

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA
CURSO DE MESTRADO

**A UTILIZAÇÃO DA DISCRIMINAÇÃO CONDICIONAL NO ENSINO DA
LEITURA E ESCRITA A CRIANÇAS COM PARALISIA CEREBRAL**

Valéria Rodrigues

Florianópolis

2000

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA
CURSO DE MESTRADO

**A UTILIZAÇÃO DA DISCRIMINAÇÃO CONDICIONAL NO ENSINO DA
LEITURA E ESCRITA A CRIANÇAS COM PARALISIA CEREBRAL**

Valéria Rodrigues

Dissertação de Mestrado apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em Psicologia –
Área de concentração: Processos Básicos, para
obtenção do grau de Mestre em psicologia.

Orientador: Professor Doutor José Gonçalves Medeiros

Florianópolis
2000

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

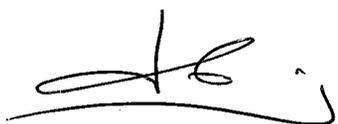
Centro de Filosofia e Ciências Humanas

Programa de Pós-Graduação em Psicologia – Mestrado

***A UTILIZAÇÃO DA DISCRIMINAÇÃO CONDICIONAL NO ENSINO DA
LEITURA E ESCRITA A CRIANÇAS COM PARALISIA CEREBRAL***

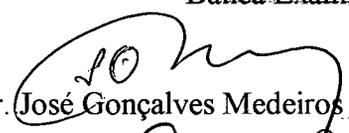
Valéria Rodrigues

Dissertação defendida como requisito básico para obtenção de Grau de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Psicologia – Mestrado, Área de Concentração Processos Básicos e aprovada pela Banca Examinadora composta pelos seguintes professores:

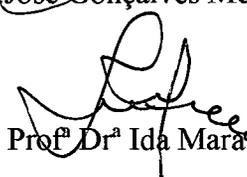


Prof. Dr. José Carlos Zanelli
Coordenador do Curso

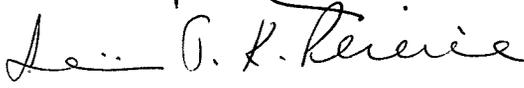
Banca Examinadora:



Prof. Dr. José Gonçalves Medeiros (UFSC)
Orientador



Prof.ª Dr.ª Ida Mara Freire (UFSC)



Prof.ª Dr.ª Laís Krüchen de Toledo Pereira

APROVADA PELA BANCA EXAMINADORA EM, 18/04/2000.

AGRADECIMENTOS

A Deus pela saúde , oportunidade e capacidade de compreender os ensinamentos;

A meu pai que sempre me incentivou com seus ensinamentos de vida (*in memoriam*);

Ao professor Doutor José Gonçalves Medeiros, pela orientação deste trabalho e o incentivo constante para que pudesse aprimorar meus conhecimentos;

Aos profissionais da Associação Santa Catarina de Reabilitação do Setor de Neurologia Infantil, pelo apoio, incentivo e indicações bibliográficas durante a aplicação da pesquisa;

As famílias dos sujeitos envolvidos pela confiança em mim depositada;

Aos amigos e familiares pela paciência, apoio e incentivo constante para continuar na caminhada;

E por fim, a todos que tornaram este trabalho possível.

SUMÁRIO

| | PAG |
|---|-----|
| RESUMO | |
| ABSTRACT | |
| INTRODUÇÃO | 1 |
| A escolha da abordagem | 8 |
| As implicações da paralisia cerebral e o seu significado acadêmico | 10 |
| O termo Paralisia Cerebral | 13 |
| O uso dos termos em educação especial | 15 |
| MÉTODO | 20 |
| Sujeitos | 20 |
| Caracterização dos sujeitos e das respectivas famílias | 22 |
| A família de B | 24 |
| A família de D | 25 |
| A família de M | 27 |
| A família de F | 29 |
| A família de J | 31 |
| Local | 32 |
| Situação e Material | 33 |
| Procedimento Geral | 34 |
| Escolha dos sujeitos | 34 |
| Entrevista inicial | 34 |
| Teste inicial de leitura | 37 |
| Teste de identificação das figuras | 38 |
| Descrição geral do Procedimento de Exclusão | 38 |
| Fase de Linha de Base I | 40 |
| Etapa do Pré-teste das palavras de ensino e das figuras correspondentes | 40 |
| Etapa de Aprendizagem | 41 |
| Etapa do Pós-teste | 43 |
| Fase de Exclusão | 43 |
| Etapa do Pré- teste das novas palavras de ensino e das respectivas figuras | 43 |
| Etapa de aprendizagem | 44 |
| Etapa de Montagem (cópia) | 45 |
| Etapa do Pós-Teste das palavras ensinadas na exclusão e das palavras de generalização | 45 |
| Fase de Testes Extensivos de Leitura | 46 |
| Fase de Equivalência | 46 |
| Teste de identificação das figuras | 46 |
| Nome da figura como estímulo – modelo | 46 |
| Figura como estímulo modelo | 47 |
| Teste de leitura através de textos | 48 |
| Sujeito M | 48 |

| | |
|---|-----|
| Sujeitos F e J | 52 |
| Observação em sala de aula | 53 |
| Entrevista com os professores ao final do procedimento | 53 |
| Entrevista com os pais ao final do procedimento | 54 |
| RESULTADOS | 55 |
| Procedimento de tratamento e análise dos dados | 55 |
| Descrição dos dados | 55 |
| Descrição dos Testes de leitura através de textos | 68 |
| Descrição das entrevistas com os professores ao final do procedimento | 84 |
| Descrição da entrevista com os pais ao final do procedimento | 89 |
| DISCUSSÃO | 95 |
| REFERÊNCIAS | 106 |
| ANEXOS | 111 |

ÍNDICE DAS FIGURAS

| | pag. |
|---|------|
| Figura 1. Diagrama das relações das contingências de ensino num procedimento de discriminação condicional onde, em (1), apenas a escolha de B1 produz reforço (S+). Escolha de B2 não é reforçada. Em (2), apenas a escolha de B2 produz reforço (S+). Escolha de B1 não é reforçada. | 5 |
| Figura 2. Diagrama das relações das contingências de ensino num procedimento de discriminação condicional onde, em (1), apenas a escolha de C1 produz reforço (S+). Escolha de C2 não é reforçada. Em (2), apenas a escolha de C2 produz reforço (S+). Escolha de C1 não é reforçada. | 5 |
| Figura 3. Diagrama das relações de contingência num procedimento de teste das relações ensinadas através da discriminação condicional onde, em (1), escolha de C1 não produz reforço. Escolhas de C2 também não é reforçada. Em (2), escolha de C2 não produz reforço, o mesmo ocorrendo com a escolha de C1 que também não é reforçada. | 6 |
| Figura 4. Folha de apresentação da palavra nova apresentada ao sujeito na Etapa do Pré-Teste da Linha de Base. | 41 |
| Figura 5. Folha de apresentação da palavra nova apresentada ao sujeito, acompanhada de uma palavra conhecida | 42 |
| Figura 6. Folha de apresentação do nome da figura como estímulo – modelo e os desenhos das figuras como estímulos de comparação apresentados aos sujeitos na Fase de Equivalência. | 47 |
| Figura 7. Folha de apresentação da figura como estímulo - modelo e nomes de figuras como estímulos de comparação apresentados aos sujeitos na Fase de Equivalência. | 48 |
| Figura 8 – Porcentagem de leitura correta das palavras de ensino (parte superior) e das palavras de generalização (parte inferior) nas etapas (pré-teste, aprendizagem e pós-teste) da exclusão do sujeito D . | 57 |
| Figura 9 – Porcentagem de leitura correta das palavras de ensino (parte superior) e das palavras de generalização (parte inferior) nas etapas (pré-teste, aprendizagem e pós-teste) da exclusão do sujeito F . | 59 |
| Figura 10 – Porcentagem de leitura correta das palavras de ensino (parte superior) e das palavras de generalização (parte inferior) nas etapas (pré-teste, aprendizagem e pós-teste) da exclusão do sujeito M . | 61 |
| Figura 11 – Porcentagem de leitura correta das palavras de ensino (parte superior) e das palavras de generalização (parte inferior) nas etapas (pré-teste, aprendizagem e pós-teste) da exclusão do sujeito J . | 63 |
| Figura 12– Porcentagem de leitura correta das palavras de ensino (parte superior) e das palavras de generalização (parte inferior) nas etapas (pré-teste, aprendizagem e pós-teste) da exclusão do sujeito B . | 65 |
| Figura 13– Porcentagem de leitura correta nas fases os testes extensivos de leitura das palavras de ensino e de generalização dos Ss F, M e J . Na figura à direita encontram-se as porcentagens de leitura correta das palavras de ensino dos Ss D e B . | 67 |

ÍNDICE DOS QUADROS

| | pag. |
|--|------|
| Quadro 1. Descrição dos sujeitos e de suas respectivas famílias . | 23 |
| Quadro 2. Relação das palavras ensinadas e das palavras de generalização nas fases de ensino aos Ss J, F, D, B . | 36 |
| Quadro 3 . Relação das palavras ensinadas e das palavras de generalização nas fases de ensino ao S M . | 37 |
| Quadro 4. Relação das palavras de ensino e de generalização presentes nos testes de leitura (de 1 a 11) que foram utilizadas com o S M . | 49 |
| Quadro 5. Conteúdo dos textos utilizados nos Testes de Leitura, apresentado ao S M . | 49 |
| Quadro 6. Conteúdo dos textos de leitura, apresentados aos Ss J e F . | 52 |
| Quadro 7. Perguntas formuladas pela E e respostas de interpretação de textos dados por M . | 69 |
| Quadro 8. Porcentagem de leitura correta de M (textos de 1 a 11) nos testes de leitura, e de J e F (textos 1 e 2). | 72 |
| Quadro 9 . Observação cursiva não sistemática, em sala de aula, do comportamento de M . | 75 |
| Quadro 10 . Observação cursiva não sistemática, em sala de aula, do comportamento de J . | 77 |
| Quadro 11 . Observação cursiva não sistemática, em sala de aula, do comportamento de F . | 78 |
| Quadro 12 . Observação cursiva não sistemática, em sala de aula, do comportamento de D . | 81 |
| Quadro 13 . Observação cursiva não sistemática, em sala de aula, do comportamento de B . | 82 |
| Quadro 14 . Conteúdo das entrevistas realizadas com os professores dos sujeitos (F, J e M) que participaram do estudo | 85 |
| Quadro 15 . Conteúdo das entrevistas realizadas com os professores dos sujeitos (D e B) que participaram do estudo. | 87 |
| Quadro 16 . Conteúdo das entrevistas realizadas com os pais dos sujeitos (F, J e M) que participaram do estudo. | 92 |
| Quadro 17. Conteúdo das entrevistas realizadas com os pais dos sujeitos (D e B) que participaram do estudo. | 94 |

RESUMO

O presente estudo está voltado para a área da aprendizagem que lida com o comportamento textual, ou seja, o comportamento de leitura e escrita, ensinada através de um procedimento de escolha de acordo com o modelo (*matching to sample*). A aquisição destes comportamentos por crianças com paralisia cerebral tem se mostrado problemática, principalmente pela presença do preconceito decorrente da aparência física, também pela dificuldade de material adequado que facilite a aquisição destes comportamentos.

Cinco crianças com paralisia cerebral, vinculadas a um serviço de reabilitação, alunos de escola pública do ensino regular, sendo quatro com história de repetência, participaram deste trabalho. O procedimento consistiu no ensino de leitura e escrita através do procedimento de discriminações condicionais, onde os estímulos modelos eram palavras faladas e os estímulos de comparação eram palavras impressas. Na etapa de aprendizagem, as tentativas corretas eram reforçadas por expressões tipo "muito bem" e, com D e B, houve acréscimo de fichas que eram trocadas por material escolar.

Todos os cinco Ss aprenderam a ler as palavras de ensino, porém as palavras de generalização foram lidas apenas por três dos sujeitos; os demais apresentaram indícios de generalização, ou seja, passaram a ler, aproximadamente, na metade do procedimento, sílabas das palavras de ensino presentes nas palavras de generalização. Em relação aos testes extensivos de leitura, os percentuais variam de 80 a 100% de leitura correta das palavras de ensino; em relação às palavras de generalização, M, F e J leram não apenas as palavras do procedimento, mas também palavras e textos de outros contextos, como sala de aula e residência, conforme depoimento de pais e professores. Em relação ao teste de leitura através de textos, do primeiro para o último texto, houve uma melhora de 90%, tanto na leitura como na interpretação do conteúdo, para M. Com os sujeitos J e F, ocorreu um percentual acima de 80% de leitura correta do texto apresentado.

Os dados demonstram que os procedimentos de escolha de acordo com o modelo, desenvolvidos para ensinar leitura e escrita, conduziram os sujeitos com paralisia cerebral a ler com compreensão, ainda que limitadamente, os textos fornecidos pela professora. Através da observação direta em sala de aula e depoimentos de pais e professores, observou-se, também, algumas mudanças no comportamento acadêmico dos sujeitos em sala de aula, facilitando sua relação neste contexto e no ambiente familiar.

Palavras-chave: Discriminação condicional, Paralisia Cerebral, Fracasso Escolar, Alfabetização, Estigma.

ABSTRACT

The present study aimed at investigating the area of the learning which works with textual behavior, it means the reading and writing's behavior, taught through a choice procedure according to the model (*matching to sample*). The acquisition of these behaviors by children with cerebral paralysis has been showed problematic, specially in presence of their physical appearance preconception and also because of the difficulty to adequate material that could be helpful to the acquisition of these behaviors.

Five children with cerebral paralysis participated on this work, they are tied on a rehabilitation service and are students of public school in the regular education. Four of them with a history of school failure. The procedure was established in teaching the reading and writing through the procedure of conditional discrimination, in which stimulus models were talked words and the stimulus of comparison were written words. In the stage of learning, the right attempts were reinforced by useful expressions like "very good", and with D and B, there was increase of token that were changed by school materials.

All the five Ss learned to read trained words, however generalization words were read just by three of them, the others two presented signs of generalization, it means they started to read syllables of trained words presented in generalization words, which happened more or less in the middle of the procedure. In relation of extensive tests of reading, all of the Ss varied from 80 to 100% of right reading in trained words; in relation to the generalization words, M, F and J read not only words of the procedure but also words and texts in some other contexts, as classroom and home, according evidence from parents and teachers. In relation to the reading test through the texts, from the first to the last text, there was an improve of 90% to M, as in reading as in the interpretation of the contexts. With J and F, there was an improve above 80% of right reading in the presented text.

The results prove that the choice procedures according to the model, developed to teach reading and writing, carried the subjects with cerebral paralysis, to read with comprehension the texts provided by the teacher, even with some limitation. Through the direct observation in classroom and evidences given by parents and teachers, it was also noticed some changes in the school behavior of subjects in classroom. Helping to turn ease their relationship in that context and in their home-like atmosphere.

Key-Words: Conditional Discrimination, Cerebral Paralysis, School Failure, Alphabetization, Stigma.

O presente trabalho desenvolveu um procedimento de ensino do comportamento textual de leitura e escrita, junto a crianças com Paralisia Cerebral (PC), com o propósito de verificar se o ensino das relações AB, AC produziria também, via equivalência de estímulos, as relações BC e CB, além de oferecer à escola uma alternativa viável e diferente das tradicionalmente utilizadas para lidar com este tipo de problema. Voltou-se, portanto, para a área da aprendizagem que lida com aquisição do comportamento textual, ou seja, leitura e escrita. O ensino desta habilidade tem se mostrado problemática para indivíduos com deficiência física, principalmente devido ao atraso no desenvolvimento neuro-psico-motor, originando dificuldades na aquisição de comportamentos acadêmicos, entre eles, a leitura e a escrita.

Sidman (1971), em seu primeiro estudo, ensinou rudimentos de leitura a um jovem com retardo severo, utilizando o paradigma de equivalência. Realizou também um estudo com um adolescente de 17 anos, deficiente mental. Ao final do trabalho, o adolescente conseguia nomear figuras de objetos comuns (relação BD) e escolher figuras em resposta a nomes orais fornecidos pelo experimentador (relação AB). Porém não era capaz de responder as tarefas que envolviam palavras escritas (relação AC). Depois de demonstrar bom desempenho nas tarefas auditivo-visuais, foram introduzidas sessões de testes cujos resultados demonstraram a emergência de novas relações (BC, CB e CD). Vinte novas classes emergiram, contendo cada uma um estímulo auditivo, uma figura e uma palavra escrita. Como a tarefa não requeria que o adolescente nomeasse nenhum desses estímulos, Sidman concluiu que equivalência auditivo-visuais são pré-requisitos para leitura com compreensão.

Em termos educacionais, pesquisas em equivalência de estímulos tem produzido tecnologia voltada para a instalação de repertórios comportamentais complexos em uma variedade de indivíduos, sendo, portanto, este um dos motivos da escolha desta metodologia

para a condução deste trabalho. Muitas destas pesquisas foram conduzidas em laboratórios, em que a maior clientela foi composta de indivíduos com dificuldades de aprendizagem, porém tem sido poucas as aplicações com indivíduos com necessidades educativas especiais em contextos específicos da sala de aula.

A vantagem de se utilizar o paradigma de equivalência, segundo Stoddard (1992), é que ele pode auxiliar o professor na descrição e avaliação do desempenho individual do aluno, desempenho este que, muitas vezes, passa despercebido pelo professor que utiliza o método tradicional de ensino. Além de todas as possibilidades do paradigma de equivalência em sala de aula, um ponto a ser destacado aqui diz respeito à natureza dos estímulos empregados nos estudos de equivalência e suas implicações para o ensino de leitura e escrita fluentes, como o que foi utilizado nesta pesquisa, isto é, o próprio vocabulário da criança. Na pesquisa realizada por Medeiros, Monteiro e Silva (1997) a escolha das palavras utilizadas constituiu-se num aspecto crítico. Nestes estudos, o autores propõem o ensino de palavras pertencentes ao universo vocabular do sujeito, afirmando que, dentre os possíveis fatores que explicam o comportamento de leitura está, provavelmente, *“a utilização de palavras que já faziam parte do universo vocabular do sujeito possibilitando, desta forma, vincular o processo de aprendizagem com a sua realidade”* (p.75). Freire (1978), em sua principal obra, “Pedagogia do oprimido”, afirma: *“Estes temas se chamam geradores porque, qualquer que seja a natureza de sua compreensão como a ação por eles provocada, contém em si a possibilidade de desdobrar-se em outros tantos temas que, por sua vez, provocam novas tarefas que devem ser cumpridas”* (p.110); ainda sobre este aspecto *“... a investigação do tema gerador...se realizada por meio de uma metodologia conscientizadora, além de possibilitar sua apreensão¹, insere ou começa a inserir os homens numa forma crítica de pensar seu mundo”* (p.113). No estudo de Medeiros, um adulto que frequentou a primeira sé-

¹ Aquisição do repertório verbal através do ensino. Nota do autor.

rie do 1º grau por apenas três meses abandonou a escola para trabalhar na roça para contribuir para o sustento da família foi o sujeito da pesquisa. Os autores utilizaram o procedimento de exclusão para ensinar o comportamento de leitura e escrita. Ao término do programa, o sujeito apresentou um elevado percentual de leitura com compreensão, tanto de palavras ensinadas como de generalização.

Crianças com deficiência física visíveis, sujeitos deste trabalho, levam desvantagem em relação às crianças ditas “normais”, porém com dificuldades de aprendizagem. Por serem estigmatizadas, entre outros motivos, pelo aspecto visual e por apresentarem dificuldades em acompanhar as tarefas cobradas das crianças ditas normais, elas são discriminadas e classificadas como incapazes de aprender com o professor excluindo-as do processo de ensino e aprendizagem. Surgem, assim, os problemas para o professor que, sem uma adequada formação pedagógica (e política), se vê diante de crianças que, na sua opinião não tem condições de serem alfabetizadas. Pior ainda, pois atribuem a elas o fracasso por causa da deficiência, não conseguindo enxergar que o problema das dificuldades de aprendizagem situa-se basicamente no sistema de interação em sala de aula e, num nível mais amplo, em todo o sistema de relações desenvolvido dentro da instituição de ensino.

Para lidar com problemas desta natureza, a análise experimental do comportamento (AEC) tem desenvolvido procedimentos experimentais de ensino de leitura e escrita em indivíduos com dificuldades de aprendizagem e indivíduos com necessidades educativas especiais. Para Stromer, Mackay and Stoddard (1992), esta abordagem é um conjunto integrado de métodos que deriva da pesquisa denominada *equivalência de estímulos*. Quando o estímulo inclui palavras, equivalência pode ser livremente definida como aprendizagem daquilo que as palavras *significam*. Outras formas de comportamento, como escrever e soletrar as palavras, podem também estar envolvidas. Resultados promissores tem sido obtidos, principalmente com crianças em idade escolar (Medeiros, 1995a, 1996; Melchiori, 1992.; de

Rose, 1989). Os procedimentos foram sendo estendidos também a adultos analfabetos (Medeiros e cols., 1997 e Melchiori, 1995), e a uma criança hiperativa e com déficit de atenção (Medeiros e Monteiro, 1996). Em geral, independente da condição do sujeito (criança, adulto ou com necessidades educacionais especiais), os procedimentos têm garantido o ensino e promovido alterações de relações comportamentais já estabelecidas, além de propiciar o surgimento de novas relações, principalmente as de generalização. Isto porque os resultados obtidos nos estudos de equivalência são funcionalmente relacionados à história de ensino dos sujeitos e seus efeitos vão além dos repertórios estabelecidos experimentalmente propiciando, desta maneira, alterações nas relações acadêmicas dos sujeitos. Os sujeitos são capazes de demonstrar desempenhos não explicitamente ensinados (ou seja, equivalência demonstra se comportamentos funcionais aparecerão em situações novas) e levar à aquisição de comportamentos complexos (por exemplo, repertórios expressivos e receptivos, leitura e escrita), colocando o analista do comportamento em contato com desempenhos cognitivos e linguísticos (Stromer, 1991; MacKay, 1991; MacKay e Sidman, 1984; Sidman, 1971), partes importantes do processo de formação de conceitos; em relação a este aspecto de Rose (1993) afirma...“*O pensamento e a linguagem requerem a capacidade de agrupar os estímulos em classes. Estas classes, formadas a partir de alguma relação entre os estímulos, constituem a base do que chamamos genericamente de conceitos*” (conforme citado por Aiello, p.2).

O procedimento mais empregado para estabelecer relações diretas entre estímulos tem sido o pareamento arbitrário com o modelo (*arbitrary matching to sample*). Pareamento arbitrário com modelo é um procedimento de discriminação condicional em que dois (ou mais) estímulos de comparação são apresentados simultaneamente ao sujeito em cada tentativa. A abordagem pode ser didaticamente explicada a partir da apresentação de um exemplo de discriminação condicional, também conhecida como escolha de acordo com o modelo. Nesta situação, dois ou mais estímulos de comparação (arbitrariamente designados

de B1 e B2) são apresentados simultaneamente ao sujeito para selecionar um deles, cuja consequência será a apresentação de um dado reforço. O estímulo de comparação a ser selecionado pode mudar a cada tentativa, condicionalmente (daí o nome de discriminação condicional) à presença de um terceiro estímulo, o estímulo modelo. Quando o modelo A1 é apresentado, o reforço segue-se a seleções de B1 e escolhas de B2 não são reforçadas. Estas contingências podem ser revertidas em presença de um modelo A2. Nesse caso, seleções de B2 são reforçadas e seleções de B1 não o são. Essas relações de contingências estão exemplificadas na Figura 1:

| (1) | | (2) | |
|---|----|---|----|
| A1 | | A2 | |
| Estímulo modelo: <i>palavra ditada</i> | | Estímulo modelo: <i>palavra ditada</i> | |
| B1 | B2 | B1 | B2 |
| S+ | | | S+ |
| Estímulos de comparação: <i>figuras</i> | | Estímulos de comparação: <i>figuras</i> | |

Figura 1. Diagrama das relações das contingências de ensino num procedimento de discriminação condicional onde, em (1), apenas a escolha de B1 produz reforço (S+). Escolha de B2 não é reforçada. Em (2), apenas a escolha de B2 produz reforço (S+). Escolha de B1 não é reforçada.

Na seqüência do procedimento, os estímulos que funcionaram como modelos (A1 e A2), continuam a funcionar como modelos e um novo par de estímulos (C1 e C2) passam a funcionar como estímulos de comparação, como pode ser visto na Figura 2:

(1)

(2)

| A1 | | A2 | |
|---|----|---|----|
| Estímulo modelo: <i>palavra ditada</i> | | Estímulo modelo: <i>palavra ditada</i> | |
| C1 | C2 | C1 | C2 |
| S+ | | | S+ |
| Estímulos de comparação: <i>Palavras impressas</i> | | Estímulos de comparação: <i>Palavras impressas</i> | |

Figura 2. Diagrama das relações das contingências de ensino num procedimento de discriminação condicional onde, em (1), apenas a escolha de C1 produz reforço (S+). Escolha de C2 não é reforçada. Em (2), apenas a escolha de C2 produz reforço (S+). Escolha de C1 não é reforçada.

Na fase de teste (procedimento que possibilita verificar a equivalência funcional entre as classes de estímulos palavra falada, palavra escrita e figura, o conjunto de estímulos B1 e B2 que nunca antes tinham sido associados ao conjunto de estímulos C1 e C2, são agora pareados, como pode ser visto na Figura 3 :

(1)

(2)

| B1 | | B2 | |
|---|----|---|----|
| Estímulo modelo: <i>figura</i> | | Estímulo modelo: <i>figura</i> | |
| C1 | C2 | C1 | C2 |
| Estímulos de comparação: <i>Palavras impressas</i> | | Estímulos de comparação: <i>Palavras impressas</i> | |

Figura 3. Diagrama das relações de contingência num procedimento de teste das relações ensinadas através da discriminação condicional onde, em (1), escolha de C1 não produz reforço. Escolhas de C2 também não é reforçada. Em (2), escolha de C2 não produz reforço, o mesmo ocorrendo com a escolha de C1 que também não é reforçada.

Além do teste da relação BC, é testada também a relação reversa CB. Em relação às escolhas de C1, em (1) e de C2, em (2), apresentadas na Figura 3, dizemos que a classe de estímulos B controla a classe de estímulos C e vice-versa, resultando nas relações de emergência, ou seja, em nenhum momento da história de reforçamento do sujeito estas relações foram ensi-

nadas e, como consequência do procedimento, surgem estas novas relações, também chamadas de relações derivadas. Se, ao ensinarmos as relações AB e AC, ocorrerem também as relações BC e CB, denominaremos a primeira (BC) de relação de transitividade e, a segunda (CB), de relação de transitividade reversa. Ou seja, relações condicionais podem ser demonstradas quando os sujeitos aprendem a selecionar B1 e B2 (Figura 1), condicionalmente à presença de A1 e A2 respectivamente e C1 e C2 (Figura 2) condicionalmente à presença de A1 e A2, respectivamente; a relação revela-se transitiva quando os sujeitos são capazes de, sem qualquer treino específico, selecionar C1 e C2 (Figura 3), condicionalmente à presença de B1 e B2, respectivamente. As novas discriminações condicionais emergem, embora B1 e B2 nunca antes tenham sido exibidos na presença de C1 e C2 (Figura 3), e vice-versa. Assim, no pareamento arbitrário com modelo, o modelo e o estímulo de comparação positivo são fisicamente diferentes. Por exemplo, não há similaridade física entre a *palavra ditada* bola – estímulo modelo e a *figura* de uma bola – estímulo de comparação, o mesmo ocorrendo entre a *palavra ditada* bola – estímulo modelo e a *palavra impressa* bola – estímulo de comparação.

No exemplo citado, parear figuras a palavras impressas, sem qualquer ensino prévio, assemelha-se a uma forma rudimentar de leitura e é possível dizer que a palavra impressa “representa” a figura. Esta concepção envolve a suposição de que o modelo e sua comparação constituem uma classe de estímulos equivalentes. Porém, para que os estímulos que fazem parte dessas relações sejam considerados equivalentes devem, necessariamente, apresentar as propriedades de reflexividade, simetria e transitividade. Essas propriedades foram adaptadas da matemática a partir da ‘teoria de conjuntos’. São elas: a) reflexividade: relação de um elemento consigo mesmo $[A \text{ r } A]$, onde r significa “relaciona-se com”; b) simetria ou reversibilidade funcional: quando dois elementos estão relacionados numa dada ordem e também em ordem inversa; assim, $A \text{ r } B$ pode ser vista simetricamente como $B \text{ r } A$; c) transitividade:

quando dois elementos estão relacionados a um elemento comum e onde estes dois elementos também devem estar relacionados entre si, ou seja, se $A r B$ e $B r C$, então $A r C$. Para Galvão (1993), “o que são os elementos na formulação matemática passam a ser estímulos na analogia comportamental” (p.548).

A escolha da abordagem

O trabalho junto a indivíduos com necessidades educativas especiais iniciou-se quando a autora trabalhava como professora de uma APAE² do interior do Estado de Santa Catarina onde, na época, se concentravam crianças com vários tipos de deficiência, desde a física até a mental, inclusive casos de deficiência múltipla. Ao iniciar o trabalho como professora, a maior preocupação foi como trabalhar com o desenvolvimento daquelas crianças.

Naquela época (e ainda hoje), a concepção a respeito desses indivíduos estava estritamente vinculada à sua patologia, onde era comum afirmar que o sujeito não aprende devido ao comprometimento motor, mental, e outros motivos ligados ou à patologia ou a problemas familiares. Mas as transformações foram ocorrendo a partir do momento em que passou a perceber que não estava cuidando de doentes e sim de indivíduos que não tiveram oportunidade de aprender. Algumas formas de aprendizagem ocorriam através de atividades da vida diária e através da programação de conteúdos acadêmicos. Contudo, a aquisição destes conteúdos era lenta e custosa e, às vezes, não acontecia, o que tornava a relação angustiante.

Anos mais tarde, a autora iniciou um trabalho numa sala de recursos como professora para o deficiente auditivo que tinha como objetivo fornecer às crianças recursos para

² Associação de Pais e Amigos do Excepcional

facilitar sua comunicação oral. O interesse maior centrava-se no ensino regular devido às dificuldades de compreensão da linguagem utilizada pelo professor. Em relação aos conteúdos acadêmicos, trabalhava-se com o repertório de cada aluno, pois o professor do ensino regular, em geral, não conseguia trabalhar. Entre esses alunos havia um com características comportamentais bastante diferentes em relação aos demais e de difícil controle de suas ações. Apresentava características de surdez e de falta de concentração. Aos poucos descobriu-se que gostava de ficar deitado com algum objeto à sua frente que girava o tempo todo. Resumindo sua história: foi encaminhado para a APAE, tendo recebido o diagnóstico de autista por um psiquiatra infantil. Com a transferência da professora, para a APAE de Rio do Sul, ela continuou atendendo essa criança. Esse caso foi um dos motivos que levou a autora a refletir sobre a necessidade de conhecer e usar metodologias alternativas, para ir de encontro às necessidades. Com a criança autista era estabelecido uma rotina de atividades diárias, tornando possível a ocorrência de alguns eventos afetivos que pareciam se constituir em obstáculos em sua vida.

Em 1994, já em Florianópolis, e com o objetivo de iniciar estudos junto ao indivíduo com necessidades educativas especiais, a autora foi trabalhar numa escola de ensino regular, onde teve oportunidade de conhecer o trabalho de um profissional junto a alunos com dificuldades de aprendizagem. Foi possível perceber que poderia haver outros caminhos; a orientação junto aos professores era no sentido de mostrar-lhes o seu papel de educador e o papel que a escola desempenhava como responsável pelo processo de ensino - aprendizagem. Nessa escola, o índice de repetência era muito alto, situando-se ao nível da média nacional, com valores em torno de 50%; predominava a crença de que o problema era devido ao fato daquela comunidade ser carente. Depois de algum tempo, conseguiu-se, através de atividades de discussão, mostrar que os problemas de aprendizagem situavam-se pri-

mordialmente a nível metodológico, tirando do indivíduo e das relações familiares desestruturadas a responsabilidade pelo fracasso escolar.

Essa discussão levou a autora a refletir a respeito de uma outra maneira de abordar a questão do ensino. Surgiu, assim, a possibilidade de conhecer como a psicologia, em especial, o metodologia derivada da análise experimental do comportamento lida com esta questão. Foi assim que passou a se interessar pelos trabalhos desenvolvidos na área do comportamento verbal, especialmente os estudos voltados para a compreensão das relações envolvidas no ensino da leitura e escrita. Começou-se a vislumbrar a possibilidade de utilizar, junto à minha prática de ensino essa abordagem metodológica. Uma prática metodológica e ao mesmo tempo com um clara dimensão social dos problemas enfocados. Procurou-se, assim, ensinar classes de relações verbais textuais e verificar os seus efeitos sobre outras classes de relações, principalmente as de generalização. Ou seja, ensinar num determinado contexto e verificar os seus efeitos em outro contexto.

As implicações da paralisia cerebral e o seu significado acadêmico

As crianças, sujeitos desta pesquisa, tem Paralisia Cerebral (PC) e, como consequência, apresentam algum tipo de deficiência física; a experimentadora (E) presta atendimento regular na Associação Santa Catarina de Reabilitação (ASCR). O trabalho tem como objetivo facilitar a aprendizagem destas crianças, buscando alternativas que promovam o ensino. Na ASCR, são atendidas, principalmente, crianças com PC que, via de regra, recebem prognóstico prescritivo que indica que atividades poderão, ou não, realizar durante sua vida em função da seqüela orgânica.

Um destes prognósticos descreve que essas crianças não tem condições de aprender e de freqüentar o ensino regular; necessitariam, portanto, de serem separadas em

salas especiais, recebendo com isso o rótulo de deficientes. Contudo, a Constituição Brasileira, no capítulo V, voltado ao direito da cidadania, garante a elas o direito de freqüentar o ensino regular pois, em princípio, não possuem algo que as lese ou as incapacite. Um dos dispositivos explicita o que se entende por educação especial, reafirmando a necessidade de integrar o indivíduo com necessidades educativas especiais no ensino regular; que, via de regra, não tem ocorrido.

As limitações físicas apresentadas por essas crianças, mesmo não se constituindo na “causas” ou “motivos” do fracasso escolar, são apontadas como responsáveis por vários aspectos inadequados do seu cotidiano. Um deles, por exemplo, pode ser observado na dificuldade de acompanhar as atividades acadêmicas que pode ser devido tanto à própria natureza da seqüela (impedindo o indivíduo de freqüentar a escola), quanto à impossibilidade de acesso físico às escolas (existência de barreiras arquitetônicas, falta de acompanhante para as atividades da sala de aula, etc.). Dentre as limitações sociais, encontra-se o estigma como um fator impeditivo do desenvolvimento acadêmico dessas crianças.

Ninguém sofre com a deficiência, todos sofrem com o estigma³ de diferente. O estigma não se limita à atuação das pessoas, ele se define mais propriamente pelo ‘esquecimento’ da sociedade em fazer com que o portador de seqüelas tenha oportunidades de vida e participação iguais aos seus demais cidadãos (Ribas, 1983, p.55).

³ Os gregos criaram o termo estigma para se referirem a sinais corporais com os quais se procurava evidenciar alguma coisa de extraordinário ou mau sobre o status moral de quem os apresentava. Os sinais eram feitos com cortes ou fogo no corpo e avisavam que o portador de deficiência era um escravo, um criminoso ou traidor - uma pessoa marcada, ritualmente poluída, que devia ser evitada, especialmente em lugares públicos (Goffman, 1978, p. 11).

A lesão cerebral, mesmo afetando determinadas capacidades motoras, não se configura como responsável pelo fato das crianças não aprenderem. Elas podem apresentar algum tipo de problema de aprendizagem, o que não significa que não possam ou não consigam aprender. Necessitam apenas de recursos adicionais de ensino. A Paralisia Cerebral pode levar à inabilidade e descontrole de músculos e de certos movimentos do corpo. O termo cerebral quer dizer que a área atingida é o cérebro (Sistema Nervoso Central - SNC) e a palavra paralisia refere-se ao resultado do dano no SNC e, como consequência, afetando os músculos e a coordenação motora a eles relacionada. Geralmente essas crianças não conseguem controlar alguns ou todos os seus movimentos. Algumas apresentam dificuldade na fala, no andar, deficiência visual e auditiva associadas, dificuldades de aprendizagem, entre outras (Green e Haggerty, 1992). Estas dificuldades geralmente manifestam-se sob a forma do não acompanhamento dos conteúdos acadêmicos, não significando necessariamente que a dificuldade encontra-se no sujeito; na maioria dos casos situa-se no sistema de ensino.

Cabe à escola e aos órgãos competentes, promover discussões e utilizar estratégias que viabilizem um trabalho com a diversidade. Ela deve caminhar no sentido de eliminar a dicotomia que existe entre ensino especial e ensino regular, consequentemente eliminando ou, pelo menos, minimizando o caráter segregacionista presente em ambas as modalidades de ensino. Assim, a escola deve estar voltada para uma educação de qualidade que inclua todos, independente da classe social, visando o desenvolvimento das habilidades necessárias à conquista de maior autonomia, tanto nos aspectos motores quanto intelectuais.

Para atingir esta meta, a escola precisa conhecer o repertório de sua clientela no sentido de organizar o currículo em função desse resultado. Numa pesquisa relatada no livro de Braga (1995), intitulado *Cognição e paralisia cerebral*, a autora buscou compreender o desenvolvimento da criança com PC do tipo coreoatetóide grave e demonstrou que, apesar das limitações motoras apresentadas, estas crianças conseguem desenvolver-se cognitivamente.

mente, tanto quanto crianças que não apresentam tal limitação. A autora ressalta a importância de se considerarem elementos como a relação entre a aprendizagem e a experiência, a influência social e cultural sobre o comportamento, o papel da família como mediadora no processo de aprendizagem e a plasticidade do desenvolvimento neuronal. Dentro dessa ótica, o professor tem, sem dúvida, uma função essencial, no sentido de implementar um currículo construído com base no repertório de entrada das crianças.

O termo “Paralisia Cerebral”

A literatura disponível sobre PC na área da educação é precária, principalmente em relação ao uso de metodologias de ensino com estas crianças, porém alguns recursos técnicos tem contribuído para a sua integração, como tabuleiros de comunicação, apontador de cabeça, pulseiras com peso, simulador de teclado, etc. Há também uma promissora tecnologia com softwares desenvolvidos para tarefas escolares de leitura, escrita e cálculo (Goyos, 1994; Capovilla, 1996).

O termo PC foi utilizado, pela primeira vez, na metade do século XIX e passou a ser conhecido pelos escritos de Little, publicados em 1843 e 1862. Essas definições trazem, em comum, o fato de que usualmente a PC é nomeada como uma alteração ou perda de controle motor, posterior a uma lesão encefálica não progressiva, adquirida antes dos dois anos de idade. Algumas definições legitimam estas categorias como a de Club (conforme citado por Schwartzman, 1993), afirmando que a *“PC é uma desordem do movimento e da postura, persistente, porém variável, surgida nos primeiros anos de vida pela interferência do SNC”*

(p, 18). De acordo com o Guia de Deficiências e Reabilitação simplificada da CORDE (Brasil/ MEC, 1994), as três principais formas de PC constatadas são as seguintes: rigidez muscular ou “espasticidades”; movimentos involuntários ou “atetose” e equilíbrio precário ou “ataxia”. Na *espasticidade*, a criança apresenta rigidez muscular ou tensão muscular. Parte do corpo torna-se rígida e os movimentos são lentos e desajeitados, requerendo excessivos esforços. O padrão de rigidez pode variar de criança para criança. Na *atetose*, os movimentos dos pés, braços, mãos ou músculos faciais são ora lentos, ora rápidos, ora súbitos. O equilíbrio é precário e a criança cai facilmente. Neste caso, a maioria das crianças tem inteligência normal; porém, se os músculos forem afetados, pode haver dificuldade na comunicação oral. Com relação à *ataxia*, a criança tem dificuldade para sentar-se ou ficar de pé. Ela cai com frequência e usa as mãos desajeitadamente. Vale registrar ainda que, dependendo dos membros atingidos, existem quatro padrões de enquadramento para a PC, sendo eles: *hemiplegia*, em que há comprometimento de um braço e uma perna do mesmo lado; *paraplegia*, em que existe comprometimento somente das duas pernas; *diplegia*, que é uma paraplegia acrescida de um ligeiro comprometimento de outras partes e, finalmente, a *tetraplegia*, em que há comprometimento dos dois braços e das duas pernas.

A discussão sobre a integração escolar de alunos considerados portadores de necessidades educativas especiais tem se intensificado nestas duas últimas décadas no Brasil. Envolve questões tais como as diferentes concepções de deficiência e, com ela, todo o problema da avaliação, diagnóstico e prognóstico. Quem pode ser considerado deficiente? Até que ponto se pode determinar um prognóstico de desenvolvimento a partir da avaliação da capacidade intelectual de um indivíduo? Qual o melhor sistema de ensino para a educação desses indivíduos?

Omote (1994) vai mais além, propondo que se olhe para o contexto de desenvolvimento desses sujeitos

Mais do que olhar para o deficiente e examiná-los detidamente para se compreender algo acerca da deficiência, é preciso olhar para a coletividade que o identifica como deficiente, encaixando-o em uma categoria de desviante e tratando-o distintivamente. Ninguém é deficiente por si só. Alguém é deficiente perante uma audiência e dentro de determinadas circunstâncias. (p.7)

O uso dos “termos” em Educação Especial

A Educação Especial tem sido usualmente aceita como a modalidade da educação que se dirige às crianças excepcionais, assim definidas aquelas que, em virtude de características intrínsecas, diferentes da maioria da população, necessitam de processos especiais de educação (Bueno, 1991).

O termo excepcional⁴ foi utilizado para designar o universo para o qual a educação especial se dirige, em substituição a outros como, por exemplo, *deficiente*, *prejudicado*, *diminuído*, a fim de minimizar a “pejoratividade”, inerente a essas tradicionais designações. Essa forma de usar o termo, oriunda de estudos e publicações norte-americanas, tem sido a mais utilizada em relação às crianças que não se comportam dentro dos padrões socialmente esperados.

As histórias desses indivíduos, registradas em suas anamneses (prontuários) e em seus relatórios escolares, são as histórias de suas deficiências, de suas dificuldades, de

⁴ Os sujeitos denominados pelo conceito *excepcional* passaram, mais recentemente, a ser denominados por indivíduos com *necessidades educacionais especiais*.

seus fracassos, de suas crises emocionais e de suas atitudes sociais consideradas inadequadas pelo grupo social, enquanto que suas vidas, fora disso, nada valem, nada representam. Aqueles que conseguem, em nossa sociedade, superar todos os obstáculos não o fazem porque tenham, intrinsecamente, maior ou menor potencial, mas porque a eles foram dadas condições concretas de produção de sua autonomia e individualidade.

A excepcionalidade é vista como uma característica estritamente individual, diferente da espécie, enquanto a educação especial se confina ao esforço da moderna sociedade democrática desses “sujeitos intrinsecamente diferentes” ao meio social. Dentro de um contexto histórico, o processo de participação/exclusão das camadas populares intensificou o uso do termo excepcional, como uma maneira de identificar o diferente, o que é chamado fora dos padrões de normalidade. Esses padrões de “o diferente” passou a designar aqueles que deveriam receber um atendimento escolar especializado, surgindo assim o termo deficiente, que era o indivíduo encaminhado para instituições especializadas; considerado pela sociedade capitalista como um indivíduo não produtivo, as instituições passaram a ter como propósito a assistência a esses indivíduos, hoje denominados de sujeitos com necessidades educacionais especiais porque responde de forma mais precisa ao processo de seletividade da escola, o qual, por sua vez, reproduz, no âmbito da educação, o processo de participação/exclusão do extrato mais baixo da classe trabalhadora. Esta nova denominação, mais do que categorizar, permite descrever as possibilidades desses indivíduos e, principalmente, situar na própria escola a necessidade de incorporar recursos adicionais de ensino ao contexto da sala de aula.

Ao tratar as deficiências enquanto categorias diferenciadas (deficiência visual, mental, auditiva e física), pode-se encontrar algumas características próprias e distintas em relação a estas categorias. Em termos perceptivos, a deficiência física é claramente observada. Podemos dizer que o deficiente físico pode ser facilmente identificado, quer pela sua

maneira de andar ou locomover-se, quer pela utilização de algum aparato (cadeira de rodas, muletas, etc.).

“A aplicação de rótulo de deficiente a pessoas particulares não obedeceu unicamente aos critérios científicos objetivamente estabelecidos para a definição da deficiência; caracteriza-se também como um processo de tomada de decisão e de interpretação onde as crenças e sentimentos pessoais de quem aplica o rótulo deixam a sua marca. Portanto, a rotulação resultante não é apenas caracterização das pessoas rotuladas mas também o é das pessoas que aplicam o rótulo.” (Omote, 1991)

As políticas educacionais deverão levar em conta as diferenças individuais e as diversas situações. A reabilitação baseada em serviços para comunidade deve fazer parte de uma estratégia geral destinada a ministrar ensino e capacitação eficazes a pessoas com necessidades educativas especiais. Essa reabilitação deverá constituir um método específico de desenvolvimento comunitário que tende a reabilitar, oferecer igualdade de oportunidades e facilitar a integração social de pessoas com seqüela motora. Sua aplicação deve ser o resultado de esforços conjuntos das próprias famílias, comunidades, serviços de saúde e a escola .

Os procedimentos que produzem a formação de classes de equivalência têm implicações educacionais por vários motivos: **a)** eles podem tornar possível a ocorrência de comportamento adaptativo em ambientes aos quais o aluno nunca foi exposto. (MacKay, 1991); **b)** permitem economia na maneira de ensinar, já que há emergência de relações condicionais não ensinadas diretamente; **c)** fazem com que o ensino possa ser aplicado de forma mais ampla pois não necessariamente dependem de instruções verbais; **d)** permitem verificar se há outras aprendizagens no repertório do sujeito; **e)** têm aplicações para indivíduos portadores de várias síndromes com idades variadas e se prestam para ensinar muitas habilidades, conforme descrito na literatura. Em termos educacionais, pesquisas em equivalência de es-

tímulos têm ainda contribuído para instalar repertórios comportamentais complexos em uma variedade de indivíduos portadores de deficiência mental, autistas e indivíduos com danos cerebrais de diferentes idades. Por exemplo, alguns estudos estabeleceram leitura funcional e/ou soletração (“spelling”) de palavras simples, fazendo enriquecer o vocabulário dos sujeitos (MacKay e Sidman, 1984; MacKay, 1985; Sidman, 1971; Sidman e Cresson, 1973; Matos e D’Oliveira, 1992).

O presente estudo procurou ensinar a crianças com PC leitura e escrita na expectativa de que o ensino direto do comportamento textual aumentasse a probabilidade de novos comportamentos de leitura, ou seja, proporcionasse leitura generalizada. Assim, além das palavras diretamente ensinadas, introduziu-se sondas de leitura de novas palavras nas Etapas do Pré-Teste, da Aprendizagem e do Pós-Teste. Na Etapa de Aprendizagem, as *sondas de leitura* foram inseridas entre as tentativas das palavras que estavam sendo ensinadas. Neste procedimento, semelhante⁵, em parte, ao procedimento de Silva (2000), o mesmo conjunto de palavras de generalização apresentado nas Etapas do Pré/Pós-Testes foi apresentado também na Etapa de Aprendizagem.

Assim, para atingir os objetivos: 1) desenvolver e sistematizar um procedimento de ensino de relações de leitura e escrita a indivíduos com paralisia cerebral de tal modo que, em sala de aula, possam acompanhar, ainda que em ritmo e qualidade diferentes, o programa de ensino destinado a uma classe regular; 2) verificar, através da observação direta em sala de aula, se relações de leitura e escrita (de ensino e de generalização), adquiridos

⁵ Silva, em sua dissertação de Mestrado, apresentada ao Programa de Mestrado em Psicologia da UFSC, avaliou o efeito de dois conjuntos de palavras de generalização: em um deles (configuração AAA), as palavras das três etapas (Pré-Teste, Aprendizagem e Pós-Teste) foram as mesmas e, no outro, as palavras da Etapa de Aprendizagem foram diferentes das utilizadas nas Etapas dos Pré/Pós-Testes (configuração ABA).

fora do contexto da sala de aula, emergem (ou generalizam) para novo contexto, foi proposto um procedimento, descrito no Método, cuja descrição vem a seguir.

MÉTODO

Sujeitos

Participaram como Ss⁶ cinco crianças com Paralisia Cerebral (PC) com hemiplegia, hemiparesia e diplegia⁷ e apresentavam dificuldades de aprendizagem, ou seja, não conseguiam acompanhar os conteúdos acadêmicos, sendo três vinculados à Associação Santa Catarina de Reabilitação e matriculados no ensino regular, e dois que não estão mais vinculados a essa instituição.

Dois deles são do sexo feminino e três do sexo masculino, cuja idade variou na faixa etária de 7 a 12 anos, matriculados na 1ª e 2ª séries, sendo dois (D e B) com história de repetência. Quanto ao índice de aproveitamento escolar, apresentavam baixo rendimento: D é considerado na escola como um aluno que apresenta déficit mental; B apresentava poucas condições de aproveitamento segundo a escola “pois já é repetente”; J, além da PC, apresentava problemas na realização de atividades em sala de aula; F apresenta comprometimento motor que a impede de andar no momento, além de necessitar de ajuda de terceiros para realizar as demais atividades motoras e M, segundo a escola, é uma aluna que aprende porém com muita lentidão. Quatro Ss estudam em escola pública e um em escola privada.

As crianças com PC, em fase escolar, passam, desde a primeira infância, pelo processo de reabilitação fisioterápica, resultando, como consequência, um atraso no desen-

⁶ Inicialmente fizeram parte sete sujeitos, porém, com um deles, não foi possível de se trabalhar, pois não possuía linguagem oral em condições de ser compreendida, e outro sujeito por apresentar problemas de saúde.

⁷ Hemiplegia: é o envolvimento de um só lado. Hemiparesia: quando apenas um dos lados do corpo é acometido, podendo ser o direito ou o esquerdo. Diplegia: é o envolvimento do corpo inteiro; a metade inferior, entretanto, é mais afe-

volvimento escolar, pois os pais elegem, em primeiro lugar, o tratamento fisioterápico, ficando a vida escolar em segundo plano. Os Ss desta pesquisa são cinco crianças com PC, sendo que em dois são do lado esquerdo e, em três, de ambos os lados. Dois Ss necessitam de ajuda para se locomoverem. Durante a pesquisa descobriu-se que um dos sujeitos (J) estava com perda auditiva de mais ou menos 60% e, por isso, está sendo submetido a um processo de terapia da linguagem e à espera de uma prótese auditiva. Dois Ss (B, D) são repetentes e apresentam problemas de aprendizagem, segundo avaliação da escola. D e M estavam em processo de alta da Associação, sendo um a pedido da mãe e o outro pelo fato de ser considerada uma criança independente em termos motores. Estes Ss, com deficiências físicas visíveis, são estigmatizados, entre outros motivos, por não apresentarem desempenho motor satisfatório que os impedem de realizar atividades escolares como os demais alunos.

A literatura disponível sobre o termo Paralisia Cerebral na área da educação é precária, principalmente no que se refere à metodologia de ensino. Na área médica alguns trabalhos contribuem para o esclarecimento do termo. Ela se caracteriza por uma desordem do movimento e da postura, persistente, porém variável, surgida nos primeiros anos de vida e necessitando de estimulação desde o momento da descoberta .

No campo educacional pode se dizer o mesmo, ou seja, quanto mais cedo se inicia o processo de estimulação, maiores serão as possibilidades de desenvolvimento. Essas crianças podem, ainda, apresentar algum tipo de problema de aprendizagem, o que não significa que não possam ou não consigam aprender, necessitando apenas de recursos adicionais de ensino⁸ .

tada que a metade superior. O controle da cabeça, dos braços e mãos são geralmente pouco afetados, e a fala pode ser normal.

⁸ Paralisia cerebral é o termo usado para designar um grupo de desordens motoras, não progressivas, porém sujeitas a mudanças, resultante de uma lesão no cérebro nos primeiros estágios de seu desenvolvimento. Esta definição foi pro-

Caracterização dos sujeitos e das respectivas famílias.

Os dados referentes à caracterização dos sujeitos, bem como de suas respectivas famílias encontram-se descritos no Quadro 1.

posta por Hagberg em 1989 e aceita pela Sociedade Internacional de Paralisia Cerebral.

Quadro 1 . Descrição dos sujeitos e de suas respectivas famílias de acordo com os itens arrolados na primeira linha da tabela.

| SUJEITOS | IDADE | SEXO | SÉRIE | REPETÊNCIA | RENDA FAMILIAR (em salário mínimo) | PAIS VIVEM JUNTOS | NÚMERO DE IRMÃOS | CARACTERIZAÇÃO DA PARALISIA CEREBRAL | LOCAL DA REABILITAÇÃO | FALTAS NAS SESSÕES EM (%) | MOTIVO DAS FALTAS | MORADIA : PRÓPRIA/ ALUGADA | GRAU DE INSTRUÇÃO DOS PAIS |
|----------|-------|------|-------|------------|---------------------------------------|-------------------|------------------|--|-------------------------------------|---------------------------|-----------------------|----------------------------|----------------------------|
| J | 9 | M | 1ª | R | 2 a 3 | S | 1 | diplegia dos membros inferiores e superiores. | ASCR | 10 | Doença | Não | 1º incompleto |
| F | 9 | F | 2ª | N | 2 a 3 | S | 0 | paraparesia hipotônica. | ASCR | 20 | Doença | Sim | Pai 3º mãe 1º incompleto |
| M | 11 | F | 3ª | R | 3 a 5 | S | 1 | diplegia espástica dos membros superiores e inferiores . | Particular e CEFID | 3 | | Sim | 2º completo |
| B | 9 | M | 1ª | R | 1 a 2 | N | 2 | hemiparesia do lado esquerdo dos membros superiores. | ASCR | 50 | Falta de acompanhante | Não | 1º incompleto |
| D | 12 | M | 1ª | R | 1 a 2 | N | 2 | hemiplegia do lado esquerdo dos membros superiores. | Não realizou no momento da pesquisa | 30 | Doença | Sim | 1º incompleto |

A família de B

Segundo sua mãe, a gestação e o parto de B foi normal, como seu primeiro filho; com três anos de idade iniciou tratamento de fisioterapia na cidade onde morava, pois tinha muita dificuldade para caminhar e falar. Quando caminhou, percebeu que não usava a mão esquerda e ainda falava com dificuldade; foi onde decidiu continuar o tratamento de reabilitação após ter se mudado de cidade e conhecido a ASCR, onde continua o tratamento até o presente momento.

A família mora em uma casa construída em uma área pública, localizada ao lado de uma via expressa, na entrada da cidade, a poucos metros da BR 101. A casa possui três cômodos pequenos, onde moram a mãe, o padrasto e dois irmãos. A mãe, no início da pesquisa, estava afastada do emprego onde trabalha como servente, por motivo de doença; recebe um salário mínimo e é analfabeta. B não conhece seu pai biológico, tendo o seu padrasto como referência. Segundo o sujeito, seu pai não é o mesmo do irmão que o acompanha junto ao serviço de reabilitação; em relação ao irmão mais novo não soube responder e a mãe prefere não falar sobre o assunto. O irmão mais velho saiu da escola para jogar futebol no juvenil de um time profissional; o S comentou que o irmão vai ganhar dinheiro e vai comprar uma casa para a família. Apesar da situação financeira da família, B sempre está aseado e com roupas limpas. Segundo depoimento da professora, no transcorrer do ano de 98, o S não realizava as tarefas de casa, faltava muito, é uma criança tímida e fala tão baixo que mal se ouve sua voz no momento da chamada.

Em 99, B esteve mais participativo nas aulas, entrosando-se com os colegas e professora, fato que não acontecia desde 98, conforme dados de observação da E; segundo a professora, o S passou a realizar as atividades escritas em sala de aula, porém está assimilando o conteúdo com uma certa lentidão; afirmou que sua auto estima está muito baixa, precisando de mais credi-

bilidade. Na ASCR, em 99, passou a ser acompanhado pelo irmão mais velho (15 anos), uma vez que a mãe trabalha em período integral e não pode acompanhá-lo no tratamento de reabilitação. B tem paralisia do lado esquerdo, com movimentos limitados na mão, geralmente usando-a apenas quando necessita ou é solicitado; usa um aparelho na mão esquerda com a finalidade de ficar com ela estendida, sendo necessário ensinar-lhe a fazer uso dessa mão⁹. A mãe declarou para a E que não sabe como ajudar seu filho na escola pelo fato de não saber ler e acredita que B tem dificuldade de aprender devido à paralisia. Passa a impressão de que o déficit neurológico é um motivo para considerá-lo como deficiente, principalmente quando afirma “*meu filho, sabe, tem esse problema, por isso acho que ele não aprende*”¹⁰.

A família de D

D nasceu de parto normal. Sua mãe passou a perceber os problemas quando iniciaram as crises convulsivas, com aproximadamente um ano de idade. Após o diagnóstico de paralisia cerebral, iniciou tratamento de reabilitação com cerca de quase dois anos de idade; segundo a mãe, no período que estava na ASCR, sentia-se mais segura com relação ao tratamento de seu

⁹ Quando iniciou a utilização do aparelho dizia que tinha uma mão de ferro; comentou com a terapeuta que atualmente já consegue colocar o aparelho sozinho pois, em sua casa, não tinha ninguém que lhe ajudasse, ao que a terapeuta respondeu que é muito bom e o estimulou para que continue fazendo já que o objetivo é que aprenda a utilizar sua mão esquerda.

¹⁰ Em uma visita domiciliar realizada pela E à casa de B (neste dia não se encontrava em casa pois tinha ido com a mãe ao centro da cidade), a E percebeu que a família, de certa forma, utiliza a deficiência como meio de sobrevivência ao acompanhá-lo no ônibus pois ele tem direito a transporte gratuito (sua carteira deveria ser usada somente para os dias de tratamento na ASCR).

filho; quando seu filho recebeu alta, afirmou ter se sentido meio perdida, pois não saberia a quem recorrer quando D tivesse algum problema, principalmente com relação à escola.

Sua família mora em uma casa própria, num morro bem elevado, onde o S, algumas vezes, apresentava lesões por ter caído. Três pessoas residem na casa: a mãe, o irmão mais velho e o sujeito; a renda provém do trabalho da mãe que trabalha como servente na escola que o S estuda (dois salários mínimos) e o irmão, quando está trabalhando, ajuda com uma contribuição mínima. O pai, segundo a mãe, tem outra família e ajuda-lhe também com uma parte mínima para a compra do anticonvulsivo que o S tem de tomar três vezes ao dia. D sempre sai junto com a mãe para o trabalho, sendo que, quando bebê, freqüentava uma creche e, no momento, freqüenta uma instituição religiosa que trabalha com crianças carentes que não tem onde ficar no período em que não freqüenta a escola. Em todas as instituições que freqüentou apresentou problemas de disciplina e, segundo afirmação de sua mãe, em casa, também apresenta problemas onde, em muitas ocasiões, quando não lhe obedece, são usados métodos coercitivos.

D tem PC com diplegia, com história de crises convulsivas repetitivas; sua lesão é do lado esquerdo, usando o braço esquerdo quando necessita ou solicitado. Sua fala tornou-se significativa depois dos cinco anos pois antes pronunciava apenas palavras isoladas. Faz uso de anticonvulsivo três vezes ao dia, apresentando, em alguns períodos, crises convulsivas semanais, porém atualmente a medicação está controlando as crises. DO era uma criança arredia, que não fazia as atividades, não brincava, gritava e agredia quando sua vontade não era satisfeita. Mas, aos poucos, foi se adaptando às regras; hoje, na escola, permanece no seu lugar; antes andava o tempo todo; atualmente participa das atividades, tanto acadêmicas quanto sociais e a própria escola percebeu seu progresso. Foi submetido a um tratamento de reabilitação na ASCR há cerca de 4 anos, recebendo atendimento nos setores de fisioterapia, terapia ocupacional e pedagógico. Teve alta em março de 97, pois os profissionais, ligados à fisioterapia, consideraram D fisicamen-

te independente e, também, por estar inserido no ensino regular. Sua fala, iniciada aos cinco anos, com palavras soltas, é difícil de ser compreendida. Aos sete falava algumas frases; dos dez anos em diante passou a relatar alguns fatos; pelo fato da fala ter ocorrido com muito atraso, no começo da vida escolar, não se compreendia o que ele falava.

É uma criança que sempre apresentou dificuldades de relacionamento; no início do procedimento, com a E, negava-se a realizar as tarefas, mas foi superando quando passou a notar o reforçamento verbal da E que dizia “*muito bem*” após seus acertos na tarefa de leitura (ficava sorridente quando a E falava muito bem e dizia “*acertei*”).

Atualmente D está com 12 anos e frequenta a primeira série e um serviço de atendimento pedagógico no período da manhã, onde a E realizou o procedimento. Estuda no Colégio onde sua mãe é servente no período matutino. Uma estudante de graduação em psicologia deu continuidade ao procedimento da E a partir do segundo semestre de 99; o atendimento é realizado na sala de informática, no período em que D está na escola.

A família de M

É gêmeo, tendo nascido de parto prematuro, com seis meses e meio. A mãe recebeu o diagnóstico quando a criança tinha dez meses e, desde então, vem acompanhando sua filha no tratamento fisioterápico. É filho da primeira gestação e, segundo a mãe, a gestação foi planejada e desejada; o pré-natal foi realizado regularmente, porém a gestação foi de alto risco. A primeira criança nasceu saudável; a segunda, M, demorou para ser retirada. O pediatra não tinha, até os dez meses, um diagnóstico preciso e, por isso, encaminhou-a a um neurologista com o diagnóstico de Paralisia Cerebral.

M reside com os pais; a renda da família é acima de quatro salários mínimos, resultando numa certa estabilidade financeira; em função disso, optaram por realizar o tratamento fisioterápico num serviço de atendimento privado. Os pais consideraram que este tratamento deveria ser realizado por profissionais habilitados, sendo esse o motivo que os levaram a solicitar o afastamento da Associação Santa Catarina de Reabilitação, onde realizou tratamento durante cinco anos.

O pai tem dois locais de trabalho para complementar a renda familiar e a mãe trabalha em dois períodos (matutino e noturno); utiliza o período vespertino para conduzir o S ao serviço de reabilitação e a outros tratamentos que possa necessitar. Atualmente, o S apresenta dificuldades de movimento nos membros superiores e inferiores e de equilíbrio, locomovendo-se com ajuda. M era uma criança que falava muito pouco, mas, aos poucos, foi superando sua timidez; hoje expressa-se com mais facilidade. Ocupa a maior parte de seu tempo em casa assistindo televisão; M tem sempre a presença de uma empregada auxiliando-lhe nas atividades que realiza em casa. Através de consulta ao prontuário da ASCR e do próprio depoimento da mãe para a E, pode-se notar que a mãe faz o possível para facilitar a independência física de sua filha, inclusive comparando com a outra filha (comenta que gostaria muito que M tivesse acesso aos mesmos locais e às atividades que a irmã realiza). As meninas passam grande parte do tempo com a empregada que as acompanha na realização das tarefas escolares pois a mãe alega não ter tempo e paciência. A direção da escola (ensino privado) informou que a família deveria ter, desde o momento de seu ingresso, uma pessoa que acompanhasse M na atividade de locomoção; em vista disso, a família contratou uma moça que fica permanentemente na escola para ajudar M a se locomover e ajuda-la nas atividades escritas (principalmente na lousa); a professora afirmou que não dispõe de tempo para esperar M realizar todas as atividades escritas, acordando com a família

que as atividades não realizadas na escola seriam feitas em casa. M falou para a E que, pelo menos, em casa tem mais tempo para fazer as atividades.

A família de F

F nasceu em uma cidade pequena, com poucos recursos. Após seu nascimento, sua mãe percebeu algo de diferente; nos primeiros meses de vida ficou sempre muito ansiosa para saber se sua filha ia ser normal ou não. Foi então que, numa consulta ao pediatra, este levantou a possibilidade de um diagnóstico de Paralisia Cerebral e também afirmou que a cidade não oferecia um serviço de reabilitação; por isso, os pais decidiram mudar para uma cidade maior e dar preferência ao tratamento de reabilitação que é realizado até o presente.

F é filha única, sendo que os pais, após seu nascimento, passaram a morar juntos. O pai tem curso superior e trabalhava como professor em sua cidade. Atualmente, trabalha em uma empresa próxima à residência onde moram. A inexistência de uma linha de ônibus que possibilite a locomoção até à escola constitui-se na maior dificuldade do momento. Os pais pensam na possibilidade de comprar uma casa próxima à escola, até mesmo porque alguns dos seus familiares residem neste local. F estuda em uma escola municipal que oferece ensino do Pré-escolar à 4ª série do primeiro grau.

F tem paralisia cerebral com diplegia hipertônica, com os membros inferiores mais comprometidos que os superiores, tendo mais dificuldade para movimentar o braço direito. Apresenta também déficit no equilíbrio corporal, tendo dificuldade de ficar em pé, além de manifestar medo quando fica nesta posição. F apresenta boa comunicação oral e relata, com frequência, fatos acontecidos em casa, porém em relação à parte motora, segundo depoimento dos técnicos, não

coopera na realização dos exercícios, dificultando o sucesso do tratamento que, em muitos momentos, depende do paciente.

De acordo com avaliação psicológica, (avaliação realizada pela psicóloga da ASCR) constante no prontuário da ASCR, F caracteriza-se por ser uma criança tranqüila e colaboradora. Tem noções básicas de cores, formas, boa compreensão, nomeia e dá função às partes do corpo. Conta histórias, soma com dificuldade e reconhece algumas letras. Apresenta coordenação fina prejudicada. Obedece ordens simples e complexas. Seu desenvolvimento cognitivo está dentro dos padrões de normalidade para o seu caso. Em 98, a mãe solicitou atendimento psicológico por encaminhamento do neurologista que suspeitava que F apresentava sintomas de síndrome do pânico. A psicóloga, após algumas sessões, concluiu que a mãe era quem necessitava de acompanhamento psicológico, pois o relato de F “de ter medo de tudo” constituía-se muito mais em relatos orais da mãe do que episódios de medo relatados por F.

F iniciou o tratamento na ASCR com dois anos de idade, sendo que um ano após sua entrada, a mãe solicitou seu afastamento para realizar uma cirurgia de alongamento dos membros inferiores, retornando um ano após sem realizar a cirurgia. Até início de 99 realizou tratamento de fisioterapia, terapia ocupacional, informática educativa e apoio pedagógico. Sua frequência nos tratamentos é pouco assídua e a mãe costuma justificar suas faltas alegando problemas de saúde e a distância entre a residência e a ASCR, o que seria impeditivo para chegar na hora marcada. Porém, durante a aplicação do procedimento de ensino de leitura e escrita, quase não houve faltas e quando acontecia a mãe costumava justificar. No final do segundo semestre de 99, a mãe solicitou alta da ASCR para realizar fisioterapia em outra instituição, acompanhada de hidroterapia.

Os pais de F decidiram matricula-la em uma escola próximo à sua casa, onde permanece estudando na segunda série; seu pai acompanhava as tarefas escolares de F e dizia que sua

filha só não fazia as atividades pedidas pela escola quando estava com preguiça; a mãe dizia que passou esta tarefa para o pai, pois ele é mais autoritário. Segundo depoimento da mãe, F, na segunda série, foi muito bem em leitura e escrita, tendo tido maior dificuldade em matemática; mesmo assim conseguiu passar para a terceira série.

A família de J

A família de J também morava numa cidade pequena; a gravidez foi desejada pois era o primeiro filho; a mãe parou de trabalhar quando soube que estava grávida. A gravidez e o parto foram normais, porém, após o nascimento, o médico notou que a criança era diferente; foi diagnosticada como tendo Paralisia Cerebral. Com cerca de dois anos de idade, os pais decidiram mudar para uma cidade maior, onde teriam mais recursos para o tratamento do filho; o tratamento de reabilitação iniciou-se a partir dos três anos.

J é filho único; seu pai é empregado de um hotel e a mãe atualmente permanece em casa. Justifica que o horário da escola e o tratamento na ASCR a tem impedido de trabalhar fora; J estuda em uma escola pequena que, devido ao fluxo de alunos, funciona com horário intermediário reduzido (11h e 45 min até às 13 h e 45 min). Na ASCR, realizava tratamento de fisioterapia, terapia ocupacional, hidroterapia, informática educativa e apoio pedagógico. J está fisicamente independente, porém ao andar não consegue esticar completamente as pernas; a paralisia não afetou os membros superiores; tem problemas de visão e faz uso de óculos. Os pais decidiram mudar J de escola por causa da reprovação e por tê-la considerado injusta; atualmente estuda em uma escola municipal próxima à sua casa.

Segundo a professora da escola, J é “dengoso” e quer sempre atenção, ou seja, gosta de conversar com a professora; os pais afirmaram que, pelo fato de ser filho único, é dado-lhe atenção exclusiva (recentemente nasceu uma irmã). Sua professora atual comentou que não apresentou características de uma criança manhosa, sendo participativo e estudioso, além de ser uma criança tranqüila e com facilidade de aprendizagem; J passou para segunda série sem necessitar de recuperação final; está usando prótese auditiva nos dois ouvidos. Atualmente está em alta da ASCR, tendo sido encaminhado para uma instituição especializada em terapia da linguagem. Devido à perda auditiva (em torno de 60%), o objetivo é manter a linguagem no nível atual.

Local

Antes de iniciar o procedimento, a experimentadora (E) entrou em contato com a Associação Santa Catarina de Reabilitação (ASCR) para verificar os possíveis sujeitos para participarem da pesquisa e contactou a direção das escolas nas quais estudam com a finalidade de solicitar autorização para a realização de observação em sala de aula. Com um dos Ss houve contato com uma instituição religiosa que frequenta e com outro S, o contato ocorreu com seus pais, pois o procedimento foi realizado na própria residência.

O procedimento com três crianças (F, J, B) foi realizado na Associação Santa Catarina de Reabilitação, no horário de atendimento do setor pedagógico; com M, o procedimento ocorreu em sua casa após o término das atividades de fisioterapia e das tarefas escolares. E, com o D, o procedimento foi realizado numa instituição religiosa que atende crianças carentes fora do horário regular de ensino.

A Associação Santa Catarina de Reabilitação (ASCR) é uma instituição pública estadual que oferece serviço de reabilitação nas áreas de ortopedia e neurologia, tanto infantil como adulto, levando os indivíduos a aprender os movimentos e tornando-os, na medida do possível, independentes, porém respeitando os seus limites de integração na sociedade. No setor de neurologia infantil são atendidas crianças de 0 a 14 anos em todas as patologias que venham afetar a área motora. Os profissionais que atuam junto a essas crianças são da área de fisioterapia, terapia ocupacional, fonoaudiologia, pedagogia, enfermagem, serviço social e serviço médico. As patologias mais freqüentemente atendidas na ASCR são: PC, acidente vascular cerebral, traumatismo crânio-encefálico, hemiplegia, quadriplegia, paraplegia, diplegia, paralisia facial, atraso no desenvolvimento neuro-psico-motor, mielomeningocele, distrofia muscular. A alta dá-se quando ocorre a independência total ou relativa, ou seja, quando a criança atingiu seus limites. Nesses casos, são programadas sessões de manutenção, que podem ser feitas no lar conforme a necessidade ou na própria ASCR, em retornos periódicos para reavaliação e/ou encaminhamentos às instituições especializadas.

Situação e Material

O procedimento foi realizado em três locais diferentes: com três Ss sujeitos (F, B, J) na sala de apoio pedagógico escolar da ASCR; com o sujeito D foi realizado numa sala de uma Instituição Religiosa onde fazia “reforço escolar” e com M, o procedimento foi realizado em um quarto de sua própria residência devido às suas dificuldades de locomoção. O atendimento foi sempre individual, com a E, e Ss sentados ao redor de uma mesa. Os estímulos visuais foram constituídos de palavras (tipo arial, *bold*, tamanho 52 do processador do *Word 7.0*) e de figuras extraídas dos *cliparts* de um *Cd Rom*; as letras foram coladas em cubos de madeira, de 3 cm de

altura por 3 cm de largura, os quais foram apresentados aos S. Em virtude do comprometimento motor dos Ss, houve necessidade de modificar o material de montagem¹¹. Durante as sessões o S sentava-se ao lado da E com os estímulos expostos a sua frente. As pastas plásticas eram colocadas em um suporte de madeira que ficava em uma posição ligeiramente inclinada. A E mantinha uma prancha com a folha de registro no lado direito do sujeito juntamente com os blocos de madeira para a atividade de montagem das palavras.

Procedimento Geral

Escolha dos sujeitos

A indicação dos sujeitos foi feita, a partir de relatórios, pela Pedagoga que acompanha as crianças no ensino regular; após visita realizada nas escolas, constatou que os professores estavam com dificuldades de trabalhar com essas crianças principalmente em leitura e escrita. A ASCR atende crianças em idade escolar na faixa de 7 a 14 anos. Os Ss que não estão mais em tratamento foram escolhidos pelo fato de terem sido constadas dificuldades de acompanhar a leitura e escrita em suas respectivas escolas.

Entrevista inicial

Ao iniciar as sessões, a E informou aos Ss de que nesta etapa não haveria consequências para suas respostas. O procedimento para coleta de informações consistiu de uma entrevista individual com cada participante, semi estruturada e com roteiro pré - estabelecido, para coleta de informações acerca do vocabulário já adquirido e relacionado a informações que fazem parte da vida do S (perguntas sobre o corpo humano, família, escola, alimentos, lazer e escolhas

¹¹ Em estudos de equivalência, geralmente as letras são coladas em pedaços de cartolina.

peçoais). O material utilizado pela E foi um caderno e uma caneta. Antes de iniciar a entrevista, a E informou que anotaria todas as suas respostas, como faz um jornalista, onde ele seria o entrevistado e ela a entrevistadora. As perguntas foram realizadas informalmente para não inibir as respostas dos Ss.

Alguns cuidados foram tomados durante a entrevista como: interromper a sessão quando a E observasse que as perguntas estavam ficando cansativas para o S e muito longa ou com excesso de perguntas que o S respondia que não sabia. Esta providência foi garantida para não desmotivá-los, ao término da entrevista a E organizava uma atividade recreativa para o S, tais como: jogos ou outra atividade de escolha do S.

As palavras concretas e dissílabas, conforme descritas nos Quadros 2 e 3, foram organizadas em uma lista e apresentadas aos Ss para verificar quais delas eles tinham condições de ler. Aquelas que não foram lidas corretamente constituíram-se nas palavras que foram ensinadas. Nesta atividade nenhum tipo de consequência reforçadora era apresentada, mesmo que, as respostas estivessem corretas.

Quadro 2. Relação das palavras ensinadas e das palavras de generalização apresentadas durante as fases de ensino aos Ss J, F, D, B.

| PROCEDIMENTOS | PALAVRAS | |
|---------------|------------------------------|-----------------------|
| | ENSINADAS | GENERALIZAÇÃO |
| L. Base 1 | copo, cama, boca | |
| Excl. 1 | Mesa, casa , sofá | CABO, COMA, MACA |
| Excl. 2 | suco ,doce, bolo | FAFÁ ,FACA CACA |
| Excl. 3 | bota , roda, dedo | LOBO, COCÔ, COLO |
| Excl. 4 | Porta, rádio, carro | DATA, DADO, ROBÔ |
| Excl. 5 | lápiz, folha, livro | CARTA, ROTA, CARPA |
| Excl. 6 | Maça, mão, frango | FOFO, PILHA, LILI |
| Excl. 7 | Queijo, arroz, feijão | MAMA, GOMA, MAMÃO |
| Excl. 8 | urso, tênis, meia | JÓQUEI, FERROZ, FEIRA |
| Excl. 9 | Batom, pente, pia | MÊS, SORTE, SORO |
| Excl. 10 | Limão, milho, uva | PIADA ,BATE, TERRA |
| Excl.11 | leite, bacia, nescau | LUVA, LIMA, ALHO |
| Excl. 12 | Boneca, pipa, balão | TELA, BABA, CACAU |
| Excl. 13 | Banana, pão, café | PAPAI, CANECA, NENÊ |
| Excl. 14 | Carrinho, bicicleta, boné | CANA, BABA, CACAU |
| Excl.15 | olho, pé, _ente | BOBO ,BIBI ,BICO |
| Excl. 16 | Vestido , xícara ,fogão | TELHA, PEDE, PELE, |
| Excl. 17 | Abacaxi, geladeira, melancia | FOCA, VESTIR, CARA |
| Excl. 18 | Cadeira, janela, chuveiro | BALA, GELO, CALA |
| Excl. 19 | Chapéu, calça, toca | CHUCHU, ROLA, JARRA |
| Excl. 20 | Televisão, camiseta, anel | CHÁ, COLCHA, TAÇA |
| Excl. 21 | Armário, lixeiro, batata | VISÃO, LESÃO, SECA |

Quadro 3 . Relação das palavras ensinadas e das palavras de generalização apresentadas durante as fases de ensino ao sujeito M.

| PROCEDIMENTOS | PALAVRAS | |
|---------------|------------------------------|-----------------------|
| | ENSINADAS | GENERALIZAÇÃO |
| L. de Base 1 | Pipoca, gelatina, abacate | |
| Excl. 1 | Sapato, vestido, casaco | CABANA, BATI- |
| Excl. 2 | Maçã, bolacha, abacaxi | COCADA, CASADO, SAPE- |
| Excl. 3 | lápis, livro, caderno | XIXI, BABA, BOLA |
| Excl. 4 | Arroz, galinha, suco | CANO, CALA, PINO |
| Excl. 5 | saia, boneca, urso | COCO, ARARA, LINHA |
| Excl. 6 | Cadeira, rádio, xícara | BOCA, BONÉ, CANECA |
| Excl. 7 | Iogurte, sorvete, bombom | CARA, CACA, DEI |
| Excl. 8 | Palhaço, bicicleta, pirulito | SORTE, BOM, TEVE |
| Excl. 9 | Pente, tênis, meia, | PALHA, PALITO, BICO |
| Excl. 10 | Flores, árvore, cachorro | NESTE, AMEIXA, PENA |
| Excl. 11 | Armário, lixeiro, chave | ARCO, VOVÓ, CHORO |
| Excl. 12 | Tesoura, mochila, relógio | LÍRIO, ROCHA, ARMA |
| Excl. 13 | Travesseiro, cama, lustre | MOLA, RALA, REMO |
| Excl. 14 | Banana, pão, sanduíche | MACA, CARRO, ROSCA |
| Excl. 15 | Jaqueta, chapéu, sombrinha | SAMBA, NABO, CHEIRO |
| Excl. 16 | Computador, telefone, ca- | TANQUE, CHATA, SOM- |
| Excl. 17 | Frutas, chocolate, brincan- | FONE, DOR, FOFO |
| Excl. 18 | olho, dente, pé | CACHO, COLA, TELA |
| Excl. 19 | Líquidificador, batedeira, | PELE, PEDE, PENTELHO |
| Excl. 20 | Pintando, pincel, lendo | CABO, BATE, RODA |
| Excl. 21 | Limpendo, vassoura, água | PINTAR, LENÇOL, CEDO |

Teste inicial de leitura

As palavras apresentadas no teste inicial de leitura foram aquelas obtidas a partir da entrevista com os Ss. Para quatro Ss (J, F, D, B) foram apresentadas 73 palavras dissílabas e trissílabas simples. Para MA foram apresentadas 71 palavras dissílabas, trissílabas e polissílabas pois este S já apresentava leitura de palavras dissílabas simples. Nenhuma consequência foi fornecida ao desempenho dos sujeitos, mesmo que suas respostas estivessem corretas. Essas palavras encontram-se na Tabela 1, em anexo.

Teste de identificação das figuras

Para cada palavra escolhida, foi também selecionada a figura correspondente e apresentada ao S, seguindo um procedimento similar àquele do teste de leitura. A E apontava um desenho de cada vez e perguntava: “*O que é isto?*” e anotava a resposta do sujeito, evitando de corrigi-lo.

Descrição geral do Procedimento de Exclusão

Os Ss foram submetidos ao conjunto de procedimentos que compõe o programa de ensino individualizado, semelhante àquele utilizado por de Rose e colaboradores (1989).

O procedimento principal, um delineamento do sujeito como seu próprio controle, foi o de exclusão, usado para expandir gradualmente, ao longo de uma seqüência de passos, o repertório de pareamentos entre o *modelo* (palavra ditada pelo experimentador) e o *estímulo de comparação* (palavra impressa). O procedimento de exclusão tem, como base, a presença, em cada tentativa de pareamento, de um estímulo de comparação, *conhecido* pelo S, que foi apresentado juntamente com outro estímulo, *desconhecido* pelo S. Quando o experimentador apresentou o modelo correspondente ao estímulo novo, o estímulo de comparação já conhecido funcionou como pista ou dica para que o sujeito rejeitasse e selecionasse corretamente o estímulo novo. Dessa forma, neste programa, o procedimento de exclusão permitiu a aprendizagem sem erro do pareamento de palavras ditadas com palavras impressas.

O programa envolveu também a inserção de sondas (teste de leitura) para verificar a leitura de palavras não diretamente ensinadas; as sondas foram inseridas nas etapas do pré e pós-teste, bem como na etapa de exclusão. Nesta etapa, as sondas eram apresentadas, em média, após

quatro a cinco tentativas de apresentação das palavras de ensino. O programa foi dividido numa seqüência de passos. Os dois primeiros passos foram destinados à aquisição de uma linha de base inicial que, à medida que o procedimento de exclusão se expandiu, foi sendo ampliada. O programa prosseguiu alternando passos de exclusão com passos de equivalência (numerados seqüencialmente), nos quais foram verificadas a formação de classes de equivalência entre palavras faladas, impressas e figuras.

As tentativas iniciais de um passo de exclusão consistiu num pré - teste que avaliou a leitura das palavras de ensino introduzidas no passo, das palavras ensinadas na sessão imediatamente anterior e também de três palavras de generalização. As tentativas finais do passo constituiu num pós-teste que foram usadas para avaliar as palavras ensinadas na sessão, bem como as palavras de generalização. A identificação correta das palavras ensinadas na sessão anterior constituiu num requisito para aplicação de um passo; quando o critério não foi atingido, o passo anterior foi repetido. Três testes extensivos de leitura foram aplicados para avaliar o percentual de retenção de leitura das palavras ensinadas, bem como das palavras de generalização. O primeiro teste foi realizado após a exclusão 10, o segundo após a exclusão 15 e o terceiro após a exclusão 21. Porém, com dois Ss (D, B), houve necessidade de realizar testes parciais, que ocorreu a cada três exclusões, pois a retenção com esses Ss foi bem inferior aos dos demais.

Cinco procedimentos básicos fizeram parte do procedimento: Linha de Base I, Linha de Base II (Equivalência), Exclusão, Equivalência e Teste. O procedimento foi realizado em etapas, com material programado, sendo que, a cada etapa, houve um nível de dificuldade maior, respeitando-se o ritmo dos sujeitos, porém a etapa posterior só foi realizada quando, na anterior, se alcançou 100% de acertos. Os reforçadores utilizados foram de natureza social, com expressões tipo “*muito bem*”, “*isso mesmo*”, “*correto*”. Durante o procedimento, contudo, houve neces-

cidade de modificar a contingência de reforçamento para os Ss D e B. Até à sessão 10 foi utilizado apenas o reforço social. A partir desta sessão, na montagem das palavras, os Ss passaram a receber, além do reforço social, uma ficha plástica colorida se a montagem da palavra estivesse correta¹², contudo, na leitura da palavra, apenas o reforço social era apresentado. No final do procedimento a E pedia ao S que contasse quantas fichas havia recebido, pois poderia comprar material escolar que a E expunha na mesa com os respectivos valores de cada um.

Fase de Linha de base I

Etapa do Pré-teste das palavras de ensino e das figuras correspondentes

Nesta etapa, três palavras de ensino e as figuras correspondentes foram apresentadas ao S; ao iniciar a sessão, abria-se a pasta plástica contendo as palavras impressas (uma em cada folha) e apresentava-se à criança a primeira palavra, dizendo-se: "*Que palavra é essa?*" Nenhuma consequência foi fornecida para o acerto ou erro da criança, com a E mantendo-se o mais neutro possível. E assim prosseguiu com as outras duas palavras.

¹² Semelhantes a fichas de jogos de baralho.

A experimentadora iniciou o pré – teste mostrando a palavra impressa, uma em cada folha, conforme mostra a Figura 4, abaixo.

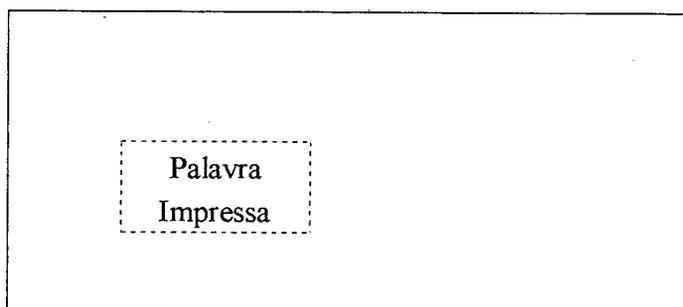


Figura 4. Folha de apresentação da palavra nova apresentada ao sujeito na Etapa do Pré-Teste da Linha de Base com a E perguntando: “*Que palavra é essa?*”?

Etapa de Aprendizagem

Com a apresentação das três palavras de ensino e respectivas figuras (aquelas que foram ensinadas), deu-se início à fase denominada Linha de Base I (ensino inicial) , onde cada palavra – de ensino foi apresentada, com a E dizendo: “*Esta palavra é copo*”. A seguir, a E perguntava: “*Que palavra é essa?*” E dizia “*Aponte a palavra copo*”. Se o sujeito apontasse corretamente a palavra, ele era elogiado com expressões do tipo “muito bem”, “parabéns”, “correto”; o mesmo ocorria também, se o sujeito a verbalizasse corretamente. Caso a resposta fosse incorreta, a E repetia o procedimento até que o S estivesse repetindo corretamente a palavra. A resposta era assinalada como certa ou errada na respectiva coluna da folha de resposta . Assim que a E tivesse ensinado uma das “palavras- de ensino” (tentativas), passava a apresentar dois estímulos de comparação (duas das três palavras- de ensino de cada vez, sendo uma delas a palavra já ensi-

nada), perguntando-se ao sujeito qual era a palavra desconhecida e pedindo ao sujeito para apontá-la (por exemplo “*aponte cama*”). Se o S apontasse corretamente, era elogiado. Após o S ter apontado a palavra solicitada pela E, solicitava-se ao sujeito que dissesse qual era a outra (e o reforçava se acertasse). Esta configuração pode ser vista na Figura 5:

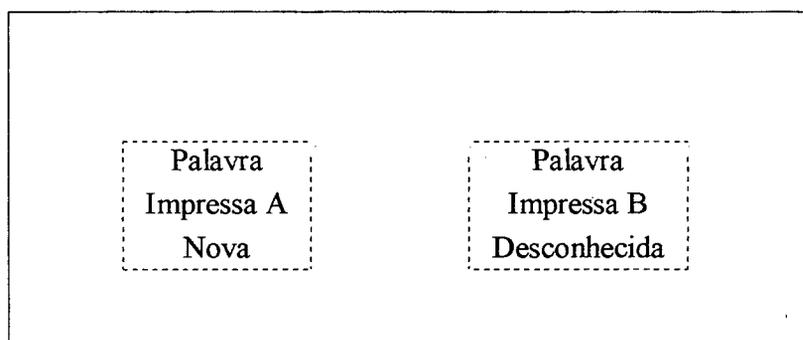


Figura 5. Folha de apresentação da palavra nova apresentada ao sujeito, acompanhada de uma palavra conhecida, com a experimentadora perguntando: “*Qual das palavras é...?*” (com a E dizendo o nome da palavra nova, escrita na base da folha, ao lado da palavra conhecida, porém sem apontá-la).

Após a primeira tentativa de identificação da primeira palavra – de ensino, dava-se início ao procedimento de montagem desta palavra, com a E dizendo: “*Então, agora, você vai escrever com essas letras, a palavra copo*”. Se a montagem fosse correta, a E reforçava o desempenho do sujeito com expressões do tipo: “*Isso*”, “*Muito bem*”, “*Parabéns*”. Na seqüência, a E perguntava ao S: “*Que palavra você escreveu?*” Se o sujeito lesse a montagem corretamente, a E reforçava novamente o desempenho do sujeito com as expressões acima citadas. O mesmo procedimento ocorreu com as outras duas palavras. Se o S não realizasse corretamente a montagem, a E pedia-lhe para tentar outra vez: “*Vamos tentar mais uma vez?*” Caso o sujeito não conseguis-

se montar a palavra na 1^a. tentativa, a E sugeria: *“Olhe bem como você escreveu a palavra (a E apontava a palavra impressa). Vamos tentar escrever a palavra novamente”*.

Etapa do Pós- teste

Após a etapa de ensino das palavras novas, estas eram apresentadas ao sujeito com a E dizendo: *“Então vou-lhe mostrar as palavras que você aprendeu e não vou dizer se a sua resposta está certa ou errada”*. A E solicitava ao S para dizer o nome de cada uma das palavras apresentadas individualmente, dizendo: *“Aponte e diga que palavra é esta”*. Em seguida, perguntava: *“Qual é a outra?”* A E então anotava as respostas na folha de registro e nenhuma consequência era apresentada contingentemente ao acerto ou erro do S. Foram seis tentativas com três palavras apresentadas em cada folha.

Fase de Exclusão

Etapa do Pré- teste das novas palavras de ensino e das respectivas figuras

Repetia-se o procedimento da Etapa 1 da Fase A de (Linha de Base I), acrescido de três palavras de generalização (formadas a partir da composição das sílabas das palavras já ensinadas) e dava-se início ao procedimento de exclusão. A criança tinha que identificar corretamente (100 % de acerto) todas as palavras já ensinadas - retenção. Se isso não ocorresse, repetia-se novamente a sessão na qual aquelas palavras foram ensinadas.

Etapa de aprendizagem

Nesta etapa, no ensino da primeira palavra, esta foi sempre apresentada juntamente com uma das palavras - de ensino já ensinada na Fase anterior, com a E perguntando : “*Qual das palavras é... ?*”, “*Que palavra é esta?*”, e dizia o nome da palavra nova, colada na base da folha, ao lado da palavra conhecida, solicitando ao S que a apontasse. Nessa situação, o estímulo modelo era a palavra falada pela E (*estímulo auditivo*) e os estímulos de comparação eram as *palavras impressas* (coladas na base da folha de papel). Se o sujeito respondesse identificando corretamente a palavra, era elogiado com expressões do tipo “*muito bem*”, “*parabéns*”, etc. ; caso a resposta fosse incorreta, a E usava um procedimento de correção, perguntando: “*Você tem certeza?*”. Caso o sujeito alterasse sua resposta, aplicava-se o procedimento regular de reforçamento das tentativas corretas.

