

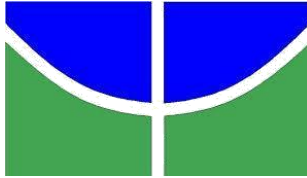
Universidade de Brasília  
IP – Instituto de Psicologia  
Departamento de Processos Psicológicos Básicos (PPB)  
Programa de Pós-Graduação em Ciências do Comportamento

**Leitura compartilhada de contos com prompts baseados nas funções  
da narrativa: Efeitos sobre a compreensão textual**

Fabio Hernandez de Medeiros

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

Brasília, março de 2015



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

## **Leitura compartilhada de contos com prompts baseados nas funções da narrativa: Efeitos sobre a compreensão textual**

Fabio Hernandez de Medeiros

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

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

Brasília, março de 2015

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

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Eileen Pfeiffer Flores (Presidente)  
Universidade de Brasília – UNB

---

Prof. Dr. Carlos Alves de Souza (Membro Externo)  
Universidade Federal do Pará – UFPA

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Rachel Nunes da Cunha (Membro Interno)  
Universidade de Brasília – UNB

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Raquel Ramos Ávila (Suplente)  
Universidade Católica de Brasília – UCB

Brasília, março de 2015

“Human beings wouldn’t be human  
without narrative fiction”  
(Paul Auster)

## Índice

Agradecimentos	v
Lista de Figuras	vi
Resumo	vii
Abstract	viii
Introdução	1
Compreensão de textos	2
A leitura e a compreensão de textos no Brasil	9
Leitura compartilhada	10
Leitura dialógica	12
Método	18
Participantes	18
Local	21
Materiais	22
Procedimentos	24
Resultados	30
Discussão	37
Considerações Finais	46
Referências	47
Anexos	56

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente aos meus pais, Cristina e Reinaldo, pelo apoio incondicional nas minhas escolhas. Tudo que sou e tudo o que fiz eu atribuo a vocês. Serei eternamente grato.

Ao meu irmão, Bruno, por ser meu grande amigo e parceiro de todas as horas.

Ao amor da minha vida, Raíssa, por ser essa pessoa tão maravilhosa e ter sido tão compreensível nos meus momentos de ausência. Te amo!

Um agradecimento especial à minha querida orientadora, Eileen Flores. Ter conhecido você foi uma daquelas coisas boas e raras que acontecem na vida e que a mudam completamente. Eu não tenho palavras para descrever o quanto te admiro como pessoa, professora, orientadora, psicóloga, enfim, você se sobressai em absolutamente tudo que faz. Agradeço pela amizade que desenvolvemos e espero que possamos cultivá-la por um longo período. Tudo o que você fez por mim durante o mestrado demonstrou um apreço que nunca esquecerei.

Aos professores Carlos de Souza, Rachel Cunha e Raquel Ávila, por terem aceitado o convite em participar da banca e pelas contribuições para este trabalho.

A toda equipe da escola que me abriu as portas e possibilitou o desenvolvimento desta pesquisa. Às crianças que participaram, sou muito grato por terem me dado a chance de aprender e me surpreender com vocês.

À melhor contadora de histórias que conheço, Raquel Coelho, sem a qual esta pesquisa seria impossível. Tive muita sorte de trabalhar com você!

Aos professores Jorge Castro, Rachel Cunha, Raquel Aló, Carlos Cançado e Timothy Mulholland, por terem contribuído tanto para a minha carreira profissional.

A toda equipe do PPB, Joyce, Rodolfo e Daniel, pela ajuda de sempre.

Aos amigos que fiz durante esse período, Renata, Fabi, Rodrigo, Rafaela, Paulo, Fábio, Kélvis, Nagi, Lígia, Marcelo e tantos outros, que tornaram essa fase muito mais divertida. Um abraço especial à minha parceira, Vanessa Faria, que esteve junto comigo durante o mestrado mais do que ninguém.

Aos membros do grupo de pesquisa em Leitura Dialógica, Bianca, Gilberto, Juliana, Vanessa, Raquel e Victor, pelas reuniões sempre tão produtivas.

A todos membros do Livros Abertos, por terem me recebido tão bem e pelos encontros sempre tão alegres.

Ao Cnpq, pelo suporte financeiro.

Esses últimos dois anos foram, sem dúvidas, uma fase de muita mudança e aprendizagem. Hoje sou uma pessoa melhor e atribuo isso a cada um de vocês. De coração, muito obrigado!

## Lista de Figuras

- Figura 1: Diagrama das interações dialógicas entre contadora e criança.....25
- Figura 2: Eventos atingidos na recontação livre e dirigida pelos participantes Rita, Lola e Lucas, por sessão, nas condições Leitura Simples e Leitura Dialógica, com linhas de tendência (linhas horizontais contínuas) para cada condição.....32
- Figura 3: Funções atingidas na recontação livre pelos participantes Rita, Lola e Lucas, por sessão, nas condições Leitura Simples e Leitura Dialógica, com linhas de tendência (linhas horizontais contínuas) para cada condição.....34
- Figura 4: Funções atingidas na recontação livre e dirigida pelos participantes Rita, Lola e Lucas, por sessão, nas condições Leitura Simples e Leitura Dialógica, com linhas de tendência (linhas horizontais contínuas) para cada condição.....36

## RESUMO

Leitura compartilhada pode ser definida como a leitura de um texto literário em voz alta por um adulto para uma ou mais crianças. Este estudo teve como objetivo investigar os efeitos da leitura compartilhada intercalada com *prompts* baseados nas funções da narrativa sobre a compreensão de contos. Vinte e dois contos dos Irmãos Grimm foram lidos a três crianças com idades entre 8 e 13, um por sessão. Na condição Leitura Simples, o texto era lido sem intervenções adicionais. Na condição Leitura Dialógica, a contadora de histórias interrompia a leitura em pontos pré-determinados do texto para fazer perguntas abertas e reforçar diferencialmente respostas verbais das crianças sob controle de funções narrativas importantes. Todos os participantes iniciaram o experimento na condição Leitura Simples seguida da condição Leitura Dialógica, em um delineamento de linha de base múltipla por participante. A compreensão dos textos foi avaliada a partir da porcentagem de eventos e funções da narrativa verbalizadas durante tarefas de recontação livre e recontação dirigida por perguntas. De maneira geral, a correspondência entre as histórias e as recontações foi superior na condição Leitura Dialógica em comparação com a condição Leitura Simples, porém mais para as funções da narrativa do que para eventos específicos. Todas as crianças apresentaram desempenho superior nas recontações dirigidas do que nas recontações livres, especialmente na condição Leitura Dialógica (na recontação livre o desempenho tendia a ser semelhante entre as duas condições). Discute-se o papel dos textos, dos *prompts* e do reforçamento diferencial nos efeitos encontrados.

*Palavras-chave:* Leitura compartilhada, leitura dialógica, compreensão de textos, análise do comportamento, comportamento verbal



## ABSTRACT

Shared reading is the act of reading books aloud to a child or a group of children. This study assessed the effects of shared reading interspersed with prompts based on narrative functions on story comprehension. Twenty-two Brothers Grimm's fairy tales, one per session, were read to three children aged 8 to 13. In the simple reading condition, stories were read aloud without any additional interventions. In the dialogic reading condition, the storyteller interrupted reading at predetermined moments in the story to ask open-ended questions and differentially reinforce verbal responses under control of important narrative functions. All participants initiated the experiment in the simple reading condition followed by the dialogic reading condition, using a multiple-baseline across-subjects design. Comprehension was assessed by means of percentages of events and narrative functions cited during free retelling task followed by comprehension questions. In general, correspondence between the story and the child's retelling was higher in the dialogic reading condition than in the simple reading condition, but more for narrative functions than for specific story events. All children showed better performance when prompted by open comprehension questions than on the retelling task alone, especially in the dialogic reading condition (in the simple reading condition performance tended to be almost the same on both tasks). The roles of the text, prompts and differential reinforcement on story comprehension are discussed.

*Key-words:* shared reading; dialogic reading; text comprehension, behavior analysis, verbal behavior

Ler é uma atividade complexa que exige domínio de diversas competências linguísticas. Os pesquisadores têm frequentemente dividido, *grosso modo*, as competências necessárias para a leitura de textos em dois níveis<sup>1</sup>: o nível de decodificação e o de compreensão (e.g.: Catts, Adlof & Weismer, 2006; Gough & Tunmer, 1986).

O primeiro nível, o de decodificação, diz respeito à familiaridade do leitor com os signos convencionados para a escrita e suas correspondências sonoras. Se um determinado texto apresenta os signos *b-o-l-a*, arranjados nesta ordem, um leitor competente deve ser capaz de pronunciar “bola”, e não outra coisa. Entretanto, muitos autores consideram útil para fins de avaliação e diagnóstico, desmembrar a decodificação do texto em habilidades mais específicas, tais como: domínio dos princípios alfabéticos (e.g.: Labat, Ecalle, Baldy & Magnan, 2014), consciência fonológica (e.g.: Ehri et al., 2001) e fluência leitora (e.g.: Kim, Wagner & Lopez, 2012; Martens et al., 2007).

No segundo nível encontra-se a compreensão de textos, que pode ser considerada a habilidade leitora mais avançada e objetivo final de qualquer leitura (Sweet & Snow, 2003). Tal importância parte do entendimento de que a decodificação não é tudo o que espera de um leitor competente, e mais, a decodificação sem compreensão sequer pode ser chamada propriamente de leitura. Habilidades relacionadas à decodificação exercem um papel importante na compreensão (ver, por exemplo, Ehri et al., 2001), mas não a garantem. É perfeitamente possível uma criança ser capaz de ler com precisão o poema *I-Juca Pirama* de Gonçalves Dias ou cantar o *Hino Nacional* acompanhando a letra no papel, mas ser incapaz de dizer muita coisa acerca do que os respectivos textos tratam. Logo, é sensato dizer que, quando não há compreensão, a leitura torna-se uma atividade vazia e perde o seu sentido. Ler um texto e não compreendê-lo é como consultar um mapa e permanecer perdido.

---

<sup>1</sup> A divisão da leitura nestes dois níveis, também conhecida como *Simple View of Reading*, é considerada inadequada por muito teóricos atuais. Para mais detalhes e críticas a este modelo, ver Hoffman (2009).

## Compreensão de textos

Há pouco consenso na literatura em relação a uma definição para a compreensão de textos (Paris & Hamilton, 2009). Uma forma de compreender melhor o conceito pode ser voltar-se para seus usos no seu *lar original* (Wittgenstein, 2009/1953), ou seja, voltar-se para seu uso ordinário. Antes de tornar-se um termo técnico aplicado à leitura, “compreensão” é um termo amplamente utilizado na linguagem cotidiana de onde regras de sentido que regem o seu uso são importadas. A análise destas regras pode ser útil para esclarecer questões teóricas envolvendo um conceito e auxiliar na formulação de perguntas experimentais a seu respeito (Oliveira-Castro & Oliveira-Castro, 2001).

Na linguagem cotidiana, “compreensão” parece assemelhar-se à categoria lógica de *conceitos disposicionais* elucidada Ryle (2009/1949). A primeira distinção apontada por Ryle ao abordar os conceitos disposicionais é a de que seus usos não se referem a eventos ou processos, nem físicos nem mentais, portanto. Conceitos disposicionais resumem regularidades ou tendências que podem ser descritas na forma de cláusulas condicionais do tipo *se...então* (Ryle, 2009/1949).

Para demonstrar a lógica do uso de conceitos disposicionais, é possível tomar como exemplo conceitos que descrevem habilidades, como saber falar francês ou ser um jogador de futebol habilidoso. Dizer que “*Pedro é um jogador de futebol habilidoso*” não é descrever um episódio, pois Pedro não está necessariamente jogando futebol agora (aliás, na maior parte do tempo, um jogador *não* está jogando futebol). Descrevê-lo como um jogador de futebol habilidoso é resumir uma regularidade ou tendência de Pedro a comportar-se de determinadas maneiras (neste caso, jogar futebol) em determinados contextos; é o mesmo que dizer que se o chamarem para uma partida, ele tenderá a dar muitos dribles em seus adversários, fazer muitos gols, etc.

De forma semelhante, dizer que alguém compreende textos não envolve nomear episódios, nem físicos nem mentais, mas é descrever uma tendência ou capacidade, após a

leitura de um texto, do indivíduo comportar-se de maneira bem-sucedida em determinados contextos. Ao terminar de ler um livro sobre a história do Império Inca, por exemplo, espera-se que o leitor seja capaz de falar sobre os principais deuses adorados por aquela civilização, apontar a localização geográfica do Império, descrever como procedeu a invasão espanhola, dentre outras coisas. Caso ele não seja capaz de fazer nenhuma destas coisas, certamente se dirá que ele não leu o livro, ou então que ele leu, mas não o compreendeu.

Embora os conceitos disposicionais não se refiram a eventos, isso não é incompatível com eles terem início e, em alguns casos, fim. Dizer que o leitor compreendeu a história do Império Inca após a leitura do livro não significa que ocorreram dois eventos – ler o livro e a sua compreensão – e sim que, com a leitura do livro, ele tornou-se capaz de comportar-se verbalmente em relação a alguns contextos de uma maneira que não era possível antes: que ele agora consegue explicar melhor a história do Império Inca aos seus amigos, que ele agora é capaz de responder a algumas perguntas sobre o assunto, que certas dúvidas que lhe apossavam deixaram de existir e surgiram outras talvez mais sofisticadas, etc.

É importante ressaltar que apesar de não descreverem eventos, conceitos disposicionais baseiam-se em observações ou informações sobre eventos como parte dos critérios de adequação de seus usos (Oliveira-Castro & Oliveira-Castro, 2001). Para dizer que um indivíduo compreende um texto é importante a observação de ocorrências comportamentais como responder corretamente a perguntas sobre o texto, recontar ou resumir o texto com precisão, etc. Por serem justamente os critérios para utilizar corretamente o conceito, tais ocorrências vem sendo frequentemente tratadas na literatura como medidas<sup>2</sup> de compreensão e geralmente resumem-se à execução de alguma tarefa, como recontar ou responder a perguntas sobre o texto, após a sua leitura (e.g.: Ferreira & Dias, 2002; Flores, Pires & Souza, 2014; Mira & Schwanenflugel, 2013; Sanchez, Lorch, Milich & Welsh, 1999)

---

<sup>2</sup> Para uma revisão de medidas formais e informais de compreensão de textos, ver Leslie e Caldwell (2009).

No plano teórico, as ocorrências comportamentais relacionadas à compreensão podem ser interpretadas, sem transgredir a lógica disposicional do conceito, como um *efeito* que o texto produz no comportamento de seu leitor. Nas palavras de Dally III e Kupzyk (2013), “o efeito intencionado por um texto é produzir um impacto no comportamento de seus leitores; quando o leitor responde de forma previsível e competente, é possível inferir<sup>3</sup> que ele compreendeu o que foi lido.” (p. 405, tradução nossa).

Skinner (1957) também conceitua a compreensão de textos como um efeito que o texto produz no comportamento de seu leitor. No entanto, para entender o posicionamento de Skinner é importante elucidar a categoria de *comportamentos verbais* propostas pelo autor em sua obra *Verbal Behavior* (1957).

Segundo Skinner (1957), comportamentos verbais pertencem à categoria de comportamentos operantes, que são comportamentos que operam no ambiente e o modificam. A diferença entre o comportamento verbal e os demais comportamentos operantes seria o fato de o primeiro agir sobre um ambiente específico, o ambiente *social*. Um exemplo paradigmático de comportamento verbal seria o de uma criança dizer a sua mãe que está com fome e a mesma preparar-lhe um sanduíche. Ao dizer que está com fome a criança age verbalmente sobre o comportamento da mãe, exercendo o papel que Skinner (1957) chamou de *falante*. A mãe da criança, por sua vez, exerce o papel de agir sobre o ambiente físico e prover consequências ao comportamento de falante (no caso, preparar-lhe um belo sanduíche), caracterizando o que Skinner chamou de *ouvinte*. Diz-se que um comportamento é verbal quando há uma interação entre falantes e ouvintes, e esta interação também recebe o nome de *episódio verbal* (Skinner, 1957).

---

<sup>3</sup> Segundo Bennet e Hacker (2003), a atribuição de predicados psicológicos a indivíduos é feita diretamente a partir de ocorrências comportamentais. Os autores destacam que ocorrências comportamentais são evidências criteriosas para utilizar o predicado psicológico, não inferenciais.

No episódio verbal, ainda segundo Skinner (1957), o ouvinte provê consequências para o comportamento do falante, alterando a probabilidade de que o falante emita aquele comportamento em contextos semelhantes no futuro. Skinner descreve duas consequências que exercem controle sobre o comportamento do falante, que também se aplicam a qualquer comportamento operante: o *reforço*, que aumenta a probabilidade ou tendência do comportamento voltar a ser emitido no futuro, e a *punição*, que a diminui. No comportamento verbal, a produção de reforço (ou punição) para o comportamento do falante é sempre mediada pelo comportamento do ouvinte.

De acordo com a proposta de Skinner (1957), todo texto é potencialmente uma ocasião para um episódio verbal. O autor do texto, enquanto falante, age verbalmente sobre o comportamento de seus ouvintes, os leitores. Uma placa escrita “Vire à direita” é uma ocasião para que um leitor competente vire à direita. Um texto pode ser entendido como um registro duradouro de respostas verbais com potencial de influenciar o comportamento de seus leitores, caso estes façam parte da mesma comunidade verbal do autor.

Um texto pode influenciar o comportamento do seu leitor de diversas maneiras. A primeira, e talvez a mais óbvia, é a de fazer com que o leitor emita um conjunto de sons correspondentes ao texto. Este primeiro efeito foi chamado por Skinner (1957) de *comportamento textual* e está intimamente relacionado à habilidade de decodificação anteriormente citada, como pode ser observado no trecho abaixo:

Um falante sob o controle de um texto é obviamente um leitor. [...] O que nos interessa aqui é o seu comportamento vocal tal como é controlado pelos estímulos escritos ou impressos. Uma vez que o termo “ler” se refere a muitos processos ao mesmo tempo, o termo mais estreito “comportamento textual” será usado aqui. (Skinner, 1957/1978, pp. 65-66).

Na descrição do comportamento textual Skinner estava se referindo apenas à leitura “em voz alta” do texto, não a sua compreensão (Dally III & Kupzyk, 2013). Para haver compreensão, o texto deve produzir outros efeitos no comportamento do leitor para além do

mero comportamento textual. De forma mais específica, Skinner (1957; 1974) analisa que compreender algo pode ser descrito como uma tendência a comportar-se de maneira apropriada em determinados contextos:

Pode-se dizer que o ouvinte compreende o falante pelo simples fato de ele se comportar de maneira apropriada. [...] Quando, por exemplo, o ouvinte se ruboriza à menção de uma incorreção social, pode-se dizer que ele compreendeu o que foi dito<sup>4</sup> na medida em que sua reação foi apropriada em relação ao acontecimento original. Uma observação numa língua que ele não “compreende” não o teria afetado da mesma maneira. (Skinner, 1957/1978, p. 266)

Nota-se que o conceito de compreensão para Skinner está diretamente ligado à análise do comportamento do indivíduo perante o texto. De forma mais ampla, sua teoria acerca do comportamento postula uma relação de controle entre o comportamento e variáveis ambientais em que o comportamento pode ser analisado em função dessas variáveis. Por isso, a análise destas relações de controle é também chamada de *análise funcional* (Gewirtz & Peláez-Nogueras, 1992).

É possível aplicar a análise funcional na identificação de variáveis responsáveis pela compreensão de um texto. Para haver compreensão, um texto deve ser capaz de evocar respostas apropriadas em seu leitor, ou seja, deve haver uma relação de controle entre tais respostas e os estímulos textuais. Logo, respostas apropriadas associadas à compreensão de um texto podem ser interpretadas funcionalmente como *classes de operantes discriminados* (Catania, 2008/1999) sob controle de estímulos discriminativos textuais.

Classes de operantes discriminados são estabelecidas ao reforçar-se diferencialmente uma classe de respostas na presença de uma classe de estímulos discriminativos (Catania, 2008/1999). Como resultado tem-se um aumento na probabilidade de emissão da classe de respostas na presença da classe de estímulos discriminativos. Nesse sentido, uma forma de levar indivíduos a compreenderem textos pode ser a de reforçar diferencialmente classes de

---

<sup>4</sup> Ou lido, no caso de textos.

respostas apropriadas associadas à compreensão na presença de classes de estímulos discriminativos textuais.

Obviamente, para uma determinada resposta ser diferencialmente reforçada é necessário que ela seja primeiramente emitida. Por exemplo, se uma criança não compreende textos, por definição o texto será insuficiente para evocar uma resposta apropriada em seu comportamento. É importante que educadores adotem estratégias que evoquem respostas verbais perante o texto para então reforçá-las diferencialmente. Uma forma de fazer isso, como apontado por Skinner (1957), pode ser o educador recorrer ao uso *prompts*, que são estímulos que suplementam uma relação de controle fraca ou inexistente. (No exemplo dado, os prompts poderiam proporcionar fontes suplementares de controle quando o texto não fosse suficiente para evocar certas respostas verbais na criança) Os *prompts* têm como finalidade aumentar a probabilidade de que uma resposta seja emitida para então ser diferencialmente reforçada.

Porém, como um leitor deve se comportar para se dizer que ele compreendeu um texto? Que tipos de respostas devem ser evocadas pelo texto? Ainda, os efeitos que um texto produz serão iguais para todos seus leitores?

Os critérios para julgar se um indivíduo compreendeu um texto literário devem partir de uma análise do próprio texto, e se todo texto intenciona produzir um efeito em seu leitor, a sua interpretação nunca é totalmente livre. Aliás, “se se pode ler qualquer coisa atrás de qualquer texto [...] então todos os textos se tornam sinônimos” (Kerbrat-Orrechioni, 1980, p. 181, citado em Jouve, 2011). Se o leitor pudesse compreender “qualquer coisa” de um texto literário, não faria diferença ele ler *Chapeuzinho Vermelho* ou *A Odisseia*, mas há claramente uma diferença entre os efeitos que ambos intencionam produzir em seus leitores.



Isto não quer dizer que o efeito de um texto literário sempre será o mesmo para todos seus leitores. Eco (1994) analisa que existem dois tipos de leitores em um texto literário<sup>5</sup>: o “leitor modelo” e o “leitor empírico”. O leitor empírico, como diz o nome, é o leitor “de carne e osso”, que lê o texto e o interpreta e preenche com seus elementos idiossincráticos, pois, como aponta Eco (1994), nenhuma obra literária encontra-se perfeitamente acabada, sempre há lacunas a serem preenchidas pelo leitor. O leitor modelo, por outro lado, foi definido por Eco (1994) como “uma espécie de tipo ideal que o texto não só prevê como colaborador, mas ainda que procura criar” (p. 15).

Quanto mais o leitor modelo, que é o leitor intencionado pelo autor, aproximar-se do leitor empírico, mais o texto produzirá o efeito intencionado e, conseqüentemente, melhor compreendido ele será. Em *Chapeuzinho Vermelho*, por exemplo, é perfeitamente razoável dizer que Chapeuzinho era uma personagem ingênua ou sem malícia, sendo esta caracterização um dos efeitos que o texto intenciona produzir em seus leitores (pode-se dizer também que ingenuidade de Chapeuzinho exerce uma função importante para o decorrer da narrativa, influenciando diretamente nos eventos que se prosseguem). Caracterizá-la como “desconfiada”, pelo menos no momento em que ela inicialmente encontra o lobo na floresta, extrapola os limites intencionados pelo autor para seu leitor modelo. O leitor empírico, por outro lado, pode se identificar ou rejeitar as atitudes de Chapeuzinho, pode comparar as atitudes de Chapeuzinho consigo ou com outras pessoas que conhece e pode até mesmo decidir parar de ler a história ou resolver escrever uma versão em que Chapeuzinho desconfia desde o início dos desígnios do lobo. O importante é reconhecer que embora sempre possa haver diferenças nos efeitos produzidos por um texto em seus leitores, todo texto, aponta Jouve (2011), carrega consigo os critérios de validação da razoabilidade destes efeitos.

---

<sup>5</sup> Não se trata de pessoas diferentes, e sim de dois tipos de “leitores” teóricos, ou seja, de dois tipos de relações possíveis entre texto e leitor.

Em resumo, “compreender um texto” aparenta possuir uma lógica disposicional e descreve, de forma necessariamente vaga e resumida, uma tendência a comportar-se de maneiras apropriadas após a leitura de um texto. As ocorrências comportamentais relacionadas à compreensão podem ser funcionalmente interpretadas como uma classe de operantes verbais discriminados sob controle de estímulos discriminativos textuais. Finalmente, os critérios para julgar a razoabilidade do efeito que um texto produz em seu leitor devem partir de uma análise do próprio texto.

### **A leitura e a compreensão de textos no Brasil**

No sentido pedagógico, a situação da leitura e compreensão de textos no Brasil é alarmante. Segundo dados da Avaliação Nacional da Alfabetização (Instituto Nacional de Pesquisas em Educação [INEP], 2013), o desempenho em leitura por alunos do 3º ano do ensino fundamental da rede pública apresenta índices baixos em 22 estados brasileiros. A avaliação consiste em uma prova que mede o desempenho dos alunos em habilidades de leitura, escrita e matemática. No que se refere à leitura, os alunos foram avaliados por meio de um teste padronizado composto por 20 itens que medem o desempenho em habilidades leitoras específicas, para depois serem classificados com base em uma escala de quatro níveis.

Em 22 estados brasileiros, mais da metade dos alunos 3º ano do ensino fundamental, a série onde supostamente encerra-se o “ciclo de alfabetização”, encontravam-se nos dois níveis mais baixos, isto é, não sabiam ou ler ou compreendiam muito pouco ou nada do que liam. Em alguns estados do Norte e Nordeste a porcentagem de alunos classificados nestes níveis ultrapassa os 70%.

No *ranking* mundial, o Brasil encontra-se abaixo da média na avaliação de habilidades leitoras, na 52ª posição entre 64 países, atrás inclusive de países latino-americanos vizinhos como Uruguai, Chile e México (PISA/INEP, 2012). Índices nacionais também revelam que 27% da população brasileira é analfabeta funcional, ou seja, cerca de 1 a cada 4 brasileiros

carece de habilidades mínimas de leitura e interpretação de textos (INAF/Instituto Paulo-Montenegro, 2011).

Há, portanto, muito que avançar no desenvolvimento e implementação de estratégias para a formação de leitores e incentivo à leitura no Brasil. Para tanto, é importante que pais e educadores programem ações efetivas e corriqueiras envolvendo leitura. Uma forma conhecida e eficaz apontada pela literatura para incentivar a leitura e desenvolver habilidades leitoras é a leitura compartilhada de histórias.

### **Leitura compartilhada de histórias**

Leitura compartilhada pode ser descrita como a leitura de um texto literário em voz alta por um adulto para uma ou mais crianças (Flores, Santos, Amadeus & Dias, 2013; Kindle, 2011). Tradicionalmente conhecidas como “roda de leitura”, leituras compartilhadas são uma prática antiga que se mantêm nos dias atuais em bibliotecas, salas de aula e lares.

Diversos estudos apontam para uma relação positiva entre a leitura compartilhada de histórias e o desenvolvimento de habilidades linguísticas (e.g: Bus, van Ijzendoorn & Pellegrini, 1995; Duursma, Augustyn & Zuckerman, 2010). Dentre os benefícios da leitura compartilhada é possível citar ganhos em: vocabulário (Justice, Meier & Walpole, 2005; Kesler, 2010), construção oral de narrativas (Lever & Sénéchal, 2011) e compreensão de textos (Fisher, Frey & Lapp, 2008; Hilden & Jones, 2013; Kesler, 2010). Há também indícios de que compartilhar livros com crianças favorece o gosto e motivação para leitura (Baker, Mackler, Sonneschein & Serpell, 2001).

Existem muitas formas de compartilhar a leitura de um livro, que variam conforme ações específicas executadas pelos contadores de histórias antes, durante e após a leitura (Flores et al., 2013; Hilden & Jones, 2013; Kindle, 2011; Mira & Schwanenflugel, 2013; Resse & Cox, 1999). Em um estudo observacional, Kindle (2011) verificou que professores apresentam estilos diferentes de conduzir a leitura compartilhada com seus alunos. Reese e

Cox (1999) compararam os benefícios decorrentes de três estilos: o estilo *descritivo* (no qual o contador leva a criança a nomear e descrever figuras durante a leitura), estilo *compreensivo* (o contador foca no significado da história e exige inferências e previsões durante a leitura) e o estilo *orientado para performance* (leitura ininterrupta da história com discussões antes e após a leitura). Os benefícios para cada estilo variaram conforme as habilidades iniciais da criança; as mais novas ou com menos habilidades linguísticas beneficiaram mais com o estilo descritivo, ao passo que crianças mais velhas ou mais habilidosas beneficiaram mais com o estilo orientado para performance.

Ações específicas executadas pelos contadores de história parecem influenciar diretamente nas habilidades que são beneficiadas com a leitura compartilhada (Reese, Cox, Harte & McAnally, 2003). A literatura aponta que a utilização de estratégias interativas pode otimizar significativamente o momento da leitura e desenvolver habilidades como vocabulário e compreensão (Vally, 2012). Leituras interativas são aquelas em que o adulto estimula a criança a engajar-se em conversas descontextualizadas que vão além das informações contidas no livro, como pedindo para a criança relacionar o conteúdo da história com suas próprias experiências ou exigindo explicações para os eventos da história (Duursma, Augustyn & Zuckerman, 2010). Em comparação com a leitura compartilhada simples (sem conversas descontextualizadas, somente a leitura do texto), a leitura interativa tem mostrado ser mais eficaz para promover o desenvolvimento de habilidades linguísticas (Brabham & Lynch-Brown, 2002). Como apontado por Morrow, O'Connor e Smith (1990), “ler para uma criança não é suficiente para promover ganhos máximos em seu letramento. É a conversa ao redor do texto que parece ser a chave.” (p. 268, tradução nossa).

### **Leitura Dialógica**

A leitura dialógica consiste em um tipo de leitura compartilhada na qual o adulto utiliza de estratégias evocativas para estimular a participação da criança durante a leitura e

criar um contexto de diálogo ao redor do texto. Em oposição à leitura compartilhada simples, na leitura dialógica estimula-se uma postura ativa por parte da criança para que aos poucos ela troque de papéis com o adulto e se torne a contadora da história. O adulto também fornece *feedbacks* às verbalizações da criança na forma de elogios, repetições, expansões e modelos de respostas desejáveis.

A leitura dialógica originou-se dos estudos de Whitehurst e colaboradores (e.g., Whitehurst et al., 1988; Whitehurst et al., 1999) sobre a relação entre o uso de estratégias evocativas durante a leitura compartilhada e o desenvolvimento de “letramento emergente”, que foi definido como as habilidades, conhecimentos e atitudes necessárias e preditoras do desenvolvimento da leitura e da escrita (Whitehurst & Lonigan, 1998). Em um estudo pioneiro, Whitehurst et al., (1988) realizaram um experimento no qual foram verificados os efeitos de um programa de treinamento de pais na utilização de estratégias evocativas durante a leitura compartilhada sobre o desenvolvimento de habilidades de linguagem expressiva e receptiva em crianças entre 21 e 35 meses de idade. Os pais do grupo experimental passaram por duas sessões de treinamento nas quais lhes foram ensinados os princípios da leitura dialógica para depois aplicarem estes princípios nas leituras compartilhadas em seus lares com seus filhos, enquanto os pais do grupo controle foram instruídos a ler da forma como já costumavam fazer.

No treinamento foram ensinados os seguintes princípios aos pais do grupo experimental: (1) fazer perguntas abertas (e.g.: “o que”, “quem”, “como”, “onde”, “qual”, “quando”, etc.) sobre as figuras e temas tratados no livro, evitando-se perguntas fechadas que pudessem ser respondidas com “sim” ou “não”; (2) dar continuidade às respostas das crianças repetindo e estendendo suas verbalizações, devolvendo as respostas das crianças com outras perguntas e ajudando-as sempre que necessário com exemplos de respostas desejáveis; (3) elogiar e encorajar as respostas das crianças (e.g., “Muito bem!”, “É isso mesmo!”, “Você

acertou!”); (4) Seguir o interesse da criança – focar no que a criança atentou e usar seus interesses como forma de estimular o diálogo.

Os resultados demonstraram ganhos significativos do grupo experimental em relação ao grupo controle em testes padronizados de vocabulário expressivo e receptivo (Peabody Picture Vocabulary Test-Revised – PPVT; One Word Picture Vocabulary Test – EOWPVT; Illinois Test of Psycholinguistic Abilities –ITPA). A mesma diferença foi encontrada em teste de *follow-up* nove meses após o término da intervenção.

Os princípios da leitura dialógica podem ser resumidos em três categorias: (a) utilização de estratégias evocativas, ou *prompts*, que estimulem uma postura ativa por parte da criança; (b) fornecimento de *feedbacks* contingentes às verbalizações da criança (elogios, repetições, expansões e modelos de respostas desejáveis); e (c) programação das intervenções de forma sensível às habilidades da criança, mudando progressivamente em complexidade com o passar do tempo. Diversos estudos (e.g.: Lever & Sénéchal, 2011; Whitehurst et al., 1994; Zevenbergen, Whitehurst & Zevenbergen, 2003) apontam que a leitura dialógica favorece o desenvolvimento de um conjunto de habilidades chamadas por Whitehurst e Lonigan (1998) de *outside-in*, um componente do letramento emergente que parece estar relacionado com a compreensão de textos. Whitehurst e Lonigan (1998) contrastaram dois componentes que constituiriam o letramento emergente: habilidades *inside-out*, que seria a capacidade do leitor decodificar o texto (correspondência grafema-fonema; consciência fonológica e sintática, etc.) e habilidades *outside-in*, que é a capacidade de extrair significado da leitura (conhecimentos semânticos e sintáticos, compreensão de narrativas e conhecimento das convenções da escrita). Tais estudos levam à conclusão de que a leitura dialógica pode favorecer a aprendizagem de repertórios verbais associados à compreensão de textos.

Um dos motivos pelo qual a leitura dialógica pode favorecer a compreensão do texto se deve à utilização de estratégias evocativas, ou *prompts*, durante a leitura. Os *prompts* exercem a dupla função de avaliar continuamente a compreensão da criança durante a leitura

como também a de evocar respostas apropriadas em seu comportamento. Um *prompt* pode revelar que a criança não compreendeu algum aspecto da narrativa, levando o adulto executar medidas como reformular o *prompt*, retomar os eventos da narrativa, trabalhar vocabulário, relacionar a narrativa com a própria vida da criança, etc. Ou seja, *prompts* permitem que adultos adaptem a exigência ao nível de desenvolvimento da criança, um processo frequentemente chamado pela literatura de *scaffolding* (Vally, 2012). Quando a criança responde de forma apropriada após o *prompt*, o adulto tem a oportunidade de reforçar positivamente seu comportamento, o que tem sido considerado um dos principais preditores de sucesso da leitura compartilhada interativa (DeBruin-Parecki, 1999; Flood, 1977).

A leitura dialógica parece compactuar com a proposta de ensino individualizado (Skinner, 1968), que consiste na programação do ensino a partir da avaliação do repertório inicial criança, induzindo a criança a engajar-se em novas formas comportamentais, fornecendo *feedbacks* e aumentando a complexidade da tarefa gradativamente. Os benefícios da leitura dialógica são maximizados quando feita individualmente (Lonigan & Whitehurst, 1998; Pilinger & Wood, 2013), já que grupos de crianças são geralmente heterogêneos em termos de níveis de desenvolvimento, o que dificulta adaptar as exigências ao nível de cada criança do grupo. Além disso, o tamanho do grupo é inversamente proporcional às oportunidades de verbalizações para cada criança do grupo.

A leitura dialógica pode ser especialmente benéfica para crianças que se encontram em situação “de risco” devido a fatores como nível socioeconômico e escolaridade dos pais, que podem contribuir negativamente para o desempenho em leitura e escrita, demandando medidas que contornem esse déficit (Duursma, Augustyn & Zuckerman, 2010; Payne, Whitehurst & Angell, 1994). A razão disso seria o fato de que crianças provenientes de famílias de baixa renda seriam menos expostas a contextos que envolvam leitura e escrita e, como apontado pela literatura, a quantidade e qualidade das interações entre crianças e seus cuidadores estão diretamente relacionadas ao desenvolvimento de repertórios verbais (Camelo

& Souza, 2009; Payne, Whitehurst & Angell, 1994). Felizmente, diversos estudos apontam a leitura dialógica como uma forma eficiente de alavancar o desenvolvimento de crianças em tais circunstâncias (e.g.: Fontes & Cardoso-Martins, 2004; Lonigan & Whitehurst, 1998; Valdez-Menchaca & Whitehurst, 1992; Vally, 2012; Vally, Murray, Tomlinson & Cooper, 2014), além de ser uma estratégia barata, lúdica e exigir relativamente pouco treinamento de pais e professores.

No Brasil, Fontes e Cardoso-Martins (2004) realizaram um experimento no qual foram investigados os efeitos de um programa de leitura interativa sobre o desenvolvimento de habilidades de linguagem oral (vocabulário e compreensão) e escrita de crianças provenientes de famílias com baixo nível socioeconômico. Os participantes eram 38 crianças entre cinco e seis anos de idade matriculadas em creches públicas que foram divididas em grupo controle e grupo experimental. As crianças do grupo experimental passaram por um programa de leitura interativa semelhante ao estilo *orientado para a performance* descrito por Reese e Cox (1999) citado anteriormente. As leituras interativas foram realizadas pela própria pesquisadora e as crianças do grupo controle não foram submetidas a nenhuma condição de leitura. Os comportamentos das crianças foram avaliados antes e após o programa de leitura por meio de testes padronizados que mediam habilidades de escrita (conhecimento dos nomes e sons das letras, conhecimento da escrita e leitura de palavras) e de linguagem oral (vocabulário e compreensão). Os resultados demonstraram ganhos significativos do grupo experimental em relação ao grupo controle em vocabulário e compreensão, mas não para habilidades de escrita. Os autores reconheceram como uma das limitações do estudo o fato das crianças do grupo controle não terem sido submetidas a nenhuma condição alternativa de leitura, o que dificulta excluir a possibilidade de que os efeitos encontrados não possam ser atribuídos a outros fatores alheios à leitura interativa de histórias.

Flores, Pires e Souza (2014) analisam que as conclusões geradas por experimentos sobre leitura compartilhada geralmente baseiam-se em comparações de dados agregados



relativos a médias de grupos, obscurecendo a avaliação de diferenças individuais e de relações funcionais entre a(s) VD(s) e a(s) VI(s). Seguindo este raciocínio, Flores, Pires e Souza (2014) realizaram um experimento no qual foi verificado os efeitos da leitura dialógica sobre a compreensão de textos utilizando-se um delineamento de sujeito único com reversão, com três crianças do 3º ano do ensino fundamental. O procedimento consistiu em encontros individuais com a contadora de histórias nos quais foi lido aos participantes um romance infanto-juvenil (*Minha mãe é uma pirata*), de forma dialógica (Condição B) ou de forma simples (leitura corrida sem as intervenções próprias da leitura dialógica; Condição A). O romance foi dividido em doze partes e em cada sessão foi lido uma parte do romance, totalizando doze sessões de leitura compartilhada para cada participante.

Cada participante foi submetido às duas condições experimentais. Os participantes P1 e P2 foram submetidos à ordem B-A-B, ou seja, o romance foi inicialmente lido de forma dialógica, depois de forma simples, seguido de um retorno à condição de leitura dialógica. O participante P3 foi submetido à ordem A-B-A, isto é, o romance foi lido inicialmente de forma simples, depois de forma dialógica, seguido de um retorno à condição de leitura simples. Cada condição durou entre três e cinco sessões.

Após cada sessão de leitura compartilhada a compreensão da criança foi avaliada de três maneiras: (a) Recontação Livre (instrução geral para a criança recontar a parte da história que acabara de ouvir); (b) Recontação Dirigida (perguntas fixas sobre o *setting*, personagens e trechos da história); e (c) Jogo de Frases (a criança ouvia gravações com afirmações sobre a parte lida naquela sessão e tinha que julgar se as afirmações eram verdadeiras ou falsas). As sessões foram gravadas para análise posterior.

A compreensão da criança exibida nas tarefas de recontação foi medida de duas formas: (a) porcentagem de eventos da história citados pela criança e (b) porcentagem de funções da narrativa atingidas. A medida de funções da narrativa foi adaptada da noção de “unidades funcionais do texto” proposta por Roland Barthes (1966/2009), que são unidades

textuais definidas pelo papel que exercem na narrativa como um todo. A unidade funcional é definida a partir de seu sentido ou sua relação com outras partes ou outros níveis do texto e não por aspectos formais como parágrafos, frases, etc., podendo uma função, inclusive, estar distribuída em diversas partes do texto. Uma unidade funcional pode ser definida, *grosso modo*, como um aspecto da narrativa que o leitor precisa compreender para compreender a narrativa como um todo. Em relação à análise de Eco (1994) citada anteriormente, poder-se ia dizer que se trata dos aspectos do texto aos quais o leitor modelo deveria corresponder. Na análise de Skinner (1957), tratar-se-ia de uma descrição das contingências programadas pelo texto para evocar certos comportamentos verbais no leitor.

Em *Chapeuzinho Vermelho*, por exemplo, a cena em que o lobo mau se veste de vovozinha após devorá-la exerce a função na narrativa de levar Chapeuzinho a pensar que o lobo mau era sua avó. Esta cena relaciona-se com a estranheza de Chapeuzinho posteriormente ao encontrar o lobo na cama de sua avó, o que pode ser evidenciado pelas perguntas que Chapeuzinho lhe faz (e.g.: “Vovó, porque suas orelhas estão tão grandes?”). A intenção do lobo ao vestir-se de vovó e a estranheza de Chapeuzinho ao encontrar o lobo na cama de sua avó são funções importantes na narrativa que, caso não sejam compreendidas pelo leitor, certamente afetarão a compreensão da história como um todo.

Características dos personagens, descrições de cenário, estados emocionais dos personagens e sua relação com os eventos da narrativa, relações causais entre dois ou mais eventos da história são todos exemplos de funções narrativas como foram conceituadas em Flores, Pires & Souza (2014), em que a análise das funções da narrativa serviu o duplo propósito de preparar os *prompts* para a leitura dialógica e de embasar a avaliação da compreensão da criança.

Para os participantes P1 e P2, expostos à ordem B-A-B, a porcentagem de eventos e funções atingidas foi superior nas condições de leitura dialógica em comparação à condição de leitura simples, corroborando com a literatura da área. No entanto, para o participante P3,

que foi submetido à ordem A-B-A, não houve diferença sistemática entre as condições. Os autores discutem que iniciar as sessões com leitura simples pode ter prejudicado a compreensão das partes iniciais do romance, comprometendo a compreensão das demais funções no restante do livro, já que os capítulos são interdependentes. Para solucionar essa questão metodológica os autores sugeriram replicar o procedimento utilizando narrativas diferentes em cada condição.

O presente estudo pretendeu dar continuidade à investigação de Flores, Pires e Souza (2014) na tentativa de responder algumas questões levantadas pelos autores. Foi realizada uma replicação sistemática do estudo anterior, sendo a principal mudança a utilização de contos literários no lugar de um romance. Por serem menos extensos do que romances, contos podem ser inteiramente lidos em cada sessão, o que pode ser uma vantagem metodológica já que cada sessão será independente das demais. Em cada sessão foi lida uma história com início, meio e fim. Pretendeu-se dessa forma reduzir a possibilidade de efeito de ordem encontrada no estudo anterior. O presente estudo também pretendeu contribuir para a literatura verificando se os efeitos da leitura dialógica sobre a compreensão de textos são generalizáveis a crianças mais velhas, com histórias constituídas apenas de texto, sem figuras.

## **Método**

### **Participantes**

Participaram da presente pesquisa três estudantes de Ensino Fundamental de uma escola pública em Brasília/DF, sendo duas meninas do 3º ano, Rita e Lola, e um menino do 5º ano, Lucas<sup>6</sup>. Rita e Lola entraram na pesquisa após a desistência de duas crianças participantes, Nina e Hugo<sup>7</sup>, ambos do 4º ano, que pediram para sair após duas e quatro semanas de coleta de dados, respectivamente, relatando desinteresse pela atividade e preocupação com possíveis perdas de conteúdo acadêmico ao se ausentarem de sala de aula.

---

<sup>6</sup> Em respeito à privacidade dos participantes, todos os nomes mencionados são fictícios.

<sup>7</sup> Os dados referentes aos participantes Nina e Hugo não serão apresentados, pois os mesmos não concluíram a condição de linha de base.

Todos os participantes foram encaminhados por seus professores, havendo sido dito que fossem encaminhados preferencialmente estudantes com dificuldades em compreensão de textos (detectadas pelos professores no cotidiano escolar). Foram seguidos dois critérios: que fossem alunos assíduos e que o livro utilizado fosse adequado ao nível de compreensão dos estudantes (nem muito fácil, nem muito difícil, com o objetivo de evitar efeitos de piso ou de teto). O último critério foi verificado por meio de sessões-piloto.

Os três estudantes mencionados aceitaram participar da pesquisa após explicação minuciosa do procedimento, o que era seguido de, pelo menos, uma sessão-piloto, em que eram realizadas leituras compartilhadas simples de um conto com procedimento exatamente igual ao adotado na fase de coleta de dados. Para o participante Lucas foi realizada também uma sessão-piloto de leitura dialógica como forma de testar a possibilidade de efeito piso, o que era uma preocupação inicial para este participante. Os participantes aceitaram participar da pesquisa mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Anexo A) e Termo de Permissão para Gravação de Imagens (Anexo B), que também foram assinados pelos seus responsáveis. Foi explicado aos participantes e a seus professores que as crianças teriam o direito de sair da pesquisa a qualquer momento, por qualquer motivo, sem resultar em qualquer prejuízo a elas, como ocorreu com Nina e Hugo.

A seguir são relatadas algumas informações sobre os participantes obtidas a partir de entrevistas com seus professores, psicopedagogos e com as próprias crianças.

### *Rita*

Rita era aluna do 3º ano e tinha oito anos de idade. Segundo sua professora, Rita era alfabetizada (sabia ler e escrever), mas tinha dificuldades em responder perguntas simples sobre textos curtos. Ainda segundo o relato da professora, seu desempenho escolar estava aquém dos demais estudantes e havia forte probabilidade de ela ser reprovada. Durante a pesquisa Rita mostrou-se sempre muito motivada, alegre e participativa.

*Lola*

Lola tinha oito anos de idade e também era do 3º ano, da mesma turma que Rita. A professora se referia a Lola como uma excelente aluna, estudiosa e esforçada. A professora indicou Lola à pesquisa por julgar que fosse ser uma atividade pela qual ela fosse se interessar. De fato, Lola prontamente aceitou participar e também relatou que sua mãe lia para ela esporadicamente. A possibilidade de efeito teto para esta participante era uma preocupação inicial, mas sessões-piloto revelaram que a complexidade dos contos escolhidos era adequada. Lola mostrou-se motivada e comunicativa durante a pesquisa.

*Lucas*

Lucas era do 5º ano e tinha 13 anos de idade, sendo o mais velho dos três participantes e também o mais velho da escola. Havia sofrido diversas reprovações – uma por série – tendo sido alfabetizado no ano anterior à pesquisa. Lucas havia sido diagnosticado por neurologista e psicólogo com atraso no desenvolvimento e Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e fazia acompanhamento com a psicopedagoga da escola. A psicopedagoga relatou suspeitar de que Lucas tivesse uma disfunção no processamento auditivo central (DEPAC), mas até a conclusão da pesquisa tal possibilidade não havia sido investigada.

A professora relatava que Lucas tinha muita dificuldade em aprender e por isso recebia tratamento diferenciado em sala de aula; seu assento ficava ao lado da mesa da professora e a mesma lhe concedia mais tempo para fazer as tarefas. O conteúdo das matérias oferecidas a Lucas também eram diferentes; relativas ao 1º ano em matemática e ao 2º ano em português. A professora planejava novamente reprová-lo no 5º ano.

A professora e psicopedagoga relatavam que a leitura de Lucas era silábica e que ele não compreendia o que lia. Na direção oposta ao que ocorreu com Lola, com Lucas havia a preocupação inicial de um possível efeito piso, mas sessões-piloto revelaram que o livro

também seria adequado ao seu nível de compreensão leitora. Lucas dizia gostar das sessões e mostrava-se sempre disposto, mas falava pouco (raramente iniciava conversas) e no início evitava contato visual.

### **Local**

A coleta de dados foi realizada em uma escola pública localizada no bairro da Asa Norte em Brasília/DF. A escola atendia aproximadamente 400 estudantes do primeiro período ao 5º ano do Ensino Fundamental, sendo a maioria de famílias moradoras de regiões administrativas do DF com população de renda média baixa, como Varjão, Paranoá e Itapoã.

A escola recebia alunos de graduação da Universidade de Brasília que participavam do Projeto de Extensão “Livros Abertos: Aqui todos contam!”. Os integrantes do projeto faziam visitas semanais à escola para realizar leituras dialogadas de textos infantis e infanto-juvenis a pequenos grupos fixos de cinco a oito crianças por aproximadamente 30 minutos cada sessão, uma vez por semana. Todas as crianças da escola eram contempladas pelo projeto, inclusive as que participaram da pesquisa. A leitura dialógica era uma prática conhecida pela escola e pelos professores, o que facilitou o diálogo e a aceitação dos mesmos no momento de explicá-los os objetivos desta pesquisa e pedir permissão para convidar os estudantes.

As sessões foram realizadas em uma sala localizada no pátio de entrada da escola que também servia de sala de apoio pedagógico. O espaço media aproximadamente 15 m<sup>2</sup> e possuía uma mesa retangular com cadeiras, tapete e armários. A iluminação e ventilação (ventilador) eram artificiais e a sala contava com uma porta e duas janelas com película negra, o que impedia enxergar dentro da sala pelo lado de fora.

As paredes eram compostas por divisórias de material fino sem isolamento acústico e sem telhado próprio, fazendo com que quaisquer barulhos do lado exterior pudessem ser ouvidos de dentro da sala. Mesmo sem realizar sessão durante o recreio, barulhos típicos de escola (crianças correndo pelo pátio, professores levando suas turmas à quadra

poliesportiva/biblioteca/sala de informática, etc.) eram frequentes em qualquer horário do dia. Um pesquisador encontrava-se do lado de fora da sala para impedir a entrada de pessoas durante a sessão e, sempre que possível, pedir silêncio às crianças que eventualmente se deslocavam pelo pátio fazendo barulho.

A pedido da escola, no segundo mês de coleta as sessões passaram a ser realizadas em uma sala adjacente à secretaria não muito diferente em termos de tamanho e infraestrutura, com exceção das paredes que eram de tijolo e do fato desta possuir um teto. Esta sala era um pouco mais silenciosa do que a primeira, embora ruídos fossem constante em qualquer ambiente da escola.

## **Materiais**

Para as sessões de leitura compartilhada foi utilizado o livro *Contos Maravilhosos Infantis e Domésticos (1812-1815)* de Jacob e Wilhelm Grimm (Editora Cosacnaify). O livro, dividido em dois volumes, é uma coletânea de 156 contos maravilhosos<sup>8</sup> decorrentes do trabalho de documentação de contos da tradição oral realizada pelos Irmãos Grimm no início do século XIX. Para o registro das sessões utilizou-se uma câmera digital presa a um tripé que foi colocado em cima da mesa de leitura e próximo a contadora de histórias e da criança. Foram escolhidos 22 contos (Anexo C) de tamanhos similares, medidos a partir da quantidade de eventos em cada conto. Os eventos podem ser descritos como as ações na narrativa, tudo aquilo que acontece na história e que constitui o seu “enredo”<sup>9</sup> (ver Anexo D1 para um exemplo). Em média, os contos escolhidos eram constituídos por 21 eventos ( $\sigma = 4,8$ ).

---

<sup>8</sup> Também conhecidos como “contos de fadas” ou “contos de magia”, contos maravilhosos caracterizam-se por serem narrativas curtas em que o enredo se desenvolve a partir de uma motivação inicial e geralmente envolvem elementos mágicos ou de encantamento. Ver Propp (1928/2001) para uma proposta de classificação e análise morfológica de contos maravilhosos.

<sup>9</sup> Trabasso e Sperry (1985) analisam que os eventos em uma narrativa são geralmente organizados em cadeias causais e mantêm uma relação lógica entre si. Se em uma história (1) a princesa beija o sapo, (2) o sapo transforma-se em príncipe e (3) os dois se casam, têm-se neste trecho três eventos em que o primeiro é condição necessária para o segundo, o segundo para o terceiro, e assim por diante.

Considerando a possibilidade de que os participantes já conhecessem alguma(s) das histórias, foram excluídos da seleção contos universalmente conhecidos, como: *A gata borralheira*; *João e Maria*; *Chapeuzinho Vermelho*; *Gato de botas*; *Rapunzel*; etc. Também foi pedido aos participantes que relatassem aos pesquisadores caso alguma história já fosse conhecida por eles (e isto lhes era lembrado frequentemente). Nenhum participante relatou conhecer alguma das histórias.

Evitou-se também incluir contos com enredos semelhantes com personagens e cenários diferentes, fato comum em alguns contos dos Irmãos Grimm (e.g.: *O velho Sultão* e *A raposa e o Cavalo*).

#### *Análise dos contos, preparação dos prompts e protocolos*

Todos os contos foram previamente analisados e revisados por dois pesquisadores, resultando em listagens dos eventos e das funções narrativas de cada conto, tal como foram conceituadas em Flores, Pires e Souza (2014) (ver Anexos D1 e D2 para um exemplo de análise de eventos e funções da narrativa). As concordâncias entre as análises dos pesquisadores foram mantidas e as discordâncias discutidas e reelaboradas. Em média, os contos eram constituídos por 8,23 funções ( $\sigma = 2,16$ ) e, como falado anteriormente, 21 eventos ( $\sigma = 4,8$ ).

A análise das funções da narrativa também embasou a elaboração dos *prompts* a serem emitidos durante a condição de leitura dialógica (ver Anexo D2 para um exemplo de programação de *prompts*). Os *prompts* eram programados com o intuito de evocar verbalizações das crianças acerca das funções da narrativa. Por exemplo, se uma função da narrativa fosse *Expressar a estranheza de Chapeuzinho ao ver o lobo vestido de vovó*, um possível *prompt* seria “*Fulano(a)*, o que você pensaria se encontrasse um lobo vestido de vovó?”. As listas de funções e eventos também serviram para a confecção de protocolos de registro para análise dos dados (Anexo D3).



## **Procedimentos**

### *Seleção e preparação da contadora*

A pesquisa contou com a participação de uma contadora de histórias selecionada dentre três candidatos do projeto de extensão da Universidade de Brasília “Livros Abertos: Aqui todos contam!”. Após entrevistas e *role-playing* com cada um dos interessados foi selecionada uma contadora estudante do curso de Psicologia na instituição, por ser uma das mais antigas e experientes do projeto, por ter tempo disponível e por ter experiência com as pesquisas realizadas pelo grupo (havia participado anteriormente de outra pesquisa no âmbito da disciplina “Pesquisa em Análise do Comportamento”).

A contadora passou por um treinamento no qual lhe foram explicados os objetivos e o procedimento da pesquisa. Discutiram-se e treinaram-se, por meio de *role-playing*, as técnicas utilizadas na leitura dialógica, enfatizando-se a importância dos *prompts* para evocar verbalizações das crianças acerca das funções da narrativa e do reforçamento diferencial contingente a estas verbalizações.

O conto a ser lido, as funções narrativas e os *prompts* eram enviados com antecedência à contadora, que era instruída a estudar o conto e suas funções narrativas. Foi destacado que estudar as funções era de extrema importância para evocar eficazmente verbalizações acerca destas funções e reforçá-las diferencialmente. Após estudar as funções, a contadora deveria estudar os *prompts*. Para não se esquecer de emitir nenhum *prompt*, a contadora optou por anotar lembretes nas laterais das folhas do livro, com uma numeração para ajudá-la a localizá-los na hora da contação.

A Figura 1 resume as interações dialógicas entre contadora e criança enfatizadas no treinamento. Durante as leituras dialógicas, a contadora deveria interromper a leitura em pontos pré-determinados da história e emitir o *prompt* planejado. Caso a criança não atingisse a função com o *prompt*, a contadora deveria reformular o *prompt* utilizando outras palavras. Caso a criança ainda não atingisse a função, a contadora deveria aumentar as dicas e retomar

os eventos da narrativa. Se, ainda assim, a criança não atingisse a função, a contadora oferecia um modelo de resposta e prosseguia com a leitura. Se após qualquer uma das intervenções a criança atingisse a função, a contadora era instruída a elogiar e ampliar a verbalização da criança com outras perguntas e comentários.

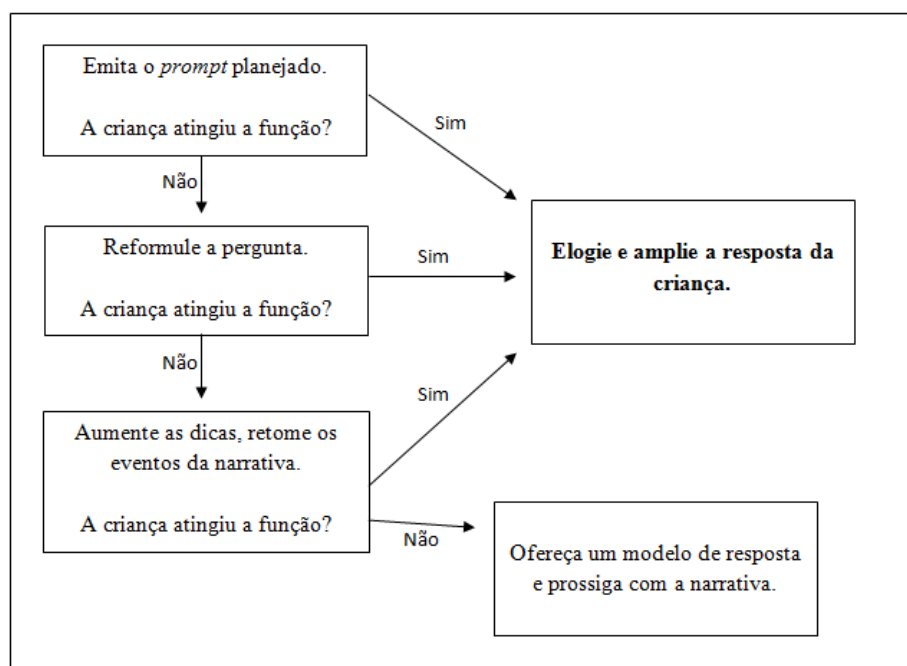


Figura 1. Diagrama das interações dialógicas entre contadora e criança

Para ilustrar uma interação dialógica, segue abaixo um trecho da transcrição da leitura dialógica do conto *Barba-Azul* com a participante Rita. Uma das funções da narrativa para este conto era evidenciar a curiosidade de uma das personagens em ver o que tinha dentro de um quarto que o seu marido, o Barba-Azul, a proibiu de entrar. Barba-Azul era um rei muito rico, mas também muito assustador. Antes de sair para uma viagem ele deixa todas as chaves do castelo com a rainha, mas a proíbe de entrar em um quartinho secreto que se abre com uma chave de ouro.

- Contadora:[...] *Não restava mais nada para ver além da sala proibida e, como a chave era de ouro, ela achou que ali talvez estivesse guardado o tesouro mais valioso do castelo. A curiosidade passou a torturá-la e talvez ela preferisse não ter visto os outros quartos, se em troca soubesse o que havia neste.*

- Contadora: Porque ela quer justamente entrar no quarto proibido?

- Rita: Por ‘causa’ que ela ficou muito curiosa.
- Contadora: Isso! Você também ficaria com muita vontade de entrar?
- Rita: (Responde que “sim” balançando a cabeça e sorrindo)
- Contadora: Você é curiosa?
- Rita: Sou, mas eu ia ficar com medo!
- Contadora: É, né? Ele ameaçou! Você acha que ela vai ter coragem de entrar no quarto?
- Rita: Acho que sim.
- Contadora: Acha que sim? Então vamos descobrir!

Neste trecho é possível notar que Rita atinge a função já a partir do primeiro *prompt*. A contadora reforça diferencialmente sua verbalização (“*Isso!*”) e amplia o diálogo com outras perguntas (“*Você também ficaria com muita vontade de entrar?*”, “*Você é curiosa?*” e “*Você acha que ela vai ter coragem de entrar no quarto?*”). Ou seja, a contadora cria um contexto de diálogo ao redor da função da narrativa de evidenciar a curiosidade da rainha em saber o que havia dentro do quarto proibido. Este trecho exemplifica o que um contador deve fazer durante a leitura dialógica: (a) utilizar estratégias evocativas, ou *prompts*, para estimular a participação da criança; (b) reforçar diferencialmente as verbalizações da criança relacionadas às funções da narrativa; e (c) dar continuidade às verbalizações da criança com outras perguntas.

### *Coleta de dados*

A coleta de dados se deu do dia 13 de agosto ao dia 12 de dezembro. Por determinação da escola, as sessões de leitura compartilhada ocorreram as Quartas, Quintas e Sextas, no período vespertino, exceto nos dias em que as crianças faltavam ou por outras questões escolares (feriados, passeios, provas, etc.).

Antes de cada sessão, a contadora de histórias buscava a criança em sala de aula e a levava ao local da pesquisa. Chegando ao local, os dois sentavam-se à mesa, a câmera presa

ao tripé era ligada, a contadora dizia o título da história que lia naquele dia e iniciava a leitura. A contadora sentava-se ao lado da criança com o livro aberto de forma que a criança pudesse acompanhar a leitura se quisesse. Os contos eram lidos de forma simples ou dialógica, dependendo da condição experimental em vigor.

Cada participante foi submetido às duas condições experimentais. Os contos foram inicialmente lidos de forma simples, e em seguida, de forma dialógica, sendo a primeira condição a linha de base para a segunda. Foi usado um delineamento de linha de base múltipla por participante, que se caracteriza pela introdução da intervenção em momentos distintos para cada participante (Sampaio et al., 2008; Iversen, 2013). Rita iniciou a condição de leitura dialógica na Sessão 8, Lola na Sessão 11 e Lucas na Sessão 14. Todos os 22 contos foram lidos na mesma ordem por todos participantes, independente da condição experimental e, por isso, alguns contos foram lidos apenas de forma simples (1 ao 8), outros foram lidos de forma simples para alguns participantes e dialógica para outros participantes (8 ao 14) e outros foram lidos apenas de forma dialógica (14 ao 22).

Na linha de base, a contadora foi instruída a ler a história de forma simples, ou seja, sem intervenções dialógicas. Nessa condição diálogos só ocorreriam durante a contação se fossem iniciados espontaneamente pela criança (o que nunca aconteceu nesta condição). A contadora lia o título e em seguida a história sem interrupções até o fim. A contadora foi instruída a manter todos os elementos de prosódia (ritmo, teatralidade, entonação, altura, vozes diferentes para cada personagem, etc.) que habitualmente utiliza em suas contações.

Na fase de intervenção a contadora foi instruída a ler o conto fazendo interrupções conforme enfatizado em seu treinamento (ver Figura 1). Ou seja, em pontos pré-determinados do texto a contadora interrompia a leitura e emitia os *prompts* previamente programados. Quando a criança respondia apropriadamente ao *prompt* a contadora reforçava diferencialmente e ampliava a verbalização da criança. Em conformidade com os princípios

da leitura dialógica, evitaram-se *prompts* constituídos de perguntas fechadas que pudessem ser respondidos com “sim” ou “não”.

Imediatamente após o término da leitura, na linha de base ou intervenção, a contadora se retirava do local e outro pesquisador avaliava a compreensão da criança acerca do conto lido. Nesta avaliação a criança era encorajada a recontar a história que acabara de ouvir, o que se deu de duas formas: recontação livre e recontação dirigida. As recontações também foram filmadas.

Na recontação livre o pesquisador encorajava a criança a recontar a história livremente com a instrução mínima “*Fulano(a)*, me conte a história que você ouviu hoje”. Quando a criança dizia não se lembrar de nada, o pesquisador solicitava que ela dissesse o que se lembrava da história. Quando a criança afirmava ter relatado tudo que lembrara, o pesquisador perguntava: “Você quer falar mais alguma coisa?”. Se a resposta fosse negativa, o pesquisador passava para a recontação dirigida.

Na recontação dirigida o pesquisador fazia perguntas abertas (que não pudessem ser respondidas apenas com *sim/não*), planejadas anteriormente, sobre as funções da narrativa, sendo apenas uma pergunta para cada função. As perguntas dirigidas eram diferentes das que já haviam sido feitas no *prompts*. Foram criados protocolos para as recontações dirigidas (ver Anexo D4 para um exemplo) e o pesquisador se limitava a fazer as perguntas previamente elaboradas.

### *Medidas*

A compreensão do texto lido para a criança foi avaliada a partir da quantidade de eventos e funções da narrativa citados pela criança durante a recontação, da mesma forma que em Flores, Pires e Souza (2014). Analisaram-se as gravações das recontações contabilizando-se as correspondências entre as verbalizações das crianças e os eventos e funções da narrativa, ou seja, analisava-se se a narrativa da criança, ao ser contada para um ouvinte, exerceria o

mesmo efeito que a narrativa original. Por exemplo, se uma função da narrativa lida fosse *A curiosidade da menina em ver o que tinha dentro do quarto*, analisava-se se o reconto da criança produziria o mesmo efeito. Se a criança verbalizasse algo como “Ela estava com muita vontade de (ou muito curiosa para) saber o que tinha lá dentro”, registrava-se a função como atingida. A avaliação dava-se pelo efeito potencial sobre o ouvinte e não pela topografia específica da resposta verbal. As funções ou eventos eram registrados como atingidos quando era possível inferir uma relação de controle temática (Skinner, 1957) entre alguma resposta da criança e o evento ou função da narrativa.

#### *Fidelidade da intervenção*

Após a conclusão da coleta, as filmagens de oito contações dialógicas foram aleatoriamente selecionadas e analisadas a fim de verificar se a contadora havia sido fiel ao planejamento na fase de intervenção. Foi verificado se os *prompts* planejados pelos pesquisadores foram de fato emitidos pela contadora. Das oito contações analisadas (três com Rita, três com Lola e duas com Lucas), 100% dos *prompts* planejados foram emitidos pela contadora. Também se constatou que nenhum *prompt* foi emitido na condição de leitura compartilhada simples.

#### *Análise de concordância entre juízes*

Após o término da coleta, foi feita uma análise de concordância entre os registros de eventos e funções atingidos na recontação feitos pelo pesquisador e os de uma estudante de graduação. Esta analisou, independentemente e sem conhecimento da condição experimental envolvida, doze registros de recontações (dois contos, sorteados, para cada uma das duas condições, para cada uma das três crianças – 2 x 2 x 3). A estudante já conhecia as medidas de funções da narrativa e eventos devido à sua participação anterior em outra pesquisa do grupo.

Um acordo era considerado quando ambos coincidiam em sua avaliação de um evento ou função como tendo sido ou não atingido pela criança. O acordo, calculado como total de acordos/(acordos + desacordos), multiplicado por 100, foi de 94% para as funções narrativas e de 90% para os eventos.

### **Resultados**

Os dados abaixo se referem à porcentagem de eventos e funções da narrativa verbalizados pelos participantes Rita, Lola e Lucas nas recontações livres e dirigidas, durante as condições Leitura Simples (linha de base) e Leitura Dialógica (intervenção). A participante Rita entrou posteriormente na pesquisa, após a segunda desistência, o que resultou em um maior atraso para iniciar a coleta com esta participante. As contações com Rita foram interrompidas na 19ª sessão pela aproximação com o final do semestre letivo e também por julgar-se que a quantidade de sessões com a participante já eram suficientes, tendo em vista o fato de ela ter totalizado doze sessões de leitura dialógica, número igual ou superior aos demais participantes. Uma falha procedimental também resultou na impossibilidade de registro dos dados referentes à Sessão 1 para a participante Lola.

Os dados são apresentados em séries temporais que permitem observar as porcentagens de eventos e funções verbalizadas por sessão. As séries temporais trazem também a regressão linear do desempenho dos participantes em cada condição experimental, também conhecidas como “linhas de tendência”, que podem ser descritas como as linhas que melhor retratam as tendências dos dados (Bourret & Pietras, 2013).

#### *Eventos*

A Figura 2 apresenta a porcentagem de eventos citados, por sessão, pelos participantes Rita, Lola e Lucas, a partir dos eventos verbalizados na recontação livre, acrescidos dos eventos adicionais verbalizados na tarefa de recontação dirigida. Optou-se por apresentar os dados das recontações livre e dirigida de forma agregada após a constatação de que as

crianças dificilmente citavam eventos na recontação dirigida. Na recontação dirigida as perguntas eram especificamente sobre as funções da narrativa e, pela própria exigência da tarefa, as crianças raramente citavam eventos nesta etapa. A complementação da recontação dirigida no que se refere aos eventos atingidos, quando havia, era mínima.

Na condição Leitura Simples, as porcentagens de eventos citados pela participante Rita variaram entre zero e 20%, com exceção da Sessão 3 (58%) e Sessão 5 (74%). Ao mudar para a condição Leitura Dialógica, observa-se um aumento brusco na porcentagem de eventos citados na Sessão 8, na qual Rita verbalizou 74% dos eventos. Com exceção da Sessão 14, em que Rita não citou nenhum evento, a porcentagem de eventos citados na condição Leitura Dialógica variou entre 22% e 74%, sendo que em seis de doze sessões (8, 9, 11, 13, 16, 17, 18) as porcentagens encontram-se acima de 40%.

As porcentagens de eventos citados por Lola na condição Leitura Simples apresentam três picos nas Sessões 3, 5 e 8, nas quais a participante citou 63%, 53% e 65% dos eventos das narrativas, respectivamente. As demais sessões variaram entre 5% e 40%. Ao mudar para a condição Leitura Dialógica as porcentagens de eventos citados por Lola variaram entre 45% e 80% a partir da Sessão 12, sendo que na Sessão 11 a participante citou 5% dos eventos.

Na condição Leitura Simples Lucas não citou nenhum evento nas Sessões 1 e 12, e as demais sessões variaram entre 7% e 47%. Na condição Leitura Dialógica as porcentagens de eventos citados por Lucas variaram entre 10% e 48%.



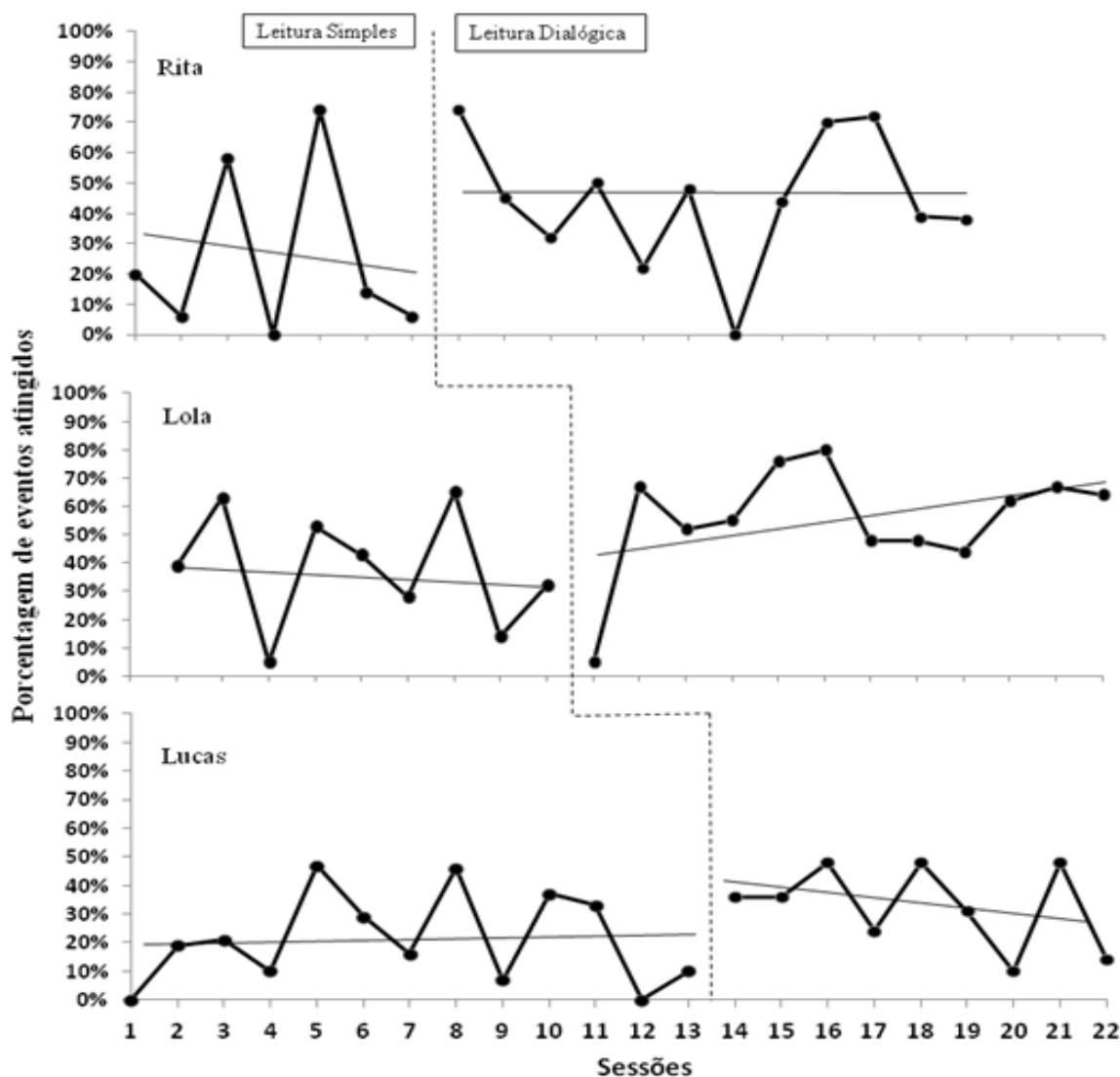


Figura 2. Eventos atingidos na recontação (livre e dirigida) pelos participantes Rita, Lola e Lucas, por sessão, nas condições Leitura Simples e Leitura Dialógica, com linhas de tendência (linhas horizontais contínuas) para cada condição.

### Funções da narrativa

A Figura 3 apresenta a porcentagem de funções da narrativa atingidas pelos participantes Rita, Lola e Lucas na recontação livre, por sessão, nas condições Leitura Simples e Leitura Dialógica.

Na condição Leitura Simples, o desempenho de Rita variou entre zero e 17%, com exceção da Sessão 5, em que verbalizou 57% das funções. Em quatro das sete sessões da condição Leitura Simples (1, 2, 4 e 7), nenhuma função narrativa foi citada por Rita. Na condição Leitura Dialógica, o desempenho foi sempre acima de zero, sendo que em sete

sessões (8, 9, 11, 15, 16, 17 e 19) o número de funções atingidas ultrapassou 30%. As porcentagens tenderam a ser mais elevadas na condição Leitura Dialógica e percebe-se uma tendência crescente, principalmente nas últimas quatro sessões.

Lola verbalizou 50% das funções narrativas em sua recontação livre em sua primeira sessão da condição Leitura Simples, mas nas sessões seguintes não verbalizou mais de 30% das funções dos contos. (Nas Sessões 4 e 10 não verbalizou nenhuma das funções da narrativa) Além disso, o desempenho nas últimas quatro sessões apresenta uma tendência decrescente. Já na condição Leitura Dialógica, o número de funções verbalizadas variou entre 11% e 63%, sendo que em oito das 11 sessões o desempenho foi superior a 40% e mostrou uma tendência crescente ao longo das sessões.

Nas três primeiras sessões da condição Leitura Simples, Lucas não verbalizou nenhuma das funções narrativas em suas recontações livres dos contos lidos. Nas sessões seguintes (Sessões 3 a 14), o número de funções narrativas verbalizadas variou entre 9% e 22%, com exceção da Sessão 5 (57%) e da Sessão 8 (43%). Ao iniciar a condição Leitura Dialógica houve brusco aumento na porcentagem de funções verbalizadas que se mantiveram entre 33% e 57% ao longo das seis sessões seguintes, com exceção da Sessão 18 (13%), mas, a partir da Sessão 20, houve uma queda brusca para zero ou cerca de zero nas funções verbalizadas.

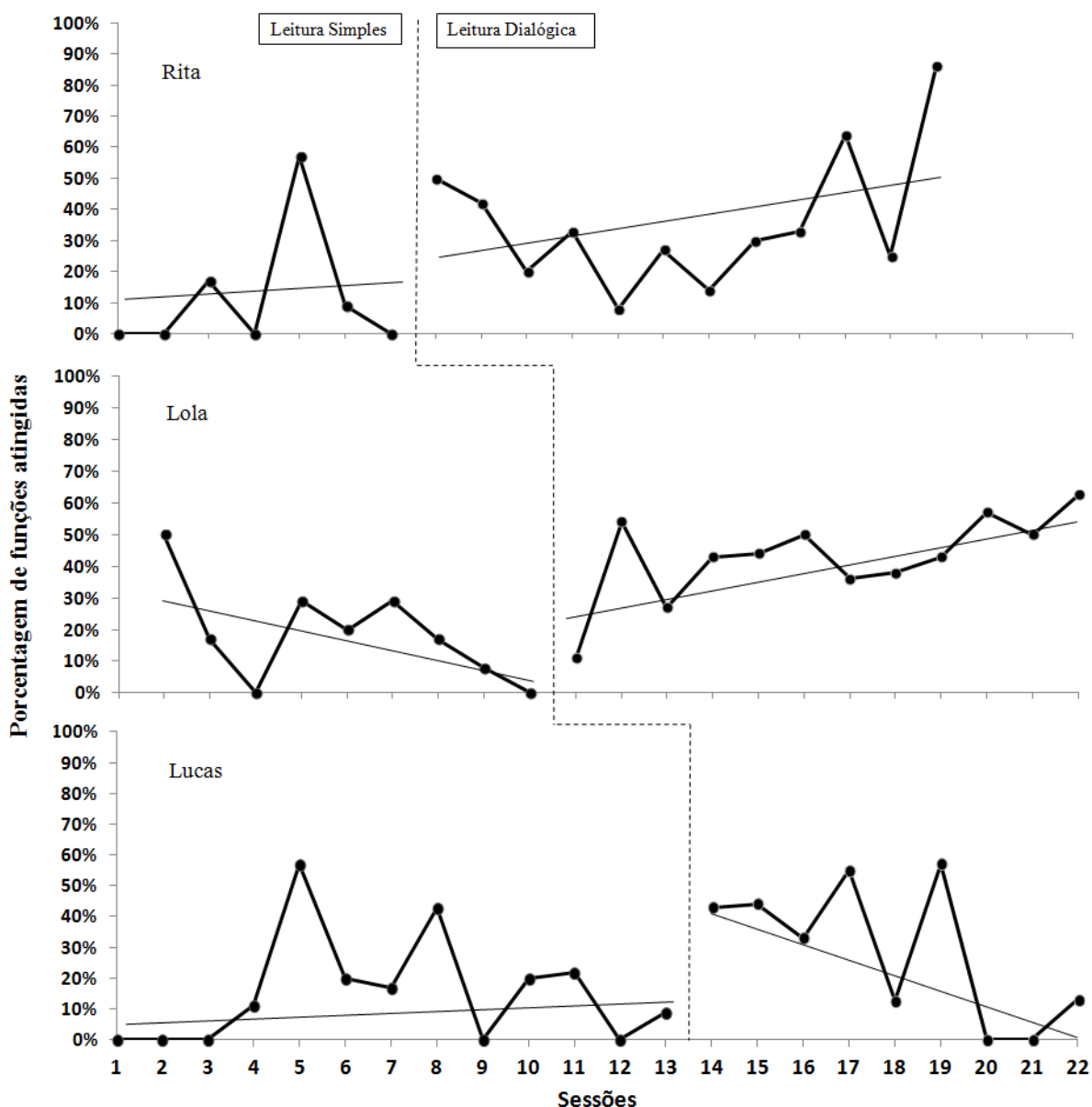


Figura 3. Funções atingidas na recontação livre pelos participantes Rita, Lola e Lucas, por sessão, nas condições Leitura Simples e Leitura Dialógica, com linhas de tendência (linhas horizontais contínuas) para cada condição.

A Figura 4 apresenta a porcentagem de funções atingidas, por sessão, pelos participantes Rita, Lola e Lucas, a partir das funções verbalizadas na recontação livre, acrescidas das funções adicionais verbalizadas na tarefa de recontação dirigida. Como, na condição de recontação dirigida, a partir das perguntas formuladas, a criança frequentemente verbalizava funções que não haviam sido verbalizadas na recontação livre, a Figura 4 permite visualizar o percentual total de funções narrativas verbalizadas, incluindo as que ela já havia

verbalizado na recontação livre mais as funções adicionais que tiverem sido evocadas com as perguntas da recontação dirigida.

Na condição Leitura Simples, a participante Rita não verbalizou nenhuma função em quatro sessões (1, 2, 4 e 7) e verbalizou apenas 9% das funções na Sessão 6. Os dados apresentam dois picos nas Sessões 3 e 5, em que Rita verbaliza 67% e 57% das funções. Ao iniciar a condição Leitura Dialógica houve um brusco aumento na porcentagem de funções verbalizadas. Na primeira sessão de leitura dialógica Rita verbaliza 83% das funções e as demais sessões tenderam a se manter entre 50% e 100%.

Na condição Leitura Simples o desempenho de Lola variou entre 17% e 50%, com exceção da Sessão 3 (67%) e da Sessão 8 (100%). Ao mudar a condição experimental para esta participante, observa-se um aumento brusco a partir da segunda sessão de leitura dialógica, em que as porcentagens variaram entre 64% e 100%, mantendo-se em 100% nas quatro últimas sessões.

Nas três primeiras sessões da condição Leitura Simples, Lucas não verbalizou nenhuma das funções narrativas em suas recontações livres e dirigidas. Nas sessões seguintes, o número de funções narrativas verbalizadas variou entre 7% e 44%, com exceção da Sessão 5 (71%) e da Sessão 8 (100%). Já na primeira sessão da condição Leitura Dialógica, Lucas verbalizou 71% das funções e o restante das sessões variaram entre 30% e 100%, sendo que em cinco sessões (14, 16, 17, 18, 19 e 22) a porcentagem de funções verbalizadas ultrapassou 50%.

