



Programa aprovado pelo Conselho Superior de Ensino e Pesquisa da UFPA – Resolução 2545/98. Reconhecido nos termos das Portarias Nº. 84 de 22.12.94 da Presidente da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES e No. 694 de 13.06.95 do Ministério da Educação e do Desporto. Doutorado autorizado em 1999.

LEITURA RECOMBINATIVA E HABILIDADES SOCIAIS ACADÊMICAS EM CRIANÇAS COM DIFICULDADES DE LEITURA

Átlan Daniel da Silva Carneiro

Belém-Pará
2022



Programa aprovado pelo Conselho Superior de Ensino e Pesquisa da UFPA – Resolução 2545/98. Reconhecido nos termos das Portarias Nº. 84 de 22.12.94 da Presidente da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES e No. 694 de 13.06.95 do Ministério da Educação e do Desporto. Doutorado autorizado em 1999.

LEITURA RECOMBINATIVA E HABILIDADES SOCIAIS ACADÊMICAS EM CRIANÇAS COM DIFICULDADES DE LEITURA

Átlan Daniel da Silva Carneiro

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento como requisito parcial para a obtenção do título de mestre.

Orientadora: Prof^a Dr^a Olívia Misae Kato

Belém-Pará

2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
UFPA/Núcleo de Teoria e Pesquisa do Comportamento/Biblioteca

- C289L Carneiro, Átlan Daniel da Silva, 1994-
Leitura Recombinativa e Habilidades Sociais Acadêmicas em
Crianças com Dificuldade em Leitura / Átlan Daniel da Silva
Carneiro. — 2022.
64 f.: il.
Orientador: Olivia Misae Kato
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Núcleo
de Teoria e Pesquisa do Comportamento, Programa de Pós-
Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento, Belém, 2022.
1. Psicologia: pesquisa experimental. 2. Análise do
comportamento. 3. Desempenho acadêmico. 4. Leitura
recombinativa. 5. Habilidades sociais acadêmicas .6.
Dificuldade em leitura. I. Título.

CDD - 23. ed. — 150.724

Catalogação na fonte: Maria Célia Santana da Silva – CRB2/780



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

This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001.

Átlan Daniel da Silva Carneiro, Programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento, Universidade Federal do Pará, Belém-PA, Brasil.

Contato: Átlan Daniel da Silva Carneiro

Mail: atlancarneiro@gmail.com



Programa de Pós-Graduação em
Teoria e Pesquisa do Comportamento UFPA
Programa aprovado pelo Conselho Superior de Ensino e Pesquisa da UFPA –
Resolução 2545/98. Reconhecido nos termos das Portarias Nº. 84 de 22.12.94 da
Presidente da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível
Superior - CAPES e No. 694 de 13.06.95 do Ministério da Educação e do
Desporto. Doutorado autorizado em 1999.

Defesa de Mestrado

“Leitura Recombinativa e Habilidades Sociais Acadêmicas em Crianças com Dificuldades em Leitura.”

Aluno: Átlan Daniel da Silva Carneiro.

Data da Defesa: 25 de outubro de 2022.

Resultado: Aprovada.

Banca Examinadora:


Profª Drª Olívia Misae Kato (orientadora – UFPA).
Documento assinado digitalmente
 CATARINA MALCHER TEIXEIRA
Data: 27/10/2022 23:15:09-0300
Verifique em <https://verificador.iti.br>

Profª Drª Catarina Malcher Teixeira (membro 1 – Universidade Federal do Maranhão-UFMA).


Profª Drª Glenda Miranda da Paixão (membro 2 – UFPA).

Termo de Autorização e Declaração de Distribuição não exclusiva para Publicação Digital no Repositório Institucional da UFPA

IDENTIFICAÇÃO DO AUTOR E DA OBRA

Autor*: Átlan Daniel da Silva Carneiro

Vínculo com a UFPA: () Servidor; (x) Discente Unidade: Núcleo de Teoria e Pesquisa do Comportamento

Sub Unidade: Programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento

Tipo do documento: () Tese; (x) Dissertação; () Livro; () Capítulo de Livro; () Artigo de Periódico; () Trabalho de Evento; () Outro. Especifique: _____

Título do Trabalho: Leitura Recombinativa e Habilidades Sociais Acadêmicas em crianças com dificuldades de leitura

Data da Defesa: 25/10/2022 Área do Conhecimento: Psicologia Experimental

Agência de Fomento: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

*Para cada autor, uma autorização preenchida e assinada.

DECLARAÇÃO DE DISTRIBUIÇÃO NÃO EXCLUSIVA

O referido autor:

- Declara que o documento entregue é seu trabalho original, e que detém o direito de conceder os direitos contidos nesta licença. Declara também que a entrega do documento não infringe, tanto quanto lhe é possível saber, os direitos de qualquer outra pessoa ou entidade.
- Se o documento entregue contém material do qual não detém os direitos de autor, declara que obteve autorização do detentor dos direitos de autor para conceder à Universidade Federal do Pará os direitos requeridos por esta licença, e que esse material cujos direitos são de terceiros, está claramente identificado e reconhecido no texto ou conteúdo entregue.

Se o documento entregue é baseado em trabalho financiado ou apoiado por outra instituição que não a Universidade Federal do Pará, declara que cumpriu quaisquer obrigações exigidas pelo respectivo contrato ou acordo.

TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Na qualidade de titular dos direitos de autor da publicação, autorizo a UFPA a disponibilizar de acordo com a licença pública Creative Commons Licença 3.0 Unported, e de acordo com a Lei nº 9610/98, o texto integral da obra citada, conforme permissões abaixo por mim assinaladas, para fins de leitura, impressão e/ou download, a partir desta data.

Permitir o uso comercial da obra?

(X) Sim

() Não

Permitir modificações em sua obra?

() Sim, contanto que compartilhem pela mesma licença

(X) Não

O documento está sujeito ao registro de patente?

() Sim

(X) Não

A obra continua protegida conforme a Lei Direito Autoral.



Belém(PA), 23 /01 /2023

Assinatura do Autor e/ou Detentor dos Direitos do Autor

Agradecimentos

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo suporte financeiro que tornou possível a viabilização dessa pesquisa.

À minha mãe Sandra que esteve do meu lado em todos momentos de tensão, dúvidas e fraquezas durante minha pesquisa fornecendo compreensão e apoio incondicional.

À minha irmã Daniely que é um grande exemplo de ser humano que compreende e acolhe a todos ao seu redor, como faz diariamente comigo. Eterna parceira de tristezas, lutas, alegrias e vitórias.

À meus sobrinhos Andressa e Kauê que são fonte essencial para todo meu empenho como profissional e por quem sinto amor incondicional.

Aos meus amigos Eliene e Júlio César que foram grandes conselheiros acadêmicos e pessoais em muitos dos momentos difíceis para mim durante esses dois anos.

À meus amigos Jhon, Edmylla, Leonardo, Nicolle e Luana que estiveram ao meu lado me dando forças e grandes incentivos na vida acadêmica e profissional.

À Naira Reis que foi auxiliar de pesquisa e foi fundamental na colaboração para a coleta de dados.

À escola AMMA que deu abertura, suporte e flexibilização para a realização da pesquisa.

Aos participantes da pesquisa que disponibilizaram o tempo para participar voluntariamente.

A professora Simone e Professora Sylvana que foram colaboradoras no processo de aprendizagem com as crianças.

A coordenação e direção da escola AMMA que abriram as portas para o projeto com muito carinho e atenção.

Aos membros da banca pelas valorosas contribuições para o aperfeiçoamento do projeto.

A todos aqueles que mesmo não mais presentes, me deram todo apoio e força para acreditar que eu poderia ser capaz de ingressar e concluir o mestrado.

A professora Olívia Kato que continuou acreditando no meu potencial, mesmo com todas as dificuldades de pesquisa em períodos de descrença científica e pandemia global.

Ao meu pai que mesmo em outro plano, teria muito orgulho de onde cheguei e para onde vou na vida acadêmica e profissional. Você é e sempre será meu modelo de pessoa que acreditava em um mundo melhor.

Carneiro, A. D. S. Leitura Recombinativa e Habilidades Sociais Acadêmicas em Crianças com Dificuldade em Leitura. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento, Universidade Federal do Pará, Belém, PA. 2022. 64 Páginas.

RESUMO

A relação entre desempenhos acadêmico e habilidades sociais tem sido documentada por vários estudos correlacionais. Contudo, poucos estudos experimentais foram encontrados investigando a relação entre o ensino e emergência da leitura recombinitiva e habilidades sociais acadêmicas (HSA) em crianças. O objetivo da presente pesquisa foi avaliar se o ensino explícito de discriminação de sílabas e emergência da leitura recombinitiva de palavras, cópia e ditado (desempenho acadêmico) promove mudanças nas habilidades sociais acadêmicas em crianças com dificuldade em leitura. Foi feito a medição das habilidades sociais acadêmicas em uma criança do 3º ano do fundamental de uma escola pública, antes e após o ensino de discriminações de sílabas e testes da emergência de novos desempenho verbais com palavras. Verificou-se a emergência parcial da leitura recombinitiva nos testes de leitura textual e com compreensão de palavras, também de cópia e ditado. Após esses testes, documentou-se um aumento na frequência geral das habilidades sociais acadêmicas e na ocorrência das categorias, além de diminuição nos comportamentos indicativos de dificuldade acadêmica. Os resultados corroboram estudos que documentaram a relação inversa entre desempenho acadêmico e habilidades sociais acadêmicas, divergindo nas categorias mais comuns em estudantes com baixo desempenho. Sugere-se inserir instrumentos mais refinados de medição para pais e professores, comparando-se a situação natural com a formal estruturada para registro e identificação cuidadosa das interações sociais.

Palavras-chave: desempenho acadêmico, leitura recombinitiva, habilidades sociais acadêmicas, habilidades sociais, dificuldade em leitura.

Carneiro, A. D. S. Recombinative Reading and Academic Social Skills in Young Children with Reading Difficulties. Masters dissertation. Postgraduate Program in Behavior Theory and Research. Federal University of Pará., Belém, PA. 2022. 64 Pages.

ABSTRACT

The relationship between academic performance and social skills has been documented by several correlational studies. However, few experimental studies were found investigating the relationship between teaching and emergence of recombinative reading and academic social skills in children. The objective of the present research was to evaluate whether the explicit teaching of syllable discrimination and emergence of recombinative word reading, copying and dictation (academic performance) promotes changes in academic social skills in children with reading difficulties. Academic social skills were measured in a child in the 3rd year of elementary school at a public school, before and after teaching syllable discrimination and testing the emergence of new verbal performances with words. Partial emergence of recombinative reading was verified in the textual reading and word comprehension tests, as well as copying and dictation. After these tests, an increase in the frequency of general academic social skills and in the occurrence of categories was documented, in addition to a decrease in behaviors indicative of academic difficulty. The results corroborate studies that documented the inverse relationship between academic performance and academic social skills, diverging in the most common categories in low-performing students. It is suggested to insert more refined measurement instruments for parents and teachers, comparing the natural situation with the formal structured one for recording and careful identification of social interactions.

Key-words: academic performance, recombinative reading, academic social skills, social skills, reading difficulties.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. <i>Frequência das HSA presentes durante a atividade social com o par</i>	21
Tabela 2. Idade, sílabas reconhecidas e percentual de acertos de cada participante	21
Tabela 3. Tabela contendo categorias de habilidades sociais acadêmicas, descrições e exemplos utilizados na pesquisa de Fumo (2009)	23
Tabela 4. Fases, testes e número de tentativas da Etapa I com cada conjunto de palavras X, Y e Z	31
Tabela 5. Fases, testes e número de tentativas da Etapa II com cada conjunto de palavras X, Y e Z	34
Tabela 6. Cartões corretos e incorretos utilizados na atividade social	37
Tabela 7. Frequência geral das Habilidades Sociais Acadêmicas pré e pós treino de leitura	38
Tabela 8. Frequência geral dos Comportamentos Indicativos de Dificuldade Acadêmica pré e pós treino de leitura	39
Tabela 9. Número de exposições e revisões nas fases de ensino da Etapa I	41
Tabela 10. Frequência e tipos de erro nas tarefas de ensino e teste de discriminação condicional	42
Tabela 11. Frequência, tipos de erro das sílabas de ensino e re combinadas nas tarefas de nomeação oral	43
Tabela 12. Frequência de acertos de cada palavra do conjunto X, por Fases da Etapa II.....	44
Tabela 13. Frequência de acertos de cada palavra do conjunto Y, por Fases da Etapa II.....	45
Tabela 14. Frequência de acertos de cada palavra do conjunto Z, por Fases da Etapa II.....	45

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Palavras ditadas, impressas e figuras correspondentes do grupo X	26
Figura 2. Palavras ditadas, impressas e figuras do Grupo Y	27
Figura 3. Palavras ditadas, impressas e figuras do Grupo Z	27
Figura 4. Percentual de acertos nos testes de emergência, nomeação, cópia e ditado com palavras do conjunto X, Y e Z.....	42

SUMÁRIO

Introdução	12
Método	20
Participantes	20
Ambiente de Coleta de Dados	22
Materiais e Instrumentos	22
Protocolo de Habilidade Sociais Acadêmicas	23
Estímulos	25
Procedimento	28
Procedimento específicos	28
Procedimento de Teste das Habilidades Sociais Acadêmicas	28
Procedimento de Teste e Ensino de Leitura	31
Etapa I	31
Etapa II	34
Resultados	36
Discussão	46
Considerações Finais	49
Referências	50
Apêndices	56

A aprendizagem ocorre diariamente no cotidiano, do ambiente formal de educação como na sala de aula até o ambiente informal (família, comunidade dentre outros). A educação formal possibilita que as pessoas futuramente atuem com competência e autonomia, aumentando as chances de sobrevivência em sociedade e obtendo qualidade de vida adequada e ascensão social. A escola pode se tornar um fator de proteção ao desenvolvimento infanto-juvenil, quando as relações professor-aluno e aluno-aluno são desenvolvidas com afeto e confiança, promovendo ao aluno autoestima e autoeficácia (Amparo et al., 2008; Zanotto et al., 2008).

Os dados do Censo Escolar (INEP, 2020) referentes as redes municipais e estaduais apontaram que o percentual total de abandono escolar e reprovação foram 54% e 50% respectivamente entre estudantes brasileiros do ensino fundamental. O baixo desempenho acadêmico de escolares pode conduzir estes a experiência de insucesso. Essa experiência pode ser considerada um fator de risco que diminui as expectativas de um futuro acadêmico bem sucedido, pois desencadeia sensações desagradáveis associadas a baixa autoeficácia, que por sua vez pode impactar na motivação do aluno na escola (Miguel et al, 2012). O baixo rendimento acadêmico, quando associado a outros fatores de risco como altas taxas de comportamentos inadequados, dificuldades nas interações sociais e vulnerabilidade socioeconômica da família pode levar o jovem a delinquência juvenil, dependência às drogas e a agressividade (Nunes et al., 2014).

É neste contexto que a leitura tem grandes implicações sociais no processo de ensino-aprendizagem e sucesso acadêmico. Kato e Maranhão (2012) afirmam que o comportamento de ler é essencial para o desenvolvimento acadêmico, pessoal e profissional para todas as pessoas da sociedade. Além de outras variáveis contextuais relevantes que afetam o processo ensino-aprendizagem do aluno, tais como a situação socioeconômica, a estrutura escolar precária e baixa remuneração dos educadores, destacam-se ainda as pesquisas em educação que investigam os procedimentos de ensino, avaliação da aprendizagem e a relação professor-aluno (Fava Menzori, 2016; Haydu, Kanamota & Costa, 2012; Luna & Marinotti, 2012; Silva & Luna, 2019), sobretudo na leitura e escrita (Llaugas & Moroz, 2012; Kato & Maranhão, 2012; Paixão, Souza, Kato & Haydu 2013; Saito, 2020; Souza & de Rose, 2006; Silveira, Domeniconi, Calcagno, Kato & Hanna, 2016).

O paradigma da equivalência de estímulos proposto por Sidman e Tailby (1982), modelo descritivo do comportamento simbólico, tem sido amplamente utilizado para investigar as variáveis que afetam a aquisição e emergência da leitura. Ele pressupõe que discriminações condicionais AC (palavra impressa-ditada) e AB (palavra impressa-figura) podem gerar a emergência de relações de equivalência CB (Palavra ditada-figura) e a suas inversões BC (figura-palavra ditada) não diretamente ensinadas que documentam a leitura com compreensão. A recombinação das unidades menores, como sílabas e letras, é uma estratégia para gerar novas palavras e avaliar a leitura textual e com compreensão das palavras com e sem sentido cultural (Alves et al., 2007; Bandini et al., 2014; Gomes & De Souza, 2016; Mesquita & Hanna, 2016; Teixeira, 2018). É portanto, uma forma alternativa para ampliar e avaliar a produção verbal, tais como desempenho acadêmico em leitura, escrita, cópia, ditado e construção de novas palavras.

A recombinação de sílabas e a inserção de tarefas podem diminuir ou eliminar o controle restrito de estímulos, que tem sido apontado em pesquisas como uma variável que dificulta a aprendizagem da leitura recombinativa generalizada (Dube & McIlvane, 1997; Kato & Maranhão, 2012; Oliveira & Hanna, 2020; Paixão et al., 2013). Nesse fenômeno de controle parcial do estímulo, o comportamento do aluno fica sob controle de dimensões ou partes menores do estímulo composto como uma sílaba ou letra e não do estímulo todo como uma palavra. Por exemplo, a criança lê bolo diante das palavras escritas bola, bolo e boné, a leitura pode ter ficado sob controle apenas à sílaba “bo”. Tarefas como cópia, oralização e ditado são procedimentos que foram utilizados durante o ensino das relações palavra-figura que resulta na diminuição do controle restrito pelas unidades menores que a palavra (Alves et al., 2007; Hübner et al, 2002; Maranhão, 2009).

Em estudos recentes sobre o ensino da leitura tem sido aplicado o ensino explícito de discriminação de sílabas para averiguar o estabelecimento de leitura textual e com compreensão de palavras em participantes diferentes. Nestes estudos ocorreu uma redução do controle restrito de estímulos e estabelecimento de leitura textual. (Alexandre, 2019; Hanna et al., 2010; Kato & Pérez-González, 2004; Mesquita, 2017; Paixão & Assis, 2018). Nos estudos de Cardoso (2005) e Sena (2004), a separação espacial e temporal das sílabas durante o ensino explícito de unidades menores eliminou o controle restrito por estas unidades no ensino de discriminação de palavras e

promoveu imediatamente a leitura de novas sílabas recombinadas e a leitura com compreensão e textual de palavras formadas por essas sílabas.

No estudo de Kato e Pérez-González (2004) foram utilizadas 5 sílabas de ensino e 4 sílabas recombinadas, formadas pelas letras das sílabas de ensino, para promover a nomeação das sílabas de ensino e recombinadas e a leitura de palavras em 5 crianças pré-escolares espanholas. Após o ensino explícito de discriminação das sílabas verificou-se a emergência da nomeação oral das sílabas de ensino e recombinadas e da leitura recombinativa textual e com compreensão de palavras com e sem sentido em todas as crianças, sem estabelecer o controle restrito pelas unidades mínimas. Esse estudo foi o pioneiro dessa linha de pesquisa dos estudos subsequentes que adicionaram outras variáveis, visando contribuir para a emergência da leitura textual e com compreensão, além de outros repertórios verbais relacionados em diferentes participantes.

Maués (2007) replicou o estudo de Kato e Pérez-Gonzalez (2004) com crianças brasileiras da pré-escola, não alfabetizadas, obtendo resultados semelhantes de emergência imediata da leitura textual e com compreensão de todas as palavras com sentido e sem sentido cultural. Seguindo o mesmo delineamento porém, com a adição da sílaba “to” e suas recombinações “te” e “ta”, Barros (2007) documentou igualmente a emergência imediata da leitura recombinativa textual e com compreensão de todas as palavras em cinco crianças da pré-escola, também sem estabelecer o controle restrito pelas unidades menores que a palavra.

Foi documentada, também, a emergência imediata da leitura recombinativa de palavras em inglês e em português com sílabas de ensino e recombinadas em Braille e em Relevo com Alfabeto Romano para participantes cegos. Nos três estudos, iniciou-se o ensino explícito de discriminações condicionais de palavras monossilábicas em inglês, com uma unidade de *onset/rime*, utilizando objetos para testar a leitura com compreensão. O uso do delineamento com participantes cegos tem demonstrado resultados similares sem erros no ensino e na emergência imediata da leitura recombinativa textual e com compreensão de palavras simples e compostas (Leitão, 2009; Feitosa, 2009; Aguilar, 2011).

Utilizando também participantes cegos, Vieira (2012) Melo (2012) e Alexandre (2019) ensinaram discriminações condicionais com sílabas de ensino e testaram a

nomeação das recombinações de palavras da língua portuguesa utilizando o Braille e o Alfabeto Romano em Relevô. Nesses estudos foi programada a substituição das figuras por objetos táteis e também a retirada da etapa referente a leitura de palavras sem sentido cultural, sendo comparados com os estudos Maués (2007) e Barros (2007). De modo comparável, foi documentada a emergência imediata de leitura recombinação textual e com compreensão de todas as palavras, além do repertório de cópia e ditado dessas palavras.

Rodrigues (2017), Almeida (2019) e Alexandre (2019) obtiveram resultados consistentes com os resultados dos estudos de Vieira (2012) e Melo (2012) utilizando sílabas impressas do Braille e do Alfabeto Romano em Relevô, e ampliando o número de sílabas de ensino e recombinações e o número de palavras dissílabas e trissílabas utilizadas nos testes.

Seguindo na mesma linha de pesquisa com crianças com dificuldades em leitura, Saito (2020) documentou a aprendizagem sem erros e a emergência imediata de leitura recombinação, cópia e ditado em três crianças do ensino fundamental. Os estudos de Saito (2020) e Alexandre (2019) adicionaram a tarefa de construção de novas palavras com sentido cultural, ampliando a identificação de novos desempenhos emergentes de leitura e escrita, após o ensino de discriminações de sílabas. Foi documentada a aprendizagem sem erros de discriminação de todas as sílabas e a emergência imediata sem erros de todos os desempenhos testados. Esses resultados corroboram a eficiência e economia no ensino e na emergência de repertórios de leitura recombinação textual e com compreensão, cópia, ditado e construção de novas palavras em todos os participantes da pesquisa.

As pesquisas tem apontado a eficiência do ensino sem erros e a emergência imediata de repertórios não diretamente ensinados de leitura, cópia e ditado em crianças e adultos viso-normais e cegos, com e sem dificuldade de aprendizagem (Kato e Pérez-Gonzalez, 2004; Maués, 2007; Barros, 2007; Leitão, 2009; Feitosa, 2009; Aguilar, 2011; Rodrigues, 2017; Almeida 2019; Saito, 2020). O ensino programado em pequenos passos de forma gradual e progressivo, gera maior engajamento do aprendiz no processo de ensino-aprendizagem, reduzindo o fracasso decorrente dos erros durante o ensino tradicional (Kato & Maranhão, 2012), o que por sua vez impacta diretamente no seu desempenho acadêmico.

O desempenho acadêmico é um índice pelo qual professores e pais podem avaliar o repertório escolar desenvolvido pelas crianças em sala de aula. A leitura e a matemática são os principais medidores de rendimento no ensino fundamental, considerando que a Provinha Brasil avalia esse desempenho pelos repertórios dos alunos de 2º ano. A prova Brasil e o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) também desenvolvem testes com foco em português e matemática para avaliar o desempenho dos alunos no 5º e 9º anos do ensino fundamental das escolas públicas brasileiras (INEP, 2015). Muitas variáveis influenciam no processo ensino-aprendizagem e, dentre elas, tem sido destacado o repertório de habilidades sociais que tem sido correlacionado ao elevado desempenho acadêmico (Bandeira, Rocha, Pires, Del Prette & Del Prette, 2006; Bartholomeu, Motiel, Nélia & Rocha Silva, 2016; Feitosa, Del Prette, Del Prette & Loreiro, 2011; Fernandes, Leme, Elias & Soares, 2018).

Habilidades Sociais (HS) são definidas como diferentes classes de comportamentos sociais (ex.: resolução de problemas, comunicação, empatia, dentre outros) disponíveis no repertório de indivíduos em relação mútua. Essas habilidades estão de acordo com os padrões definidos com a cultura e/ou comunidade e probabilisticamente geram resultados favoráveis para a manutenção e qualidade das relações interpessoais (Bolsoni & Marturano, 2002; Del Prette & Del Prette, 2008; Vieira-Santos, Del Prette, Del Prette & Almeida, 2019). As HS podem ser classificadas dentro de três grandes eixos: etapas do desenvolvimento, papéis sociais e tarefas especificadas.

Em cada um desses eixos existem categorias de habilidades que impactam diretamente no repertório de escolares como as habilidades sociais da infância, da adolescência, educativas, educativas parentais e habilidades sociais acadêmicas. As Habilidades Sociais Educativas (HSE) e as Habilidades Sociais Acadêmicas (HSA) são constantes no contexto mais restrito a sala de aula.

As HSE têm um campo robusto de pesquisa dentro do campo teórico-prático das HS e são definidas funcionalmente como habilidades dos agentes educativos (pais, professores, líderes comunitários) em criar oportunidades de ensino para o comportamento social de seus educandos (Bolsoni-Silva & Marturano, 2008, Del Prette e Del Prette, 2008; Vieira-Santos, Del Prette & Del Prette, 2018). As HSA também conhecidas como habilidades relacionadas ao trabalho ou à aprendizagem são

habilidades “instrumentais” como seguir instruções ou regras, aguardar a vez de falar, buscar aprovação por desempenho desejado, dentre outros, que buscam atender as demandas interpessoais no processo de ensino aprendizagem e promover boas relações aluno-professor e aluno-aluno no contexto escolar (Del Prette & Del Prette, 2005).

Nos estudos envolvendo desempenho acadêmico e habilidades sociais entre crianças, a medição mais frequente tem sido por meio de questionários, autorrelato ou avaliação de terceiros nas pesquisas correlacionais (Bandeira, Rocha, Souza, Del Prette & Del Prette, 2006; Fumo, 2009; Leme & Marturano, 2014; Marturano & Pizato, 2015; Pereira, Cia & Barham, 2008; Rosin-Pinola, Del Prette & Del Prette, 2007). No estudo de Fumo foram utilizadas medidas indiretas e diretas para registrar os comportamentos sociais e acadêmicos de crianças com elevado e baixo rendimento acadêmico.

Fumo (2009) avaliou se existem diferenças nas classes de habilidades sociais acadêmicas de alunos com alto e baixo rendimento acadêmico e no padrão de comportamento durante as interações com o professor em escolas públicas. Nesse estudo foi criado um protocolo específico para observação sistemática das HSA em sala de aula e concluiu que alunos com baixo desempenho acadêmico apresentam padrões de comportamento diferentes se comparados aos de alto desempenho, maiores índices de problemas de comportamento, déficits em habilidades sociais e competência acadêmica. No entanto, não é possível estabelecer uma relação funcional entre as habilidades sociais acadêmicas e a competência acadêmica por ser um estudo correlacional.

Outros estudos tem buscado explicitar relações funcionais entre o desempenho acadêmico e habilidades sociais em crianças com e sem dificuldades de aprendizagem. Esses estudos têm indicado que a intervenção social, seja com cuidadores ou diretamente com crianças, podem promover melhora tanto nas habilidades sociais quanto no desempenho acadêmico, porém intervenções acadêmicas geram apenas melhora no desempenho acadêmico (Cia, Barham e Fontaine, 2010; Elias & Amaral, 2016; Lopes, Del Prette & Del Prette, 2013; Molina & Del Prette, 2006; Souza, Soares & Freitas, 2018).

Molina e Del Prette (2006) avaliaram a funcionalidade entre as habilidades sociais e o desempenho acadêmico de 16 crianças com dificuldades em leitura e escrita. Foram separados em três grupos classificados como o Grupo de Habilidades Sociais (GHS), Grupo de Ensino da Leitura (GEL) e o Grupo Controle (GC). No GHS foram

ensinados a leitura recombinativa com tarefas de nomeação, discriminação condicional, ditado e cópia de palavras de duas a três sílabas do tipo consoante-vogal (CV). Essas atividades compõem o Módulo 1 do procedimento de De Rose et al. (1992) para ensino de leitura. Após essas tarefas, foi realizada a medição do repertório social por meio de Inventário de Habilidades Sociais.

No GEL foram realizadas 40 sessões de 1h30 cada (totalizando 60h de treinamento), com atividades sociais lúdico-pedagógicas em grupos, divididas em sessões dentro e fora da sala de aula. As sessões foram programadas para ter complexidade crescente e abordavam temáticas estabelecidas como deficitárias para os participantes no período de pré-teste utilizando o *Inventario Multimídia de Habilidades Sociais para Crianças* (Del-Prette & Del Prette, 2005). Após as atividades sociais, foi realizada a medição da habilidade de leitura utilizando uma ficha de registro e das atividades de nomeação, ditado e leitura. Identificou-se que o treino social promoveu uma melhora no repertório social e acadêmico, enquanto que o treino acadêmico promoveu unicamente melhora nas habilidades acadêmicas.

De acordo com as autoras, limitar-se ao Módulo 1 no procedimento de De Rose et al. (1992), impossibilitou a aprendizagem de um repertório mais complexo de leitura que desenvolvesse as habilidades de expressar ideias e comunicar-se melhor, o que geraria um aumento efetivo nas habilidades sociais. A restrição a comportamentos sociais mais específicos tais como HSA e HSE no ambiente restrito de sala de aula, poderia contribuir para verificar também se a intervenção acadêmica gera mudanças nessas categorias de comportamento social.

Cia et al. (2010) e Rocha, Del Prette e Del Prette (2013) também realizaram um estudo experimental sobre a promoção de um treino social para estabelecer habilidades sociais educativas nos cuidadores de crianças sem e com TDAH e avaliar o repertório de leitura, matemática, escrita e da competência acadêmica geral das crianças em sala de aula. Nesses estudos, os autores visaram estabelecer HSE nos cuidadores para aumentar o repertório social e acadêmico das crianças. Em ambos estudos, verificou-se um aumento no repertório social e acadêmico das crianças com manutenção de repertório no *follow up* no segundo estudo.

Lopes et al. (2013), Elias e Amaral (2016), Souza, Soares e Freitas (2018) mediram as habilidades sociais de responsabilidade, empatia, autocontrole,

assertividade, evitação de problemas, comunicação e expressão de sentimento adequado, além das habilidades acadêmicas de leitura, matemática, escrita e comportamentos acadêmicos gerais de sala de aula. Todas as crianças foram expostas a intervenção social com programas envolvendo sessões com atividades lúdicas e grupais, com variados tipos de atividades (*roleplay*, quadro de sentimentos, histórias, vivências em grupo e etc.). As sessões duravam entre 30 min a 1h, tendo a repetição de 1 a 3 vezes por semana durante até 4 meses. Todas as pesquisas indicaram um aumento nas habilidades sociais e acadêmicas nos grupos experimentais após intervenção social, e uma melhora no desempenho acadêmico dos participantes de acordo com a percepção dos educadores e responsáveis.

Desses estudos que utilizaram a intervenção social na pesquisa, apenas alguns fizeram uso de uma intervenção acadêmica (leitura, escrita ou matemática) direta ou uma medição indireta desse repertório. Esses estudos utilizaram o Teste de Desempenho Acadêmico (Stein, 1994) para medir esse repertório diretamente (Cia et al., 2010; Elias & Marturano, 2014; Elias & Amaral, 2016) e indiretamente com Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais (Bandeira et al., 2009). Apenas o estudo de Molina e Del Prette (2006) mediu diretamente o repertório de leitura e escrita de palavras utilizando o paradigma da equivalência de estímulos.

O foco das pesquisas tem sido promover e medir habilidades sociais da infância e educativas nos agentes educadores, porém medindo indiretamente as habilidades sociais acadêmicas dos alunos, participantes nas pesquisas. Além disso, apenas um estudo utilizou o ensino de leitura recombinação como forma de medida e intervenção acadêmica em crianças com dificuldades em leitura. Ainda existem poucos estudos experimentais que esclareçam a relação funcional entre as Habilidades Sociais e o Desempenho acadêmico com foco em habilidades de leitura textual com compreensão.

O presente estudo objetivou avaliar se o ensino do repertório de leitura recombinação por meio do delineamento inicialmente proposto por Kato e Pérez-González (2004) e ampliado por diversos estudos subsequentes, pode promover mudanças no repertório de Habilidades Sociais Acadêmicas em um aluno com dificuldade na aprendizagem de leitura de uma escola pública da região metropolitana de Belém no Pará.

Método

Participantes

Participou desta pesquisa um aluno matriculado no 3º ano do Ensino Fundamental I, do sexo masculino com idade de 8 anos de uma escola pública da região metropolitana de Belém. Após autorização da direção da escola, um docente indicou uma criança que apresentava dificuldades em leitura para seleção do participante da pesquisa.

Crítérios de Inclusão

Para a inclusão na pesquisa, a criança precisaria estar matriculada no 3º ano do ensino fundamental, o último ano esperado que crianças aprendessem ler no ensino público definido pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC (2012), não possuir laudo diagnóstico de transtornos do desenvolvimento ou de aprendizagem. Deveria residir na região metropolitana de Belém, apresentar elevada frequência escolar, acima de 80%, frequentar as aulas no modelo presencial de ensino, podendo apresentar percentual de acertos na nomeação das sílabas de ensino e percentual de erros acima de 90% na nomeação das sílabas recombinadas.

Crítérios de Exclusão

Foram excluídas da presente pesquisa crianças que apresentavam a nomeação das sílabas recombinadas e leitura textual e com compreensão de palavras no pré-teste de leitura, frequência abaixo de 80%, tivessem laudo diagnóstico comprovando transtorno do desenvolvimento ou de aprendizagem e estivessem apenas no modelo remoto de ensino.

Caraterização do par

A criança (BlueP) que formou o par com o participante foi submetida aos mesmos critérios de inclusão e exclusão, e também apresentava dificuldades na leitura. Contudo o par precisava estudar na mesma sala e no mesmo turno que a participante para melhor desenvolvimento da avaliação social. Na Tabela 1 é apresentada a frequência das categorias de habilidades sociais acadêmicas presentes na observação da atividade social.

Tabela 1

Frequência das HSA presentes durante a atividade social com o par

Categorias HSA	BlueP
Responder Perguntas	24
Seguir Instruções	1
Olhar para o Professor	3
Emitir opiniões	1
Aguardar a vez de falar	2
Outros Comportamentos	1
Comportamentos Indicativos de Dificuldade Acadêmica	1
Total	33

Na Tabela 2 são apresentados os dados sobre o nome fictício, a idade, o percentual de acertos e as sílabas nomeadas. Os dois participantes Blue e BlueP tem idades na faixa etária (8 e 7 anos), tiveram percentuais aproximados de 6% e 2%, respectivamente. No entanto, nomearam corretamente sílabas diferentes.

Tabela 2

Idade, sílabas reconhecidas e percentual de acertos do participante e par

Participante	Idade	Percentual de acertos	Sílabas Nomeadas
Blue	8 anos	6%	Ba e Be
BlueP	7 anos	2%	Bo

O pesquisador entrou em contato com os responsáveis dos alunos selecionados para uma breve descrição dos objetivos, método e procedimento do estudo. Após concordância dos responsáveis, os termos de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Apêndice 1) e de Assentimento Livre e Esclarecido – TALE (Apêndice 2) foram assinados pelos pais e filhos, respectivamente, autorizando a participação na pesquisa.

Foram feitas observações referente aos comportamentos de interação com pares e professora e desempenho acadêmico em sala.

É importante ressaltar que riscos, se houvessem, aos participantes nessa situação de ensinos e testes seriam minimizados. Quando algum deles sentiu qualquer tipo de desconforto durante as atividades como cansaço ou vontade de ir ao banheiro, o participante pediu uma pausa ou o encerramento da sessão e retornou posteriormente quando estava mais confortável.

Ambiente de Coleta de Dados

A coleta de dados foi totalizada em 19 sessões, divididas em três sessões para habilidades sociais e 16 sessões de discriminação de sílabas. As sessões foram realizadas na sala de leitura que ficava no segundo andar nas dependências da escola. O local tinha iluminação artificial e natural, relativo isolamento acústico, mesas e cadeiras higienizadas visando a prevenção da COVID-19. Em um segundo momento, a coleta foi transferida para a sala no primeiro andar que não tinha as mesmas características da biblioteca, apresentando menor iluminação e menor isolamento acústico devido aos problemas estruturais na escola. Foi utilizado álcool em gel para higienização das mãos dos participantes e dos materiais utilizados com eles. Todos pesquisadores e auxiliares envolvidos na coleta apresentaram à escola comprovação de no mínimo duas doses de vacinação contra a COVID-19. As sessões foram filmadas para análise e registro simultâneo por um observador auxiliar visando o cálculo de concordância dos dados. Foi utilizada a mesa para aplicação no treino de leitura e outra mesa para apresentação e consumo dos reforçadores selecionados pelos participantes.

Materiais e Instrumentos

Para registro do comportamento social foram realizadas observações e filmagens das crianças durante a aula e na dupla social, respectivamente. Foi utilizado o Protocolo de Habilidades Sociais Acadêmicas (Fumo, 2009) para o registro de frequência dessas habilidades. Para fazer a observação em sala foram utilizados folha de registro e cronômetro para medir o tempo. Na filmagem das etapas, foram utilizados tripé e câmera que ficavam em diagonal ao participante nos treinos individuais e a frente na avaliação da dupla social. Na aplicação do treino de leitura, foram utilizadas cartelas impressas e plastificadas de 4 cm x 6 cm com figuras e palavras impressas e cartelas de 4 cm x 4 cm com sílabas, além de fichas circulares de cores diferentes que sinalizavam

o tempo de consumo do reforçador selecionado. Foram utilizados Notebook da marca *Lenovo*, fones de ouvido e controles de vídeo-game para os jogos.

Protocolo de Habilidades Sociais Acadêmicas

O protocolo de Habilidades Sociais Acadêmica foi desenvolvido na pesquisa de Fumo (2009), contendo 34 categorias de Habilidades Sociais, divididos em duas partes. A primeira é formada por definições operacionais de cada categoria de acordo com a literatura e três adições feitas pela pesquisadora (Tabela 3). A segunda parte é composta por um roteiro para registrar as frequências das categorias de Habilidades Sociais Acadêmicas (Apêndice 3). Das 34 categorias, existem três classificadas como Comportamentos Indicativos de Dificuldade Acadêmica (CIDA) que também foram utilizadas durante a observação da dupla social.

Tabela 3

Categorias de habilidades sociais acadêmicas, descrições e exemplos utilizados na pesquisa de Fumo (2009).

HABILIDADES SOCIAIS ACADÊMICAS (HSA)		
Categoria	Descrição	Exemplo
Seguir Instrução	Ação verbal e/ou não verbal do aluno ao comportar-se de acordo com uma orientação transmitida pelo professor	Professor fala para Cássio ler o texto em voz alta. Cássio segue a orientação do professor, ou seja, lê o texto em voz alta.
Olhar para o professor	Ação não verbal do aluno ao olhar em direção ao professor (enquanto este está falando ou explicando algo). Obs. Considerar apenas as situações em que o professor fala diretamente com o aluno. Situações em que o professor fala com a sala no geral e o aluno olha para o professor enquanto esse está falando, não devem ser registradas.	Professor fala diretamente com o aluno. Explicando-lhe algum conteúdo acadêmico. Aluno olha em direção ao professor enquanto esse está explicando ou falando algo.
Aguardar a vez para falar	Ação não verbal do aluno ao identificar sinais na fala do interlocutor (pausas, gestos, perguntas) para expressar-se verbalmente sem interrompê-lo.	Professor conversa com um aluno. Marcos aproxima-se do professor e quando esse para de falar, Marcos fala algo para o professor.
Orientar-se para a tarefa, ignorando comportamentos dos colegas	Ação verbal ou não verbal do aluno de continuar realizando uma tarefa (mesmo diante de comportamentos dos colegas que podem interferir ou interromper a execução da tarefa)	Cássia faz uma atividade em seu caderno e Marta fica chamando seu nome. Cássia faz sinal com a mão indicativo de espera para a colega ou olha para a mesma e diz: “Agora eu preciso terminar essa atividade. Quando eu terminar a gente conversa”
Fazer pergunta confirmativa	Ação verbal do aluno, com entonação interrogativa, ao solicitar do professor uma confirmação específica sobre algum assunto.	Aluno pergunta ao professor, “Professor, foi o Monteiro Lobato que escreveu o Sítio do Pica Pau Amarelo? “Professor, caçar se escreve com c ou com ‘ss’?”
Fazer pergunta informativa	Ação verbal do aluno, com entonação interrogativa, ao solicitar do professor um informação.	Aluno pergunta ao professor, “Professor, quem foi que escreveu o Sítio do Pica Pau Amarelo?” “Que dia que nós teremos aula de redação?”
Fazer pergunta petitoria	Ação verbal do aluno, com entonação interrogativa, ao solicitar do professor uma autorização ou consentimento	Aluno pergunta ao professor, “Professor, posso copiar a matéria que você passou na lousa “ “Posso ir ao banheiro?”
Responder perguntas	Ação verbal e/ou não verbal do aluno ao apresentar resposta contingente (diante de	Professor pergunta para um aluno ou para a classe quem foi que escreveu o Sítio do Pica Pau

	um questionamento direto ou indireto do professor).	Amarelo e o aluno responde: “Foi o Monteiro Lobato”. Ou diante de uma pergunta do professor o aluno faz uma sinal afirmativo ou negativo com a cabeça.
Confirmar resposta	Ação verbal do aluno ao solicitar a certificação ou comprovação de parte ou de todo o (conteúdo verbal anteriormente emitido por ele)	Após responder o questionamento feito pelo professor e não obter nenhum feedback deste, o aluno volta a perguntar: “Professor, está certo o que eu respondi?”
Dar exemplo de resposta	Ação verbal do aluno ao explicitar ocorrências (exemplos) relacionadas ao conteúdo de sua fala	Aluno fala para o professor: “Ontem a professora passou muitas continhas de matemática. Tinha continha de divisão, vezes , mais e menos.”
Imitar comportamento socialmente competente	Ação verbal e/ou não verbal do aluno ao reproduzir total ou parcialmente o [comportamento socialmente competente emitido pelo professor]	Professor se aproxima de Marisa que caiu no pátio da escola e pergunta se ela se machucou. Aluno ao observar que o professor se comportou assim, se aproxima da colega e faz a mesma pergunta ou alguma pergunta semelhante.
Demonstrar satisfação por seu produto	Ação verbal ou não verbal do aluno ao manifestar contentamento pela realização (parcial ou total) de [alguma atividade].	Aluno se aproxima do professor segurando uma escultura feita na aula de educação artística com materiais recicláveis e diz: “Olha que bonita a escultura que eu fiz!” ou ainda apenas se aproxima do professor sorrindo , olha para a escultura admirando-a e a mostra para o professor sem dizer nada.
Buscar aprovação por desempenho realizado	Ação verbal do aluno ao solicitar que o professor valorize o seu desempenho em [determinada atividade]	Aluno se aproxima do professor com a escultura feita com materiais recicláveis e diz “Olha minha escultura” Ela não ficou bonita?”
Solicitar avaliação	Ação verbal ou não verbal do aluno ao solicitar que o professor avalie seu desempenho em [determinada atividade ou seu produto]	Aluno pergunta para o professor: “Professor está certo como eu escrevi essa palavra?” ou o aluno se aproxima do professor e mostra seu caderno.
Solicitar atenção	Ação verbal ou não verbal do aluno por meio da qual requer atenção do professor para [uma atividade ou pedido]	Aluno se aproxima do professor e olha para ele, ou apenas levanta a mão e olha para o professor, ou ainda, chama o professor: “Professor, professor”
Solicitar ocasião para responder	Ação verbal ou não verbal do aluno ao pedir/solicitar ocasião para emitir uma resposta contingente a [uma pergunta do professor]	Professor faz uma pergunta para a classe. Aluno pode levantar a mão como forma de requerer a ocasião para responder ou dizer: “Eu sei professor”
Solicitar ajuda	Ação verbal do aluno com entonação interrogativa, ao pedir que o professor o auxilie na realização de uma tarefa.	Aluno fala para o professor: “Professor, você pode me ajudar a resolver esse exercício?” “Me ajude a escrever meu nome?”
Agradecer ajuda recebida	Ação verbal do aluno indicativa de agradecimento por uma [ajuda recebida]	Após receber ajuda solicitada ao professor, o aluno diz: “Muito obrigado Professor” “Obrigado pela ajuda”
Oferecer ajuda	Ação verbal e/ou não verbal do aluno indicativa de disponibilidade de trabalhar em conjunto e/ou colaborar na realização de uma tarefa	Professor está carregando muitos livros e o aluno se dispõe a ajuda-lo dizendo: “Professor, quer que eu carregue alguns livros pra você?” ou “Deixa que eu te ajudo a carregar alguns livros”. Ou ainda, o aluno se aproxima do professor e pega alguns livros.
Fazer pedido	Ação verbal do aluno ao solicitar algo do professor ou solicitar que o professor execute alguma atividade ou apresente alguma resposta.	“Professor, você tem um lápis para me emprestar?” “Professor você pode fazer uma flor no meu caderno igual a que você fez na lousa?” “Professor, coloca visto no meu caderno?” “Professor, me dê isso”
Atender pedido	Ação verbal e/ou não verbal ao realizar a solicitação do professor , [diante de um pedido do professor].	Professor pede para o aluno ir até a secretaria buscar um giz e o aluno responde: “Eu vou professor” ou atende o pedido do professor sem lhe responder nada.
Recusar pedido	Ação verbal e/ou não verbal do aluno ao apresentar recusa e/ou desculpas para não realizar a solicitação do professor (diante de um pedido feito pelo professor)	Professor pede para o aluno ir até a secretaria buscar um giz e o aluno responde: “Eu não vou”, “Eu não posso ir”, “Eu não quero ir” ou o aluno balança a cabeça negativamente
Elogiar a qualidade do desempenho do outro	Ação verbal do aluno (dirigida ao professor), ao expressar comentário positivos sobre a	Aluno fala para o professor: “Que bonito esse desenho que você fez na lousa, professor”

	atividade realizada e/ou comportamentos emitido pelo interlocutor	
Agradecer elogio	Ação verbal do aluno ao agradecer um (elogio recebido pelo professor)	O professor fala ao aluno que seu caderno está muito caprichado e esse responde: “Obrigado, Professor”
Emitir opinião	Ação verbal do aluno ao expressar suas ideias por iniciativa própria (ou seja, sem prévia solicitação do professor) sobre [determinado assunto abordado em sala de aula].	Professor explica sobre formas de proteger o ambiente e o aluno fala: “Professor, acho que ninguém deveria jogar lixo na rua”
Demonstrar concordância	Ação verbal e/ou não verbal do aluno em expressar que ele está de acordo com [algo falado/explicado pelo professor].	Diante de algo que o professor diga ou explique, o aluno faz sinais afirmativos com a cabeça (balança a cabeça verticalmente) ou diz : “Professor, você tem razão” ou “você está certo” ou “É isso mesmo”.
Demonstrar discordância	Ação verbal e/ou não verbal do aluno em expressar que ele não está de acordo com [algo falado/explicado pelo professor].	Diante de algo que o professor diga ou explique, o aluno faz sinais negativos com a cabeça (balança a cabeça horizontalmente) ou diz: “Professor, você não tem razão” ou “Você está errado” ou “Não é nada disso”.
Conversar sobre assuntos triviais	Ação verbal do aluno ao conversar com o professor sobre assuntos ou acontecimentos independentes do meio acadêmico ou dos aspectos discutidos em aula.	O aluno fala para o professor: “Professor, o circo chegou na cidade. Minha prima falou que tem um monte de animais lá...” “Professor, o Carlinhos tá chorando!” Professor explica matéria para a sala e aluno diz: “Professor, tem uma cola na minha mesa”
Falar sobre o próprio comportamento	Ação verbal do aluno ao apresentar explicações ou fornecer informações sobre os próprios comportamentos emitidos.	Aluno fala para o professor: “Professora, eu só levantei da minha cadeira porque o Denis me chamou” “Professora, eu já acabei de copiar a matéria da lousa”
Atender a chamado de atenção	Ação verbal ou não verbal do aluno de ficar sobre controle de um chamado de atenção do professor.	Aluno conversa com um colega e professor diz o nome do aluno: “Marta”. Marta para de conversar com o colega sem dizer nada. Ou, aluno escreve em seu caderno e professor diz seu nome: “Cássio” e esse responde : “O que foi professor?”.
Outros comportamentos	Ação verbal e/ou não verbal não incluída nas outras categorias.	
COMPORTAMENTOS INDICATIVOS DE DIFICULDADE ACADÊMICA		
Evitar resposta	Ação não verbal do aluno ao fornecer sinais de evitação ou fuga [diante de uma resposta requerida pelo professor].	Professor faz uma pergunta para o aluno. Esse baixa a cabeça e não olha para o professor ou continua fazendo a atividade (conversando, escrevendo) que estava realizando como se não tivesse ouvindo a pergunta dirigida a ele.
Demonstrar desconhecimento sobre resposta requerida	Ação não verbal do aluno [diante da pergunta do professor] indicativa de que o aluno não sabe responder a pergunta do professor.	Professor pergunta: “Você tem 5 bexigas e estouram duas. Com quantas você fica?” Aluno mantém o olhar fixo no professor e não responde a pergunta.
Realizar tarefa anterior	[diante de uma demanda/atividade acadêmica solicitada pelo professor] o aluno apresenta uma ação não verbal de continuar realizando atividade/demanda anterior.	O professor pede para os alunos copiar o cabeçário em seu caderno. Algum tempo depois pede para os alunos acompanharem a leitura que ele irá realizar. Aluno continua copiando o cabeçário da lousa, mesmo que o professor já tendo iniciado a leitura.

Nota: Recuperado de Habilidades sociais acadêmicas de crianças com baixo e alto desempenho acadêmico na interação com o professor. Fumo, 2009, p. 117.

Estímulos

Para a dupla social foram utilizados 45 cartões divididos em 26 letras do alfabeto romano, 11 números (0 até 10), 7 cores diferentes (azul, vermelho, amarelo, verde,

preto, branco e rosa) e 1 cartão com a imagem de um polegar para sinalizar a “vez” do participante.

Nas fases de ensino e teste de leitura, eram utilizados estímulos formados por sílabas e palavras impressas em fonte Arial tamanho 22. Foi utilizado um conjunto de estímulos de palavras ditadas (A), figuras (B) e palavras impressas correspondentes (C). Eram utilizadas sílabas de ensino (SE) NO, BO, NA, DO, NE, TO, LA, PE e recombinadas (SR) BA, BE, DA, DE, TA, TE, LO, LE, PA, PO. As sílabas de ensino e recombinadas formaram três conjuntos de palavras (X, Y, Z) cada um dos conjuntos foi composto por oito palavras impressas, ditadas e figuras correspondentes a elas.

O Grupo X foi formado por palavras dissílabas SE+SE e palavras na ordem SE + SR (Ver Figura 1). O Grupo Y foi formado por palavras dissílabas SR+SR e na ordem SR+SE (Ver Figura 2). O Grupo Z foi formado por palavras trissílabas sendo SR+SR+SE e SR+SE+SE todas nessa ordem (Ver Figura 3).

Palavra Ditada (A)	Figura (B)	Palavra Impressa (C)
“NABO”		NABO
“PENA”		PENA
“BOTO”		BOTO
“BOLA”		BOLA
“BODE”		BODE
“BOTA”		BOTA
“BOTE”		BOTE
“LATA”		LATA

Figura 1. Palavras ditadas, impressas e figuras correspondentes do grupo X.

Palavra Ditada (A)	Figura (B)	Palavra Impressa (C)
“BATA”		BATA

“TETA”		TETA
“POTE”		POTE
“TALO”		TALO
“LOBO”		LOBO
“DEDO”		DEDO
“DADO”		DADO
“PATO”		PATO

Figura 2. Palavras ditadas, impressas e figuras do Grupo Y, sílabas recombinadas em negrito.

Palavra Ditada (A)	Figura (B)	Palavra Impressa (C)
“TAPETE”		TAPETE
“PELOTA”		PELOTA
“PALETÓ”		PALETÓ
“BATATA”		BATATA
“PANELA”		PANELA
“BANANA”		BANANA
“PÉTALA”		PÉTALA
“TOPETE”		TOPETE

Figura 3. Palavras ditadas, impressas e figuras do Grupo Z.

Procedimento

A pesquisa foi aprovada pelo comitê de ética do Núcleo de Medicina Tropical sob parecer 5.508.093 e foi apresentado à escola o projeto e os direcionamentos que seriam feitos com o participante e o par selecionado. Após a indicação das crianças com dificuldades na aprendizagem de leitura pela equipe pedagógica da escola, foi realizado o contato com os pais, apresentado e assinado o TCLE e TALE pelos pais e crianças, respectivamente. A seguir, foi feita a observação das crianças em sala de aula durante as aulas de português e história. Verificou-se o desempenho acadêmico em leitura e escrita durante as atividades nas aulas e as interações sociais com pares. Foram realizados pré-testes de leitura de sílabas e também foi feito o teste de nomeação das figuras nos cartões que seriam utilizados na atividade social. Para observação das interações em duplas foi utilizado o protocolo de Fumo (2009), a criança participante esteve com um par não participante da pesquisa. Em seguida à aplicação e o registro do procedimento de Habilidades Sociais, foi iniciado o procedimento de ensino e testes de leitura recombinação. Ao fim do procedimento de leitura, foi observado novamente as HSA do participante.

As habilidades sociais acadêmicas foram registradas antes e depois das Etapas I e II de ensino de discriminação das sílabas e testes de leitura recombinação. Ao final de cada sessão de coleta, a dupla utilizava os estímulos reforçadores escolhidos previamente no início da sessão. Foram selecionados estímulos potencialmente reforçadores (jogos colaborativos de computador, brinquedos e brincadeiras em conjunto) para os participantes escolherem e utilizarem conjuntamente ao fim da sessão da dupla social e individualmente nas sessões de ensino de discriminações.

Procedimentos específicos

Procedimento de Teste das Habilidades Sociais Acadêmicas

A medição do comportamento social foi realizada após a aplicação individual do pré-teste de leitura. Tanto a criança participante quanto o seu par participaram do procedimento social. Foi dividido em três Fases com 1) testes de nomeação de cartões da atividade social; 2) levantamento de estímulos potencialmente reforçadores e 3) observação direta das Habilidades Sociais em uma atividade social com a dupla conduzida pelo pesquisador com a duração de 10 a 30 minutos.

Para registro dos comportamentos durante a atividade social foi utilizado o protocolo de Habilidades Sociais Acadêmicas para medir a frequência e ocorrência desses comportamentos durante a sessão. A Fase 1 consistia na sondagem para avaliar se os participantes sabiam nomear o número mínimo de estímulos a serem utilizados na atividade social. A Fase 2 consistia na seleção de estímulos potencialmente reforçadores a serem utilizados conjuntamente após a sessão social. Na Fase 3 era realizada a atividade social e o registro dos comportamentos sociais utilizando o Protocolo HSA. Abaixo serão descritas as fases da etapa social.

Fase 1

Esta fase consistiu em direcionar as crianças participantes da pesquisa para a sala disponibilizada pela escola para a coleta de dados. Na sala havia uma folha de registro e 44 cartões empilhados na mesa. O pesquisador então solicitou para que a criança nomeasse cada um dos cartões. Nos cartões haviam letras do alfabeto, números e algumas cores. Após a nomeação, o pesquisador registrava se estava correta ou incorreta, sem sinalizar para o participante. O critério mínimo para participar da atividade social eram ambos participantes nomearem corretamente 22 das 44 figuras nos cartões apresentados. As figuras nomeadas corretamente foram separadas para utilização na atividade social junto a outras figuras nomeadas incorretamente.

Após a mesclagem, as figuras conhecidas e desconhecidas eram colocadas em um saco de tecido, para realização do sorteio do cartão a ser utilizado em cada rodada com os participantes durante a atividade social. Foram selecionados os doze primeiros corretos e os doze primeiros incorretos cartões de cada integrante da dupla, para completar as 44 figuras utilizadas na atividade. Com a junção de cartões corretos e incorretos, o pesquisador estabeleceu oportunidades de colaboração e ajuda entre os participantes. Após o término desta fase a criança era conduzida a fase seguinte.

Fase 2

Após a conclusão da sondagem dos cartões de ambos os participantes, eram apresentadas três possibilidades de estímulos potencialmente reforçadores para as crianças utilizarem durante a coleta. Essas possibilidades variaram entre jogos eletrônicos, brinquedos infantis ou brincadeiras colaborativas. Era pedido que as crianças selecionassem as atividades lúdicas que gostariam de utilizar individualmente e entrar em consenso para utilizar com sua dupla ao final das sessões sociais. Após o

consenso era sinalizado às crianças que essas atividades eram permitidas por meio do ganho de pontos, representados por fichas. As fichas eram entregues quando as crianças nomeavam corretamente as figuras na atividade social. Havia três tipos de fichas, as simples (cor cinza) equivaliam a 15s da atividade escolhida, as “superfichas” (cor verde) equivaliam a 60s e as “megafichas” (cor vermelha) equivaliam a 10 min da atividade escolhida. Ao final da fase eram explicados as regras e o funcionamento da atividade social, também era realizada uma rodada de teste para aperfeiçoar a compreensão e seguimento das regras.

Fase 3

A atividade social foi elaborada com o objetivo de apresentar características semelhantes a atividades acadêmicas presentes em sala de aula, onde há um instrutor/professor que faz um pedido e espera a resposta do aprendiz. Essa atividade consistiu na nomeação de estímulos previamente conhecido pelas crianças, ou seja, as figuras nomeadas corretamente e incorretamente na Fase 1. A atividade teve dez rodadas, com uma pergunta para cada participante. Aquele que estivesse segurando a placa do polegar (sinaliza a “vez” do participante) pôde responder a pergunta feita pelo pesquisador - “Que número/cor/letra é essa?”. Respostas corretas geravam pontos para a dupla, caso houvesse uma resposta incorreta ou dúvida, outro participante podia ajudar o parceiro dizendo a resposta correta ou a criança podia passar a vez.

O objetivo da atividade era que a dupla atingisse 100 pontos para concluir a atividade, para isso cada nomeação correta gerava três pontos para a dupla e eram colocadas três fichas simples no pote de fichas do grupo. Ao final de cada rodada era apresentada uma pergunta bônus, para a qual qualquer integrante podia responder espontaneamente para ganhar pontos para a dupla. A nomeação correta na pergunta bônus gerava quatro pontos (ou quatro fichas simples) para a dupla. Para essa atividade era esperado a evocação de categorias como responder perguntas, olhar para o professor, esperar a vez, oferecer ajuda e demonstrar desconhecimento sobre resposta requerida ou evitar resposta, porém eram registradas todas as categorias de Habilidades Sociais Acadêmicas e dos Comportamentos Indicativos de Dificuldade Acadêmica que ocorriam na atividade. Por fim, com a conclusão da atividade os participantes podiam utilizar o estímulo reforçador escolhido na Fase 2 por 25 minutos, tempo equivalente a 100 fichas.

Procedimento de Teste e Ensino de Leitura

Foi programado um pré-teste para verificar a nomeação das sílabas e o repertório de leitura textual e com compreensão, sendo selecionados os alunos que não apresentassem a nomeação das sílabas recombinadas. Foram programadas duas etapas (I e II), contendo 24 e 8 fases, respectivamente. A Etapa I era constituída por fases de ensino de discriminação de sílabas e de teste de nomeação das sílabas de ensino e recombinadas. A Etapa II era constituída por fases de testes de leitura textual e com compreensão, documentadas nas relações AC, BC, e CB, além de cópia e ditado com palavras formadas pelas sílabas de ensino e recombinadas. A duração das fases variava em média de 10 a 20 minutos e o número de sessões por dia podia variar de acordo com a disponibilidade e o desempenho de cada participante. Caso houvessem três erros seguidos na mesma fase, após a repetição desta fase no dia, a coleta era encerrada e retomada em outro dia. Três tarefas eram precedidas por instruções orais apresentadas pelo pesquisador e solicitada resposta oral ou motora (em tarefas de seleção ou cópia) do participante, sendo elas:

- a) Discriminação Condicional: Após a apresentação dos estímulos modelo, o participante escolhia o estímulo de comparação correspondente entre os estímulos de comparação.
- b) Nomeação Oral: O participante nomeava oralmente o estímulo (palavra impressa, sílaba ou figura) apresentado pelo pesquisador.
- c) Tarefa de Cópia e Ditado: Diante da palavra impressa ou ditada, o participante selecionava as sílabas apresentadas para construir a palavra ditada (ditado) ou impressa (cópia).

Etapa I

Foram programadas o ensino de discriminação condicional das sílabas e teste de nomeação oral das sílabas de ensino e recombinadas, além do teste de discriminação condicional da(s) sílaba(s) recombinada(s) não nomeadas corretamente. Essas fases da Etapa I são especificadas na Tabela 4.

Tabela 4

Fases de ensino e testes e número de tentativas de cada fase da Etapa I.

Fase	Ensino e Teste	Nº de tentativas
------	----------------	------------------

1	Ensino das DC das sílabas NO e BO	10
2	Ensino das DC das sílabas NO e NA	10
3	Ensino das DC das sílabas NA e BO	10
4	Ensino das DC das sílabas NO, BO, NA	15
5	Teste de NO das sílabas NO, BO e NA	9
6	Teste de NO das sílabas NO, BO, NA e BA	9
7	Teste de DC das sílabas NO, BO, NA e BA	12
8	Ensino das DC das sílabas DO e TO	10
9	Ensino das DC das sílabas DO, TO e NE	15
10	Ensino das DC das sílabas DO, NO e BO	12
11	Ensino das DC das sílabas DO, NO, BO e TO	20
12	Ensino das DC das sílabas NA e NE	20
13	Ensino das DC das sílabas NO, BO, NA, DO, NE e TO	18
14	Teste de NO das sílabas de ensino NO, BO, NA, DO, NE e TO	9
15	Teste de NO das sílabas recombinadas BA, BE, DA, DE, TA e TE	12
16	Teste de DC das sílabas recombinadas BA, BE, DA, DE, TA e TE	18
17	Ensino das DC das sílabas LA e PE	10
18	Ensino das DC das sílabas LA e NA	18
19	Ensino das DC das sílabas PE e NE	20
20	Ensino das DC das sílabas LA, PE, NA e NE	16
21	Ensino das DC de todas as sílabas de ensino	12
22	Teste de NO de todas as sílabas de ensino	12
23	Teste de NO de todas as sílabas recombinadas	8 e 12
24	Teste de DC das sílabas recombinadas	8 e 12

As fases foram programadas para ensinar progressivamente a discriminação das sílabas de ensino e testar a emergência da nomeação das sílabas de ensino e recombinadas. Quando o participante não atingia o critério de acertos nos testes de nomeação oral das sílabas recombinadas, era feita a análise dos erros ocorridos e realizada a revisão da(s) fase(s) de ensino de discriminações das sílabas de ensino que compõem essas sílabas e reexposto ao teste de nomeação. Se os erros ainda fossem mantidos, eram programadas consequências diferenciais para o ensino das discriminações dessas sílabas recombinadas, mas se os erros persistissem e a nomeação não emergisse, a nomeação das sílabas recombinadas era diretamente ensinada.

As Fases 14, 15 e 22 foram divididas em dois blocos de tentativas, enquanto que as Fases 23 e 24 foram divididas em três blocos contendo 8 tentativas no primeiro bloco e 12 nos blocos seguintes. As divisões em blocos com menor número de tentativas objetivaram diminuir o custo do participante em responder, pois fases longas com muitas tentativas aumentam as possibilidades de erros por desatenção ou cansaço (Barros, 2007; Maués, 2007). A seguir serão descritas as fases da Etapa I.

As Fases 1 a 3 consistiam no ensino de discriminações das sílabas NO, BO e NA. Nesta fase era apresentado ao participante a sílaba ditada como estímulo modelo e

o participante devia repetir oralmente a sílaba apresentada e selecionar a sílaba impressa de comparação correspondente a sílaba ditada em um arranjo de dois estímulos de comparação. Em cada fase era apresentada apenas duas sílabas e na primeira tentativa de cada sílaba era apresentado um *prompt* verbal, no qual o pesquisador apontava o estímulo correto e indicava oralmente – “esse é o correto”. A Fase 4 era semelhante as fases anteriores, porém era adicionado mais um estímulo modelo, sendo apresentados três estímulos simultaneamente.

As Fases 5 e 6 eram de testes para avaliar a nomeação oral das sílabas de ensino NO, BO, NA, adicionando a sílaba recombinação BA na Fase 6. Se não ocorresse a nomeação na Fase 5, o participante era reexposto ao ensino de discriminação condicional das sílabas não nomeadas corretamente. Se ocorresse a nomeação correta de todas as sílabas na Fase 6, o participante seguia diretamente para a Fase 8, caso contrário, seguia para a Fase 7. Na Fase 7 era aplicado o teste de discriminação condicional das sílabas NO, BO, NA e BA com seis tentativas para a sílaba recombinação e dois para cada sílaba de ensino. Após a Fase 7, o participante era reexposto à Fase 6 para verificar se avançaria para a Fase 8 que consistia no ensino da discriminação das sílabas DO e TO.

As Fases 9 e 12 seguiam uma estrutura semelhante às fases iniciais, porém consistiam no ensino de discriminações condicionais com sílabas novas (DO, TO e NE), adicionando-se às fases anteriores (NO, BO e NA) com substituições de sílabas em cada fase. Na Fase 13 era realizada uma revisão do ensino de discriminações das sílabas ensinadas nas fases anteriores (NO, BO, NA, DO, TO e NE). As Fases 14 e 15 consistiam de testes de nomeação oral divididas em dois blocos de tentativas com 3 e 4 tentativas por sílaba, respectivamente. A Fase 14 de teste continha no bloco inicial as sílabas NO, BO e NA e no bloco seguinte as sílabas DO, NE e TE. Na Fase 15 foi programada a nomeação oral das sílabas recombinações BA, BE e DA no primeiro bloco e DE, TA e TE no bloco seguinte.

O participante avançava diretamente para a Fase 17 se atingisse o critério de acerto na Fase 15, caso contrário seguia para a Fase 16. Nesta fase era aplicado o teste de discriminação das sílabas recombinações (BA, BE, DA, DE, TA e TE), em seguida o participante era exposto à Fase 15. Nas Fases 17, 18 e 19 eram inseridos pares de sílabas LA e PE, PE e LA, PE e NE para o ensino das discriminações condicionais, respectivamente. Na Fase 20 era realizado o ensino das discriminações das sílabas LA,

PE, NA e NE na mesma tentativa como estímulo de comparação, diferenciando-se das fases anteriores. Na Fase 21 era programada uma revisão de ensino com as sílabas das fases anteriores (NO, BO, NA, DO, NE, TO, LA e PE) e na Fase 22 era aplicado o teste de nomeação oral dessas mesmas sílabas.

Caso não ocorresse a nomeação correta de alguma sílaba, era programada a revisão da fase de ensino dessas sílabas não nomeadas corretamente, em seguida reapresentado a Fase 22. A Fase 23 era semelhante à Fase 22, porém utilizando as sílabas recombinadas (DA, DE, TA, TE, BA, BE, LO, LE, PA e PO) distribuídas em três blocos. Cada sílaba era apresentada quatro vezes no primeiro bloco (PA e PO), no segundo (DA, DE, BA e BE) e no terceiro (TA, TE, LO e LE). Caso o participante acertasse todas as nomeações, avançava para a Fase 1 da Etapa II. Se ocorresse erros, então ele passaria para a Fase 24 que consistia no teste de discriminação de todas as sílabas recombinadas, com o mesmo número de tentativas e ordem de apresentação da Fase 23.

Etapa II

Nesta etapa eram realizados os testes de nomeação oral (Fases 1 e 6) de palavras constituídas por sílabas de ensino e recombinadas da Etapa I, mantendo a estrutura de tentativas, blocos e fases (Tabela 5). Foram programadas tarefas de cópia (Fase 7) e ditado (Fase 8) dessas palavras. Nas Fases de teste 3, 4 e 5 desta etapa era verificada a emergência das relações de equivalência (AC/BC/CB) entre palavras ditadas (A), Figuras (B) e Palavras impressas (C) que documentam a leitura com compreensão.

Tabela 5

Fases, testes e número de tentativas da Etapa II com cada conjunto de palavras X, Y e Z.

Fase	Testes	N de tentativas
1	Teste de NO das palavras	16
2	Teste/Ensino das relações entre palavra ditada e figura (AB)	16
3	Teste das relações entre palavras ditadas e impressas (AC)	16
4	Teste das relações entre figura e palavras impressas (BC)	16
5	Teste das relações entre palavras impressas e figuras (CB)	16
6	Teste de NO das palavras	16
7	Teste de cópia com resposta construída	16
8	Teste de ditado com resposta construída	16

As Fases 1 a 8 eram formadas por três blocos de 16 tentativas, sendo cada palavra de cada conjunto apresentada duas vezes como estímulo modelo com a sequência de tentativas apresentada de forma aleatória.

Na Fase 1 era aplicada o teste de nomeação oral das palavras de cada conjunto seguindo a ordem de descrição dos grupos de palavras. Primeiro, segundo e terceiro bloco com os Grupos X, Y e Z, respectivamente. Na Fase 2 era aplicada o teste das relações entre palavras ditadas-figuras (AB), sendo as palavras apresentadas como estímulo modelo e as figuras como estímulo de comparação. Caso o participante não atingisse o critério de 100% de acertos, era programado o ensino de discriminações condicionais com consequências diferenciais.

Nas Fases 3 a 5 eram realizados os testes das relações palavras ditadas-impressas (AC), figuras-palavras impressas (BC) e palavra impressa-figuras (CB), nessa ordem. A Fase 6 de teste da nomeação oral de palavras era aplicado novamente apenas se o participante não atingisse o critério da Fase 1.

Nas Fases 7 e 8 eram aplicados os testes de cópia e ditado diante das palavras impressa e ditada, respectivamente, com o participante selecionando as sílabas na ordem correta para a formação das palavras.

Procedimento de análise de dados

Foi utilizado estatística descritiva e inferencial para analisar os dados colocados em planilhas e representados em gráficos e tabelas das Habilidades Sociais e das fases de ensino e testes de leitura. As fases de teste foram apresentadas em termos de percentual de acertos e foi realizada análise dos tipos de erro de cada fase do participante.

Para a coleta de dados das habilidades sociais foram analisadas as frequências das categorias de habilidades sociais acadêmicas gerais e das habilidades que surgirem

durante a sessão de dupla social. Durante a coleta dos dados, haviam duas observadoras para realizar a concordância entre os registros. Ambas faziam parte do curso de psicologia, sendo uma do curso de graduação (observadora B) e outra do curso de mestrado em Análise do Comportamento (observadora A). As observadoras receberam treinamento e orientação sobre os comportamentos a serem observados na avaliação social e no ensino de discriminação de sílabas. O cálculo de concordância foi efetuado através da fórmula:

$$IC = \frac{\text{Somatório Concordâncias}}{\text{Somatório Concordância} + \text{Somatório Descordâncias}} \times 100$$

Resultados

Para o acordo dos registros entre observadores foi realizada a comparação entre os registros presenciais por dois observadores simultâneos (pesquisador e observador B) das fases de ensino e testes de leitura das Etapas I e II. Os registros presenciais e manuais das filmagens das atividades sociais foram realizados pelos pesquisador e observador A, respectivamente. A concordância nos registros entre o pesquisador e o observador B das sessões de ensino e testes de leitura foi de 90,63%. Nos vídeos das atividades sociais houve concordância de 82% entre o pesquisador e observador A.

A criança previamente indicada pela equipe pedagógica como aquela que apresentava dificuldades acadêmicas, sobretudo na leitura, foi submetida ao pré-teste de leitura. Ela obteve menos de 10% de acertos na nomeação das sílabas no pré-teste, indicando ocorrência ao acaso. Pode-se afirmar que essa criança apresenta um atraso na leitura já que o Banco Nacional Comum Curricular (2018) espera que a alfabetização ocorra nos anos iniciais da educação formal (1º e 2º ano do ensino fundamental).

Na Fase I do procedimento de atividade social, foram construídas oportunidades de ajuda entre os parceiros na dupla a partir da junção de figuras

conhecidas e desconhecidas para cada participante, quando o cartão desconhecido por Blue aparecesse ele poderia pedir ajuda ou emitir outros comportamentos. O participante Blue nomeou 26 figuras na Fase 1 e não nomeou 18, já o par BlueP nomeou 31 e não nomeou 13 cartões. Os cartões selecionados foram os mesmos utilizados nas sessões antes e depois do ensino e testes de leitura. Na Tabela 5 estão sinalizadas os cartões separadas para serem utilizadas na atividade e os cartões que cada integrante da dupla conhecia e desconhecia.

Tabela 6

Cartões corretos e incorretos utilizados na atividade social.

Integrantes	Cartões Conhecidos	Cartões Desconhecidos
Blue	BRANCO, ROSA, VERDE, AMARELO, VERMELHO, AZUL, 0, 1, 2, 3, 4, 5	PRETO, D, F, G, J, K, L, M, N
BlueP	PRETO, 8, 10, A, B, C, D, F, G, I, M, N	E, J, K, L, T, V, Z, 0, 6, 7, 9 e ROSA

Na Fase 2 a dupla optou por utilizar jogos eletrônicos nas sessões sociais e individuais. Na rodada teste blue e seu par tiraram as dúvidas sobre o funcionamento da atividade. Durante a coleta de dados, os reforçadores foram selecionados pautados em diálogos com a criança e sendo substituídos até a conclusão da coleta. Foi estabelecido que a ficha vermelha (chamada de megaficha) só poderia ser alcançada ao final de todas as fases. O participante estabeleceu metas de quantas fases por dia poderia fazer para alcançar com rapidez a ficha vermelha. Contudo, ainda foram mantidos os estímulos potencialmente reforçadores a curto prazo durante as fases do ensino de leitura.

A coleta ocorreu em três sessões com duração média de doze minutos, uma para medição do repertório de HSA do par e duas para medir o repertório de HSA do participante antes e depois do ensino de discriminação de sílabas. Na atividade social foram identificadas 17 das 34 categorias descritas no protocolo de Habilidades Sociais Acadêmicas (Fumo, 2009). Conforme descrito na Tabela 7, as habilidades com maior frequência geral foram de Responder Perguntas, seguido de Outros comportamentos. Nas categorias de Comportamento Indicativo de Dificuldade Acadêmica a maior frequência foi no comportamento de Demonstrar Desconhecimento Sobre Resposta Requerida e Evitar Resposta, não houve emissão do comportamento Realizar Atividade Anterior (Tabela 8).

Tabela 7

Frequência geral das Habilidades Sociais Acadêmicas pré e pós treino de leitura.

Habilidades Sociais Acadêmicas			
Categorias	Pré Ensino de Leitura	Pós Ensino de Leitura	Total
Responder Perguntas	18	38	56
Seguir Instruções	1	1	2
Olhar para o Professor	3	3	6
Emitir opiniões	0	1	1
Aguardar a vez de falar	1	0	1
Fazer Pergunta Confirmativa	0	4	4
Fazer pedido	0	1	1
Oferecer Ajuda	0	2	2
Falar sobre o próprio comportamento	0	6	6
Conversar sobre assunto trivial	0	6	6
Demonstrar Concordância	1	3	4
Demonstrar discordância	0	1	1

Dar exemplo de resposta	0	1	1
Buscar aprovação sobre desempenho realizado	0	2	2
Outros Comportamentos	0	27	27
Total	24	96	120

Tabela 8

Frequência geral dos Comportamentos Indicativos de Dificuldade Acadêmica pré e pós ensino de leitura.

Categorias	Pré Ensino de Leitura	Pós Ensino de Leitura	Total
Evitar Resposta	1	0	1
Demonstrar Desconhecimento da Resposta Requerida	7	1	8
Total	8	1	9

Após o ensino de discriminação de sílabas e emergência dos desempenhos testados documentou-se uma diferença na ocorrência e frequência nas categorias de Habilidades Sociais Acadêmicas com aumento em ambas medidas, enquanto que as categorias de Comportamento Indicativo de Dificuldade Acadêmica ocorreu a diminuição em todas. Na fase pré ensino, cinco categorias de comportamentos de HSA e duas de CIDA foram emitidas durante a sessão social. Após o ensino explícito de discriminação de sílabas foi verificada uma expansão para 14 categorias, com apenas duas deixando de ocorrer (Aguardar a vez para falar e Evitar Resposta). A frequência geral das HSA sofreu um aumento de 24 emissões para 96 emissões, enquanto que a frequência geral dos CIDA diminuiu de 8 emissões para 1 emissão. Do total de

primeiras ocorrências de comportamento, 66% ocorreram na sessão pós ensino e 70% das categorias obtiveram um aumento na frequência. Apenas as categorias Olhar para o professor e Seguir instruções tiveram a mesma frequência de emissões e a categoria Emitir opinião teve uma diminuição de frequência. As categorias de Evitar Resposta e Demonstrar desconhecimento sobre resposta requerida tiveram diminuição de frequência.

Dentro da categoria de Demonstrar Desconhecimento da Resposta Requerida, houve uma classe frequente de respostas que se encaixou parcialmente na descrição topográfica dessa categoria no protocolo HSA. Diante da resposta requerida pelo experimentador, a criança emitia a resposta solicitada em segundos de latência e em seguida apresentava uma sequência de tentativas até alcançar a resposta pedida (tentava “adivinhar” a resposta correta). A única emissão do evitar respostas ocorreu quando a criança apresentou vários comportamentos de esquiva durante o seu turno quando percebeu que não reconhecia a figura da rodada.

Dentro da categoria de Outros Comportamentos, ocorreram comportamentos como interação direta e isolada com o par, comentários inaudíveis e de agitação motora. Do total da categoria Outros Comportamentos, 93% referiam-se a interação isolada com o par, sem correlação com a atividade social. Essas interações variavam entre, brincadeiras com o par, correções das respostas do par e busca de atenção do par.

No ensino das sílabas de ensino e recombinadas, o participante atingiu o percentual de 100% de acerto em todas as fases de ensino de discriminação, nomeação oral e teste de discriminação de sílabas. No entanto, nas fases de ensino de discriminação de sílabas, o critério de 100% de acertos foi atingido na primeira exposição em 62% das fases para o participante Blue.

A Tabela 9 apresenta o número de exposições e revisões nas fases de ensino da Etapa I. As reexposições às fases de ensino foram aplicadas até atingir o critério de 100% de acertos. As revisões (Fases 7, 16 e 24) eram programadas quando o participante não apresentava emergência imediata da nomeação de sílabas recombinadas, de sílabas específicas ou quando havia deterioração na linha de base.

Tabela 9

Número de exposições e revisões nas fases de ensino da Etapa I.

Fases	Blue	
	Ensino	Revisão
F1	5	0
F2	5	0
F3	1	0
F4	2	0
F5	1	0
F6	2	0
F7	1	1
F8	3	0
F9	1	0
F10	2	3
F11	1	0
F12	1	0
F13	3	0
F14	6	0
F15	2	0
F16	1	1
F17	1	0
F18	1	0
F19	1	0
F20	1	0
F21	1	0
F22	1	0
F23	1	1

F24	1	0
-----	---	---

O participante teve 45 reexposições das fases de ensino, porém em fases diferentes, assim como passou por revisões em 17% das fases. Nas fases de ensino de discriminação condicional o participante Blue teve o número maior de tipos de erros e teve erros em três sílabas re combinadas no teste de discriminação condicional (Ver Tabela 10).

Tabela 10

Frequência e tipos de erro nas tarefas de ensino e teste de discriminação condicional.

Blue			
	Sílaba	Erro	Frequência
Ensino DC	DO	NO	11
	NE	TO	5
	DO	TO	2
	NO	BO	2
	-	-	-
Total	-	-	20
Teste DC	TE	BE	3
	DE	TE	2
	DA	DE	2
	-	-	-
Total	-	-	7

Legenda: DC –Discriminação Condicional; Sílabas Recombinadas em Negrito.

As sílabas que tiveram maior frequência de erros para Blue no Ensino DC foram as sílabas de ensino DO - NO, seguidos de NE – TO. Esses erros ocorreram nas Fases 1, 10 e 13. No teste DC da Fase 16, as sílabas com maior quantidade de erros foram TE – BE.

No teste de nomeação oral, o participante Blue cometeu erros nas sílabas de ensino e re combinadas. A frequência e tipo de erros cometidos são apresentados na Tabela 11. As sílabas de ensino DO – DA tiveram maior ocorrência geral, ocorrendo grande parte dos erros na Fase 14 durante as reexposições. Os erros de nomeação das sílabas re combinadas BA – DA e BA – BO ocorreram em maior frequência na reexposição da Fase 6.

Tabela 11

Frequência e tipos de erros das sílabas de ensino e re combinadas nas tarefas de nomeação oral.

Blue			
	Sílaba	Erro	Frequência
Sílabas de Ensino	DO	DA	6
Total	-	-	6
Sílabas Re combinadas	BA	DA	3
	BA	BO	2
	BE	DE	2
Total	-	-	13

O participante Blue atingiu 100% de acertos nos testes das relações AB (palavras ditadas-figuras) para os três conjuntos de palavras e figuras, necessitando de uma reexposição à Fase 2 com os conjuntos Y e Z (Ver Figura 4).

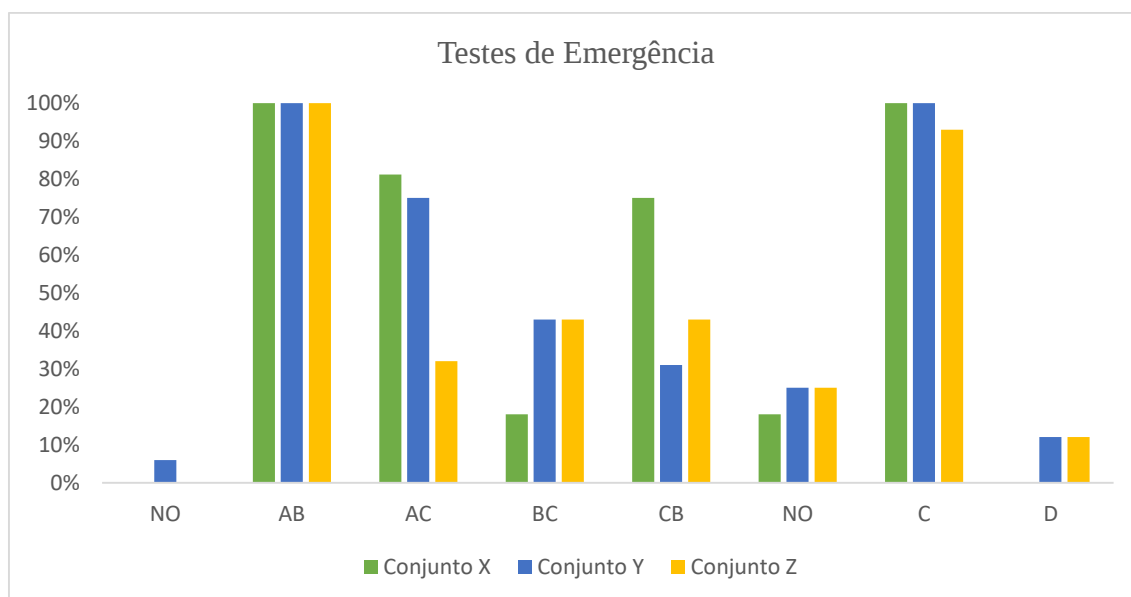


Figura 4. Percentual de acertos nos testes de emergência, nomeação, cópia e ditado com palavras do conjunto X, Y e Z.

Nas Fases 1 e 6 de nomeação das palavras (NO), o participante Blue apresentou um aumento de 0% para 18% no conjunto X, 6% para 25% no conjunto Y e 0% para 25% no conjunto Z conforme demonstrado na Figura 4. O participante nomeou a palavra “DADO” no primeiro teste de leitura textual (Fase 1) e expandiu a nomeação na Fase 6 para as palavras BODE, BOTE, PENA, DEDO, BATATA, PETALA e TOPETE. Nas relações BC (palavra impressa – figura) Blue apresentou o percentual de acertos abaixo de 50% em todos os conjuntos de palavras. Nas relações AC (palavras ditadas-palavras impressas), o percentual de acertos foi acima de 60% nos conjuntos X e Y, com 32% no conjunto Z.

No teste de cópia, o participante Blue atingiu o percentual de 100% nos grupos X e Y de palavras e de 93% no conjunto Z. No teste de ditado, Blue apresentou a construção da palavra DADO (12,5%) do conjunto Y e da palavra BATATA (12,5%) no conjunto Z. O participante construiu a palavra BOTATA diante da palavra PANELA.

O participante Blue obteve acertos nas fases com testes de emergência das palavras NABO, BOTA e LATA (Tabela 11), PATO (Tabela 12) e PETALA (Tabela 13), contudo Blue não apresentou acertos na fase de reexposição a nomeação textual (F6) e nem na de construção de palavras no ditado (F8) com essas palavras.

Tabela 12

Frequência de acertos de cada palavra do conjunto X, por Fases da Etapa II.

	NABO	PENA	BOTO	BOLA	BODE	BOTA	BOTE	LATA
F1	0	0	0	0	0	0	0	0
F2	2	2	2	2	2	2	2	2
F3	2	2	2	1	2	1	1	2
F4	2	0	0	0	0	1	0	1
F5	1	2	0	1	2	2	2	2
F6	0	1	0	0	2	0	1	0
F7	2	2	2	2	2	2	2	2
F8	0	0	0	0	0	0	0	0

Tabela 13

Frequência de acertos de cada palavra do conjunto Y, por Fases da Etapa II.

	BATA	TETA	POTE	TALO	LOBO	DADO	DEDO	PATO
F1	0	0	0	0	0	1	0	0
F2	2	2	2	2	2	2	2	2
F3	1	0	2	2	2	2	1	2
F4	0	0	1	0	2	2	0	2
F5	0	0	1	0	0	2	1	1
F6	0	0	0	0	0	2	2	0
F7	2	2	2	2	2	2	2	2
F8	0	0	0	0	0	2	2	0

Tabela 14

Frequência de acertos de cada palavra do conjunto Z, por Fases da Etapa II.

TAPETE	PELOTA	PALETO	BATATA	BANANA	TOPETE	PANELA	PETALA
--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------

F1	0	0	0	0	0	0	0	0
F2	2	2	2	2	2	2	2	2
F3	0	1	1	1	0	0	0	2
F4	0	0	1	2	0	2	0	2
F5	1	1	0	2	0	1	0	2
F6	0	0	0	2	0	1	0	1
F7	1	2	2	2	2	2	2	2
F8	0	0	0	2	0	0	0	0

Nas palavras PENA, BODE, BOTE, DEDO, PETALA e TOPETE não houve a nomeação textual na primeira exposição, contudo após os testes de emergência, a nomeação surgiu na reexposição (F6). Blue construiu a partir do ditado as palavras DADO, DEDO e BATATA. O participante Blue obteve acertos em todas as fases da etapa II na palavra DADO. A palavra BATATA teve apenas erros na primeira fase, enquanto que teve acertos em todas as fases seguintes (nomeações, testes de emergência, cópia e ditado).

DISCUSSÃO

Os resultados mostram que o participante teve um aumento de 400% na frequência geral das habilidades sociais acadêmicas, além do aumento na frequência individual das categorias após o ensino explícito de discriminação de sílabas atingindo o objetivo da presente pesquisa. Esses resultados indicam uma relação consistente entre as Habilidades Sociais e o desempenho acadêmico com foco em leitura (Cia et al., 2010; Elias e Amaral 2016; Lopes et al. 2013; Molina & Del Prette, 2006, Rocha, Del Prette e Del Prette 2013; Souza, Soares e Freitas 2018), contudo apontando para a relação inversa de aumento na frequência de Habilidades Sociais Acadêmicas após o ensino de discriminações de sílabas.

A análise comparativa dos estudo revela diferenças nas categorias de habilidades sociais utilizadas. Enquanto Molina e Del Prette (2006) mediram habilidades sociais gerais da infância com o Inventário Multimídia de Habilidades Sociais para Crianças (Del Prette & Del Prette, 2005), na presente pesquisa foi utilizado um protocolo direcionado a uma categoria específica dentro do campo de Habilidades Sociais, as Habilidades Sociais Acadêmicas.

Outro dado da pesquisa indicou uma diminuição de 88,5% dos Comportamentos Indicativos de Dificuldade Acadêmica do participante. A categoria com maior frequência dentro dessa classe foi a de Demonstrar desconhecimento sobre resposta requerida. A diminuição da frequência dessa categoria, supostamente, pode ser explicada pelo aumento considerável na frequência de Responder perguntas. A partir da definição de Fumo (2009) no protocolo de observação essas categorias seriam incompatíveis topograficamente quando estão sobre o mesmo contexto (Atividade Social). Portanto, à medida que aumentava o conhecimento do participante sobre a atividade social, ele passava mais tempo respondendo perguntas e menos tempo em silêncio.

As classes de comportamentos mais frequentes do participante Blue divergiram das categorias mais frequentes apresentadas por crianças com baixo desempenho acadêmico de Fumo (2009). Enquanto essas crianças apresentaram maior frequência na classe de Demonstrar desconhecimento da resposta requerida, o participante Blue teve maior frequência em Responder Perguntas, tanto antes do ensino de discriminações de sílabas quanto depois, indicando que Blue já apresentava essa categoria. No estudo de Fumo foi realizada uma observação em ambiente natural, enquanto que na presente pesquisa foi implementado um recorte de interações entre duplas de participantes, dentro de uma atividade social específica. Essas diferenças no contexto ambiental da observação pode ter gerado mudanças na frequência e ocorrência de comportamentos sociais.

Outra divergência do presente estudo referiu-se ao procedimento de avaliação de leitura. Enquanto o estudo de Molina (2006) foi utilizado o paradigma da equivalência de estímulos para ensinar relações entre palavras ditadas, figuras e palavras impressas, no presente estudo iniciou-se com ensino de discriminações condicionais de sílabas e, em seguida, apenas foi testada e documentada a emergência de leitura textual e com compreensão de palavras por meio do paradigma da equivalência de estímulos. No entanto, ambos os estudos apresentam características semelhantes nos procedimentos de medição da leitura como o uso de palavras simples (duas e três sílabas do tipo consoante-vogal), além de discriminações condicionais, nomeações e ditados como atividades para testar essas relações emergentes de equivalência adotando a abordagem de uma aprendizagem sem erros (Paixão et al, 2013).

Na presente pesquisa, a emergência da nomeação de todas as sílabas recombinadas ocorreu após revisões e reexposições aos testes e ensino de discriminações condicionais. Os desempenhos do participante Blue ficaram sob controle de unidades mínimas (Dube & McIlvane, 1997) menores que a sílaba como vogais (DE-TE, TE-BE, NO-BO) e consoantes (TA-TE, DA-DE) durante as fases de ensino e testes de nomeação da Etapa I. Várias reexposições foram necessárias após períodos longos de afastamento dos participantes da escola que influenciaram na frequência escolar e das sessões de coleta de dados.

Pode-se constatar uma aprendizagem consistente de leitura se separarmos as palavras de cada conjunto para análise dos acertos e erros. Verificaram-se vários acertos nas palavras dissílabas DADO, DEDO e BATATA nas fases de teste. As palavras DADO e DEDO tem a estrutura na sua composição com a sílaba recombinada inicial e a sílaba de ensino final (SR+SE), sendo a mesma sílaba final de ensino nas duas palavras. Durante o ensino de discriminação de sílabas, a sílaba DO foi confundida com DA e DE, indicando o controle restrito pela letra “D” e necessitou de reexposições para atingir o critério de acertos estabelecido. A reexposição, nesse caso, pode ter facilitado a discriminação entre as sílabas de ensino e recombinadas, contribuindo para a emergência da leitura textual e com compreensão dessas palavras. Apesar da palavra BATATA ser composta somente de sílabas recombinadas (BA e TA), o participante Blue não apresentou dificuldades nas fases de ensino de discriminações da Etapa I, necessitando somente de duas reexposições da sílaba BA para atingir o critério de 100% de acertos.

É relevante ressaltar que o participante Blue demonstrou a emergência de leitura textual e com compreensão, documentada nas relações AC, BC e CB. Após os testes de relações AC, BC e CB, o participante Blue apresentou um aumento no percentual de nomeação correta de palavras de 2% para 25%, além de apresentar uma expansão na leitura com compreensão de palavras. Nas relações AC e CB do Conjunto X, Blue obteve percentuais acima de 60% enquanto que nas relações CB e BC dos Conjuntos Y e Z obteve percentuais abaixo de 50%. Essa diminuição nos percentuais de acertos nos testes subsequentes com os conjuntos Y e Z pode ter ocorrido devido o cansaço do participante nas tentativas finais dessas relações emergentes. Nas últimas fases do teste das relações CB nos conjuntos Y e Z, o participante apresentou percentual de 31% e 41%, respectivamente.

A leitura textual das palavras na Fase 6 da Etapa II foram seguidas de comportamentos de comemoração e reafirmação verbal. Essas classes de comportamentos estão presentes no protocolo de HSA dentro da categoria Demonstrar satisfação por seu produto. Apesar da presente pesquisa não fazer o registro da categoria de HSA durante os testes de emergência, supõe-se que o aumento de acertos pode estar relacionados com o aumento na frequência de Oferecer ajuda, confirmado e sendo consistente com os comentários do participante durante a atividade social “Vou te ajudar, agora eu sei”.

A aprendizagem sem erros pode diminuir a possibilidade de frustrações e aumentar a autoconfiança e o engajamento do aluno no processo de ensino-aprendizagem (Kato e Maranhão, 2012). Portanto, o aumento no engajamento nas atividades acadêmicas individualizadas pode gerar aumento na frequência de comportamentos diretamente relacionados às atividades como responder perguntas, olhar para o professor, aguardar a vez de falar, além de outros comportamentos caracterizados nas Habilidades Sociais Acadêmicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa apresentou grande relevância teórico-conceitual e metodológica ao confirmar a relação descrita e apontada, mas sem evidências, na literatura das habilidades sociais e ensino de sílabas e emergência de repertórios de leitura. Existem escassos estudos não experimentais da relação inversa entre habilidades sociais e habilidades acadêmicas, não referentes a habilidades de leitura. A reprogramação das fases com base na análise dos erros e identificação das fontes de erro pode contribuir para aumentar a frequência das habilidades sociais acadêmicas.

Como limitações da pesquisa, destacam-se as dificuldades em manter a frequência regular e consistente durante a coleta devido problemas externos da família em questões de vulnerabilidade social, eventos escolares e adoecimentos referentes ao período pandêmico em que a pesquisa foi realizada. A soma de todos esses fatores externos com as supostas dificuldades de aprendizagem do aluno podem ter influenciado diretamente no processo ensino-aprendizagem e na motivação da criança no ambiente escolar, assim como no interesse dos pais em colaborar com a pesquisa (Filho e Araújo, 2017).

A ausência de medição das habilidades sociais acadêmicas em ambiente de sala de aula e a ausência de medição pelos pais e professores das habilidades sociais acadêmicas do aluno foram limitações presentes nessa pesquisa. Em pesquisas futuras sugere-se inserir protocolos para avaliar a perspectiva dos professores sobre o desempenho social e acadêmico dos alunos, assim como adicionar procedimentos de filmagem em ambiente natural e cenário comportamental com o objetivo de avaliar a frequência e ocorrência das habilidades sociais acadêmicas em diferentes contextos de interação social. De acordo com Aguiar (2006), o cenário comportamental é um procedimento com contexto roteirizado e estruturado para produzir oportunidades de emissão de comportamentos sociais específicos durante as interações sociais. Esse procedimento poderá dar maior precisão de registro das Habilidades Sociais Acadêmicas.

REFERÊNCIAS

- Alexandre, L. S. (2019). Discriminação de sílabas e emergência de leitura recombinativa por cegos: Braille e alfabeto romano em relevo. (Dissertação de mestrado). Universidade Federal do Pará, Belém.
- Almeida, J. P. C. (2019). Emergência da leitura recombinativa em EVA e do Alfabeto Romano em relevo após ensino de discriminação de sílabas em cegos. (Dissertação de mestrado). Universidade Federal do Pará, Belém.
- Aguiar, A. A. R. D. (2006). Construção e avaliação de um programa multimodal de habilidades comunicativas para a adultos com deficiência mental.
- Aguilar, F. (2011). Emergência da leitura de palavras de inglês com recombinação de onset e rime em braille e alfabeto romano em relevo para cegos. (Dissertação de mestrado). Universidade Federal do Pará, Belém.
- Alves, K. R. S., Kato, O. M., Assis, G. J. A. D., & Maranhão, C. M. D. A. (2007). Leitura recombinativa em pessoas com necessidades educacionais especiais: análise do controle parcial pelas sílabas. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 23(4), 387-398.
- Amparo, D. M., Galvão, A. C. T., Cardenas, C. & Koller, S. H. (2008). A escola e as perspectivas educacionais de jovens em situação de risco. *Revista de Psicologia Escolar e Educacional*, 12, 69-88.
- Bandeira, M., Del Prette, Z. A. P., Del Prette, A., & Magalhães, T. (2009). Validação das escalas de habilidades sociais, comportamentos problemáticos e competência acadêmica (SSRS-BR) para o ensino fundamental. *Psicologia: teoria e pesquisa*, 25(2), 271-282.
- Bandeira, M., Rocha, S. S., Pires, L. G., Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2006). Competência acadêmica de crianças do ensino fundamental: Características sociodemográficas e relação com habilidades sociais. *Interação em Psicologia*, 10(1).
- Bandeira, M., Rocha, S. S., Souza, T. M. P. D., Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2006). Comportamentos problemáticos em estudantes do ensino fundamental: características da ocorrência e relação com habilidades sociais e dificuldades de aprendizagem. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 11(2), 199-208.
- Bandini, C. S. M., Bandini, H. H. M., Sella, A. C., & de Souza, D. D. G. (2014). Emergência de Leitura e Escrita em Adultos Analfabetos Após Tarefas de Matching-to-Sample. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 24(57), 75-84.
- Barros, S. N. (2007). Ensino de discriminações de sílabas e a emergência da leitura recombinativa em crianças pré-escolares. (Dissertação de mestrado). Universidade Federal do Pará, Belém.
- Bartholomeu, D., Montiel, J. M., Néia, S., & Silva, M. C. R. (2016). Habilidades sociais e desempenho escolar em português e matemática em estudantes do ensino fundamental. *Temas em Psicologia*, 24(4), 1343-1358.
- Bolsoni-Silva, A. T.; Marturano, E. M. (2002). Práticas educativas e problemas de comportamento: uma análise à luz das habilidades sociais. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 7(2), 227-235.

- Bolsoni-Silva, A. T., & Marturano, E. M. (2008). Habilidades sociais educativas parentais e problemas de comportamento: comparando pais e mães de pré-escolares. *Aletheia*, (27), 126-138.
- Cardoso, D. G. (2005). *Leitura Generalizada Recombinativa e Equivalência de Estímulos em Crianças com Dificuldades em Leitura*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Pará, Belém.
- Cia, F., Barham, E. J., & Fontaine, A. M. G. V. (2010). Impactos de uma intervenção com pais: o desempenho acadêmico e comportamento das crianças na escola. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 23(3), 533-543.
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2008). Um sistema de categorias de habilidades sociais educativas. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 18(41), 517-530.
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2005). *Psicologia das habilidades sociais na infância: teoria e prática*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- De Rose, J. C., De Souza, D. G., Rossito, A. L., & de Rose, T. M. S. (1992). Stimulus equivalence and generalization in reading after matching to sample by exclusion. Em S. C. Hayes & L. J. Hayes (Orgs.). *Understanding verbal relations* (pp. 69-82). Reno, EUA: Context Press.
- Dube, W. V., & McIlvane, W. J. (1997). Reinforcer frequency and restricted stimulus control. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 68, 303-316. <https://doi.org/10.1901/jeab.1997.68-303>
- Elias, L. C. D. S., & Amaral, M. V. (2016). Habilidades sociais, comportamentos e desempenho acadêmico em escolares antes e após intervenção. *Psico-USF*, 21(1), 49-61.
- Elias, L. C. D. S., & Marturano, E. M. (2014). "Eu posso resolver problemas" e oficinas de linguagem: intervenções para queixa escolar. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 30, 35-44.
- Fava Menzori, L. R. (2016). *Ensino de leitura e escrita em crianças com diferentes necessidades educacionais especiais por meio de um programa informatizado de ensino*.
- Feitosa, M. B. R. V. B. (2009). *Leitura recombinaiva de palavras de inglês com onset e rime em braille e alfabeto romano em relevos por cegos*. (Dissertação de mestrado). Universidade Federal do Pará, Belém.
- Feitosa, F. B., Del Prette, Z. A., Del Prette, A., & Loureiro, S. R. (2011). Explorando relações entre o comportamento social e o desempenho acadêmico em crianças. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 11(2), 442-455.
- Fernandes, L. D. M., Leme, V. B. R., Elias, L. C. D. S., & Soares, A. B. (2018). Preditores do desempenho escolar ao final do ensino fundamental: histórico de reprovação, habilidades sociais e apoio social. *Trends in Psychology*, 26(1), 215-228.
- Fumo, V. M. S. (2009). *Habilidades sociais acadêmicas de crianças com baixo e alto desempenho acadêmico na interação com o professor*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos – SP.

- Fundo das Nações Unidas Para a Infância (2019). Reprovação, distorção idade-série e abandono escolar. UNICEF Brasil e Parceiros. Recuperado de https://www.unicef.org/brazil/media/6151/file/reprovacao_distorcao_idade-serie_abandono_escolar_2018.pdf. Acesso em: 12 jan 2021.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Notas estatísticas.(2015). Brasília. Recuperado de <http://portal.inep.gov.br/provinha-brasil>. Acesso em 16 Fev 2021 às 22:54.
- Gomes, C. G. S., & Souza, D. D. G. D. (2016). Ensino de sílabas simples, leitura combinatória e leitura com compreensão para aprendizes com autismo. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 22(2), 233-252.
- Hanna, E. S., Karino, C. A., Araújo, V. T., & Souza, D. D. G. D. (2010). Leitura recombinativa de pseudopalavras impressas em pseudoalfabeto: similaridade entre palavras e extensão da unidade ensinada. *Psicologia USP*, 21(2), 275-311.
- Haydu, V. B., Kanamota, P. F. C, & Mota, L. P. (2012). A contagem e a formação de classes de equivalência no desenvolvimento do comportamento conceitual numérico. In J. S. Carmo & M. J. F. X. Ribeiro (Orgs.), *Contribuições da análise do comportamento à prática educacional*. (pp. 207-235). Santo André, SP: ESETec.
- Hübner, M. M. C., Matos, M. A, & Serra, C. (2002). Redes de relações condicionais e leitura recombinativa: pesquisando o ensinar a ler. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 52, 284-303.
- Kato, O. M., & Maranhão, C. M. A. (2012). Procedimentos de ensino de leitura e aprendizagem sem erros. *Contribuições da análise do comportamento à prática educacional*, 153-179.
- Kato, O. M. & Pérez-González, L. A. (2004). Leitura de sílabas com letras recombinativas em espanhol. In XIII Encontro da Associação Brasileira de Psicoterapia e Medicina Comportamental e II Congresso Internacional da Association Behavior Analysis, Campinas.
- Llaugas, R. V., & Moroz, M. (2012). Ensino de leitura e de escrita na educação de jovens e adultos: Avaliando o repertório de entrada e o procedimento de intervenção. *Psicologia comportamental aplicada: Avaliação e intervenção nas áreas de saúde, da clínica, da educação e do esporte*, 2, 251-269.
- Leme, V. B. R., & Marturano, E. M. (2014). Preditores de comportamentos e competência acadêmica de crianças de famílias nucleares, monoparentais e recasadas. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 27(1), 153-162.
- Leitão, G. M. E. (2009). Ensino de discriminações de palavras com onset/rime e a emergência da leitura recombinativa em inglês da simbologia do braille e do alfabeto romano em relevo em cegos. (Dissertação de mestrado). Universidade Federal do Pará, Belém.
- Lopes, D. C., Prette, Z. A. P. D., & Prette, A. D. (2013). Recursos multimídia no ensino de habilidades sociais a crianças de baixo rendimento acadêmico. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 26(3), 451-458.

- Luna, S. V., & Marinotti, M. (2012). Raciocínio lógico e aprendizagem de matemática: alguns elementos para a análise de relações entre estes repertórios. *Contribuições da análise do comportamento para a prática educativa*. Santo André: ESETEC, 181-205.
- Maranhão, C. M. A. (2009). Procedimento de Ensino e Emergência da Leitura Recombinativa. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Pará, Belém.
- Marturano, E. M., & Pizato, E. C. G. (2015). Preditores de desempenho escolar no 5º ano do Ensino Fundamental. *Psico*, 46(1), 16-24.
- Maués, A. S. (2007). A recombinação de letras no ensino e emergência da leitura generalizada recombinação em crianças da pré-escola. (Dissertação de mestrado). Universidade Federal do Pará, Belém.
- Melo, A. S. (2012). Emergência da leitura de palavras em Braille e no alfabeto romano em relevo em cegos após ensino de discriminações de sílabas. (Dissertação de mestrado). Universidade Federal do Pará, Belém.
- Mesquita, A. A. (2017). Dois estudos em análise do comportamento: emergência de leitura após diferentes tipos de ensino de sílabas e palavras e introdução ao letramento analítico-comportamental. (Tese de Doutorado). Universidade Federal do Pará, Belém.
- Mesquita, A. A., & Hanna, E. S. (2016). Ensino de relações com letras, sílabas e palavras e aprendizagem de leitura de palavras. *Acta Comportamentalia: Revista Latina de Análisis de Comportamiento*, 24(1), 47-60.
- Miguel, R. R., Rijo, D., & Lima, L. N. (2012). Fatores de risco para o insucesso escolar: a relevância das variáveis psicológicas e comportamentais do aluno. *Revista portuguesa de pedagogia*, 127-143.
- Molina, R. C. M., & Del Prette, Z. A. P. (2006). Funcionalidade da relação entre habilidades sociais e dificuldades de aprendizagem. *Psico-USF*, 11(1), 53-63.
- Nunes, T. G. R., Pontes, F. A. R., Silva, L. I. C. & Dell'Aglío, D. D. (2014). Fatores de risco e proteção na escola: Reprovação e expectativas de futuro de jovens paraenses. *Psicologia Escolar e Educacional*, 18(2), 203-210. <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2014/0182732>
- Oliveira, J. M. D., & Hanna, E. S. (2020). Extensão do controle de estímulos produzida por três procedimentos de ensino de discriminações de pseudopalavras. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 36.
- Paixão, G. M., & de Assis, G. J. A. (2018). Efeitos do ensino via CRMTS sobre leitura e construção de sentenças para crianças com autismo. *Interação em Psicologia*, 22(1).
- Paixão, G. M., de Souza, G. F., Kato, O. M., & Haydu, V. B. (2013). Análise dos procedimentos de ensino e a emergência da leitura recombinação. *Psicologia da Educação*. Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação. ISSN 2175-3520, (36).

- Pereira, C. D. S., Cia, F., & Barham, E. J. (2008). Autoconceito, habilidades sociais, problemas de comportamento e desempenho acadêmico na puberdade: inter-relações e diferenças entre sexos.
- Rocha, M. M., Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2013). Avaliação de um programa de habilidades sociais educativas para mães de crianças com TDAH. *Acta Comportamentalia: Revista Latina de Análisis de Comportamiento*, 21(3), 359-375.
- Rodrigues, S. C. C. (2017). Emergência de Leitura Recombinativa de Sílabas e Palavras em Alfabeto Romano em Relevo Fonte Arial e Times New Roman em Cegos Leitores de Braille. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Pará, Belém.
- Rosin-Pinola, A. R., Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2007). Habilidades sociais e problemas de comportamento de alunos com deficiência mental, alto e baixo desempenho acadêmico. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 13(2), 239-256.
- Saito, E. K. N. (2020). Ensino de Discriminações de Sílabas e Emergência da Leitura Recombinativa em Crianças com Dificuldades em Leitura (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Pará, Belém.
- Santos, J. V., Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2018). Habilidades sociais educativas: revisão da produção brasileira. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 36(1), 45-63.
- Santos, J. V., del Prette, A., Del Prette, Z. A. P., & Almeida, L. S. (2019). Relação professor-estudante na educação superior: suporte social e habilidades sociais. *Revista de estudios e investigación en psicología y educación*, 6(1), 1-14.
- Sena, M. F. M (2004). Leitura Generalizada Recombinativa e Ensino Combinado de Cópia, Ditado e Oralização em Crianças com Dificuldades em Leitura. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Pará, Belém.
- Sidman, M., & Tailby, W. (1982). Conditional discrimination vs. matching to sample: an expansion of the testing paradigm. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 37(1), 5–22. doi:10.1901/jeab.1982.37-5
- Silva Filho, R. B., & de Lima Araújo, R. M. (2017). Evasão e abandono escolar na educação básica no Brasil: fatores, causas e possíveis consequências. *Educação por escrito*, 8(1), 35-48.
- Silva, S. D. O. A., & Luna, S. V. D. (2019). Correlação entre o Raciocínio Lógico e o Raciocínio Matemático em Crianças Escolarizadas. *Bolema: Boletim de Educação Matemática*, 33(65), 1047-1066.
- Silveira, C. C., Domeniconi, C., Calcagno, S. C., Kato, O. M., & Hanna, E. S. (2016). Repertório básico de leitura e escrita em escolas brasileiras com baixa avaliação do ensino fundamental. *Acta Comportamentalia: Revista Latina de Análisis de Comportamiento*, 24(4), 471-486.

- Souza, Deisy G. de, & Rose, Júlio C. de. (2006). Desenvolvendo programas individualizados para o ensino de leitura. *Acta Comportamentalia*, 14(1), 77-98. Recuperado em 15 de fevereiro de 2021, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-81452006000100004&lng=pt&tlng=pt.
- Souza, M. S. D., Soares, A. B., & Freitas, C. P. P. D. (2018). Efeitos de um treinamento de habilidades sociais no comportamento e desempenho acadêmico. *Avaliação Psicológica*, 17(4), 417-427.
- Stein, L. M. (1994). TDE: teste de desempenho escolar: manual para aplicação e interpretação. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1-17.
- Teixeira, N. S. N. (2018) O efeito do ensino do emparelhamento auditivo-visual de fonemas e grafemas e do ditado de sílabas na aquisição da leitura xrecombinativa. (Dissertação de mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- Vieira, K. H. (2012). Ensino de discriminações de sílabas e a emergência de leitura de palavras em Braille e do Alfabeto Romano em relevo em cegos. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Pará, Belém.
- Vieira-Santos, J. P., Del Prette, & Del Prette. (2018). Habilidades sociais educativas: revisão sistemática da produção brasileira. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 36(1), 45-63.
- Zanotto, M. L. B.; Moroz, M.; Gioia, P. S. (2008) Behaviorismo radical e educação. Disponível em: <<http://www.redepsi.com.br/portal/modules/smartsection/item.php?itemid=1257>> . Acesso em: 15 dez. 2020.

Apêndices

Apêndice 1: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



Universidade Federal do Pará
Núcleo de Teoria e Pesquisa do Comportamento
Programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento
Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

PROJETO: Leitura Recombinativa e Habilidades Sociais Acadêmicas em Crianças com Dificuldades de Leitura.

Ilustríssimos Senhores/ Senhoras,

Pesquisas sobre aprendizagem e o ensino da leitura têm sido desenvolvidas na Universidade Federal do Pará, sob a coordenação da professora Olivia Misae Kato. Essas pesquisas têm estudado como as pessoas aprendem a ler, o que dificulta e facilita a aprendizagem e as maneiras eficientes de ensinar. Visa fornecer aos educadores

métodos alternativos e eficazes de ensinar a ler e observar as habilidades sociais em seus alunos.

O presente estudo propõe uma nova metodologia de ensino da leitura para crianças com dificuldade em leitura e traz como benefícios o aperfeiçoamento de maneiras mais eficientes de ensinar a ler, em menor tempo e gerando pouco ou nenhum erro. Além disso, os resultados desta pesquisa podem auxiliar os professores em sala de aula no ensino da língua portuguesa e no desenvolvimento de melhores interações sociais entre os alunos e com o professor, favorecendo a inclusão e permanência do aluno na educação básica e superior, favorecendo a leitura, enriquecendo seu vocabulário e aperfeiçoando suas relações interpessoais.

As sessões das atividades sociais serão gravadas apenas com o intuito de facilitar o registro posterior da frequência de Habilidades Sociais que ocorrerem durante um período de aula e durante as sessões de atividades sociais. Cada sessão de grupo social terá a duração de 50 a 60 minutos. O grupo será composto por até três crianças e elas estarão confortavelmente dispostas em cadeiras separadas em 1 metro uma das outras para respeitar os critérios de segurança do combate ao vírus da COVID-19. Durante as sessões serão apresentados pelo pesquisador cartões contendo números, letras e cores para as crianças nomearem.

O ensino ou teste em leitura terá a duração de 20 a 30 minutos, podendo ser realizada mais de uma sessão por dia, conforme disponibilidade de tempo do participante. Durante a sessão, o participante será confortavelmente acomodado em uma cadeira em frente a uma mesa, onde serão apresentados os estímulos, que podem ser táteis e/ou auditivos, dependendo da etapa. Uma sala será selecionada no ambiente da escola onde ocorrerá a coleta de dados e ela será cuidadosamente preparada para as sessões. Elas ocorreram durante o horário de aula dos participantes, porém caso a família tenha disponibilidade poderá ocorrer também no contraturno no mesmo ambiente cedido pela escola.



Universidade Federal do Pará

Núcleo de Teoria e Pesquisa do Comportamento

Programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

PROJETO: Leitura Recombinativa e Habilidades Sociais Acadêmicas em Crianças com Dificuldades de Leitura.

Em todas as sessões estarão presentes o pesquisador e um observador. As filmagens registrando comportamentos das crianças serão apagadas assim que os dados forem passados para planilhas no computador, não haverá armazenamento de vídeos ou de informações pessoais da criança.

O risco aos participantes nessa situação de ensinos e testes é mínimo. Caso sinta qualquer tipo de desconforto durante as atividades como dor de cabeça, cansaço, vontade de ir ao banheiro, o participante poderá solicitar uma pausa ou o encerramento da sessão, podendo retomá-la quando se sentir confortável.

Estamos, então, convidando você e seu filho(a), para participar da presente pesquisa. Nesse sentido, solicitamos sua colaboração, assinando o presente termo de consentimento de participação da criança. Você tem todo o direito de não assinar e, em qualquer momento da pesquisa, você poderá interromper a participação da criança sem qualquer problema ou retaliação. A via original deste documento será entregue a você, enquanto a cópia deste termo será armazenada pelo pesquisador. Esclarecemos ainda, que os dados e resultados da pesquisa serão confidenciais e sua identidade e da criança não serão reveladas na divulgação do trabalho em reuniões científicas, publicações e nas aulas de disciplinas.

Pesquisador Responsável: Átlan Daniel da Silva Carneiro

End.: Prédio II – Núcleo de Teoria e Pesquisa do Comportamento, Av. Perimetral, 1 Guamá, Belém-PA.

CEP: 66075-750 Fone: (91) 991982783

Orientadora: Profa. Dra. Olívia Misae Kato

Endereço da Orientadora: Prédio II – Núcleo de Teoria e Pesquisa do Comportamento, Av. Perimetral, 1 Guamá, Belém-PA.

CEP: 66075-750 Fone: (91) 988190757

Endereço do Comitê de Ética em Seres Humanos –NMT – UFPA: Av. Generalíssimo Deodoro, 92, Umarizal. CEP: 66055-240, Belém. Pará.

Fone: 3201 – 0961 Email: cepnmt@ufpa.br.

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro que o experimentador leu as informações, acima sobre a pesquisa e que me sinto perfeitamente esclarecido sobre o conteúdo da mesma, assim como os seus riscos e benefícios. Declaro ainda que autorizo a participação de meu (minha) filho (a) na presente pesquisa e que autorizo a filmagem de meu(minha) filho(a), conforme previsto no projeto sabendo que não haverá publicação ou compartilhamento das imagens e/ou som em quaisquer locais.

Belém, ____ de _____ de 2022

Apêndice 2: Termo de Assentimento Livre e Esclarecido



Universidade Federal do Pará
Núcleo de Teoria e Pesquisa do Comportamento
Programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento
Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

PROJETO: Leitura Recombinativa e Habilidades Sociais Acadêmicas em Crianças com Dificuldades de Leitura.

Estamos fazendo um estudo de leitura e habilidades sociais com crianças e gostaríamos de convidar você para participar, a pesquisa está sendo realizada pelo pesquisador Átlan Daniel da Silva Carneiro, e se você não quiser participar tudo bem, também.

Vamos fazer as atividades todos os dias na escola, cada atividade vai durar de 30 minutos ou mais, vamos fazer as atividades com palavras, figuras e com fones de

ouvido. Uma das atividades será filmada mas não será guardada pelo pesquisador, ele passará as informações para o papel e apagará as filmagens logo em seguida.

Você pode pedir licença para beber água ou ir ao banheiro quando quiser. Se você quiser, pode pedir para parar a atividade e ir embora, você não será obrigado a continuar se não quiser. Você pode deixar o projeto quando quiser, caso se sinta desconfortável para continuar.

Não vamos contar para ninguém que você está fazendo esta atividade. Marque abaixo se você quer ou não participar desta pesquisa.

() Quero Participar

() Não quero participar

Nome do participante

Nome do Pesquisador

Pesquisador Responsável: Átlan Daniel da Silva Carneiro

End.: Prédio II – Núcleo de Teoria e Pesquisa do Comportamento, Av. Perimetral, 1 Guamá, Belém-PA.

CEP: 66075-750 Fone: (91) 991982783

Orientadora: Profa. Dra. Olívia Misae Kato

Endereço da Orientadora: Prédio II – Núcleo de Teoria e Pesquisa do Comportamento, Av. Perimetral, 1 Guamá, Belém-PA.

CEP: 66075-750 Fone: (91) 988190757

Endereço do Comitê de Ética em Seres Humanos –NMT – UFPA: Av. Generalíssimo Deodoro, 92, Umarizal. CEP: 66055-240, Belém. Pará.

Fone: 3201 – 0961 Email: cepnmt@ufpa.br.

ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro que o experimentador leu as informações, acima sobre a pesquisa e que me sinto perfeitamente esclarecido sobre o conteúdo da mesma, assim como os seus riscos e benefícios. Declaro ainda que quero participar e que tenho ciência sobre as filmagens e que não haverá publicação ou compartilhamento das imagens e/ou som em quaisquer locais.

Belém, ____ de _____ de 2022

Apêndice 3: Folha de Registro das Habilidades Sociais Acadêmicas

Protocolo de Observação das Filmagens

Nome do juiz: _____ Professor _____ Série: _____

Escola: _____ Filmagem N°: _____

Data de Obs: ____/____/____

Aluno 1: _____ Aluno 2: _____ Aluno 3: _____

Classes de Comportamentos	Aluno 1	Aluno 2	Aluno 3
Seguir instruções			
Responder			

Perguntas			
Olhar para o professor			
Aguardar a vez de falar			
Solicitar ajuda			
Oferecer ajuda			
Outros Comportamentos			