A cada quatro tentativas de ensino, três palavras de generalização¹³ foram apresentadas como sondas de leitura. Uma tentativa de sonda constava de uma palavra colada em uma folha, onde a E apresentava a referida folha e perguntava ao S “*Que palavra é essa?*”, sem apresentar qualquer conseqüência à resposta do S. A E evitava chamar atenção no momento que fazia anotações ao registrar os dados.

Em cada exclusão três palavras dissílabas¹⁴ eram ensinadas. Após o sujeito ter atingido o critério de acertos que constava de 100% de leitura correta das palavras que estavam sendo ensinadas nas três Etapas da Exclusão (Pré-teste, Exclusão e Pós-teste), das palavras de ensino da

¹³ Montadas a partir da sílabas que compunham as palavras da exclusão anterior.

¹⁴ Posteriormente, palavras trissílabas foram também acrescentadas.

exclusão anterior (palavras da Linha de Base), passava-se para a próxima exclusão, onde outras três palavras eram ensinadas.

Etapa de Montagem (cópia)

Tentativas de montagem foram realizadas. Aqui a E distribuía as letras (que compunham a palavra a ser montada) aleatoriamente sobre a mesa e solicitava ao S que montasse a palavra semelhante àquela que estivesse sendo ensinada (um dos estímulos de comparação). Após o S ter montado a palavra corretamente, aplicava-se o procedimento regular de reforçamento e solicitava-se ao S que lesse a palavra que ele acabara de montar.

Etapa do Pós-teste das palavras ensinadas na exclusão e das palavras de generalização

Após terminar a etapa de ensino das novas palavras, através do procedimento de exclusão, estas eram cobertas por um cartão, com a E dizendo: “Agora vou mostrar-lhe essas palavras e não vou lhe dizer se estão certas ou erradas”. A E solicitava ao S para dizer o nome de uma das palavras, dizendo: “Aponte e leia a palavra...” (dizia uma das palavras que foi ensinada). Em seguida, dizia: “Aponte e leia a outra palavra”. Nenhuma consequência era fornecida ao desempenho do S. As respostas eram assinaladas como certas ou erradas na respectiva coluna da folha de respostas. Nesta etapa eram incluídas também três palavras de generalização.

Fases de Retreino (reapresentação das palavras já ensinadas) foram realizadas toda vez que o percentual de acertos obtido nos testes extensivos de leitura fosse abaixo de 50%¹⁵. O

¹⁵ Dois sujeitos (D e B) participaram deste procedimento.

procedimento foi semelhante ao da Etapa de Exclusão. O Retreino ocorreu com as palavras lidas incorretamente que, no caso dos sujeitos D e B, englobou palavras da Linha de Base I até a Exclusão 10; no final do Retreino foi realizado novo teste extensivo de leitura.

Fase de Testes Extensivos de Leitura

Testes extensivos de leitura foram realizados para verificar a leitura de todas as palavras de ensino e generalização introduzidas até o referido passo. O primeiro teste foi realizado após a exclusão 10, o segundo após a exclusão 15 e o terceiro após a exclusão 21.

Fase de Equivalência

Teste de identificação das figuras

Antes de dar início à fase de equivalência, apresentavam-se as figuras correspondentes às palavras - de ensino, uma de cada vez, com a E perguntando: "Que figura é esta"? A E não reforçava a identificação correta das figuras; quando o sujeito não identificasse corretamente a figura, a E o perguntava novamente a seguir: "O que é isto"?

Nome da figura como estímulo - modelo

Nesta fase do procedimento, o nome da figura funcionou como estímulo - modelo e as figuras como estímulos de comparação, sendo um deles o correto ou aquele que correspondia ao estímulo- modelo. Esta configuração pode ser vista na Figura 6.

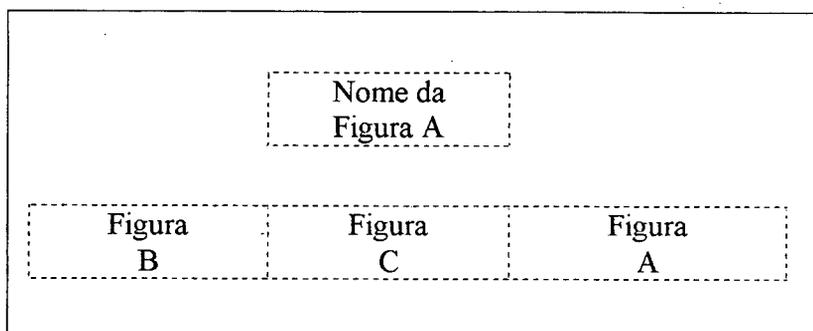


Figura 6. Folha de apresentação do nome da figura como estímulo - modelo e os desenhos das figuras como estímulos de comparação apresentados aos sujeitos na Fase de Equivalência

A princípio, um cartão cobria os estímulos - de - comparação. A E solicitava ao S que apontasse para o nome da figura colada no alto da página; tendo apontado, a E retirava o cartão que cobria os estímulos de comparação e pedia-lhe que apontasse para a figura que correspondesse ao estímulo-modelo: "*Agora, aponte a figura*". Assim que a criança tivesse apontado, a E perguntava-lhe: "Que figura é esta?". A E anotava sua resposta na folha de registro (certo ou errado) e *nenhuma* consequência era fornecida ao desempenho do S, não importando se a resposta estivesse correta ou incorreta.

Figura como estímulo - modelo

Neste caso, uma das figuras funcionava como estímulo modelo e os nomes das figuras como estímulos de comparação, sendo um deles, o correto. Os estímulos de comparação (os nomes) eram cobertos por um cartão, enquanto a E dizia: "*Aponte a figura. Que figura é essa?*" Assim que a criança tivesse apontado e verbalizasse o nome da figura, a E dizia: "*Agora aponte o nome correto*" e nenhuma consequência foi fornecida ao desempenho do sujeito, não importando se a resposta estivesse correta ou incorreta.

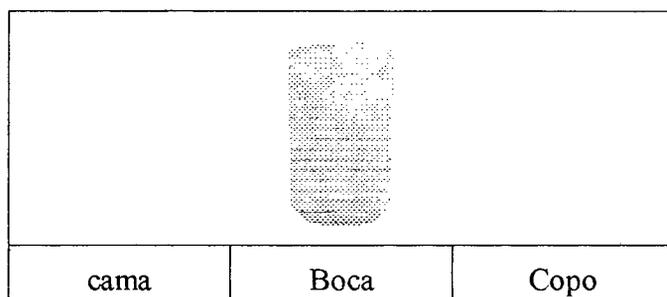


Figura 7. Folha de apresentação da figura como estímulo - modelo e nomes de figuras como estímulos de comparação apresentados aos sujeitos na Fase de Equivalência.

Teste de leitura através de textos

Sujeito M

Em uma das observações do desempenho acadêmico de M, em sala de aula, a professora explicou um assunto relativo à água potável e, logo em seguida, transcreveu-o na lousa. MA perguntou para a professora se copiava o texto, ao que a professora respondeu que não pois sua acompanhante copiava os textos de sala de aula para que, em casa, M pudesse copiá-los; enquanto a acompanhante realizava a cópia, M lia o texto no quadro. Foi, portanto, no transcorrer deste episódio de leitura que a E percebeu a dificuldade de M na leitura de textos; no dia seguinte, no momento da aplicação do procedimento de exclusão, a E realizou um teste de leitura com o texto dado em sala de aula. Ao verificar as dificuldades de leitura, iniciou-se, então, a composição de textos específicos para serem apresentados e testados com M; partindo, portanto, das palavras que não conseguiu ler no texto dado em sala de aula, organizou-se os demais (de 1 a 11), acrescentando palavras de ensino e palavras de generalização do procedimento de exclusão (Quadro 4).

No Quadro 5 constam os textos aplicados a M; as palavras em **negrito** não foram lidas corretamente e as grifadas são as palavras de ensino e de generalização utilizadas no procedimento.

Quadro 4. Relação das palavras de ensino e de generalização presentes nos testes de leitura (de 1 a 11) que foram utilizadas com o sujeito M.

PALAVRAS DE ENSINO

Pipoca, gelatina, sorvete, pirulito, iogurte, pão, banana, computador, flores, árvore, jaqueta, sombrinha, maçã, abacaxi, fruta, sapato, bandeira, mapa, lua, chocolate, dente, lanche, escova, pipoca, suco, abacaxi, maçã, bolacha, banana, cachorro, flores, tênis, meia, bicicleta, palhaço, pipoca, abacaxi, vestido, casaco, sanduíche, pão, brincando, pintando,

PALAVRAS DE GENERALIZAÇÃO

Cocada, xixi, peteca, sapeca, arara,

Quadro 5. Conteúdo dos textos utilizados nos Testes de Leitura. Os textos (de 1 a 11) foram organizados com algumas das palavras do texto de sala de aula lidas incorretamente e com algumas das palavras de ensino e de generalização apresentadas durante o procedimento de exclusão (sublinhadas no texto) e palavras do cotidiano do sujeito M. As palavras em **negrito** foram aquelas em que o S apresentou alguma tipo de dificuldade na leitura.

Texto apresentado em sala de aula

Por que será que a maioria dos seres vivos tem água no corpo? Por que a água é tão importante para os seres vivos? Para responder essas perguntas você precisa lembrar que:

- A água é um bom **solvente** e isso possibilita que a maioria **das** substâncias **necessárias** à vida se **dissolvam** em nosso **organismo** facilmente.
- A água permite que as substâncias **dissolvidas nela se transformem**.
- A água **geralmente está** no estado líquido **dentro** do **corpo** dos **seres** vivos. Todos os **dias** o corpo humano de uma pessoa adulta **perde** 2 a 3 **litros** de água. O corpo **precisa** repor a quantidade de água perdida. A sede é um **sinal** de **alerta**. Tome bastante água.

Textos (de 1 a 11) utilizados como testes de leitura

Texto 1: As frutas têm **substâncias** necessárias para um bom **funcionamento** do nosso **organismo**.

Com a maçã e o abacaxi por **exemplo** podemos fazer um **delicioso** suco, que além de repor a água perdida do nosso corpo tem vitamina.

O abacaxi é uma fruta **gostosa**. Do leite podemos fazer **iogurte**, para termos vitamina para o nosso corpo.

Texto 2: Hoje é dia de festa na escola. A professora pediu para **os alunos** trazerem os **ingredientes** da festa: pipoca, gelatina, cocada, sorvete, bombom, pirulito. Todos gostaram da festa. No dia **seguinte** acordei cedo para ir para escola; no lanche tinha: iogurte, pão e banana.

Texto 3: No computador a Mariana escreveu uma poesia para o seu papai. Ao chegar em casa minha cachorra estava no meio das flores, de repente fez xixi na árvore. Estava chovendo e a Marina vestiu uma jaqueta e sombrinha para ir à escola.

Texto 4: Na festa (fazenda) das **crianças** (criança) tinha: gelatina (ca), **cocada**, sorvete, bombom, pirulito. O palhaço está (esta) na festa (bata) com seu sapato **colorido**. Uma menina **ganhou** um vestido e uma bicicleta.

Texto 5: Hoje, na escola, a professora **mostrou** a bandeira de Santa Catarina. Na aula de geografia **aprendemos** a **pesquisar** no mapa; como tarefa ficou para **observar** o **momento** em que a lua **aparece**. Chegou a hora do lanche da tarde: a Telma fez uma deliciosa torta de chocolate. Mamãe trouxe uma escova de dente nova para todos de casa.

Texto 6: Mamãe (mãe) fez pipoca e (gue) gelatina. No almoço tinha arroz, galinha e um suco de abacaxi. Para (pela) escola levei (vai) bolacha e uma maçã.

No lanche de casa tinha abacate e **uma** banana.

O cachorro da vizinha fez **xixi nas** flores da mamãe. A Marina **deixou** seu tênis e sua meia no **quarto**. Papai levou minha bicicleta para escola. No lanche da escola tinha sorvete, bombom e pirulito. Uma **professora** se vestiu de palhaço para a festa das crianças.

Texto 7: Ontem mamãe fez pipoca e gelatina de abacaxi para todos comerem. Fomos jogar

peteca, o meu vestido ficou sujo, estava frio, vesti um casaco. Minha amiga tirou o sapato para jogar peteca, ela é muito sapeca, a bolacha e a maçã que eu tinha de lanche minha amiga comeu. A **Fernanda** levou bombom e sorvete para o lanche, a professora Patrícia pediu para todos **lerem** no livro uma história, depois os alunos **desenharam** no caderno com lápis preto o palhaço do livro. Hoje vamos estudar sobre as flores e as árvores. **Amanhã** estudaremos sobre os animais; o cachorro e a arara.

Texto 8: Hoje é dia de lanche especial na escola, tem frutas **gostasas**. A **Marta** trouxe pipoca, bombom e iogurte. A professora deu um sanduíche para cada aluno. Os alunos gostaram de **pesquisar** no mapa. Ontem teve jogos no computador todos **gostaram**.

Texto 9: Papai fez um sanduíche com pão e banana. As crianças **estão** brincando no computador. Mamãe está no **quarto** arrumando a cama e o armário. **Está chovendo** mamãe vestiu a jaqueta e a sombrinha para **proteger** da chuva. Agora todos estão comendo chocolate

Texto 10: A chuva **lavou** o xixi que a Sandy fez na **calçada**. Mamãe **deixou** gelatina na geladeira para a **festa** das crianças. Mariana **pergunta** para **mamãe** onde está seu tênis, em seu **quarto**. Hoje está chovendo, a professora ganhou uma sombrinha de seu (sua) aluno (a) para **proteger** da chuva.

Texto 11: Um dia de sol muito bonito mamãe foi fazer compras e viu um moço pintando um quadro muito bonito e mamãe comprou. Chegando em casa mamãe mostrou aquele quadro para as crianças. E **tinha** uma linda fazenda **desenhada**. Tatiana e Júlio foram **pendurar** o quadro e mamãe **chamou**; estavam jantando todos Quando a campainha tocou " plin- plon," **era** sua tia.

Mamãe falou venha jantar conosco e Júlio e Tatiana foram se deitar. Tatiana sonhou com a **fazenda** que estava no quadro, mas -sonhou que **ela** estava sozinha, **começa escurecer (escuro)**. Tatiana **começa** (çou) a ver a **lua e** as estrelas e (dre) **dorme** de repente, sonha com uma **bruxa**. Acordando no dia seguinte, Tatiana contou para sua mãe o sonho que teve. Naquele dia em diante Tatiana começou a **ficar** preocupada com o que tinha sonhado, não conseguiu dormir mais.

Sujeitos J¹⁶ e F

Ao encerrar o procedimento de ensino de palavras com os Ss F e J, foram apresentados dois textos, organizados com algumas palavras de ensino e palavras do cotidiano da criança, conforme descritas nos Quadros 5 e 6 com o objetivo de verificar a possibilidade do ensino de leitura através de textos; após a leitura dos textos, conforme descritas no Quadro 7, foram formuladas questões para verificar se os sujeitos tinham compreendido a leitura.

Quadro 6. Conteúdo dos textos de leitura 1 e 2, organizados com algumas das palavras de ensino (sublinhadas no texto e listadas ao final do Quadro) e palavras do cotidiano dos Ss J e F.

Texto 1: Mamãe fez um suco gostoso. Tem um bolo encima da mesa. Papai está sentado no sofá comendo um doce. Meu livro está encima da cama. Mamãe e papai compraram: maçã, limão, milho, uva, arroz, frango, feijão, queijo. A menina pegou o batom e o pente da mãe.

Texto 2: A Fernanda tem um vestido bonito. O José ganhou um carrinho e um boné do seu papai. A mamãe fez um bolo para comer com nescau. Ontem teve frango, arroz, feijão para comer. A professora deu para os alunos folha e lápis de cor para desenhar.

PALAVRAS DE ENSINO

suco, bolo, mesa, sofá, doce, livro, cama, maçã, limão, milho, uva, arroz, frango, feijão, queijo, batom, vestido, carrinho, boné, nescau, folha.

¹⁶ Com os sujeitos D e B não foi possível verificar a compreensão de leitura através de textos, devido ao fato de apresentarem dificuldades de leitura com algumas

Observação em sala de aula

Foi observado, em sala de aula, em três momentos distintos, o desempenho dos Ss que participaram do procedimento, enfocando as relações professor – aluno (registrou-se, diante do professor, que comportamentos foram emitidos em relação ao processo de leitura e escrita com base em um trabalho realizado por Medeiros, 1993). Foi utilizada a técnica de registro contínuo. O tempo, entre 30 e 60 minutos, variou para cada sujeito e os registros foram feitos em aulas diferentes. A E utilizou apenas papel e caneta. As observações ocorreram *antes* de iniciar o procedimento, *durante* (aproximadamente na metade do procedimento) e no *final*, conforme registros dos Quadros 9 a 13, em anexo. Utilizou-se a observação não sistemática por considerar que os dados obtidos foram complementares para a avaliação do desempenho dos Ss em sala de aula. Os dados não estão descritos na seção de Resultados mas analisados na Discussão em vista do pequeno número de sessões realizadas¹⁷.

Entrevista com os professores ao final do procedimento

Foi realizada uma entrevista semi-estruturada, após o término do procedimento, com os professores dos sujeitos para verificar se eles observaram mudanças nos padrões de interação ocorridos em sala de aula. O roteiro elaborado, bem como as respostas dos professores, encontram-se descritos nos Quadros 14 e 15 (Ver em Resultados).

palavras de ensino no procedimento de exclusão e não ter ocorrido leitura correta das palavras de generalização.

¹⁷ A E não dispôs de nenhum auxiliar para a coleta de dados e os Ss estudam em escolas diferentes. O tempo disponível foi utilizado para a aplicação do procedimento de exclusão

Entrevista com os pais ao final do procedimento.

Uma entrevista semi- estruturada, após o término do procedimento, foi realizada com os pais dos Ss para verificar se eles observaram mudanças nos padrões de comportamento com relação à leitura e escrita de seus filhos e outros comportamentos; o roteiro, bem como as respostas dos pais, encontram-se descritos nos Quadros 16 e 17 (Ver em Resultados).

RESULTADOS

Procedimento de tratamento e análise dos dados.

As tentativas de leitura das palavras de ensino foram transformadas em porcentagem. As porcentagens de leitura correta, tomadas como a variável dependente, foram organizadas em histogramas. No eixo dos X estão colocadas as etapas das exclusões (*Pré-Teste, Aprendizagem e Pós-Teste*). A área do gráfico localizada entre 80 e 100% foi denominada de “*área critério*”; assim, os valores percentuais localizados nesta área foram considerados como indicativos de que a leitura do sujeito está sob controle das variáveis do procedimento. Além da apresentação das tentativas de leitura das palavras de ensino, estão apresentadas também textos construídos com as palavras de ensino e de generalização. O “N” utilizado para a transformação percentual foi o número das palavras contidas no texto¹⁸. Está apresentada também uma análise qualitativa dos dados referentes a sessões de observação realizadas em sala de aula antes, durante e depois do programa de ensino.

Descrição dos dados

A Figura 8 apresenta o percentual de leitura correta das palavras de ensino (parte superior da figura) e das palavras de generalização (parte inferior da figura) do sujeito D. Em relação às palavras de ensino, é possível observar, na etapa do pré-teste, uma grande variabilidade com valores entre 0 e 100% de leitura correta, com cinco sessões dentro da área critério; já, na aprendizagem, o nível de acertos mantém-se praticamente em 100%, com todos os valores per-

¹⁸ A fórmula utilizada para o cálculo percentual foi: total de tentativas corretas dividido pelo total de tentativas em cada uma das etapas.

centuais localizadas dentro da área critério. No pós-teste, a variação, bem menos acentuada que no pré-teste, oscila entre 67 e 100%, com 38 sessões dentro da área critério.

D

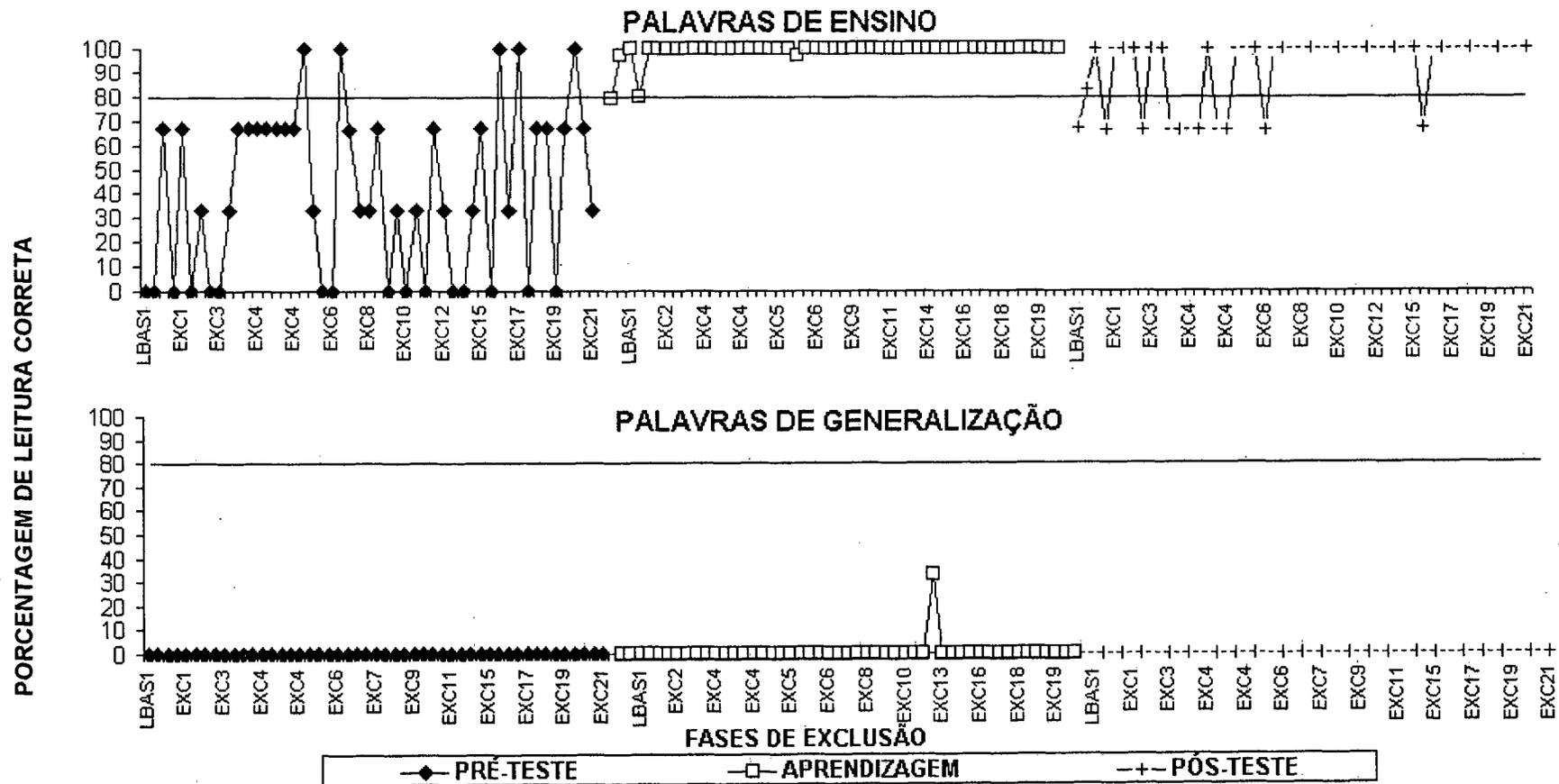
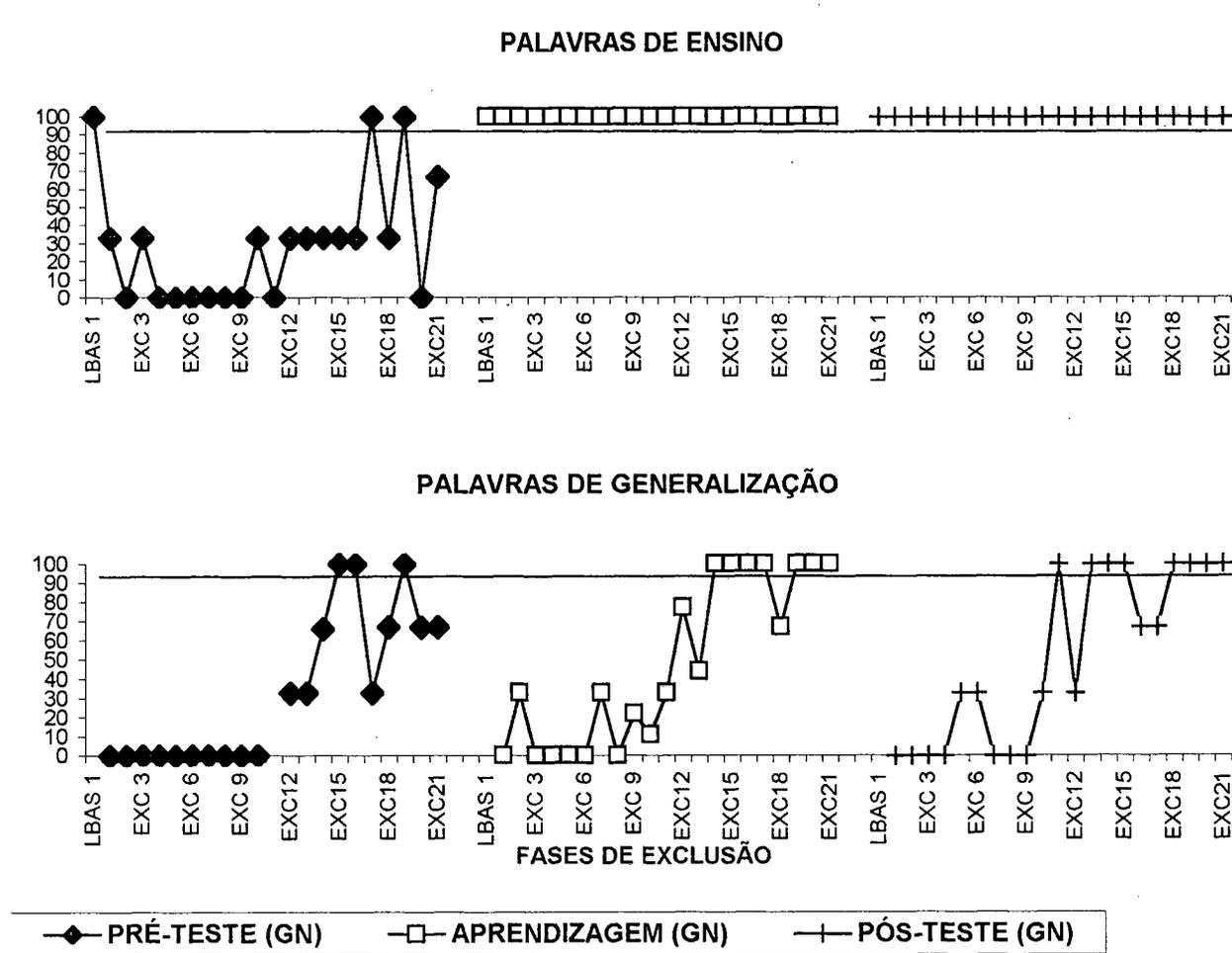


FIGURA 8. Porcentagem de leitura correta das palavras de ensino (parte superior) e das palavras de generalização (parte inferior) nas etapas (pré-teste, aprendizagem e pós-teste) da exclusão do sujeito D.

Em relação às palavras de generalização, não há, praticamente, nenhum indício de leitura, exceto, na Excl 13, onde D apresenta, na etapa de aprendizagem, 40% de leitura generalizada; nas demais exclusões, o S dizia “*não sei*”; em algumas exclusões, quando as palavras de ensino e generalização estruturalmente se assemelhavam, o sujeito repetia as sílabas que eram comuns entre as palavras; assim, por exemplo, na Excl 15, frente à palavra *luva* (de generalização), leu *uva* (palavra de ensino).

A Figura 9 apresenta o percentual de leitura correta das palavras de ensino (parte superior da figura) e das palavras de generalização (parte inferior da figura) de F. Com relação às palavras de ensino, pode ser observado, na etapa do pré-teste, uma variação dos valores entre 0 e 100% de leitura correta, com três sessões dentro da área critério; na etapa da aprendizagem, assim como na etapa do pós-teste, o percentual de acertos mantém-se em 100% , com todas as sessões localizadas dentro da área critério.

PORCENTAGEM DE LEITURA CORRETA



F

FIGURA 9. Porcentagem de leitura correta das palavras de ensino (parte superior) e das palavras de generalização (parte inferior) nas etapas (pré-teste, aprendizagem e pós-teste) da exclusão do sujeito F.

Em relação às palavras de generalização não se observa, nas primeiras 11 sessões do pré-teste, qualquer indício de generalização; observa-se, a partir da 12^a Excl., mesmo com acentuada variabilidade, as primeiras tentativas de leitura generalizada, com três sessões localizadas dentro da área critério; na etapa de aprendizagem, verifica-se que o desempenho do S fica sob controle do procedimento mais cedo do que no pré-teste: na Excl. 2 já apresenta 33% de leitura correta; nas quatro exclusões seguintes o percentual de acertos é zero, contudo, pode-se observar, a partir da 7^a Excl., que o desempenho do S volta a ficar sob o controle do procedimento com aumentos e recuos na porcentagem de acertos, porém com tendência de aumento nas exclusões com taxas crescentes na porcentagem de acertos, de tal forma que se pode observar sete sessões dentro da área critério. O desempenho no pós-teste é muito semelhante ao desempenho verificado na aprendizagem, com taxas baixas (entre 0 e 33%) no início da etapa e sessões com taxas corretas crescentes a partir da 9^a Excl., de tal modo que se pode observar oito sessões dentro da área critério. Nas três etapas, dezoito sessões encontram-se dentro da área critério.

A Figura 10 apresenta os dados referentes a M. Na etapa do pré-teste das palavras de ensino é possível observar uma variabilidade em torno de 68 a 100% de leitura correta, sendo que das 21 sessões, 13 encontram-se dentro da área critério; já, em relação às etapas de aprendizagem e pós-teste, o nível de acertos mantém-se em 100%, com as porcentagens de todas as sessões localizadas dentro da área critério.

M

PORCENTAGEM DE LEITURA CORRETA

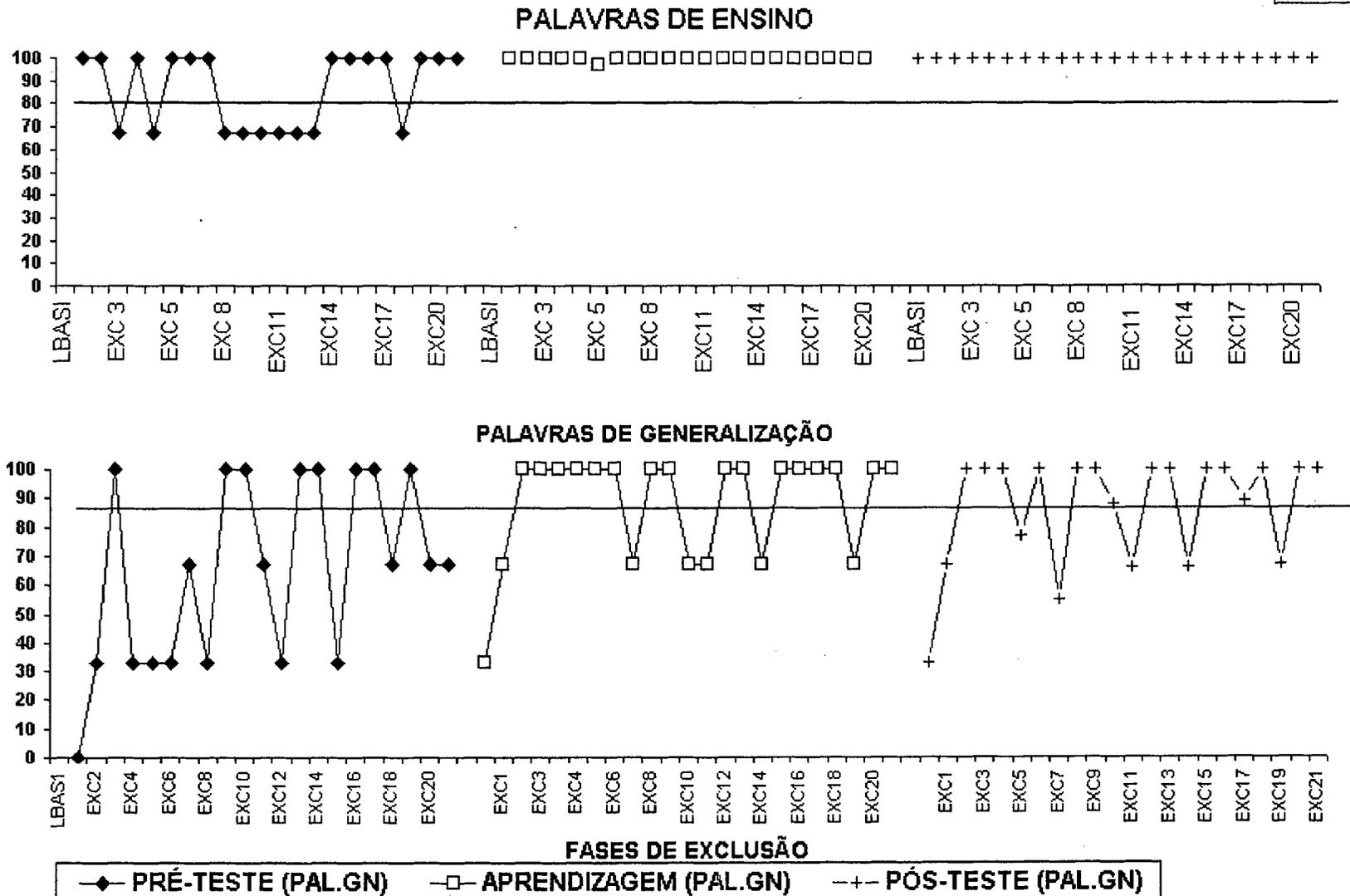


FIGURA 10: Porcentagem de leitura correta das palavras de ensino (parte superior) e das palavras de generalização (parte inferior) nas etapas (pré-teste, aprendizagem e pós-teste) da exclusão do sujeito M.

Em relação às palavras de generalização, o S apresenta, a partir da 2ª sessão do pré-teste, 33% de leitura correta; mesmo com grande variabilidade, ocorre, a partir desta sessão (2ª), um aumento de sessões com percentuais de acertos progressivamente mais elevados, resultando em oito sessões dentro da área critério, conforme indica a parte superior da Figura 3; na etapa da aprendizagem a variabilidade é menor, com a maior parte dos valores entre 67 e 100%; das 21 sessões realizadas, 16 encontram-se dentro da área critério. O desempenho no pós-teste é muito semelhante ao desempenho apresentado na aprendizagem, com 15 sessões dentro da área critério.

A Figura 11 apresenta o percentual de leitura correta das palavras de ensino (parte superior da figura) e das palavras de generalização (parte inferior da figura) de J. Em relação às palavras de ensino, é possível observar, na etapa do pré-teste, taxas com variação entre 0 e 33% nas primeiras seis exclusões; a partir desta exclusão, verifica-se que aumenta o controle de estímulos sobre o desempenho do sujeito com a taxa variando entre 67 e 100%, resultando em 13 sessões dentro da área critério; já, nas etapas de aprendizagem e do pós-teste, o nível de acertos mantém-se em 100%, com todos os valores percentuais localizadas dentro da área critério.

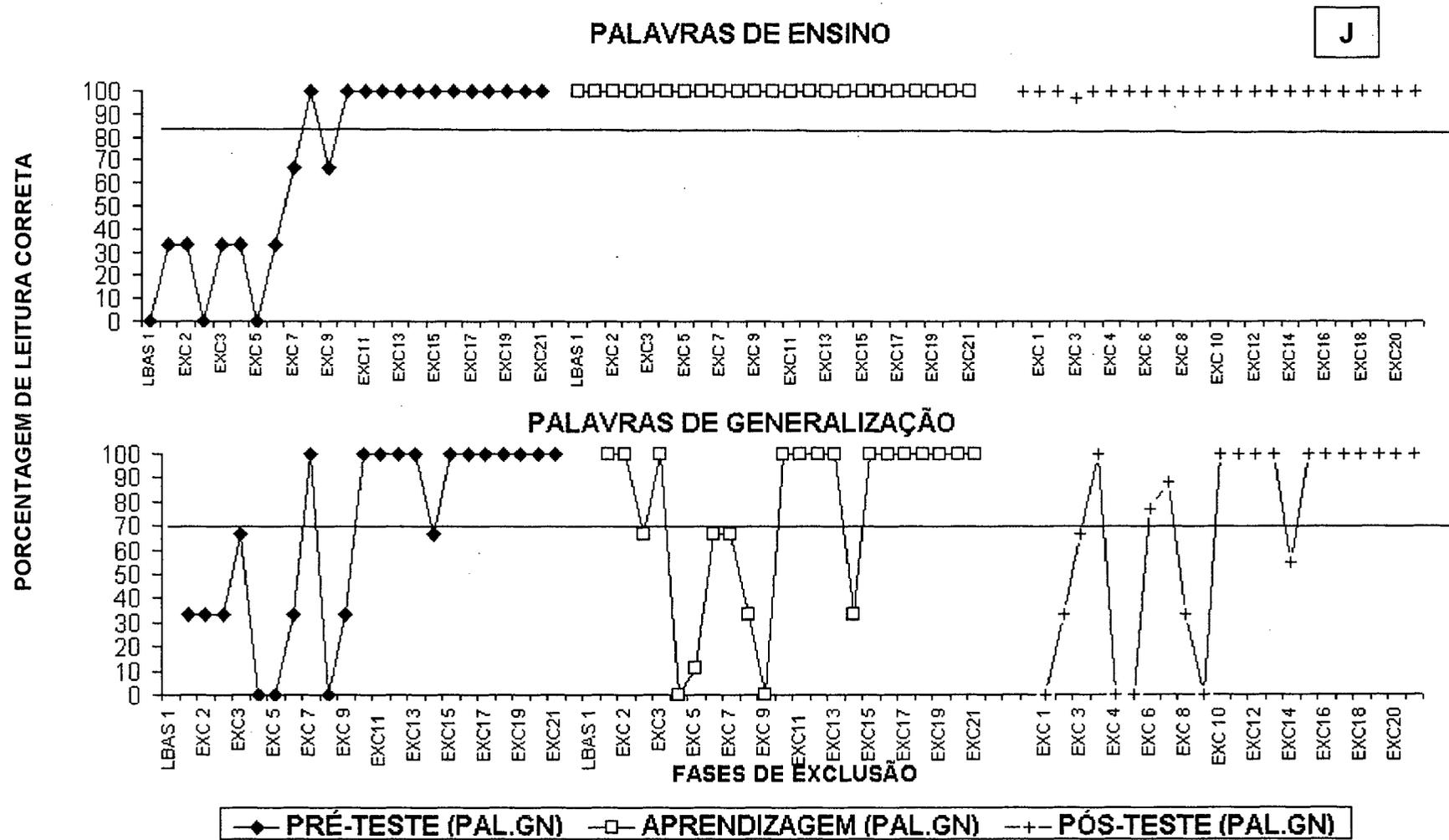


FIGURA 11: Porcentagem de leitura correta das palavras de ensino (parte superior) e das palavras de generalização (parte inferior) nas etapas (pré-teste, aprendizagem e pós-teste) da exclusão do sujeito J.

Em relação às palavras de generalização (parte inferior da figura), verifica-se uma acentuada variabilidade nas primeiras nove exclusões do pré-teste, com a porcentagem de leitura correta variando entre 0 e 100%; a partir da 10^a. Excl., a variabilidade diminui acentuadamente com a porcentagem variando entre 67 e 100%, resultando em 12 sessões dentro da área critério; na etapa da aprendizagem tanto quanto na etapa do pós-teste, a variabilidade nas primeiras nove exclusões é muito semelhante à variabilidade verificada na etapa do pré-teste; a partir da 10^a. Excl., a variabilidade diminui em ambas as etapas, oscilando entre 33 e 100 na aprendizagem, com 14 exclusões dentro da área critério e entre 67 e 100% no pós-teste, com 13 exclusões dentro da área critério.

A Figura 12 apresenta o percentual de leitura correta das palavras de ensino (parte superior da figura) e das palavras de generalização (parte inferior da figura) do sujeito B¹⁹. Em relação às palavras de ensino, é possível observar, na etapa do pré-teste, uma grande variabilidade que se estende da Linha de Base até à Excl.11, cujos valores percentuais variam entre 0 e 100%. A partir da Excl.12, até o final da etapa, a variabilidade diminui, e os valores percentuais situam-se entre 67 e 100%, resultando em 37 sessões dentro da área critério; na aprendizagem, o nível de acertos mantém-se praticamente em 100%, com todos os valores percentuais localizadas dentro da área critério. No pós-teste, a variação é bem menos acentuada que no pré-teste, com os valores percentuais oscilando entre 33 e 100%, com 41 sessões dentro da área critério.

¹⁹ Em relação a B, cujos dados encontram-se na Figura 5, o procedimento de exclusão estendeu-se além dos demais Ss, pois houve interrupções devido às faltas e à necessidade de se repetir várias vezes a mesma exclusão.

B

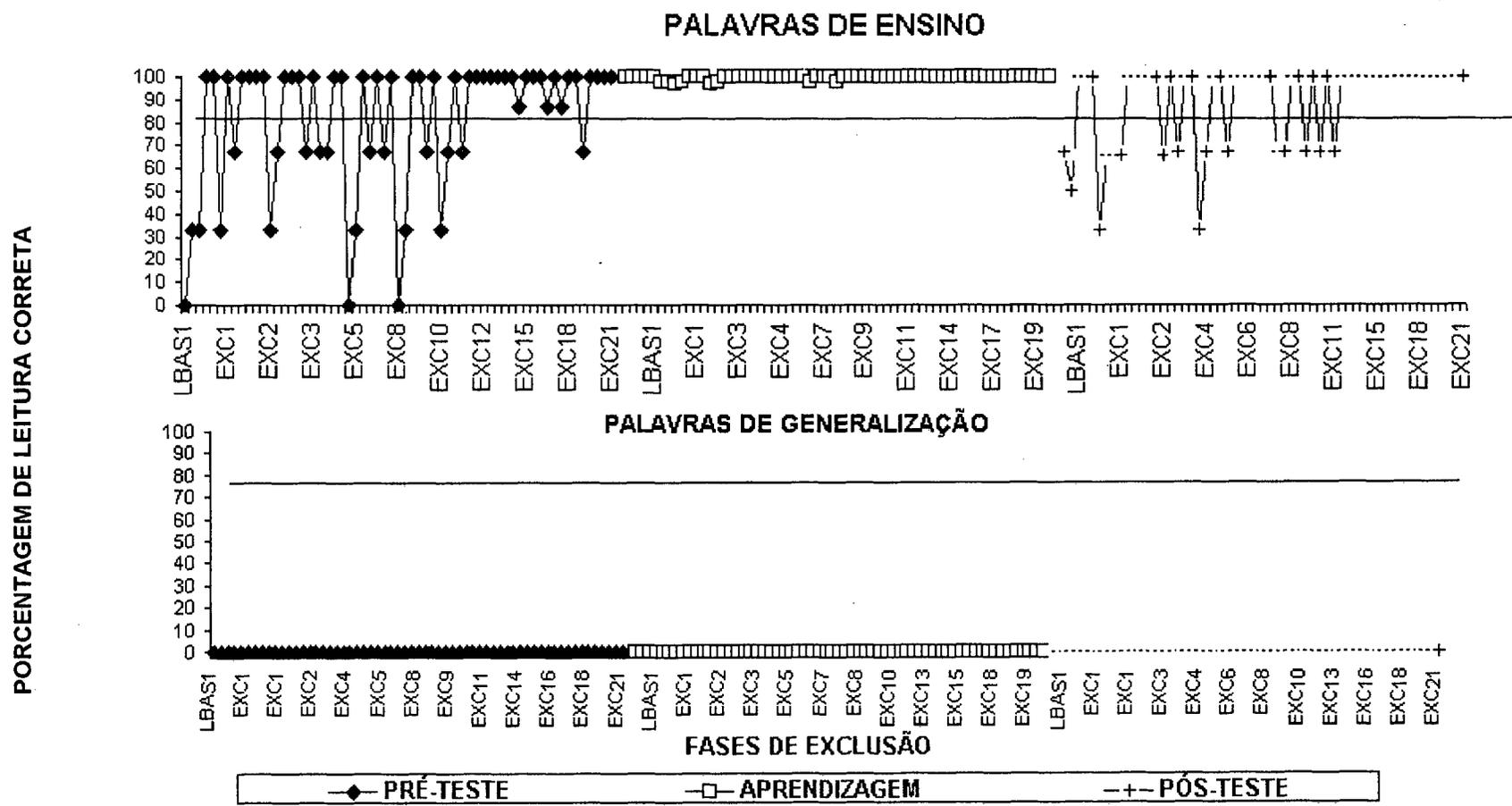


FIGURA 12: Porcentagem de leitura correta das palavras de ensino (parte superior) e das palavras de generalização (parte inferior) nas etapas (pré-teste, aprendizagem e pós-teste) da exclusão do sujeito B.

Na parte inferior da Figura 12, pode-se verificar que o S não apresenta leitura generalizada em nenhuma das exclusões; nas últimas exclusões houve pequenos indícios de generalização, por exemplo, em relação à palavra feroz (GEN), leu arroz que foi a palavra ensinada na etapa da aprendizagem; mesmo na fase de retreino não conseguiu ler corretamente nenhuma das palavras de generalização.

Na Figura 13 encontram-se os resultados obtidos nos três testes extensivos de leitura das palavras de ensino e de generalização dos sujeitos F, J e M; na parte superior, encontram-se as palavras de ensino e, na parte inferior, as palavras de generalização. Em relação às palavras de ensino, um dos sujeitos (F) apresentou porcentagem de leitura correta entre 80 e 100% e dois sujeitos (J e M) apresentaram porcentagem de leitura correta entre 90 e 100%. Em relação às palavras de generalização, J e M apresentaram leitura generalizada cujos valores situam-se entre 90 e 100%; F igualmente apresenta leitura generalizada porém os valores percentuais dos testes situam-se entre 50 e 100%, tendo obtido, no último teste, o percentual mais alto entre os três a que foi submetido.

PORCENTAGEM DE LEITURA CORRETA

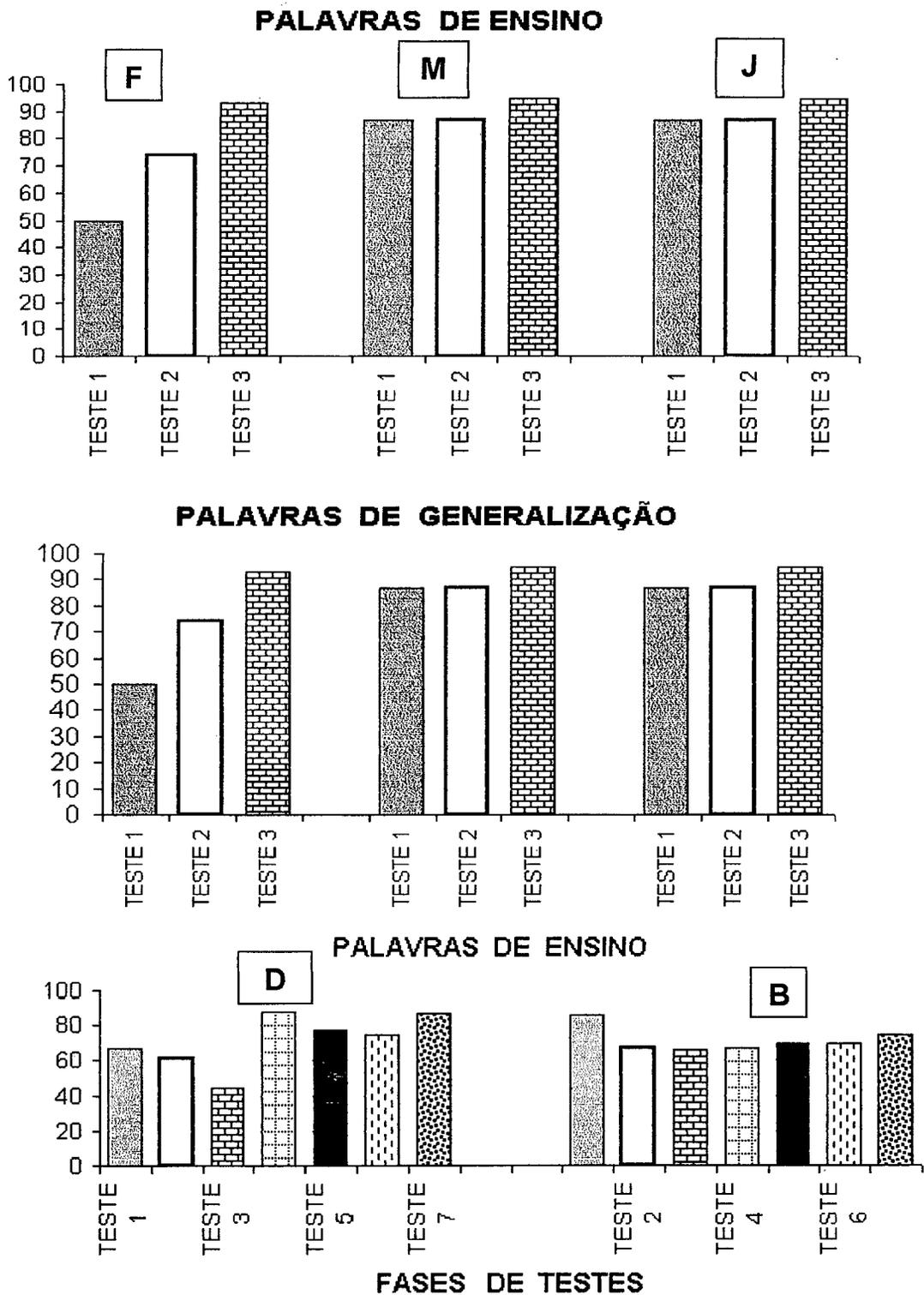


FIGURA 13. Porcentagem de leitura correta nas fases dos testes extensivos de leitura das palavras de ensino e de generalização dos sujeitos F, M e J. Os sujeitos D e B não apresentaram leitura generalizada em nenhum dos testes.

Os Ss D e B submeteram-se a um número maior de testes em virtude da dificuldade em apresentar leitura generalizada. O histograma, localizado na parte inferior da Figura 13, apresenta os resultados dos testes extensivos de leitura das palavras de ensino; pode-se verificar que o desempenho de D nos quatro últimos testes (valores percentuais entre 75 e 90%) é superior aos três primeiros (valores percentuais entre 44 e 67%); o desempenho de B é mais elevado no primeiro teste (86%) do que nos seis testes seqüenciais (cujos valores percentuais situam-se entre 67 e 75%). Ambos os sujeitos não apresentaram leitura generalizada em nenhum dos testes a que foram submetidos.

Descrição dos Testes de leitura através de textos

Para M, os textos (ver Quadro 4) foram compostos a partir das palavras que não conseguiu ler num texto apresentado em sala de aula, juntamente com palavras de ensino e palavras de generalização apresentadas durante o procedimento de exclusão. Para J e F (ver Quadro 5), os textos foram compostos apenas com as palavras de ensino e de generalização. Os textos eram apresentados e solicitava-se que os Ss os lessem. Após a leitura não consequenciada, em uma tarefa de interpretação, a E fazia perguntas a respeito do conteúdo do texto (Quadro 7).

Quadro 7. Perguntas formuladas pela E e respostas de interpretação de textos dados por M

| | | |
|---|--|---|
| <p>A água e a vida.</p> <p>1- Por que a água é tão importante para os seres vivos? R- Porque nós precisamos tomar água.</p> <p>2- O corpo humano possui água ? R- Sim</p> <p>3- Em que estado a água se encontra dentro do corpo dos seres vivos? R- Acho que é líquido.</p> <p>4- O corpo humano precisa repor a quantidade de água perdida? R- Só quando estamos com sede.</p> | <p>A festa das crianças.</p> <p>1- O que a Mariana vestiu para ir à escola? R- Jaqueta e sombrinha</p> <p>2- Onde a cachorra estava? R- No meio das flores.</p> <p>3- O que a Mariana escreveu no computador? R- Uma poesia para seu pai.</p> <p>4- Quais os ingredientes que tinha na festa? R- pipoca, bombom, pirulito, gelatina, cocada.</p> <p>5- O que a Mariana tinha de lanche? R- pão, banana, iogurte</p> | <p>As frutas</p> <p>1- O que as frutas têm? R- Acho que um bom funcionamento do nosso corpo, na verdade precisamos comer uma fruta no nosso corpo, até mesmo banana que não tem suco.</p> <p>2- O que podemos fazer com a maçã e o abacaxi? R- Com o abacaxi podemos fazer uma salada de fruta e um suco.</p> |
| <p>Papai</p> <p>1- O que papai fez? R- sanduíche</p> <p>2- Onde as crianças estão brincando? R- No computador</p> <p>3- O que mamãe vestiu para se proteger da chuva? R- jaqueta, sombrinha</p> <p>4- Onde mamãe está e o que ela está arrumando? R- No computador, cama, armário</p> <p>5- O que todos estão comendo? R- chocolate,</p> | <p>Dia de festa</p> <p>1- O que tinha na festa das crianças? R- bombom, pirulito, sorvete</p> <p>2- Qual a cor do sapato do palhaço? R – colorido</p> <p>3- O que a menina ganhou de presente? R- Eu não achei no texto</p> <p>4 – De quem era a festa? R- Das crianças</p> | <p>A escola</p> <p>1- O que Telma fez para o lanche da tarde? R- Uma deliciosa torta de chocolate.</p> <p>2- O que mamãe deu para todos de casa? R- Uma escova de dente</p> <p>3- O que a professora mostrou? R- Uma bandeira de Santa Catarina</p> <p>4 – O que aprendemos na aula de geografia? R- Pesquisar no mapa</p> <p>5- O que ficou como tarefa? R- Observar quando aparece a lua</p> |

Quadro 7 (cont.). Perguntas formuladas pela E e respostas de interpretação de textos dados por M

| A casa de Mariana | Mamãe | Lanche na escola |
|---|---|---|
| <p>1- O que mamãe fez? R- suco, almoço galinha, arroz</p> <p>2- O que tinha no almoço? R- suco, arroz, galinha</p> <p>3- E para o lanche da escola? R- bolacha, banana</p> <p>4- E quando chegou em casa o que tinha para o lanche? R- pipoca, suco, abacate</p> | <p>1- O que todos foram jogar? R- Acho que foi peteca</p> <p>2- O que Fernanda levou para o lanche? R- bombom e sorvete</p> <p>3- Qual foi a tarefa que a professora deu? R- Desenhar um palhaço</p> <p>4 – O que estudamos hoje na escola? R- As flores e as árvores</p> <p>5- O que estudaremos amanhã? R- Os animais</p> | <p>1- O que tem no lanche especial da escola? R- Frutas gostosas</p> <p>2- O que a professora deu para cada aluno? R- Um sanduíche</p> <p>3- Que atividade os alunos gostaram de realizar? R- pesquisar no mapa e jogar no computador</p> |
| <p style="text-align: center;">A chuva</p> <p>1- O que a professora ganhou ? R- Uma sombrinha para se proteger da chuva.</p> <p>2- Para quem Mariana perguntou onde estava seu tênis? R- Para sua mãe onde respondeu que estava no quarto</p> <p>3- Onde estava o tênis da Mariana? R- Estava no quarto</p> <p>4- 4 – O que mamãe deixou na geladeira? R- gelatina</p> <p>5- O que a Sandy fez na calçada? R- xixi</p> | <p style="text-align: center;">Um dia de sol</p> <p>1-O que mamãe viu quando estava fazendo compras? R- Um moço pintando quadro, ela comprou chegou em casa mostrou para as crianças e foram pendurar no quarto</p> <p>2-O que Tatiana sonhou? R- Sonhou que estava sozinha na fazenda que estava no quarto, no outro dia contou para sua mãe.</p> <p>3 – O que mamãe mostrou quando chegou em casa? R- O quadro</p> <p>4 – O que mamãe foi fazer no dia de sol? R- Foi fazer compras</p> <p>5- O que Tatiana vê quando começa escurecer? R- A lua as estrelas</p> | |

| A Fernanda e o José | A Fernanda e o José |
|---|--|
| O que a Fernanda tem? | 1- O que a Fernanda tem? |
| R- Um vestido bonito | R- Um vestido |
| O que o José ganhou? | 2-O que o José ganhou? |
| R- Um carrinho e um boné de seu pai | R- Um carrinho e um boné de seu papai |
| O que a mamãe fez? | 3-O que a mamãe fez? |
| R- Um bolo para comer com nescau | R- Um bolo |
| O que a professora deu para seus alunos? | 4-O que a professora deu para seus alunos? |
| R- Lápis de cor para desenhar | R- Folha, lápis de cor para desenhar |
| 1- O que teve ontem para comer? | 5-O que teve ontem para comer? |
| R- frango, arroz, feijão para comer | R- arroz |
| Mamãe e Papai | Mamãe e Papai |
| 1- O que o papai colocou no carro? | 1- O que o papai colocou no carro? |
| R- Rádio | R- Rádio |
| 2- O que era para fazer na folha? | 2-O que era para fazer na folha? |
| R- Desenho | R- Matemática |
| 3- O que tinha para fazer no livro de matemática? | 3-O que tinha para fazer no livro de matemática? |
| R- Tarefa | R- Tarefa |
| 4 - O que tinha no lanche da escola? | |

O Quadro 8 apresenta a porcentagem de leitura correta dos três sujeitos que realizaram o teste de leitura. A porcentagem referente ao desempenho de M varia entre 76 e 94%, com seis textos com a porcentagem entre 80 e 90% e quatro textos entre 90 e 94%, indicando, deste modo, que o sujeito aprendeu a ler, mesmo considerando que as respostas de interpretação às perguntas formuladas foram dadas sem muita certeza (nos primeiros textos M perguntava se poderia ler o texto novamente até encontrar a resposta; a E permitia fazer duas leituras antes de realizar as perguntas de interpretação e, a partir do 5º texto, passou a responder sem perguntar nada para a E, dizendo “*eu sei responder esta pergunta*”). Os textos parecem ter contribuído para a melhora da leitura em sala de aula (a professora afirmou: “*M ultimamente não reclama para fazer a leitura em sala de aula, em alguns momentos pede para responder questões e antes eu tinha que pedir a sua opinião*”). A mãe de M também afirmou que, em casa, não reclama mais quando tem que ler um texto grande, “*apenas eu acho que lê muito devagar*”.

Quadro 8. Porcentagem de leitura correta de M (textos de 1 a 11) nos testes de leitura, com textos utilizados em sala de aula e de J e F (textos 1 e 2), com textos montados a partir das palavras de ensino e de generalização.

| SUJEITO M | | PALAVRAS | | |
|-----------|----------------------|----------|---------|-----|
| TEXTO | TÍTULO | TOTAL | ACERTOS | % |
| 1 | A água e a vida | 118 | 96 | 81 |
| 2 | A festa das crianças | 34 | 26 | 76 |
| 3 | As frutas | 55 | 48 | 87 |
| 4 | Papai | 42 | 36 | 86 |
| 5 | Dia de festa | 85 | 79 | 93 |
| 6 | A escola | 58 | 53 | 91 |
| 7 | A casa de Mariana | 41 | 35 | 85 |
| 8 | Mamãe | 36 | 34 | 94 |
| 9 | Lanche na escola | 40 | 34 | 85 |
| 10 | A chuva | 49 | 41 | 84 |
| 11 | Um dia de sol | 138 | 128 | 93 |
| SUJEITO F | | | | |
| 1 | Mamãe e Papai | 48 | 46 | 96 |
| 2 | A Fernanda e o José | 46 | 45 | 98 |
| SUJEITO J | | | | |
| 1 | Mamãe e Papai | 48 | 48 | 100 |
| 2 | A Fernanda e o José | 46 | 45 | 98 |

Nas duas últimas linhas do Quadro 8 encontram-se as porcentagens de leitura dos sujeitos J e F. O percentual acima de 95% de leitura correta nos dois textos apresentados indica que o desempenho dos sujeitos ficou sob o controle do texto. F, no início da leitura, disse que não conseguiria ler, mas a E insistiu e o sujeito leu o texto completo.

Nos Quadros de 9 a 13 encontram-se os registros cursivos realizados em sala de aula. Pode ser verificado, através das observações, que D, antes de iniciar o procedimento, numa atividade de ditado, não escreveu nenhuma palavra, porém, ao final do procedimento, numa outra atividade de ditado, embora também não escrevesse nenhuma palavra, conseguiu escrever as letras que compunham as palavras (por exemplo, ditando A de Alexandre, nome de seu irmão e as demais letras), D conseguia escrever.

Em relação a M, no início do procedimento, sua maior dificuldade estava em acompanhar a escrita em sala de aula; além desta dificuldade, também não conseguia realizar outras atividades como, por exemplo, responder às perguntas da professora. Durante o procedimento, a E observou sua dificuldade em ler um texto completo conforme pedido da professora, porém, no final do procedimento, a E observou que a professora já não estava mais tão preocupada com relação à escrita de M, mas sim que a mesma compreendesse os conteúdos apresentados; num exercício sobre verbos; ao apresentá-lo a M, conseguiu realizar as atividades solicitadas.

O sujeito J, no início do procedimento, trocava as vogais em uma leitura realizada em sala de aula; durante o procedimento, a professora pediu para ler um pequeno texto, cuja leitura ocorreu, porém teve dúvidas em relação às sílabas complexas que, ao final, não ocorreu.

F foi um dos Ss que apresentou evolução em relação à leitura e escrita; no início do procedimento não conseguia realizar as atividades pedidas pela professora, deixando-as incompletas; durante o procedimento, foi possível observar que estava mais participativa nas atividades, perguntando, por exemplo, como se escrevia as sílabas que estavam no quadro e, no final do procedimento, completou os exercícios, onde leu a palavra que lhe foi pedida.

Em relação a B que, no início do procedimento, não realizava as atividades de escrita, ao final estava copiando tudo que a professora pedia, inclusive participando das perguntas que a professora fazia. Um dos comportamentos observados no final do procedimento foi que todos os Ss estavam mais participativos nas atividades acadêmicas do que no início, principalmente pedindo para realizar as atividades solicitadas pelas professoras. D, por exemplo, em muitos momentos, solicitava ajuda da professora para realizar as atividades pedida pela mesma, porém estas

solicitações não foram consequenciadas pois esta afirmava que não tinha tempo para o atendimento individual.²⁰

²⁰ Teria D necessidade de um atendimento adicional ou especial? O professor necessitaria de mais recursos em sala de aula para lidar com estas crianças? Que tipos de recursos? São questões que precisariam ser urgentemente discutidas.

Quadro 9 . Observação cursiva não sistemática, em sala de aula, do comportamento de M

| ANTES DO PROCEDIMENTO | DURANTE O PROCEDIMENTO | APÓS O PROCEDIMENTO |
|---|---|--|
| <p>A E chegou na sala de M no momento que havia um texto no quadro com o título “O formigueiro”; a professora pediu para os alunos falarem palavras com: gua-gue-gui-guo-gu. M falou queijo, <i>a professora falou muito bem para M</i>. A professora divide o quadro em duas partes, escreve exercícios para os alunos copiarem no caderno, com o seguinte texto, (Copiem em seu caderno o texto “O formigueiro”); a professora pediu para os alunos escreverem duas palavras com “gue gui”.</p> <p>Outro exercício era para ordenar as sílabas e formar palavras com ; ran-jo-ca-guei, guei-ra-fo, guipre ça, gue-fo-te; a professora vai para a carteira da M e auxilia-a pedindo para fazer o exercício. M pareceu ficar bastante preocupada em copiar o exercício, (usando bastante a toalha que ficava em sua carteira para secar suas mãos que suava bastante; segundo a mãe quando está em dificuldade um dos sintomas é suar nas mãos). De acordo com a professora, sua preocupação com M era com relação à escrita que tem dificuldade de executar devido sua seqüela motora. A professora colocava que ficava difícil M se concentrar na aula devido sua preocupação com a escrita. A E verificou que a professora lhe fez uma pergunta e M estava escrevendo naquele momento deixando de responder à pergunta da professora. Na opinião da professora M deveria copiar as atividades enquanto está no tempo previsto, após o que a acompanhante copiava em outro caderno e M terminava em casa (uma moça que acompanhava M quando</p> | <p>Um aluno trouxe uma pesquisa sobre os estados físicos da água; a professora aproveitou seu texto e fazia perguntas aos alunos; M participava respondendo às perguntas junto com os colegas. A professora iniciava um assunto novo sobre água potável. M perguntou se a água da geladeira é a mesma que da torneira. A professora respondeu que <i>depende das pessoas da casa, se pôr exemplo fervem a água antes de colocar na geladeira</i>. Então a professora perguntou onde encontramos água no corpo. Os alunos responderam com a contribuição da professora. A professora também perguntou como podemos fazer uma mistura na água; a professora respondeu com solvente universal e como se representa a fórmula da água; alguns alunos respondem H₂O. M também respondeu às perguntas da professora junto com os colegas. A professora escreveu o texto no quadro. M perguntou se era para copiar o texto; a professora respondeu que não, e pediu para ler, pois sua acompanhante (uma moça que lhe acompanhava para se locomover e lhe ajudar em trabalhos motores que tem dificuldade devido à sua seqüela motora) iria copiar. M ficava lendo em tom baixo o que a professora escreveu sobre a água e a vida. M perguntou para a</p> | <p>No último momento de observação na sala de M os alunos estavam copiando o texto no quadro sobre o tempo verbal futuro do presente indicativo com o seguinte título; “O tuim ficará sempre em liberdade”. O verbo destacado na frase estava no futuro, a professora explicou sobre a posição dos verbos, M ficou sem se manifestar durante a explicação da professora, porém durante as atividades com ajuda da professora, a mesma terminou de escrever os exercícios.</p> <p><u>Nos exercícios seguinte M comentou com a professora que iria copiar tudo depois, a professora respondeu que tudo bem. A aula decorreu somente com o assunto sobre os verbos, M apenas ficou copiando o que havia no quadro, somente no momento da correção dos exercícios pareceu ficar tentada na resposta dos colegas e da professora, se se manifestar oralmente.</u></p> <p>A professora perguntou-lhe onde estava lendo. Respondeu que estava perdida. Então a professora lhe ajudou mostrando no quadro com a mão.</p> <p>M se distraiu com os comportamentos dos colegas olhando para os lados e para trás.</p> <p>Em seguida a professora entregou o livro de Ciências para que respondessem os exercícios; a professora auxiliou M mostrando onde poderia encontrar as respostas no livro, e também escreveu as respostas que M falou no seu livro. A professora perguntou as respostas dos exercícios.</p> |

| | | |
|---|---|--|
| <p>necessita se locomover pois M, no momento, tem dificuldade em andar sozinha). Segundo a professora esse tipo de trabalho facilita M prestar atenção na aula.</p> | <p>professora algumas palavras que tinha dificuldade de entender, como maioria, substâncias, continuou fazendo sua leitura.</p> | <p>Alguns alunos responderam. M ficou sem se manifestar. A professora colocou para a E que M melhorou sua leitura.</p> |
|---|---|--|

Quadro 10 . Observação cursiva não sistemática, em sala de aula, do comportamento de J.

| ANTES DO PROCEDIMENTO | DURANTE O PROCEDIMENTO | APÓS O PROCEDIMENTO |
|---|--|---|
| <p>Quando a E esteve pela primeira vez observando em sala de aula, a professora estava escrevendo as vogais no quadro, pedindo para os alunos lerem. J parecia fazer a leitura imitando o som dos colegas. J estava sentado em frente para a porta que estava aberta; em alguns momentos parece que sua atenção se voltava para fora onde acontecia uma aula de Educação Física. A professora começou chamar os alunos individualmente ao quadro para que escrevessem uma vogal. A professora perguntou se todos já tinham ido ao quadro, J respondeu que não, então a professora pediu para que escrevesse a vogal u e trocou pela vogal o; a professora alertou para prestar mais atenção. A professora colocou para a experimentadora que é muito importante saber que poderá trocar informações sobre o processo de alfabetização, falando que tem experiência para trabalhar com crianças com comprometimento (deficiência).</p> | <p>No segundo momento na escola a professora falou à experimentadora que a mãe já havia comunicado os resultados dos exames realizados e que o J está com perda auditiva de 60%; a professora acrescentou que em alguns momentos tem dificuldade de concentração nas atividades em sala de aula.</p> <p>A professora escreveu no quadro a data (dia, mês e ano), um exercício de português (conjuntos de sílabas iguais para ligar), e mais um texto para os alunos copiarem. J (copiou as atividades como os demais alunos). Enquanto os alunos copiaram, a professora realizou leitura do texto que estava no quadro; em seguida, pediu para alguns alunos individualmente irem ao quadro para ler o texto. J foi ao quadro e fez a leitura de todo o texto; apenas tem dúvidas em palavras com sílabas complexas, como lha, nha. A professora comentou para a experimentadora que as vezes o J se negava a realizar as atividades em sala de aula, necessitando chamar sua atenção freqüentemente. Essas atividades referem-se principalmente em copiar do quadro para o caderno.</p> | <p>No último momento de observação na sala do J os alunos estavam em prova final. J se negou em fazer a prova, segundo a professora no dia anterior teve o mesmo comportamento. Porém leu a leitura solicitada pela professora, após a prova. Segundo a professora desde que está com esta turma cerca de três meses, J realiza as atividades somente quando tem vontade, e disse que não conseguirá a nota para passar de ano.</p> |

Quadro 11 . Observação cursiva não sistemática, em sala de aula, do comportamento de F

| ANTES DO PROCEDIMENTO | DURANTE O PROCEDIMENTO | APÓS O PROCEDIMENTO |
|---|--|---|
| <p>Quando a experimentadora (E) chegou na sala de aula onde F estudava, os alunos estavam todos sentados em suas carteiras, assistindo um filme, juntamente com a terceira série. O filme tratava das camadas da terra (hidrosfera, litosfera, atmosfera). Durante o tempo de apresentação do filme (30 minutos), F ora manteve-se atenta ao mesmo e ora manipulava objetos (lápis, penal, borracha) que encontravam-se sobre sua carteira. Ao término do filme, a professora desligou o vídeo cassete e comentou a respeito do filme com os alunos. F permaneceu sentada, ouvindo os comentários da professora. De frente para os alunos, a professora pediu que a primeira série fizesse um desenho que contivesse personagens participantes do filme. F deixou seu desenho incompleto em função do pouco tempo estabelecido para a realização do mesmo (que era até o início da aula de Educação Física). Também porque uma parte do tempo que teria para a realização do mesmo, pediu que a professora lhe deixasse ir ao banheiro. A professora autorizou-a. No momento em que F retornou do banheiro já era hora da aula de educação física. Como esta aula não está diretamente relacionada com os propósitos da observação presente (observação de comportamentos de leitura e escrita), não estarão aqui descritos os comportamentos emitidos pelo sujeito.</p> <p>De volta para a sala de aula, os alunos dirigiram-se às suas carteiras. A professora, de frente para eles, perguntou se todos haviam terminado o desenho. Alguns alunos que não haviam terminado o desenho estavam com o livro de português, em mãos, copiando o desenho de</p> | <p>No final do primeiro semestre a E voltou à escola de F. No momento em que chegou na sala a turma de F estava no horário da aula de Educação Física, porém os alunos estavam sem professor de educação física (a professora não tinha comparecido à escola) enquanto que a professora de sala de aula chegaria somente mais tarde. Para substituir o professor de Educação Física, veio uma professora que já ao entrar na sala de aula, onde encontravam-se os alunos, dirigiu-se até F no sentido de ajeitar sua postura na cadeira. Em seguida, escreveu a data no quadro-negro e dirigiu-se para os alunos perguntando: “Como está o tempo hoje?” Os alunos responderam que tinha sol, então a professora fez o desenho do sol no quadro; após o desenho do sol a professora escreveu a data (Vargem do Bom Jesus, 26 de maio de 1998) e falou aos alunos para que escrevessem o nome de cada um no caderno após a data. F aparentemente estava copiando, a professora se aproximou orientando-a como fazer as atividades. A professora pediu para copiarem as atividades que escreveu no quadro (atividades: fa - ca - fa - fe - fi - fo - fu - Fa -ca - Fa -Fe - Fi - Fo - fu, (a professora escreveu sílabas maiúscula e minúscula) sa-po - sa - se - si - so - su, Sa-Se-Si-So-Su). F copiou as atividades, levantou a mão, a professora dirigiu-se à sua carteira, perguntou à professora se estava copiando corretamente e a mesma respondeu que sim e dirigiu-se às carteiras dos demais alunos verificando como estavam copiando. A professora voltou para frente do quadro dizendo que quem já terminou</p> | <p>No último dia de observação na sala de F, os alunos estavam em momentos festivos pelo fato de estar se aproximando as férias, iria acontecer revelação do amigo secreto no final da aula. A professora distribuiu uma folha de atividades com o título caça palavras. F fez o exercício tendo encontrado todas as palavras, conforme a professora orientou, após ter encontrado as palavras pintou com lápis de cor as mesmas. Em seguida a professora pediu para alguns alunos lerem uma palavra de cada, F leu a palavra que lhe foi pedida.</p> |

figuras relacionadas ao filme. Dentre os alunos que não haviam terminado, estava F que manifestou-se dizendo: “*No filme tinha coelho!*”, e com o livro de português nas mãos, mostrou à professora que estava copiando a figura de um coelho do livro. A professora retomou a fala, disse à F que não havia coelho no filme. Novamente, repetiu para todos que a tarefa a ser desenvolvida era a execução de um desenho que representasse algum personagem do filme, e advertiu os alunos, dizendo que não era para copiar desenhos do livro. Ao mesmo tempo em que os alunos estavam fechando os livros (com exceção de F que, por estar em frente à professora, teve o seu livro fechado pela mesma), a professora falava que os desenhos deveriam ser interrompidos naquele momento e serem terminados em casa. Assim como todos os alunos, F guardou seu livro com a ajuda de sua prima que era sua acompanhante (pessoa que ajudava F a locomover-se na sala de aula, quando necessário, e na maioria das vezes interfere na execução das atividades de aula). Após todos os alunos terem fechado seus livros e guardado seus desenhos, a professora disse: “*Abram seus livros de português na leitura sobre a letra C, página tal*”. Antes mesmo que F manifestasse qualquer comportamento relacionado à ordem da professora, sua prima (acompanhante) retirou o livro de português debaixo da carteira e o abriu na leitura solicitada. A professora advertiu a prima dizendo que F era capaz de abrir o livro sozinho. A prima localizou a leitura para F, mostrando-a com a ponta do dedo. A professora dirigiu-se a alguns alunos individualmente pedindo: “*Fale uma palavra que inicie com a letra C*”. Os alunos responderam com palavras como cebola, cidade etc. A aula chegou ao fi-

era para esperar os que estavam atrasados. A professora da turma chegou no momento que todos estavam copiando a atividade e continuou a aula dizendo “*vamos ler o que está no quadro*”. F acompanhava a leitura como os demais alunos. A professora pediu para alguns alunos lerem a atividade individualmente. F também leu, ficando com dúvida no som das sílabas com a letra s porém a professora ajudou lendo junto.

A prima de F chegou sentando ao seu lado, falou para F que copiasse o que estava no quadro. A professora chamou F para ler a palavra *fa da* (que está separada em sílabas). F leu com dificuldade o *da*, a professora insistiu e F acertou. A professora pediu para um aluno ir ao quadro para escrever a palavra ditada e muitos alunos foram em seguida. A prima pegou na mão de F para escrever no caderno. A professora solicitou para F ir ao quadro para escrever a palavra *bebê*. F não escreveu a palavra solicitada, trocou pelo seu nome, e somente escreveu a sílaba *ba*. A professora elogiou o que F conseguiu escrever. A professora realizou leitura com o que os alunos escreveram no quadro. F também fez a leitura como os demais alunos.

A professora contou uma história usando as seguintes palavras: aniversário, Liliam, bolo; enfatizou que essa era para ensinar a letra L. O nome da história era “O aniversário de Liliam”; a professora fez perguntas sobre sua história, salientou que cada um pode fazer sua história com essas palavras. A professora perguntou se fossem fazer uma festa o que cada aluno traria para ajudar na festa; F foi a primeira que falou que iria trazer um presente, os demais alu-

| | | |
|---|--|--|
| <p>nal antes mesmo que F participasse da atividade.</p> | <p>nos falaram que trariam comida. A professora falou que trará som com a música do tchan e todos aplaudiram. A professora escreveu a história que contou no quadro para os alunos copiarem. A professora perguntou a F o que traria para o aniversário de Bruna; F respondeu que iria trazer um presente. Segundo comentário da professora esse tipo de trabalho foi para melhor produção de texto e participação dos alunos em sala de aula.</p> | |
|---|--|--|

Quadro 12 . Observação cursiva não sistemática, em sala de aula, do comportamento de D

| ANTES DO PROCEDIMENTO | DURANTE O PROCEDIMENTO | APÓS O PROCEDIMENTO |
|--|--|--|
| <p>Segundo informações da professora, o colégio tem muitas dificuldades de trabalhar com o sujeito, pois devido ao número elevado de alunos não consegue realizar um trabalho individualizado. A professora pediu para D copiar o que estava no quadro, falou para professora que gostaria de fazer um desenho e a mesma concordou. Mais uma vez a professora falou para E que é preciso fazer um trabalho individualizado com D para ter possibilidade de ser alfabetizado.</p> | <p>No segundo momento de observação na sala de D , os alunos estavam fazendo uma prova de português. D ficou mexendo no penal enquanto a professora entregou as folhas da prova. A professora explicou no quadro os passos da prova; primeiro copiar a data do quadro (dia, mês, ano); em seguida mostrou a folha para todos e pediu para escreverem o seu nome no espaço indicado. D chamou a professora e disse que já havia terminado; a professora foi até sua carteira e corrigiu o nome no lugar da data. A professora trocou de letra no quadro e pediu para a turma que iria trocar em virtude do D ter dificuldade para copiar outra letra, (da script para caixa alta). D chamou mais uma vez a professora e perguntou se estava certo; respondeu que sim. Alguns alunos lêem o que se pede na prova; a professora explicou no quadro e depois dirigiu-se às carteiras dos alunos verificando como estavam fazendo. Quando a professora chegou na carteira de D corrigiu o que estava fazendo, ensinando como fazer corretamente, mas o mesmo durante os exercícios da prova sempre chamava a professora pedindo para verificar se estava fazendo corretamente; a professora sempre corrigia e reforçava quando fazia corretamente dizendo: “<i>está certo, continue fazendo assim</i>” . Diante da situação da prova, a professora mais uma vez falou) para a experimentadora a necessidade de um trabalho individualizado com D.</p> | <p>No último momento de observação na sala de D, os alunos estavam em prova final, a primeira parte da prova foi um ditado de palavras, aparentemente D estava escrevendo as palavras ditadas. A professora perguntou se D escreveu a palavra ditada o mesmo respondeu que sim, foram as seguintes palavras(felicidade, passarinho, peixe, aquário, luzes, rapaz, brilho, pastores, natal, amor). Durante a prova D olhou para a folha e escreveu alguma coisa, olhou para os lados para os colegas e continuou escrevendo alguma coisa. A professora mostrou no final da prova que D conseguiu muito abaixo do esperado, porém comentou que se for falar as letras conseguiria fazer os exercícios até mesmo o ditado. Então pediu para a E acompanhar o ditado que faria somente falando as letras da palavra, foi lento e demorado, disse que não teria condições de fazer sempre este ditado. Houve continuidade da observação com a professora do ano seguinte, onde apenas reclamou de D para E dizendo que não era aluno para escola comum. D ficava brincando com objetos durante a aula sem ter qualquer participação nas atividades que a professora estava escrevendo no quadro e explicando.</p> |

Quadro 13 . Observação cursiva não sistemática, em sala de aula, do comportamento de B

| ANTES DO PROCEDIMENTO | DURANTE O PROCEDIMENTO | APÓS O PROCEDIMENTO |
|--|---|---|
| <p>A Experimentadora esteve no colégio , onde a professora comentou que B faltava muito, tendo muita dificuldade na aprendizagem, até mesmo em copiar do quadro e pediu para E telefonar antes para verificar se B estava ou não em sala. A diretora comentou para a E que é uma característica dos alunos da escola serem faltosos.</p> | <p>Juntaram duas 1ª séries pelo fato da outra professora ter faltado. A turma de B estava em Educação Física. A professora chamou atenção dos alunos sobre a presença da E, falando que não era para fazer bagunça (termo utilizado pela professora). A professora distribuiu uma folha com atividades, explicando como fazer: separe as sílabas e leiam as palavras, escrevam três palavras com algumas letras, tais como b - d - m e outras letras; em seguida a professora leu um texto e todos os alunos leram juntos. B apenas ficou olhando para folha. A professora pediu para os alunos fazerem interpretação do texto lido; havia também frases para serem feitas com as figuras que constavam na folha. A professora se aproximou de B e explicou a atividade; foi à carteira da Experimentadora e falou que essas atividades eram difíceis de B realizar. A professora retorna para a carteira de B e chamou sua atenção pelo fato de ter feito a separação em sílabas da palavra chapéu de forma errada; perguntou a B quantas vezes sai o som a palavra chapéu. B apenas apagou o que escreveu na folha. A professora comentou para a experimentadora que sempre se distrai com o que acontece em sala de aula e geralmente suas dúvidas são resolvidas quando a professora passa em sua carteira e verifica seus trabalhos. A professora voltou à carteira de B e perguntou quantas sílabas tem a palavra cachorro; um colega do lado respondeu antes e B repetiu a mesma resposta.</p> | <p>No último momento de observação na sala do B, os alunos estavam em prova final de português. A professora entregou a prova em seguida leu o que continha , então falou aos alunos, vamos fazer um ditado que faz parte da prova. B aparentemente escrevia a palavra ditada, após o ditado a professora falou para todos resolverem os demais exercícios da prova. A professora se dirigiu a E falando que B estava com muitas dificuldades que estaria sem possibilidades de ir para a segunda série, segundo a professora tem leitura e escrita imatura ou seja escreve qualquer coisa na maioria sem significado, (palavras da professora de 98). Em 99 foi observado os seguintes pontos: B realizando as atividades de escrita ; A professora atual provoca situações onde B participava das atividades acadêmicas; A professora colocou para a E que na sua opinião B deveria ir para a segunda série para melhorar sua auto- estima, porém na opinião da supervisora pedagógica B não está preparado para uma Segunda série, então a pedagoga da ASCR sugeriu uma sala especial que é chamada de classe de aceleração para fazer um trabalho de alfabetização com B.</p> |

| | | |
|--|---|--|
| | <p>A professora mostrou para B que separou errado a palavra cachorro. Chegou o horário do recreio; passei pela carteira de B e sua folha de atividades estava incompleta. Segundo a professora dificilmente consegue completar uma atividade.</p> | |
|--|---|--|

Descrição das entrevistas com os professores ao final do procedimento.

Os dados referentes às entrevistas realizadas com os professores encontram-se descritos nos Quadros 14 e 15. Apenas a professora de B, no final de 98, não percebeu mudanças na repertório de leitura e escrita; já, a professora de 1999 notou que B, do início do ano até o final do procedimento apresentou mudanças significativas “... e que deve-se respeitar o ritmo do S”. A professora percebeu mudanças no desempenho de F, do início do ano para o final, principalmente com relação à leitura “... no início, F se negava de ler qualquer coisa na frente dos colegas, hoje faz leitura sem nenhum problema, isto eu considero um grande avanço”. E continua: “... no início fiquei muito nervosa em ver aquela aluna toda comprometida mas eu sabia que eu tinha que aceitar, com o passar do tempo e com muito carinho fui percebendo que as coisas iam se modificando; claro sempre tive muitas dúvidas, principalmente com relação à escrita”.

Quadro 14 . Conteúdo das entrevistas realizadas com os professores dos sujeitos (F, J e M) que participaram do estudo

| | Professora do sujeito F Escolaridade: Pós-Graduação em Psicopedagogia Profissão: Professora de ensino fundamental | Professora do sujeito J Escolaridade: Magistério a nível de segundo grau. Profissão: Professora substituta | Professora do sujeito M Escolaridade: Pós- Graduação em Alfabetização Profissão: professora |
|---|---|---|---|
| QUESTÕES | | | |
| 1. Quando ficou sabendo que um de seus alunos possuía seqüela motora, qual foi sua primeira reação? | R- Desespero pelo fato de nunca ter dito um aluno assim e piedade. | R- Sempre tratei ele como qualquer outro aluno, não é assim que falam que deveria ser? | R- M já era aluna da escola do ano anterior, então conversei muito com esta professora, principalmente para esclarecer algumas dúvidas que eu tinha. Está sendo minha primeira experiência; então surge muitas vezes algumas inseguranças de resolver alguns problemas que podem surgir; no caso de M, com relação a escrita que é muito lenta devido ao seu comprometimento motor. |
| 2. Descreva a respeito dos problemas no processo de leitura e escrita. | R- A principio achei que ela não iria conseguir nem ler, muito menos escrever, pois não conseguia pegar nada direito na mão. | R- Só faz as coisas quando quer, mas acho que lê e escreve. | R- Como já falei anteriormente, sua escrita é muito lenta e com relação a leitura tinha muitas dificuldades, principalmente em completar frases de um parágrafo, conforme você própria já presenciou. |
| 3. Que problema mais freqüente tem acontecido? | R- Com relação à escrita. | R- Só realiza as atividades em sala de aula Quando está com vontade, seu maior problema é ser teimoso. | R- Copiar texto do quadro, mas conforme indicação sua, estamos aproveitando a moça que acompanha MA na escola, onde a mesma copia e M copia em seu caderno em casa; às vezes percebo que não é M que realiza a cópia, mas já chamei atenção da mãe. |
| 4. Em que circunstância esses problemas ocorrem? | R- No momento que está copiando da lousa onde não consegue acompanhar os demais. | R- Não dá para dizer ao certo, pois tem dia que faz tudo e não reclama, mas tem dia que é difícil. | R- No momento em que todos os colegas terminam de copiar e reclamam pois M demora muito. |
| 5. Dê sua opinião inicial sobre o projeto em | R- Achei que seria mais uma pessoa que iria me ajudar como | R- Acho que tudo que é feito para ajudar o aluno | R- Contribui não só para a melhora da leitura mas também para esclarecimento de questões sobre a paralisia de M, pois nunca, aqui |

| | | | |
|---|--|--|---|
| questão. | trabalhar com F. | é importante. | na escola, tivemos oportunidade de conversarmos a respeito com profissionais da área. |
| 6. Com o transcorrer do ano houve mudanças em sala de aula? | R- Sim, pois tinha muita insegurança de achar que F teria condições de aprender, e você foi mostrando que é possível, só depende da maneira como for ensinar. Percebi que F, no segundo semestre, avançou muito a ponto de ler o que escrevia no quadro. | R- O pouco tempo que estou com J achei que, no início, era mais difícil; no momento percebo que não é tanto, acho que eu poderia ter feito mais. | R- Sim, pois M realiza hoje sua leitura com mais tranquilidade e foi possível observar que precisa realizar uma atividade de cada vez; não é possível, por exemplo, ler e escrever ao mesmo tempo pois ficava nervosa e não conseguia realizar nenhuma das duas atividades. |

Quadro 15 . Conteúdo das entrevistas realizadas com os professores dos sujeitos (D e B) que participaram do estudo.

| | Professora do sujeito D Escolaridade: Magistério a nível de segundo grau Profissão: professora | Professora do sujeito B Escolaridade: Magistério a nível de segundo grau Profissão: professora Quando? | Professora do sujeito B em 1999 Escolaridade: Nível superior Profissão: professora |
|---|---|---|--|
| QUESTÕES | | | |
| 1. Quando ficou sabendo que um de seus alunos possuía seqüela motora, qual foi sua primeira reação? | R- Muito preocupada pois não sabia como lidar com o processo de aprendizagem e principalmente pela sua história passada na escola, onde os professores comentaram que tem dificuldade de aprendizagem e pela sua indisciplina que é o seu maior problema, onde muitas vezes chega a ser agressivo com os colegas e professores. | R- Para falar a verdade não percebi pois ele é tão quietinho que não deu para perceber que tinha algum problema físico. | R- Achei que seria uma criança que precisaria de uma atenção especial. |
| 2. Descreva a respeito dos problemas no processo de leitura e escrita. | R- É muito lento, porém acho que se fosse possível acompanhá-lo mais de perto teria maior aproveitamento, pois as vezes copia do quadro e lê as letras. | R- Não faz nada, não lê nem escreve. | R- Fiquei apavorada, pois uma criança que está dois anos na primeira série e ainda não conseguir ler, nem escrever é um problema muito sério, que precisa ser analisado se o problema está na criança ou na escola, pois além de B tenho outras crianças repetentes. |
| 3. Que problema mais freqüente tem acontecido? | R- Solicita sempre minha presença para ajudá-lo e muitas vezes não posso atendê-lo. | R- Não realiza as atividades solicitadas. | R- A dificuldade de B assimilar e fixar os conteúdos, principalmente com relação à leitura. |
| 4. Em que circunstância esses problemas | R- No momento em que é para realizar alguma atividade escrita. | R- Em sala de aula no momento das atividades. | R- No momento que eu peço para que faça a leitura de algum conteúdo, colo- |

| | | | |
|---|--|--|--|
| ocorrem? | | | ca que esquece o que aprendeu. |
| 5. Dê sua opinião inicial sobre o projeto em questão. | R- É importante você saber que tem alguém que está lhe ajudando no processo de aprendizagem, principalmente com relação à leitura que D tem tanta dificuldade. | R- Acho importante pois aqui na escola tem tanto problema que a gente as vezes não sabe o que fazer. | <u>Observação:</u> Como B, o procedimento teve continuidade no ano seguinte. |
| 6. Com o transcorrer do ano houve mudanças em sala de aula? | R- Sim, pois com a aquisição da leitura das letras, passei a perceber que não foi na escola que aconteceu somente que houve contribuição de fora, e principalmente o interesse em querer realizar as atividades que, no começo do ano isso, não acontecia. | R- Única coisa que percebi que está tentando fazer as atividades, mesmo que seja tudo errado. | |

Em relação à J, sua professora considerou que outros alunos, em muitos momentos, tiveram mais problemas de aprendizagem que J, em relação à leitura e escrita; em relação a ele afirmou que faz as atividades nos dias que está com vontade: “... *não consegui, neste curto espaço, ter um bom relacionamento de professor e o aluno, hoje, por exemplo, não fez a prova e eu preciso dar a nota...*”; em seu depoimento diz que não o considera um aluno diferente e que o tratamento dispensado a ele é igual aos demais.

A professora de D afirmou que ele é uma criança que necessita de atenção especial e que, tendo um trabalho paralelo, é possível que acompanhe e realize as atividades como os demais, pois já está identificando letras e números e este progresso aconteceu pouco a pouco.

Em relação a M, sua professora disse que já a conhecia do ano anterior, não considerando-a como sendo um problema na sala de aula. Tem consciência que sua dificuldade motora a impede de realizar duas atividades ao mesmo tempo, ou seja, leitura e escrita e este foi um dos motivos que levou a escola a solicitar para a família um acompanhante para ajudá-la nas atividades que envolvem a parte motora; afirmou também que a presença da E facilitou o seu trabalho em sala de aula, principalmente com relação a leitura e interpretação de textos.

Descrição da entrevista com os pais ao final do procedimento.

Os dados referentes às entrevistas realizadas com os pais dos sujeitos encontram-se descritos nos Quadros 16 e 17. Os pais dos Ss perceberam que houve mudanças, uns mais outros menos. A mãe de F, quando matriculou sua filha na escola, não acreditava que tivesse condições de ser alfabetizada, “... *mas um dia fazendo a tarefa da escola com F, a mesma leu bolo; fiquei encantada com minha filha; foi então que meu marido começou a ler com ela pequenas histó-*

rias”. Já a mãe de M disse que estava cansada de ouvir da professora falar que tinha dificuldade na leitura, “... eu mesma também concordava... foi quando a E iniciou trabalhar leitura de textos com minha filha que percebi que é possível M ler mais do que ela realmente consegue e que precisa mais de incentivo por parte da professora da escola”. Os pais de J afirmaram que acharam injustiça o que a escola fez reprovando seu filho apenas pelo fato de não ter feito a prova final, pois “percebemos o quanto nosso filho melhorou e está lendo qualquer coisa que aparece na sua frente”. Com relação a D²¹, sua mãe afirmou “sei que meu filho não lê como todo mundo mas para quem não sabia nem pegar um lápis na mão, hoje já consegue ler as letras de uma palavra então foi muito bom o teu trabalho²²”. Em relação à B, sua mãe afirmou: “... não sei ler mas o que você fez para o meu filho só tenho a agradecer, ele está contando as coisas que acontece na reabilitação e na escola, antes falava muito pouco, o caderno de B ano passado estava muito

²¹ Após o término do procedimento, tendo em vista que o sujeito não apresentou o comportamento de generalização, uma estudante de graduação em psicologia deu continuidade ao procedimento, utilizando o software Mestre (Goyos, 1994), em substituição ao sistema manual (pastas) de apresentação de estímulos. Após quatro exclusões com o procedimento modificado, o sujeito mostrou sensível melhora na aprendizagem, tendo lido as palavras de generalização. Segundo a mãe, a escola que ameaçava transferi-lo para uma instituição de Educação Especial, não mais o fará em vista do progresso com o novo procedimento.

²² Referindo-se ao trabalho realizado pela experimentadora.

bagunçado, esse ano vejo que tem bastante coisa escrita; ele ainda não lê mas acho que se interessa mais pela escola. Afirmou ainda que está muito preocupada, pois acha que seu filho tem algum problema e por isso ainda não aprendeu a ler .

Quadro 16 . Conteúdo das entrevistas realizadas com os pais dos sujeitos (F, J e M) que participaram do estudo

| | Pais do Sujeito F Escolaridade: A mãe tem o segundo grau e pai, o superior incompleto. Profissão: A mãe trabalha em casa e o pai é vendedor. | Pais do Sujeito J Escolaridade: pais com primeiro grau incompleto. Profissão: serviços gerais em uma pousada (um pequeno hotel). | Mãe do Sujeito M Escolaridade: Segundo grau completo. Profissão: Operadora de computador |
|--|--|---|--|
| QUESTÕES | | | |
| 1. Fale um pouco sobre o primeiro momento de seu filho na escola. | R- Foi uma experiência que não gosto nem de lembrar, pois eu própria, de tanto os outros falarem, passei a não confiar na capacidade de minha filha. | R- Não tivemos tanto problema como temos atualmente, pois a primeira professora de J foi muito compreensiva e ao mesmo tempo exigente. | R- Assustador, tinha que diariamente conversar na escola sobre qualquer coisa; a primeira escola de M deixou eu e meu marido muito angustiados, eles passam a impressão para a gente que era um ser de outro mundo. |
| 2. Você percebeu alguma mudança em seu filho? Que mudanças? | R- Muitas mudanças; minha filha, hoje, final da primeira série, está lendo, coisa que jamais pensei que fosse acontecer. | R- Muitas mudanças, principalmente seguro na leitura e gosta, pois outro dia mostrou ao pai que sabia ler um trecho da bíblia; eu cheguei a chorar de emoção. | R- Bastante, principalmente com relação à leitura e escrita; está mais segura e principalmente está gostando de ler textos longos, coisa que antes era uma briga para conseguir ler algumas frases. Eu sei que a escrita não vai ter muitas melhoras mas já houve momentos de eu não acreditar que fosse escrever. |
| 3. Quem mais percebeu mudanças em seu filho (parentes, vizinhos, etc)? | R- Minhas irmãs e minha mãe perceberam que F atualmente gosta de fazer as tarefas da escola. | R- A avó por parte de mãe que fica com J quando estamos trabalhando e a menina que o leva para escola, onde comentou que soube ler a capa do livro que estava na sua mão. | R- A fisioterapeuta disse que antes M nunca comentava nada a respeito da escola; hoje fala de atividades que realizou e que gostou como uma aula de ciência que conseguiu responder às questões que a professora colocou e teve um colega seu que não conseguiu responder nenhuma. |
| 4. Você percebeu al- | R- Minha filha atualmente está credi- | R- O pai afirmou que J é um garoto | R- Melhorou num todo, até mesmo |

| | | | |
|---|---|---|--|
| <p>guma melhora na aprendizagem de seu filho? Que melhora foi esta?</p> | <p>tando no que faz e principalmente porque acredita que consegue aprender o que a professora ensina.</p> | <p>inteligente, e achou impossível não conseguir passar de ano, pois sempre acompanharam na escola e nunca foi dito algum problema com relação à aprendizagem; pelo contrário, no final do terceiro bimestre, estivemos na escola preocupados com a troca de professor, o diretor nos atendeu e disse que não tinha motivo para preocupação pois J tinha todas as possibilidades de passar de ano. Os pais acharam que J estava com algumas dificuldades na matemática; chegaram inclusive a comentar com a professora antes de sair de licença, dizendo que passaria para a professora que iria lhe substituir; achamos que nosso filho cresceu muito esse ano, principalmente na leitura e até mesmo na sua maneira de conversar com a gente.</p> | <p>com os amigos está mais entrosada e tem mais facilidade de conversar até mesmo com a gente, e reclama quando não gosta de alguma coisa.</p> |
|---|---|---|--|

Quadro 17. Conteúdo das entrevistas realizadas com os pais dos sujeitos (D e B) que participaram do estudo.

| | Mãe do Sujeito D Escolaridade: primeiro grau incompleto. Profissão: servente na escola | Mãe do Sujeito B Escolaridade: nunca frequentou uma escola, não sabe ler nem escrever. Profissão: servente em uma escola. |
|---|--|--|
| A) QUESTÕES | | |
| 1. Fale um pouco sobre o primeiro momento de seu filho na escola. | R- Coloquei no mesmo horário que eu trabalhava; só me incomodei, pois fugia da sala e vinha para cozinha onde eu estava; um dia a professora não deixou sair; quebrou o vidro do armário, todos ficaram apavorados. Então fizeram uma reunião comigo pedindo que fizesse uma tentativa colocando de tarde, onde eu não estava na escola. Foi difícil pois tinha que ficar na creche onde brigava com todo mundo. No começo não mudou muita coisa, pois foi na primeira série continuou saindo da sala e a professora não se importava muito que ele ficasse, então voltaram ele para o pré, graças a Deus essa professora conseguiu ficar com ele na sala. | R. Nunca tive problema de rejeição, mas acho hoje que o meu filho é deixado um pouco de lado na escola pois ele não sai da primeira série. |
| 2. Você percebeu alguma mudança em seu filho? Que mudanças? | R. Muitas, meu filho hoje já sabe principalmente reconhecer que é importante estudar, conhece e sabe escrever o seu nome, o meu e de seu irmão, e antes eu fazia tarefa por ele; hoje já não preciso mais fazer isso, só ensino. | R. Durante esse ano percebi que meu filho amadureceu mais, onde conta o que acontece na escola e no hospital e antes nunca falava nada. Seu caderno está mais caprichado com uma letra bonita. |
| 3. Quem mais percebeu mudanças em seu filho (parentes, vizinhos, etc)? | R. Minhas colegas de trabalho e minha irmã. Minhas colegas dizem que hoje D está parecendo um aluno como os outros, pois ele vem e mostra alguma coisa que ele fez na sala, antes só jogava sua mochila e não queria saber de nada. | R. Seu irmão mais velho que diz que consegue entender o que B fala e antes não entendia. |
| 4. Você percebeu alguma melhora na aprendizagem de seu filho? Que melhora foi esta? | R. Percebi que já está conhecendo letras, números e pergunta as coisas para mim. Quando estamos vindo de manhã para escola pergunta que dia é hoje e quando passamos onde tem alguma coisa escrita fala a letra. | R. Acho que sim, copia o que a professora pede; está só precisando aprender a ler, mas acho que isso vai acontecer um dia. |

DISCUSSÃO

Os resultados obtidos demonstram que o procedimento de exclusão propiciou, através do procedimento de escolha de acordo com o modelo (*matching to sample*), a três das cinco crianças com paralisia cerebral, leitura e escrita compreensivas; às outras duas propiciou apenas a leitura textual. As informações adicionais obtidas a respeito de seus desempenhos no contexto da sala de aula (observação, entrevista com os pais e professores) confirmam estes resultados. Fica, portanto, uma pergunta a ser respondida: como estas crianças que são estigmatizadas pela aparência física, com história de fracasso escolar, acompanharão o sistema tradicional de ensino. As observações em sala de aula, no entender da E, apontam que ocorreu algum tipo de generalização neste contexto (Medeiros e cols., 1993).

Três Ss (M, F e J), dos cinco que participaram da pesquisa, apresentaram leitura e escrita correta, tanto a nível textual como a nível de generalização. Os outros dois (B e D) leram apenas a nível textual. Com (M, F, J) não houve necessidade de repetir nenhuma das sessões de exclusão, pois sempre conseguiram atingir o critério de leitura correta com apenas uma sessão de exclusão. F, nas primeiras exclusões, dizia que era difícil e sempre queria que a E desse dicas mas estas não eram fornecidas, a não ser aquelas que faziam parte do procedimento; nestas ocasiões, a E dizia para o S que iria conseguir pois é inteligente. Este comportamento foi se modificando, com o S tendo mais confiança em suas respostas. Todas as exclusões, em seus aspectos gerais, apresentam características de um processo de aprendizagem, com maior incidência de erros no início do procedimento e diminuição progressiva na medida em que o procedimento foi se desenvolvendo e chegando ao seu final.

M foi o S que melhor desempenho apresentou desde o início do programa até o final, ou seja, a área critério foi atingida mais rapidamente, além de ter lido frases completas a partir da Excl

Nas primeiras tentativas onde apareceram palavras de generalização, J pedia para a E dar dicas e falar se estava certo ou errado, mas ela informava que não poderia falar nada; esse tipo de solicitação ocorreu apenas nas primeiras exclusões; depois do quinto dia de aplicação do procedimento não houve mais perguntas. B, no início do procedimento, apresentou mais dificuldade na aquisição da leitura do que os demais Ss. Isto pode ser verificado pelo maior número de sessões; em média, de três a quatro sessões foram necessárias para atingir o critério de 100 por cento de acerto. Um fator que pode estar relacionado com a dificuldade na aquisição foi o número de faltas, pois quando sua presença era mais freqüente, o desempenho era melhor. Quando terminou o ano letivo de 98, o procedimento foi interrompido por um mês. Na volta às aulas, foi aplicado um teste de retenção e B não respondia, dizendo que esqueceu as palavras que tinha aprendido, resultando, deste modo, um padrão de desempenho instável. A porcentagem de acertos, que girava em torno de 80% antes das férias, diminuiu para o nível do acaso, ou seja 50%, indicando que seu desempenho foi inferior ao do ano anterior. Em vista desta dificuldade, foram realizadas sessões de retreino das palavras de ensino (desde a Linha de Base até à Excl.8).

B e D participaram do procedimento em condições diferentes dos demais. Não apenas pela idade (9 e 12 anos), como pelo comportamento que apresentavam em sala de aula, com DO atrapalhando a aula, e B, segundo a professora, passava quase despercebido pois não falava nada. Na escola onde D estudava, havia, inclusive, um certo consenso entre os professores de que ele não teria condições de aprender; a orientadora pedagógica, mostrando-se impotente frente ao quadro apresentado, encaminhou-o à Integradora de Educação Especial para avaliação. O período de interrupção do mês de janeiro praticamente não afetou o desempenho de D, contrariamente ao que ocorreu em relação ao desempenho de B.

Os percentuais de acerto dos Ss J e F situam-se quase que exclusivamente na faixa de 90 a 100 por cento (Ver Figura 13). Pode-se verificar que o desempenho é melhor quando são apresentadas apenas as palavras de ensino. É nítida a diferença entre os Ss D e B com relação aos de-

mais Ss, principalmente pelo fato de não terem generalizado. M, entre os demais Ss, é a que teve o melhor desempenho, pois, além de apresentar 100 por cento de retenção, tanto em relação às palavras de ensino quanto em relação às palavras de generalização, lia, ao final do procedimento, sentenças completas. F e J apresentam desempenho muito semelhante e B e D apresentam a menor porcentagem de retenção.

O desempenho nas etapas de aprendizagem é muito semelhante para todos os Ss, ou seja, os percentuais de acerto situam-se quase que exclusivamente dentro da área critério, indicando, dessa forma, a eficácia do procedimento de exclusão (Ver Figura 13). O desempenho na leitura das palavras de generalização é, contudo, diferente para o conjunto dos Ss. O desempenho de D e B, na Linha de Base I é nulo e, na medida em que o procedimento vai se desenvolvendo, o desempenho vai progressivamente ficando sob controle do procedimento, isto é, o percentual de acertos aumenta até atingir 100 por cento. O desempenho de F é também parecido com o desempenho de J, exceto nos testes de generalização, onde ocorre uma diminuição do percentual de acertos para F.

Nos testes de equivalência o desempenho é praticamente o mesmo para todos os Ss, ou seja, conseguiram responder às relações derivadas com 90 a 100 por cento de acerto, indicando, deste modo, que esses Ss passaram a ler aquelas palavras com compreensão, o que permite "*analisar a leitura e a escrita como um conjunto de repertórios interligados*", conforme afirmam Sidman e Cresson (1973) e Mackay e Sidman (1984).

A presente pesquisa confirma os dados anteriores obtidos por Medeiros e col. (1994) onde fichas, além de expressões verbais, foram usadas como reforçadores; no presente estudo, além do uso de fichas com os Ss (D e B), o uso das expressões verbais "muito bem", "correto" também funcionou como reforçador. Para os Ss (F, J e M), contudo, não foi necessário o uso de fichas; as expressões verbais utilizadas como reforçadores foram suficientes para manter o desempenho dos sujeitos sob controle do procedimento.

A observação em sala de aula indica que o desempenho dos sujeitos modificou-se ao longo do procedimento. No início do procedimento de observação em sala de aula, notou-se que os Ss realizavam as atividades apenas como ouvintes. Porém, os professores, em geral, comentaram que estas atividades não caracterizavam um bom desempenho escolar pois os Ss não liam e nem escreviam. E isto, para os professores, se constituía num fator impeditivo para o seu desempenho em sala de aula. Acrescido a isto, há o fato de os professores não terem condições de dar atenção individual para essas crianças em vista do grande número de outras crianças a serem atendidas.

Como foi descrito nas páginas anteriores, os Ss foram capazes de realizar o que foi solicitado pela E nas atividades de ensino, chegando ao final do procedimento com um percentual médio acima de 80% de leitura correta, facilitando com isso a generalização de leitura das palavras pelos Ss (J, F, M). O sujeito D, no final do procedimento, embora não tenha conseguido ler as palavras completas, estava lendo as letras das palavras de generalização; B dizia que desconhecia as palavras, não apresentando qualquer indício de leitura, porém, nos testes de equivalência estabeleceu as relações entre as palavras ensinadas e as respectivas figuras.

Nos três testes extensivos de leitura apresentados durante e no final do procedimento, todos os Ss apresentaram percentual de leitura correta das palavras de ensino. Nas palavras de generalização, D e B não conseguiram apresentar leitura correta, enquanto com os demais Ss (J, F, M) além de terem generalizado, foi possível estender sua leitura com testes através de textos, sendo que a E conseguiu realizar maior número de leitura de textos com M do que com relação a J e F em razão da mesma, em sala de aula, ter apresentado dificuldade ao ler um texto. Em relação aos textos apresentados pela E, M conseguiu ler e responder às perguntas, o mesmo aconteceu com J e F nos dois textos que lhe foram apresentados. Através da observação em sala de aula foi possível verificar que, D por exemplo, sempre que procurava a professora para lhe ensinar, recebia como resposta que ela não poderia atendê-lo individualmente pois havia outros alunos para serem atendidos. Mesmo assim, D, que no início do procedimento, não realizava nenhuma atividade escrita, ao final realizou

um ditado com letras formando palavras. A professora ditou as palavras para os alunos, em seguida o fez para D, ditando as letras para formar as palavras (neste dia a E estava em sala, e a professora informou que a utilização do ditado era para a E perceber a dificuldade de compreensão do sujeito: *sabonete, cocada, cabide, bigode, figado, feijoada, cajuada, melado, janela, apelido, remédio, sacola, tapete, valeta, bexiga, batizado, viajava, colorido, pirulito, perereca, feriado, amarelo, gelatina, relógio tesoura, parafuso, camiseta, capacete, palácio, corrida, torrada e galinha*. Ao terminar de escrever a primeira palavra (sabonete) a professora deu a seguinte informação ao sujeito: “s de sapo, a de Alexandre, b de bola, o de ovo, n de navio, e de elefante, t de tatu, e elefante, então você escreveu a palavra sabonete”. O Sujeito F que, no início do procedimento, não lia, ao final realizou a leitura de uma frase que a professora estava fazendo em sala com todos os alunos (*Sou fada*). O Sujeito J foi observado durante uma prova de matemática e leu para a professora o título de um exercício (*Faça as continhas*). M apresentava o que a professora classificou como uma leitura com dificuldades, ou seja, uma leitura incompleta, além de não conseguir acompanhar os colegas da turma; mesmo assim, conseguiu realizar a leitura de um pequeno texto que estava no quadro (*O Tuim ficará sempre em liberdade*) no momento em que a professora estava ensinando verbos (pousar, conhecer, mudar, dormir). B, no início do procedimento, não escrevia o que a professora passava no quadro, não pedia ajuda e deixava incompleta a atividade solicitada pela professora, contudo, durante o procedimento, leu, junto com a professora, uma palavra que estava na lousa e a copiou (*abelha*).

Os pais de dois Ss (M e F) afirmaram para a E que a primeira experiência deles na escola foi uma luta contra si mesmos por causa dos preconceitos. Segundo esses pais muitas vezes a direção pedagógica da própria escola colocava em dúvida a possibilidade de nossos filhos terem condições de acompanhar as atividades escolares. Então surgiu a pergunta: será mesmo a escola regular o lugar para crianças com este tipo de problema? Os pais muitas vezes ficavam em dúvida em relação a esta questão, isto é, se a escola comum seria o lugar para seu filho. A inserção na esco-

la regular da criança com deficiência física defronta-se, também, com o preconceito da aparência: são considerados incapazes de aprender pelo fato de não andarem e não conseguirem pegar um lápis e escrever como as demais crianças. O que mais assusta os professores ao receber um aluno diferente dos padrões de normalidade é se perceberem não preparados para trabalhar com este tipo de problema (a própria E já observou crianças consideradas normais terem mais dificuldades das que as consideradas diferentes). *“A escola necessita aprender, antes de mais nada, a conviver com as diferenças existentes. As práticas pedagógicas continuam contribuindo para reafirmar equivocadamente que o fracasso escolar deve-se à inferioridade de condições de vida das populações marginalizadas”* (Carneiro, 1996)

A aquisição da linguagem oral dos Ss com paralisia cerebral geralmente ocorre com atraso e isto pode produzir conseqüências na sua vida escolar; tais evidências apontam para a necessidade de intervenção junto a esses indivíduos, no sentido de estabelecer, num contexto de interações sociais, vínculos afetivos com o adulto de tal forma que este contexto possa manter as contingências apropriadas para a aprendizagem da linguagem (Nunes, 1989). Esses indivíduos necessitam que estimule a oralidade tanto quanto a escrita, ainda quando a rede pública de ensino coloque em dúvida a capacidade intelectual das crianças das classes populares, mais ainda daquelas que apresentam alguma necessidade especial. O sucesso da integração, principalmente dos indivíduos com necessidades educativas especiais, pressupõe uma concepção de homem que permita compreender o processo de aprendizagem, levando em consideração as diferenças individuais, sejam elas raciais, motoras ou até mesmo religiosas. Se não bastassem todos esses preconceitos, essas crianças tem que enfrentar, ainda, a barreira arquitetônica que, muitas vezes, as impedem de freqüentar determinados prédios escolares com regularidade.

Segundo depoimento da mãe de F, ao colocar sua filha na pré - escola, sua primeira reação foi que ela não conseguiria acompanhar os demais alunos. Mas sua maior preocupação era com relação à escola pois, até então, nenhuma criança na condição de sua filha freqüentara aquele ambi-

ente escolar. A direção da escola, inclusive, solicitou à mãe que a Instituição à qual a menina fazia tratamento entrasse em contato para lhes dar alguma orientação. Apenas na 1ª série sua mãe viu a possibilidade da escola conseguir trabalhar com sua filha; até então pensava em colocá-la numa escola especial. *“Hoje que vejo minha filha começando a ler tenho vontade de chorar”*. Os pais de J perceberam que ele já está fazendo leitura da bíblia, *“fiquei encantado outro dia quando vi meu filho lendo um trecho da bíblia sendo que considero um livro difícil de ler”*. A mãe de M afirmou que antes tinha desânimo para ler mas *“hoje percebo que minha filha tem consciência que sabe ler”*. A mãe de D disse que está percebendo o progresso de seu filho que ao *“andar na rua falou algumas letras e compara com outros nomes”*. A mãe de B disse que mesmo repetindo a primeira série, percebe que seu filho está mudando, *“meu filho antes na escola não falava, a professora dizia que só ouvia sua voz no momento da chamada; outro dia mostrou a letra inicial do nome de seus irmãos e o meu”*.

Com relação aos professores, no início do ano, apresentavam muita dificuldade em trabalhar com uma criança com PC; até mesmo sentiam pena pela condição física dos Ss, questionando como uma criança dessas poderia acompanhar os conteúdos como os demais alunos. *“Mas hoje vejo como estou encantada, pois tenho outros alunos normais que não consegue aprender como F...”*, declarou a professora. Já os demais professores apenas afirmaram que houve mudança no seu processo de aprendizagem, mas ainda os vê com dificuldade de acompanhar os demais alunos.

Em vista disso, pode-se perguntar: 1) Procedimentos específicos de ensino realizados fora do contexto da sala de aula (como ocorreu no presente estudo) favoreceriam o surgimento de comportamentos de interação acadêmica (com o texto, com o professor e/ou colegas) em sala de aula, por crianças com seqüelas motoras? 2) Que contribuições específicas os procedimentos básicos de análise experimental de escolha de acordo com o modelo (*matching to sample*) podem oferecer para compreender os processos de leitura e escrita que ocorrem no contexto da sala de aula em benefício do aproveitamento acadêmico de alunos e professores que deles participam?

Todos os cinco Ss aprenderam a ler as palavras de ensino (comportamento textual), porém as palavras de generalização foram lidas apenas por três sujeitos; os demais apresentaram indícios de generalização, ou seja, passaram a ler, aproximadamente, na metade do procedimento, apenas sílabas isoladas das palavras de generalização (aquelas sílabas que compunham as palavras de ensino). Os Ss (J, F e M) nos testes extensivos de leitura sempre mantiveram, em média, um percentual acima de 80 por cento de leitura correta; D e B apresentaram também nos testes extensivos de leitura, em média, de 80 a 100 por cento de leitura correta das palavras de ensino. Em relação à leitura generalizada, como já foi afirmado, o desempenho de (J, F e M) é superior ao desempenho de D e B em todas as fases.

Em relação à leitura do primeiro texto para o último houve, para M, uma melhora de 90%, tanto na leitura como na interpretação das perguntas apresentadas. Com os Ss J e F, ocorreu um percentual acima de 80% de leitura correta do texto apresentado.

Afinal que resultados foram alcançados com esta pesquisa que teve como sujeitos crianças que eram estigmatizadas como deficientes unicamente pela sua aparência física? Pode-se dizer, com certa segurança, que elas passaram a ler as palavras que lhe foram ensinadas e a copiá-las através de suas respectivas montagens (comportamento textual). E o mais importante foi a emergência de novas relações que três dos cinco sujeitos apresentaram a partir das relações condicionais ensinadas.

Os resultados desta pesquisa confirmam aqueles obtidos por de Rose e colaboradores (1990), onde três crianças aprenderam a ler as palavras ensinadas e a relacioná-las aos respectivos desenhos e, ao longo do programa, desenvolveram a generalização de leitura que, no presente procedimento, ocorreu sistematicamente com os Ss M, J e F.

A pergunta que fica é: que aspectos do procedimento de discriminação condicional foram responsáveis por estas alterações? Uma possibilidade é a alteração do aspecto motivacional das crianças. Elas foram "percebendo" no desenrolar do procedimento que "acertavam" quase tudo, e é

possível que essa alteração motivacional tenha tornado-as mais "auto- confiantes" em relação à leitura de palavras, que não conseguiam, até então, realizar em sala de aula.

Outra possibilidade era o procedimento de ensino que suas professoras estavam desenvolvendo em sala de aula. Possivelmente alguns destes aspectos comportamentais tenham sido ensinados pelas suas professoras pois a E não tinha controle do que ocorria dentro da sala de aula; isso só era possível nos momentos que realizou a observação .

A familiarização com as palavras que estão sendo ensinadas pode se constituir em um fator de facilitação da leitura. Esta foi uma preocupação do educador Paulo Freire no seu método de alfabetização, em cujo procedimento as palavras a serem ensinadas são escolhidas dentro do universo vocabular do sujeito, como foram as palavras dessa pesquisa. A escolha das palavras dentro desse universo permitiu "*analisar a leitura e a escrita como um conjunto de repertórios interligados*", afirmam Sidman e Cresson (1973) e Mackay e Sidman (1984). No presente procedimento foi organizada uma listagem de palavras a partir da entrevista com todos os sujeitos; não foi possível construir pastas individualizadas para cada sujeito.

Que propriedades possuem o presente conjunto de dados para caracterizá-lo como um procedimento de equivalência de estímulos? Segundo a definição de Sidman e Tailby (1982), para que equivalência de estímulos seja observada, é preciso que os estímulos mostrem, numa relação condicional, as propriedades de reflexividade, simetria e transitividade. Pode-se afirmar, portanto, como pode ser observado nas Figuras 13 e 14, que neste procedimento a palavra ditada (A) relaciona-se simetricamente com a figura (B) e que, por sua vez, a figura (B) relaciona-se simetricamente com a palavra ditada (A), frente a figura o sujeito conseguiu verbalizá-la. O mesmo ocorreu na relação entre palavras ditadas (A) e palavras impressas (C) e também frente a palavras impressas (C), o sujeito conseguiu verbalizá-la (A). O sujeito conseguiu também copiar as palavras impressas (C) através do procedimento de montagem (D) e frente a palavras (D) por ele construídas, ele conseguiu

identificar as respectivas palavras impressas (C). Verifica-se, portanto, nas relações condicionais aprendidas a presença da simetria, enquanto uma propriedade da equivalência de estímulos.

Relações de transitividade podem também ser observadas entre os conjuntos A, B e C. No caso da Figura 13 e 14 pode-se verificar que, se A relaciona-se com B e com C, logo B relaciona-se com C e vice-versa, caracterizando, portanto, uma relação de transitividade ou seja, frente à figura correspondente à palavra, ele consegue lê-la e frente à palavra correspondente à figura, ele consegue identificá-la corretamente mesmo quando estes dois conjuntos de estímulos (B e C) nunca antes estiveram relacionados.

E o que dizer em termos das relações condicionais derivadas ou emergentes? Nelas a simetria também está presente pois os sujeitos foram capazes de, sem necessidade de aprendizagem, frente à palavra impressa (C), dizer o nome da figura correspondente (B). E frente à figura (B), ele consegue identificar a palavra impressa correspondente (C).

Afinal, que mudanças comportamentais foram obtidas com essas crianças que eram classificadas como deficientes, como incapazes de aprender? Pode-se dizer, com certa segurança, que elas passaram a ler as palavras que lhe foram ensinadas e a copiá-las através de suas respectivas montagens. E o mais importante foi a emergência de novas relações (A-C, C-A, B-C, C-B e C-A, A-C) que surgiram a partir das relações condicionais aprendidas. Permanece porém a pergunta: por que a porcentagem de retenção foi reduzida para dois dos cinco Ss da pesquisa? Possivelmente, para eles, o procedimento deveria ser modificado em alguns aspectos. Talvez o número de sessões com um mesmo conjunto de palavras deveria ser maior e até mesmo o estímulo reforçador deveria ser de outra natureza (fichas que poderiam ser trocadas por brinquedos, bombons e outros objetos estimuladores). Ao término do procedimento, com um dos sujeitos (D) que não apresentou generalização, foi introduzido um programa computadorizado (Goyos, 1994) para a apresentação dos estímulos (modelos, de comparação e reforçadores). Os primeiros resultados são animadores pois o sujeito já está apresentando comportamento emergentes, o que não fizera até então.

Os dados demonstram que o problema dessa pesquisa é relevante, pois verificou-se que os procedimentos de ensino de leitura e escrita derivados da análise experimental de escolha de acordo com o modelo (*matching to sample*) levaram os indivíduos com Paralisia Cerebral a ler o que lhes foi ensinado, além de ler palavras novas não diretamente ensinadas; leram também textos fornecidos pela professora, embora de um modo bastante precário. Verificou-se, ainda, através da observação direta em sala de aula e depoimentos de pais e professores que ocorreram mudanças na interação acadêmica dos sujeitos, facilitando sua relação no contexto de sala de aula e no ambiente familiar.

Mas resta, ainda, uma pergunta a ser respondida: será que essas crianças que foram e continuam sendo estigmatizadas pela aparência física, tendo dificuldades de aprendizagem em sala de aula e com histórias de fracasso escolar, acompanhariam o sistema tradicional de ensino? No entender da E, a necessidade de procedimentos que lidem com problemas dessa natureza, como os procedimentos experimentais que a Análise Experimental do Comportamento tem proposto e realizado, fazem-se necessários para lidar com este tipo de comportamento.

REFERÊNCIAS

- Aiello, A. L. R. (1995). **Efeitos de um procedimento de resposta construída sobre a rede de relações de equivalência envolvida em leitura e escrita em crianças com história de fracasso escolar**. São Paulo: Tese de Doutorado apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.
- Bobath, B. e Bobath. K. (1978). **Desenvolvimento motor nos diferentes tipos de paralisia cerebral**. (E. Elisabetsky, Trad.), São Paulo: Manole.
- Bobath, Karel. (1984). **Uma base neurofisiológica para o tratamento da paralisia cerebral**. São Paulo: Manole.
- Braga, L.W. (1995). **Cognição e paralisia cerebral: Piaget e Vygotsky em questão**. Salvador: Sarah Letras.
- Bueno, J.G.S. (1991). **Educação especial brasileira: a integração/ segregação do aluno diferente**. Tese de Doutorado da PUC/S.P.
- Capovilla, F.C. (1996). Sistemas especialistas de multimídia em educação especial. Em L. Nunes, L., **Prevenção e intervenção em educação especial**. Série coletâneas da ANPEPP , p.124-50.
- Carmo, A.A. (1991). **Deficiência física: a sociedade cria, recupera e discrimina**. Brasília: Secretaria dos Desportos, Paraná.
- Carneiro, M.S.C.(1996). **Do ensino especial ao ensino regular: tentativas de integração escolar de alunos considerados portadores de necessidades educativas especiais**. Dissertação de mestrado UFSC.
- Coordenadoria nacional para integração da pessoa portadora de deficiência – (1994). CORDE. Brasília: Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Espanha.
- de Rose, J. C. e Souza, D. e Rossito, D. e de Rose, T. (1989). A aquisição de leitura após história de fracasso escolar: equivalência de estímulos e generalização. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, 9 (5), 325 – 346.

de Rose, J. C.C. , Souza, D. G. , Rossito, A. L., e de Rose, T. M. S. (1992). Stimulus equivalence and generalization in reading after matching to sample by exclusion. Em S. Hayes e L. P. Hayes (Orgs.), **Understanding verbal relations**. Reno, EUA: Context Press, p. 69-82.

de Rose, J.C. (1993). Classes de estímulos: implicações para uma análise comportamental da cognição. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, 9 (2), 283-303.

de Rose, J. C. Souza, D.G., Hanna, Rossito, A.B., Gomes, L.S., Fonseca, M.L., Fontes, N., Duarte, G.M., Cesaretti, R.E., Zanotto, M.A. e Bernardes, A.C. (1993). Teaching generalized reading and recombination of units [Trabalho completo] . Em 19 th **Annual Convention, Association for Behavior Analysis** (Org.), Chicago: EUA.

de Rose, J. C.; Souza, D. e Rossito, H.A. (1994). O papel da equivalência de estímulos e da recombinação de unidades mínimas no desenvolvimento de repertórios de leitura e escrita [Trabalho completo]. Em Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Praduação em Psicologia (Org.), **Anais do V Simpósio de Intercâmbio Científico**. Caxambu: ANPEPP.

Dias, T. S. R., Denari, F. E. & Kubo, O. M. (Eds.) . (1993). **Temas em educação especial** (2). Programa de pós-graduação em educação especial. Universidade Federal de São Carlos.

Dixon, L. S. (1977). The nature of control by spoken words over visual stimulus selection: **Journal of the Experimental Analysis of Behavior**, 27, 433-442.

D'Oliveira, M. M. H. (1984). **Ciência e pesquisa em Psicologia: Temas básicos de Psicologia**. Clara Regina Rappaport (Coordenadora). São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária.

Fazolari, V. (1989). **Ensino da leitura e escrita: Identificação e análise de condições facilitadoras e de classes de comportamentos do professor**. Instituto de Psicologia. Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Ferreira, M. R. F. e Botomé. S. P. (1984). **Deficiência física e inserção social: a formação dos recursos humanos**. Caxias do Sul: Ed. da Fundação Universidade de Caxias do Sul.

Fischinger, S. B. (1970). **Considerações sobre a paralisia cerebral, e o seu tratamento**. Porto Alegre: Ed. Sulina.

Freire, P. (1978). **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, p.110-113.

- Freire, P. (1997). **Pedagogia da autonomia : saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra.
- Galvão, O . F. (1993). Classes funcionais e equivalência de estímulos. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, 9 (3), 547-554.
- Goffman, E.(1978). **Estigma: notas sobre manipulação da identidade deteriorada**. Rio de Janeiro: Zahar.
- Goyos, C. e Almeida, J. C. (1996). **Mestre** (version 1.0) [Computer Software]. Sao Carlos: Mestre Software.
- Green, M.D. e Haggerty, J. R. (1992). **Pediatria ambulatorial**. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Luna, S. V. (1997). **Planejamento de pesquisa: uma introdução**. São Paulo: Ed. da PUC.
- Mackay, H.A. (1991). Stimulus equivalence: implications for the development of adaptive behavior.[Trabalho completo]. Em B. Remington (Org.), **The challenge of severe mental handicap: a behavior analytic approach**. London, England: John Wiley e Sons, p. 235-259.
- Mackay, H.A. e Sidman, M. (1984).Teaching new Behavior via equivalence relations [Trabalho completo]. Em P.H.Brooks, R. Sperber e C. Mac Cauley (Orgs.), **Learning and cognition in the mentally retarded hillsdale**. N. J.: Erbaum, p. 493-513.
- Mackay, H.A. (1985). Stimulus equivalence in rudimentary reading and spelling. **Analysis and Intervention in Developmental Disabilities**, 5, p.373-387.
- McDonagh, E. C., McIlvane, W. J. e Stoddard, L. T. (1984). Teaching coin equivalences via matching to sample. **Applied Research in Mental Retardation**, 5, 177-197.
- Marques, P.L., Oliveira, L.A., e Santos, N.A S.(1998). Integração de paralisados cerebrais: um estudo. **Temas sobre Desenvolvimento**, 7 (40), 16-23.
- Matos, M.A., d' Oliveira, M.M.H.(1992). Equivalence relations and reading. Em S.C.Hayes (Orgs.). **Understanding verbal relations**. Reno (EUA): Context Press, p.83 – 94.

- Medeiros, J.G., Konescki, G.E. & Souza, A.P. (1993). Alternativa de alfabetização para crianças com dificuldades de aprendizagem em leitura e escrita [Resumo]. **III Seminário Catarinense de Iniciação Científica** (p.50). Florianópolis.
- Medeiros, J.G., Texeira, C.M., Cabral, C., Brandão, & Silva, A.B.C. L. (1994). Observação e registro da interação professor-aluno junto a uma classe com dificuldades de aprendizagem [Resumo]. Em Sociedade Brasileira de Psicologia (Org.). **Resumos da 46ª Reunião Anual da SBPC**, Vitória: SBPC
- Medeiros, J.G., Bittelbrum, E., Domit, M., Gonçalves, M.D. DA S. E Caetano, S.S. (1996). Condições que facilitam a aprendizagem de leitura e escrita em crianças com história de fracasso escolar [Resumo]. Em Sociedade Brasileira de Psicologia (Org.), **Resumos de comunicações científicas da III Reunião Especial da SBPC** (p.539). Florianópolis: SBPC .
- Medeiros, J.G. e Monteiro, G. (1996). Modificação de comportamento de uma criança com distúrbio de déficit de atenção com hiperatividade com a participação dos familiares: um estudo de caso [Resumo]. Em Sociedade Brasileira de Psicologia (Org.), **Resumos de comunicações científicas da III Reunião Especial da SBPC**(p.527). Florianópolis: SBPC.
- Medeiros, J.G., Monteiro, G. e Silva, K. Z. (1997). Aquisição de leitura e escrita por um sujeito adulto . **Temas em Psicologia**,1, 65-78.
- Melchiori, L., Souza, D. e de Rose, J.C.(1992). Aprendizagem da leitura por meio de um procedimento de discriminação sem erros (Exclusão): uma replicação com pré-escolares. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, 8 (1), 101- 111.
- Nunes, L. R.; Conceição, S.; Aguiar, F.; Garcia, A.V e Duarte, G. (1989). The use of incidental teaching procedures to develop oral language in language-delayed preschoolers at a daycare center [Trabalho completo]. Em **15ª Convenção Anual da Association for Behavior Analysis** (Org.). Milwaukee (EUA): ABA.
- Omote, S. (1991). Reconhecimento de estereótipos a respeito de pessoas deficientes. **Didática**, 26 / 27, 139- 147.
- Omote, S.(1994).Deficiência e Não- deficiência; recortes do mesmo conteúdo. **Rev. Brasileira de Educação Especial**, 1 (2), 65-73.

Ribas, J.B.C. (1983). **O que são pessoas deficientes**. São Paulo : Ed. Brasiliense.

Schwartzman, J.S. (1993). Paralisia cerebral . **Temas sobre Desenvolvimento**, 13, 4-21.

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

Sidman, M. e Cresson, O.(1973). Reading and crossmodal transfer of stimulus equivalences in severe mental retardation. **American Journal of mental Deficiency**, 77, 515-523.

Sidman, M. e Tailby, W. (1982). Conditional discrimination vs matching to sample: na expansion of the testing paradigm. **Journal of the Experimental Analysis of Behavior**, 37, 5- 22.

Silva, R. M. F. (2000). **O efeito de dois procedimentos de sondas de leitura sobre o comportamento de generalização em crianças com dificuldades de aprendizagem**. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia, UFSC.

Skinner, B. F. (1957) .**Verbal behavior**. New York: Appeton-Century-Crofts.

Stoddard, L. T. (1992). Stimulus equivalence as a basis for integrating language arts instruction [Trabalho completo]. Em **XVIII Convenção Anual da Association for Behavior Analysis (Org.)**. San Francisco (EUA): ABA.

Stromer, R.(1991). Stimulus equivalence: implications for teaching. Texto de circulação interna.

Stromer, R., Mackay, A. H. e Stoddard, L.T. (1992). Classroom applications os stimulus equivalence technology, **Journal of Behavioral Education** 2, 225-256.

ANEXOS

SUJEITO: _____

FASE: C

ETAPA EXCLUSÃO DATA: / /

| FI | INSTRUÇÕES SOBRE O PROCEDIMENTO | C | E | S r | T | OBSERVAÇÕES |
|----|--|---|---|--------|----|----------------------|
| | Que figura é essa? () | | | | 1 | |
| | Que figura é essa? () | | | | 2 | |
| | Que figura é essa? () | | | | 3 | |
| 1 | Que palavra é essa? (- linha de base 1) | | | | 4 | |
| 2 | Que palavra é essa? (- generalização) | | | | 7 | |
| 3 | Que palavra é essa? (- palavra-treino) | | | | 8 | |
| 4 | Que palavra é essa? (- linha de base 1) | | | | 9 | |
| 5 | Que palavra é essa? (- generalização) | | | | 7 | |
| 6 | Que palavra é essa? (- generalização) | | | | 12 | |
| 7 | Que palavra é essa? (- palavra-treino) | | | | 13 | |
| 8 | Que palavra é essa? (- linha de base 1) | | | | 14 | |
| 9 | Que palavra é essa? (- palavra-treino) | | | | 17 | |
| | EXCLUSÃO | | | | | |
| 1 | Aponte a palavra. | | | | 1 | |
| 1 | Qual é a outra palavra? Aponte . | | | | 2 | |
| 2 | Aponte a palavra . | | | | 3 | |
| 2 | Qual é a outra palavra? Aponte . | | | | 4 | |
| 2 | Agora você vai escrever com essas letras a palavra . | | | | 5 | Que pal, v. escreveu |
| 3 | Aponte a palavra . | | | | 6 | |
| 3 | Qual é a outra palavra? Aponte . | | | | 7 | |
| 3 | Agora você vai escrever com essas letras a palavra . | | | | 8 | Que pal. v. escreveu |
| 4 | Aponte a palavra . | | | | 9 | |
| 4 | Qual é a outra palavra? Aponte . | | | | 10 | |
| 1 | Que palavra é essa? (generalização) | | | | 1 | |
| 2 | Que palavra é essa? (- generalização) | | | | 2 | |
| 3 | Que palavra é essa? (- generalização) | | | | 3 | |
| 5 | Aponte a palavra . | | | | 11 | |
| 5 | Qual é a outra palavra? Aponte . | | | | 12 | |
| 5 | Agora você vai escrever com essas letras a palavra . | | | | 13 | Que pal, v. escreveu |
| 6 | Aponte a palavra DOCE . | | | | 14 | |
| 6 | Qual é a outra palavra? Aponte . | | | | 15 | |
| 7 | Aponte a palavra DEDO. | | | | 16 | |
| 7 | Qual é a outra palavra? Aponte . | | | | 17 | |
| 7 | Agora você vai escrever com essas letras a palavra DEDO. | | | | 18 | Que pal, v. escreveu |
| 8 | Aponte a palavra . | | | | 19 | |
| 8 | Qual é a outra palavra? Aponte . | | | | 20 | |
| 9 | Aponte a palavra . | | | | 21 | |
| 9 | Qual é a outra palavra? Aponte . | | | | 22 | |
| 9 | Agora você vai escrever com essas letras a palavra . | | | | 23 | Que pal, v. escreveu |

| | | | | | | |
|-----------|--|--|--|--|----|----------------------|
| 4 | Que palavra é essa ? (- generalização) | | | | 3 | |
| 5 | Que palavra é essa ? (- generalização) | | | | 4 | |
| 6 | Que palavra é essa? (- generalização) | | | | 5 | |
| 10 | Aponte a palavra . | | | | 24 | |
| 10 | Qual é a outra palavra ? Aponte . | | | | 25 | |
| 11 | Aponte a palavra . | | | | 26 | |
| 11 | Qual é a outra palavra ? Aponte . | | | | 27 | |
| 11 | Agora você vai escrever com essas letras a palavra . | | | | 28 | Que pal, v. escreveu |
| 12 | Aponte a palavra . | | | | 29 | |
| 12 | Qual é a outra palavra ? Aponte . | | | | 30 | |
| 12 | Agora você vai escrever com essas letras a palavra . | | | | 31 | Que pal, v. escreveu |
| 13 | Aponte a palavra . | | | | 32 | |
| 13 | Qual é a outra palavra ? Aponte . | | | | 33 | |
| 14 | Aponte a palavra . | | | | 34 | |
| 14 | Qual é a outra palavra ? Aponte . | | | | 35 | |
| 14 | Agora você vai escrever com essas letras a palavra . | | | | 36 | Que pal, v. escreveu |
| 15 | Aponte a palavra . | | | | 37 | |
| 15 | Qual é a outra palavra ? Aponte . | | | | 38 | |
| 7 | Que palavra é essa ? () - generalização) | | | | 5 | |
| 8 | Que palavra é essa ? () - generalização) | | | | 6 | |
| 9 | Que palavra é essa? () - generalização) | | | | 7 | |
| 16 | Aponte a palavra. | | | | 39 | |
| 16 | Qual é a outra palavra ? Aponte . | | | | 40 | |
| 16 | Agora você vai escrever com essas letras a palavra . | | | | 41 | Que pal, v. escreveu |
| 17 | Aponte a palavra . | | | | 42 | |
| 17 | Qual é a outra palavra ? Aponte . | | | | 43 | |
| 18 | Aponte a palavra . | | | | 44 | |
| 18 | Qual é a outra palavra ? Aponte . | | | | 45 | |
| 18 | Agora você vai escrever com essas letras a palavra . | | | | 46 | Que pal, v. escreveu |
| PÓS-TESTE | | | | | | |
| 19 | Que palavra é essa ? () | | | | 1 | |
| 20 | Que palavra é essa ? () | | | | 2 | |
| 21 | Que palavra é essa ? () | | | | 3 | |
| 22 | Que palavra é essa ? () | | | | 4 | |
| 23 | Que palavra é essa ? () | | | | 5 | |
| 24 | Que palavra é essa? () | | | | | |

SUJEITO: _____ FASE: _____ ETAPA _____
 DATA: ____/____/____

| Pag | INSTRUÇÕES SOBRE O PROCEDIMENTO | C | E | Sr | T | OBSERVAÇÕES |
|-----|---|---|---|----|----|-------------|
| | Que figura é essa? () | | | | 1 | |
| | Que figura é essa? () | | | | 2 | |
| | Que figura é essa? () | | | | 3 | |
| | Que figura é essa? () | | | | 4 | |
| | Que figura é essa? () | | | | 5 | |
| | Que figura é essa? () | | | | 6 | |
| | EQUIVALÊNCIA 1 - FASE B - ETAPAS 1 e 2 | | | | | |
| 1 | Aponte a palavra. Que palavra é essa? | | | | 1 | |
| 1 | Agora aponte o desenho correto . | | | | 2 | |
| 2 | Aponte a figura. | | | | 3 | |
| 2 | Agora aponte o nome dessa figura. | | | | 4 | |
| 3 | Aponte a palavra. Que palavra é essa? | | | | 5 | |
| 3 | Agora aponte o desenho correto . | | | | 6 | |
| 4 | Aponte a palavra. Que palavra é essa? | | | | 7 | |
| 4 | Agora aponte o desenho correto . | | | | 8 | |
| 5 | Aponte a figura. | | | | 9 | |
| 5 | Agora aponte o nome dessa figura. | | | | 10 | |
| 6 | Aponte a figura. | | | | 11 | |
| 6 | Agora aponte o nome dessa figura. | | | | 12 | |
| 7 | Aponte a figura. | | | | 13 | |
| 7 | Agora aponte o nome dessa figura. | | | | 14 | |
| 8 | Aponte a palavra. Que palavra é essa? | | | | 15 | |
| 8 | Agora aponte o desenho correto . | | | | 16 | |
| 9 | Aponte a figura. | | | | 17 | |
| 9 | Agora aponte o nome dessa figura. | | | | 18 | |
| 10 | Aponte a palavra. Que palavra é essa? | | | | 19 | |
| 10 | Agora aponte o desenho correto . | | | | 20 | |
| 11 | Aponte a figura. | | | | 21 | |
| 11 | Agora aponte o nome dessa figura. | | | | 22 | |
| 12 | Aponte a palavra. Que palavra é essa? | | | | 23 | |
| 12 | Agora aponte o desenho correto . | | | | 24 | |
| 13 | Aponte a palavra. Que palavra é essa? | | | | 25 | |
| 13 | Agora aponte o desenho correto . | | | | 26 | |
| 14 | Aponte a figura. | | | | 27 | |
| 14 | Agora aponte o nome dessa figura. | | | | 28 | |
| 15 | Aponte a figura. | | | | 29 | |
| 15 | Agora aponte o nome dessa figura. | | | | 30 | |
| 16 | Aponte a palavra. Que palavra é essa? | | | | 31 | |

| | | | | | | |
|----|---------------------------------------|--|--|--|----|--|
| 16 | Agora aponte o desenho correto . | | | | 32 | |
| 17 | Aponte a palavra. Que palavra é essa? | | | | 33 | |
| 17 | Agora aponte o desenho correto . | | | | 34 | |
| 18 | Aponte a figura. | | | | 35 | |
| 18 | Agora aponte o nome dessa figura. | | | | 36 | |
| 19 | Aponte a figura. | | | | 37 | |
| 19 | Agora aponte o nome dessa figura. | | | | 38 | |
| 20 | Aponte a palavra. Que palavra é essa? | | | | 39 | |
| 20 | Agora aponte o desenho correto . | | | | 40 | |
| 21 | Aponte a palavra. Que palavra é essa? | | | | 41 | |
| 21 | Agora aponte o desenho correto . | | | | 42 | |
| 22 | Aponte a figura. | | | | 43 | |
| 22 | Agora aponte o nome dessa figura. | | | | 44 | |
| 23 | Aponte a palavra. Que palavra é essa? | | | | 45 | |
| 23 | Agora aponte o desenho correto . | | | | 46 | |
| 24 | Aponte a palavra. Que palavra é essa? | | | | 47 | |
| 24 | Agora aponte o desenho correto . | | | | 48 | |

Teste extensivos de leitura com Ss J, F, B e D

B) Data:

Nome da criança:

| Palavras | | C | E | OBS |
|----------|-------|---|---|-----|
| Copo | LB.1 | | | |
| Cama | LB.1 | | | |
| Boca | LB.1 | | | |
| Mesa | EXC.1 | | | |
| Bolo | EXC.2 | | | |
| Maca | GN | | | |
| Sofá | EXC.1 | | | |
| Suco | EXC.2 | | | |
| Doce | EXC.2 | | | |
| Coma | GN | | | |
| Cabo | GN | | | |
| Bota | EXC.3 | | | |
| Dedo | EXC.3 | | | |
| Roda | EXC.3 | | | |
| Cocô | GN | | | |
| Colo | GN | | | |
| Lobo | GN | | | |
| Porta | EXC.4 | | | |
| Rádio | EXC.4 | | | |
| Carro | EXC.4 | | | |
| Data | GN | | | |
| Robô | GN | | | |
| Dado | GN | | | |

| | | | | |
|--------|-------|--|--|--|
| Rota | GN | | | |
| Carpa | GN | | | |
| Carta | GN | | | |
| Lápis | EXC.5 | | | |
| Livro | EXC.5 | | | |
| Folha | EXC.5 | | | |
| Fofo | GN | | | |
| Pilha | GN | | | |
| Lili | GN | | | |
| Maçã | EXC.6 | | | |
| Mão | EXC.6 | | | |
| Frango | EXC.6 | | | |
| Faca | GN | | | |
| Mama | GN | | | |
| Goma | GN | | | |
| Mamão | GN | | | |
| Urso | EXC7 | | | |
| Tênis | EXC7 | | | |
| Meia | EXC7 | | | |
| Jóquei | GN | | | |
| Feroz | GN | | | |
| Feira | GN | | | |
| Batom | EXC8 | | | |
| Pente | EXC8 | | | |
| Pia | EXC8 | | | |
| Mês | GN | | | |
| Sorte | GN | | | |
| Soro | GN | | | |
| Queijo | EXC9 | | | |
| Arroz | EXC9 | | | |
| Feijão | EXC9 | | | |
| Limão | EXC10 | | | |
| Milho | EXC10 | | | |
| Uva | EXC10 | | | |
| Piada | GN | | | |
| Bate | GN | | | |
| Terra | GN | | | |
| Leite | EXC11 | | | |
| Bacia | EXC11 | | | |
| Nescau | EXC11 | | | |
| Luva | GN | | | |
| Lima | GN | | | |
| Alho | GN | | | |
| Boneca | EXC12 | | | |
| Pipa | EXC12 | | | |
| Balão | EXC12 | | | |
| Tela | GN | | | |
| Olho | EXC13 | | | |

| | | | | |
|-----------|-------|--|--|--|
| Pé | EXC13 | | | |
| Dente | EXC13 | | | |
| Baba | GN | | | |
| Cacau | GN | | | |
| Banana | EXC14 | | | |
| Pão | EXC14 | | | |
| Café | EXC14 | | | |
| Papai | GN | | | |
| Caneca | GN | | | |
| Nené | GN | | | |
| Carrinho | EXC15 | | | |
| Bicicleta | EXC15 | | | |
| Boné | EXC15 | | | |
| Cana | GN | | | |
| Baba | GN | | | |
| | | | | |
| Fé | GN | | | |
| Olho | EXC16 | | | |
| Pé | EXC16 | | | |
| Dente | EXC16 | | | |
| Bobo | GN | | | |
| Bico | GN | | | |
| Bibi | GN | | | |
| Vestido | EXC17 | | | |
| Xícara | EXC17 | | | |
| Fogão | EXC17 | | | |
| Telha | GN | | | |
| Pede | GN | | | |
| Pele | GN | | | |
| Abacaxi | EXC18 | | | |
| Geladeira | EXC18 | | | |
| Melancia | EXC18 | | | |
| Foca | GN | | | |
| Vestir | GN | | | |
| Cara | GN | | | |
| Cadeira | EXC19 | | | |
| Janela | EXC19 | | | |
| Chuveiro | EXC19 | | | |
| bala | GN | | | |
| gelo | GN | | | |
| cala | GN | | | |
| Chapéu | EXC20 | | | |
| Calça | EXC20 | | | |
| Toca | EXC20 | | | |
| Chuchu | GN | | | |
| Rola | GN | | | |
| Jarra | GN | | | |
| Televisão | EXC21 | | | |

| | | | | |
|----------|-------|--|--|--|
| Camiseta | EXC21 | | | |
| Anel | EXC21 | | | |
| Chá | GN | | | |
| Colcha | GN | | | |
| Taça | GN | | | |

| Teste extensivos de leitura com M | | | |
|-----------------------------------|--------|---|-----|
| Data: | | | |
| Nome da criança: | | | |
| palavras | C | E | OBS |
| Pipoca | EXC.1 | | |
| Gelatina | EXC.1 | | |
| Abacate | EXC.1 | | |
| Sapato | EXC.2 | | |
| Vestido | EXC.2 | | |
| Casaco | EXC.2 | | |
| Cabana | GN | | |
| Batina | GN | | |
| Peteca | GN | | |
| Maçã | EXC.3 | | |
| Bolacha | EXC.3 | | |
| Abacaxi | EXC.3 | | |
| Cocada | GN | | |
| Casado | GN | | |
| Sapeca | GN | | |
| Lápis | EXC. 4 | | |
| Livro | EXC.4 | | |
| Caderno | EXC.4 | | |
| Xixi | GN | | |
| Baba | GN | | |
| Bola | GN | | |
| Arroz | EXC.5 | | |
| Galinha | EXC.5 | | |
| Suco | EXC.5 | | |
| Cano | GN | | |
| Cala | GN | | |
| Saia | EXC.6 | | |
| Boneca | EXC.6 | | |
| Urso | EXC.6 | | |
| Coco | GN | | |
| Linha | GN | | |
| Arara | GN | | |
| Cadeira | EXC.7 | | |
| Rádio | EXC.7 | | |
| Xícara | EXC.7 | | |
| Boné | GN | | |
| Caneca | GN | | |
| Boca | GN | | |

| | | | |
|-------------|--------|--|--|
| Iogurte | EXC.8 | | |
| Sorvete | EXC.8 | | |
| Bombom | EXC.8 | | |
| Pino | GN | | |
| Cara | GN | | |
| Caca | GN | | |
| Dei | GN | | |
| Palhaço | EXC.9 | | |
| Bicicleta | EXC.9 | | |
| Pirulito | EXC.9 | | |
| Sorte | GN | | |
| Bom | GN | | |
| Teve | GN | | |
| Pente | EXC.10 | | |
| Tênis | EXC.10 | | |
| Meia | EXC.10 | | |
| Palha | GN | | |
| Palito | GN | | |
| Bico | GN | | |
| Flores | EXC.11 | | |
| Árvore | EXC.11 | | |
| Cachorro | EXC.11 | | |
| Neste | GN | | |
| Ameixa | GN | | |
| Pena | GN | | |
| Armário | EXC.12 | | |
| Lixeiro | EXC.12 | | |
| Chave | EXC.12 | | |
| Arco | GN | | |
| Vovô | GN | | |
| Choro | GN | | |
| Tesoura | EXC.13 | | |
| Mochila | EXC.13 | | |
| Relógio | EXC.13 | | |
| Lírio | GN | | |
| Rocha | GN | | |
| Arma | GN | | |
| Travesseiro | EXC.14 | | |
| Cama | EXC.14 | | |
| Lustre | EXC.14 | | |
| Mola | GN | | |
| Rala | GN | | |
| Remo | GN | | |
| Banana | EXC.15 | | |
| Pão | EXC.15 | | |
| Sanduíche | EXC.15 | | |
| Maca | GN | | |
| Carro | GN | | |

| | | | |
|----------------|--------|--|--|
| Rosca | GN | | |
| Jaqueta | EXC.16 | | |
| Chapéu | EXC.16 | | |
| Sombrinha | EXC.16 | | |
| Samba | GN | | |
| Nabo | GN | | |
| Cheiro | GN | | |
| Computador | EXC.17 | | |
| Telefone | EXC.17 | | |
| Caneta | EXC.17 | | |
| Tanque | GN | | |
| Chata | GN | | |
| Sombra | GN | | |
| Frutas | EXC.18 | | |
| Chocolate | EXC.18 | | |
| Brincando | EXC.18 | | |
| Fone | GN | | |
| Dor | GN | | |
| Fofó | GN | | |
| Olho | EXC.19 | | |
| Pé | EXC.19 | | |
| Dente | EXC.19 | | |
| Cacho | GN | | |
| Cola | GN | | |
| Tela | GN | | |
| Liquidificador | EXC.20 | | |
| Batedeira | EXC.20 | | |
| Ferro | EXC.20 | | |
| Pele | GN | | |
| Pentelho | GN | | |
| Pede | GN | | |
| Pintando | EXC.21 | | |
| Pincel | EXC.21 | | |
| Lendo | EXC.21 | | |
| Cabo | GN | | |
| Bate | GN | | |
| Roda | GN | | |
| Limpando | EXC.22 | | |
| Vassoura | EXC.22 | | |
| Água | EXC.22 | | |
| Pintar | GN | | |
| Lençol | GN | | |
| Cedo | GN | | |