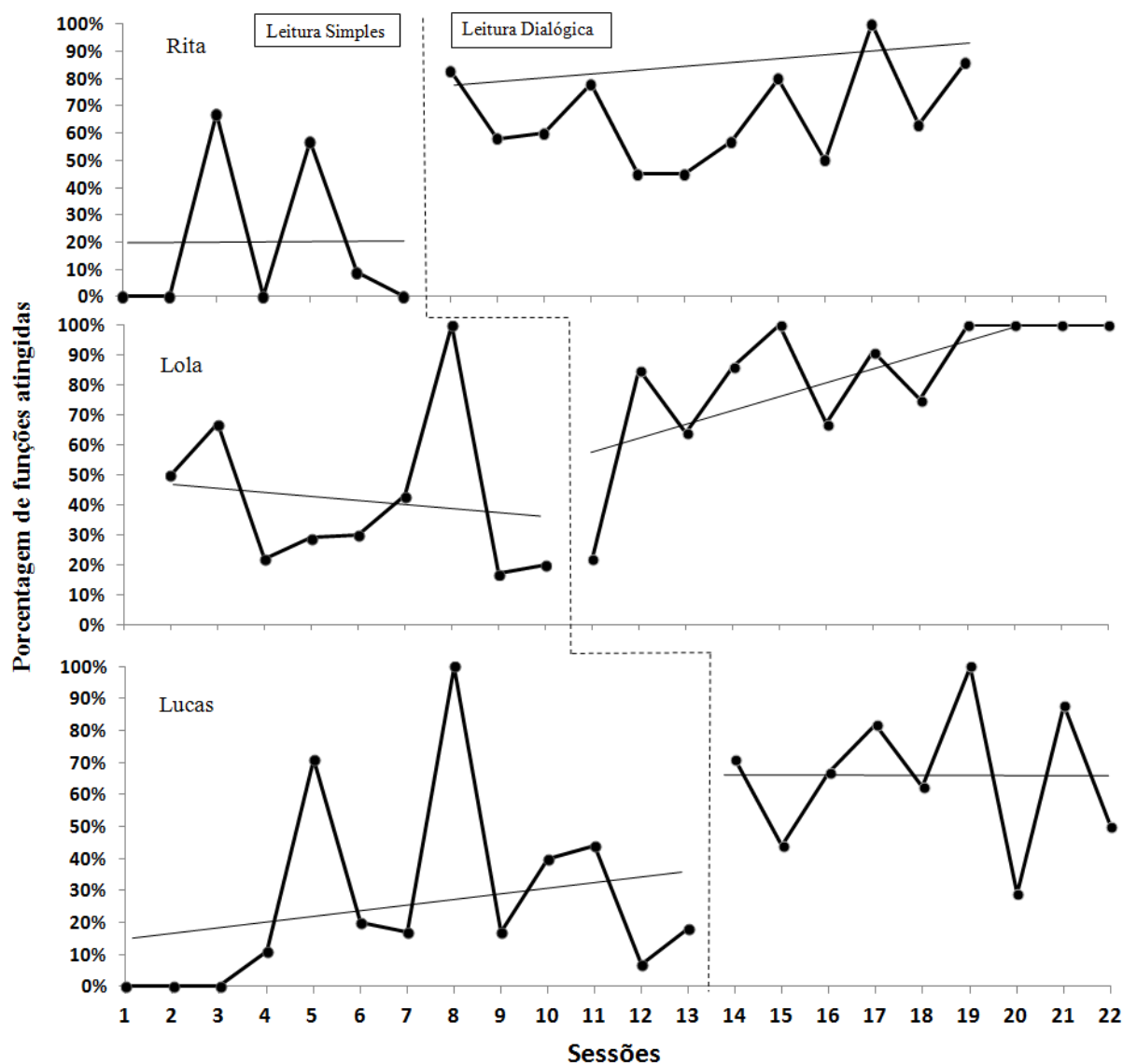


Figura 4. Funções atingidas na recontação livre e dirigida pelos participantes Rita, Lola e Lucas, por sessão, nas condições Leitura Simples e Leitura Dialógica, com linhas de tendência (linhas horizontais contínuas) para cada condição.

Uma comparação entre as figuras demonstra um padrão semelhante nos desempenhos dos participantes nas porcentagens de eventos e funções verbalizadas. Picos nas porcentagens de eventos tenderam a acompanhar picos nas porcentagens de funções. Como exemplo, é possível citar as Sessões 3, 5 e 8, que tenderam a produzir porcentagens maiores de eventos e funções verbalizadas pelos participantes. O cálculo da correlação entre as duas variáveis resultou em  $r = 0,72$  para Rita,  $r = 0,76$  para Lola e  $r = 0,74$  para Lucas.

## Discussão

A presente pesquisa investigou os efeitos da leitura compartilhada de contos com *prompts* baseados nas funções da narrativa sobre a compreensão de textos. A pesquisa consistiu em uma replicação sistemática do estudo de Flores, Pires e Souza (2014), sendo a principal diferença a leitura de contos literários no lugar de um romance. Buscou-se dessa forma fazer com que as sessões fossem independentes, controlando o efeito de ordem encontrado no estudo anterior.

Os três participantes foram submetidos a um delineamento de linha de base múltipla por participante em que 22 contos maravilhosos dos Irmãos Grimm foram lidos por uma contadora de histórias de forma simples e dialógica, sendo a primeira condição linha de base para a segunda. Tal como fizeram Flores, Pires e Souza (2014), a compreensão dos contos lidos aos participantes foi avaliada a partir da porcentagem de eventos e funções da narrativa verbalizados nas tarefas de recontação. A medida de funções da narrativa foi adaptada da noção de “unidades funcionais do texto” proposta por Roland Barthes (1966/2009), que são unidades textuais definidas pelo papel que exercem na narrativa como um todo. A análise das funções da narrativa aparenta ser uma medida satisfatória para a compreensão por abarcar elementos importantes da história que vão além da mera reprodução dos eventos, englobando aspectos como características dos personagens, descrições de cenário, estados emocionais dos personagens e sua relação com os eventos da narrativa, relações causais entre dois ou mais eventos da história, dentre outros.

Pelo seu caráter funcional, as funções da narrativa também permitem uma avaliação do desempenho a partir do efeito potencial do texto no comportamento do ouvinte, e não por aspectos formais. Em um dos contos (*O velho avô e o neto*), por exemplo, uma das funções da narrativa era evidenciar o estado de velhice e debilidade de um dos personagens da história. Ao recontar a história, uma das participantes gesticulou como ela achava que seria o personagem: encolheu os lábios como se fosse desdentada e tremia as mãos fingindo que

segurava uma bengala. A participante também verbalizou que achava que o personagem tinha por volta de noventa anos. As duas formas poderiam ser consideradas critérios suficientes para atingir a função, já que ambas expressam a velhice/debilidade do personagem, mas nenhuma delas pode ser considerada condição necessária, tampouco conseguir-se-ia esgotar a lista, já que são possíveis numerosas formas de comportamento verbal que expressam uma função/evento.

De maneira geral, a condição Leitura Dialógica favoreceu a compreensão dos contos lidos na medida em que produziu porcentagens mais elevadas de funções e eventos verbalizados pelos participantes. Na Figura 3, que traz as porcentagens de funções verbalizadas pelos participantes na recontação livre, a diferença entre as condições pode ser observada a partir do aumento no patamar inferior de funções atingidas, evidenciada pela redução na quantidade de sessões com 0% de funções verbalizadas na condição Leitura Dialógica (onze na condição Leitura Simples contra duas na condição Leitura Dialógica). Na condição Leitura Dialógica os dados tenderam a encontrar-se mais próximos das linhas de tendência, principalmente para as participantes Rita e Lola, que também apresentam uma tendência crescente ao longo das sessões.

Ao incluir nos resultados as funções atingidas durante a recontação dirigida (Figura 4), percebe-se uma diferença mais evidente entre as condições. Com exceção da participante Lola, que apresenta um aumento na porcentagem de funções atingidas a partir da segunda sessão de leitura dialógica, os demais participantes demonstram um aumento estável já na primeira sessão. Depois da segunda sessão, todavia, Lola alcançou as maiores porcentagens entre os três participantes, estabilizando em 100% nas últimas quatro sessões. Na maioria das sessões da condição Leitura Dialógica os participantes verbalizaram mais do que 50% das funções das narrativas e em sete sessões verbalizaram 100% das funções. Na condição Leitura Simples os participantes tenderam a verbalizar entre zero e 40% das funções da narrativa na condição Leitura Simples e alcançaram 100% de funções verbalizadas em apenas duas

sessões. As porcentagens na condição Leitura Dialógica também tenderam a variar menos, o que pode ser evidenciado pela maior aproximação dos dados com as linhas de tendência.

Uma comparação entre as Figuras 3 e 4 permite concluir que a recontação dirigida contribuiu significativamente para a porcentagem de funções verbalizadas. A literatura aponta que a recontação dirigida é geralmente uma melhor medida para a compreensão do que a recontação livre, já que fazer perguntas específicas sobre a história podem revelar aspectos que a criança compreendeu e que não aparecem espontaneamente na recontação livre (Goldman et al., 1999). O melhor desempenho dos participantes na recontação dirigida corrobora com outras pesquisas que utilizaram recontações livres e dirigidas para avaliar o desempenho de crianças após a leitura de textos (e.g.: Gazella & Stockman, 2003; Mira & Schwanenflugel, 2013). Em uma perspectiva funcional, os dados apontam que as perguntas realizadas na recontação dirigida foram estímulos discriminativos mais eficientes para evocar classes de respostas relacionadas às funções da narrativa do que a instrução geral para recontar a história na recontação livre.

É possível que as diferenças nos desempenhos nas recontações livres e dirigidas possam ser atribuídas às diferenças nas exigências das tarefas. A leitura dialógica, da forma na qual foi operacionalizada neste estudo, modelava verbalizações específicas sobre funções da narrativa. Na recontação livre não bastava ser capaz de verbalizar as funções para reconstruir a história coerentemente; exigia-se outros repertórios que não foram especificamente modelados, como o comportamento de narrar a história (iniciar com “Era uma vez”, descrever o *setting*, o uso de conectores, etc.). Já na recontação dirigida, exigia-se apenas verbalizações sobre as funções da narrativa, que eram especificamente evocadas pelas perguntas realizadas. Por ser uma tarefa menos exigente, é possível que a recontação dirigida tenha favorecido verbalizações sobre as funções da narrativa. Inclusive, é possível que a queda no desempenho de Lucas na recontação livre nas últimas sessões possa ser atribuída a uma possível discriminação das diferenças entre as condições pelo participante. Como a



recontação dirigida exigia menos, é possível que Lucas tenha aprendido a esperar acabar a recontação livre para que o pesquisador fizesse as perguntas dirigidas, o que facilitaria a sua recontação. A queda no desempenho na recontação livre nas últimas sessões de Lucas não indicam necessariamente uma diminuição na compreensão, já que o participante continua atingindo porcentagens altas na recontação dirigida. Cabe ressaltar, ainda, que embora tenha favorecido o desempenho dos participantes, os efeitos encontrados não podem ser atribuídos exclusivamente à menor exigência na tarefa de recontação dirigida, já que o desempenho na recontação dirigida também tendeu a ser superior na condição Leitura Dialógica.

Na presente pesquisa, os efeitos da leitura dialógica mostraram ter sido mais específicos para verbalizações sobre as funções do que eventos, em consonância com o estudo Flores, Pires e Souza (2014). A pequena diferença entre as condições para eventos na Figura 2 se deve sobretudo a um aumento no piso das porcentagens quando introduzida a condição Leitura Dialógica. Percebe-se que para os três participantes as porcentagens na condição Leitura Dialógica tenderam a encontrar-se mais próximos das linhas de tendência.

A especificidade do efeito para a medida de funções da narrativa também pode ser justificada pela programação da intervenção. Como falado anteriormente, na condição Leitura Dialógica a contadora foi instruída a modelar classes de respostas relacionadas às funções da narrativa. A modelagem consistia na emissão de *prompts* para evocar verbalizações sobre as funções da narrativa e na conseqüenciação destas verbalizações com reforços positivos na forma de elogios, demonstrando entusiasmo, prosseguindo com o diálogo, etc. Em nenhum momento modelou-se verbalizações específicas sobre eventos. Além disso, verbalizações sobre eventos podem não ser a melhor medida para a compreensão, pois um leitor não precisa citar todos os eventos de uma história para afirmar que ele a compreendeu, desde que ele demonstre ter compreendido seus pontos-chave (Rogoski et al., 2013).

A especificidade do efeito da intervenção para verbalizações sobre as funções permite concluir que o treinamento prévio da contadora constituiu um passo importante para alcançar os efeitos encontrados. O treinamento de contadores é geralmente a primeira etapa de pesquisas sobre leitura dialógica (e.g.: Lonigan & Whitehurst, 1998; Whitehurst et al., 1988; Whitehurst et al., 1994; Zevenbergen, Whitehurst & Zevenbergen, 2003). Os treinamentos geralmente consistem na apresentação de vídeos aos pais/professores e *role-playings* que modelam sobretudo a emissão de *prompts*. Poucos estudos enfatizam especificamente a importância do reforçamento diferencial para a leitura compartilhada. Rogoski et al. (2013) verificaram que o reforçamento diferencial contingente às verbalizações durante a leitura dialógica contribui significativamente para a compreensão do texto lido e que a mera emissão dos prompts não é suficiente para melhorar a compreensão das funções. O presente estudo corrobora com os achados Rogoski et al. (2013) e, de maneira geral, contribui com a literatura ao oferecer diretrizes para o treinamento de contadores. É importante reconhecer, entretanto, que a contadora que participou da presente pesquisa era experiente, familiar à leitura dialógica e às medidas de funções da narrativa. Outras pesquisas são necessárias para investigar a generalização dos efeitos para leituras compartilhadas realizadas por pais ou professores menos experientes, o que dependerá da elaboração de programas de treinamento eficientes.

Ainda sobre a especificidade do efeito para as funções da narrativa, a correlação positiva entre eventos e funções verbalizadas, todavia, parece apontar que verbalizações sobre funções tenderam a acompanhar verbalizações sobre eventos, o que faz sentido já que as funções são muitas vezes evidenciadas pelos eventos. A malvadeza do “lobo mau”, que exerce uma função importante em *Chapeuzinho Vermelho*, pode ser evidenciada em diversos eventos: quando o lobo engole a vovozinha, ao enganar e tentar comer Chapeuzinho, etc. Pode-se dizer, inclusive, que as funções da narrativa atribuem significado aos eventos ao relacioná-los com outras partes da história. Não é de se estranhar que, ao atingir funções, as

crianças também verbalizem mais acerca dos eventos pois as duas estão diretamente relacionadas, embora não sejam equivalentes nem possuam uma relação um-a-um.

As diferenças entre as condições experimentais para a medida de funções da narrativa replicam os efeitos encontrados para os participantes P1 e P2 da pesquisa de Flores, Pires e Souza (2014). Os autores levantaram a hipótese de que a ausência de efeito para o participante P3 deveu-se principalmente à ordem das condições experimentais a qual foi submetido: A-B-A (leitura simples – leitura dialógica – leitura simples). Na interpretação dos autores, iniciar o romance com leitura simples pode ter prejudicado a compreensão do início da história para este participante, influenciando na compreensão do restante do livro. A metodologia utilizada na presente pesquisa parece ter solucionado essa questão metodológica e sugere a interdependência dos capítulos como um dos fatores que possivelmente afetou o desempenho do participante P3.

Por outro lado, uma análise no desempenho dos participantes da presente pesquisa parece apontar que algumas sessões tenderam a favorecer o atingimento de funções independente da condição experimental. Na Sessão 8, por exemplo, todos os participantes apresentaram altas porcentagens de funções atingidas, mesmo Lola e Lucas, aos quais o conto foi lido de forma simples. Inclusive, a Sessão 8 foi a única sessão na condição Leitura Simples em que Lola e Lucas atingiram 100% das funções. As Sessões 3 e 5 também tenderam a apresentar uma maior porcentagem de funções e eventos verbalizados pelos participantes. Os picos observados na condição de leitura simples parecem possuir um padrão, ocorrendo principalmente nas Sessões 3, 5 e 8.

Mesmo com todos os cuidados tomados na escolha dos contos (escolhendo-se contos escritos pelos mesmos autores, de tamanho semelhante, do mesmo gênero, excluindo-se contos “universalmente conhecidos” e pedindo para as crianças relatarem caso já conhecessem algum dos contos), alguns contos aparentaram ser mais “fáceis” de serem compreendidos, o que pode ter influenciado nos resultados da presente pesquisa. Pearson

(2009) analisa que a compreensão leitora se dá na interseção entre o contexto em que a história é lida, as variáveis do leitor e as variáveis do texto. Se um leitor já é familiar a algum texto, isto é, se ele já leu ou ouviu a história no passado, ele tende a compreendê-la melhor (i.e.: variável leitor). Outros textos podem ser mais fáceis de serem compreendidos devido às características do próprio texto, por terem um vocabulário ou estrutura mais simples, por exemplo (i.e.: variável texto). Utilizar textos infanto-juvenis “reais”, ou seja, contos não-adaptados e amplamente utilizados em contextos educacionais e lúdicos – o que contribui para a validade ecológica do estudo – inevitavelmente diminuiu o controle sobre variáveis do texto e de experiência prévia dos participantes.

O melhor desempenho, em geral, na condição Leitura Dialógica levanta a possibilidade de que esta condição tenha favorecido principalmente a compreensão de textos “difíceis”. Uma evidência disso pode ser a menor quantidade de sessões com baixas porcentagens de funções e eventos citados na condição Leitura Dialógica em comparação com a condição Leitura Simples (por exemplo, no caso de Lucas). Como os textos eram diferentes, é possível que as intervenções da contadora tenham exercido efeito naqueles textos em que as crianças já encontrariam dificuldades. Na análise de Skinner (1957), textos “fáceis” seriam aqueles em que a relação de controle entre os estímulos discriminativos textuais e classes de respostas apropriadas já estão bem estabelecidas, isto é, o texto já é capaz de evocar respostas apropriadas no comportamento da criança por si só. Se os *prompts* emitidos pelo contador evocam respostas que já possuem alta probabilidade de serem emitidas com o texto, as intervenções do contador contribuem pouco ou são supérfluas. São nos textos difíceis, ou seja, naqueles que a criança encontra dificuldades, que a presença do contador pode realmente ser benéfica. Os *prompts* só fazem sentido em contextos onde a relação de controle é fraca ou inexistente, pois são justamente estas relações de controle que necessitam de suplementação (Skinner, 1957). Na leitura dialógica, o contador avalia continuamente a compreensão da criança durante a leitura por meio dos *prompts*, e quando ele verifica que algum aspecto da

narrativa não foi compreendido, ele tem a oportunidade de iniciar um processo de *scaffolding* e emitir outros *prompts* para evocar respostas apropriadas pela criança perante o texto para então reforçá-las diferencialmente. Para que a leitura dialógica seja útil e alavanque o desenvolvimento das crianças, o ideal é que o contador constantemente adapte o nível de exigência dos textos e dos *prompts* ao repertório da criança.

A metodologia empregada também não permite verificar se os efeitos da leitura dialógica são reversíveis ou se são generalizáveis a novos textos lidos de forma simples ou na ausência do contador. Um programa de pesquisa interessante seria o de estudar a transferência do desempenho durante leituras compartilhadas com *prompts* para leituras compartilhadas sem *prompts* ou individuais. Uma vez que um *prompt* cumpre o seu objetivo de evocar uma resposta-alvo em determinado contexto, a literatura recomenda que ele seja sistematicamente removido, o que resultaria em uma transferência do controle exercido pelo *prompt* para outros estímulos contextuais relevantes, um processo também conhecido como *fading out* (ou “esvanecimento”, em português) (Touchette & Howard, 1984). Com a participante Lola, cujo desempenho se estabilizou em 100% de funções atingidas nas últimas quatro sessões, poder-se-ia remover os *prompts* gradativamente nas sessões seguintes e verificar se o desempenho da participante se manteria. Isto não quer dizer que pais ou professores devam parar de emitir *prompts* em determinado momento do desenvolvimento das crianças, já que sempre será possível aumentar a exigência com *prompts* e textos cada vez mais desafiadores e dessa forma desenvolver habilidades leitoras cada vez mais avançadas.

Os dados obtidos na presente pesquisa obtêm respaldo em outras pesquisas que apontam ganhos positivos da leitura interativa de histórias sobre a compreensão de textos (e.g.: Dickinson & Smith, 1994; Fisher, Frey & Lapp, 2008; Flores, Pires & Souza, 2014; Hilden & Jones, 2013; Kesler, 2010). A presente pesquisa mostrou ainda, em consonância com os resultados obtidos por Rogoski et al. (2013) e Flores, Pires e Souza (2014), que a leitura dialógica ou interativa pode beneficiar a compreensão textual para crianças mais

velhas, com textos mais complexos e sem figuras. A maioria das pesquisas sobre leitura compartilhada interativa (e.g.: Fontes & Cardoso-Martins, 2004; Valdez-Menchada & Whitehurst, 1992; Whitehurst et al., 1988; Whitehurst et al., 1999; Zevenbergen, Whitehurst & Zevenbergen, 2003) tiveram como participantes crianças com idades entre 2 e 6 anos, muitas vezes matriculadas em creches ou programas sociais governamentais norte-americanos voltados para famílias de baixa renda (e.g.: programa *Head Start*). A presente pesquisa, ao encontrar efeitos positivos da leitura dialógica sobre a compreensão de textos para crianças com idades entre 8 e 13, sugere que os benefícios da leitura dialógica para a compreensão se estendem para outras idades.

Por fim cabe discutir algumas questões éticas relacionadas à pesquisa com crianças. Por tratar-se de uma população socialmente vulnerável (Morrow & Richards, 1996), cuidados redobrados devem ser tomados pelos pesquisadores para garantir o bem estar físico e psicológico das crianças participantes. Buscou-se desenvolver uma coleta de dados que fosse lúdica, próxima do cotidiano dos estudantes e que ao mesmo tempo permitisse seguir à risca protocolos previamente definidos. Mesmo assim, duas crianças, Nina e Hugo, declararam desinteresse em prosseguir na pesquisa ainda durante o primeiro mês de coleta.

O motivo da saída destas crianças merece uma discussão à parte. Alguns comentários feitos pela professora destes alunos sugerem que a pesquisa estava sendo vista pela turma como um “apoio pedagógico” para alunos com dificuldades acadêmicas. Como exemplo, era muito comum quando a contadora buscava as crianças participantes em sala de aula que outras crianças da turma também pedissem para ir. Nestes momentos a professora de Nina e Hugo costumava dizer coisas como “*Fulano*, você não vai porque você não precisa”. É possível que a pesquisa tenha adquirido um caráter aversivo para estes participantes por ser emparelhada com o rótulo pejorativo de ser “uma criança com dificuldades”. Por isso, após a saída dos participantes o pesquisador responsável pediu licença à professora para explicar aos alunos que participar da pesquisa não significava que os participantes eram melhores nem

piores e que a participação deles era uma forma de ajudar os pesquisadores a compararem alguns benefícios decorrentes de maneiras diferentes de ler histórias para crianças. Buscou-se dessa forma reduzir a possibilidade de que estes participantes fossem rotulados como “maus alunos”. Aliás, rótulos se mostraram pouco úteis na previsão do padrão comportamental observado pelas crianças participantes, especialmente para o participante Lucas, que era diagnosticado com atraso no desenvolvimento e TDAH. A mudança nas contingências parece ter sido suficiente para produzir mudanças relevantes para este participante.

### **Considerações Finais**

A leitura compartilhada pode ser considerada uma das atividades mais eficientes conhecidas para promover a compreensão de textos (Pardo, 2004) e o desenvolvimento de habilidades linguísticas em geral (NELP, 2008). Os resultados da presente pesquisa demonstram que a análise do texto com base nas funções das narrativas, a emissão de *prompts* durante a leitura e o reforçamento diferencial contingente às verbalizações das crianças sobre funções da narrativa podem contribuir significativamente para a compreensão do texto. A análise das funções da narrativa pode constituir uma ferramenta valiosa para o treinamento de contadores de histórias, pais e professores, permitindo fazer avaliações mais precisas da compreensão das crianças (que vão além do mero plano dos fatos) e, conseqüentemente, intervenções mais eficientes. A pesquisa acrescenta à escassa literatura brasileira e é um passo na direção certa para promover mudanças no cenário da leitura no Brasil.

## Referências

- Baker, L.; Mackler, K.; Sonnenschein, S. & Serpell, R. (2001). Parents' interaction with their first-grade children during storybook reading and relations with subsequent home reading activity and reading achievement. *Journal of School Psychology, 39*(5), 415-438.
- Barthes, R. (2009). Introdução à análise estrutural da narrativa. Em R. Barthes e cols. (Eds.). *Análise Estrutural da Narrativa* (6ª ed.). (M. B. Pinto, Trad.), pp. 19-62. São Paulo: Vozes (Obra original publicada em 1966).
- Bennett, M. R. & Hacker, P. M. S. (2003). *Philosophical foundations of neuroscience*. Oxford: Blackwell.
- Bourret, J. & Pietras, C. J. (2013). Visual analysis in single-case research. Em Madden, G. J.; Dube, W. V.; Hackenberg, T. D.; Hanley, G. P.; & Lattal, K. A. (Orgs.). *APA Handbook of Behavior Analysis: Methods and principles, v. 1*, pp. 3-32. American Psychological Association. Washington, DC: US.
- Brabham, E. G. & Lynch-Brown, C. (2002). Effects of teacher's reading-aloud styles on vocabulary acquisition and comprehension in the early elementary grades. *Journal of educational psychology, 94*(3), 465-473.
- Bus, A. G.; van Ijzendoorn, M. H. & Pellegrini, A. D. (1995). Joint book reading makes for success in learning to read. *Review of Educational Research, 64*(1), 1-21.
- Camelo, M. L. & Souza, C.B.A. (2009). Leitura dialógica, consciência fonológica e o desenvolvimento de repertórios verbais. Em: R.C. Wielenska. (Org.). *Sobre comportamento e cognição: Desafios, soluções e questionamentos* (Volume 24, pp. 159-168). Santo André, SP: ESETec.
- Catania, C.A. (2008). *Aprendizagem: comportamento, linguagem e cognição*. Porto Alegre: Artmed (Obra original publicada em 1999).



- Catts, H. W.; Adlof, S. M. & Weismer, S. E. (2006). Language deficits in poor comprehenders: a case for the simple view of reading. *Journal of Speech, Language and Hearing Research, 49*, 278-293.
- Dally III, E. J & Kupzyk, S. (2013). Teaching reading. Em Madden, G. J.; Dube, W. V.; Hackenberg, T. D.; Hanley, G. P.; & Lattal, K. A. (Orgs.). *APA Handbook of Behavior Analysis: Translating principles into practice, v. 2*, pp. 405-423. American Psychological Association. Washington, DC: US.
- Debruin-Parecki, A. (1999). Assessing adult/child storybook reading practices. *Center for the Improvement of Early Reading Achievement*. Ann Arbor: MI.
- Dickinson, D. K., & Smith, M. W. (1994). Long-term effects of preschool teachers' book readings on low-income children's vocabulary and story comprehension. *Reading Research Quarterly, 29*, 104-122.
- Duursma, E.; Augustyn, M & Zuckerman, B. (2010). Reading aloud to children: the evidence. *Archives of Disease in Childhood, 93*(7), 554-557.
- Eco, H. (1994). *Seis passeios pelos bosques da ficção*. São Paulo: Companhia das Letras
- Ehri, L. C.; Nunes, S. R.; Willows, D. M.; Schuster, B. V.; Yaghoub-Zadeh, Z. & Shanahan, T. (2001). Phonemic awareness instruction helps children learn to read: evidence from the National Reading Panels meta-analysis. *Reading Research Quarterly, 36*(3), 250-287.
- Ferreira, S. P. A., & Dias, M. G. B. B. (2002). Compreensão de leitura: Estratégias de tomar notas e da Imagem Mental. *Psicologia: Teoria e Pesquisa, 18*(1), 51-62.
- Fisher, D.; Frey, N. & Lapp, D. (2008). Shared readings: modeling comprehension, vocabulary, text structures and text features for older readers. *The Reading Teacher, 61*(7), 548-556.
- Flood, J. E. (1977). Parental style in reading episodes with young children. *The Reading Teacher, 30*(8), 864-867.

- