



Programa aprovado pelo Conselho Superior de Ensino e Pesquisa da UFPA – Resolução 2545/98. Reconhecido nos termos das Portarias N°. 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.

Ensino de discriminações de sílabas e emergência da leitura em alunos da Educação de Jovens e Adultos

Paulo Roberto Silva da Costa

Belém – Pa
2022



Programa aprovado pelo Conselho Superior de Ensino e Pesquisa da UFPA – Resolução 2545/98. Reconhecido nos termos das Portarias N°. 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.

Ensino de discriminações de sílabas e emergência da leitura em alunos da Educação de Jovens e Adultos

Paulo Roberto Silva da Costa

Dissertação de Mestrado submetida ao Programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento da Universidade Federal do Pará, como parte dos requisitos do mestrado, sob orientação da Profa. Dra. Olivia Misae Kato.

Belém – Pa
2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

UFPA/Núcleo de Teoria e Pesquisa do Comportamento/
Biblioteca

- C837e Costa, Paulo Roberto Silva da, 1993-
Ensino de discriminações de sílabas e emergência da leitura
em alunos da Educação de Jovens e Adultos / Paulo Roberto Silva
da. —2022.
47 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. Discriminação de sílabas. 4. Leitura recombina-
tiva. 5. Adultos com dificuldades em leitura. 6. Ensino de jovens e Adultos-
EJA. 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.

Paulo Roberto Silva da Costa, Programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento, Universidade Federal do Pará, Belém-PA, Brasil

Contato: Paulo Roberto Silva da Costa

E-mail: psicpr.9@gmail.com



PPGTPC



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

“Ensino de Discriminações de Sílabas e Emergência da Leitura em Alunos da Educação de Jovens e Adultos.”

Aluno: Paulo Roberto Silva da Costa.

Data da Defesa: 26 de outubro de 2022.

Resultado: Aprovada.

Banca Examinadora:

Profª Drª Olívia Misae Kato (orientadora – UFPA).

Profª Drª Andrea Lilian Marques da Costa (membro 1 – Instituto Federal do Pará - IFPA).

Profª Drª Rúth Daisy Capistrano de Souza (membro 2 – SEDUC/PA).

IDENTIFICAÇÃO DO AUTOR E DA OBRA

Autor*: Paulo Roberto Silva da Costa

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; Livro; () (x) Dissertação; () Livro; () Capítulo de Livro

Artigo de Periódico;

() Trabalho de Evento; ()

Outro. Especifique: _____

Título do Trabalho: Ensino de discriminações de sílabas e emergência da leitura em alunos da Educação de Jovens e Adultos

Data da Defesa: 26/10/2022 Área do Conhecimento: Psicologia Experimental Agência de Fomento: CNPQ

*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?

(x) Sim, contanto que compartilhem pela mesma licença () Não

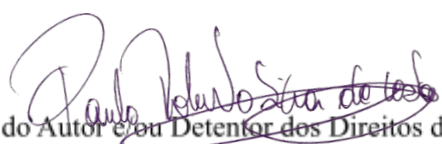
O documento está sujeito ao registro de patente? () Sim

(x) Não

A obra continua protegida conforme a Lei Direito Autoral.

Belém(PA), 15/02/2022

Autor: Paulo Roberto Silva da Costa


Assinatura do Autor e/ou Detentor dos Direitos do

Agradecimentos

Agradeço primeiramente a minha família por colocar a minha educação em primeiro lugar e sempre me incentivar a continuar estudando. Também por todo amor em seus gestos e palavras. Eles me deram base para seguir, com um valor comum de que a educação transformaria o meu mundo e, talvez, de outras pessoas.

Ao meu namorado por todo apoio emocional e carinho, também reforçar como a educação deve ser prioridade.

Agradeço aos meus amigos por deixar todo esse processo mais leve.

À CAPES pelo apoio financeiro e a viabilização desta pesquisa.

À professora Olivia Misae Kato pela confiança, apoio, paciência e todo o conhecimento e orientações repassadas. Obrigado por me fazer ter a certeza que todo o mundo deve ter condições básicas para o aprendizado e que isso não precisa ser sofrido.

Ao meu coorientador Erick Saito por todo o esforço e paciência em suas supervisões e orientações. Também pela amizade e risadas.

À Dielly, voluntária de iniciação científica, pela ajuda na coleta de dados e ajuda.

Às professoras, diretora, coordenadoras e demais funcionários das Escolas Municipais Padre Leandro Pinheiro e Benvinda de Souza Messias pela hospitalidade e recepção da pesquisa nas respectivas escolas.

Aos participantes concluíram sua participação na pesquisa.

Agradeço a todos os meus professores bons por me fazer ter esperança e sair das aulas com um sorriso no rosto, como o professor Dr. Romariz de Barros a quem me é uma inspiração; também os professores ruins pelo modelo do que não deve ser seguido e por me fazer sentir todas as frustrações de quem se sente incapacitado para aprender.

SUMÁRIO

RESUMO.....	viii
ABSTRACT.....	ix
INTRODUÇÃO.....	1
MÉTODO.....	8
Participantes.....	8
Local de coleta.....	9
Equipamentos e Materiais.....	9
Estímulos.....	9
Procedimento.....	13
Pré-teste.....	14
Etapa I.....	14
Etapa II.....	17
RESULTADOS.....	19
DISCUSSÃO.....	24
REFERÊNCIAS.....	26
APÊNDICE.....	32
ANEXO.....	34



Costa, P.R.S. (2022). Ensino de discriminações de sílabas e emergência da leitura em alunos da Educação de Jovens e Adultos. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento, Universidade Federal do Pará, Belém, PA, Brasil, 47 páginas.

RESUMO

Pesquisas utilizando a discriminação condicional para o ensino da leitura e da escrita são realizadas com adultos analfabetos, contudo seu foco principal é no ensino da nomeação de palavras em contraposição ao ensino explícito inicial de unidades menores que a palavra. Estudos com ensino a partir de unidades menores da palavra, nesse caso, as sílabas, são realizados com crianças com desenvolvimento normal com dificuldade na leitura e adultos deficientes visuais, documenta-se através deles a emergência de leitura com compreensão. O objetivo desse estudo foi investigar o efeito do ensino explícito de discriminações condicionais de sílabas sobre a emergência da leitura textual e com compreensão de palavras em dois participantes adultos matriculados na EJA. O delineamento foi programado em duas etapas. Na Etapa I foram realizadas as fases de ensino de discriminações de sílabas de ensino (no, bo, na, do, ne, to, la, pe, bi, vi, fu e mu) e testes de nomeação das sílabas de ensino e re combinadas (ba, be, da, de, ta, te, lo, le, pa, po, bu, vu, fi, mi, fa, fe, fo, va, ve, vo, ma, me, mo, lu, li, pu, pi, tu, li, nu, ni, du e di). Na Etapa II foram realizados os testes de leitura textual e com compreensão, construção de novas palavras com as sílabas de ensino e re combinadas da Etapa I e construção de frases com as palavras construídas. Os resultados indicam que os erros na nomeação das sílabas podem ser devido à superseletividade de estímulos. Os dois participantes nomearam corretamente sílabas re combinadas após reexposição às fases de ensino e de discriminação condicional com essas sílabas. Ambos apresentaram a nomeação oral de algumas palavras, mas demonstraram a leitura com compreensão da maioria das palavras e a cópia de todas as palavras. Fatores socioeconômicos, atividades laborais e baixa frequência dos alunos podem ter contribuído para os resultados.

Palavras-chave: Discriminação de sílabas, leitura re combinativa, adultos com dificuldades em leitura, Ensino de jovens e Adultos



Costa, P.R.S. (2022). Teaching syllable discrimination and the emergence of recombinative reading in youth and adult education. Masters dissertation. Post graduate Program in Behavior Theory and Research, Federal University of Pará, Belém, PA, Brazil, 47 pages.

ABSTRACT

Research using conditional discrimination for teaching reading and writing is conducted with illiterate adults, but its main focus is on teaching word naming as opposed to teaching initial explicit smaller units than the word. Studies with teaching from smaller units of the word, in this case syllables, are conducted with typically developing children with reading difficulties and visually impaired adults, documenting through the studies the emergence of reading comprehension. The purpose of this study was to investigate the effect of explicit teaching of conditional syllable discriminations on the emergence of textual reading and word comprehension in two adult participants enrolled in EJA (Education of Young People and Adults). The design was programmed in two stages. In Stage I, the stages of teaching syllable discriminations (no, bo, na, do, ne, to, la, pe, bi, vi, fu, and mu) and naming tests of the teaching and recombined syllables (ba, be, da, de, ta, te, lo, le, pa, po, bu, vu, fi, mi, fa, fe, fo, va, ve, vo, ma, me, mo, lu, li, pu, pi, tu, li, nu, ni, du, and di) were performed. In Stage II, the tests of reading textually and with comprehension, construction of new words with the teaching and recombined syllables from Stage I, and sentence construction with the constructed words were performed. The results indicate that the errors in naming the syllables may be due to stimulus superselectivity. Both participants correctly named recombined syllables after re-exposure to the teaching and conditional discrimination phases with these syllables. Both showed oral naming of some words, but demonstrated reading with comprehension of most words and copying of all words. Socioeconomic factors, work activities, and low student attendance may have contributed to the results.

Keywords: Discrimination of syllables, recombinative reading, adults with reading difficulties, Teaching Youth and Adults.

A escrita e a leitura com compreensão são habilidades importantes para o acesso à informação e à comunicação entre seres humanos. Desde a invenção da imprensa, identificar símbolos, diferenciar grafemas e fonemas, além de compreender enunciados, tornaram-se habilidades primordiais para exercer plenamente a cidadania (Vieira, 1998). Somado a isso, também é apontada a habilidade de leitura e escrita, adquirida em idade escolar, para a predição do sucesso acadêmico (Duncan et al., 2007).

Apesar da importância do repertório de ler, uma parcela das crianças e adultos brasileiros ainda não teve contato com o ensino formal da leitura e escrita. Segundo a Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas, 2019), 11 milhões de adultos brasileiros não conseguem ler e nem escrever.

Como estratégia da União para o combate ao analfabetismo, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade que visa atender a parcela da população brasileira que não teve acesso ou que não concluiu o ensino básico formal. A formulação e consolidação dessa modalidade segue por transformações ao longo do século XX, conforme demandas emergentes do contexto nacional (Paiva, 2003).

A história da reformulação da base do ensino de jovens e adultos no território brasileiro prossegue por uma dialética entre regulação do ensino formal *versus* emancipação da população adulta iletrada (Xavier, 2019). Seu início vem atrelado à chegada de jesuítas e à educação de povos indígenas, posteriormente se estabelecendo no ensino noturno de adultos iletrados e sendo de responsabilidade de estados e municípios (Paiva, 2003).

A Lei Saraiva de 1881, que restringia o direito do voto a pessoas alfabetizadas, impulsionou discussões sobre a alfabetização de adultos brasileiros (Xavier, 2019). Além disso, concepções de ideais como a participação da cidadania por meio da instrução e o apelo de ligas contra o analfabetismo, geraram abertura para a criação de campanhas pela União (Ibid.). Outros fatores, como a demanda para alfabetização de trabalhadores em portos e a chegada de imigrantes europeus, atrelaram-se à criação de um ensino formal voltado a essa população (Almeida & Corso, 2015).

A Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) foi criada em 1947, amparada pelo Fundo Nacional do Ensino Primário (Xavier, 2019). Nesse primeiro momento, existia uma restrição à alfabetização e ao domínio técnico do trabalho (Almeida & Corso, 2015), tentando afastar qualquer viés ideológico. Segundo Almeida e Corso (2015), a forma de trabalho da CEAA era prioritariamente voluntária e por causa de problemáticas como a baixa frequência dos adultos, atraso no pagamento de professores, pouca instrução e desistência de educadores, a campanha fracassou em cumprir seu objetivo, finalizando suas

atividades em 1963.

Paralelamente, campanhas conscientizadoras que atrelavam a educação aos ideais de liberdade e de emancipação do ser humano, desabrocharam em território brasileiro no começo da década de 1960 (Xavier, 2019). Indo de encontro aos ideais tradicionais de ensino e revendo o papel de educando e educadores, Paulo Freire e outros pedagogos promoviam a concepção de “alunos como sujeitos da aprendizagem” e não “meros receptáculos de conteúdo”, diferenciando a educação libertadora de educação bancária (Freire, 1970).

A repressão e perseguição a esse tipo de ideal foram consolidadas pelo governo com a criação do MOBRAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização) no período da ditadura militar (Conzatti & Davoglio, 2015). O movimento teve como objetivo a eliminação do analfabetismo com métodos tradicionais de ensino sistemático (Paiva, 2003). Outro movimento com o mesmo fim e apoiado pelo governo brasileiro da época se refere à Ação Básica Cristã (ABC), que se prostrava a regular o diálogo entre o educando e o governo brasileiro como um papel social (Xavier, 2019).

Com o término da Ditadura Militar e a redemocratização do Brasil, tendo como marco a Constituição Federal de 1988 e a Lei Nº 9.394, que formulou diretrizes e bases da educação nacional, a EJA se torna garantia de ensino universalizado, com garantia de acesso e também combate ao analfabetismo (Brasil, 1996).

Atualmente, as práticas pedagógicas da leitura e escrita da EJA são embasadas em métodos tradicionais do ensino regular seriado (Brito, 2011), cabendo ao professor seguir diretrizes estabelecidas pelas secretarias municipais e estaduais de educação e escolher metodologias mais adequadas ao trabalho com jovens e adultos. O ensino formal em sala é priorizado, com rara interlocução entre outros contextos como a comunidade em que a escola está inserida (Freitas et al., 2020). Pontualmente são também utilizadas ferramentas do contexto de cada aluno para a facilitação da aprendizagem, como descrito no método Paulo Freire para a alfabetização de adultos e inclusão de ferramentas contemporâneas (Pelandré & Aguiar, 2009; Coelho, 2019).

A Política Nacional de Alfabetização (PNA) apontou como meta a redução do analfabetismo no território brasileiro (Brasil, 2019). O documento abrange a Educação de Jovens e Adultos, tendo como base as ciências cognitivas. Os novos métodos a serem adotados, com base em Kruidenier et al. (2010), devem abranger o ensino de consciência fonêmica (relacionar grafemas e fonemas), leitura oral, vocabulário, compreensão de textos e produção de escrita.

No geral, pesquisas sobre ensino e leitura com a população jovem e adulta iletrada

com desenvolvimento normal são escassas. Tradicionalmente, pesquisas sobre a EJA são categorizadas como marginais em relação a outros temas em educação (Xavier, 2019).

Revisando sistematicamente o assunto, Braga e Fernandes (2015) apontam um maior número de estudos sobre o tema nos primeiros anos da década de 2010 em relação à década anterior. Os autores relatam uma abrangência de temas relacionados a perfis dos usuários, função de reparação e educação para a vida. Os autores, contudo, apontam escassez de pesquisas com rigor científico na aplicação de metodologias de ensino para essa população.

Analisando o panorama geral de publicações de resultado de pesquisa com participantes adultos iletrados encontradas nos periódicos CAPES, encontra-se maior incidência de estudos correlacionais comparando dois grupos de faixas etárias diferentes e como se expressa o fenômeno cognitivo, memória e consciência fonológica em cada um dos grupos pesquisados (Mota & Castro, 2007; Nobre & Roazzi, 2011; Corrêa & Cardoso-Martins, 2012). Outros se concentram na comparação de erros gramaticais de grupos com faixa etárias diferentes (Jaeger, Schossler & Wainer, 1998) e comparação entre alfabetização na infância e alfabetização na vida adulta (Lopes & Minervino, 2015).

Utilizando o paradigma de equivalência de estímulos como modelo descritivo do comportamento simbólico e o constructo teórico da análise experimental do comportamento e da análise aplicada do comportamento, pesquisas sobre procedimentos de ensino da leitura e escrita estão sendo aplicadas para diversos participantes (Silva, 2018). Para Skinner (1992), o Comportamento Verbal é um comportamento operante. Sua natureza especial está na mediação social de outras pessoas para a sua ocorrência (Sério & Andery, 2002).

No paradigma operante, o controle de estímulos e as relações condicionais resultantes são a base para a compreensão do comportamento simbólico (de Rose & Bortoloti, 2009). O desenvolvimento de vocabulário pode ser resultante das relações entre o vocábulo/palavra, assim, a emissão de respostas vocais diante de um símbolo se relaciona por equivalência de estímulos (Barros et al., 2005). Segundo Sidman e Tailby (1982), o ensino de algumas relações, como a relação entre palavras ditadas e figuras (a/b) e palavras ditadas e palavras impressas (a/c), pode promover a emergência, sem o ensino explícito, de outras relações como entre objetos e palavras impressas (b/c) e o inverso (c/b), que documentam a leitura com compreensão.

A investigação e a aplicação do paradigma de equivalência de estímulos como modelo para o ensino da leitura e escrita têm sido realizadas por diversos pesquisadores de instituições universitárias brasileiras. Esses trabalhos têm como objetivo investigar novos procedimentos de ensino da leitura e da escrita para documentar a aplicabilidade e como

modelo de descrição das relações simbólicas desse paradigma (Pereira, 2009). Destacam-se os estudos iniciais de de Rose et al. (1989) com crianças com dificuldades escolares e de Hübner (1990) com crianças pré-escolares.

Segundo de Rose (2005), crianças com dificuldade em leitura tendem a apresentar dificuldades em discriminar sílabas, respondendo à palavra como um todo, não discriminando fonemas na leitura. No paradigma de equivalência de estímulos relacionada à leitura recombinativa, o ensino de discriminações de palavras inteiras pode gerar leitura com compreensão, porém não assegura o controle por todas as unidades mínimas dessas palavras (de Rose & Hanna, 1996), dificultando a emergência da leitura recombinativa. Esse controle parcial pode gerar erros na nomeação e na compreensão de palavras (de Souza et al., 2014).

A recombinação de unidades menores que a palavra aumenta a probabilidade da discriminação de um número visivelmente maior das palavras da língua, além de outras combinações que não necessitam de uma compreensão prévia, como pseudopalavras e palavras de outros idiomas (de Souza et al., 2014). Os resultados de estudos que iniciam ou asseguram o ensino explícito dessas unidades menores que a palavra, demonstram a diminuição na variabilidade intersujeito e o aumento de acertos nas fases de ensino e de teste (Paixão et al., 2013).

Silva (2018) destaca que, nos últimos dez anos, pesquisas abrangendo o controle de estímulos e sua interseção com leitura e escrita estão centradas em núcleos de pesquisas experimentais, utilizando o delineamento do sujeito como o seu próprio controle. Complementa que o ambiente experimental mais utilizado é o de escolas e os participantes geralmente são crianças pré-escolares com desenvolvimento normal, sem repertório de leitura ou com dificuldade na aprendizagem dessa habilidade.

Pesquisas sobre leitura e escrita, fundamentadas no paradigma da equivalência de estímulos, também têm utilizado outros participantes como crianças da educação infantil (Matos et al., 2014), com dificuldades de leitura (Hübner et al., 2014), deficientes visuais para ensinar a leitura recombinativa de palavras em português (Feio, 2003; Vieira, 2012; Melo, 2012; Rodrigues, 2017; Almeida, 2019; Alexandre, 2019) e em inglês (Aguilar, 2011; Feitosa, 2009; Leitão, 2009) e também crianças com desenvolvimento neurológico atípico e atraso no desenvolvimento cognitivo (Alves et al., 2007; Alves et al., 2011).

Pesquisas nacionais utilizando o modelo de equivalência de estímulos no ensino de leitura e escrita com adultos iletrados com desenvolvimento típico também são relatadas, entretanto com o número de publicações menor se comparado ao de outros tipos de participantes. Destaca-se o estudo inicial de Medeiros et al. (1997) com um participante

adulto utilizando palavras dissílabas e trissílabas de ensino em 11 etapas.

Em grande parte, as pesquisas são com grupos de adultos matriculados na EJA e são utilizados softwares nas etapas de ensino (Santos, 2002; Moroz et al., 2007; Llausas & Moroz, 2012; Santos, 2011; Bandini et al., 2014; Calcagno, 2016; Rondon, 2018). Observa-se nessas pesquisas que o ensino de discriminação de palavras é priorizado em contraposição ao ensino de discriminação de sentenças, textos e sílabas (Silva, 2018), não havendo, em sua maioria, o ensino explícito da discriminação de sílabas nas etapas iniciais de ensino, antes dos testes de leitura de palavras.

Paixão et al. (2013) apontam que o ensino explícito de discriminação de sílabas e leitura de palavras compostas por essas sílabas pode ser uma alternativa econômica para a generalização da leitura por recombinação, dada a menor variabilidade intersujeito se comparada a outros estudos e também por evitar o controle parcial por unidades menores que as palavras.

O controle parcial, ou supersetividade de estímulos, refere-se ao controle por dimensões, características ou subcategorias de estímulos (Dube & Mcilvane, 1997). No caso do ensino e emergência da leitura recombinativa, o controle explícito deve ser estabelecido pela menor unidade da palavra para gerar leitura recombinativa de palavras sem estabelecer o controle parcial pelas unidades mínimas. Este controle parcial pode ser estabelecido se o ensino inicia pela discriminação de palavras sem estabelecer o controle pelas unidades menores, dificultando a emergência da leitura recombinativa (Sena et. al, 2004; Kato & Maranhão, 2012).

Desde a década de 1990, Hübner (1990) têm ressaltado a necessidade do controle por todas as unidades verbais mínimas (sílabas e palavras) que compõem a palavra para a generalização de leitura por recombinação. Em seus estudos, as autoras apresentaram evidências consistentes de que o controle restrito pode dificultar a emergência da leitura recombinativa de novas palavras formadas pela recombinação de sílabas das palavras de ensino (De Rose et al, 2014). Dessa forma, entende-se que o controle por unidades mínimas é uma alternativa econômica e eficiente para a emergência da leitura recombinativa textual e com compreensão (Kato & Maranhão, 2012; de Souza et al., 2014).

Kato e Pérez-Gonzalez (2004) iniciaram seus trabalhos com o ensino direto de discriminação condicional de sílabas com seis alunos pré-escolares em três escolas públicas espanholas. Neste estudo, foi demonstrada a emergência da nomeação oral das sílabas de ensino e de novas sílabas com recombinação de letras, documentando também prontamente a emergência imediata de leitura textual e com compreensão das palavras com sentido e sem

sentido cultural formadas por essas sílabas de ensino e recombinadas, sem estabelecer o controle restrito pelas unidades mínimas. Demonstrou-se, assim, a emergência sem erros da leitura textual e com compreensão de todas essas palavras.

Replicando o estudo de Kato e Pérez-Gonzalez (2004) com crianças pré-escolares brasileiras em uma escola pública, Maués (2007) demonstrou a emergência imediata de leitura recombinação textual e com compreensão de todas as palavras com e sem sentido cultural em todos os participantes da pesquisa, além da emergência da nomeação das sílabas de ensino e recombinadas. Barros (2007), utilizando o mesmo delineamento e o mesmo tipo de participante, ampliou o número de sílabas e de palavras, reprogramando as fases de ensino com base na análise dos erros do estudo de Maués (2007). Consistente com os resultados de Maués (2007), todos os participantes demonstraram prontamente a leitura textual e com compreensão de todas as palavras, além dos desempenhos emergentes na tarefa de cópia e ditado.

Com estudantes em uma escola pública brasileira, do Vale (2010) replicou sistematicamente o estudo de Haber e Batista (2008) com frases de até quatro palavras, utilizando o mesmo delineamento de Kato e Pérez-Gonzalez (2004) no ensino explícito de discriminação de sílabas e documentando a emergência imediata da leitura textual e com compreensão das palavras e frases em português. Portanto, foi garantindo o repertório inicial de discriminação das sílabas sem e com dificuldades da língua e a nomeação oral das sílabas. Os participantes demonstraram a emergência imediata da leitura recombinação de palavras e de frases com duas a quatro palavras, obtendo desempenho de leitura acima de 90% em todos os participantes nas tarefas de leitura, cópia e ditado.

Seguindo a mesma linha de pesquisa, Leitão (2009) e Feitosa (2009) verificaram a emergência de leitura textual e com compreensão de palavras simples de ensino e de novas palavras recombinação, além das palavras compostas por sílabas simples, após o ensino de discriminações condicionais de palavras simples do Alfabeto Romano em Relevância (ARR) em língua inglesa a mulheres cegas. Nos dois estudos, utilizaram-se 10 palavras simples de ensino e 22 novas palavras recombinação em inglês formadas pela consoante inicial (onset) e a vogal e consoante finais (rime) das palavras de ensino. Todas as participantes dos dois estudos demonstraram a leitura textual e com compreensão de todas as palavras simples e compostas em inglês impressas em Braille e do ARR.

Aguilar (2011) replicou o estudo de Leitão (2009) e Feitosa (2009) de forma sistemática em três homens cegos, diferindo somente quanto à sequência de treino e teste para verificar todos os desempenhos emergentes testados em Leitão (2009) e Feitosa (2009). Os

três participantes do estudo de Aguilar (2011) demonstraram a emergência imediata da leitura textual e com compreensão em Braille e do ARR de todas as palavras simples e compostas, demonstrando também prontamente 100% de acertos nas tarefas de cópia e ditado.

Vieira (2012) e Melo (2012) replicaram sistematicamente o estudo de Kato e Pérez-Gonzalez (2004), Maués (2007) e Barros (2007) em deficientes visuais sem repertório de leitura em Braille com fontes Arial e New Times Roman, respectivamente. Os participantes de ambos os estudos demonstraram aprendizagem sem erros de discriminação de sílabas e emergência imediata da leitura textual e compreensão de todas as palavras em português do ARR. Nos estudos de Vieira (2012) e Melo (2012), os procedimentos de ensino e teste apresentaram maior eficiência, demonstrando prontamente a emergência imediata com 100% de acerto em todos os desempenhos ensinados e emergentes por todos os participantes.

Rodrigues (2017), utilizando o mesmo delineamento de Vieira (2012) e Melo (2012), investigou a emergência da nomeação de oito sílabas de ensino e 10 sílabas recombinadas do ARR em duas participantes cegas, ampliando o número de sílabas de ensino e recombinadas, palavras dissílabas e adicionou palavras trissílabas. As duas participantes da pesquisa apresentaram nomeação de sílabas de ensino e recombinadas, além da leitura textual e com compreensão de todas as palavras, demonstrando emergência de leitura recombinativa e os desempenhos de cópia e ditado.

Alexandre (2019) e Almeida (2019), objetivando ampliar os resultados do estudo de Rodrigues (2017) com o mesmo delineamento, iniciaram com o ensino direto de discriminação silábica em participantes cegos não alfabetizados em Braille e leitores de Braille, respectivamente. Apesar das diferenças de idade, escolaridade e tempo de cegueira, os participantes desses estudos demonstraram a emergência imediata de leitura textual e com compreensão das palavras formadas por sílabas de ensino e recombinadas, além do desempenho em cópia e ditado e da produção de novas palavras em Braille (Alexandre, 2019) e em ARR (Almeida, 2019).

Seguindo a mesma linha de pesquisa e o mesmo delineamento, Saito (2020) investigou o ensino de discriminação explícito de sílabas e a emergência de leitura recombinativa em crianças com dificuldades de leitura do 1º e 2º ano do ensino fundamental. A pesquisa foi realizada em uma escola particular com três crianças entre sete e oito anos com desenvolvimento típico em sessões de aproximadamente 20 minutos com cartões impressos. Além da emergência da nomeação de sílabas de ensino e recombinadas, demonstrou-se a emergência imediata da leitura textual e com compreensão de todas as palavras, além de cópia e ditado e a construção de novas palavras não apresentadas nos testes.

Aos estudos acima expostos, une-se o presente trabalho, o qual teve como objetivos 1) investigar o efeito do ensino explícito de discriminações condicionais de sílabas sobre a emergência da leitura textual e com compreensão de palavras em participantes adultos matriculados na EJA e em tarefas de nomeação de sílabas, cópia e ditado; 2) Verificar a emergência de leitura e escrita de novas palavras não apresentadas nos testes; 3) Replicação e ampliação sistematicamente do estudo de Saito (2020) com o aumento do número de sílabas de ensino formadas por novas consoantes (“b”, “v” e “m”) e por novas vogais (“i” e “u”).

Método

Participantes

Participaram do estudo dois adultos matriculados na EJA em uma escola pública da região metropolitana de Belém que cursam a 1ª totalidade dessa modalidade de ensino, Lineu e Marilda (nomes fictícios) com idades de 40 e 55 anos, respectivamente. Justificou-se essa faixa etária por não haver estudos com esse tipo de participante com o delineamento de Kato e Pérez-González (2004).

A coordenação da escola e os professores foram contactados para indicar alunos da EJA com dificuldade de aprendizagem de leitura e escrita, apresentando baixo ou nenhum repertório de nomeação de sílabas.

Os critérios de inclusão consistiram em alunos matriculados na EJA com idade entre 18 a 55 anos e que possuíssem dificuldades de leitura e escrita, não demonstrando leitura textual das sílabas recombinadas apresentadas no pré-teste.

Os critérios de exclusão referiam-se aos alunos menores de 18 anos e acima de 55 anos de idade ou com diagnóstico prévio de transtorno de neurodesenvolvimento e que apresentassem nomeação das sílabas recombinadas. Também foram excluídos alunos que tiveram quaisquer sintomas relacionados ao SARS-COV-2 nos últimos 21 dias partindo do dia do pré-teste.

Após essa pré-seleção, um contato prévio foi realizado com os participantes para a explicação do procedimento, esclarecer eventuais dúvidas, obter informações sobre escolaridade, reforçadores e transporte para a escola. Após isso, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice) foi lido em voz alta para o participante e o pesquisador esteve à disposição para esclarecimentos. A pesquisa foi aprovada pela plataforma Brasil com parecer ético número 5.334.956 (Anexo).

Os participantes selecionados foram os que não apresentaram nomeação das sílabas de

ensino e recombinadas na aplicação do pré-teste adotando os critérios estabelecidos. A Tabela 1 apresenta a caracterização dos participantes quanto à idade e frequência à escola na infância e adolescência.

Tabela 1.

Caracterização dos participantes quanto à idade e vida escolar

Participantes	Idade	Frequentou a escola
Marilda	55	Não
Lineu	40	Sim

O levantamento de reforçadores foi realizado nos primeiros contatos e foi indicada cesta básica pelos participantes. Em cada noite, no final de um número de fases, o participante escolhia um ou dois alimentos. Ao fim do procedimento, o participante Lineu solicitou um par de sapatos e a participante Marilda solicitou uniforme escolar para a neta, os quais foram entregues ao fim da Etapa II.

Local de coleta

As sessões de coleta foram realizadas em uma sala disponibilizada na escola, contendo mesas e cadeiras para o participante, pesquisador e observador. A sala possuía iluminação artificial, com climatização controlada por condicionador de ar. A sala também mantinha isolamento acústico adequado com baixa interferência de sons externos e a porta permaneceu fechada durante a coleta de dados.

Equipamentos e Materiais

Foram utilizados cartões plastificados de 4 cm x 6 cm com figuras, palavras e sílabas impressas, folhas de registro das respostas e um quadrado plano com encaixes para a apresentação dos estímulos sobre a mesa.

Estímulos

Na Etapa 1, os estímulos consistiam em sílabas impressas e o som correspondente às sílabas. Na Etapa 2, os estímulos foram divididos em 3 conjuntos: (A) palavras ditadas(estímulo auditivo), (B) figuras correspondentes às palavras e (C) palavras impressas e sílabas impressas. As palavras impressas eram formadas de sílabas do alfabeto romano na fonte Arial tamanho 22.

Fazendo uma replicação sistemática do estudo de Saito (2020), o presente estudo utilizou as sílabas de ensino NO, BO, NA, DO, NE, TO, LA, PE e as sílabas recombinadas BA, BE, DA, DE, TA, TE, LO, LE, PA e PO. Foram acrescentadas quatro sílabas de ensino (BI, VI, FU e MU) e 23 novas sílabas recombinadas (BU, VU, FI, MI, FA, FE, FO, VA, VE, VO, MA, ME, MO, LU, LI, PU, PI, TU, LI, NU, NI, DU e DI). Essa ampliação teve como objetivo o aumento do número de sílabas com recombinação das letras (consoantes e vogais) das sílabas de ensino, podendo gerar um repertório emergente mais amplo de leitura recombinativa textual e com compreensão das palavras.

As palavras formadas por sílabas de ensino e recombinadas foram selecionadas em cinco conjuntos de palavras (X, Y, Z, Ω , π), cada um deles contendo oito palavras ditadas (A), figuras (B) e palavras impressas (C) correspondentes.

O Conjunto X foi formado por palavras dissílabas (ver Figura 1), sendo as palavras NABO, PENA, BOTO e BOLA formadas por sílabas de ensino e as palavras BODE, BOTA, BOTE e LATA formadas por sílabas de ensino e recombinadas, nesta ordem.

Figura 1.

Palavras ditadas (A), Figuras (B) e Palavras Impressas (C) do Conjunto X.

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

O Conjunto “Y” foi formado por palavras dissílabas (ver Figura 2), sendo as palavras BATA, TETA, POTE e TALO formadas por sílabas recombinadas e as palavras LOBO, DEDO, DADO e PATO formadas por sílabas recombinadas e de ensino, nesta ordem.

Figura 2.

Palavras ditadas (A), Figuras (B) e Palavras Impressas (C) do Conjunto Y.

Palavra Ditada (A)	Figura (B)	Palavra Impressa (C)
“BATA”		BATA
“TETA”		TETA
“POTE”		POTE
“TALO”		TALO
“LOBO”		LOBO
“DEDO”		DEDO
“DADO”		DADO
“PATO”		PATO

O Conjunto “Z” foi formado pelas palavras trissílabas (ver Figura 3) TAPETE, PELOTA, PALETÓ e BATATA com duas sílabas re combinadas e uma de ensino. As palavras PANELA, BANANA, PÉTALA e TOPETE foram formadas por uma sílaba re combinada e duas de ensino.

Figura 3.

Palavras ditadas (A), Figuras (B) e Palavras Impressas (C) do Conjunto “Z”.

Palavra Ditada (A)	Figura (B)	Palavra Impressa (C)
“TAPETE”		TAPETE
“PELOTA”		PELOTA
“PALETÓ”		PALETÓ

“BATATA”		BATATA
“PANELA”		PANELA
“BANANA”		BANANA
“PÉTALA”		PÉTALA
“TOPETE”		TOPETE

Os Conjuntos Ω e π foram formados por oito palavras dissílabas constituídas pelas novas sílabas acrescentadas na ampliação do estudo de Saito (2020). O Conjunto Ω foi formado por oito palavras com sílabas de ensino e recombinações, sendo quatro palavras nessa ordem das sílabas e quatro palavras na ordem inversa. As figuras e as palavras correspondentes do Conjunto Ω são apresentadas na Figura 4.

Figura 4.

Palavras ditadas (A), Figuras (B) e Palavras Impressas (C) do conjunto “ Ω ”.

Palavra Ditada (A)	Figura (B)	Palavra Impressa (C)
“BOLO”		BOLO
“BIFE”		BIFE
“NAVE”		NAVE
“VIVO”		VIVO
“FONE”		FONE
“VELA”		VELA
“MALA”		MALA
“MOTO”		MOTO

O Conjunto π apresentado na Figura 5 foi constituído por palavras impressas e ditadas

com sílabas recombinadas e as figuras correspondentes. São quatro palavras formadas por sílabas de ensino e uma sílaba recombinada (BULE, FADA, LUPA, PIPA), duas constituídas somente por sílabas recombinadas (PATA, MATA) e duas constituídas por somente sílabas de ensino (PINO, LUVA).

Figura 5.

Palavras ditadas (A), figuras (B) e palavras impressas (C) do conjunto “ π ”.

Palavra Ditada (A)	Figura (B)	Palavra Impressa (C)
“BULE”		BULE
“FADA”		FADA
“LUPA”		LUPA
“PIPA”		PIPA
“PATA”		PATA
“MATA”		MATA
“PINO”		PINO
“LUVA”		LUVA

Procedimento

O Estudo foi dividido em duas etapas. A Etapa I foi formada predominantemente por fases de ensino de discriminação de sílabas e fases de teste de nomeação de sílabas de ensino e recombinadas. A Etapa II continha fase de teste e nomeação de palavras dissílabas e trissílabas, fases de teste/ensino das relações a/b (palavras ditadas e figuras) e fases de teste de nomeação de palavras das relações a/c, b/c e c/b. Cada sessão durou entre 15 a 30 minutos, dependendo da fase e do ritmo de cada participante da pesquisa, e foram realizadas mais de uma sessão por dia. Uma observadora voluntária realizou o registro simultâneo dos dados

para o cálculo da concordância entre os observadores.

As quatro tarefas descritas abaixo foram precedidas por instruções orais específicas:

Nomeação oral: apresentou-se uma palavra impressa, sílaba ou figura pelo pesquisador e era solicitado ao participante nomear oralmente o estímulo apresentado.

Discriminação condicional: uma sílaba ou palavra ditada (a), figura (b) ou palavra impressa (c) era apresentada como estímulo modelo. Era solicitado ao participante selecionar o estímulo de comparação (figura, sílaba ou palavra impressa) que correspondia ao estímulo modelo.

Tarefa de cópia e ditado: Era solicitado ao participante a seleção das sílabas impressas para construir uma palavra na presença da palavra ditada (ditado) ou da palavra impressa (cópia).

Construção de novas palavras: solicitou-se ao participante selecionar as sílabas impressas e construir novas palavras não usadas na Etapa II. Na primeira fase eram utilizadas somente sílabas de ensino, na segunda fase, somente sílabas recombinadas e, na terceira fase, foram apresentadas as sílabas de ensino e recombinadas.

Construção de frases: Solicitou-se ao participante formar frases com as novas palavras construídas.

Pré-teste

O participante que não nomeou corretamente as sílabas de ensino e recombinadas apresentadas durante o pré-teste, além de não demonstrar leitura textual e com compressão das palavras, foi selecionado e seguiu para a Etapa I.

Etapa I

A Etapa I foi constituída por 32 fases, conforme apresentado na Tabela 2. As fases foram divididas em ensino de discriminações condicionais de sílabas, testes de nomeação oral das sílabas de ensino e recombinadas e testes/ensino de discriminações (caso não ocorra a nomeação oral das sílabas recombinadas).

Tabela 2.

Fases de ensino, de testes e número 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	1 e 12
24	Teste de DC das sílabas recombinadas	1 e 12
25	Ensino das DC das sílabas de ensino VI e BI	10
26	Ensino das DC das sílabas de ensino FU e MU	10
27	Ensino das DC das sílabas de ensino VI, BI, FU e MU	10
28	Teste de NO das sílabas de ensino BI, VI, FU e MU	12
29	Teste de NO das sílabas recombinadas BU, VU, FI e MI	12
30	Teste de NO das sílabas recombinadas TI, TU, LI, LU, PI, PU, NI, NU DI, DU	20
31	Teste de NO das sílabas recombinadas FA, FE, FO, VA, VE, VO, MA, ME, MO	18

As Fases 1 a 3 foram de ensino de discriminação das sílabas “NO”, “BO” e “NA”, sendo apresentadas somente duas sílabas em cada fase. As duas primeiras tentativas dessas fases eram com *prompt* verbal. Uma sílaba ditada (estímulo auditivo) era apresentada como estímulo modelo, o participante a nomeava oralmente e selecionava a sílaba impressa de comparação correspondente.

A Fase 4 era semelhante às três primeiras fases, contudo, três sílabas diferentes eram utilizadas (“NO”, “BO” e “NA”) como estímulo modelo, sendo apresentada uma sílaba ditada e antes da apresentação simultânea dos três estímulos de comparação.

Na Fase 5 era aplicado o teste de nomeação das sílabas de ensino com três tentativas para cada uma das sílabas. Se o participante não nomeasse de forma correta alguma das sílabas, ele era reexposto ao ensino de discriminação desta sílaba e a Fase 5 de teste era

apresentada novamente.

Na Fase 6 era realizado o teste de nomeação da sílaba recombinação BA. Caso ocorresse a nomeação correta desta sílaba BA e das sílabas de ensino, o participante avançaria da Fase 6 para a Fase 8. Se não ocorresse a nomeação correta, ele era exposto para a Fase 7.

Na Fase 7 era realizado o teste de discriminação condicional com a sílaba BA, sem consequência de variáveis diferenciais para respostas corretas e incorretas. Foram programadas seis tentativas da sílaba recombinação BA e duas tentativas de cada sílaba de ensino NO, BO e NA, sendo apresentados esses quatro estímulos de comparação em todas as tentativas. Após realizar a Fase 7, o participante era reexposto ao teste da Fase 6. Se ocorresse a nomeação correta das quatro sílabas, o participante avançava para a Fase 8, que consistiu no ensino de discriminação das novas sílabas DO e TO.

Da Fase 9 à Fase 12 foi programado o ensino das discriminações condicionais de cada três sílabas (DO, TO, BO, NA, NE e NO) para cada fase, sendo programadas substituições de sílabas em cada fase. Na Fase 13 foi programada uma revisão do ensino das discriminações das sílabas das Fases 9 a 12 (NO, BO, NA, DO, NE e TO), contendo três sílabas como estímulos de comparação em cada tentativa.

A Fase 14 era constituída de dois blocos de testes de nomeação oral, contendo, no primeiro, as sílabas NO, BO e NA, e as sílabas DO, NE e TE no segundo bloco. Para cada bloco foram programadas três tentativas para cada sílaba. Se não ocorresse a nomeação correta das sílabas, era programada uma revisão do ensino da discriminação dessas sílabas não nomeadas de forma correta, seguida pela revisão da Fase 13 e da reaplicação dos testes de nomeação da Fase 14.

A Fase 15 era composta de 2 blocos. No primeiro bloco era aplicado o teste de nomeação oral das sílabas recombinações BA, BE e DA, seguido pelo segundo bloco de teste de nomeação das sílabas DE, TA e TE. Se o critério de acertos era atingido, o participante avançava diretamente para a Fase 17. Caso não ocorresse, ele era exposto à Fase 16 de teste de discriminação condicional das sílabas recombinações (BA, BE, DA, DE, TA e TE). Posteriormente ele era novamente exposto à Fase 15. Nas Fases 17, 18 e 19 eram apresentadas as sílabas LA/PE, PE/LA e PE/NE, respectivamente.

Para as Fases 23 e 24 foram programados 3 blocos para cada fase, contendo oito tentativas no primeiro bloco e 12 tentativas nos dois blocos subsequentes.

Na Fase 23 era aplicado o teste de nomenação oral semelhante à Fase 22, contudo com as sílabas recombinações (DA, DE, TA, TE, BA, BE, LO, LE, PA e PO). A Fase 23 foi programada em três blocos, sendo o primeiro bloco com as sílabas PA e PO, o segundo bloco

com as sílabas DA, DE, BA e BA e o terceiro bloco com as sílabas TA, TE, LO e LE. Cada sílaba era apresentada em quatro tentativas como estímulo modelo. Se todas as sílabas fossem nomeadas corretamente, o participante avançava diretamente para a Fase 25. No entanto, se não ocorresse a nomeação oral correta das sílabas, o participante avançava para a Fase 24.

Na Fase 24 foi programado o teste de discriminação de todas as sílabas recombinadas, com o mesmo número de tentativas e seguindo a ordem de apresentação da Fase 23.

Nas Fases 25 e 26, foi programado o ensino das discriminações das novas sílabas de ensino. Foram utilizadas as sílabas VI e BI na Fase 25 e as sílabas FU e MU na Fase 26 com cinco tentativas para cada uma das sílabas

A Fase 27 consistia no ensino de discriminação das quatro sílabas VI, BI, FU e MU. Na Fase 28 foi programada a aplicação do teste de nomeação dessas novas sílabas de ensino (VI, BI, FU e MU), ambas com três tentativas para cada uma das sílabas. Na Fase 29, foi programado o teste de nomeação das sílabas recombinadas BU, VU, FI e MI. Para a Fase 30 foi programado o teste de nomeação das sílabas recombinadas TI, TU, LI, LU, PI, PU, NI, NU, DI, DU com duas tentativas para cada uma das sílabas.

O teste de nomeação de sílabas recombinadas (FA, FE, FO, VA, VE, VO, MA, ME, NO) era realizado na Fase 31. Caso o participante apresentasse a nomeação correta dessas sílabas, ele avançava diretamente para a Fase 1 da Etapa II. Caso não ocorresse a nomeação correta de alguma sílaba recombinada, era programado o teste de discriminação condicional com as sílabas incorretamente nomeadas sem consequências diferenciadas e era reaplicada a Fase 31.

Etapa II

Nessa etapa, era solicitada ao participante a leitura textual (nomeação oral) e com compreensão das palavras formadas pelas sílabas de ensino e das sílabas recombinadas, conforme apresentado na Tabela 3. Também eram realizados os testes de cópia e ditado dessas palavras, além da construção de novas palavras que pertencem aos conjuntos X, Y, Z, Ω e π . Na Etapa II também era verificada a emergência das relações de equivalência entre palavras ditadas (A), figuras (B) e palavras impressas (C) que documentam a leitura com compreensão.

Tabela 3.

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

Fase	Testes	Nº de tentativas
1	Teste de leitura textual 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 leitura textual das palavras	16
7	Teste de cópia com resposta construída	16
8	Teste de ditado com resposta construída	16
9	Teste de construção de novas palavras	3
10	Teste de construção de frases	3

As Fases 1 a 8 foram constituídas por cinco blocos de 16 tentativas e a Fase 9 foi formada por três blocos de três tentativas.

Na Fase 1 era solicitada ao participante a leitura textual (nomeação oral) das palavras dos conjuntos X, Y, Z, Ω e π dos blocos um a cinco, respectivamente. Cada palavra era apresentada em duas tentativas e uma sequência randômica dessas tentativas.

Na Fase 2 foi programado o teste das relações AB (palavra ditada-figura). Nessa relação, as palavras ditadas (A) eram apresentadas como estímulo modelo e as figuras (B) eram apresentadas como estímulos de comparação. Caso o participante não atingisse o critério de acertos de 100%, era programado o ensino de discriminação com consequências diferenciais.

Na Fase 3, 4 e 5 eram aplicados os testes das relações palavras ditadas/palavras impressas (AC), das relações figuras/palavras impressas (BC) e impressas/figuras (CB), respectivamente. A Fase 6 de Leitura textual das palavras era aplicada somente se o participante não atingisse os critérios da Fase 1.

Nas Fases 7 e 8 eram aplicados os testes de cópia e ditado na presença da palavra impressa (cópia) e palavra ditada (ditado), nessa ordem. Ao participante era solicitado que selecionasse as sílabas corretas na sequência apropriada para formar a palavra modelo.

Nos três blocos da Fase 9, era solicitada a construção de novas palavras com sentido cultural que não eram utilizadas nos conjuntos X, Y, Z, Ω e π . Solicitou-se ao participante a construção de 3 palavras de sua escolha em até 15 minutos para cada bloco, sendo registrado o tempo de construção de cada palavra. Para a construção das palavras, nos Blocos 1, 2 e 3 eram apresentadas somente sílabas de ensino, no segundo bloco, apenas as sílabas recombinadas e as sílabas de ensino e recombinadas, respectivamente.

Na Fase 10 era solicitada a construção de até cinco frases com palavras construídas pelo participantes na Fase 9 em até 20 minutos, sendo disponibilizadas todas as sílabas e palavras corretas formadas pelo participante. O tempo de construção de cada frase era registrado.

Resultados

Na Etapa I os dois participantes atingiram o critério estabelecido de 100% de acertos para o ensino de discriminação de sílabas após reexposição a menos da metade das fases. Referente à primeira exposição a essas fases de ensino, verifica-se que ambos apresentaram aproximadamente 80% de acertos. A análise das respostas incorretas dos participantes indica o controle por letras nas tarefas de nomeação oral de sílabas recombinadas na Etapa I e também nas fases de testes de nomeação oral de palavras e ditado na Etapa II, indicando superseletividade de estímulos na leitura.

Conforme apresentado na Tabela 4, os dois participantes atingiram o critério de acerto de 100% em todas as fases de ensino de discriminação de sílabas, teste de nomeação oral e teste de discriminação de sílabas da Etapa I. No entanto, Lineu e Marilda atingiram esse critério de acerto somente após reexposições a 30% e 40% das fases de ensino e testes de nomeação de sílabas recombinadas, respectivamente.

Tabela 4

Número de exposições às fases de ensino e de revisão, para atingir o critério de acerto de 100% dos participantes Lineu e Marilda.

Fases	Lineu		Marilda	
	Ensino	Revisão	Ensino	Revisão
F1	1	1	1	
F2	1	1	1	-
F3	1	1	1	-
F4	1	1	1	-
F5	2	-	1	-
F6	2	-	2	-
F7	1	1	1	-
F8	2	2	2	1
F9	1	-	1	-
F10	1	-	1	-
F11	1	-	1	-
F12	1	3	1	-
F13	2	5	1	1
F14	3	1	2	-
F15	1	1	2	-
F16	8	1	4	1
F17	1	-	1	-
F18	1	-	1	1
F19	1	-	1	-
F20	1	-	2	-
F21	1	-	3	-
F22	1	-	4	-
F23	2	-	3	-

F24	1	-	2	-
F25	1	-	1	1
F26	2	-	1	-
F27	1	-	1	-
F28	1	-	1	-
F29	1	-	2	-
F30	2	-	2	-
F31	1	-	1	1

Os dois participantes (Lineu e Marilda) atingiram o critério de 100% de acertos na primeira exposição em 70% e 60% das fases de ensino de discriminação de sílabas, respectivamente. Ambos apresentaram aproximadamente 80% de acertos na primeira exposição às fases e necessitaram de reexposição.

Nas fases de teste de nomeação oral das sílabas de ensino, os participantes apresentaram acima de 50% de acertos para sílabas recombinadas, necessitando de revisão das fases de ensino de discriminação condicional das sílabas.

Observa-se que ambos os participantes foram reexpostos mais de uma vez à Fase 14, referente a nomeação oral das sílabas de ensino “NO”, “BO”, “NA”, “DO”, NE e “TO”, sendo necessárias revisões das fases anteriores de discriminação condicional correspondentes às sílabas de ensino para atingir o critério de 100%. Também foi necessária mais de uma exposição à Fase 15 referente a discriminação condicional das sílabas recombinadas “BA”, “BE”, “DA”, “DE”, “TA” e “TE” em ambos os participantes. Foi necessário o ensino explícito dessa fase para o participante Lineu atingir o critério de 100% no teste de nomeação oral (Fase 14).

A participante Marilda atingiu o critério de 100% das Fases 20, 21 e 22 após reexposições a essas fases. Essas fases correspondem à discriminação condicional das sílabas de ensino LA, PE, NA e NE. Os dois participantes foram também reexpostos à Fase 23, que consiste no teste de nomeação oral de todas as sílabas.

Os erros dos participantes durante às fases de ensino e teste de discriminação condicional envolveram as sílabas com letras iguais como “DA” e “TA” e “TE” e “TA”, indicando o controle por uma parte do estímulo, supostamente uma letra (vogal ou consoante). Na Tabela 5 são apresentados os erros mais frequentes.

Tabela 5

Sílabas e erros mais frequentes nas fases de ensino e teste de discriminação condicional

Sílabas	Erro	Lineu	Marilda
DA	TA	-	2
DE	TE	-	2
TA	DA	2	-
TE	TA	2	-

Na análise dos erros das fases de nomeação oral de sílabas de ensino e recombinadas, observa-se o controle restrito pelas consoantes ou vogais dependendo da sílaba. Conforme apresentado na Tabela 6, diante de sílabas como o “NA”, os participantes respondiam “NO”, indicando controle restrito pela letra “N” na sílaba de ensino “NO”.

Tabela 6

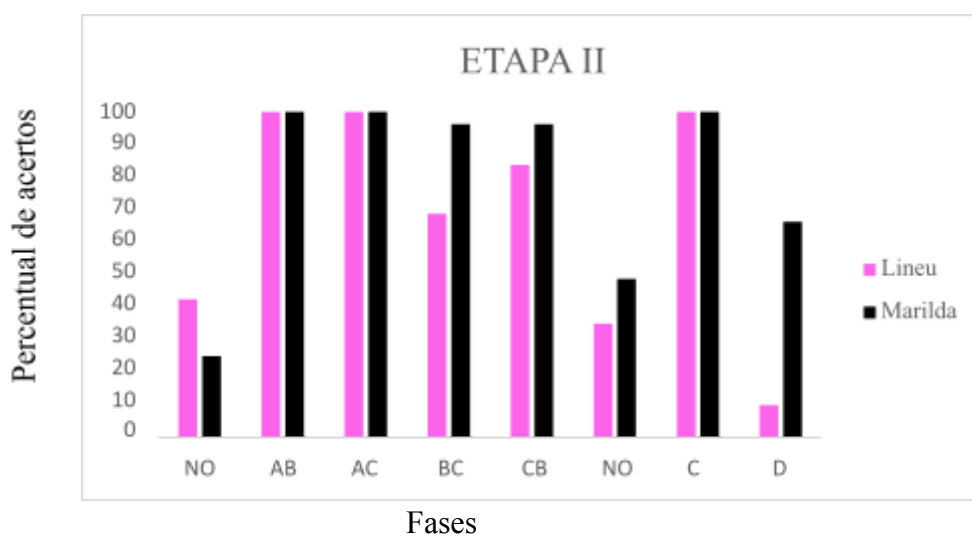
Sílabas e erros mais frequentes dos participantes nas fases de nomeação oral de sílabas de ensino e sílabas recombinadas.

	Sílabas	Erro	Lineu	Marilda
Sílabas de ensino	NA	NO	2	-
	TO	PO	-	2
	NA	LA	-	3
	MI	LI	-	2
Sílabas recombinadas	TA	TE	3	-
	DA	NA	3	-
	DA	DE	2	-
	TA	TI	2	-
	BE	NE	-	3
	TE	DE	-	2
	TA	DA	-	2
	TE	LE	-	2

Apresenta-se o desempenho geral dos dois participantes na Etapa II na Figura 6. Observa-se diferenciação nas etapas de teste na nomeação oral e de discriminação de palavras, com desempenho de 100% dos dois participantes nas fases de discriminação condicional de palavras.

Figura 6

Percentual de acertos de Lineu e Marilda nas fases da Etapa II.



Conforme apresentado na Figura 6, os participantes atingiram 100% nas fases de ensino e teste das relações entre palavras ditadas e figuras (AB – Fase 2), palavras ditadas e figuras impressas (AC – Fase 3) e cópia de palavras (Fase 7) da Etapa II. Marilda também atingiu 100% de acertos nos testes de relações AB, AC, BC e CB, além da cópia, que documentam leitura com compreensão. Nessas fases, o participante Lineu atingiu 70% e 85%, respectivamente, não apresentando a leitura com compreensão documentada por essas relações.

Nas fases de teste de nomeação (NO), os participantes não atingiram o critério de acertos de 90%, apresentando abaixo de 50% de acertos. Na Fase 8, ditado com construção de palavras, os participantes Lineu e Marilda não alcançaram o critério de 90%, acertando apenas 60% e 10% das palavras respectivamente.

Observa-se o controle restrito por letras e sílabas de palavras pelos dois participantes nas fases de leitura textual da Etapa II. Na fase de nomeação oral, os participantes nomearam incorretamente as palavras de duas sílabas que iniciavam ou finalizavam com sílabas iguais como “BOTO” e “MOTO” ou com palavras formadas por letras iguais “LOBO” e “BOLO”. Na Fase 9, as palavras construídas por Lineu e Marilda são apresentadas na Tabela 7.

Tabela 7

Palavras construídas com sílabas de ensino, apenas recombinações e com as de ensino e recombinações por Lineu e Marilda na Fase 9 da Etapa II.

Participantes	Ensino	Tempo (s)	Recombinadas	Tempo(s)	Ensino e Recombinadas	Tempo (s)
Lineu	NOTA	2,05s	-	-	VALA	1,22s
					BUTO	2,34s
Marilda	BONA	3,00s	MALE	1,14s	BALA	40s
	LATONA	1,51s			DATA	3,30s
	VOTA	1,03s			NANA	3,40s

Tratando-se de sílabas de ensino, no primeiro bloco, Lineu construiu as palavras NOTA referindo-se a dinheiro. A participante Marilda construiu as palavras BONA, referindo-se à “Boina”, um tipo de chapéu; LATONA e VOTA, referindo-se à lata grande e ao verbo votar na terceira pessoa. No segundo bloco, Lineu não construiu nenhuma palavra com sílabas recombinações, desistindo após 3 minutos. Marilda construiu a palavra “MALE”, se referindo ao nome do seu cachorro e desistiu após 5 minutos.

No terceiro bloco, Lineu construiu a palavra “VALA”, se referindo à valeta ou esgoto e “BUTO que ele não apresentou significado claro ou função específica. Marilda construiu a palavra “BALA”, referindo-se à palavra bombom, “DATA” referindo-se à “dia” e “NANA”, referindo-se ao nome próprio.

Tratando-se do tempo de construção de cada palavra, o participante Lineu levou entre 1,02s e 2,3s no primeiro e terceiro bloco. A participante Marilda levou em torno de 1,14s e 3,4s no primeiro e terceiro bloco, respectivamente.

Na Fase de construção de frases com as palavras da fase anterior, o participante Lineu construiu apenas uma frase com as sílabas de ensino e Marilda apresentou a construção de uma frase com as sílabas de ensino, outra com as sílabas recombinações e duas com as sílabas de ensino e recombinações. Todas as construções da Fase 9 estão apresentadas na Tabela 8. Nessa Fase, percebe-se que foram usadas palavras com o mesmo significado de cada palavra construída na fase anterior (Fase 9).

Tabela 8

Frases construídas somente com sílabas de ensino ou recombinações e ambas (ensino e recombinações) por Lineu e Marilda na Fase 9 da Etapa II.

Participante	Ensino	Recombinadas	Ensino e Recombinadas
Lineu	“O Paulo está sentado fazendo nota”.	-	-
Marilda	“A Latona está em pé”.	“Male está deitado”.	“Estou comendo bala”. “A data do mês”. “Nana é minha amiga”.

Observou-se que durante as fases de testes de nomeação oral das sílabas de ensino e recombinadas, os participantes nomeavam cada letra que constituía a sílaba escrita apresentada. Essa soletração também ocorreu na Etapa II, na fase de nomeação das palavras.

Durante as fases de ensino e testes, ocorreu a deterioração da linha de base da discriminação de sílabas e necessitou a reexposição aos testes de nomeação oral de cada sílaba não-nomeada ou nomeada incorretamente. Essa deterioração foi observada após as faltas dos participantes.

Nas fases de ensino e teste, o participante Lineu comunicou em alguns turnos noturnos de coleta que estava cansado devido a sua atividade laboral como operário. Segundo o seu relato, isso o levava a faltar às aulas. A participante Marilda informou que precisava ficar com sua neta a maior parte dos dias e noite, diminuindo sua frequência na escola.

Supostamente as faltas dos participantes podem ter contribuído para o desempenho dos participantes durante as fases de ensino e testes, gerando erros que conduziram à reexposição ou revisão dessas fases.

Discussão

Os participantes do presente estudo não apresentaram a nomeação de sílabas de ensino e recombinadas no pré-teste. Na Etapa I, os dois participantes demonstraram a discriminação, nomeação das sílabas de ensino e nomeação das sílabas recombinadas após reexposições e revisão às fases de ensino. Na Etapa II, a participante Marilda apresentou apenas a leitura com compreensão documentadas pelas relações a/c, b/c e c/b.

Os resultados apresentados da presente pesquisa, referentes à emergência parcial e atrasada dos desempenhos testados após critérios de discriminação de sílabas, são diferentes de estudos anteriores com o mesmo delineamento, utilizando crianças da pré-escola (Barros, 2007; Maués, 2007), pessoas cegas (Feitosa, 2009; Leitão 2009; Aguilar, 2011; Vieira, 2012; Melo, 2012; Rodrigues et al, 2013; Rodrigues, 2017, Alexandre, 2019; Almeida, 2019) e alunos com dificuldades de leitura (do Vale, 2010; Saito, 2020). Nesses estudos, não foi

constatado o controle restrito pela sílaba ou letra e foi documentada a emergência imediata de todos os desempenhos testados.

Como indicado pelos estudos iniciais de Rose et al (1989) e Hübner (1990), o controle por unidades mínimas pode ser evitado através de procedimentos específicos de aprendizagem partindo do ensino das menores unidades das palavras. Esse princípio foi utilizado em linhas de pesquisas diversas com outros participantes, obtendo a emergência de leitura recombinativa a partir do acréscimo de tarefas de oralização, ditado e cópia com construção de palavras (Sena et al, 2004; De Souza et al, 2014; Matos et al, 2014; Hübner, 2016)

O ensino discriminativo foi utilizado com estudantes da EJA com repertório mínimo de leitura por diferentes autores iniciando com o ensino de discriminação de palavras, documentando leitura generalizada, contudo com desempenho insatisfatório em leitura textual e o teste IAL-I para palavras recombinadas (Medeiros et al., 1997; Moroz et al, 2007; Santos, 2011; Llausa & Moroz, 2012; Bandini et al, 2014). O ensino a partir de sílabas foi realizado por Santos (2002) obtendo em torno de 80% de acertos na leitura das palavras de ensino e 50% de acertos na leitura das palavras recombinadas. O controle por unidades mínimas também foi documentado por esses autores em palavras recombinadas nas tarefas de ditado e nomeação oral, consistente com os resultados do presente estudo.

Como se trata de participantes específicos com disparidades do público pesquisado anteriormente utilizando esse mesmo delineamento, sugere-se ferramentas ou variáveis de procedimento mais eficientes para facilitar a emergência de leitura recombinativa sem o ensino explícito.

Durante as fases de ensino, os participantes nomeavam cada letra que formava as sílabas na Etapa I, apresentando dificuldades em nomear as sílabas como unidades menores que compõe a palavra. Estes resultados são consistentes com o de Santos (2002). Fenômeno semelhante também é descrito por Rondon (2018) com sílabas, estudo no qual os participantes nomeavam todas as sílabas das palavras, contudo relatava não conseguir ler a palavra inteira. Como sugestão para futuras pesquisas, inserir o espaçamento entre as letras é indicado para facilitar a emergência da nomeação das sílabas de ensino e recombinadas, podendo promover a leitura textual e com compreensão de palavras e demais desempenhos emergentes, como demonstrado em participantes crianças com deficiência visual (Feio, 2003).

Durante a seleção, os participantes Lineu e Marilda relatavam abandono escolar na primeira infância. O retorno à vida escolar foi recente, relatando pouco contato com a aprendizagem de leitura antes de se matricular. O desempenho desses participantes, comparando-se os resultados de pesquisas com o mesmo delineamento, podem estar

relacionados a diferenças significativas de aquisição desse repertório se comparado com crianças em idade escolar, como demonstrado por Jaeger, Schossler e Wainer (1998) e Maués (2007), Barros (2007) e Saito (2020).

Outro fator que pode ter contribuído para esse resultado foi a baixa frequência escolar dos participantes, gerando intervalos longos entre sessões de coleta de dados devido às faltas sucessivas às aulas e sessões extras agendadas. Essas faltas frequentes podem ter contribuído para a perda de desempenho e deterioração de linha de base, gerando a necessidade de revisões do ensino para recuperar a linha de base, em um espaçamento de tempo de 2 a 5 dias entre as fases de ensino e de teste de nomeação.

Devido a isso, outra sugestão de pesquisa refere-se à utilização de participantes adultos assíduos no que se relaciona à frequência escolar, pois as revisões do ensino para recuperar a linha de base retardaram o avanço das fases de ensino e teste. Adicionalmente, sugere-se também diversificar os estímulos reforçadores a cada dia de coleta, visando o maior engajamento nas fases de ensino e testes, além do aumento da frequência escolar.

Os resultados do presente estudo podem contribuir para a escassa literatura científica sobre procedimento de ensino para a alfabetização da leitura recombinaiva de estudantes da EJA para a continuidade de futuras pesquisas utilizando esse delineamento.

Referências

- Aguilar, F. (2011). *Emergência da leitura de inglês com recombinação de onset e rime em Braille e Alfabeto Romano em Relevo para cegos*. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento. Universidade Federal do Pará, Belém.
- Alexandre, L. S. (2019). *Discriminação de sílabas e emergência de leitura recombinaiva de palavras em cegos: Braille e Alfabeto Romano em Relevo*. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento. Universidade Federal do Pará, Belém.
- Almeida, A., & Corso, A. M. (2015). A educação de jovens e adultos: aspectos históricos e sociais. Em *XII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE*. Recuperado em https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/22753_10167.pdf
- Almeida, J. P. C. (2019). *Emergência da leitura recombinaiva de palavras do Alfabeto Romano em relevo e EVA após o ensino de discriminações de sílabas em cegos*. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento. Universidade Federal do Pará, Belém.
- Alves, K. R. S., Kato, O. M., Assis, G. J. A. & Maranhão, C. M. A. (2007). Análise do controle silábico e leitura generalizada após treino combinado de cópia, ditado e

orientação em portadores de necessidade educacionais especiais. *Anais Semana Científica do Laboratório de Psicologia*, 5.

- Alves, K. R. S., de Assis, G. J. A., Kato, O. M., & Brino, A. L. de F.. (2011). Leitura recombinativa após procedimentos de fading in de sílabas das palavras de ensino em pessoas com atraso no desenvolvimento cognitivo. *Acta Comportamentalia*, 19(2), 183-203. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-81452011000200004&lng=pt&tlng=pt.
- Bandini, C. S. M., Bandini, H. H. M., Sella, A.C. & de Souza, D. das G. de. (2014). Emergence of reading and writing in illiterate adults after matching-to-sample tasks. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 24(57), 75-84.
- Barros, R. S., Galvão, O. F., Brino, A. L., Goulart, P. R. K., & McIlvane, W. J. (2005). Variáveis de procedimento na pesquisa sobre classes de equivalência: contribuições para o estudo do comportamento simbólico. *Revista Brasileira de Análise do Comportamento*, 1, 5-27.
- Barros, S. N. (2007). *Ensino de discriminação entre sílabas e a emergência da leitura de novas sílabas com recombinação de letras em crianças pré-escolares*. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento. Universidade Federal do Pará, Belém.
- Braga, F. M., & Fernandes, J. R. (2015). Educação de Jovens e Adultos: contribuições de artigos em periódicos brasileiros indexados na base SciELO (2010-2014). *Cadernos CEDES*, 35(96), 173-196.
- Brasil. (1996). *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*.
- Brasil. (2019). *PNA-Política Nacional de Alfabetização/Secretaria de Alfabetização*. Brasília: MEC, SEALF.
- Brito, J. A. M. (2011). *As práticas de letramento no contexto da EJA*. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal do Amazonas, Manaus.
- Calcagno, S. (2016) *Ensinar adultos a ler e a escrever: uma análise de participação, de acertos e de erros*. (Tese de doutorado). Programa de pós-graduação em Psicologia, Centro de Educação de Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.
- Coelho, L. A. (2019). A educação de jovens e adultos e as emergências da contemporaneidade: algumas reflexões. *Braz. J. of Develop.*, Curitiba, v. 5, n. 9, p. 13927-13942.
- Corrêa, M. F., & Cardoso-Martins, C. (2012). O papel da consciência fonológica e da nomeação seriada rápida na alfabetização de adultos. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 25(4), 802-808.

- Conzatti, F. B. K., & Davoglio, T. R. (2015). Educação de jovens e adultos: trajetórias e desafios para uma educação de qualidade. *Linkscienceplace*, 2 (4), 274 – 285.
- De Rose, J. C., de Souza, D. G., Rossito, A. L., & de Rose, T. M. S. (1989). Aquisição de leitura após história de fracasso escolar: equivalência de estímulos e generalização. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 5, 225-346.
- De Rose, J. C., de Souza, D. G. & Hanna, E. S. (1996). Educação escolar para jovens e adultos em situação de privação de liberdade. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 29, 451-469.
- De Rose, J. C. (2005). Análise comportamental da aprendizagem de leitura e escrita. *Revista Brasileira de Análise do Comportamento*, 1(1), 29-50.
- De Rose, J. C., & Bortoloti, R. (2009). A equivalência de estímulos como modelo do significado. *Acta Comportamentalia: Revista Latina De Análisis Del Comportamiento*, 15(3). <https://www.revistas.unam.mx/index.php/acom/article/view/14527>
- De Souza, D. G, Hanna, A. R. A, Albuquerque, A. R. & Hübner, M. M. C. (2014). Processos recombinaivos: algumas variáveis críticas para o desenvolvimento de leitura. Em de Rose, J. C., Gil, M. S. C. A., de Souza, D. G (org). *Comportamento Simbólico: bases conceituais e empíricas* (pp. 421 - 462). São Paulo: Cultura Acadêmica.
- Do Vale, J. B. (2010). *Emergência de leitura recombinaiva de frases em crianças de escolas públicas*. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento. Universidade Federal do Pará, Belém.
- Dube, W., & McIlvane, W. (1997). Reinforcer frequency and restricted stimulus control. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 68, 303-316.
- Duncan, G. J., Dowsett, C. J., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A. C.; Klebanov, P.; Pagani, L. S., Feinstein, L., Engel, M.; Brooks-Gunn, J., Sexton, H., Duckworth, K., & Japel, C. (2007) School readiness and later achievement. *developmental psychology*, 43(6), 1428–1446.
- Feitosa, M. de B. R. V. B. (2009). *Leitura recombinaiva de palavras de inglês com onset e rime em Braille e Alfabeto Romano em Relevo por cegos*. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento. Universidade Federal do Pará, Belém.
- Feio, L. do S. R.(2003). *A equivalência de estímulos e leitura recombinaiva da simbologia Braille em deficiente visual: efeito do espaçamento entre sílabas*. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento. Universidade Federal do Pará, Belém.
- Freire, P. *Educação “bancaria” e educação libertadora*. (1970) Em Patto, M. H. S. (org). *Introdução à Psicologia escolar* (2ª ed, 54 - 71). São Paulo: T.A.Q.
- Freitas, M. L. Q., Martins-Oliveira, N. E. F., Santos A. L.T., & Marinho. P.T. (2020) Alfabetização e letramento na educação de jovens e adultos: mapeamento da produção

- acadêmica em periódicos no Brasil. *Perspectiva*. 38 (1), 1 – 18.
- Haber, G. M. & Baptista, M. Q. G. (2008). *Ensino de leitura de frases com compreensão a alunos de 1ª série de escolas públicas de Belém*. CD de Resumos de Comunicação Científica, XXXVIII Reunião Anual de Psicologia, Sociedade Brasileira de Psicologia, Uberlândia – MG.
- Hübner, M. M. C. (1990). *Estudos em relações de equivalência: uma contribuição à investigação do controle por unidades mínimas na aquisição de leitura com pré-escolares*. (Tese de doutorado). Programa de pós-graduação em Psicologia Experimental, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Hübner, M. M. C., de Souza, A. C. & Souza, S. R. de. (2014). Uma revisão da contribuição brasileira no desenvolvimento de procedimentos de ensino para a leitura recombinação. Em de Rose, J. C., Gil, M. S. C. A., de Souza, D. G (org). (2014). *Comportamento Simbólico: bases conceituais e empíricas* (373 - 420). São Paulo: Cultura Acadêmica.
- IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. (2019) *Pesquisa Nacional por Amostra de domicílios Contínua (PNAD Contínua)*. https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf.
- Jaeger, A., Schossler, T., & Wainer, R. (1998). Estudo comparativo da aquisição da escrita em crianças e em adultos. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 11(3), 551-558.
- Kato, O. M., & Maranhão, C. M. A. (2012). Procedimentos de ensino de leitura e aprendizagem sem erros. Em Carmo, J., & Ferreira, M. J. (org). *Contribuições da análise do comportamento à prática educacional* (1º ed, pp. 153 – 180). Santo André: ESETec Editores Associados.
- Kato, O. M. & Pérez-González, L. A. (2004). Leitura de sílabas com letras recombinativas em espanhol. Em Associação Brasileira de Psicoterapia e Medicina Comportamental e Association for Behavior Analysis (Orgs.). Resumos de comunicações científicas. *XIII Encontro da Associação Brasileira de Psicoterapia e Medicina Comportamental e II Congresso Internacional da Association for Behavior Analysis (on line)*. Campinas – SP: ABPMC/ ABA.
- Kruidenier, J. R., Charles, M. A., & Wrigley, H. S. (2010). *Adult education literacy instruction: a review of the research*. Washington: National Institute for Literacy.
- Leitão, G. M. (2009). *Ensino de discriminação de palavras em onset/rime e a emergência da leitura recombinação em inglês da simbologia braille e do alfabeto romano em relevo em cegos*. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento. Universidade Federal do Pará, Belém.
- Llaugas, R. V., & Moroz, M. (2012). Ensino de leitura e escrita na educação de jovens e adultos: avaliando repertório de entrada e o procedimento de intervenção. Em Haydu, V. B., & de Souza, S. R. *Psicologia comportamental aplicada: avaliação e intervenção nas áreas da saúde, clínica, da educação e do esporte volume 2* (pp. 251 - 269). Londrina: Eduel.

- Lopes, A. P. N. & Minervino, C. A. da S. M. (2015). Consciência fonológica em adultos não alfabetizados. *Rev. CEFAC*; 17(5):1466-1474.
- Matos, M. A., Avanzi, A. L. & McIlvane, W. (2014). Repertórios rudimentares de leitura via equivalência de estímulos e recombinação de unidades mínimas. Em de Rose, J.C., Gil, M. S. C. A., de Souza, D. G (org). *Comportamento Simbólico: bases conceituais e empíricas* (pp. 335 - 372). São Paulo: Cultura Acadêmica.
- Maués, A. S. (2007). *A recombinação de letras no ensino e emergência da leitura recombinativa generalizada em crianças pré-escolares*. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento. Universidade Federal do Pará, Belém.
- Medeiros, J., Monteiro, G., & Silva, K. Z. da. (1997). O ensino da leitura e escrita a um sujeito adulto. *Temas em Psicologia*, 5(1), 65-78.
- Melo, S. M. A. (2012). *Emergência da leitura de palavras em Braille e no Alfabeto Romano em Relevo em cegos após ensino de discriminação de sílabas*. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento. Universidade Federal do Pará, Belém.
- Moroz, M., Yasumaru, V, & Llausas, R.V.(2007). Aperfeiçoamento do repertório de leitura de adultos frequentando o curso da EJA. Em Sociedade Brasileira de Psicologia (org). (2007). *XXXVII Reunião Anual de Psicologia (pp. 1-1)*. Florianópolis: SBP.
- Mota, M. M. E. P. da, & Castro, N. R. de. (2007). Alfabetização e consciência metalingüística: um estudo com adultos não alfabetizados. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 24(2), 169- 179.
- Nobre, A., & Roazzi, A. (2011). Realismo nominal no processo de alfabetização de crianças e adultos. *Psicologia Reflexão e Crítica*. 24 (2) 326-334.
- Paiva, V. (2003). *História da educação popular no Brasil: educação popular e Educação de Adultos* (6a ed.). São Paulo: Edições Loyola.
- Paixão, G. M., Souza, G. F., Kato, O. M., & Haydu, V. B. (2013). Análise dos procedimentos de ensino e a emergência da leitura recombinativa. *Psicologia da Educação*, (36), 05-17.
- Pelandré, N. C., & Aguiar, P. A. (2009). Práticas de letramento na educação de jovens e adultos. *Fórum linguístico*. 6 (2) 55-65.
- Pereira, T. A. G. (2009). *Equivalência de estímulos e ensino de leitura - uma análise da produção nacional da Análise do Comportamento publicada de 1989 a 2007*. (Dissertação de Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- 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). Programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa

do Comportamento. Universidade Federal do Pará, Belém.

- Rondon, G. G. (2018). *Proposta informatizada de ensino para jovens e adultos*. (Dissertação de Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- Saito, E. K. N. (2020). *Ensino de discriminações de sílabas e emergência da leitura recombinaiva em crianças com dificuldades em leitura*. (Dissertação de Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento. Universidade Federal do Pará, Belém.
- Santos, A. C. C. (2002). *Ensino de leitura a partir de unidades mínimas a jovens e adultos*. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento. Universidade Federal do Pará, Belém.
- Santos, C. A. D. (2011). *Proposta de ensino de leitura e escrita, por meio de discriminações condicionais aplicadas com software para jovens e adultos de um curso de EJA*. (Dissertação de Mestrado). Mestrado em Educação (Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- Sena, M. F. M., Kato, O. M., & Cruz, M. C. Procedimentos de ensino e a emergência de leitura recombinaiva em crianças com dificuldades em leitura. (2004). *XIII Encontro ABPMC e II Congresso Internacional da ABA*. Campinas. <<http://www.abainternacional.org/brazil/program/events/218.htm>, 2004.>
- Sério, T. M. A. & Andery, M. A. (2002). Comportamento Verbal. Em Sério, T. M. A., Andery, M. A., Gioia, P. S., & Micheletto, N. *Controle de estímulos e comportamento verbal: uma (nova) introdução* (3ª edição, pp. 127 - 150). São Paulo: Educ.
- 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, 5-22.
- Silva, G. B. (2018). *Equivalência de estímulos e ensino de leitura: uma revisão sistemática da literatura*. (Dissertação de Mestrado). Programa de pós-graduação stricto sensu em educação nível de mestrado ppgefb, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão.
- Skinner, B. F. (1992). *Verbal Behavior*. Acton, Massachusetts: Copley (Obra original publicada em 1957).
- Vieira, J. P. D. (1998). A imprensa, a cidadania e a formação da opinião pública. *Logos: comunicação e universidade*, 5(2) pp. <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/logos/article/view/14640/11102>.
- 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). Programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento. Universidade Federal do Pará, Belém.
- Xavier, C. F.. (2019). História e historiografia da Educação de Jovens e Adultos no Brasil -

inteligibilidades, apagamentos, necessidades, possibilidades. *Revista Brasileira de História da Educação*, 19, e068. Epub julho 29, 2019. <https://doi.org/10.4025/rbhe.v19.2019.e068>.

Anexo – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Universidade Federal do Pará

Programa de Pós-graduação em Teoria e Pesquisa do
Comportamento Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

PROJETO: Ensino de discriminações de sílabas e emergência da leitura recombinativa em jovens e adultos com dificuldades em leitura.

Caríssimos 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.

O presente estudo propõe uma nova metodologia de ensino da leitura para adultos 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 favorecendo a inclusão e permanência do aluno na educação básica e superior, favorecendo a leitura e enriquecendo seu vocabulário.

Cada sessão de ensino ou teste 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, com distância de 1 metro, onde serão apresentados os estímulos, que podem ser táteis e/ou auditivos, dependendo da etapa. A sala de coleta de dados será cuidadosamente preparada para as sessões. Em todas as sessões estarão presentes o pesquisador e um observador. Todos da sala estarão trajando um **faceshield**, máscaras PPF2 e álcool em gel 70 à disposição dos participantes da sala.

O risco aos participantes nessa situação de ensinamentos 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 para participar da presente pesquisa. Nesse sentido, solicitamos sua colaboração, assinando o presente termo de consentimento de participação. 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. 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. Em caso de dúvidas, você também poderá entrar em

contato direto com o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos do Instituto de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Pará (CEP-ICS/UFPA) - Complexo de Sala de Aula/ICS - Sala 13 - Campus Universitário, nº 01, Guamá. CEP: 66.075-110 - Belém-Pará. Tel: 3201-8349 E-mail: cepccs@ufpa.br

Pesquisador Responsável: (Aluno do Mestrado do Núcleo de Teoria e Pesquisa do Comportamento)

Nome: Paulo Roberto Silva da Costa

Orientadora: Profa. Dra. Olívia Misae Kato

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, por minha livre vontade, consinto em participar na presente pesquisa.

Assinatura ou digital do participante

Nome e assinatura do responsável por obter o consentimento

Belém, ____ de _____ de 2022.

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Ensino de discriminações de sílabas e emergência da leitura recombinação em jovens e adultos com dificuldades em leitura

Pesquisador: Paulo Roberto Silva da Costa

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 54292021.1.0000.0018

Instituição Proponente: Núcleo de Teoria e Pesquisa do Comportamento

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.334.956

Apresentação do Projeto:

Apesar de sua importância, muitos adultos brasileiros não sabem ler e escrever. Em resposta a isso, a educação de jovens e adultos (EJA) tem como objetivo o ensino formal da leitura e da escrita utilizando o método seriado tradicional. Pesquisas e testagem de novas metodologias têm sido realizadas por diversos autores. Uma parte deles utilizam a equivalência de estímulo como modelo para o ensino da leitura e da escrita. Esse

modelo descreve que o ensino de algumas relações como entre Figuras (a) e Palavras escritas (b), ocorrem relações não explicitamente ensinadas como entre a Palavra Escrita (b) e palavra falada (c). Conforme o avanço de estudos nessa área com outros tipos de participantes, observou-se que o ensino a partir de sílabas é uma alternativa econômica e eficaz para a leitura recombinação. Dessa forma, o presente estudo tem como objetivos

1) investigar o efeito do ensino explícito de discriminações condicionais de sílabas sobre a emergência da leitura textual e com compreensão de palavras em participantes adultos matriculados na EJA e em tarefas de nomeação de sílabas, cópia e ditado; 2) Verificar a emergência de leitura e escrita de novas palavras não apresentadas nos testes; 3) Replicar e ampliar sistematicamente o estudo de Saito (2020) com o aumento do número

de sílabas de ensino formadas por novas consoantes (“b”, “v” e “m”) e por novas vogais (“i” e “u”). o presente estudo utilizará as sílabas de ensino NO, BO, NA, DO, NE, TO, LA, PE e as sílabas

recombinadas BA, BE, DA, DE, TA, TE, LO, LE, PA e PO. Serão acrescentadas quatro sílabas de ensino (BI, VI, FU e MU) e 23 novas sílabas recombinadas (BU, VU, FI, MI, FA, FE, FO, VA, VE, VO, MA, ME, MO, LU, LI, PU, PI, TU, LI, NU, NI, DU e DI).

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

investigar o efeito do ensino explícito de discriminações condicionais de sílabas sobre a emergência da leitura textual e com compreensão de palavras em participantes adultos matriculados na EJA e em tarefas de nomeação de sílabas, cópia e ditado.

Objetivo Secundário:

Verificar a emergência de leitura e escrita de novas palavras não apresentadas nos testes e replicar e ampliar sistematicamente o estudo de Saito (2020) com o aumento do número de sílabas de ensino formadas por novas consoantes ("b", "v" e "m") e por novas vogais ("i" e "u").

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

O risco aos participantes nessa situação de ensinos e testes é mínimo, pois não há o trabalho direto com o contato físico ou qualquer exposição a eventos que apresentem perigo de vida ou acidentes. Riscos apresentados podem estar referentes a atividades do dia-a-dia e eventuais contratempos. Todos os cuidados referentes a contaminação por Covid-19 serão tomados de acordo com as medidas apresentadas pelo ministério da saúde.

Benefícios:

A pesquisa tem como o objetivo a leitura generalizada, que tende a facilitar a leitura e a compreensão de grafemas e fonemas de alunos que não se beneficiariam do método tradicional de ensino. Como a leitura é porta de entrada para a cidadania, essa pesquisa terá como benefício também esse ganho.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O protocolo encaminhado dispõe de metodologia e critérios definidos conforme resolução 466/12 do CNS/MS. Trata ainda em resolver pendências citadas no parecer nº5.218.437, que depois de ser analisado por este colegiado, entende-se como resolvidas as pendências citadas no parecer.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos apresentados, nesta versão, contemplam os sugeridos pelo sistema CEP/CONEP.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Diante do exposto somos pela aprovação do protocolo. Este é nosso parecer, SMJ.

Considerações Finais a critério do CEP:**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMACOES_BASICAS_DO_PROJETO_1842062.pdf	24/02/2022 22:30:55		Aceito
Declaração de Pesquisadores	tc.jpeg	24/02/2022 22:28:55	Paulo Roberto Silva da Costa	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.docx	24/02/2022 22:27:10	Paulo Roberto Silva da Costa	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projetodissert.pdf	24/02/2022 22:21:28	Paulo Roberto Silva da Costa	Aceito
Cronograma	cronogramaat.pdf	24/02/2022 22:20:13	Paulo Roberto Silva da Costa	Aceito
Folha de Rosto	FOLHADEROSTOPR1.pdf	24/02/2022 22:19:31	Paulo Roberto Silva da Costa	Aceito
Declaração de Pesquisadores	IMGDL.jpeg	01/12/2021 14:06:53	Paulo Roberto Silva da Costa	Aceito
Outros	image0jkj.jpeg	08/11/2021 17:56:04	Paulo Roberto Silva da Costa	Aceito
Outros	image4.jpeg	08/11/2021 17:50:41	Paulo Roberto Silva da Costa	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	image2gggd.jpeg	08/11/2021 17:49:37	Paulo Roberto Silva da Costa	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	image3.jpeg	08/11/2021 17:48:22	Paulo Roberto Silva da Costa	Aceito

Endereço: Rua Augusto Corrêa nº 01- Campus do Guamá ,UFPA- Faculdade de Enfermagem do ICS - sala 13 - 2º and.**Bairro:** Guamá **CEP:** 66.075-110**UF:** PA **Município:** BELEM**Telefone:** (91)3201-7735 **Fax:** (91)3201-8028 **E-mail:** cepccs@ufpa.br

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

BELEM, 06 de Abril
de 2022

Assinado por:
Wallace Raimundo
Araujo dos Santos
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Augusto Corrêa nº 01- Campus do Guamá ,UFPA- Faculdade de Enfermagem do ICS - sala 13 - 2º and.

Bairro: Guamá **CEP:** 66.075-110

UF: PA **Município:** BELEM

Telefone: (91)3201-7735 **Fax:** (91)3201-8028 **E-mail:** cepecs@ufpa.br