



Universidade de Brasília  
Instituto de Psicologia (IP)  
Departamento de Processos Psicológicos Básicos (PPB)  
Programa de Pós-Graduação em Ciências do Comportamento

**Efeitos de um treinamento com instrução, videomodelação e *feedback* sobre a aquisição de classes de respostas que compõem a leitura dialógica.**

Vanessa Aparecida Leal Faria

Orientadora: Dr<sup>a</sup> Eileen Pfeiffer Flores

Brasília, Março de 2016



Universidade de Brasília  
Instituto de Psicologia (IP)  
Departamento de Processos Psicológicos Básicos (PPB)  
Programa de Pós-Graduação em Ciências do Comportamento

**Efeitos de um treinamento com instrução, videomodelação e *feedback* sobre a aquisição de classes de respostas que compõem a leitura dialógica.**

Vanessa Aparecida Leal Faria

Orientadora: Dr<sup>a</sup> Eileen Pfeiffer Flores

Dissertação apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ciências do Comportamento.

Brasília, Março de 2016

ESTA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO FOI EXAMINADA E APROVADA PELA  
SEGUINTE COMISSÃO EXAMINADORA:

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Eileen Pfeiffer Flores (Presidente)

Universidade de Brasília – UnB

---

Prof. Dr. Carlos Alves de Souza (Membro Efetivo)

Universidade Federal do Pará – UFPA

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Michela Rodrigues Ribeiro (Membro Efetivo)

Centro Universitário UniCEUB

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Raquel Maria de Melo (Suplente)

Universidade de Brasília – UnB

Brasília, Março de 2016

“Mas não precisamos punir para evitar ou impedir as pessoas de agirem mal. Podemos alcançar o mesmo fim com reforçadores positivos, sem produzir os indesejáveis efeitos colaterais da coerção.”

(Murray Sidman, 1989)

## Sumário

Agradecimentos .....	iv
Lista de Figuras .....	v
Lista de Tabelas .....	vi
Resumo .....	vii
ABSTRACT .....	viii
Introdução .....	1
Leitura dialógica.....	3
Treinamento de familiares em leitura dialógica .....	6
Componentes do Treinamento .....	18
Método .....	22
Participantes .....	22
Divulgação da pesquisa e seleção dos participantes .....	22
Local.....	24
Materiais e Instrumentos .....	24
Categorias comportamentais e definições .....	24
Vídeos.....	27
Procedimento.....	29
Linha de Base .....	30
Intervenções .....	30
Intervenção 1 (ênfase sobre perguntas abertas da categoria Conteúdo): .....	31
Intervenção 2 (ênfase sobre Reforçamento e Ampliação das respostas adequadas):.....	32
Intervenção 3 (ênfase sobre diversificação das perguntas abertas – e.g., Antecipação, Pessoal e Relembrar):.....	33
Análise das sessões de leitura.....	35
Acordo entre juízes.....	36
Resultados .....	37
Discussão .....	50
Referências.....	61
ANEXOS .....	66

## Agradecimentos

Agradecer parece complicado,  
a todos quero deixar um recado.  
O meu muito obrigado,  
àqueles que têm me ajudado.

Agradecer também pode ser delicado,  
não posso deixar ninguém de lado.  
Como poderei não esquecer  
de nenhum dos meus amados?

Começar por quem,  
se todos são iguais?  
Não há ninguém  
que não seja assim demais.

Cada um de uma forma,  
contribuiu com essa obra.

Cada palavra escrita,  
cada palavra corrigida.  
Trabalho penoso, minucioso e glorioso.

Me manter nessa caminhada,  
por dois anos era impensado.  
Hoje estou grata por ter terminado.

Nessa difícil caminhada,  
pude contar com pessoas especiais.

Eileen, minha sincera gratidão,  
acreditou em mim, quando muitos, não.

Mãe, pai e irmão,  
muito obrigada, de coração.

Nesta longa jornada,  
vários amigos se fizeram presentes.  
Contribuição foi dada,  
de tantas formas diferentes.

Fábio, Lara, Gilberto e Juliana,  
muito obrigada pelas  
discussões de toda semana.

Victor, Raquel e Bianca,  
sem vídeo não há acordo.  
Por isso, lhes agradeço tanto.

Aos professores que fizeram parte dessa  
jornada,  
Timothy, Raquel Cunha, Jorge e Renata,  
muito obrigada.

Daniel, Joyce e Rodolfo,  
sem os quais minha vida  
seria um sufoco.  
Muito obrigada.

Professores e diretores da escola,  
atores essenciais nessa história,  
Muito obrigada,  
com vocês compartilho essa vitória.

Pais e crianças,  
meus queridos participantes.  
Muito obrigada,  
pela disponibilidade constante.

Lorena, muito obrigada, do início ao final,  
contar com você foi essencial.

Márcio, companheiro sem igual.  
Por todo apoio nessa estrada,  
obrigada até o final.

Olívia e Natalie,  
minhas companheiras nessa estrada.  
A vocês, meu muito obrigada.

Professores Carlos, Michela e Raquel,  
por aceitarem meu convite tão  
prontamente,  
meu obrigada, sinceramente.

## Lista de Figuras

<i>Figura 1.</i> Cenas típicas dos vídeos modelos.....	28
<i>Figura 2.</i> Ocorrências/minuto das falas dos participantes, das crianças e somatório da fala de ambos, por sessão.....	39
<i>Figura 3.</i> Ocorrências/minuto de perguntas (Conteúdo, Fechada, Antecipação, Pessoal, Relembrar e Outras) e de conseqüências (Confirmação, Repetição, Elogio, Ampliação e Outras), por sessão. ....	41
<i>Figura 4.</i> Ocorrências/minuto dos três tipos de perguntas: Abertas, Fechadas e Outras, por sessão. ....	43
<i>Figura 5.</i> Ocorrências/minuto de cada um dos quatro tipos de perguntas Abertas: Conteúdo, Antecipação, Pessoal e Relembrar, por sessão. ....	45
<i>Figura 6.</i> Ocorrências/minuto de cada um dos três tipos de conseqüências: Con (Confirmação), Re (Repetição), Elo (Elogio); Ampliação e Outras, por sessão. Os valores das conseqüências: Confirmação, Repetição e Elogio foram somados e apresentado o total. .47	
<i>Figura 7.</i> Ocorrências/minuto das conseqüências (Confirmação, Repetição, Elogio; Ampliação e Outras) realizadas pelos participantes e de extinção (participações das crianças não conseqüenciadas pelos participantes), por sessão. ....	49
<i>Figura 8.</i> Porcentagem média por sessão de falas classificadas como resposta para Mariana (filha da Aline). ....	50

**Lista de Tabelas**

Tabela 1 <i>Descrição dos vídeos utilizados nas Intervenções 1, 2 e 3.</i> .....	28
Tabela 2 <i>Definição e exemplo de pergunta e consequenciação.</i> .....	34



## Resumo

O procedimento de leitura dialógica pode ser caracterizado pelo diálogo (entre adulto e criança) no decorrer da leitura de um livro, realizada em voz alta, pelo adulto. O presente estudo buscou avaliar os efeitos do treinamento com instrução, videomodelação e *feedback* sobre a aquisição de classes de respostas que compõem a leitura dialógica utilizando-se um delineamento de linha de base múltipla entre sujeitos. Participaram desta pesquisa um pai e duas mães. Os participantes foram submetidos a três intervenções por meio de instruções, videomodelação e *feedback*. Cada intervenção visou o ensino de uma classe de respostas componente da leitura dialógica: *Prompts* da categoria Conteúdo (Intervenção 1); Reforço e Ampliação de respostas adequadas (Intervenção 2); e *Prompts* das categorias Antecipação, Pessoal e Relembrar (Intervenção 3). A frequência de prompts e consequenciações dirigidas às crianças durante as sessões de leitura foi registada utilizando o instrumento ADORE (Adult Dialogic Reading Evaluation). Os resultados sugerem, de forma geral, que o treino foi eficaz para o ensino da leitura dialógica. Observou-se um efeito mais consistente do treinamento sobre a classe de respostas *prompts* de Conteúdo e sobre a classe de resposta Reforço. São discutidas as possíveis variáveis que tenham contribuído para essa diferença na aprendizagem dos repertórios ensinados.

*Palavras-chave:* leitura dialógica; comportamento verbal; videomodelação; treinamento de pais e análise do comportamento.

## ABSTRACT

The dialogic reading procedure can be characterized by dialogue (between adult and child) when an adult is reading a book aloud for a child. This study aimed to evaluate the effects of training with instruction, videomodeling and feedback on the acquisition of responses classes that constitute the dialogic reading. A multiple base line design between subjects was used. Participated in this research a father and two mothers. Participants underwent three interventions in which instructions, videomodeling and feedback were used. Each interventions aimed teaching a responses class component of dialogic reading: Content Prompts category (Intervention 1); Reinforcement and Expansion of appropriate responses (intervention 2); and Anticipation, Personal and Recall Prompts category (Intervention 3). The frequency of these behaviors during reading sessions was recorded using the instrument ADORE (Adult Dialogic Reading Evaluation). The results suggest, in general, the use of instructions, videomodeling and feedback was effective for teaching dialogical reading. There was a more consistent training effect on content prompts class and on the Reinforcement response class. Variables that might have contributed to this difference in learning of the trained repertoires are discussed.

*Key-words:* dialogic reading; verbal behavior; videomodeling; training parents and behavior analysis.

Um comportamento frequentemente aprendido na escola e indispensável ao longo da vida na grande maioria das sociedades contemporâneas é o comportamento de ler. Esse comportamento tende a produzir reforçadores, quando é adequadamente estabelecido, como acessar informações através de livros, jornais, revistas, sites, manuais, dentre outros. Ler pode ser um comportamento necessário e prazeroso, visto que numerosos aspectos do dia-a-dia, nos contextos de trabalho e lazer, giram em torno da palavra escrita.

Skinner (1957) classificou leitura como comportamento textual que ocorre quando diante de estímulos verbais escritos (e.g., texto) o indivíduo emite respostas vocais (falas) que são adquiridas por meio de reforços generalizados, isto é, elogios proporcionados pela comunidade verbal (e.g., professores, alfabetizadores, família). Desta forma, uma das principais razões para o comportamento textual ser reforçado é educacional. No entanto, o comportamento textual não implica automaticamente compreensão. O indivíduo pode emitir comportamento textual e não conseguir compreender o que leu. Para haver leitura com compreensão é necessário ocorrências de outros comportamentos (Catania, 1998/1999). Desta forma, pode-se dizer que o indivíduo compreendeu o texto lido caso, por exemplo, seja capaz de responder corretamente questões relacionadas ao texto, falar sobre o texto para outras pessoas, relacionar o texto lido com outros textos etc.

De acordo com Zilberman (2003), os livros infantis são recentes na história da humanidade. Surgiram no século XVIII, época em que a sociedade estava passando por mudanças econômicas e sociais que se refletiram principalmente no âmbito artístico e familiar. Nesse contexto, a literatura infantil nasce de um novo *status* concedido à infância na sociedade e da reorganização da escola. Esta passa a ser uma instituição dedicada à educação moral e intelectual das crianças, separando-as em classes por idade e mantendo-as afastadas dos afazeres dos adultos durante muitas horas por dia, formando-se, assim, um “mundo à parte” das crianças. Passam a ser produzidos brinquedos, livros e roupas específicos para a

infância e a criança passa ter uma importância, um lugar de destaque na sociedade que ela não possuía, por exemplo, na Idade Média. Nesse contexto, as rodas ao redor do livro infantil aos poucos tomam o lugar ou complementam as rodas de contos da tradição oral. Muitos contos da tradição oral são compilados (e.g., os Irmãos Grimm) e a literatura infantil aos poucos se torna um gênero à parte (para um histórico dos condicionantes sociais e do desenvolvimento da literatura infantil, ver Zilberman, 2003).

No Brasil, a garantia do direito à leitura a todas as crianças ainda precisa percorrer um longo caminho. Exemplo disso é o resultado da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) de 2014. Nessa avaliação foram submetidos 29.466 alunos matriculados no 3º ano do ensino fundamental de 349 escolas públicas do Distrito Federal com o objetivo verificar o nível de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa e alfabetização em Matemática por meio de testes padronizados. Dos quatro índices de avaliação da prova de leitura, sendo o primeiro nível mais simples (e.g., ler palavras com estrutura silábica canônica) e o quarto nível mais complexo (e.g., reconhecer relação de tempo em texto verbal, os participantes de um diálogo em uma entrevista ficcional; identificar o referente de pronome possessivo em poema; o referente de advérbio de lugar em reportagem etc.). Os resultados demonstraram que 46,88% dos alunos ficaram entre os níveis 1 e 2 e somente 12,40% do alunos ficaram no quarto nível (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP, 2014).

Hanna, Melo e Albuquerque (1999) ressaltaram algumas variáveis relevantes que podem dificultar a aprendizagem da leitura, incluindo desde características do aluno, seu ambiente familiar, contexto socioeconômico até a metodologia de ensino. Conforme sugerem as autoras, possíveis alternativas a fim de melhorar o ensino de leitura poderiam ser a adequação do sistema de ensino ao aluno, novas metodologias, capacitação dos profissionais, suporte à família etc. Pesquisadores da análise do comportamento vêm estudando sobre o ensino de leitura com o objetivo de entender as variáveis que controlam esse comportamento

como também desenvolver novas tecnologias para o ensino do mesmo (e.g., de Rose, de Souza & Hanna, 1996; de Souza & de Rose, 2006; Felipe, Rocca, Postalli & Domeniconi, 2011; Melo & Serejo, 2009).

Hanna et al. (1999) sugerem que antes da aprendizagem de leitura ser estabelecida, comportamentos como verbalizações, contar histórias com sequência temporal, fazer e responder perguntas, nomear categorias (e.g., animais, alimento, brinquedos etc.) devem ocorrer. Em conformidade com esses achados, Camelo e Souza (2009) apresentaram uma revisão da literatura focada em estudos que usaram uma forma de interação entre a díade adulto/criança chamada de leitura dialógica, literatura essa útil para a investigação de variáveis de controle da aquisição e desenvolvimento de repertórios verbais, ou seja, repertórios prévios e necessários para a aprendizagem de leitura. Os autores recomendaram que os analistas do comportamento se engajassem na investigação sobre esse tema, posto que as ferramentas de análise funcional poderiam ser úteis para se compreender melhor as interações envolvidas na leitura dialógica.

### *Leitura dialógica*

De acordo com Whitehurst et al. (1988) o procedimento de leitura dialógica pode ser caracterizado pelo diálogo (entre adulto e criança) no decorrer da leitura de um livro realizada em voz alta pelo adulto. Esse procedimento visa tornar a criança participativa durante a leitura com vistas a desenvolver seu repertório verbal, desta forma, durante esse diálogo, o adulto faz perguntas à criança sobre o conteúdo da história que está sendo lida. O adulto ouve atentamente as respostas da criança para em seguida consequenciar suas respostas com elogios (e.g., Muito bem! Meus parabéns!) e adicionar informações a resposta da criança (e.g., diante da pergunta feita pelo adulto: “O que João está fazendo?” e da resposta da criança: “dormindo”, o adulto pode adicionar informações a esta resposta, dizendo “Isso mesmo, João está dormindo no sofá.”). A inversão de papéis (falante e ouvinte) entre adulto e

criança é constante durante o procedimento de leitura dialógica. Desta forma, a leitura é associada a um momento divertido de interação (Valdez-Menchaca & Whitehurst, 1992; Whitehurst & Lonigan, 1998).

A leitura dialógica é diferente da leitura compartilhada convencional (leitura em voz alta direta ou *straight reading*) porque são postas contingências para que a criança fale ativamente durante a história, o que não ocorre sempre quando a leitura do livro é feita de forma mais tradicional. É importante que o adulto modele respostas ainda inexistentes ou incipientes no repertório da criança e que ele propicie *prompts*<sup>1</sup> para respostas cada vez mais complexas, por exemplo, de palavras para frases. As respostas das crianças devem ser reforçadas positivamente e ampliadas (dando-se um modelo de resposta um pouco mais complexo do que a resposta que a criança acabou de dar, por exemplo, uma frase completa onde ela falou só uma palavra, ou acrescentando-se um adjetivo a um substantivo), de modo a propiciar um crescimento no vocabulário e na complexidade das expressões (estruturas frasais, por exemplo) (Arnold, Lonigan, Whitehurst & Epstein, 1994; Zevenbergen & Whitehurst, 2003).

A relação entre o adulto e a criança durante a leitura dialógica também pode ser analisada em termos do comportamento verbal (comportamento reforçado através da mediação de outra pessoa). No princípio, o adulto é o falante, pois faz uma pergunta à criança e a criança, por sua vez, é ouvinte à medida que responde a pergunta (reforço para o comportamento do falante). Mas o ouvinte (criança) ao responder a pergunta, é também falante, pois seu comportamento é conseqüenciado pelo adulto, por exemplo, com um elogio. Essa interação entre falante e ouvinte pode ser chamada de episódio verbal (Skinner, 1957).

Os efeitos do procedimento de leitura dialógica sobre vários aspectos do comportamento verbal da criança vêm sendo estudados no decorrer de 27 anos de pesquisa. A

---

<sup>1</sup> Estímulos (e.g., verbais) que suplementam uma relação de controle fraca ou inexistente (e.g., comportamento intraverbal) aumentando a probabilidade de que uma resposta seja emitida para então ser diferencialmente reforçada (Skinner, 1957).

leitura dialógica favorece habilidades como vocabulário (e.g., aprender novas palavras) (Arnold et al., 1994; Chow, McBride-Chang, Cheung & Chow, 2008; Valdez-Menchaca & Whitehurst, 1992; Whitehurst et al., 1988; Whitehurst, et al., 1994), contar histórias com sequência temporal (Hanna et al., 1999; Huebner, 2000; Huebner & Meltzoff, 2005), compreensão da narrativa (Rogoski, Flores, Gauche, Coêlho & Souza, 2015; Whitehurst & Lonigan, 1998) fazer e responder perguntas (Fontes & Cardoso-Martins, 2004) e nomear categorias (e.g., animais, alimento, brinquedos etc.) (Dale, Crain-Thoreson, Notari-Syverson & Cole, 1996; Lonigan & Whitehurst, 1998; Vally, Murray, Tomlinson & Cooper, 2014).

O procedimento de leitura dialógica tem sido investigado com crianças com diferentes características, por exemplo, com desenvolvimento típico (Arnold et al., 1994; Flores, Pires & Souza, 2014; Lonigan & Whitehurst, 1998; Whitehurst et al., 1988); com atraso no desenvolvimento da linguagem (Dale, et al., 1996), com diferentes níveis socioeconômicos (Arnold et al., 1994; Huebner, 2000; Lonigan & Whitehurst, 1998; Valdez-Menchaca & Whitehurst, 1992; Whitehurst et al., 1988; Whitehurst et al., 1994); participantes com diferentes línguas nativas, por exemplo, chinês (Chow, et al., 2008), espanhol (Valdez-Menchaca & Whitehurst, 1992), inglês (Arnold et al., 1994; Dale et al., 1996; Huebner, 2000; Huebner & Meltzoff, 2005; Lonigan & Whitehurst, 1998; Whitehurst et al., 1988), português (Flores et al., 2014; Flores, Santos, Amadeu & Dias, 2013; Rogoski, et al., 2015) e xhosa - África do Sul (Vally et al., 2014).

As pesquisas também foram realizadas em diversos ambientes, por exemplo, em casas (Arnold et al., 1994; Whitehurst et al., 1988), creches (Fontes & Cardoso-Martins, 2004; Lonigan & Whitehurst, 1998; Valdez-Menchaca & Whitehurst, 1992; Whitehurst et al., 1994), bibliotecas (Huebner, 2000; Huebner & Meltzoff, 2005), centros escolares (Flores et al., 2014; Rogoski, et al., 2015), hospital (Flores, et al., 2013) e centro comunitário de saúde (Blom-Hoffman, O'Neil-Pirozzi, Volpe, Cutting & Bissinger, 2006).

Apesar de evidências sobre os benefícios do procedimento de leitura dialógica, Valdez-Menchaca e Whitehurst (1992) advertem que o procedimento de leitura dialógica não é uma poção mágica que pode desenvolver academicamente e culturalmente crianças que estão tendo um desempenho abaixo da média para terem um desempenho acima da média. O fracasso acadêmico é complexo e multideterminado (ver também, Hanna et al., 1999). Por outro lado, há evidências consistentes de que o maior vocabulário é um importante preditor do sucesso na alfabetização (Whitehurst & Lonigan, 1998) e de que a leitura dialógica favorece esses ganhos (Chow et al., 2008; Fontes & Cardoso-Martins, 2004; Valdez-Menchaca & Whitehurst, 1992; Whitehurst et al., 1988). Assim, pode ser importante aumentar os contextos em que as crianças têm a oportunidade de se engajar em situações de leitura dialógica.

#### *Treinamento de familiares em leitura dialógica*

Um dos primeiros experimentos desenvolvidos utilizando o procedimento de leitura dialógica (Whitehurst et al., 1988) foi também o primeiro em que pais<sup>2</sup> de crianças com idades entre dois e três anos, pré-escolares, foram explicitamente treinados para realizarem leitura dialógica com seus filhos com o objetivo de verificar experimentalmente o efeito desse procedimento na aquisição de linguagem das crianças. Participaram do estudo 29 díades de pais/crianças. Foram selecionadas três técnicas para estruturar a intervenção ensinada aos pais: (1) apresentar *prompts*, na forma de perguntas utilizando “o que”, “onde” “quando”, “por que”, “como” etc.; (2) apresentar *prompts* mais complexos, na forma de perguntas levando em consideração o que a criança já sabe - por exemplo, uma vez que a criança saiba o nome do objeto, perguntas sobre detalhes do objeto, como, “para quê serve esse (objeto)?” ou “quem costuma utilizar esse (objeto)?”; (3) consequenciar as respostas da criança com elogios e confirmações e adicionar informação às respostas (Whitehurst et al.).

---

<sup>2</sup> O termo “pais” foi utilizado como equivalente de pais e mães ou de quem fizer esse papel na vida das crianças (*parents* em inglês). É necessário esclarecer isso devido à ambiguidade existente no português que não existe no inglês (*parents* e *fathers* são ambos pais em português).



Nessa pesquisa de Whitehurst et al. (1988), os participantes foram designados randomicamente a dois grupos: controle e experimental. Todas as crianças foram submetidas a testes padronizados de desenvolvimento e de vocabulário receptivo e expressivo antes e depois da intervenção (e.g., Denver – Developmental Screening Test; Early Language Milestones Scale). Apenas os pais do grupo experimental participaram do treinamento composto por duas sessões de 25-30 minutos com intervalo de duas semanas de uma sessão para outra. O treinamento consistiu em demonstrar e explicar as três técnicas para os pais através de uma representação de papéis (*role-playing*<sup>3</sup>) realizada entre o experimentador e seu assistente. Posteriormente, os pais representaram o papel da criança e o assistente o papel do adulto, enquanto o experimentador fornecia *feedbacks*<sup>4</sup> sobre o desempenho dos pais. Ao final do treinamento, os pais receberam as técnicas descritas em uma folha de papel para poderem consultar em casa, caso houvesse necessidade.

Os pais foram orientados a realizar e gravar as sessões do procedimento de leitura dialógica em casa, com seus filhos, de três a quatro vezes por semana, durante quatro semanas. Os resultados obtidos através das análises desses vídeos mostraram que os pais do grupo experimental emitiram mais *prompts*, na forma de perguntas utilizando “o que”, “onde”, “quando”, como também consequenciaram mais as falas de seus filhos com elogios e adição de informações do que os pais do grupo controle. As crianças cujos pais estavam no grupo experimental desenvolveram mais habilidades linguísticas. Por exemplo, houve um aumento na quantidade de palavras faladas, na nomeação de objetos e no tamanho das frases, em comparação as crianças do grupo controle cujos pais não receberam treinamento (Whitehurst et al., 1988).

No entanto, após o estudo pioneiro de Whitehurst et al. (1988), como ressaltaram Arnold et al. (1994), os estudos sobre leitura dialógica passaram a usar como mediadores de

---

<sup>3</sup> Procedimento utilizado para ensinar um comportamento por meio da representação de papéis.

<sup>4</sup> Nesse caso, são comentários dos experimentadores sobre a atuação (desempenho) dos pais.

leitura os próprios pesquisadores, em geral estudantes de graduação ou de pós graduação (mestres e doutores) (e.g., Valdez-Menchaca & Whitehurst, 1992; Whitehurst et al., 1994). Ainda segundo Arnold et al. (1994), a efetividade do treinamento poderia variar consideravelmente caso o treinamento fosse realizado com pessoas sem qualificações específicas. Outra observação dos autores dizia respeito à impossibilidade de realizar individualmente o treinamento com um grande número de pessoas. Desta forma, o desenvolvimento de um método de ensino padronizado, de amplo alcance e de baixo custo poderia facilitar e padronizar os estudos acerca das relações entre a leitura dialógica e a aquisição da linguagem.

Buscando atender ao propósito de desenvolver um método padronizado para ensinar a leitura dialógica, Arnold et al. (1994) desenvolveram um vídeo de treinamento para ensinar o procedimento de leitura dialógica, composto pela (I) narração de sete técnicas; (II) apresentação de exemplos referentes a cada técnica, demonstrados por uma mãe e uma criança; (III) problemas que deveriam ser evitados; e (IV) identificação e correção de erros percebidos nas atuações das mães. Para os autores, o vídeo poderia estar em vantagem comparado ao treinamento direto (realizado por Whitehurst et al., 1988) por poder servir como modelo para as mães, visto que não era possível trazer mães e crianças para demonstrar ao vivo (Arnold et al., 1994).

As sete técnicas demonstradas no vídeo desenvolvido por Arnold et al. (1994) consistiam em: (1) apresentar *prompts*, em forma de perguntas à criança durante a leitura dialógica, utilizando “o que”, “onde” “quando”, “por que”, “como” etc.; (2) apresentar *prompts* mais avançados, levando em consideração o que a criança já sabe, ou seja, aumentar a exigência de acordo com o desempenho; (3) caso a criança erre a resposta, emitir um novo *prompt* sobre a mesma temática, se ainda a criança não acertar, dar o modelo da resposta correta (e.g., “Talvez João queira ir ao clube, mas você se lembra que na história ele foi para

o parque de diversões”; “Isso parece um cavalo, mas o chamamos de boi”); (4) consequenciar as respostas certas da criança, repetindo o que a criança disser; (5) consequenciar as respostas certas da criança sobre aspectos da história, ou quando disser algo sobre sua vida pessoal que esteja relacionado à história, com elogios ou adicionando informações (e.g., “Muito bem, isso é um cachorro”; “Um cachorro da raça *beagle*”); (6) falar sobre as partes ou figuras de interesse da criança e; (7) divertir-se: tornar o momento da leitura alegre e interessante, por exemplo, os pais podem ler uma página e a criança ler outra página. Caso a criança pareça cansada os pais podem ler algumas páginas sem fazer nenhuma pergunta ou ainda deixar o livro para outro momento (Arnold et al., 1994; Zevenbergen & Whitehurst, 2003).

Em relação à primeira técnica, Zevenbergen e Whitehurst (2003) descreveram tipos específicos de *prompts*, em forma de perguntas, a fim de auxiliarem adultos (e.g., pais) na execução do procedimento de leitura dialógica: (1) perguntas de completar (e.g., o nome da escola da Mariana é \_\_\_\_\_?); (2) perguntas de lembrar (e.g., o que Joana fez com a boneca dela no início da história?); (3) perguntas utilizando: “o que”, “onde”, “por que” (e.g., o que é isso? Onde está o lápis de Marcos? Por que Maria faltou à aula?); (4) perguntas pessoais (e.g., você já viu uma árvore tão grande como essa daqui? Onde você a viu?). Flores et al. (2013) acrescentaram a essa lista o que chamaram de perguntas de antecipação, onde se pede que, com base em elementos já narrados, a criança antecipe o que pode acontecer em seguida no enredo (e.g., o que você acha que vai acontecer com a Maria?).

O vídeo acima descrito foi utilizado pelos próprios autores (Arnold et al., 1994) em um experimento com o objetivo de ensinar 64 mães o procedimento de leitura dialógica e verificar qual seria o efeito da leitura dialógica no comportamento de seus respectivos filhos, com idades entre dois e três anos. As díades mães/filhos foram randomicamente designadas a uma de três condições: controle, treinamento direto e treinamento com vídeo. Primeiramente, todas as mães foram orientadas a gravar quatro vezes por semana as sessões de leitura com

seus filhos da maneira como estavam acostumadas a fazer. Em seguida, as mães foram instruídas conforme as condições às quais pertenciam. A condição de treinamento direto foi semelhante à condição experimental realizada por Whitehurst et al. (1988), já descrita, na qual os autores utilizaram *role-playing* e *feedbacks*. Na condição treinamento com vídeo, as mães assistiram ao vídeo e receberam as técnicas descritas em uma folha de papel. Já na condição controle, as mães continuaram a ler para seus filhos sem nenhuma orientação adicional.

Os resultados de Arnold et al. (1994) sugeriram que o treinamento com vídeo foi mais efetivo do que o treinamento direto. As crianças cujas mães passaram pelo treinamento com vídeo aumentaram suas habilidades linguísticas (e.g., vocabulário) em relação às crianças do treinamento direto e ainda mais em relação às crianças da condição controle. O desempenho das crianças foi medido por meio de testes padronizados (e.g., Peabody – Picture Vocabulary Test; Reynell – Expressive Scale). Contudo, essa é uma desvantagem apontada pelos autores, pois os resultados dos testes padronizados talvez não reflitam os desempenhos reais das crianças. Ainda segundo os autores, os resultados da condição treinamento direto desse estudo não foram semelhantes aos resultados do estudo de Whitehurst et al. (1988) (que utilizou somente treinamento direto). Enquanto Whitehurst et al. (1988) obtiveram mudanças significativas em testes padronizados de vocabulário receptivo e expressivo de crianças após treinar suas mães no uso da leitura dialógica, isso não se deu no caso do estudo de Arnold et al. (1994). Os autores sugerem que talvez essa diferença possa ser devido ao fato de que a intervenção de 1988 fora realizada por diferentes experimentadores e que estes tenham enfatizado melhor alguns aspectos da leitura dialógica. A análise de filmagens dos treinamentos realizados em um e outro estudo confirmou essa possibilidade, mostrando que os treinadores no estudo de 1988 deram aos pais mais exemplos e mais oportunidades para

treino de perguntas diversas e de consequenciação (Arnold et al., 1994). Isso reforça a importância de se padronizar o treinamento, sendo um dos caminhos o uso de vídeos.

Arnold et al. (1994), portanto, consideraram o vídeo de treinamento um importante avanço, por ser de fácil divulgação e por ser padronizado, evitando que a realização do treinamento fosse afetada por haver diferentes experimentadores. Os autores concluíram que o uso do vídeo aumentaria a confiabilidade da intervenção, como também aumentaria as chances de produzir benefícios para a linguagem das crianças. Outro fator relevante considerado pelos autores (que pode ter levado ao efeito superior do vídeo) foi que o vídeo ofereceu modelos de mães atuando com as crianças, o que não aconteceu na condição de treinamento direto em que as mães em treinamento foram expostas a uma situação fictícia em que deveriam treinar a leitura dialógica com outro adulto que representava o papel da criança, sem antes ter acesso a um modelo. Segundo essa interpretação dos autores, provavelmente, as mães exibidas no vídeo foram modelos para as mães em treinamento aprenderem as técnicas do procedimento de leitura dialógica. Blom-Hoffman, O'Neil-Pirozzi e Cutting (2006) também elencaram algumas vantagens da utilização do vídeo de treinamento do procedimento de leitura dialógica, são elas, eficiência dos custos, eficácia do tempo de treinamento, consistência da intervenção realizada e oportunidade para os aprendizes de observar pessoas similares a eles mesmos. Briesch, Chafouleas, Lebel e Blom-Hoffman (2008), por outro lado, apontam que somente o uso de vídeo não seja suficiente no treino do procedimento de leitura dialógica, outras estratégias se fazem necessárias (e.g., instrução, *feedback*).

No mesmo ano, Whitehurst et al. (1994) conduziram um estudo usando o mesmo vídeo (Arnold et al., 1994) com 73 crianças com três anos de idade, pré-escolares, que tinham defasagem na aquisição de linguagem e seus respectivos pais para verificar a eficácia do treinamento com vídeo quando aplicado aos familiares, adicionalmente ao trabalho

desenvolvido na escola. Como se tratava de pais de baixo poder aquisitivo e nível educacional, uma das questões era acerca dos benefícios de treiná-los em leitura dialógica, usando-se o formato de vídeo, para a aquisição de linguagem de seus filhos. Os participantes foram randomicamente designados a uma de três condições: (a) condição escola, em que professores ou auxiliares utilizavam o procedimento de leitura dialógica com as crianças na escola; (b) condição escola e casa, em que professores e pais utilizavam o procedimento de leitura dialógica com as crianças na escola e em casa e; (c) condição controle, em que as crianças realizavam atividades lúdicas sob a supervisão dos professores ou auxiliares.

Os pais foram treinados por meio de instruções sobre os princípios e as técnicas da leitura dialógica, exemplificando-se cada instrução com pequenos exemplos em vídeo, em duas fases, separadas por três semanas. Na primeira fase, ensinou-se aos pais a fazerem perguntas de conteúdo (o que, quando, onde, quem, etc.) e a consequenciar as respostas com elogios e ampliações, estipulando-se o objetivo, para os pais, de aumentar o vocabulário (nomes de objetos, animais, lugares, etc) das crianças. Na segunda fase, foram ensinadas perguntas abertas, estipulando-se o objetivo de fazer a criança emitir verbalizações mais complexas. Nas duas fases, as instruções com exemplos eram seguidas por algumas cenas em vídeo que demonstravam o que evitar e os pais deviam comentar, apontar erros nas cenas e sugerir o que poderia ser feito diferentemente. Mediu-se o desempenho comparando-se pré- e pós- testes de vocabulário receptivo e expressivo (Whitehurst et al., 1994).

Os resultados demonstraram que as condições escola e escola-casa produziram um desempenho melhor nos testes que os das crianças na condição controle. As crianças nessas duas condições nomearam corretamente objetos que não eram comuns do cotidiano delas. Esse estudo conseguiu estender a validade externa demonstrando que crianças de classe baixa com defasagem na linguagem podem obter os benefícios da leitura dialógica quando essa é realizada em pequenos grupos na escola e pelos pais, mesmo quando os pais têm poucos anos

de escolaridade (Whitehurst et al., 1994). No entanto, o delineamento não permitiu isolar os efeitos apenas da leitura em casa.

Um aspecto importante dos resultados de Whitehurst et al. (1994) é que, em um *follow-up* após seis meses, muitos professores que continuavam lendo não estavam mais seguindo a recomendação de ler em pequenos grupos, devido às dificuldades práticas de fazer isso com turmas maiores. Os autores comentam em sua discussão que isso demonstra a dificuldade de depender apenas da escola para estabelecer uma rotina de leitura dialógica. Daí a importância de se contar com a colaboração dos pais. É importante ressaltar também que os resultados também apontaram uma integridade da intervenção (*intervention fidelity*) bastante variável, tanto entre professores quanto entre os pais. Por exemplo, o número de sessões de leitura dialógica de fato realizadas pelos pais variou entre 8 e 53 sessões, ou seja, o treinamento apenas com vídeo não garantiu a constância na implementação da leitura dialógica.

O vídeo de treinamento desenvolvido por Arnold et al. (1994) foi também utilizado por Lonigan e Whitehurst (1998) na replicação do estudo de Whitehurst et al. (1994), previamente descrito, mas, desta vez, separando melhor as variáveis de treinamento em casa e treinamento na escola. Participaram desse estudo 91 crianças, de três a quatro anos de idade e seus respectivos pais e professores, designados aleatoriamente a uma de quatro condições: (a) condição escola, (b) condição escola e casa, (c) condição controle e (d) condição casa. As crianças designadas à condição (a) tiveram um ganho expressivo em vocabulário, sugerindo que talvez os professores tenham focado mais no ensino de vocabulário específico. Em contraste, o uso do procedimento de leitura dialógica pelos pais designados à condição (d) beneficiou mais a linguagem descritiva das crianças, e isso parece ter ocorrido porque os pais consequenciaram mais as respostas das crianças com *feedbacks* e ampliações do que os professores (Lonigan & Whitehurst, 1998). Isso sugere que os pais podem ter mais facilidade,

em comparação com os professores, de exercer o que se chama de *responsiveness* (Dale et al., 1996), ou seja, de reagir de forma contingente ao comportamento verbal das crianças durante a leitura dialógica, com elogios e ampliações. Isso, possivelmente, se dá porque (1) os pais, em geral, têm oportunidade de conviver mais com as crianças e em condições mais variadas, ou seja, conhecem-nas melhor e (2) interagem apenas com os filhos, em vez de um grupo de quatro ou cinco crianças, como se dá na escola, o que facilita, obviamente, atentar às respostas delas para poder reforçá-las diferencialmente e ampliá-las. Os autores ainda ressaltam a necessidade de motivar os pais, visando tornar a intervenção mais eficaz. Como não foram usadas medidas diretas do comportamento dos pais e professores, mas apenas a medida da mudança no comportamento das crianças, não foi possível relacionar as diferenças entre os resultados a diferentes padrões comportamentais de pais e professores. Além disso, mesmo as medidas comportamentais utilizadas com as crianças consistiram em pré- e pós-testes padronizados, não havendo o aferimento de mudanças no comportamento das crianças durante a leitura (Lonigan & Whitehurst, 1998).

Dale et al. (1996), de forma semelhante, realizaram um experimento com o objetivo de ensinar o procedimento de leitura dialógica a 33 díades de mãe/filho (crianças pré-escolares com atraso na linguagem) utilizando vídeo (e.g., Arnold et al., 1994), como também, com o objetivo verificar a eficácia do treinamento e seu efeito no comportamento das crianças, em comparação com a conversação informal, sem livro. As participantes foram randomicamente designadas a uma de duas condições: (1) procedimento de leitura dialógica e (2) procedimento de conversação (e.g., usar linguagem informal, correções indiretas, perguntas abertas, etc.), de modo a aferir a contribuição específica da leitura do livro, realizada pelas mães, como contexto facilitador para a aquisição do comportamento verbal da criança. Ambos os procedimentos enfatizavam interação e estilo de comunicação responsivo com a criança.



A intervenção utilizando o procedimento de leitura dialógica foi mais eficaz em relação à modificação do comportamento das mães do que o procedimento de conversação. As participantes da Condição 1 seguiram mais as estratégias ensinadas, em comparação, com as participantes da Condição 2. As crianças cujas mães receberam treinamento no procedimento de leitura dialógica aumentaram significativamente o número de palavras faladas, em comparação as crianças cujas mães receberam treinamento no procedimento de conversação. Os autores sugerem, com base nos resultados, que as mães que tiveram seus comportamentos modificados em decorrência ao treinamento (condição do procedimento de leitura dialógica) tornaram mais provável a modificação do comportamento de seus filhos (Dale et al., 1996).

Algumas possíveis razões pelas quais a conversa ao redor do livro, em comparação com outros contextos de interação (e.g., brincadeira livre, conversas cotidianas), seja especialmente favorável para que pais auxiliem o desenvolvimento da linguagem dos filhos foram citadas por Dale et al. (1996): a linguagem presente no livro costuma ser mais complexa e menos familiar, propiciando mais oportunidades para modelar e reforçar a aquisição de palavras novas; o livro também propicia a atenção compartilhada, que é o foco compartilhado de duas pessoas em um objeto, ou seja, a atenção da díade adulto/criança sob controle do livro, favorecendo o desenvolvimento da linguagem da criança.

Huebner e Meltzoff (2005) desenvolveram um vídeo com base no procedimento de leitura dialógica (Arnold et al., 1994; Whitehurst et al., 1988) objetivando ensinar esse procedimento a 125 pais, como também comparar a efetividade de três procedimentos de ensino. Noventa e cinco participantes foram designados randomicamente a uma das três condições de instruções: Instrução Presencial, com instruções dadas pelo experimentador, apresentação do vídeo e demonstração de exemplos em pequenos grupos de pais; Autoinstrução com *follow-up* telefônico, em que os pais assistiam ao vídeo e recebiam

orientações de treinamento pelo telefone e; Autoinstrução, em que os pais assistiam ao vídeo e tentavam aplicar sozinhos o procedimento de leitura dialógica. Uma segunda amostragem de trinta pais foi designada a uma linha de base. Em um primeiro momento, eles deveriam ler com seus filhos (com idade entre dois e três anos) da forma como estavam habituados, para em seguida, serem designados a Autoinstrução com *follow-up* telefônico. Todos os pais foram instruídos a gravar sessões de leitura, de cinco a dez minutos de duração, com seus filhos, diariamente, ao longo de oito semanas.

O objetivo de ter um grupo de pais que fosse submetido primeiramente à linha de base foi investigar com que frequência esses pais realizariam o procedimento de leitura dialógica, sem terem antes participado da intervenção. Os autores verificaram que os pais não usavam a leitura dialógica sem passar pela intervenção. Quanto à comparação entre os métodos de instrução, os pais que receberam instrução presencial passaram a nomear mais os objetos e a fazer perguntas usando “o que”, “onde” e “quando”. Seus filhos também passaram a falar mais palavras e aumentaram o tamanho das frases. Já os pais que receberam instrução com *follow-up* por telefone tiveram um desempenho melhor que os pais expostos apenas à autoinstrução. Os resultados, portanto, sugeriram que a leitura dialógica precisa ser explicitamente ensinada e é melhor aprendida quando a videomodelação é acompanhada por instruções e *feedback* de um instrutor (Huebner & Meltzoff, 2005).

A grande maioria dos experimentos realizados com o procedimento de leitura dialógica utilizaram delineamento de grupo (e.g., Arnold et al., 1994; Whitehurst et al., 1994; Whitehurst et al., 1988). Isso permitiu realizar experimentos com um grande número de sujeitos, aumentando a validade externa dos experimentos (Johnston & Pennypacker, 2009). Em contrapartida, poucos estudos realizados com o procedimento de leitura dialógica utilizaram delineamentos de sujeito único. Esse tipo de delineamento tem como uma de suas vantagens aumentar a validade interna do experimento, visto que permite verificar se a

mudança na variável dependente (VD) tende a ocorrer de forma contingente à introdução da a variável independente (VI) (nesse caso, pode-se dizer que existe uma relação funcional entre VI e VD) (Cooper, Heron & Heward, 1987; Iversen, 2013). O delineamento de sujeito único pode ser dentre outras formas, de linha de base múltipla entre comportamentos diferentes do mesmo participante, entre participantes e entre ambientes, quando mais de uma VD é mensurada e analisada ao mesmo tempo, desta forma, são estabelecidas mais de uma linha de base – condições controle, e as VIs são introduzidas em momentos seguidos – distintos no tempo para cada uma delas (Sampaio et al., 2008).

Um exemplo do uso do delineamento de sujeito único com linha de base múltipla entre participantes foi o experimento realizado por Briesch et al. (2008) com o objetivo de verificar o efeito de um treinamento em leitura dialógica utilizando vídeo (e.g., Arnold et al., 1994) sobre o comportamento dos pais, como também de avaliar a integridade<sup>5</sup> do treinamento, ou seja, verificar quanto as participantes utilizariam as estratégias aprendidas. Participaram dessa pesquisa seis cuidadores (cinco mães e uma avó) e seus respectivos filhos/neto de três a quatro anos de idade. O treinamento foi constituído por três fases: (a) Linha de Base, (b) Intervenção e (c) *Follow-up*. Duas semanas após o primeiro grupo de três díades cuidador/criança terem começado a gravar sessões de leitura de linha de base, foram iniciadas as condições da linha de base com o segundo grupo de três díades. Nessa fase, ambos grupos foram orientados a ler para seus filhos/neto da forma como estavam acostumados.

Em seguida, na Intervenção as participantes assistiram ao vídeo de técnicas do procedimento de leitura dialógica em casa ou na escola, com duração de 20 minutos. A visualização do vídeo ocorreu em momentos diferentes para cada uma das participantes como parte do procedimento para a utilização do delineamento de linha de base múltipla. O *Follow-*

---

<sup>5</sup> Quanto a intervenção implementada de acordo com o planejado, ou o grau em que a variável independente (VI) é implementada com precisão (Cooper, Heron & Heward, 1987).

*up* ocorreu seis meses após a realização do treinamento, e nessa fase foi pedido às participantes que gravassem durante uma semana as sessões de leitura como o objetivo de prover uma estimativa da manutenção dos efeitos do treinamento (Briesch et al., 2008).

Cada participante realizou 21 sessões de leitura, com duração em média de 12 minutos cada sessão. Para a análise das sessões de leitura, cada sessão foi dividida em intervalos de um minuto, e então verificado se durante esses intervalos os comportamentos ensinados no treinamento ocorreram. Como as sessões de leitura tiveram tamanhos diferentes, a frequência dos comportamentos foi dividida pela duração das sessões. Os efeitos do treinamento ficaram evidentes na mudança dos comportamentos das participantes 1, 2 e 6. Houve um aumento de 85% em utilizar as técnicas do procedimento de leitura dialógica comparado à linha de base. Entretanto, o efeito do treinamento foi menos expressivo nos comportamentos das participantes 3, 4 e 5, havendo um aumento de 66% em seguir as técnicas, em comparação à linha de base. Além da verificação do efeito positivo do treinamento do procedimento de leitura dialógica, o estudo de Briesch et al. (2008) também evidenciou que adultos tipicamente não lêem de forma dialógica sem antes terem sido instruídos (ver também, Huebner & Meltzoff, 2005), o que sugere a importância do uso de estratégias explícitas para a capacitação dos pais nas técnicas do procedimento de leitura dialógica. As autoras ainda ressaltam que o dado de integridade do tratamento está ausente na maioria dos estudos que investigaram o procedimento de leitura dialógica e sem essa medida direta, pode ser difícil afirmar que o treinamento realmente funcionou.

#### *Componentes do Treinamento*

Os estudos sobre treinamento de leitura dialógica citados até o momento utilizaram vídeos na realização de treinamentos do procedimento de leitura dialógica (e.g., Arnold et al., 1994; Briesch et al., 2008; Dale et al., 1996; Huebner & Meltzoff, 2005; Whitehurst et al., 1994). A utilização de vídeo no ensino de habilidades é chamada de videomodelação.

Videomodelação é uma ferramenta ou um método utilizado para ensinar habilidades através da apresentação de um vídeo cujo conteúdo baseia-se na demonstração de comportamentos a serem imitados e executados em um contexto adequado pela pessoa que está sendo treinada. O comportamento da pessoa que está sendo instruída deve ficar sob controle, não só dos comportamentos executados, mas da ocasião em que cada um deve ser emitido. Esse método tem sido eficaz no treinamento de novos membros de clínicas de intervenção, como assistentes, terapeutas, cuidadores e professores (Barboza, Silva, Barros & Higbee, 2015; Catania, Almeida Liu-Constant & Reed, 2009; Moore & Fisher, 2007; Pelletier, McNamara, Braga-Kenyon & Ahearn, 2010; Vladescu, Carroll, Paden & Kodak, 2012).

Videomodelação também pode ser utilizada em conjunto com componentes, como instruções e *feedbacks*. De acordo com Catania (1998/1999) “As instruções podem modificar o comportamento do ouvinte em situações em que as consequências naturais são, por si mesmas, ineficientes ou são eficazes somente a longo prazo.” (p. 275). Os *feedbacks* por outro lado, tendem a fortalecer a emissão do comportamento. Dois tipos de *feedbacks* podem ser eficazes, *feedback* da resposta correta, cuja resposta correta é especificada e *feedback elaborativo*, que descreve ao aprendiz porque sua resposta está correta ou incorreta, dando-lhe a oportunidade de entender melhor sua resposta e responder corretamente no futuro (Jaehnig & Miller, 2007).

Um exemplo do uso de *feedback* em treinamento, embora num contexto diferente do presente estudo, foi a investigação de Houten, Hill e Parsons (1975), que utilizaram *feedbacks* a fim de melhorar o desempenho de leitura de 19 alunos. Os participantes realizavam atividades de leitura (e.g., responder 10 questões após a leitura de um texto e responder questões sobre o uso de algumas palavras) e em seguida, os professores consequenciavam seus desempenhos com *feedbacks*. Os resultados mostraram que, na linha de base, os

participantes tinham mais erros do que acertos. Após a intervenção, os alunos passaram a ter mais acertos do que erros (ver também, Lavie & Sturme, 2002).

Moore e Fisher (2007) compararam a efetividade de três componentes de treinamento: uma apresentação realizada pelo experimentador por meio do PowerPoint® e dois vídeos (um parcial e um completo), no treinamento de três terapeutas analíticos-comportamentais em conduzir análises funcionais durante as sessões de terapia. Cada um dos componentes foi ministrado separadamente em uma das três fases do estudo. Os comportamentos dos participantes foram pontuados de acordo com sua correspondência com os repertórios ensinados. A apresentação do vídeo completo melhorou o desempenho dos participantes em 80%, em comparação à linha de base, sendo esse o componente o mais eficaz. Na fase 3 (apresentação completa do vídeo), o participante 3 também recebeu *feedbacks* sobre suas respostas a fim de que seu desempenho pudesse melhorar. Os resultados sugerem que a utilização da videomodelação para todos participantes e de *feedbacks* (para o participante 3) foram métodos eficientes no treinamento de terapeutas para realizarem análises funcionais.

### Objetivos

Em suma, a partir dos estudos revisados e levando-se em conta (1) os dados referentes à leitura no Brasil (e.g., INEP, 2014); (2) a verificação experimental que mesmo pais que leem regularmente para seus filhos não usam o procedimento de leitura dialógica espontaneamente, sem antes terem sido treinados explicitamente em suas técnicas (e.g., Briesch et al., 2008; Huebner & Melzoff, 2005); (3) as evidências dos benefícios que esse procedimento pode proporcionar para a aquisição de repertórios verbais, em comparação com a leitura compartilhada não-dialógicas (e.g., Rogoski et al., 2015; Vally et al., 2014) e com outros contextos de conversação (Dale et al., 1996); (4) a evidência experimental de que a leitura dialógica é um contexto privilegiado para que os pais facilitem a aquisição de vocabulário e outros ganhos de linguagem, em comparação com a conversa cotidiana e

mesmo com a brincadeira (e.g., Dale et al., 1996); (5) a importância de que os pais se engajem nesse processo nos anos pré-escolares, considerando a dificuldade de aplicar intervenções em díades ou com poucas crianças no contexto de sala de aula (e.g., Whitehurst et al., 1994); e (6) a ausência de estudos sobre treinamento em leitura dialógica no Brasil, o presente trabalho teve por objetivo avaliar os efeitos de um treinamento com instrução, videomodelação e *feedback* sobre a aquisição de classes de respostas que compõem a leitura dialógica, com pais brasileiros.

Cabe destacar que a maioria dos estudos revisados não mediram diretamente o comportamento dos pais, e sim aferiram o efeito do treinamento indiretamente, por meio de resultados de testes padronizados (e.g., Peabody – Picture Vocabulary Test; Reynell – Expressive Scale) aplicados às crianças (com idade entre dois e quatro anos) antes e depois da intervenção (e.g., Arnold et al., 1994; Whitehurst et al., 1988, Whitehurst et al., 1994). Isso dificulta saber quais classes de comportamentos dos pais de fato mudaram com o treinamento e a relação disso com mudanças no comportamento dos filhos. Diferentemente desses estudos, mas semelhantemente ao estudo de Briesch et al. (2008), o presente estudo buscou aferir os efeitos do treinamento com medidas diretas e repetidas do comportamento dos pais, usando-se um delineamento de sujeito único entre participantes.

Além disso, diferentemente dos estudos anteriores, que treinaram tanto os *prompts* como as consequenciações de maneira conjunta (Arnold et al., 1994; Lonigan & Whitehurst, 1998) neste estudo cada componente foi treinado separadamente, com o objetivo verificar o efeito do treinamento com videomodelação e *feedback* sobre cada componente em separado.

## Método

### Participantes

Participaram do presente estudo um pai (Pedro) e duas mães (Clara e Aline) – todos os nomes mencionados na pesquisa são fictícios. Pedro (Participante 1) e Clara (Participante 2) são casados há mais de 10 anos, ambos funcionários públicos, com idades entre 30 e 40 anos, classe média, pais de duas filhas, Julia e Carol, de 7 e 6 anos, respectivamente. Pedro e Clara relataram em entrevista prévia que costumavam ler para suas filhas de três a quatro vezes por semana, durante 10 a 20 minutos em média, antes delas dormirem. Julia e Carol eram respectivamente alunas do 2º e 1º ano do ensino fundamental de uma escola pública do Distrito Federal. Júlia sabia ler e escrever, Carol sabia identificar as letras, porém lia e escrevia somente algumas palavras.

Aline (Participante 3) mãe de Mariana, de 7 anos, divorciada (possuía a guarda da filha), funcionária pública, 32 anos, classe média, relatou que costumava ler para Mariana mais de cinco vezes por semana, durante 10 a 20 minutos em média, antes de Mariana dormir. Mariana sabia ler e escrever e era aluna do 2º ano do ensino fundamental de uma escola pública do Distrito Federal. Essas informações foram obtidas através do Roteiro de Entrevista: Informações Complementares Para Pesquisas Sobre Leitura Compartilhada (Anexo 1).

### *Divulgação da pesquisa e seleção dos participantes*

Foram definidos previamente quatro critérios de seleção, e estes são aqui descritos posto que, como ressalta Homer (1982), a descrição explícita desses critérios e do processo de seleção dos participantes é fundamental e mais eficiente que a simples descrição de características demográficas quando se quer prever e compreender a replicabilidade dos dados para outros participantes, contextos etc. Os critérios foram: (1) pais que já liam para seus filhos entre três e quatro vezes por semana (dado que o objetivo do treinamento foi



investigar a eficácia das intervenções para estabelecer a leitura dialógica, e não estabelecer o comportamento de ler para os filhos); (2) pais de crianças de uma faixa etária de 6 a 8 anos (de modo a ampliar os estudos com essas faixas etárias, cf., Flores et al., 2014); (3) pais e crianças que tivessem interesse em participar da pesquisa, como também, que tivessem disponibilidade de tempo e receptividade para a pesquisa ser realizada em suas casas (visto que motivar os pais poderia ser dispendioso e não caber no espaço de tempo disponível para o presente estudo, cf., Lonigan & Whitehurst, 1998); e (4) que as famílias residissem em lugar próximo da escola (visando facilitar o deslocamento da pesquisadora).

Os participantes (pais) foram convidados a participar dessa pesquisa por meio de uma de três formas de divulgações realizadas pela pesquisadora em uma escola pública do Distrito Federal. A primeira divulgação ocorreu durante uma apresentação de final de ano (2014), em que todos os alunos do período matutino estavam presentes juntamente com seus pais. No decorrer do evento, a pesquisadora apresentava-se individualmente aos pais (pai e/ou mãe) e por meio de uma conversa informal apresentava a pesquisa e verificava se eles encaixavam nos critérios de seleção.

A pesquisa também foi divulgada durante uma reunião de pais de alunos do 1º ano do ensino fundamental, no qual cinco mães estavam presentes. A pesquisadora conversou individualmente com as pessoas que manifestaram interesse em participar da pesquisa, objetivando identificar se elas se enquadravam nos critérios de seleção. Outra forma de divulgação ocorreu por intermédio da diretora da escola. Os critérios de seleção foram explicados a ela com o intuito de que ela pudesse indicar possíveis participantes. Todos os pais que se enquadraram nos critérios de seleção tiveram seus dados registrados para contato futuro.

Os interessados foram então contatados e, com os três primeiros que confirmaram o interesse e a disponibilidade, foi marcada uma entrevista para a explanação dos objetivos e

procedimento da pesquisa, como também a assinatura de dois termos (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE – Anexo 2; e Termo de Autorização para Utilização de Imagem e Som de Voz para fins de pesquisa – Anexo 3).

### **Local**

A pesquisa foi realizada integralmente nas residências dos participantes. As sessões de leitura eram realizadas pelos pais (pai ou mãe) e as crianças no quarto delas, em horários flexíveis e determinados pelos próprios participantes. Todos os participantes contavam histórias antes das crianças dormirem. Os encontros com a pesquisadora foram realizados nas salas das residências dos participantes, em horários pré-estabelecidos com os mesmos e a pesquisadora, para a realização das intervenções.

### **Materiais e Instrumentos**

Para a entrevista inicial foi desenvolvido um roteiro de entrevista (Roteiro de Entrevista: Informações Complementares Para Pesquisas Sobre Leitura Compartilhada, Anexo 1) com o objetivo de guiar a entrevista como também de conhecer melhor os participantes. Nas sessões de leitura foram utilizados livros infantis e infanto-juvenis (Anexo 4) escolhidos pelos próprios pais ou crianças do acervo deles. Nas intervenções foi utilizado um *laptop* para mostrar vídeos e apresentações de *slides* (produzidos no Microsoft PowerPoint® 2010) correspondentes a cada uma das três intervenções. As sessões de leitura e intervenções foram filmadas com auxílio de uma câmera digital SONY®–Cyber–shot presa a um tripé.

#### *Categorias comportamentais e definições*

A fim de avaliar as sessões de leitura, o instrumento Adult/Child Interactive Reading Inventory – ACIRI (DeBruin-Parecki, 1999) foi traduzido para o português e adaptado para os objetivos da pesquisa. Ao produto gerado por essas adaptações (novo instrumento) deu-se o nome de Adult Dialogic Reading Evaluating – ADORE (Anexo 5). Originalmente, o

instrumento continha várias descrições de aspectos da interatividade da leitura dialógica que deveriam ser avaliados em uma escala de 1-3 (nunca ou quase nunca, às vezes e quase sempre ou sempre). Essa escala foi mantida apenas nos itens I, II e III, que se referem a características globais da situação e não eram objeto direto de investigação na presente pesquisa: proximidade e acesso ao livro, interpretação do texto e ludicidade. Embora não fossem objeto direto da pesquisa, foram avaliados globalmente pela pesquisadora a fim de se certificar de que não haveria problemas graves nesses quesitos, o que poderia interferir com os demais comportamentos sendo medidos (e.g., não adiantaria ensinar um pai a fazer perguntas durante a leitura se sua interpretação do texto fosse incompreensível ou se ele não permitisse um acesso adequado ao livro).

A Seção IV do ADORE (*prompts*) se dividiu em duas grandes categorias: A) Perguntas Fechadas (que podem ser respondidas com sim ou não ou apontando para uma ilustração) e B) *Prompts* da Leitura Dialógica (tipos de perguntas que são ensinados nos treinamentos de leitura dialógica e que tendem a ocasionar a fala por parte da criança). Esta divisão é importante porque a leitura dialógica tem como princípio evitar perguntas fechadas e fazer perguntas abertas com complexidade crescente (Camelo & Souza, 2009) de modo que a criança se comporte verbalmente sob controle das ilustrações e da narrativa durante a leitura dialógica. Perguntas fechadas são evitadas porque têm menos probabilidade de ocasionar esse comportamento.

As perguntas abertas, por sua vez, foram subdivididas em categorias retiradas da literatura sobre leitura dialógica e do acrônimo CROWD, usado por Zevenbergen e Whitehurst (2003) para ensinar pais a fazerem perguntas abertas (Complete, Recall, Open-Ended, Wh-questions e Distancing). Estas foram traduzidas neste estudo como Completar<sup>6</sup>, Lembrar, Conteúdo (que uniu as perguntas Open-Ended e Wh) e Pessoal. As perguntas de

---

<sup>6</sup> A categoria “completar” apesar de ser sido emitida por 2 participantes, principalmente na Linha de Base, não foi alvo de treinamento, pois se constatou que seriam perguntas muito simples para a idade e o repertório das crianças, por isso não aparece nas análises subsequentes.

Completar funcionam como estímulos discriminativos para que a criança emita comportamentos intraverbais, completando uma parte de uma frase ou de uma palavra fornecida pelo adulto. Perguntas do tipo Relembrar exigem que a resposta da criança fique sob controle da pergunta e da narrativa exposta até aquele momento. As de conteúdo exigem que a resposta da criança fique sob controle da pergunta e das ilustrações ou da narrativa imediata (e.g., quem é esse? Quem está se escondendo atrás da árvore?). Perguntas do tipo Pessoal (que Zevenbergen & Whitehurst, 2003 denominam *Distancing*, e.g., onde você viu uma árvore como essa?; A princesinha tinha medo de escuro, do que você tem medo?) exigem que a resposta da criança fique sob controle da pergunta, da narrativa e que generalize aspectos da narrativa para sua vida pessoal.

Aos tipos de *prompts* do acrônimo CROWD, foi ainda acrescentado um último tipo de *prompt*, que são perguntas que pedem antecipações, ou seja, que a criança hipotetize sobre o que vai acontecer em seguida na história (e.g., Flores et al., 2013). Esse tipo de pergunta foi acrescentado devido à importância que tem sido dada na literatura a esse tipo de *prompt* (que exige o que na literatura tem sido denominado de “inferências” por parte do leitor), para a compreensão leitora (e.g. Spinillo & Mahon, 2007).

A Seção V do ADORE continha à categoria “tatos e intraverbais acerca da narrativa ou das ilustrações”, referente a comentários durante a leitura, feitos pelo adulto, que não solicitavam comportamento por parte da criança (por exemplo, se o adulto estivesse lendo, interrompesse a leitura para comentar as características de um animal que aparecesse nas ilustrações, e depois continuasse lendo). A seção VI se referia a qualquer *prompt* ou estimulação suplementar do adulto referente ao comportamento textual (por exemplo, “Que letra é essa?” “Que palavrinha é essa? Leia para mim.” Esse tipo de verbalização do adulto não deveria ser contado nas outras categorias, mesmo que tivesse um formato parecido. Por exemplo, “O que está escrito aqui? Abe....” Não contaria como uma instância da categoria

“complete” por estar solicitando comportamento textual por parte da criança. A leitura dialógica, conforme investigada na literatura e treinada no presente estudo, enfatiza as verbalizações sob controle das ilustrações e de aspectos temáticos do texto (narrativa, enredo, etc.).

Finalmente, a Seção VII do ADORE continha a categoria Consequenciações, para registro das duas formas de consequenciação recomendadas na leitura dialógica: reforço positivo (por meio de elogios, repetições, confirmações das respostas ou falas espontâneas da criança sob controle das imagens e narrativas) e as ampliações (comentários, adições e complementações à resposta da criança que, ao mesmo tempo em que confirmam a resposta da criança, dão um modelo de uma resposta um pouco mais complexa). Outras formas de consequenciação (correções, por exemplo) eram categorizadas como “outras”. Não se detalhou outras formas de consequenciação pelo foco ser na frequência das respostas alvejadas pela intervenção (reforço positivo e ampliação). Na análise final foi incluída a categoria “Extinção”, que foi contada quando o adulto não consequenciava as respostas da criança (continuava lendo ou ficava em silêncio).

### *Vídeos*

Foram produzidos dois vídeos para a Intervenção 1, enfatizando os mesmos comportamentos mas com livros diferentes com um mediador e uma mediadora. Isso foi feito como tentativa de diminuir a probabilidade de que o comportamento dos participantes ficasse sob controle de aspectos irrelevantes da situação, por exemplo, o gênero ou estilo do mediador(a) ou aspectos específicos do livro utilizado. Para as demais intervenções, foi usado um vídeo por intervenção. Cada vídeo tinha duração entre 6 e 10 minutos (Tabela 1). Os vídeos demonstravam o procedimento de leitura dialógica realizado entre um mediador ou

uma mediadora de leitura<sup>7</sup> (com experiência com o procedimento de leitura dialógica) e uma de três crianças<sup>8</sup> (com idade entre 6 e 8 anos, que já havia participado do procedimento de leitura dialógica). Os vídeos enfatizavam, por meio de legendas, as partes e aspectos relevantes para o objetivo de cada intervenção (Figura 1).

Os mediadores de leitura foram previamente instruídos pela pesquisadora a fazer perguntas conforme os objetivos das intervenções, por exemplo, na Intervenção 1, os pais seriam ensinados a fazer perguntas com base no conteúdo da história do livro, desta forma, os mediadores de leitura, antes das gravações dos vídeos, se preparavam lendo o livro infantil<sup>9</sup> e desenvolvendo perguntas relacionada ao conteúdo da história do livro, para que durante as filmagens pudessem fazer essas perguntas (previamente planejadas) às crianças.

Os vídeos foram editados pela pesquisadora, utilizando o programa Windows Movie Maker<sup>®</sup> adicionando-se legendas nas falas dos mediadores de leitura e das crianças, de acordo com os objetivos das intervenções, por exemplo, para a Intervenção 1 foram destacadas perguntas feitas pelos mediadores (o que você acha que vai acontecer?; porque será que o dente dele estava doendo?) As falas das crianças foram destacadas nos vídeos utilizados nas Intervenções 2 e 3.



*Figura 1.* Cenas típicas dos vídeos modelos

Tabela 1

<sup>7</sup> Aluno da Universidade de Brasília (UNB), membro do projeto de extensão “Livros Abertos: Aqui todos contam”, cuja função é ser um mediador de leitura (ler livros para crianças utilizando o procedimento de leitura dialógica).

<sup>8</sup> Anexo 6 (Termo de Autorização para Utilização de Imagem e Som de Voz para fins de pesquisa - Vídeos Modelos).

<sup>9</sup> Livro utilizado pelos participantes na condição de Linha de Base (Anexo 4).

*Descrição dos vídeos modelos utilizados nas Intervenções 1, 2 e 3.*

<b>Objetivo Principal</b>	<b>V<sup>a</sup></b>	<b>Duração</b>	<b>Livro</b>	<b>Participante do Vídeo</b>	<b>Legendas nas falas</b>	<b>Int.<sup>b</sup></b>	<b>PP<sup>c</sup></b>
Ensinar perguntas Abertas	1	00:6:36	Vizinho, Vizinho	Mediadora e Criança 1	Mediadora	1	1 e 2
Ensinar perguntas Abertas	2	00:7:55	E o dente ainda doía	Mediador e Criança 2	Mediador	1	1 e 2
Ensinar a consequenciar	3	00:5:46	Vizinho, Vizinho; E o dente ainda doía	Mediadora e Criança 1; Mediador e Criança 2	Mediadora e Criança 1; Mediador e Criança 2	2	1 e 2
Diversificar tipos de perguntas Abertas	4	00:6:20	Pequeno príncipe cap. V e VI	Mediadora e Criança 3	Mediadora e Criança 3	3	1 e 2
<i>Idem vídeo 1 e 2</i>	5	00:6:42	Pequeno Príncipe cap. II e II	Mediadora e Criança 3	Mediadora	1	3
<i>Idem vídeo 3</i>	6	00:10:14	Pequeno Príncipe cap. V e VI	Mediadora e Criança 3	Mediadora e Criança 3	2	3
<i>Idem vídeo 4</i>	7	00:10:16	Pequeno Príncipe cap. V e VI	Mediadora e Criança 3	Mediadora e Criança 3	3	3

<sup>a</sup> Número do vídeo.

<sup>b</sup> Número da intervenção na qual o vídeo foi utilizado.

<sup>c</sup> Número do participante da pesquisa.

## **Procedimento**

Os três participantes leram para seus filhos em quatro condições experimentais de um delineamento de linha de base múltipla entre participantes: (a) Linha de Base; (b) Intervenção 1 (ênfase sobre perguntas abertas da categoria Conteúdo); (c) Intervenção 2 (ênfase sobre Reforçamento e Ampliação das respostas adequadas) e (d) Intervenção 3 (ênfase sobre diversificação das perguntas abertas, para incluir, além das perguntas da categoria Conteúdo,

também as Antecipação, Pessoal e Relembrar). Foram realizadas entre 19 e 31 sessões de leitura com duração entre três minutos e 28 minutos cada sessão.

### *Linha de Base*

Após a realização da primeira entrevista, os participantes (Pedro, Clara e Aline) foram instruídos a realizar a leitura com suas filhas da forma como estavam acostumados, nos dias habituais, e a filmar<sup>10</sup> essas sessões de leitura. Após a realização de no mínimo três sessões de leitura, a pesquisadora buscou a câmera nas residências dos participantes a fim de avaliar as sessões. As sessões de leitura foram avaliadas utilizando o instrumento ADORE (Anexo 5) com o objetivo de registrar a frequência dos comportamentos emitidos pelos participantes.

### *Intervenções*

Cada uma das três intervenções foi realizada em momentos distintos para cada participante como parte do delineamento de sujeito único entre participante. As três intervenções seguiram a mesma sequência básica: primeiramente, a pesquisadora apresentava um trecho de um vídeo do próprio participante, na fase anterior (ou seja, na Intervenção 1, apresentava um trecho da Linha de Base, na Intervenção 2, da Intervenção 1, e assim por diante) e apontava os aspectos positivos da atuação do adulto durante a leitura dialógica e as mudanças ocorridas em seu comportamento a partir da intervenção anterior. Em seguida, a pesquisadora apresentava slides com as definições e exemplos das categorias comportamentais em foco (e.g., fazer perguntas de Conteúdo). Nessa fase, pedia-se aos participantes que dessem novos exemplos de cada categoria comportamental. Depois, eram apresentados os vídeos planejados para a sessão e a pesquisadora também parava o vídeo para comentar ou responder perguntas quando necessário. Ao final, abria-se o diálogo para dúvidas, comentários etc.

---

<sup>10</sup> Foi emprestado uma câmera para os participantes 1 e 2, e outra câmera para a participante 3.



*Intervenção 1 (ênfase sobre perguntas abertas da categoria Conteúdo):*

A Intervenção 1 teve por objetivo enfatizar a importância da apresentação de perguntas abertas durante a leitura dialógica, evitando-se perguntas fechadas. Os exemplos enfatizados nos vídeos e nas instruções foram da categoria Conteúdo, por estas serem consideradas menos complexas em sua formulação que as das outras categorias. Isso porque o comportamento de formular perguntas de Conteúdo do adulto fica sob o controle estímulos discriminativos imediatos, tais como as ilustrações da página em aberto e a narrativa em curso. A intervenção iniciou-se com a apresentação de um trecho de uma sessão de leitura da Linha de Base, de um a dois minutos de duração, do respectivo participante que estava recebendo a intervenção. O objetivo de apresentar uma pequena parte da Linha de Base foi reforçar componentes importantes da leitura dialógica que os adultos já demonstravam antes de qualquer intervenção (conforme avaliado pela pesquisadora com os itens 1, 2 e 3 do ADORE), por exemplo, ler o livro em voz alta, dividir o livro com a criança (mantendo proximidade suficiente para a criança poder ver as ilustrações) e usar prosódia adequada. Ao apresentar o vídeo, a pesquisadora apontou para esses aspectos positivos, elogiando-os. Em seguida, foi apresentado em torno de 16 *slides*, com a definição do procedimento de leitura dialógica, definição de perguntas abertas versus fechadas, definição e exemplo de perguntas da categoria Conteúdo (perguntas tipo que, quando, como, onde, com quem, etc.) (Tabela 2), enfatizando-se, sobretudo, os benefícios de fazer perguntas abertas e os prejuízos de fazer perguntas fechadas. Os participantes também foram orientados sobre a importância de ler previamente o livro antes de realizarem a sessão de leitura com as crianças.

Durante a apresentação, a pesquisadora interagiu com os participantes, fazendo perguntas relacionadas à apresentação, por exemplo, “Quais outros exemplos de pergunta de conteúdo vocês poderiam citar?”. Em seguida, foi apresentado um vídeo (Tabela 1) demonstrando o procedimento de leitura dialógica realizado entre uma mediador(a) de leitura e

uma criança. A intervenção teve duração de 30 a 40 minutos e foi realizada em um dia e horário escolhido pelos participantes. Pedro e Clara participaram da Intervenção 1 ao mesmo tempo.

Aline participou da Intervenção 1 separadamente. Após a análise das primeiras sessões de leitura (8<sup>o</sup> à 13<sup>o</sup>) referentes à Intervenção 1 foi verificado que a participante não parecia ter conhecimento prévio do livro que lia com a criança e que este não era adequado para o repertório atual da criança, sendo avançado demais em vocabulário e tema (essa conclusão proveio da observação, no vídeo, do próprio conteúdo da leitura e do fato de que a criança fazia perguntas de vocabulário de forma quase ininterrupta, impedindo o fluxo da leitura, a interação sobre outros aspectos do texto, e da confirmação da Participante, quando foi questionada). Por isso, a participante foi novamente instruída a ler previamente os livros que fosse usar e que esses fossem mais compatíveis com o repertório verbal da criança. Essa breve intervenção foi chamada de ‘Adequação do livro’.

*Intervenção 2 (ênfase sobre Reforçamento e Ampliação das respostas adequadas):*

Similarmente à Intervenção 1, a Intervenção 2 iniciou-se com a apresentação de um trecho de uma sessão de leitura dos participantes, porém referente à Intervenção 1, com o objetivo de reforçar os comportamentos aprendidos na Intervenção 1 (fazer perguntas sobre Conteúdo e evitar perguntas Fechadas). Foram apresentados 16 *slides*, revisando o conteúdo da Intervenção 1 e apresentando o novo conteúdo referente à consequenciação. Foram apresentados definição, exemplos (Tabela 2) e benefícios de quatro tipos de consequenciações (elogiar, repetir, confirmar e ampliar). Em seguida, foi “explicado ao participante como esses novos comportamentos (consequenciar) se relacionavam com o comportamento aprendido na Intervenção 1 (fazer perguntas)” - em outras palavras, explicou-se para os participantes as relações funcionais descritas pela tríplice contingência. Feito isto, foi mostrado um vídeo (Tabela 1) demonstrando o procedimento de leitura dialógica entre um

mediador(a) e uma criança. Durante a apresentação do vídeo a pesquisadora pausava a apresentação para enfatizar os comportamentos que estavam sendo ensinados. Pedro e Clara participaram da Intervenção 2 ao mesmo tempo.

Aline participou da Intervenção 2 separadamente. Após a análise dos vídeos de sessão de leitura relacionados à Intervenção 2 foi verificada uma maior frequência de respostas<sup>11</sup> das crianças não conseqüenciadas, em relação as respostas conseqüenciadas. Por isso, foi realizada outra breve intervenção chamada de Treino Simplificado, cujo objetivo foi revisar o conteúdo apresentado na Intervenção 2. Foram apresentadas 6 *slides* com novos exemplos do comportamento de conseqüenciação, como também a apresentação de um trecho de uma sessão de leitura referente a Intervenção 2 com duração de um minuto, com o objetivo de reforçar o comportamento de conseqüenciação da participante.

*Intervenção 3 (ênfase sobre diversificação das perguntas abertas – e.g., Antecipação, Pessoal e Relembrar):*

A Intervenção 3 seguiu o mesmo modelo das duas intervenções anteriores. Inicialmente foi apresentado um trecho de uma sessão de leitura dos participantes referente a Intervenção 2, a fim de reforçar os comportamentos aprendidos anteriormente (quatro tipos de conseqüenciação). Em seguida, foram apresentado de 16 *slides*, dentre eles, revisão das Intervenções anteriores (1 e 2), três tipos de novas perguntas (Antecipação, Pessoal e Relembrar), definição, exemplos e benefícios de cada um dos três tipos de perguntas. Também foi apresentado um vídeo (Tabela 1) demonstrando o procedimento de leitura dialógica entre um mediador(a) e uma criança. Durante a apresentação do vídeo a pesquisadora pausava a apresentação para enfatizar os comportamentos que estavam sendo ensinados. A Intervenção 3, diferentemente das intervenções anteriores (1 e 2), foi realizada em momentos diferentes para cada um dos três participantes.

---

<sup>11</sup> Uso ordinário do termo, falas da criança em relação à pergunta do adulto.

Tabela 2  
*Definição e exemplo de pergunta e consequenciação.*

<b>Pergunta</b>	<b>Definição</b>	<b>Exemplo</b>
A. Fechada	Pergunta que pode ser respondida apenas com “SIM”, “NÃO”.	Você gostou do João?
B. Aberta	<i>Prompts</i> da leitura dialógica	Pergunta: 1, 2, 3 e 4
1. Conteúdo	Pergunta sobre a narrativa da história.	O que está acontecendo aqui?
2. Antecipação	Pergunta que preveja o que vai acontecer na história.	O que você acha que acontecerá com João?
3. Pessoal	Pergunta relacionada a aspectos da narrativa e a experiência da criança.	Onde você já viu esse instrumento?
4. Relembrar	Pergunta relacionada a partes da história já lidas.	O que aconteceu com o Urso no começo da história?
Outras	Pergunta que não se encaixa em nenhuma das definições anteriores.	
<b>Consequenciação</b>	<b>Definição</b>	<b>Exemplo</b>
1. Confirmação	Confirmar a resposta da criança.	Isso mesmo!; Você acertou!
Repetição	Repetir a resposta da criança. “João está dançando”	João está dançando!
Elogio	Parabenizar a criança pela resposta.	Muito bem! Meus Parabéns!
2. Ampliação	Repetir a resposta da criança e acrescentar alguma informação	João está dançando no salão de festas.
Outras	Consequenciação que não se encaixa em nenhuma das definições anteriores. Punição, correção, fala em tom interrogativo, hum, uhum e ahãm.	
Extinção	Resposta da criança sem consequenciação dos pais (pai/mãe).	

### *Análise das sessões de leitura*

As sessões de leitura foram analisadas usando-se o instrumento ADORE. Foram necessárias algumas adaptações para se adequar a particularidades que só ficaram claras após os dados terem sido coletados. Assim, foram utilizados os seguintes critérios:

Uma ocorrência de fala foi contada a partir do momento em que o adulto ou a criança iniciava uma verbalização (frase ou expressão) até o momento em que o adulto ou a criança realizava uma pausa de aproximadamente de dois segundos de silêncio ou quando sua fala era interrompida por uma verbalização de seu interlocutor, por exemplo, “Que bicho tem aqui?” foi considerada uma fala; e a resposta “um passarinho”, outra fala.

As perguntas realizadas pelo adulto que foram consideradas na análise foram as perguntas relacionadas à história (texto ou ilustrações), classificadas de acordo com um dos tipos (Conteúdo, Antecipação, Pessoal ou Relembrar), por exemplo: O que é isso daqui? O que você acha sobre o João? Por que João estava chorando? Perguntas não relacionadas à história, porém ocorridas durante a sessão de leitura não foram consideradas (e.g., Você está com sono?; Você quer água?; Você já escovou os dentes?). Perguntas classificadas como Outras, foram perguntas que não estavam de acordo com as quatro definições de perguntas, por exemplo, perguntas a fim de confirmar a informação lida (e.g., aqui tem um passarinho, né?!; uma criança, né?!). Em muitos casos, Pedro e Clara contavam para as duas filhas ao mesmo tempo. Em caso da mesma pergunta ter sido feita duas vezes, ou uma vez para cada criança foi considerada apenas uma ocorrência. Em caso de haver duas respostas para a mesma pergunta, foi considerada somente uma resposta, a que estivesse de acordo com a pergunta e que fosse a resposta consequenciada.

As consequenciações referiam-se as falas do adulto que se encaixavam nas definições de Confirmação, Repetição, Elogio e Ampliação, precedidas por uma pergunta do adulto relacionada a história e seguidas por uma resposta (fala) da criança relacionada à pergunta.

Qualquer afirmação que não fosse precedida necessariamente de uma pergunta e uma resposta não foi classificada como consequenciação, desta forma, a interação entre a díade adulto/criança deveria ser pergunta do adulto, resposta da criança e consequenciação do adulto. Quando houve duas consequenciações diferentes relacionadas a mesma resposta foi considerada somente uma consequenciação. As Consequenciações que não estavam de acordo com os quatro tipos de consequenciações foram classificadas como Outras, por exemplo, correções, falas em tom interrogativo (ao invés de afirmativo), apenas balançar a cabeça sem contato visual, falar hum, uhum e ahã. Visto que, o treinamento em leitura dialógica objetivou estabelecer o reforço diferencial de respostas adequadas e a ampliação das mesmas. Já a Extinção foi definida quando, diante de uma resposta da criança, precedida por uma pergunta do adulto, o adulto consequenciasse a resposta da criança com outra pergunta ou voltasse a ler.

#### *Acordo entre juízes*

O acordo entre juízes foi realizado entre três pesquisadoras. Primeiramente as sessões de leitura dos participantes foram separadas de acordo com as quatro condições experimentais da pesquisa (a) Linha de Base; (b) Intervenção 1; (c) Intervenção 2; e (d) Intervenção 3. Em seguida, cada sessão foi dividida em trechos de dois a quatro minutos de duração. O primeiro trecho de cada sessão iniciava-se quando o participante emitia falas relacionadas ao livro (e. g., “Você já ouviu falar desse livro?”; “Quem é o autor desse livro?” “O título desse livro é...”). Os trechos foram definidos de modo a não interromper nenhuma fala.

Os trechos das sessões de cada participante e de cada condição experimental foram numerados e foram selecionados 20% dos trechos de cada uma das quatro condições experimentais (Cooper, Heron e Heward, 2007) de cada participante. Essa seleção foi

realizada com o auxílio de um site gerador de números aleatórios<sup>12</sup>. Em seguida, os trechos selecionados foram disponibilizados a mais dois pesquisadores para serem analisados de acordo com o instrumento ADORE (Anexo 5).

O acordo foi determinado pela divisão do número de acordos dividido pelo número de desacordos + acordos, multiplicado por 100. O acordo entre juízes variou entre 82% e 98,24%, com média de 89,70%.

## **Resultados**

Os dados comportamentais dessa seção (com exceção da Figura 8) estão apresentados em termos ocorrências/minuto devido à duração das sessões de leitura ter variado em tamanho, ou seja, o número de ocorrência dos comportamentos foi dividido pela duração da sessão (e.g., na 8ª sessão, o participante Pedro realizou 20 perguntas de Conteúdo, com duração total da sessão de sete minutos, logo a frequência de perguntas por minuto naquela sessão foi, em média, 2,85 (ocorrências/minuto = 2.85)). A duração das sessões variou entre três e 24 minutos para Pedro, entre seis e 21 minutos para Clara e entre quatro e 28 minutos para Aline. Pedro e Clara realizaram o total de 19 sessões e Aline realizou o total de 31 sessões.

A Figura 2 mostra as ocorrências/minuto das falas dos participantes, da fala das crianças e o somatório das falas de ambos por sessão. Nota-se que, após a introdução da Intervenção 1, houve um aumento tanto das falas dos três participantes como das falas das crianças, ou seja, os participantes passaram a dialogar com as crianças. Esse diálogo foi voltado para o livro, visto que, as falas se referiam à história que estava sendo lida. Ao longo

---

<sup>12</sup> <http://randomnumbergenerator.intemodino.com/pt/gerador-de-numeros-aleatorios.html>. Recuperado em 5 de janeiro, 2016.

das Intervenções 2 e 3, o diálogo entre as três díades participante/criança permaneceu acima dos valores da Linha de Base na maioria das sessões.

Vale ressaltar que a análise das categorias comportamentais revelou que todas as falas de Pedro dirigidas à criança, na Linha de Base, eram referentes aos aspectos textuais (mandos para que a criança tentasse ler uma palavra, mandos para nomear letras, etc.). Com a realização da Intervenção 1, Pedro passou a dialogar de outra forma com a criança (e.g., fazendo perguntas de Conteúdo). Ainda na Figura 2, nota-se que, para Aline, na Intervenção 1, houve um aumento imediato no diálogo com criança somente após a breve intervenção "Adequação do livro", em que foi sugerida a troca por um livro mais adequado à idade e ao repertório da criança. Esse aumento se manteve ao longo das sessões subsequentes, com exceção de três sessões (17, 24 e 28).



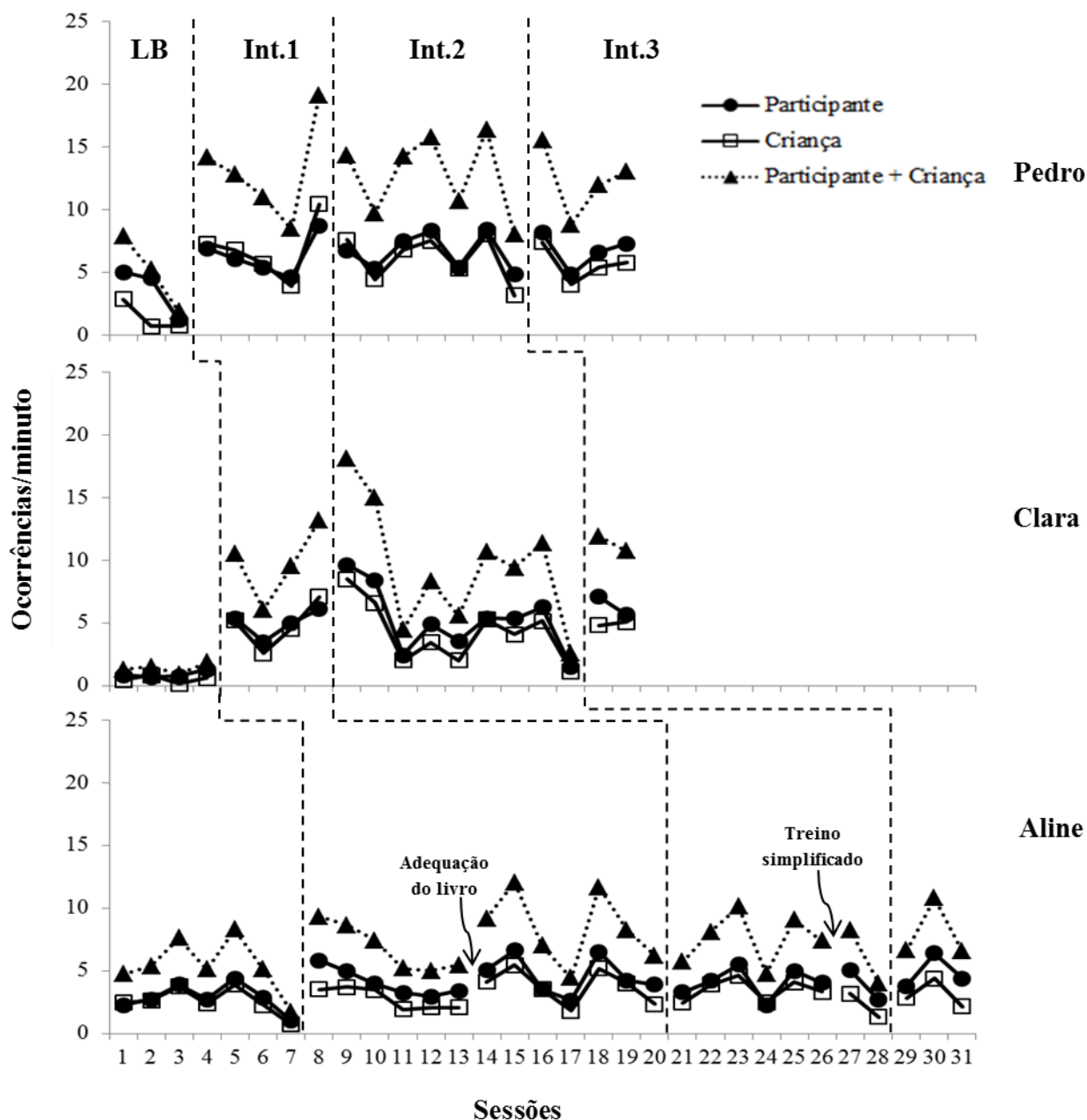


Figura 2. Ocorrências/minuto das falas dos participantes, das crianças e somatório da fala de ambos, por sessão.

A Figura 3 descreve as ocorrências/minuto do comportamento de perguntar e consequenciar dos três participantes, por sessão. A frequência do comportamento de perguntar refere-se ao somatório de todas as categorias de perguntas (Fechada, Conteúdo, Antecipação, Pessoal e Relembrar e Outras). Similarmente, a frequência do comportamento

de consequenciar refere-se ao somatório de todas as categorias de consequenciações (Confirmação, Repetição, Elogio, Ampliação e Outras).

Na Linha de Base, a frequência de perguntar, para os três participantes, estava próxima de zero, com exceção de dois pontos para Pedro. Após a Intervenção 1, houve um aumento na frequência do comportamento de perguntar dos três participantes. Para Aline, ainda na Intervenção 1, após a realização da breve intervenção "Adequação do livro", foi verificado um aumento na frequência do comportamento de perguntar similar ao aumento na frequência dos outros dois participantes. Ao longo das Intervenções 2 e 3, a frequência média do comportamento de perguntar manteve-se acima dos valores de Linha de Base para Pedro e Clara. Para Aline, houve uma redução na frequência de perguntas após a Intervenção 2, porém após a realização da breve Intervenção "Treino simplificado" houve um aumento na frequência, como também, houve um aumento na frequência nas últimas sessões da Intervenção 3.

Ainda na Figura 3, a frequência do comportamento de consequenciar, para os três participantes, estava próxima a zero na Linha de Base, com exceção de dois pontos para Pedro. Após a realização da Intervenção 1, houve um aumento na frequência do comportamento de consequenciar. Com a introdução da Intervenção 2, cuja ênfase foi no ensino das consequenciações, observou-se um aumento na frequência desse comportamento em três sessões para Clara. Pedro manteve a frequência do comportamento de consequenciar em relação à Intervenção 1, não se notando efeito específico da Intervenção 2. Já para Aline, houve um aumento na frequência apenas após a realização do "Treino Simplificado".

Vale apontar que, para os três participantes, o comportamento de perguntar foi sempre mais frequente que o comportamento de consequenciar, ao longo das três intervenções, com exceção de Aline na Intervenção 2 e 3, para quem os dois comportamentos tiveram frequências semelhantes.

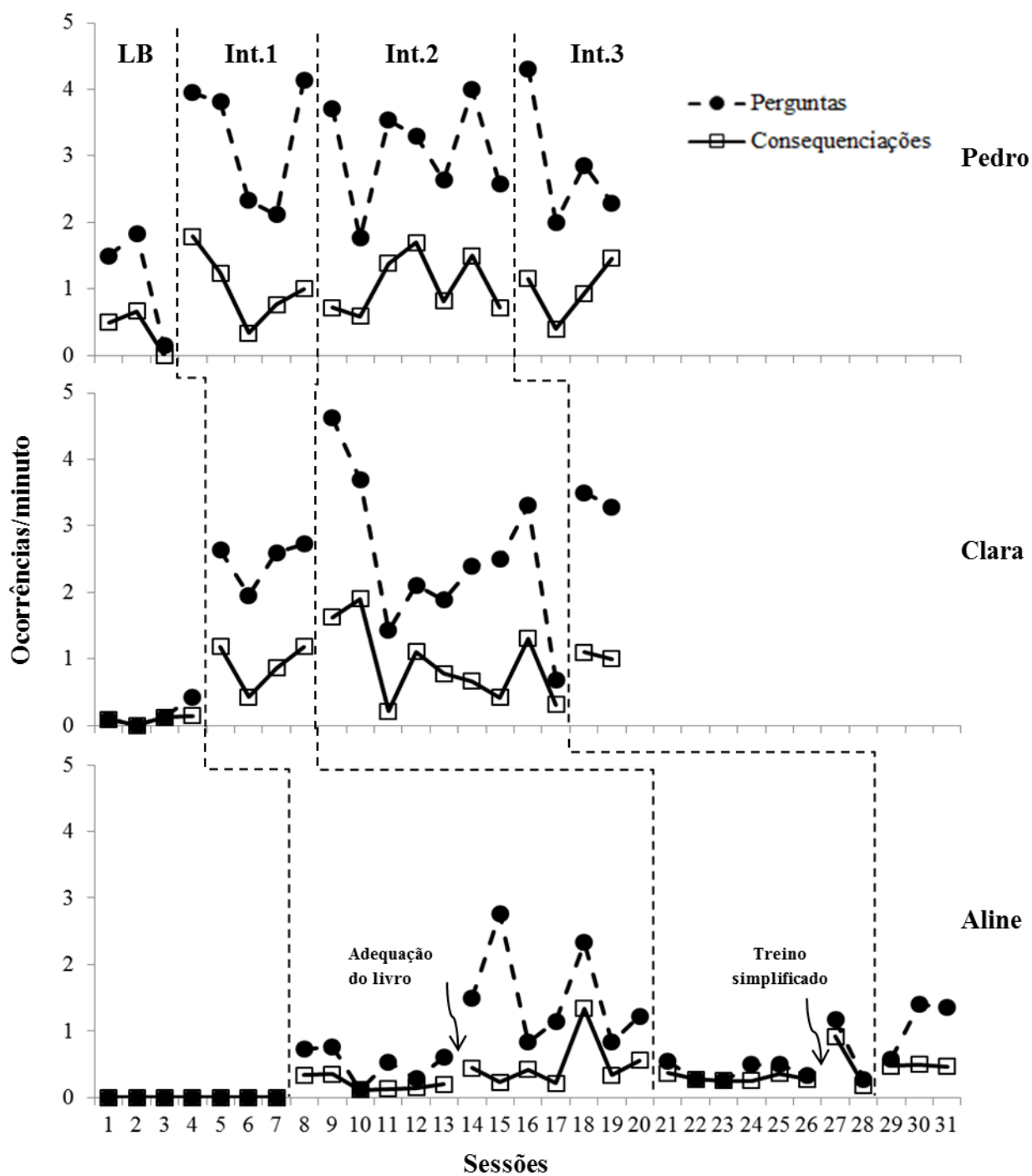


Figura 3. Ocorrências/minuto de perguntas (Conteúdo, Fechada, Antecipação, Pessoal, Relembrar e Outras) e de consequências (Confirmação, Repetição, Elogio, Ampliação e Outras), por sessão.

A Figura 4 retrata as ocorrências/minuto, em cada uma das sessões, dos três tipos de perguntas: Abertas (soma das categorias Relembrar, Conteúdo, Pessoal e Antecipar), Fechadas (i.e., passíveis de serem respondidas com sim-não) e Outras (e.g., sobre aspectos

textuais). Observou-se na Linha de Base que a frequência dos três tipos de perguntas para os três participantes estava próxima à zero, com exceção de dois pontos para o tipo de pergunta Outras, para Pedro. Essas perguntas emitidas por Pedro nesta fase eram principalmente pedidos para nomear letras e convites para tentar ler palavras.

Com a introdução da Intervenção 1 houve um aumento na frequência de perguntas Abertas para Pedro e Clara, que se manteve acima dos valores da Linha de Base ao longo da Intervenções 2 e 3. Para Aline, foi verificado um aumento na frequência das perguntas Aberta apenas após realização das breves intervenções “Adequação do livro” e “Treino simplificado”. Verificou-se também, para os três participantes, que após a introdução da Intervenção 1, além de haver um aumento na frequência das perguntas Abertas, houve também um aumento nos outros dois tipos de perguntas (Fechadas e Outras), porém menor do que o aumento das perguntas Abertas.

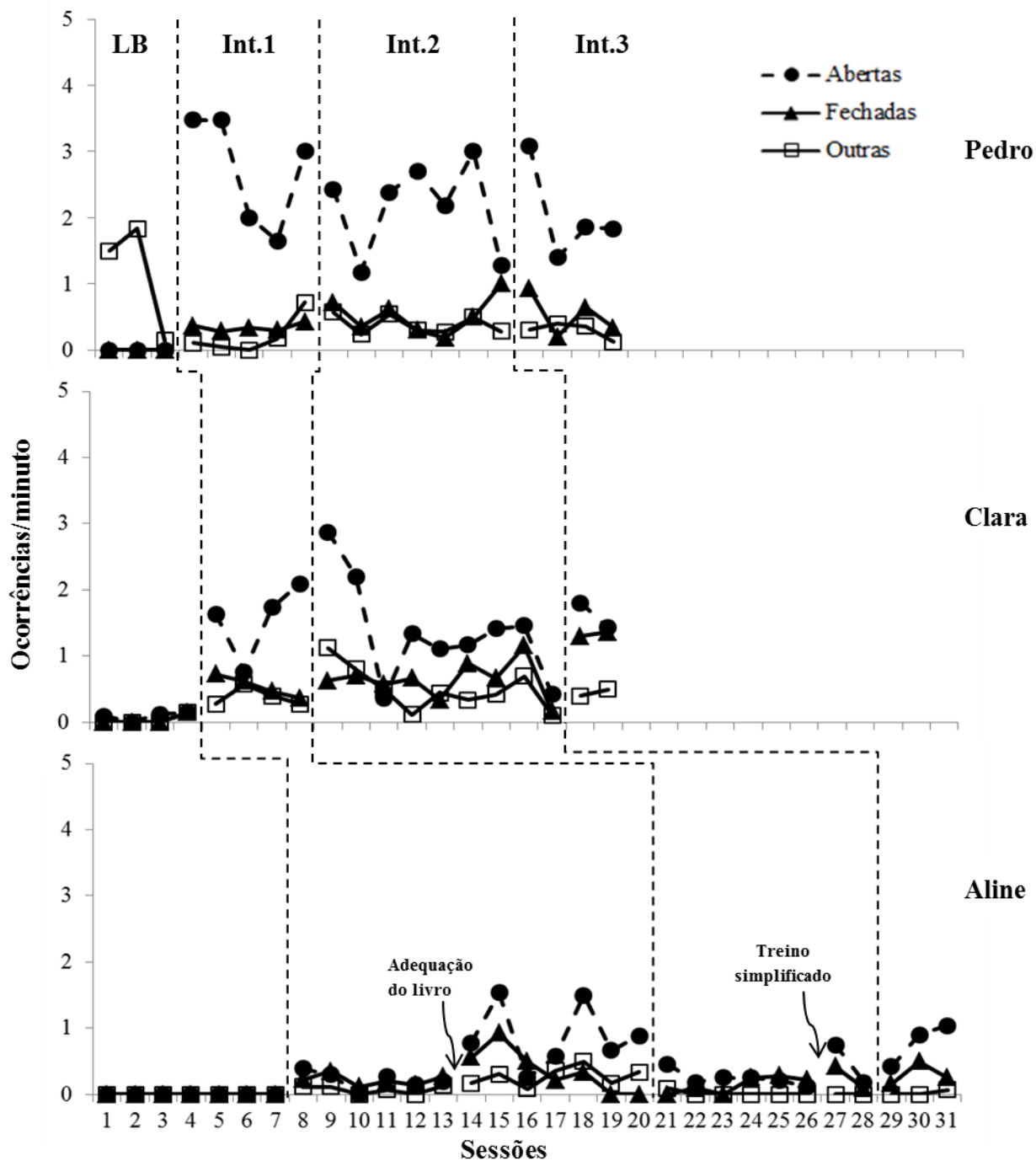


Figura 4. Ocorrências/minuto dos três tipos de perguntas: Abertas, Fechadas e Outras, por sessão.

A Figura 5 apresenta as ocorrências/minuto para cada sessão, de cada um dos quatro tipos de perguntas Abertas: Conteúdo, Antecipação, Pessoal e Relembrar. Na Linha de Base, a frequência dos quatro tipos de perguntas para os três participantes estava próxima à zero. Com a introdução da Intervenção 1, cuja ênfase foi no ensino de perguntas de conteúdo,

nota-se que a frequência desse tipo de pergunta, aumentou para Pedro e Clara, mas não para Aline, que passou a fazer mais perguntas de conteúdo após as realizações das breves intervenções “Adequação do livro” e “Treino simplificado”, igualando-se a frequência de perguntas de Conteúdo dos outros dois participantes. A frequência de perguntas de Conteúdo manteve-se ao longo das Intervenções 2 e 3 para Pedro e Clara.

As perguntas de Antecipação, Pessoal e Relembrar, ensinadas na Intervenção 3, praticamente não aumentaram de frequência para a Clara e Aline. Já Pedro passou a realizar os três tipos de perguntas após a realização da Intervenção 3, diminuindo então a frequência das perguntas de Conteúdo.

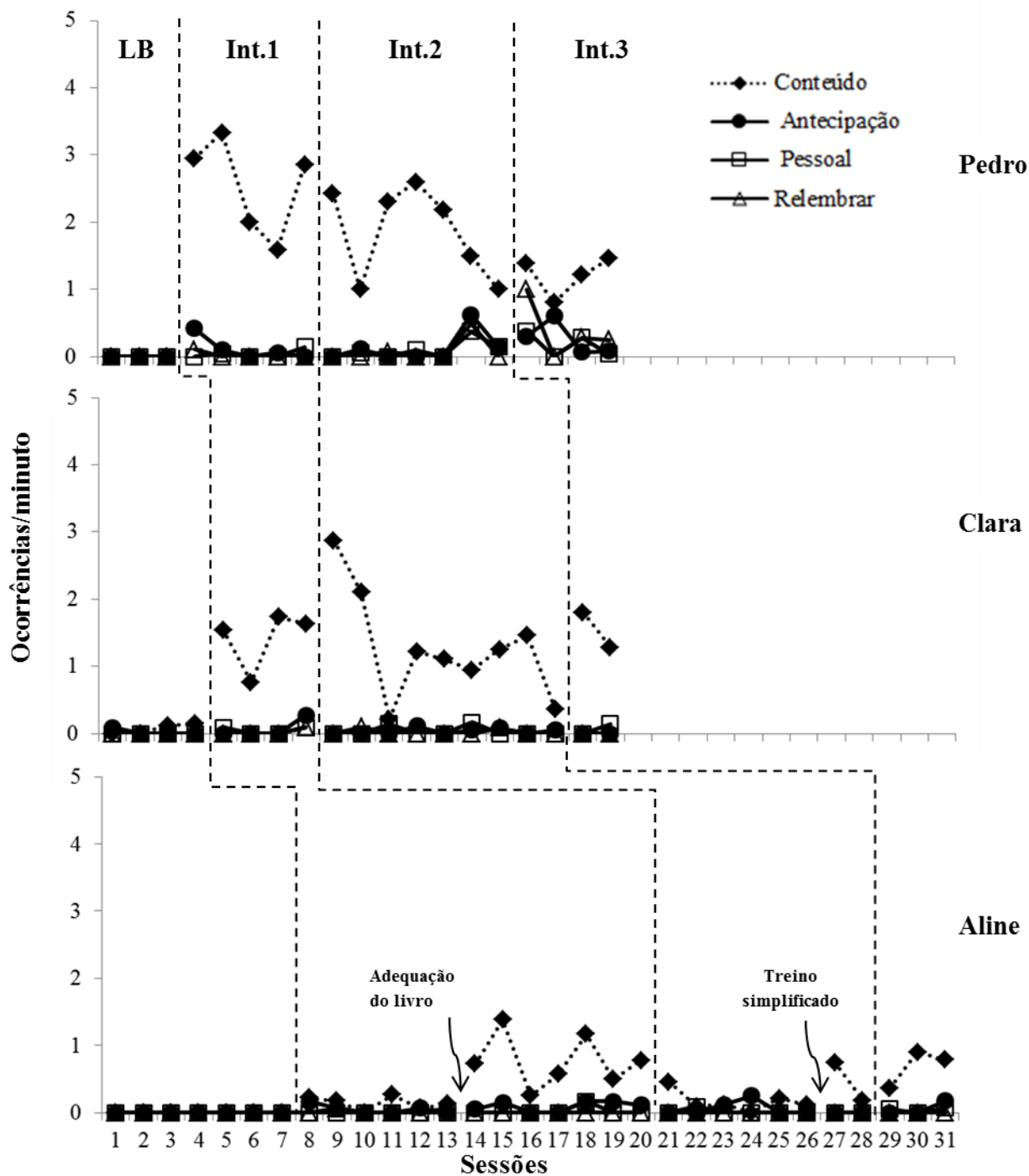


Figura 5. Ocorrências/minuto de cada um dos quatro tipos de perguntas Abertas: Conteúdo, Antecipação, Pessoal e Relembrar, por sessão.

A Figura 6 mostra as ocorrências/minuto dos três tipos de consequenciações: (1) Confirmação, Repetição e Elogio; (2) Ampliação e (3) Outras, em cada uma das sessões. As

ocorrências das conseqüências Confirmação, Repetição e Elogio foram somadas devido à similaridade funcional em reforçar as falas das crianças, ou seja, torna-las mais prováveis.

Na Linha de Base observou-se para os três participantes uma frequência próxima a zero para os três tipos de conseqüências, com exceção do tipo de conseqüência (Confirmação, Repetição e Elogio) realizada por Pedro. Com a introdução da Intervenção 1 houve um aumento na conseqüência (Confirmação, Repetição e Elogio) para Pedro e Clara, porém esse aumento foi maior após a introdução da Intervenção 2, quando foram ensinados os dois tipos de conseqüências (1- Confirmação, Repetição, Elogio; e 2- Ampliação). Após a realização da Intervenção 3 a frequência da conseqüência (Confirmação, Repetição e Elogio) manteve-se para Pedro e Clara. Em relação à conseqüência do tipo Ampliação, sua frequência foi nula ou muito baixa ao longo das sessões anteriores e não se alterou, para nenhum dos três participantes, após a intervenção 2 e 3.



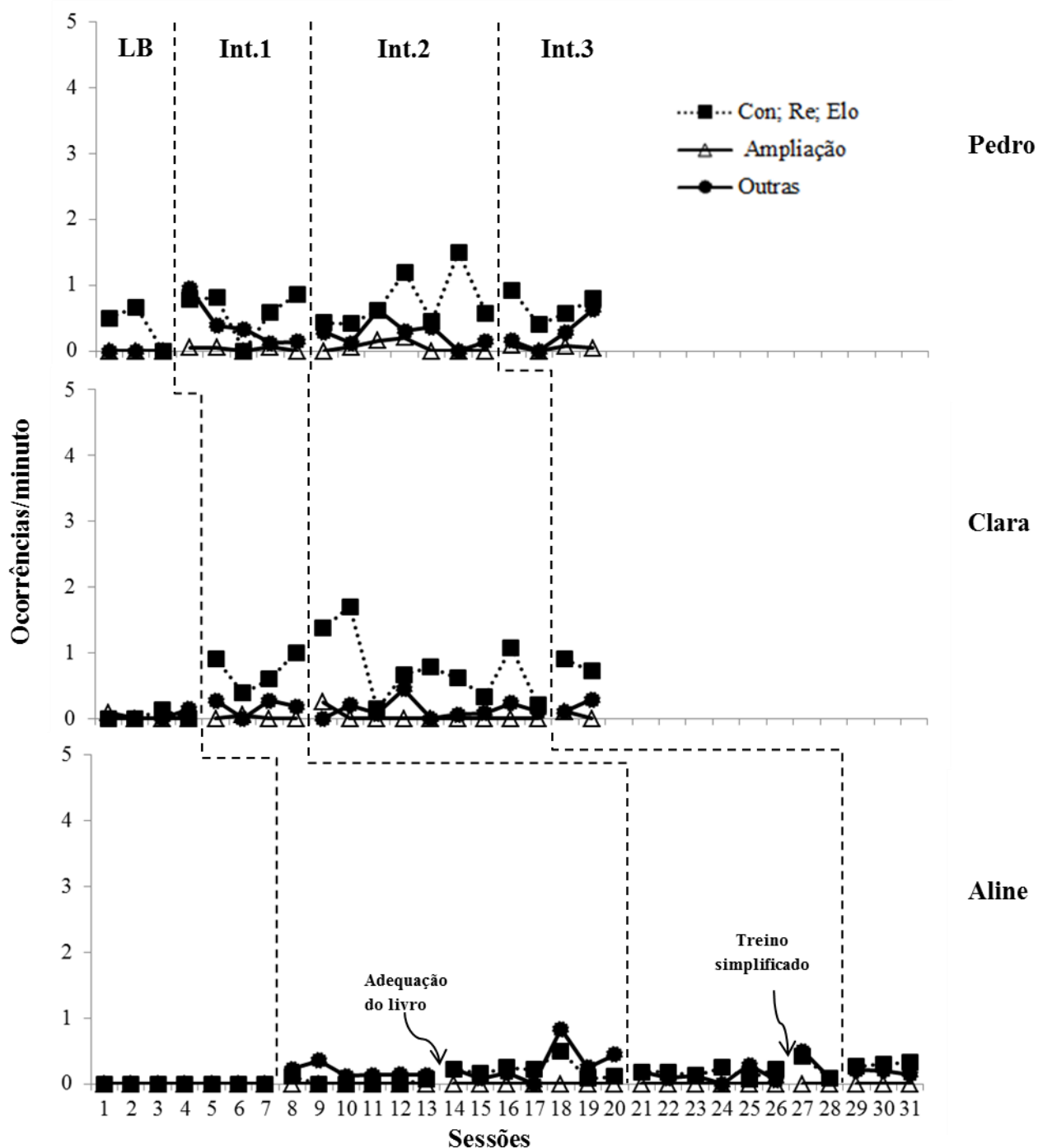


Figura 6. Ocorrências/minuto de cada um dos três tipos de consequências: Con (Confirmação), Re (Repetição), Elo (Elogio); Ampliação e Outras, por sessão. Os valores das consequências: Confirmação, Repetição e Elogio foram somados e apresentado o total.

A Figura 7 descreve as ocorrências/minuto das consequências (Confirmação, Repetição, Elogio; Ampliação e Outras) realizadas pelos participantes e extinção (respostas das crianças não consequenciadas pelos participantes), por sessão. A Figura mostra que,

mesmo após o aumento nas respostas de consequenciar (Após a Intervenção 1 para Pedro e Clara e, de forma bem mais atenuada, após a “Adequação do livro” para Aline), a frequência de extinção foi, ao longo das sessões, quase sempre mais alta que a frequências de consequenciações, ou seja, grande parte das participações das crianças ainda não ocasionavam a resposta de consequenciar por parte dos pais.

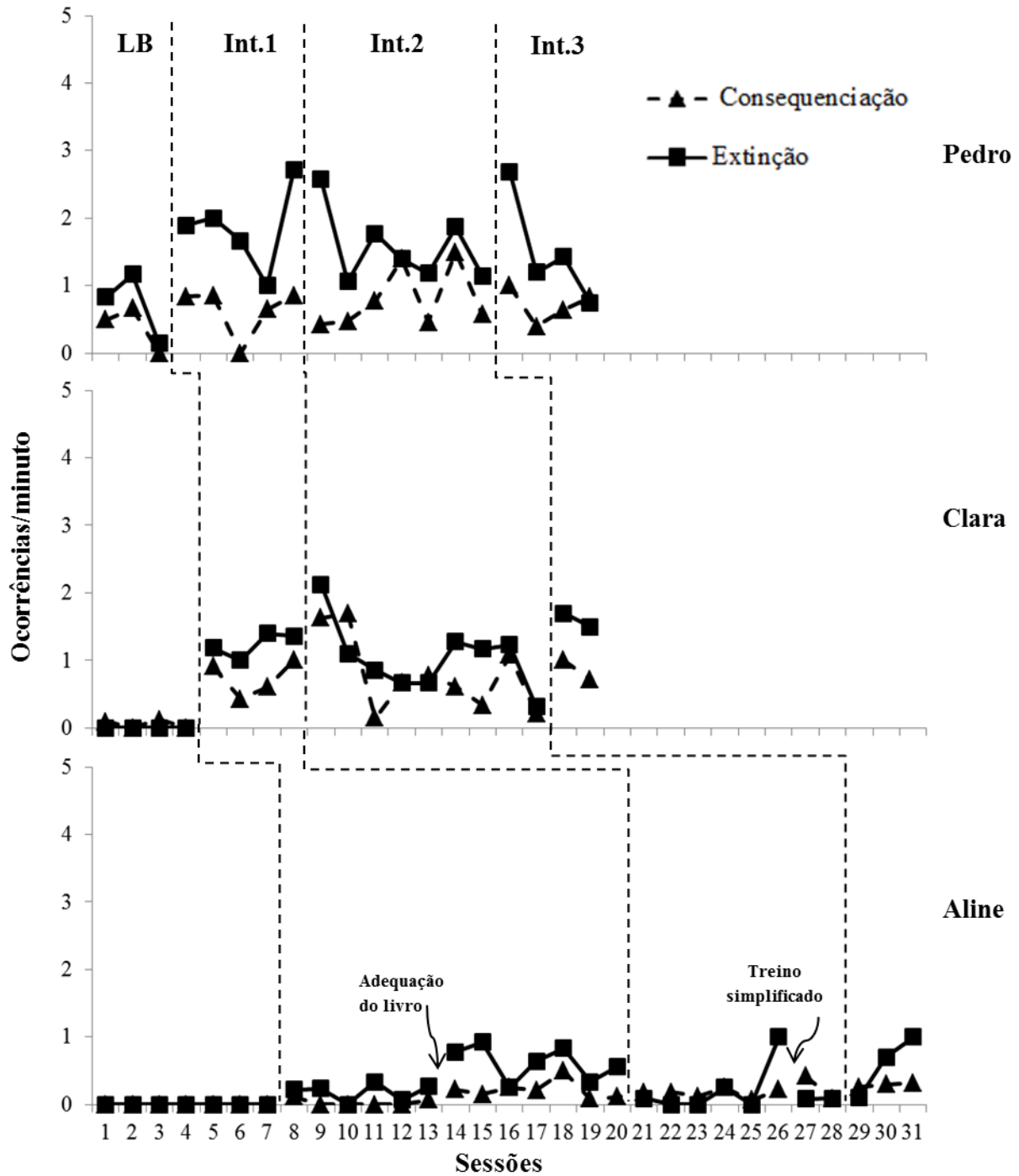


Figura 7. Ocorrências/minuto das consequenciações (Confirmação, Repetição, Elogio; Ampliação e Outras) realizadas pelos participantes e de extinção (participações das crianças não consequenciadas pelos participantes), por sessão.

A Figura 8 retrata a porcentagem média de falas classificadas como respostas para Mariana (filha de Aline), considerando-se todas suas falas. Uma fala foi considerada resposta quando era claramente contingente a uma pergunta formulada pela mãe. Na Linha de Base, observa-se a ocorrência de algumas respostas de Mariana emitidas em relação às perguntas realizadas por Aline. Porém com a realização da Intervenção 1 e principalmente após a realização da breve intervenção “Adequação do livro”, a frequência dessas respostas dobrou, ou seja, houve mais respostas de Mariana, pois Aline passou a fazer mais perguntas. Após a realização da Intervenção 2, a frequência de respostas diminuiu e volta a aumentar com a realização da breve intervenção “Treino Simplificado” e a após a realização da Intervenção 3.

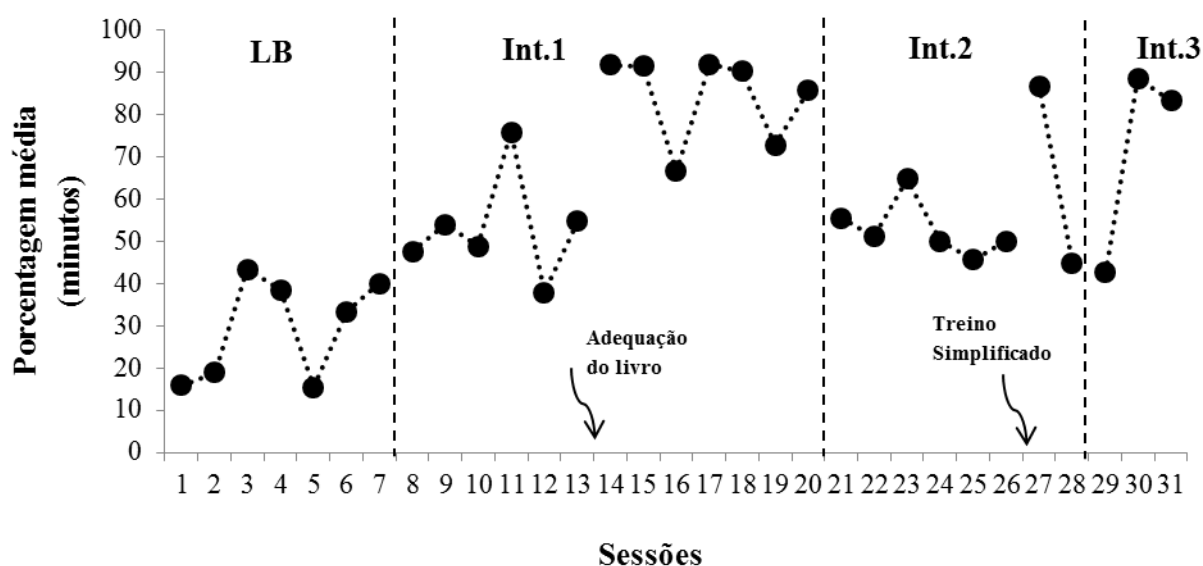


Figura 8. Porcentagem média por sessão de falas classificadas como resposta para Mariana (filha da Aline).

## Discussão

O presente estudo verificou os efeitos de um treinamento com instruções, videomodelação e *feedback* sobre a aquisição de classes de respostas que compõem a leitura dialógica, por meio de medidas diretas e repetidas do comportamento dos pais. Para a

realização do treinamento, o procedimento de leitura dialógica foi dividido em alguns de seus componentes, e cada componente foi treinado separadamente verificando-se o efeito do treinamento sobre cada componente em separado. Os Participantes Pedro, Clara e Aline participaram de três intervenções com um delineamento de sujeito único com linha de Base múltipla entre participante. Dessa forma, cada componente permaneceu em Linha de Base até a introdução de uma intervenção ocorrer, ou seja, o componente ensinado na Intervenção 2 (Consequenciar) esteve em Linha de Base durante a Intervenção 1.

Os resultados sugerem que, para os participantes Pedro e Clara, três sessões de intervenções foram suficientes para aprenderem os componentes ensinados da leitura dialógica, com exceção das consequenciações que consistem em ampliar a resposta da criança (dar modelo de uma resposta mais complexa), que não foi estabelecida para nenhum participante, e das perguntas do tipo Antecipar, Pessoal e Relembrar, que foram estabelecidas somente para Pedro. Para a Participante Aline foram necessárias duas sessões adicionais de intervenções (“Adequação do livro” e “Treino Simplificado”) para que aumentasse a frequência de perguntas e consequenciações.

É importante ressaltar que os dados comportamentais apresentados na sessão de Resultados (Figuras 2 à Figura 7) foram apresentados em termos de ocorrências/minuto. Logo, é importante considerar que frequências muito altas, por exemplo, acima de seis respostas por minuto poderiam descaracterizar a leitura dialógica, visto que, tal frequência diminuiria consideravelmente o tempo de leitura do livro e poderia interromper o fluxo da narrativa, dificultando a compreensão da criança, ou até tornar o momento de leitura mais parecido com uma sessão de perguntas do que com uma leitura dialógica. Assim, a frequência que se estabeleceu foi considerada adequada, considerando a ideia que guia a leitura dialógica: uma leitura compartilhada com diálogo.

Os dados da Figura 2 sugerem que, de modo geral, as intervenções foram eficazes em estabelecer o objetivo principal da leitura dialógica: o aumento no diálogo (relacionado ao texto e às ilustrações) entre a díade adulto-criança. Os participantes passaram a falar mais, a fazer mais perguntas (em relação à Linha de Base) e por consequência, o comportamento das crianças foi diretamente afetado. As crianças passaram a falar mais (e.g., responder as perguntas dos adultos). Desta forma, os participantes passaram a realizar a leitura dialógica segundo a definição de Whitehurst et al. 1988 – diálogo entre adulto e criança no decorrer da leitura de um livro realizada em voz alta pelo adulto, o adulto faz perguntas à criança sobre o conteúdo da história que está sendo lida, a partir de uma intervenção bastante simples e econômica (1 hora cada intervenção, em média, para cada participante), conforme necessidade apontada por Huebner, 2000, de que sejam elaboradas intervenções simples e de rápida aplicação para ensinar leitura dialógica aos familiares.

Os efeitos das Intervenções 1, 2 e 3 não foram específicos. Observou-se que, após a realização da Intervenção 1, a frequência do comportamento de consequenciar, apesar de não ter sido instruído nos slides ou enfatizado nos subtítulos dos vídeos, e tão pouco nas conversas entre a pesquisadora e os pais nesse treinamento, aumentou de frequência em relação a Linha de Base. Uma possível explicação é que os participantes foram treinados a partir de um vídeo modelo (exemplo de uma sessão de leitura dialógica completa) e isso pode ter sido suficiente para evocar o comportamento de consequenciar nos participantes. Também é possível que o aumento na frequência de perguntas tenha sido acompanhado de um aumento na frequência de consequenciar simplesmente porque o perguntar evocou as respostas nas crianças, que por sua vez podem ter funcionado como estímulos discriminativos para o consequenciar - visto que, antes não havia respostas da criança para consequenciar, pois não se apresentavam *prompts* para que as crianças falassem.

As perguntas e consequenciações estabelecidas com as intervenções não retornaram aos níveis registrados na Linha de Base durante as intervenções seguintes para Pedro e Clara. É importante verificar, em estudos futuros, a contribuição, para essa estabilidade, de alguns aspectos do procedimento usado neste estudo. Especificamente, é possível que a revisão do que foi aprendido na intervenção anterior, e especialmente o *feedback*, com vídeo do próprio participante, apontado o que ele aprendeu a fazer na sessão anterior, podem ter contribuído para manter a estabilidade dos comportamentos aprendidos ao longo das sessões.

O procedimento utilizado foi eficaz para estabelecer nos participantes o comportamento de fazer perguntas abertas, ou seja, de oferecer às crianças oportunidades para falarem sobre as ilustrações e as histórias, e não apenas responderem com sim ou não ou apontarem para figuras. Fazer perguntas abertas é uma das principais habilidades envolvidas na leitura dialógica, justamente porque perguntas fechadas não suscitam o diálogo e, portanto, não produzem verbalizações pelas crianças que possam ser consequenciadas e modeladas na direção de verbalizações mais complexas (Arnold et al., 1994; Zevenbergen & Whitehurst, 2003).

A maior parte das perguntas abertas feitas pelos participantes foi da categoria Conteúdo (e.g., quem é esse, o que é isso, o que ele está fazendo, etc.). A Intervenção 3, que objetivava ampliar o repertório dos participantes para outros tipos de perguntas, só mostrou resultados para Pedro. É possível que perguntas que pedem para lembrar, antecipar ou relacionar aspectos da história sejam mais complexas que as que foram aqui chamadas de conteúdo, devido as relações de controle envolvidas no comportamento de fazer cada tipo de pergunta. As perguntas de Conteúdo (O que é isso? Como é o nome desse bicho? De que cor é a casa? Quem é este aqui atrás da árvore? etc.) podem estar sob controle do texto e das imagens, que estão presentes no momento da pergunta, favorecendo o controle discriminativo por esses elementos. Já para formular os outros tipos de perguntas (Antecipação, Pessoal,

Relembrar), o comportamento precisa estar sob controle de outras partes da narrativa. Por exemplo, ao pedir para a criança lembrar uma parte específica da história (Olha, ela está procurando o presente na meia... Ela acha que o presente está aí... Você se lembra onde o Papai Noel o escondeu?") o comportamento do adulto precisa estar sob controle não apenas do texto e das ilustrações imediatamente presentes, mas também de aspectos temáticos de partes anteriores da narrativa e das ilustrações. Assim, são perguntas mais “difíceis” de formular no curso da leitura (e provavelmente mais difíceis de consequenciar e de modelar).

Outra possibilidade é que as crianças tenham respondido menos a essas perguntas mais complexas, colocando-as em extinção. No entanto, essa hipótese é menos provável pois não se nota uma diminuição na frequência dessas perguntas ao longo da Intervenção 3. Finalmente, para serem feitas as perguntas de Antecipação, Pessoal e Relembrar, muitas vezes é necessário o conhecimento da narrativa toda antes da leitura. Porém, não houve controle desse fator, assim como, não houve controle se os pais conheciam o livro previamente, como será discutido mais adiante.

Os dados da Figura 6 sugerem que a Intervenção 2 não foi eficiente para o treino da consequenciação do tipo Ampliar, visto que o desempenho dos três participantes foi similar, com zero de frequência em várias sessões após a realização do treinamento. A ampliação é um componente considerado importante na leitura dialógica, pois consiste em consequenciar a resposta da criança com uma confirmação de sua resposta e ao mesmo tempo oferecer um modelo de uma resposta um pouco mais complexa (Arnold et al., 1994; Zevenbergen & Whitehurst, 2003). Provavelmente seria necessário o desenvolvimento de outras intervenções para treinar esse comportamento.

Mesmo com as intervenções, todos os participantes mantiveram um alto número de respostas não consequenciadas (extinção), maior sempre que as respostas consequenciadas. A análise dos vídeos evidenciou que algumas vezes, após a realização da pergunta, os três



participantes não esperavam a resposta das crianças e em seguida faziam outra pergunta, ou mesmo que a criança tivesse respondido, faziam outra pergunta em seguida à resposta da criança, ou seja, não consequenciavam a resposta da criança com Confirmação; Repetição; Elogio; e Ampliação. Isso explicaria a frequência de respostas não consequenciadas (extinção) ter sido maior do que as respostas consequenciadas. Zevenbergen e Whitehurst (2003) sugerem realizar uma pausa após cada pergunta feita a criança, pois há pais que tendem a não esperar tempo suficiente para a criança responder e fazem uma nova pergunta ou respondem a questão feita por eles mesmos. É provável que as crianças se beneficiem do adulto fazer uma pausa após realizar a pergunta, desta forma, a criança terá tempo suficiente para responder.

O dado anteriormente citado é um aspecto dos resultados que não aparece no estudo de Briesch et al. 2008 em que apenas são contabilizadas as ocorrências de elogios, etc., mas não há nenhum dado mostrando a relação contingente desses elogios às respostas das crianças, configurando-se portanto apenas em identificação topográfica da resposta. Não há como saber, no estudo de Briesch et al. 2008 como essas consequenciações se relacionavam com o comportamento das crianças. Assim, este é o primeiro estudo sobre treino em leitura dialógica que analisou ponto-a-ponto o comportamento dos pais em relação às ocasiões oferecidas pelo comportamento das crianças, captando assim aspectos do que Dale et al. 1996 chamam de “responsividade”, ou seja, a sensibilidade do comportamento dos pais ao comportamento das crianças, que é essencial para os efeitos benéficos da leitura dialógica. Rogoski et al. (2015), por exemplo, demonstraram que apenas ensinar mediadores a fazerem perguntas e elogiarem respostas não foi suficiente para estabelecer um procedimento de leitura dialógica eficaz, sendo necessário estabelecer contingências, durante o treinamento dos mediadores, para que as consequenciações ficassem sob controle das respostas das crianças e de aspectos centrais do texto.

Após a realização da Intervenção 1 com a Aline, ficou claro que não se tratava tanto de estabelecer o diálogo entre ela e sua filha, mas de tentar modificar a forma como esse diálogo ocorria. As análises dos vídeos da Linha de Base evidenciaram que o diálogo consistia principalmente em perguntas sobre vocabulário por parte da criança e respostas da mãe, em alta frequência e que interrompiam o fluxo da narrativa. Após a intervenção em que se sugeriu à mãe adequar melhor os livros escolhidos ao repertório da criança, esta passou a responder as perguntas e diminuir a frequência das perguntas sobre vocabulário.

Principalmente a partir dos dados da Participante Aline, ficou claro a importância da escolha do livro ser adequada para o repertório da criança, pois devido à complexidade do livro para a criança, esta fazia muitas perguntas sobre vocabulário não conseguindo responder as perguntas da mãe, conseqüentemente não reforçava o comportamento da mãe de perguntar. Este não é um aspecto tratado de forma direta na literatura sobre leitura dialógica e pode ser importante incluí-lo em estudos sobre treinamento de pais e professores. O livro não pode ser simples demais em relação ao repertório da criança, pois será mais difícil estabelecer novos repertórios verbais a partir de perguntas e reforçamento diferencial baseados na obra. Por outro lado, livros que apresentem uma complexidade de vocabulário, tema ou estrutura excessivos poderão favorecer a extinção do comportamento de responder da criança, e conseqüentemente do comportamento de perguntar por parte dos pais, além de poder produzir um contexto aversivo para a leitura dialógica. Desta forma, os pais devem aumentar progressivamente a complexidade tanto das perguntas, como do conteúdo dos livros de acordo com o desempenho da criança (Arnold et al., 1994; Whitehurst et al., 1988; Zevenbergen e Whitehurst, 2003). Os dados sugerem portanto que pode ser útil incluir um módulo, no treinamento, sobre a escolha das obras para a leitura dialógica, visto que a instrução não foi suficiente para guiar as escolhas dos participantes em relação aos livros.

Outro aspecto importante que possa necessitar ser incluído nos treinamentos é a importância de conhecer o livro antes de iniciar a leitura com as crianças. Este aspecto também não é destacado nos artigos sobre treinamento de pais que revisamos (e.g., Briesch et al., 2008; Dale et al., 1996; Whitehurst et al., 1988), mas os dados deste estudo sugerem tratar-se de um aspecto importante para a qualidade da leitura dialógica. A Participante Aline, nas sessões 8 a 13 e 21 a 26, escolheu livros que ela mesma ainda não conhecia, e foram estas as sessões em que ela menos fez perguntas. Esses efeitos não foram observados para os Participantes Pedro e Clara, pois eles já conheciam os livros (eram livros que estavam relendo para as crianças, em geral) e os livros eram adequados para o repertório das crianças. Por outro lado, pode ter acontecido o contrário, que algumas perguntas tenham sido pouco desafiadoras (uma das crianças chegou a comentar “Ah! Esta é muito fácil!”), fazendo com que elas dessem respostas completas e adequadas. Nesse caso, não havia oportunidade para os pais fazerem ampliações, já que não havia nada a “ampliar”, o que pode ser outra interpretação possível para a baixa frequência de ampliações. Isso sugere a importância de escolher cuidadosamente as obras e as perguntas, de modo a sempre exigir um pouco mais da criança do que o repertório atual dela, ou seja, modelar novos repertórios verbais (Whitehurst et al., 1994).

Um grande desafio é motivar os pais: enquanto que os pais podem ser eficientes em aumentar as habilidades verbais das crianças, é difícil conseguir que os pais se envolvam em uma intervenção como a leitura dialógica (Lonigan & Whitehurst, 1998). Variáveis que predizem a frequência de leitura com interação nas famílias, incluem, estresse diário, a experiência de estressores maiores, dificuldades psicológicas dos pais, dificuldades financeiras e o tamanho da família (Whitehurst & Lonigan, 1998). São necessários estudos que identifiquem a melhor forma de encorajar pais e professores a ler com as crianças, ajudar os adultos a integrar a leitura dialógica na escola e em casa e demonstrar a efetividade dessa

intervenção. Dado os obstáculos que as crianças com baixo desempenho se deparam, a pesquisa nessa área deve continuar (Zevenbergen & Whitehurst, 2003).

Uma limitação prática foi à presença das crianças nos treinamentos, pois muitas vezes eram distrações, faziam barulhos e exigiam a atenção dos pais em outras atividades. Outro fator que interferiu no controle das variáveis foi que Pedro e Clara realizaram as sessões de leitura com as duas filhas ao mesmo tempo. Esse tipo de fator é inevitável ao se realizar pesquisas aplicadas, principalmente no lar dos pais, por não ser possível nem desejável interferir excessivamente na rotina e na maneira de realizar a leitura dialógica no cotidiano deles.

Apesar de cada intervenção ter enfatizado um comportamento, todos os comportamentos foram apresentados logo no primeiro vídeo, embora enfatizando-se os componentes referentes a cada intervenção. A presença do modelo com todos os componentes, desde o início, dificultou o controle experimental, pois os adultos já receberam uma parte do treinamento referente aos próximos componentes desde as intervenções anteriores. Em pesquisas futuras, poder-se-ia pensar em como apresentar cada comportamento de uma vez, embora possa ser desvantajoso apresentar exemplos dos componentes completamente descontextualizados, pois isso pode favorecer o controle por aspectos irrelevantes. Por exemplo, como apresentar o “consequenciar” sem apresentar o contexto de uma pergunta dirigida à criança sobre o livro? Por outro lado, apresentar o “perguntar” isoladamente pode constituir um modelo de apenas realizar perguntas, sem esperar a resposta da criança e sem atentar para essa resposta, de modo a poder consequenciá-la e oferecer modelos de respostas adequadas quando necessário. Portanto, pode ser contraproducente desmembrar demais os modelos no vídeo. Irá se perder a unidade da contingência, do episódio verbal (adulto pergunta, criança responde, adulto consequencia de acordo com a resposta da criança, dá modelo de resposta mais complexa ou mais adequada)

que não deve ser desmembrada. Por isso se optou por enfatizar diferentes componentes em cada treinamento, mas não apresentá-los de forma separada.

### *Conclusões*

No presente estudo, constatou-se que os participantes não realizavam leitura dialógica antes de iniciar as intervenções. Cabe destacar que os participantes deste estudo eram todos de classe média, com formação de nível superior. Possuíam numerosos livros infanto-juvenis em casa e realizavam quase diariamente a leitura com seus filhos. Todos se interessaram ativamente em participar da presente pesquisa e aprender novas formas de leitura compartilhada. Mesmo assim, as filmagens da Linha de Base revelaram que nenhum deles, ao ler com as crianças, estabelecia contingências para que as crianças falassem sobre aspectos temáticos do livro ou reforçavam diferencialmente suas verbalizações. Como foi visto, Pedro emitia exclusivamente *prompts* para que as crianças emitissem comportamento textual, a ponto de uma das crianças reclamar em uma das sessões que ele não estava contando a história. Clara lia a história sem dialogar e Aline respondia às perguntas de vocabulário da filha, que eram todas acerca do significado de expressões e palavras, mas não propunha, ela mesma, temas para conversação. Assim, o presente estudo confirma os achados de estudos anteriores (e.g., Briesch et al., 2008; Huebner & Meltzoff, 2005) que a leitura dialógica necessita ser explicitamente treinada para ocorrer, mesmo com pais que já leem regularmente com seus filhos.

O presente estudo mostrou, ainda, que o treino com vídeo (acompanhado de instruções e *feedback*) mostrou-se eficaz para estabelecer comportamentos de leitura dialógica, confirmando os achados de Huebner e Meltzoff (2005). No entanto, neste estudo, o uso de três intervenções que enfatizaram diferentes componentes da leitura dialógica revelou que o treino realizado foi especialmente eficaz para estabelecer perguntas de conteúdo e consequenciações do tipo elogios, confirmações e repetições. Como foi visto, o treino, como

foi realizado, foi menos eficiente para aumentar a frequência de outros tipos de perguntas que envolvem intraverbais sobre outras partes da narrativa não imediatamente disponíveis e não foi eficiente para estabelecer ampliações (modelos de respostas mais complexas a partir das respostas das crianças). Assim, refinam-se estudos anteriores sobre a eficácia do vídeo para treino de leitura dialógica (e.g., Arnold et al., 1994; Whitehurst et al, 1994), sugerindo que alguns componentes da leitura dialógica podem ser funcionalmente mais complexos e podem necessitar de um treinamento mais longo ou talvez com *feedback* momento-a-momento do comportamento dos pais. Estudos posteriores poderão verificar melhor essas possibilidades.

### Referências

- Arnold, D. H., Lonigan, C. J., Whitehurst, G. J., & Epstein, J. N. (1994). Accelerating language development through picture book reading: replication and extension to a videotape training format. *Journal of Educational Psychology, 86*(2), 235-243.
- Briesch, A. M., Chafouleas, S. M., Lebel, T. J., & Blom-Hoffman, J. A. (2008). Impact of videotaped instruction in dialogic reading strategies: an investigation of caregiver implementation integrity. *Psychology in the Schools, 45*(10), 978-993. doi: 10.1002/pits.20346
- Barboza, A. A., Silva, A. J. M., Barros, R. S., & Higbee, T. S. (2015). Efeitos de videomodelação instrucional sobre o desempenho de cuidadores na aplicação de programas de ensino a crianças diagnosticadas com autismo. *Acta Comportamentalia, 23*(4), 405-421.
- Blom-Hoffman, J., O'Neil-Pirozzi, T., Volpe, R., Cutting, J., & Bissinger, E. (2006). Instructing parents to use dialogic reading strategies with preschool children: impact of a video-based training program on caregiver reading behavior and children's related verbalization. *Journal of Applied School Psychology, 23*(1), 117-131. doi: 10.1300/J370v23n01\_06
- Blom-Hoffman, J., O'Neil-Pirozzi, T. M., & Cutting, J. (2006). Read together, talk together: the acceptability of teaching parents to use dialogic reading strategies via videotaped instruction. *Psychology in the Schools, 43*(1), 71- 78. doi:10.1002/pits.20130
- Camelo, M. L. & Souza, C. B. A. (2009). Leitura dialógica, consciência fonológica e o desenvolvimento de repertórios verbais. Em R.C. Wielenska (Org.). *Sobre comportamento e cognição* (Volume 24, pp. 159-168). Santo André, SP: ESETec.
- Catania, A. C. (1999). *Aprendizagem: comportamento, linguagem e cognição* (4ª ed). Porto Alegre: Artmed. (Trabalho original publicado em 1998).

- Catania, C. N., Almeida, D., Liu-Constant, B., & Reed, F. D. D. (2009). Video modeling to train staff to implement discrete-trial instruction. *Journal of Applied Behavior Analysis, 42*, 387-392. doi: 10.1901/jaba.2009.42-387
- Chow, B. W. Y, McBride-Chang, C. Cheung, H., & Chow, C. S. (2008). Dialogic reading and morphology training in Chinese children: effects on language and literacy. *Developmental Psychology, 44*(1), 233-244. doi: 10.1087/0012-1649.44.1.233
- Cooper, J. L., Heron, T. E., & Heward, W. L. (1987). *Applied behavior analysis*. Columbia, OH: Merrill.
- Dale, P. S., Crain-Thoreson, C., Notari-Syverson, A., & Cole, K. (1996). Parent-child book reading as an intervention technique for young children with language delays. *Topics in early childhood special education, 16*(2), 213-235.
- DeBruin-Parecki, A. (1999). Assessing adult/child storybook reading practice. *Center for the Improvement of Early Reading Achievement - CIERA*, 1-29.
- de Rose, J. C., de Souza, D. G., & Hanna, E. S. (1996). Teaching reading and spelling: exclusion and stimulus equivalence. *Journal of Applied Behavior Analysis, 29*(4), 451-469.
- de Souza, D. G., & de Rose, J. C. (2006). Desenvolvendo programas individualizados para ensino de leitura. *Acta Comportamental, 14*(1), 77-98.
- Felippe, L., Rocca, J. Z., Postalli, L. M. M., & Domeniconi, C. (2011). Ensino de palavras retiradas de livros de história infantis por meio do procedimento de exclusão. *Temas em Psicologia, 19*(2), 563-578.
- Flores, E. P., Pires, L. F., & Souza, C. B. A. (2014). Dialogic reading of a novel for children: effects on text comprehension. *Paidéia, 24*(58), 243-251. doi: 10.1590/1982-43272458201412
- Flores, E. P., Santos, G. F. A., Amadeu, L. F. M., & Dias, A. R. (2013). Leitura compartilhada em um hospital pediátrico: análise do comportamento verbal dos contadores. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 26*(4), 711-720.



- Fontes, M. J. O., & Cardoso-Martins, C. (2004). Efeitos da leitura de histórias no desenvolvimento da linguagem de criança de nível socioeconômico baixo. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17(1), 83-94.
- Hanna, E. S., Melo, R. M., & Albuquerque, A. R. (1999). Desenvolvimento infantil e alfabetização. Em M. G. T. da Paz & A. Tamayo (Orgs.). *Escola, Saúde e Trabalho: estudos psicológicos* (pp. 71-118). Brasília: editora UnB.
- Homer, A. L. (1983). Subject selection in applied behavior analysis. *The Behavior Analyst*, 6(1), 39-45.
- Houten, R. V., Hill, S., & Parsons, M. (1975). An analysis of a performance feedback system: the effects of timing and feedback, public posting, and praise upon academic performance and peer interaction. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 8, 449-457.
- Huebner, C. E. (2000). Promoting toddlers' language development through community-based intervention. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 21(5), 513-535.
- Huebner, C. E., & Meltzoff, A. N. (2005). Intervention to change parent-child reading style: a comparison of instructional methods. *Applied Developmental Psychology*, 26, 296-313. doi: 10.1016/j.appdev.2005.02.006
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP (2014). Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA. Recuperado em 12 de fevereiro, 2016, de <http://provabrazil.inep.gov.br/ana/resultados>
- Iversen, I. H. (2013). Single-case research methods: an overview. Em G. j. Madden. (Ed.). *Handbook of Behavior Analysis: Methods and Principles* (Volume 1 pp. 03-32). American Psychological Association. doi: 10.1037/13937-001
- Jaehnig, W., & Miller, M. L. (2007). Feedback types in programmed instructions: a systematic review. *The Psychological Record*, 57, 219-232.
- Johnston, J. M., & Pennypacker, H. S. (2009). *Strategies and tactics of behavioral research* (3a ed.). New York, NY: Routledge.

- Lavie, T., & Sturmey, P. (2002). Training staff to conduct a paired-stimulus preference assessment. *Journal of Applied Behavior Analysis, 35*, 209-211.
- Lonigan, C. J., & Whitehurst, G. J. (1998). Relative efficacy of parent and teacher involvement in a shared-reading intervention for preschool children from low-income backgrounds. *Early Childhood Research Quarterly, 13*(2), 263-290.
- Melo, R. M., & Serejo, P. (2009). Equivalência de estímulos e estratégias de intervenção para crianças com dificuldade de aprendizagem. *Interação em Psicologia, 13*(1), 103-112.
- Moore, J. W., & Fisher, W. W. (2007). The effects of videotape modeling on staff acquisition of function analysis methodology. *Journal of Applied Behavior Analysis, 40*, 197-202. doi: 10.1901/jaba.2007.24-06
- Pelletier, K., McNamara, B., Braga-Kenyon, P., & Ahearn, W. H. (2010). Effect of video self-monitoring on procedural integrity. *Behavior Intervention, 25*, 261-274. doi: 10.1002/bin.316
- Rogoski, B. N., Flores, E. P., Gauche, G., Coêlho, R. F., & Souza, C. B. A. (2015). Compreensão após leitura dialógica: efeitos de dicas, sondas e reforçamento diferencial baseados em funções narrativas. *Perspectivas em Análise do Comportamento, 06*(1), 48-59. doi: 10.18761/pac.2015.6.1.a04
- Sampaio, A. A. S., Azevedo, F. H. B., Cardoso, L. R. D., Lima C., Pereira, M. B. R., & Andery, M. A. P. A. (2008). Um introdução aos delineamentos experimentais de sujeito único. *Interação em Psicologia, 12*(1), 151-164.
- Skinner, B. F. (1957). *Verbal Behavior*. New York, NY: Appleton-Century-Crofts.
- Spinillo, A. G., & Mahon, E. da R. (2007). Compreensão de texto em crianças: Comparações entre diferentes classes de inferência a partir de uma metodologia on-line. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 20*(3), 463-471.
- Valdez-Menchaca, M. C., & Whitehurst, G. J. (1992). Accelerating language development thought picture book reading: a systematic extension to Mexican day care. *Developmental Psychology, 28*(6), 1106-1114.
- Vally, Z., Murray, L., Tomlinson, M., & Cooper, P. J. (2014). The impact of dialogic book-sharing training on infant language and attention: a randomized controlled trial in a

deprived South African community. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 1-9.

doi: 10.1111/jcpp.12352

Vladescu, J. C., Carroll, R., Paden, A., & Kodak, T. M. (2012). The effects of video modeling with voiceover instructions on accurate implementation of discrete-trial instruction.

*Journal of Applied Behavior Analysis*, 45, 419-423. doi: 10.1901/jaba.2012.45-419

Whitehurst, G. J., Arnold, D. S., Epstein, J. N., Angell, A. L., Smith, M., & Fischel, J. E.

(1994). A picture book reading intervention in day care and home for children from low-income families. *Developmental Psychology*, 30(5), 679-689.

Whitehurst, G. J., Falco, F. L., Lonigan, C. J., Fischel, J. E., DeBaryshe, B. D., Valdez-

Menchaca, M. C., & Caulfield, M. (1988). Accelerating language development through picture book reading. *Developmental Psychology*, 24(4), 552-559.

Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child*

*Development*, 69(3), 848-872.

Zevenbergen, A. A., & Whitehurst, G. J. (2003). Dialogic reading: a shared picture book

reading intervention for preschoolers. Em A. Van Kleeck, S. A. Stahl, & E. B. Bauer (Eds). *On reading books to children: parents and teachers* (Volume 9 pp. 170-192).

Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Zilberman, R. (2003). *A literatura infantil na escola*. São Paulo: Global.

**ANEXOS**

## ANEXO 1

### ROTEIRO DE ENTREVISTA: INFORMAÇÕES COMPLEMENTARES PARA PESQUISAS SOBRE LEITURA COMPARTILHADA <sup>13</sup>

Eileen Pfeiffer Flores e Vanessa Faria  
Universidade de Brasília

#### Orientações:

- a) A entrevista tem por objetivo conhecer melhor o histórico escolar e de leitura das crianças e seu contexto familiar. Pode ser feita a qualquer momento após a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE e do Termo de Autorização para Utilização de Imagem e Som de Voz para fins de pesquisa.
- b) Podem ser solicitadas outras informações, caso surja à necessidade durante a entrevista.
- c) A entrevista pode ser gravada para melhor atenção à (ao) entrevistada(o). Pedir permissão antes e explicar finalidade da gravação.
- d) O formato das perguntas pode ser modificado para maior fluência da conversa - este é apenas um roteiro que auxilia a lembrar das informações que se quer colher. Sugere-se usar como check-list, mais do que como roteiro rígido.
- e) A entrevista pode ser feita em mais de um encontro, em caso de cansaço ou caso se perceba a necessidade de informações complementares após a análise do primeiro resultado.
- f) Manter a sensibilidade para apenas complementar ou mesmo deixar de fazer perguntas quando já foram antecipadamente respondidas frente a perguntas anteriores.
- g) Algumas informações poderão ser complementadas pela escola posteriormente, caso sejam desconhecidas pela(o) entrevistada(o).
- h) Onde consta "a criança", usar o nome dela, tornando a entrevista fluida e em tom de conversa, mas sem deixar de levantar as informações.

#### **A) Informações básicas e rotina da criança:**

- 1) Nome da criança
- 2) Data de nascimento
- 3) Onde mora (região administrativa): [ Em caso de guarda compartilhada ou semelhante, anotar os dois locais de moradia (região administrativa), caso difiram]
- 4) Quem mais mora na casa além da criança? [Anotar parentesco, idade e profissão de cada um(a) das pessoas]
- 5) Com quem a criança fica a maior parte do tempo?
  - Durante a semana:
  - No fim de semana:
- 6) Me conte mais ou menos como é a rotina (da criança) durante a semana, desde que ela acorda até à noite quando vai dormir. [ puxar conversa para conhecer um pouco horários de escola, transporte, alimentação, sono, brincadeiras, leituras, horas de TV, computador, games etc.)
- 7) E como é a rotina da família nos fins de semana?
- 8) Quais são as tarefas/obrigações da criança na família? [Tarefas da casa ou fora de casa que ela deve fazer no dia-a-dia para ajudar a família]
- 9) O que ela mais gosta de fazer nas horas livres?

<sup>13</sup> Roteiro elaborado para o levantamento de informações complementares em pesquisas do grupo sob orientação da Prof. Eileen Pfeiffer Flores - Programa de Pós-Graduação em Ciências do Comportamento. Reproduções ou adaptações do roteiro devem ser citadas como Flores, E.P. & Faria, V. (2015). ROTEIRO DE ENTREVISTA - LETRAMENTO E PRÁTICAS LEITORAS. Em: Faria, V. (2016).

- 10) Com quem ela costuma passar as horas livres?
- 11) Qual a brincadeira de que (a criança) mais gosta?
- 12) Com que frequência brinca só? de quê?
- 13) Com outras crianças? De quê?
- 14) Assiste TV? Mais ou menos quanto tempo por dia (durante a semana? No fim de semana?) Quais são os programas que mais assiste?
- 15) Usa computador/tablet em casa? Sites/programas que mais usa? Mais ou menos quanto tempo por dia (durante a semana? No fim de semana?)
- 16) Usa celular? Como usa (jogos, música, programas de envio de msg, etc.) Mais ou menos quanto tempo por dia (durante a semana? No fim de semana?)<sup>14</sup>
- 17) Outras informações sobre rotina que se queiram acrescentar?

### **B) Escola e Alfabetização:**

- 1) Onde (a criança) estuda? (nome da escola e região administrativa onde fica)
- 2) Período/Ano:
- 3) Turno
- 4) Quantas crianças há na turma? (aproximadamente)
- 5) Faz quanto tempo que ela está na escola? Com quantos anos entrou? Que períodos/anos fez? [Quantos anos de escolarização a criança já tem, excluindo o ano em curso - levantar esta informação porque a criança pode ou não fazer educação infantil antes de entrar no Primeiro Ano].
- 6) Já sabe ler? Por exemplo, sabe ler um livro de histórias ou um gibi sozinho(a)? E com ajuda de um adulto? Qual a ajuda necessária?

#### **[Caso a resposta às perguntas 6 seja "não", faça algumas perguntas para saber um pouco mais sobre o processo de letramento da criança:]**

- a) Desenha? Gosta de desenhar? Pintar? Brincar com massinha? Se possível, peça para ver um desenho da criança. Desenha na escola ou na escola e também em casa? Com que frequência brinca de desenhar, pintar, etc.?
- b) Reconhece as letras (ou algumas delas)? Já reproduz algumas letras no papel?
- c) Reconhece marcas (OMO, Toddy, por exemplo, marcas de produtos usados na casa ou o nome de personagens de desenhos animados que aparecem escritos na TV, placas na rua, etc.)
- d) Já "fez de conta" que estava lendo um livro, um gibi ou uma revista, virando as páginas e "contando" a história?
- e) Reconhece o próprio nome? Outros nomes? Algumas palavras? Quais?
- f) Brinca de "escrever", usando as letras que sabe ou fazendo riscos que se parecem com letras?
- g) Diz que tem vontade de saber ler / expressa curiosidade? Por exemplo, pergunta para os mais velhos "O que está escrito ali?" Pede para que se leiam livros, gibis, revistas, etc., para ela?
- i) Sabe contar? até quanto? Que contas já sabe fazer (não precisa ser no papel, podendo ser também contas de cabeça, usando os dedos, etc.).
- j) Sabe usar dinheiro? [Perguntar mesmo que a resposta anterior tenha sido negativa - algumas crianças sabem o valor do dinheiro e sabem fazer compras, calcular troco etc; mesmo não sabendo fazer contas de outras formas).

#### **[Caso a resposta às perguntas 6 seja "sim", faça algumas perguntas para saber um pouco mais sobre a leitura autônoma da criança:]**

- a) (A criança) lê sozinho<sup>15</sup> e, por vontade própria, fora da escola? [Caso sim, peça para estimar a frequência de leitura dos materiais abaixo]:

Gibis - Quais, por exemplo? Com que frequência<sup>16</sup>?

<sup>14</sup> Podendo ser próprio ou de outra pessoa - quer-se levantar as horas de uso e as atividades realizadas.

<sup>15</sup> Perguntas sobre leitura compartilhada são feitas depois, pois se aplicam tanto a quem respondeu "sim", quanto a quem respondeu "não" à pergunta 6.

<sup>16</sup> Trata-se de uma frequência aproximada. Se a pessoa entrevistada tiver dificuldade em dizer, ofereça alternativas como?

- a) Menos de uma vez por mês (ou seja, passa às vezes mais de um mês sem ler)
- b) Até 3 vezes por mês

Revistas - Quais, por exemplo? Com que frequência?

Jornais - Quais, por exemplo? Com que frequência?

Livros - Quais, por exemplo? Com que frequência?

Outros - Quais, por exemplo? Com que frequência?

- 7) (A criança) sempre estudou nesta escola ou já estudou em outras? [Anotar que período/ano fez em cada escola]
- 8) O que ela acha da escola?
- 9) Do que ela mais gosta na escola?
- 10) Do que ela menos gosta na escola?
- 11) Já houve alguma reunião na escola para falar sobre a criança e sua aprendizagem ou outro assunto relacionado a ela? Quem foi chamado e como foi a reunião? (peça para relatar o que foi tratado).
- 12) A criança já foi encaminhada pela escola para algum serviço médico ou coisa parecida (por ex., fonoaudiologia, psicólogo, psiquiatra, oftalmologista, audiometrista, etc.)? [caso sim, peça para relatar]
- 13) Já teve algum momento em que (a criança) teve que faltar muito na escola, devido a alguma viagem, doença etc.? [Caso sim, pedir para relatar e anotar quanto tempo de ausência, em que período/ano, etc. - obter uma idéia de possível ruptura no processo de escolarização]
- 14) (A criança) faz o dever de casa sozinha ou acompanhada? Por quem? De que tipo de ajuda ela costuma precisar?

### **C) Leitura Compartilhada e contação de histórias no Lar:**

- 1) Você lê em voz alta para a criança<sup>17</sup>?
- 2) [Caso a resposta à pergunta 1 tenha sido "sim"]. Existe algum horário ou alguma situação em que você costuma ler para a criança? Qual?
- 3) [Caso a resposta à pergunta 1 tenha sido "sim"]. Quais são alguns livros/gibis ou outros que você já leu para a criança?
- 4) Fora da escola e além de você, alguém mais costuma ler para a criança em voz alta para ela? Quem? Com que frequência? O que costuma ser lido?
- 5) A criança pede para que se leia para ela? Com que frequência? O que ela costuma pedir que seja lido?
- 6) Você costuma contar histórias para a criança, sem livros? (histórias que você já conhece, familiares, inventadas etc.)?
- 7) [Caso a resposta à pergunta 6 tenha sido "sim"]. Existe algum horário ou alguma situação em que você costuma contar histórias (sem livro) para a criança? Qual?
- 8) [Caso a resposta à pergunta 6 tenha sido "sim"]. Quais são algumas histórias que você já contou (sem livro) para a criança?
- 9) Fora da escola e além de você, alguém mais costuma contar histórias para a criança em casa? Quem? Com que frequência?
- 10) A criança pede para que histórias sejam contadas para ela? Com que frequência? O que ela costuma pedir que seja contado?
- 11) Outras informações sobre leitura compartilhada e contação de histórias?

### **E) Renda familiar**

Qual é a renda média mensal da família? (aproximadamente).

### **F) Informações complementares:**

Você gostaria de acrescentar mais alguma coisa ou de tirar alguma dúvida?

### **G) Agradecimentos**

---

c) Toda semana, 1 a 2 vezes por semana

d) Toda semana, 3 - 7 vezes por semana

<sup>17</sup> Ver nota de rodapé 4.

## ANEXO 2

### **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) – para os pais (pai ou mãe) e filhos.**

Caros(as) Senhores(as)

Vocês estão sendo convidados(as) a participar da pesquisa: Efeitos da instrução, videomodelação e feedback sobre a aquisição de classes de respostas que compõem a leitura dialógica tem por objetivo investigar o efeito do treinamento em leitura dialógica no comportamento dos pais durante a leitura dialógica com seus filhos.

Durante os encontros, será criado um ambiente alegre e lúdico de discussão do texto lido. As contações serão feitas pela pesquisadora ou pelos pais, a criança será encorajada a ouvir atentamente a narrativa e, em vários momentos, será encorajada a participar ativamente da contação com perguntas, comentários, recontações ou criações, etc. Nenhuma criança será obrigada a falar ou a responder e suas opiniões, assim como seu silêncio, serão respeitados.

Os encontros serão filmados. As gravações ocorrerão no contexto do encontro semanal com a pesquisadora, pais (pai ou mãe) e a criança, por meio de câmera digital instalada sobre tripé. Trechos das filmagens serão transcritos para analisar os efeitos do treinamento dos pais em leitura dialógica sobre a linguagem da criança.

A guarda das filmagens ficará sob a responsabilidade da Pesquisadora Responsável e só poderão ser assistidas por ela ou por integrantes do seu grupo de pesquisa. As gravações poderão ser interrompidas caso causem qualquer tipo de desconforto a você ou a criança sob sua responsabilidade legal.

Os resultados poderão ser utilizados para fins acadêmicos e científicos (congressos, artigos, resenhas, etc.) A identidade tanto dos pais como da criança e quaisquer dados pessoais serão mantidos em sigilo. Os dados não serão publicados de forma individual e sim de forma a mostrar eventuais ganhos com o treinamento dos pais em leitura dialógica sobre a linguagem da criança. A guarda dos dados (filmagens, folhas de desafios preenchidas, etc.) ficará com a Pesquisadora Responsável.

Vocês poderão se recusar ou desistir de participar na pesquisa a qualquer momento e por qualquer motivo. A desistência de vocês ou a não participação não acarretará em qualquer ônus à vocês. Este Termo encontra-se redigido em duas vias, sendo uma para os pais (pai ou mãe) e outra para a pesquisadora responsável.

Vocês terão total liberdade para questionar, opinar e solicitar esclarecimentos antes, durante e depois da pesquisa. Em caso de dúvida vocês poderão entrar em contato com a pesquisadora responsável e/ou com o Comitê de Ética em Pesquisa do UnB pelos telefones e e-mails abaixo.

Pesquisadora Responsável: Profa. Dra. Eileen Pfeiffer Flores  
Universidade de Brasília – Instituto de Psicologia  
e-mail: eileen@unb.br  
Tel.: 81373455

Pesquisadora Estagiária: Vanessa A. L. Faria  
Universidade de Brasília – Instituto de Psicologia  
e-mail: vanessafaria.psicologia@gmail.com  
Tel.: 8100-3676



Comitê de ética da UnB: Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Faculdade de Ciências da Saúde da Universidade de Brasília  
e-mail: cep\_ih@unb.br

Acreditamos termos sido suficiente informados a partir das informações que lemos ou que foram lidas para nós e estamos cientes de nossa participação nesse estudo e autorizamos a gravação de nossas filmagens de estudo.

---

Assinatura dos Pais (Pai ou Mãe)

---

Assinatura ou rubrica da criança participante

---

Assinatura da Pesquisadora Responsável

Brasília, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

**ANEXO 3****Termo de Autorização para Utilização de Imagem e Som de Voz  
para fins de pesquisa**

Eu, \_\_\_\_\_, autorizo a utilização da minha imagem e som de voz, na qualidade de participante/entrevistado(a) no projeto de pesquisa intitulado Efeitos da instrução, videomodelação e feedback sobre a aquisição de classes de respostas que compõem a leitura dialógica, sob responsabilidade de Eileen Pfeiffer Flores vinculado(a) ao Programa de Pós-Graduação do Departamento de Processos Psicológicos Básicos – PPB, Instituto de Psicologia - IP Universidade de Brasília – UNB.

As gravações ocorrerão no contexto do encontro semanal com a pesquisadora, pais (pai ou mãe) e a criança, por meio de câmera digital instalada sobre tripé. Trechos das filmagens serão transcritos para analisar os efeitos do treinamento dos pais em leitura dialógica sobre a linguagem da criança.

A guarda das filmagens ficará sob a responsabilidade da Pesquisadora Responsável e só poderão ser assistidas por ela ou por integrantes do seu grupo de pesquisa. As gravações poderão ser interrompidas caso causem qualquer tipo de desconforto a você ou a criança sob sua responsabilidade legal.

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

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

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

---

Assinatura do (a) participante

---

Assinatura do (a) pesquisador (a)

Brasília, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

## ANEXO 4

## Livros utilizados pelos participantes.

Sessão	Participante 1	Participante 2	Participante 3
1.	Vizinho, vizinho.	A rua de todo mundo.	Pequeno príncipe cap. 13 e 14
2.	E o dente ainda doía.	Minha lua nossa lua.	Pequeno príncipe cap. 15 e 16
3.	Super amigos.	O bichinho da maçã.	Oda uma estrela
4.	Os octonautas e o monstro solitário.	Você conhece o zodíaco chinês.	Criaturas bizarras de outro planeta
5.	Os octonautas e o mar das sombras.	O menino mais bonito do mundo.	Pequeno príncipe cap. 17
6.	O planeta Lilás.	Ovos com pernas; Bia quer um cachorrinho.	Pequeno príncipe cap. 18, 19 e 20
7.	O planeta Lilás.	O menino quadrado.	Pequeno príncipe cap 21
8.	O ratinho, o morango vermelho maduro e o grande urso esfomeado	Chapeuzinho amarelo.	Malala, a menina que queria ... cap. 1
9.	Flicts.	Que horas são papai lobo?	Malala, a menina que queria ... cap. 2
10.	A rua de todo mundo.	Que horas são papai lobo?	Malala, a menina que queria... cap. 3
11.	A menina e o elefante.	Bia quer um cachorrinho.	Malala, a menina que queria ... cap. 4
12.	A véspera de natal.	Chapeuzinho amarelo.	Malala, a menina que queria ... cap. 5
13.	Bichos que existem e bichos que não existem.	Princesinha medrosa.	Malala, a menina que queria ... cap. 6
14.	Tatu balão.	Tobias e o grande livro dos fantasmas.	A menina e o segredo...
15.	O manto de plumas.	A curiosidade premiada.	Greve dos bruxos.
16.	10 pequenos pinguins.	Planetinhas.	Gibi – Cupido.
17.	Adivinha quanto eu te amo.	Mais forte que a morte.	Gibi – Cupido.
18.	Vizinho, vizinho.	Além do Rio.	Macha e o pequeno Sacha.
19.	Abecedário dos bichos	Não fui eu, aprendendo sobre honestidade	O flautista de Râmelim.
20.			Gibi- Magali
21.			Robinson Crusoe cap.1
22.			Robinson Crusoe cap.2
23.			Robinson Crusoe cap.3
24.			Robinson Crusoe cap.4
25.			Robinson Crusoe cap.5
26.			Robinson Crusoe cap.6
27.			Robinson Crusoe cap.7
28.			Robinson Crusoe cap.8
29.			Robinson Crusoe cap.9
30.			Robinson Crusoe cap.10
31.			Lenda indígenas

## ANEXO 5

<b>ADORE - Adult Dialogic Reading Evaluation</b>	
<b>Comportamentos dos Adultos (Classes de respostas)</b>	
3 = consistentemente 2 = variável 1 = nunca ou quase nunca.	
<b>I-Proximidade e acesso ao livro</b>	
1.	Tenta promover e mantém proximidade física com a criança.
2.	Dá oportunidade à criança de segurar o livro e virar as páginas..
3.	Divide o livro com a criança (i.e. displays sense of audience in book handling when reading).
<b>II-Interpretação do texto</b>	
1.	Prosódia: muda a entonação da voz (alternando a fala de forma mais aguda ou mais grave, mais baixa ou mais alta).
2.	Pausa: faz pausa em momento adequado (auxilia a compreensão).
3.	Vozes: imita voz do personagem.
<b>III- Ludicidade e Descontração</b>	
1.	Mostra atitude descontraída e lúdica durante a leitura.
<b>IV-Prompts</b>	
A.	Perguntas Fechadas, ou seja, que podem ser respondidas apenas com “SIM”, “NÃO” ou apontando para uma figura.
B.	Prompts da leitura dialógica:
1.	COMPLETAR: Pede para a criança completar uma frase, uma rima, uma palavra ( <b>COMPLETE NO CROWD</b> ). <b>Exemplo:</b> O sapo lavou o...? Essa menina é sa.... Eles vão cantar para...?
2.	CONTEÚDO: Faz e solicita perguntas específicas e amplas sobre <u>as ilustrações</u> ou sobre a narrativa ( <b>OPEN ENDED E WH- QUESTIONS NO CROWD</b> ) Exemplos: De que é feito? Quem você acha que é essa daqui? Como chama isso onde ele escondeu o mel? (WH) O que está acontecendo aqui? O que você acha que ela está sentindo agora?
3.	ANTECIPAR - Pede <b>antecipações</b> acerca da narrativa ( <b>NÃO ESTÁ NO CROWD – ACRESCENTADO DEVIDO À SUA IMPORTÂNCIA, POR EXIGIR INFERÊNCIAS POR PARTE DA CRIANÇA</b> ): solicita à criança que preveja o que vai acontecer na história, o que um personagem vai fazer, etc. Exemplos: O que será que a abelhinha vai tentar agora? / O que você acha que vai acontecer em seguida?
4.	PESSOAS - Pede para a criança relacionar aspectos da narrativa ou das ilustrações com sua experiência ou com aspectos de conhecimento geral ou outros elementos extra-narrativa ( <b>DISTANCING PROMPTS NO CROWD</b> ). Exemplos: A gente já foi ao circo, o que tinha lá que também tem nesse circo? Esse instrumento, você achou parecido com qual instrumento? Essa história te lembra alguma outra que a gente já leu?
5.	RELEMBRAR - Pede para a criança narrar partes da história já lidas ou lembrar aspectos da narrativa ( <b>RECALL NO CROWD</b> ). Exemplos: Você se lembra do que aconteceu naquela hora que o urso pediu o mel? Me conte./ Vamos lembrar quem já veio tentar arrancar o nabo da terra até agora? Etc.
<b>V-Tatos e intraverbais acerca da narrativa ou das ilustrações (comentários do adulto em que não é solicitado comportamento da criança)</b>	
1.	Comenta a narrativa (relaciona partes da história, comenta sobre um personagem, lembra o que aconteceu antes, antecipa o que pode acontecer, etc.)
2.	Relaciona com experiência. O adulto relaciona aspectos da narrativa ou das ilustrações com a experiência da criança ou dele próprio. Exemplos: Isso também já aconteceu comigo / Nossa, eu teria tanto medo disso.
3.	Nomeia ou descreve as ilustrações: aponta para as ilustrações e as nomeia ou descreve. Exemplos: Olha aqui o trombone. / O lobo está subindo na chaminé / Olha como o prédio é alto.
4.	Define conceitos ou dá informação factual relacionada à história: Explica palavras ou conceitos presentes na história ou dá informação. Exemplos: Você sabia que o cravo era um instrumento parecido com o piano, antigo? / O elefante é muito sociável.
<b>VI - Prompts ou tatos e intraverbais relacionados ao comportamento textual.</b>	
1.Faz perguntas, dá modelos e feedback relacionados a aspectos da decodificação (pedir ou dar nomes de letras, pedir para ler, dar prompts para completar a leitura.	
<b>VII – Consequenciação – Reforço diferencial das falas da criança</b>	
<b>Oportunidades:</b> iniciações ou respostas da criança relacionadas à história, às ilustrações ou à obra	
1.	<b>Elogiar/Confirmar/Repetir</b> <b>Ocorrências:</b> Adulto elogia e/ou confirma e/ou repete a fala (R+) (ã-hã, isso, muito bom, acertou e isso mesmo, eu também acho, o sapo fugiu, né(repetindo o que a criança falou) etc.).
2.	<b>Comentar/Ampliar/Dar Respostas Pertinentes A Pergunta</b> <b>Ocorrências:</b> Adulto amplia a fala da criança ou comenta a partir da resposta da criança (por exemplo, repete uma parte mas amplia a frase, acrescenta uma informação, ou comenta o que a criança falou). A fala do adulto é relevante, tem relação com o que a criança falou, e não é colocada como uma correção e sim como uma confirmação ampliada do que a criança falou.
3.	<b>Outros:</b>

**ANEXO 6**  
**Termo de Autorização para Utilização de Imagem e Som de Voz**  
**para fins de pesquisa**

Eu, \_\_\_\_\_, autorizo a utilização da minha imagem e som de voz, na qualidade de participante/entrevistado(a) no projeto de pesquisa intitulado Efeitos da instrução, videomodelação e feedback sobre a aquisição de classes de respostas que compõem a leitura dialógica,, sob responsabilidade de Eileen Pfeiffer Flores vinculado(a) ao Programa de Pós-Graduação do Departamento de Processos Psicológicos Básicos – PPB, Instituto de Psicologia - IP Universidade de Brasília – UNB.

As gravações ocorrerão no contexto escolar com a pesquisadora, por meio de câmera digital instalada sobre tripé. As filmagens serão utilizadas como demonstração de como fazer leitura interativa (dialógica) de história com crianças, para finalidade de capacitação de pais e educadores. Os vídeos serão utilizados unicamente em contexto de pesquisa, extensão e ensino ligados ao Projeto de Extensão de Ação Continuada da Universidade de Brasília “Livros Abertos: Aqui Todos Contam!”

A guarda das filmagens ficará sob a responsabilidade da Pesquisadora Responsável e só poderão ser assistidas por ela ou por integrantes do seu grupo de pesquisa. As gravações poderão ser interrompidas caso causem qualquer tipo de desconforto a você ou a criança sob sua responsabilidade legal.

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

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

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

---

Assinatura do (a) participante

Assinatura do (a) pesquisador (a)

Brasília, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_