realizado sempre antes do início das primeiras sessões de cada livro, apresentando, além das instruções, modelação por meio dos trechos dos vídeos e *feedback*.

Os estudos de Benitez e Domeniconi (2012), Campaner et al. (2003), Gurgueira e Cortegoso (2008), Sampaio et al. (2004) e Scarpelli et al. (2006) que avaliaram a efetividade de procedimentos de treinos de mães na interação com os filhos durante o programa de ensino não apresentaram os resultados dos desempenhos dos aprendizes, limitando-se apenas aos resultados dos comportamentos das aplicadoras. No presente estudo, as intervenções tiveram efeito nos desempenhos dos aprendizes, sendo que, no geral, a frequência de acertos na primeira tentativa aumentou após o treino dos aplicadores e a frequência total de erros diminuiu.

As intervenções tiveram efeitos, também, na frequência de consulta ao texto para responder as questões de compreensão. Para cinco participantes, as frequências aumentaram e, para um participante, C5, a frequência diminuiu. Analisando as filmagens das sessões do participante C5, foi observado que logo no início do Livro 4, a mãe verbalizou: “Leia o texto com atenção. Se você não entender, leia novamente”. Do

Livro 4 em diante, o participante passou a ler todos os slides da história em voz alta, duas vezes seguidas, antes de passar para as perguntas de compreensão. A diminuição da frequência do uso da ferramenta de “Ajuda” pode ser explicada pelo aumento no número de vezes que C5 repetiu a leitura do texto, antes de passar para a questão, o que sugere também um efeito do aplicador. Entretanto, sugere-se novos estudos com registros sistemáticos da quantidade de vezes em que a criança lê o texto, independente da ferramenta, com o objetivo de verificar uma possível correlação entre essas duas variáveis.

Quando comparada a concordância entre os registros das aplicadoras e dos vídeos assistidos pela experimentadora, a precisão do registro das aplicadoras aumentou ao longo do módulo de ensino. O aumento da concordância foi contínuo e desde o início das aplicações, indicando ser mais uma questão de familiarização com a tarefa pela exposição a cada livro. Entretanto, há um aumento da concordância mais acentuado a partir do início dos treinos, indicando haver efeito das duas variáveis. Há que se levar em consideração que os resultados de acordo do presente estudo são válidos apenas se for considerado que a precisão do registro do pesquisador não estiver sofrendo variações. Portanto, as intervenções exerceram efeito no aumento da acurácia dos registros das auto-observações das aplicadoras. Não obstante, os dados de Linha de Base não permitem analisar se a falta de acurácia foi decorrente da dificuldade do auto monitoramento das categorias comportamentais, ou para registrar os comportamentos na situação complexa de aplicação. Sugere-se, portanto, o treino das aplicadoras para identificarem seus comportamentos e registra-los de forma sistemática em futuras pesquisas que utilizem verbalizações ou registros das aplicadoras nos resultados dos estudos.

Com relação às categorias comportamentais, no geral, não houve diferença entre

mães e professoras, mas houve diferença significativa na maioria das categorias comportamentais analisadas antes e após os treinos. O presente estudo é uma contribuição que permite mostrar, com o delineamento intra sujeito, o efeito do treino e da aplicação do Módulo 3 sobre as várias categorias comportamentais do aplicador.

De maneira geral, as categorias de instrução, de criticar e fazer pela criança diminuíram após o início do treino, chegando próximo a zero, evidenciando uma diminuição dos comportamentos inadequados. Essa diminuição possibilitou que o aprendiz ficasse sob controle dos estímulos fornecidos pelo programa, ainda sendo observado o aumento da frequência do uso das consultas. As instruções fornecidas às aplicadoras, durante os treinos, explicavam os problemas relacionados ao uso excessivo de contingências aversivas durante a realização da tarefa, os problemas de se fazer pela criança ou fornecer instrução não programada, e as vantagens do uso das instruções programadas (instruções impressas) versus o fornecimento de respostas prontas para as crianças. As instruções repetidas a cada treino e modeladas por meio dos vídeos, com *feedback*, favoreceram para que as aplicadoras diminuíssem a frequência dos comportamentos inadequados. Portanto, os resultados evidenciam que as aplicadoras seguiram as instruções do treino, sendo que, a cada treino, os repertórios comportamentais das aplicadoras, no decorrer do programa, se aproximavam mais dos comportamentos modelados nos treinos.

De maneira geral, com o início da intervenção, houve uma diminuição significativa dos comportamentos inadequados das aplicadoras, corroborando com resultados de estudos anteriores (Benitez & Domeniconi, 2012; Gurgueira & Cortegoso, 2008; Sampaio et al., 2004; Scarpelli et al., 2006), nos quais os participantes diminuíram a emissão dos comportamentos de criticar (apontar erros), e de fazer/responder pelo aprendiz após as intervenções. Entretanto, os estudos anteriores

tinham a categoria “fornecer instrução” como comportamento adequado, enquanto que, no presente estudo, esta categoria foi considerada como comportamento inadequado, por serem instruções adicionais. Com base nos dados dessa categoria, os comportamentos das categorias de fornecer instrução, no presente estudo, tiveram diminuição após as intervenções. Essa diminuição no fornecimento de instruções adicionais, permitiu que os comportamentos dos aprendizes ficassem sob controle de contingências programadas no programa de ensino. Já as categorias de elogio aumentaram de frequência após o início do treino, ou seja, as aplicadoras aumentaram a frequência de emissão dos comportamentos adequados, aumentando a probabilidade de ocorrência da resposta do aprendiz e o engajamento dos participantes na tarefa (Skinner, 1972). O treino das aplicadoras incluiu explicações sobre a importância do elogio após a execução correta da tarefa, ou do esforço empreendido pela criança para a realização da tarefa, favorecendo o aumento dos comportamentos adequados das aplicadoras durante o programa de ensino.

O aumento da frequência dos comportamentos adequados, categorias de “Elogio durante história” e “Elogio após acerto em questão” corroboram os estudos de Gurgueira e Cortegoso (2008), Sampaio et al. (2004) e Scarpelli et al. (2006), mas, aqui, utilizando o Módulo 3, que ensina habilidades complexas de leitura. No estudo de Benitez e Domeniconi (2012) não houve aumento considerável na taxa de emissão da categoria “Elogiar”, talvez porque a pesquisadora não forneceu instruções referentes a esta categoria, mas apenas instruiu as aplicadoras a evitarem punir os comportamentos dos aprendizes em caso de erro. Além disso, as intervenções, instruções da pesquisadora, foram realizadas nos termos das sessões, havendo uma distância temporal da intervenção para a sessão seguinte, ao contrário do presente estudo, no qual as intervenções foram realizadas antes de cada sessão filmada.

O aumento das taxas de emissão da categoria de “Elogiar” e a diminuição das taxas de emissão das categorias de “Criticar”, resultou em diminuição dos procedimentos de controle coercitivos, estão de acordo com o padrão de família “pro-saber” abordado por Hübner (1999), o qual ressalta que o emprego de grande quantidade de consequências reforçadoras aos comportamentos adequados de estudo favorecem o comportamento de seguir regras das crianças.

O estudo de Scarpelli et al. (2006) teve condições experimentais de retorno à Linha de Base, nas quais as frequências dos comportamentos de “punir o comportamento da criança”, “reforçar o comportamento da criança” e “dar instruções” tenderam a se aproximar à Linha de Base para alguns participantes, quando houve a interrupção das intervenções. Com isso, sugere-se replicação do presente estudo adicionando condições de retorno a Linha de Base com procedimento de *fading-out* com a finalidade de verificar a estabilidade das taxas de respostas após retirada gradual da intervenção.

Os resultados mostraram que as professoras tiveram média maior nas frequências da categoria “Elogio em questão” após as intervenções, sendo fundamental que profissionais da educação busquem arranjar contingências de reforço (Skinner, 1972) para o comportamento de ler com compreensão dos aprendizes. Mães e professoras tiveram um aumento muito significativo nesta categoria, evidenciando, neste estudo, o efeito das intervenções nos arranjos de contingências reforçadoras para as aplicadoras do programa de ensino.

Antes do início das intervenções, as professoras tiveram uma média da frequência em ambas as categorias de criticar os aprendizes, após leitura e após erro em questão, significativamente maior do que a média de frequência das mães. Este resultado é uma evidência empírica da afirmação de Glidden e Gross (2016), os quais

caracterizam a preparação da formação de professores como sendo principalmente verbalista, não os preparando com eficácia para as especificidades das interações com os aprendizes. Entretanto, a prática de criticar está presente também no comportamento das mães, o que indica ter mais origem cultural do que da formação dos professores. Skinner (1972) afirmou que o uso de práticas coercitivas ainda ocorre no ensino, sendo caracterizadas por meio do discurso e de instruções, assim como apresentados neste estudo, como “Você está errando porque não está lendo direito e está chutando as respostas”.

Em todas as entrevistas pré-experimentais com as mães participantes foi identificado uso de procedimentos coercitivos em relação aos comportamentos dos filhos durante suas tarefas escolares. Esses aspectos relativos à qualidade da interação entre mães e filhos são denominados como “anti-saber” (Hübner, 1999). A autora critica veementemente a presença de regras e contingências incoerentes na educação dos filhos, aspectos que favorecem as dificuldades no estudo, podendo levar a criança a se comportar de forma contrária às regras emitidas pelos pais. Os resultados do experimento indicam que as intervenções diminuíram as consequências coercitivas de criticar os comportamentos dos filhos, e favoreceram o aumento do desempenho dos aprendizes, durante o programa de ensino. Sugere-se a replicação deste estudo com observações e registros pré e pós experimentais das interações das mães no auxílio à outras tarefas acadêmicas, como exercícios de matemática. Este tipo de procedimento teria a finalidade de verificar a generalização dos comportamentos treinados durante as intervenções para outros tipos de atividades e contextos.

Conforme relatado nas entrevistas, três das quatro mães participantes afirmaram ler os enunciados ou responder as tarefas acadêmicas pelos filhos. No presente estudo, as mães tiveram frequência da categoria “fazer pela criança” significativamente maior

do que as professoras, indicando que as mães não possuem repertório comportamental eficiente para auxiliar os filhos, no desenvolvimento da leitura com compreensão, não sabendo quais instruções emitir durante as interações com eles. Há de ser considerada a história de interação pré experimental, entre as crianças participantes com suas mães. As mães já tinham história em seu repertório de acompanhar as tarefas acadêmicas dos filhos e de responder pela criança. Já as professoras não possuíam história de interação pré experimental com as crianças participantes. O treino possibilitou mudanças no repertório comportamental das mães, sendo verificada tendência de redução a zero das frequências de “fazer pela criança”, para todas as aplicadoras. Sugere-se novos estudos a fim de verificar essa mudança comportamental no contexto de tarefa de casa dos filhos.

O aumento de acertos e diminuição de erros no decorrer do programa de ensino do presente estudo indica que o Módulo 3 teve efeito na leitura com compreensão das crianças, corroborando o estudo de Bertini e Melo (2017), no qual o Módulo 3 de ensino favoreceu a leitura com compreensão dos participantes. Os resultados deste estudo corroboram também os resultados do estudo de Hanna et al. (2015), no qual os participantes diminuíram a quantidade de exposições a cada livro e o número de erros durante o programa de ensino.

Conclui-se que o treino, tanto das mães quanto das professoras, criou condições para que elas pudessem auxiliar no desenvolvimento do repertório de leitura com compreensão dos aprendizes. Além disso, os aprendizes participantes deste estudo, tendo mães e professoras como aplicadoras do programa de ensino, concluíram o terceiro módulo de ensino e ficaram sob controle das tarefas, sendo capazes de manipular as ferramentas do programa com eficiência e responder, com precisão, às questões de compreensão. Com familiares e agentes educacionais devidamente

treinados, o programa pode ser aplicado por diferentes agentes em diferentes contextos, sendo uma ferramenta auxiliar no desenvolvimento de leitura com compreensão de crianças.

As consequências dos comportamentos dos aprendizes são apresentadas por meio dos comportamentos das aplicadoras, envolvendo mediação (Skinner, 1953). Quando o professor ou a mãe estabelece o seu papel como líder, crianças e aplicadores podem regular seu comportamento, um em relação ao outro, mudando seu próprio comportamento e gerando mudança no comportamento do outro (Skinner, 1953). O presente estudo mostrou a relevância das interações entre aplicador e aprendiz que favoreçam o desenvolvimento de habilidades importantes para a criança, como a leitura com compreensão, e autonomia na execução das tarefas. Ao planejar um treino parental ou capacitação de professores, sugere-se criar condições que favoreçam a interação mãe-filho e/ou professor-aluno, planejando delineamentos que avaliem se os efeitos estão favorecendo essas interações.

Referências

- Benitez, P., & Domeniconi, C. (2012). Verbalizações de familiares durante aprendizagem de leitura e escrita por deficientes intelectuais. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 29(4), 553-562. DOI: 10.1590/S0103-166X2012000400010
- Bertini, M. T., & Melo, C. M. (2017). Desenvolvimento de compreensão de textos e fluência de leitura: Avaliação de um programa de ensino informatizado. *Dissertação (Mestrado em Análise do Comportamento) – Programa de Pós-Graduação em Análise do Comportamento*, Universidade Estadual de Londrina, Paraná.
- BRASIL. (1997). Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. *Exposição de motivos ao encaminhamento das diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília, DF: CNE.
- Campaner, E., Abrami, F. M., & Souza, S. R. (2003). Procedimento de construção e anagramas: Treinamento de mães por meio de observação. Manuscrito não publicado. Universidade Estadual de Londrina. Londrina, PR.
- Cooper, H., Lindsay, J. J., & Nye, B. (2000). Homework in the home: how student, family, and parenting-style differences relate to the homework process. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 464-487.
- de Rose, J. C. (1993). Classe de estímulo: Implicações para uma análise comportamental da cognição. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 9(2), 283-303.
- de Rose, J. C. (2005). Análise comportamental da aprendizagem de leitura e escrita. *Revista Brasileira de Análise do Comportamento*, 1, 29-50.
- de Souza, D. G., & de Rose, J. C. (2006). Desenvolvendo programas individualizados para ensino de leitura. *Acta Comportamental*, 14(1), 77-98.

- 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*, 451-469.
- de Souza, D. G., de Rose, J. C., Hanna, E. S., Melo, R. M., & Domeniconi, C. (2011). Manual do usuário de programas de ensino via GEIC: volume I: *Aprendendo a ler e a Escrever em Pequenos Passos*. Recuperado de <http://geic.ufscar.br/site/documentacao>.
- de Souza, D. G., de Rose, J. C., Hanna, E. S. (1996b). Diagnóstico de Leitura e Escrita - Repertório Básico Nível 2. Instrumento de avaliação não registrado.
- Domeniconi, C., Hanna, E. S., Calcagno, S., & Kato, O. (2016). Ensino de leitura de textos com compreensão via software informatizado. Painel apresentado na Jornada Internacional Sobre Aprendizaje y Educación Escolar en el Siglo XXI, Espanha.
- Fiala, C. L., & Sheridan, S. M. (2003). Parent involvement and reading: using curriculum-based measurement to assess the effects of paried reading. *Psychology in the Schools, 40* (6), 613-625.
- Glidden, R. F., & Gross, I. (2016). Práticas coercitivas na educação, o que dizem e o que fazem os professores. *Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, 24*(1), 402-424.
- 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.

Hanna, E. S. (2014a). *Manual de Instalação do Módulo 3 de Ensino de Leitura*.

Disponível em

<https://drive.google.com/open?id=16IVUasSsxrlKTimP4X8mFPpwsTEPavj47sTHg5Kg3UQ>

Hanna, E. S. (2014b). *Instruções para Aplicação do Módulo 3 de Ensino de Leitura*.

Disponível em

<https://drive.google.com/open?id=1ErMiM6Wv6b7eK54ivMAVLbB7gPBxzMfv6Cm9MsDtENg>

Hanna, E. S., Vieira, C. O., Moraes, L. U., de Silva, L. R. S., Rangel, P. C. N., &

Domeniconi, C. (2015). Desenvolvimento de compreensão de histórias infantis a partir da leitura interativa via computador. Trabalho apresentado na 67ª Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência.

Hübner, M. M. C. (1999). Contingências e regras familiares que minimizam problemas de estudo: a família pró-saber. In R.R. Kerbauy & R.C. Wielenska (Orgs.), *Sobre Comportamento e Cognição: Psicologia comportamental e cognitiva: da reflexão teórica à diversidade na aplicação* (p.251-256). Santo André: ARBytes.

Layng, T. V. J., Sota, M., & Leon, M. (2011). Thinking Through Text Comprehension I: Foundation and Guiding Relations. *The Behavior Analyst Today*, 12 (1), 3-11.

Markle, S. M. (1967). Empirical testing of programs. In P. C. Lange (Ed.), *Programmed instruction: Sixty-sixth yearbook of the Nacional Society for the Study of Education*, 2, 104-138.

- Matos, M. A. (1993). Análise de contingências no aprender e no ensinar. In E.S. Alencar (Org.), *Novas Contribuições da Psicologia aos Processos de Ensino e Aprendizagem* (pp.141-165). São Paulo: Cortez.
- Melo, R. M., Hanna, E. S., & Carmo, J. S. (2014). Ensino sem erro e aprendizagem de discriminação. *Temas em Psicologia, 22(1)*, 207-222. <https://dx.doi.org/10.9788/TP2014.1-16>
- 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, Cynthia Bisinoto Evangelista de, & Marinho-Araújo, Claisy Maria. (2010). A relação família-escola: intersecções e desafios. *Estudos de Psicologia (Campinas), 27(1)*,99-108.
DOI<https://dx.doi.org/10.1590/S0103166X2010000100012>
- Sampaio, A. C. P., Souza, S. R., & Costa, C. E. (2004). Treinamento de mães no auxílio à execução da tarefa de casa. In M. Z. S. Brandão, F. C. S. Comte, F. S. Brandão, Y. K. Ingbergman, V. L. M. Silva & S. M. Oliani (Orgs.). *Sobre comportamento e cognição: contribuições para a construção da teoria do comportamento* (v.14, pp.295-309). Santo André: ESETec.
- Scarpelli, P. B., Costa, C. E., & Souza, S. R. de. (2006). Treino de mães na interação com os filhos durante a realização da tarefa escolar. *Estudos de Psicologia, 23(1)*, p.55-65.
- Sidman, M. (1994). *Equivalence relations and behavior. A research story*. Boston: Authors Cooperative.
- Sidman, M. (1995) *Coerção e suas implicações*. (R. Azzi: Andery, M. A., Trad.) Campinas, SP, Editorial Psy (Publicado originalmente em 1989).
- Skinner, B. F. (1957). *Verbal Behavior*, New York: Prentice Hall.

Skinner, B. F. (1972). *Tecnologia do Ensino*. (Rodolpho Azzi, Trad). São Paulo: EPU.

(Publicado originalmente em 1968).

Skinner, B. F. (1953). *Science and human behavior*. New York: Free Press.

Soares, M. R. Z., Souza, S. R., & Marinho, M. L. (2004). Envolvimento dos pais:

incentivo à habilidade de estudo em crianças. *Estudos de Psicologia*, 21(3), 253-260.

Sudo, C. H., Souza, S. R., & Costa, C. E. (2006). Instrução e modelação no treinamento de mães no auxílio à tarefa escolar. *Revista brasileira de terapia comportamental e cognitiva*, 8, 59-72.

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.

Apêndice A

ACEITE INSTITUCIONAL

A Sra. _____
diretora da Escola XXXXXXXXXX, está de acordo com a realização da pesquisa “Comparando o ensino de leitura com compreensão de histórias infantis por pais e monitores ”, de responsabilidade da pesquisadora Carolina Campos Muniz, estudante de mestrado em Análise do Comportamento no Departamento de Processos Psicológicos Básicos do Instituto de Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Ciências do Comportamento, da Universidade de Brasília, realizada sob orientação de Elenice Seixas Hanna, após revisão e aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília.

O estudo envolve a realização de avaliações de leitura das crianças antes e ao longo do procedimento de ensino; a participação de pais e monitores em treinamento para utilização e aplicação do procedimento de ensino; a participação das crianças e dos aplicadores em sessões do programa de ensino de histórias infantis na escola ou residência da criança. A pesquisa terá a duração de aproximadamente dez semanas, sendo previstos em média 18 encontros, a depender do desempenho da criança, com duração de duas horas, com previsão de início em agosto de 2018 e término em julho de 2019.

Eu, _____
_____, diretora da Escola XXXXXXXXXXXX, declaro conhecer e cumprir as resoluções éticas brasileiras, em especial as Resoluções CNS 466/2012 e 510/2016. Esta instituição está ciente de suas corresponsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos participantes de pesquisa nela recrutados, dispondo de infra-estrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Brasília, ____ de _____ de _____.

Nome do/da responsável pela instituição

Assinatura e carimbo do/da responsável pela
instituição

Apêndice B

Termo de assentimento para criança (menores de 18 anos)

(Este Termo será lido para as crianças pela pesquisadora.)

Você está sendo convidado para participar da pesquisa “Comparando o ensino de leitura com compreensão de histórias infantis por pais e monitores”. Seus pais permitiram que você participe.

Queremos saber se treinar pais para ajudar as crianças no programa de leitura de histórias infantis no computador terá o mesmo efeito do treino de professores na mesma tarefa.

As crianças que irão participar desta pesquisa têm de 9 a 11 anos de idade.

Você não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu e não terá nenhum problema se desistir.

A pesquisa será feita na sua casa ou escola, onde terá que ler histórias infantis no computador e responder a algumas perguntas de multiplaescolha. A cada resposta, o computador mostrará efeitos divertidos com curtas animações. Para isso, será usado um computador, fones de ouvido, *mouse*, papel e caneta. O uso do computador é considerado seguro, não havendo riscos, já que você poderá repetir as questões e os livros se errar nas respostas. Caso aconteça algo errado, algum desconforto, você pode me procurar pelo telefone (61) 999x-xxxx da pesquisadora Carolina Campos Muniz.

Há coisas boas que podem acontecer, como ajudar no maior conhecimento sobre a compreensão de leitura em crianças, assim como treinar o aplicador (pai/mãe ou monitor(a)) no Programa "Aprendendo a ler e a escrever em pequenos passos".

Ninguém saberá que você está participando da pesquisa; não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Apenas os pesquisadores terão acesso as filmagens. Os resultados da pesquisa vão ser publicados, mas sem identificar as crianças que participaram.

Quando terminarmos a pesquisa os resultados serão apresentados na Universidade de Brasília e a pesquisa poderá ser publicada em uma revista científica. Se você quiser ter acesso aos resultados, basta pedir para a pesquisadora ao final do experimento.

Se você tiver alguma dúvida, você pode me perguntar.

CONSENTIMENTO PÓS INFORMADO

Eu _____ aceito participar da pesquisa “Comparando o ensino de leitura com compreensão de histórias infantis por pais e monitores”.

Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer.

Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir e que ninguém vai ficar furioso.

A pesquisadora leu o texto acima, tirou todas as minhas dúvidas e conversou com os meus responsáveis.

Recebi uma cópia deste termo de assentimento e li e concordo em participar da pesquisa.

Brasília, ____ de _____ de _____.

Assinatura do menor de idade

Assinatura da pesquisadora

Apêndice C

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE

(Responsável Participante e Professoras)

Você está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a), da pesquisa “Comparando o ensino de leitura com compreensão de histórias infantis por pais e monitores” a ser desenvolvida por Carolina Campos Muniz, estudante de mestrado do curso de Pós-Graduação em Ciências do Comportamento do Departamento de Processos Psicológicos Básicos - Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, sob a orientação de Elenice Seixas Hanna.

O estudo destina-se a investigar o efeito de diferentes tipos de treinos no ensino de leitura com crianças utilizando um programa informatizado. Investigações sobre o ensino de leitura com compreensão são importantes, pois permitem compreender as melhores estratégias para ensinar as crianças a ler e compreender pequenos textos. Os procedimentos da pesquisa envolvem: (1) realização de avaliações de leitura da criança antes e ao longo do procedimento de ensino; (2) participação do(a) pai/mãe em treinamento para utilização e aplicação do procedimento de ensino; (3) participação da criança e do(a) pai/mãe em sessões do programa de ensino de histórias infantis na residência da criança. Esses procedimentos e materiais já foram utilizados em outros estudos e não implicam em riscos à saúde além daqueles aos quais se está exposto em qualquer outra situação de aprendizagem via computador.

As sessões serão filmadas. A imagem e som de voz serão utilizados apenas para análise por parte da equipe de pesquisa, havendo o risco do participante ser identificado apenas pela equipe de pesquisadores envolvidos nesta pesquisa. No trabalho final constará apenas dados, garantindo a confidencialidade e a privacidade das informações por ele(a) prestadas. Qualquer dado que possa identificá-lo(a) será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo/a. Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como questionários, entrevistas, fitas de

gravação ou filmagem, ficarão sob a guarda da pesquisadora responsável pela pesquisa.

O estudo será realizado na residência da criança, combinando os dias e horários das sessões assim como o cômodo da residência. Estão previstos aproximadamente 18 encontros, a depender do desempenho da criança, com duração de no máximo uma hora cada encontro.

Sua participação é voluntária (não haverá a oferta de nenhuma recompensa em dinheiro pela participação). A qualquer momento, você poderá solicitar a interrupção da tarefa no computador, cancelar a participação no estudo por meio de comunicação à pesquisadora responsável sobre a decisão, ou se recusar a responder qualquer questão que lhe traga constrangimento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Os resultados serão apresentados no trabalho de dissertação de mestrado da pesquisadora responsável, o qual ficará disponível na biblioteca da UnB e no portal da Universidade de Brasília após a conclusão do curso de mestrado em 2019. Caso você necessite obter os seus dados pessoais, poderá fazê-lo entrando em contato com a pesquisadora, que ficará com a guarda dos dados e dos materiais utilizados na pesquisa por 5 anos.

A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, o participante poderá solicitar à pesquisadora responsável informações sobre sua participação, sobre a pesquisa, e/ou de seus resultados, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo.

Esclarecimentos poderão ser feitos a qualquer momento da pesquisa por meio de contato com a pesquisadora responsável Carolina Campos Muniz, por meio dos telefones: (61) 999x-xxxx ou por meio do e-mail karollmuniz@gmail.com. Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília. O CEP é composto por profissionais de diferentes áreas cuja função é defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. As informações com relação à assinatura do TCLE ou aos direitos do participante da pesquisa podem ser obtidas por meio do e-mail do CEP/CHS: cep_chs@unb.br.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o/a pesquisador/a responsável pela pesquisa e a outra com você.

Brasília, _____ de _____ de _____.

Assinatura do Participante: _____

Assinatura do Pesquisador Responsável: _____

Apêndice D

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE

(Responsável pela criança)

Seu(sua) Filho(a) está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a), da pesquisa “Comparando o ensino de leitura com compreensão de histórias infantis por pais e monitores” a ser desenvolvida por Carolina Campos Muniz, estudante de mestrado do curso de Pós-Graduação em Ciências do Comportamento do Departamento de Processos Psicológicos Básicos - Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, sob a orientação de Elenice Seixas Hanna.

O estudo destina-se a investigar o efeito de diferentes tipos de treinos no ensino de leitura com crianças utilizando um programa informatizado. Investigações sobre o ensino de leitura com compreensão são importantes, pois permitem compreender as melhores estratégias para ensinar as crianças a ler e compreender pequenos textos. Os procedimentos da pesquisa envolvem: (1) realização de avaliações de leitura da criança antes e ao longo do procedimento de ensino; (2) participação do pai ou monitor em treinamento para utilização e aplicação do procedimento de ensino; (3) participação da criança e do aplicador em sessões do programa de ensino de histórias infantis na escola ou residência da criança. Esses procedimentos e materiais já foram utilizados em outros estudos e não implicam em riscos à saúde além daqueles aos quais se está exposto em qualquer outra situação de aprendizagem via computador.

As sessões serão filmadas. A imagem e som de voz da criança serão utilizados apenas para análise por parte da equipe de pesquisa, havendo o risco da criança ser identificada apenas pela equipe de pesquisadores envolvidos nesta pesquisa. No trabalho final constará apenas dados, garantindo a confidencialidade e a privacidade das informações por ele(a) prestadas. Qualquer dado que possa identificar a criança será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa.

A criança e seu responsável receberão todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o nome da criança não será

divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-la. Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como questionários, entrevistas, fitas de gravação ou filmagem, ficarão sob a guarda da pesquisadora responsável pela pesquisa.

O estudo será realizado na escola da criança, quando aplicado por um monitor, ou na residência da criança, quando aplicado pelo pai/mãe. Estão previstos aproximadamente 18 encontros, a depender do desempenho da criança, com duração de uma hora em cada encontro.

A participação da criança e do aplicador é voluntária (não haverá a oferta de nenhuma recompensa em dinheiro pela participação). A qualquer momento, a criança poderá solicitar a interrupção da tarefa no computador, cancelar a participação no estudo por meio de comunicação à pesquisadora responsável sobre a decisão, ou se recusar a responder qualquer questão que lhe traga constrangimento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Os resultados serão apresentados no trabalho de dissertação de mestrado da pesquisadora responsável, o qual ficará disponível na biblioteca da UnB e no portal da Universidade de Brasília após a conclusão do curso de mestrado em 2019. Caso você necessite obter os dados pessoais da criança, poderá fazê-lo entrando em contato com a pesquisadora, que ficará com a guarda dos dados e dos materiais utilizados na pesquisa por 5 anos.

A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, o responsável pela criança poderá solicitar à pesquisadora responsável informações sobre a participação, sobre a pesquisa, e/ou dos resultados de seu(sua) filho(a), o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo.

Esclarecimentos poderão ser feitos a qualquer momento da pesquisa por meio de contato com a pesquisadora responsável Carolina Campos Muniz, por meio do telefone: (61) 999x-xxxx ou por meio do e-mail karollmunniz@gmail.com. Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília. O CEP é composto por profissionais de diferentes áreas cuja função é defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e contribuir

no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. As informações com relação à assinatura do TCLE ou aos direitos do participante da pesquisa podem ser obtidas por meio do e-mail do CEP/CHS: cep_chs@unb.br. Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com a pesquisadora responsável pela pesquisa e a outra com você.

Brasília, _____ de _____ de _____.

Assinatura do Responsável pela criança: _____

Assinatura do Pesquisador Responsável: _____

Apêndice E

Termo de Assentimento para utilização de imagem de menor de idade em pesquisa

Eu, _____, aceitei que a pesquisadora Carolina Campos Muniz me filme durante as sessões da pesquisa “Comparando o ensino de leitura com compreensão de histórias infantis por pais e monitores”.

As filmagens serão utilizadas apenas para a pesquisadora e sua equipe da Universidade transformar o que ocorreu durante as sessões em dados. Há o risco do participante ser identificado apenas pela equipe de pesquisadores envolvidos nesta pesquisa. No trabalho final constará apenas dados, números e nomes fictícios, garantindo sua confidencialidade e sua privacidade. Qualquer dado que possa identificá-lo(a) será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa.

Foi-me esclarecido que não haverá divulgação da minha imagem nem som de voz por qualquer meio de comunicação, sejam eles televisão, rádio ou internet, exceto nas atividades vinculadas ao ensino e à pesquisa explicitadas acima. Eu entendi também de que a guarda e demais procedimentos de segurança com relação às imagens e som de voz são de responsabilidade da pesquisadora responsável.

Deste modo, eu aceito, livre e espontaneamente, o uso da minha imagem e som de voz, para fins de pesquisa, nos termos acima descritos.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com a pesquisadora responsável pela pesquisa e a outra com a criança participante.

Assinatura/Nome da Criança Participante

Assinatura da pesquisadora

Brasília, ____ de _____ de _____

Apêndice F

Termo de autorização para utilização de imagem e som de voz de menor de idade para fins de pesquisa

Eu, _____,
responsável pela criança
_____, autorizo a utilização
de sua imagem e som de voz, na qualidade de participante da pesquisa intitulada
“Comparando o ensino de leitura com compreensão de histórias infantis por pais e monitores”,
sob responsabilidade de Carolina Campos Muniz vinculada ao Programa de Pós-Graduação em
Ciências do Comportamento da Universidade de Brasília.

A imagem e som de voz da criança podem ser utilizadas apenas para análise por parte
da equipe de pesquisa, havendo o risco do participante ser identificado apenas pela equipe de
pesquisadores envolvidos nesta pesquisa. No trabalho final constará apenas dados, garantindo
a confidencialidade e a privacidade das informações por ele(a) prestadas. Qualquer dado que
possa identificá-lo(a) será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa.

Tenho ciência de que não haverá divulgação da imagem nem som de voz da criança
por qualquer meio de comunicação, sejam eles televisão, rádio ou internet, exceto nas
atividades vinculadas ao ensino e à pesquisa explicitadas acima. Tenho ciência também de que
a guarda e demais procedimentos de segurança com relação às imagens e som de voz são de
responsabilidade da pesquisadora responsável.

Deste modo, declaro que autorizo, livre e espontaneamente, o uso para fins de
pesquisa, nos termos acima descritos, da imagem e som de voz de meu/minha filho(a).

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com a pesquisadora
responsável pela pesquisa e a outra com o responsável da criança participante.

Assinatura do Responsável pela Criança

Assinatura da pesquisadora

Brasília, ___ de _____ de _____

Apêndice G

Termo de autorização para utilização de imagem e som de voz para fins de pesquisa

Eu, _____,
autorizo a utilização da minha imagem e som de voz, na qualidade de participante da pesquisa intitulada “Comparando o ensino de leitura com compreensão de histórias infantis por pais e monitores”, sob responsabilidade de Carolina Campos Muniz vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências do Comportamento da Universidade de Brasília.

Minha imagem e som de voz podem ser utilizadas apenas para análise por parte da equipe de pesquisa, havendo o risco do participante ser identificado apenas pela equipe de pesquisadores envolvidos nesta pesquisa. No trabalho final constará apenas dados, garantindo a confidencialidade e a privacidade das informações por ele(a) prestadas. Qualquer dado que possa identificá-lo(a) será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa.

Tenho ciência de que não haverá divulgação da minha imagem nem som de voz por qualquer meio de comunicação, sejam eles televisão, rádio ou internet, exceto nas atividades vinculadas ao ensino e à pesquisa explicitadas acima. Tenho ciência também de que a guarda e demais procedimentos de segurança com relação às imagens e som de voz são de responsabilidade da pesquisadora responsável.

Deste modo, declaro que autorizo, livre e espontaneamente, o uso para fins de pesquisa, nos termos acima descritos, da minha imagem e som de voz.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com a pesquisadora responsável pela pesquisa e a outra com o participante.

Assinatura do participante

Assinatura da pesquisadora

Brasília, ____ de _____ de _____

Apêndice H

DLE 3a, versão reduzida.

DLE Nível 3a

NOME COMPLETO: _____

DATA: _____ HORÁRIO INÍCIO: _____ HORÁRIO TÉRMINO: _____

ESCOLA: _____ TURMA: _____ MONITOR: _____

Leia o texto para responder as questões 1 a 6:

O MACACO E A MOLA

(Autora: Sônia Junqueira)

Macaco vê a mala
 O Macaco cutuca a mala
 Da mala pula a mola
 A mola vira bola
 A mola pula
 A mola rola.
 A mola vira bala, caneca, fita, boneca e peteca
 Macaco fica parado. – A mola será pirada?
 A mola pula no pé do macaco
 Macaco roda.
 A mola roda
 A mola pula de novo
 A mola pula na mala
 Epa! Agora o macaco já sabe.
 Nada de mola maluca!
 Nada de mola pirada

Nas questões 1 a 5, marque um X na alternativa correta.

Questão 1 – Onde o macaco encontrou a mola?

- A) na rua
- B) na árvore
- C) na mala
- D) junto com a bola
- E) no pé do macaco

Questão 2 – No final da história:

- A) A mola vira peteca
- B) O macaco pula na mala.
- C) A mola pula no pé do macaco
- D) A mola volta para a mala
- E) O macaco pula de novo

Questão 3 – O que a mola não faz?

- A) vira bola
- B) pula
- C) roda
- D) rola
- E) quebra

Questão 4 – O que o macaco fala sobre a mola?

- A) que a mola é pirada
- B) que a mola é azul
- C) que a mola é do menino
- D) que a mola é de vidro
- E) que a mola é de brinquedo

Questão 5 - O que o macaco e a mola fazem igual?

- A) pulam
- B) rodam
- C) entram na mala
- D) ficam malucos
- E) viram boneca

Questão 6 – Escreva nas linhas abaixo

Porque a mola pula da mala?

DLE 3a, versão reduzida (continuação).

<p>OVO DO COELHO (Autor: Paulo Leminski)</p> <p>Coelho não bota ovo, quem bota ovo é galinha. Mas eu conheço um coelho que é mesmo uma maravilha.</p> <p>Os ovos que ele bota, você nem imagina. São ovos de chocolate ou ovos de baunilha.</p> <p>Por isso, nosso coelho foi expulso da família. O pai dele disse: - Meu filho, isso é coisa de galinha.</p> <p>O coelho respondeu rapidamente: - Meu pai eu não tenho culpa, botar ovo é meu destino. Se não posso botar ovos em casa, prefiro botar sozinho.</p> <p>E foi assim que o coelho saiu de casa para a rua, botando ovo na Páscoa, no sonho de todo mundo.</p>	<p>Questão 8 – Por que o coelho sai de casa? A) Porque o coelho gostava de uma galinha B) Porque o coelho queria viver na rua C) Porque sua família não gostava de ovos D) Porque o coelho não queria mais botar ovos E) Porque sua família não aceita que ele bote ovos</p> <p>Questão 9 – Essa é a história sobre o: A) coelho que queria ser galinha B) coelho maluco C) coelho da Páscoa D) coelho que sonha E) coelho que queria morar sozinho</p> <p>Questão 10 – A frase que melhor representa o trecho “Por isso, nosso coelho foi expulso da família” (linhas 9 e 10) é: A) O coelho foi expulso porque botava ovos de chocolate e de baunilha B) O coelho quis sair de casa porque gostava de botar ovos de chocolate e de baunilha C) O coelho foi expulso porque não tratava bem sua família D) O coelho foi expulso porque a galinha não queria mais falar com ele E) O coelho foi expulso porque seus pais achavam que ele botava poucos ovos</p>
<p>Nas questões 7 a 11, marque com um X a alternativa correta</p> <p>Questão 7 – Quem diz que conhece um coelho? (linha 3)</p> <p>A) O pai B) A galinha C) O coelho D) O autor E) A família</p>	<p>Questão 11 – O que a galinha e o coelho têm em comum: A) voam B) botam ovos C) penas D) botam ovos de chocolate E) culpa</p>

Questão 12: Escreva nas linhas abaixo.

Qual o trecho do texto que contém uma afirmação preconceituosa?

DLE 3b, versão reduzida.

DLE Nível 3b

NOME COMPLETO: _____

DATA: _____ HORÁRIO INÍCIO: _____ HORÁRIO TÉRMINO: _____

ESCOLA: _____ TURMA: _____

Leia o texto para responder as questões 1 a 6:

O pato e o sapo

(Autora: Sônia Junqueira)

- 1 O pato mora no lago.
- 2 O sapo mora no mato.
- 3 O pato nada.
- 4 Ele recita: - Pé de pato dá é pezada!
- 5 Boca de sapo dá é risada:
- 6 Coa-a-xa-xa-xa!
- 7 O pato fala:- Sapo cara de papo!
- 8 O sapo fala:- Pato cara de bobo!
- 9 O pato nada danado da vida.
- 10 O sapo pula danado da vida.
- 11 O sapo muda de papo:- Pato! Ô pato! Amigo você pula?
- 12 O pato fala: - Eu pulo!
- 13 O pato muda de papo: -Sapo! Ô sapo! Amigo, você nada?
- 14 O sapo fala:-Eu nado!
- 15 O pato fica amigo do sapo.
- 16 O sapo fica amigo do pato.

Nas questões 1 a 5, marque um X na alternativa correta.

Questão 1 – **Onde mora o Sapo?**

- A) No lago do Pato
- B) Junto com o Pato
- C) Na cidade
- D) No mato
- E) No lago

Questão 2 - **Como termina a história?**

- A) O pato e o sapo ficam amigos
- B) O pato vira sapo
- C) O pato pula e o sapo nada
- D) O sapo come a comida do pato
- E) O sapo nada de novo

Questão 3 – **O que o Pato não faz?**

- A) Diz que pula
- B) Recita
- C) Fala: “Sapo cara de papo!”
- D) Nada
- E) Pula danado da vida

Questão 4 - **O que o Sapo fala sobre o Pato:**

- A) Que o pato tem cara de palhaço
- B) Que o pato tem cara de bobo
- C) Que o pato joga bola
- D) Que o pato mora na cidade
- E) Que o pato dança

Questão 5 - **O que o pato e o sapo fazem igual?**

- A. Pulam
- B. Recitam
- C. Mudam de papo
- D. Fazem Coa-a-xa-xa-xa
- E. Moram no mato

Questão 6 – Escreva nas linhas abaixo
Por que o pato nada danado da vida?

DLE 3b, versão reduzida (continuação).

<p>Leia o texto para responder as Questões 8 a 10.</p> <p style="text-align: center;">Pessoas são diferentes (Autora: Ruth Rocha)</p> <p>São duas crianças lindas Mas são muito diferentes! Uma é toda desdentada, A outra é cheia de dentes...</p> <p>Uma anda descabelada, A outra é cheia de pentes! Uma delas usa óculos, E a outra só usa lentes.</p> <p>Uma gosta de gelados, A outra gosta de quentes. Uma tem cabelos longos, A outra corta eles rentes.</p> <p>Não queira que sejam iguais, Aliás, nem mesmo tentes! São duas crianças lindas, Mas são muito diferentes!</p> <hr/> <p>Nas questões 7 a 11, marque com um X a alternativa correta</p> <p>Questão 7 - Quem diz que as crianças são lindas:</p> <p>A. a menina desdentada B. as pessoas diferentes C. a autora D. a menina que usa óculos E. a menina de cabelo curto</p>	<p>Questão 8 – Por que as duas crianças da história são diferentes?</p> <p>A) Porque uma é desdentada e a outra cheia de dentes B) Porque uma era alta e a outra baixa C) Porque apenas uma era linda D) Porque uma não gosta de óculos E) Porque uma era feia</p> <p>Questão 9 – Este texto é sobre:</p> <p>A) as semelhanças entre as pessoas. B) as crianças que são bonitas. C) as pessoas que gostam de gelados. D) as crianças que são desdentadas. E) as diferenças entre as pessoas.</p> <p>Questão 10 - O trecho “Aliás, nem mesmo tentes!” (linha 14), refere-se a:</p> <p>A. Uma dificuldade da autora B. Querer que pessoas sejam iguais C. Cortar cabelos D. Querer que pessoas sejam lindas E. Querer ir ao dentista</p> <p>Questão 11 – O que as duas crianças têm em comum?</p> <p>A) As duas não penteiam os cabelos. B) As duas têm muitos pentes C) As duas gostam das mesmas coisas D) As duas são lindas E) As duas estudam na mesma escola</p>
---	--

Questão 11: Escreva nas linhas abaixo 2 diferenças entre as crianças.

DLE 3c, versão reduzida.

DLE Nível 3c

NOME COMPLETO: _____

DATA: _____ HORÁRIO INICIO: _____ HORÁRIO TÉRMINO: _____

ESCOLA: _____ TURMA: _____ MONITOR: _____

Leia o texto para responder as questões 1 a 7:**O GALO MALUCO**

(Sônia Junqueira)

O galo Bicudo é guloso.
 O galo Bicudo come tudo.
 O galo Bicudo bica tudo.
 Bica a camisa amarela.
 Bica o rabo do Guto.
 O gato Guto pula e foge.
 Foge de medo do galo.
 Guto sobe no muro.
 Guto fala:
 - Você parece maluco!
 Bicudo fica danado!
 Bicudo ataca o gato.
 O gato foge.
 Bicudo fica danado da vida.
 Bate o bico na parede.
 Bicudo fica todo depenado.

Nas questões 1 a 5, marque um X na alternativa correta.

Questão 1 – Qual o nome do galo?

- A) Guto
- B) Galão
- C) Bicudo
- D) Bicão
- E) Rabudo

Questão 2 – Como termina a estória?

- A) O galo ganha uma camisa.
- B) O gato fica amigo do galo
- C) O gato sobe em cima da casa
- D) O gato namora a gata
- E) O galo acaba machucado

Questão 3 – O que o Guto não faz?

- A) Foge
- B) Pula
- C) Sobe no muro
- D) Come tudo
- E) Fica com medo

Questão 4 – O que o gato fala sobre o galo?

- A) Que o galo tem medo
- B) Que o galo parece maluco
- C) Que o galo é lento
- D) Que o galo é desastrado
- E) Que o galo é bom de garfo

Questão 5 – O que acontece igual para a camisa e o rabo do Guto?

- A) São bicados pelo Bicudo
- B) Sobem no muro
- C) Ficam amassados
- D) São amarelos
- E) Ficam depenados

Questão 6 – Escreva nas linhas abaixo**Por que Bicudo fica todo depenado?**

DLE 3c, versão reduzida (continuação).

<p>Leia o texto para responder as questões 8 a 11: GUARDA-CHUVAS (Autora: Rosana Rios)</p> <p>Tenho quatro guarda-chuvas todos os quatro com defeito; Um emperra quando abre, outro não fecha direito.</p> <p>Um deles vira ao contrário se eu abro sem ter cuidado. Outro, então, solta as varetas e fica todo amassado.</p> <p>O quarto é bem pequenino, pra carregar por aí; Porém, toda vez que chove, eu descubro que esqueci...</p> <p>Por isso, não falha nunca: se começa a trovejar, nenhum dos quatro me vale eu sei que vou me molhar.</p> <p>Quem me dera um guarda-chuva pequeno como uma luva Que abrisse sem emperrar ao ver a chuva chegar!</p> <p>Tenho quatro guarda-chuvas que não me servem de nada; Quando chove de repente, acabo toda encharcada.</p> <p>E que fria cai a água sobre a pele ressecada! Ai...</p>	<p>Nas questões 7 a 11, marque com um X a alternativa correta.</p> <p>Questão 7 – Quem tem quatro guarda-chuvas? A) A luva B) As varetas C) A autora D) A chuva E) O trovão</p> <p>Questão 8 – Por que a autora se molha quando chove? A) Porque ela não gosta de guarda-chuvas B) Porque ela gosta de se molhar C) Porque ela não tem guarda-chuvas D) Porque ela não tem capa de chuva E) Porque os guarda-chuvas dela não funcionam</p> <p>Questão 9 – O que acontece na estória? A) Quatro guarda-chuvas saem pela rua B) Sempre chove bastante C) Quatro guarda-chuvas abrem perfeitamente D) A autora fica encharcada E) Quatro guarda-chuvas ajudam a autora a não se molhar</p> <p>Questão 10 – A frase que melhor representa o trecho “Um emperra quando abre...” é: A) Apenas um guarda-chuvas emperra B) Todos os guarda-chuvas emperram C) O zíper da bolsa emperra D) Nenhum dos guarda-chuvas emperra E) Apenas um guarda-chuva não emperra</p> <p>Questão 11 – O que há de comum entre os quatro guarda-chuvas? A) Não fecham direito B) Têm defeitos C) São pequenos D) Viram ao contrário E) Ficam amassados</p>
---	---

Questão 12: Escreva nas linhas abaixo.

Em qual trecho a autora expressa um desejo?

DLE 3, folha de resposta.

FOLHA DE RESPOSTA

Questão	ALTERNATIVAS (MARQUE APENAS 1 PARA CADA QUESTÃO)
1	<input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E
2	<input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E
3	<input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E
4	<input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E
5	<input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E
6	Escrita
7	<input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E
8	<input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E
9	<input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E
10	<input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E
11	<input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E
12	Escrita

Apêndice I

Protocolo de Registro

Criança: _____ Aplicador: _____

Data: ____/____/2018 Horário: ____h____ Livro nº: ____ Aplicação nº: ____

N	Itens	Quantidade de vezes
0	Exemplo	
Quantas vezes o <u>aplicador</u>:		
1	Na História – Forneceu explicação adicional?	
2	Nas questões – Forneceu explicação adicional?	
3 Forneceu elogios ou ação positiva?		
	a) Durante a leitura da história	
	b) Quando acertou a pergunta	
4 Forneceu depreciação ou crítica?		
	a) Após erro ou dificuldade em leitura	
	b) Após erro em questão	
5	Ajuda/intervenção física quando não houve cooperação (não quis vir para a tarefa, não olhou para a tarefa, etc)	
6	Ajuda/intervenção física para corrigir um comportamento da criança (reclama, fecha o computador, levanta no meio da tarefa, etc)	
Quantas vezes a <u>criança</u>:		
7	Acertou uma questão	
8	Consultou uma palavra	
9	Consultou a história	

Apêndice J

Instruções Pré-Programa de Ensino.

Instruções

Programando a sessão

- 1 – Escolha um horário apropriado para aplicar a sessão com a criança. Tem que ser um horário em que você esteja disponível (não ter outra tarefa concorrendo com a aplicação) e que a criança esteja atenta (evitar horários em que a criança esteja cansada e com fome);
- 2 – Organize a rotina da criança e inclua um horário pelo menos três vezes na semana para a realização do Programa de leitura. É aconselhado que atividades que a criança goste de fazer sejam realizadas após a conclusão da sessão, e não antes. Evite tirar a criança de uma atividade que ela gosta (ver televisão, jogar vídeo game, jogar futebol) para coloca-la para fazer a sessão. Combinar com a criança.
- 3 – Escolha um local da casa em que a criança possa de dedicar à tarefa. De preferência em um local silencioso e bem iluminado, que não tenha televisão e objetos a vista que possam distraí-la, como brinquedos. O local deve ter uma mesa e pelo menos duas cadeiras.
- 4 – Procure escolher horários e local em que tenha pouca movimentação de pessoas.

Preparação da sessão

- 1 – 5 minutos antes do início da sessão, comunique a criança que o horário da sessão está se aproximando;
- 2 - Arrume o local onde ocorrerá a sessão deixando apenas o material a ser utilizado na mesa (computador, papel, lápis, borracha);
- 3 – Isole ao máximo os possíveis ruídos externos, desligando a televisão, som e celulares;
- 4 – Conecte o computador no carregador, abra o programa no módulo e livro da sessão a ser iniciada;
- 5 - Conecte e teste o volume do fone de ouvido;
- 5 – Releia as instruções de aplicação antes de iniciar cada sessão com a criança;
- 6 – Peça para a criança ir ao banheiro e beber água e convide-a para iniciar a sessão, lembrando-a que quando a sessão terminar irá ter tempo disponível para realizar uma atividade que gosta muito;
- 7 – Lembre-se que apesar da experimentadora estar presente nos momentos das sessões, ela não poderá lhe passar instruções ou responder dúvidas durante a aplicação;
- 8 – Todas as sessões serão filmadas. Se por algum motivo você e a criança precisarem mudar de lugar durante a sessão, favor informar a experimentadora para que a mesma reposicione a filmadora.

Aplicação do Programa

Leia cuidadosamente as instruções do módulo 3.

Após a sessão

- 1 – Ao finalizar o livro, libere a criança para fazer uma atividade que goste; brinque com ela após as instruções abaixo.
- 2 – Clique com o mouse na tela de créditos e transcreva as respostas escritas da criança para o arquivo Excel;
- 3 – Salve o arquivo e feche-o;
- 4 – Informe à experimentadora do término da sessão para que esta possa desligar a filmadora.
- 5 – Este é o momento para você tirar todas suas dúvidas com a experimentadora. Portanto, fique à vontade para perguntar e comentar o que quiser.

Anexo A

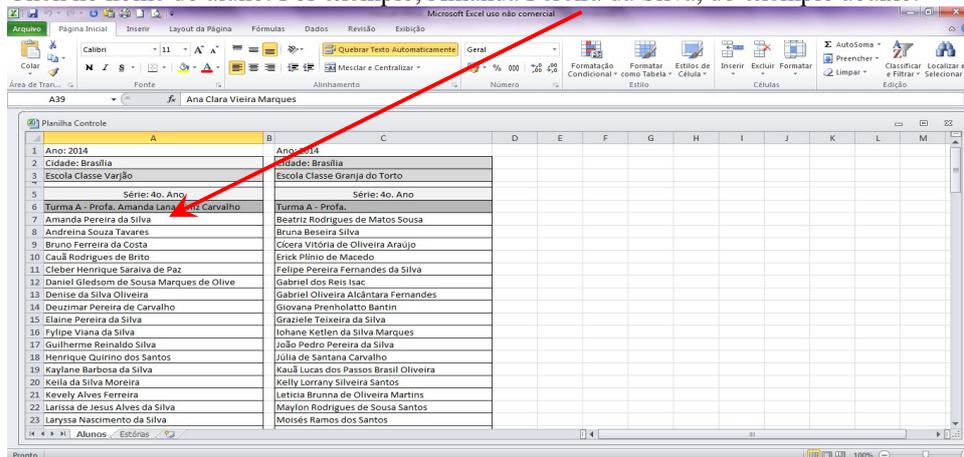
INSTRUÇÕES DO MÓDULO 3

Elenice S. Hanna

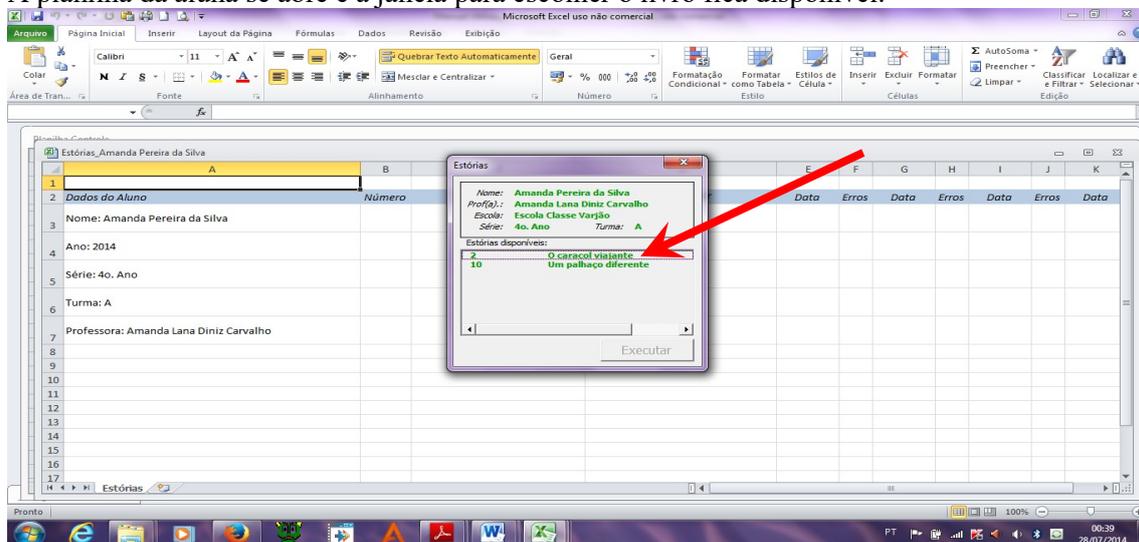
Leia cuidadosamente essas instruções antes de iniciar a aplicação da primeira lição para você ensinar a criança a utilizar o Módulo 3 (Ensino de Compreensão de Histórias).

INSTRUÇÕES PARA INICIAR O PROGRAMA

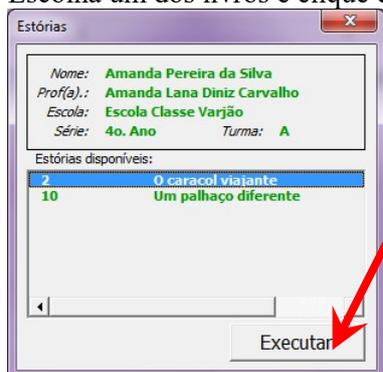
Para fazer uma sessão com um aluno, entre na pasta Módulo 3, abra o arquivo Planilha Controle e Double Click no nome do aluno. Por exemplo, Amanda Pereira da Silva, do exemplo abaixo.



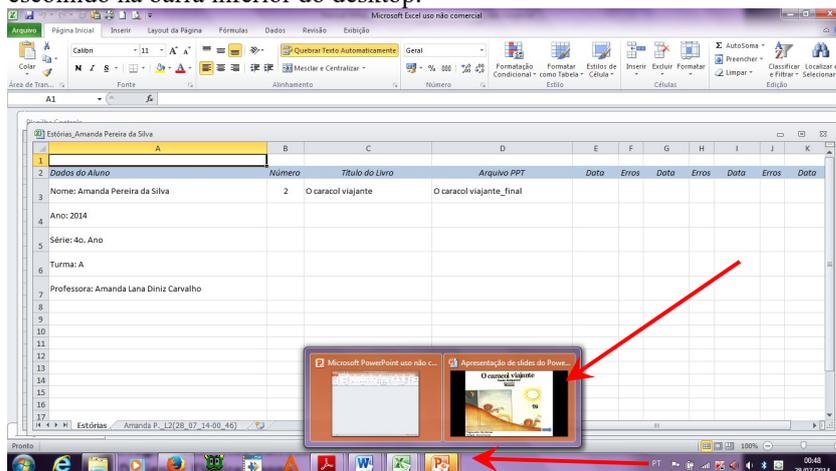
A planilha da aluna se abre e a janela para escolher o livro fica disponível.



Escolha um dos livros e clique em Executar.

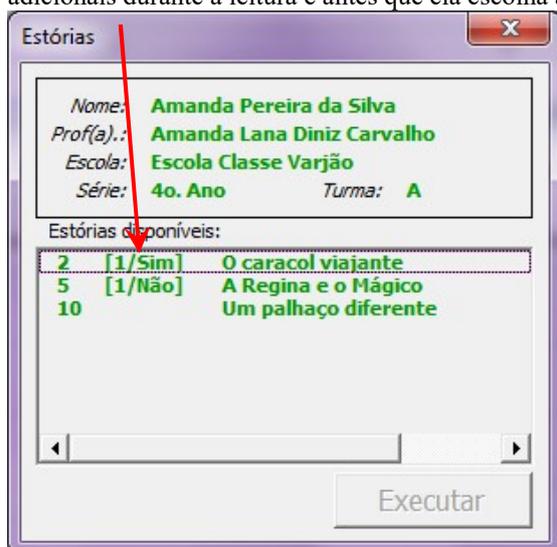


Aguarde a janela para iniciar a estória desaparecer e se o livro não iniciar, ele deve estar aberto e pode ser escolhido na barra inferior do desktop.



Quando a criança já tiver feito a leitura de algum livro, aparecerá as informações que estão entre chaves [1/Sim], que significam [O número de vezes que a criança fez o livro/Tem algum erro na última sessão]. Se a resposta para erro for SIM, então ela deverá refazer o livro. No exemplo abaixo, ela teria que refazer o livro O caracol viajante, pois ela apresentou algum erro.

Se o número de vezes que ela já fez o livro for MAIOR OU IGUAL a 3, o monitor deve MONITORAR a próxima sessão, pedindo para ela ler alto tanto a história quanto as questões, fornecendo-lhe dicas adicionais durante a leitura e antes que ela escolha a alternativa da questão.



INSTRUÇÕES PARA MONITORAR A SESSÃO E ENSINAR A CRIANÇA UTILIZAR O PROGRAMA

Em todos os livros existe uma atividade de escrita no final. Sendo assim, sempre coloque papel, lápis e borracha disponível para o aluno. A resposta escrita do aluno deve ser transcrita para o arquivo no final da sessão.

Antes de deixar o aluno fazer sozinho, certifique-se de que ele entendeu o funcionamento de tudo e o que ele deve fazer. Apresente as informações devagar, conforme as telas aparecem para a criança.

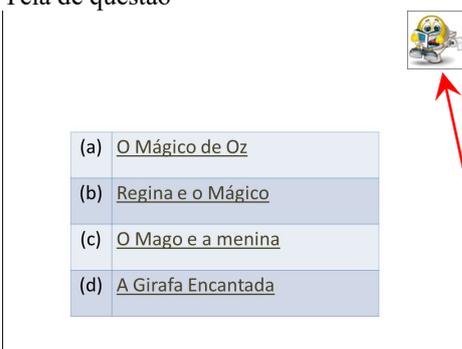
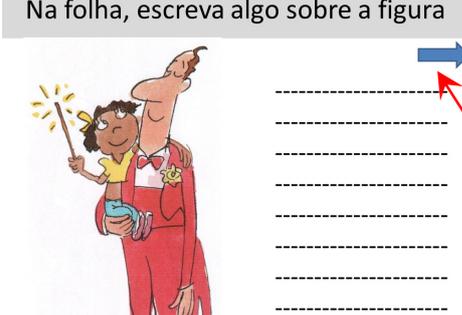
O aluno deverá saber:

- Diferenciar uma tela de leitura e de questão
- A função da seta que aparece nas telas de leitura
- Quando e como ouvir as palavras sublinhadas
- A função do botão de releitura/ajuda indicado pelo "smile" nas telas de questão
- Escolher uma alternativa para cada questão depois de ler/olhar/ouvir o enunciado e todas as alternativas

Você pode ler as instruções 1, 2 e 3 assim que abrir o arquivo com o nome do livro e o restante poderá ir lendo ao longo das primeiras páginas da estória e deixando o aluno testar as funções e as possibilidades da tarefa.

Essas instruções deverão ser fornecidas durante toda a leitura do Livro 1 e sempre que a criança estiver precisando de esclarecimento. Nos livros que não foram indicados para monitorar, você poderá deixá-la fazer a tarefa de forma independente e apenas monitorar a distância, verificando se ele apresenta dúvida no uso das funções, especialmente a seta e o "smile".

Instruções:

 <p>Programador: Ney Barrozo Designer: Elenice Hanna</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1) Hoje você lerá um livro no computador. 2) A história inicia-se com o nome do livro. 3) Para prosseguir, clique com o mouse na seta azul.
<p>Tela de questão</p> 	<ol style="list-style-type: none"> 4) Na tela da questão: você deverá ler ou ouvir cada questão e as alternativas; em seguida selecione uma das alternativas apresentadas na tela do computador. Lembre-se: só existe uma alternativa correta. 5) Se você acertou, você terá uma surpresinha na tela e a próxima página do livro vai aparecer; se você errou, terá que reler a questão e tentar outra alternativa; 6) Se quiser ler novamente o pedaço da história, clique no botãozinho de leitura no canto superior direito da tela (apontar para o botão). Você poderá reler o texto quantas vezes quiser.
<p>Tela de leitura</p>  <p>REGINA VÊ O MÁGICO NA FESTA DA ESCOLA. O MÁGICO MEXE NA SACOLA DE PLÁSTICO. A SACOLA FAZ BARULHO.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 7) No lado direito de cada página do livro você encontrará uma seta azul. Quando terminar de ler o texto da página, clique sobre esta seta para prosseguir. 8) Tente a cada página ler o que está escrito. Caso não saiba ler uma palavra, você poderá clicar em cima dela para ouvi-la. Mas sempre tente ler sozinho antes de utilizar esse recurso.
<p>Na folha, escreva algo sobre a figura</p> 	<ol style="list-style-type: none"> 9) Quando o livro acabar, você verá uma figura para você pensar e escrever algo sobre ela. Você deverá pegar a folha e o lápis que estão na sua mesa e escrever o que quiser sobre a figura que aparece na tela. 10) Clique sobre a flecha azul quando terminar de escrever e me chame. 11) Se você precisar de ajuda para qualquer coisa, me chame.

Ao final da sessão da criança, o monitor deve clicar no botão da tela de créditos mostrado abaixo:

Clique neste texto para finalizar e transcrever a resposta escrita

Essa ação lhe levará para o arquivo Excel onde deve ser transcrita a resposta escrita da criança. Clique no local onde deve haver registro da escrita e transcreva a resposta da criança. Depois de transcrever, salve o arquivo.

	Questão	Resposta	Corrigida	Corrigida	Corrigida	Corrigida
1						
2						
3						
4						
5						
6						
7						
8						
9						
10						
11						
12						
13						
14						
15						
16						
17						
18						
19						
20						
21						
22						
23						
24						
25						
26						
27						
28						
29						
30						
31						
32						
33						
34						
35						
36						
37						
38						
39						
40						
41						
42						
43						
44						
45						
46						
47						
48						

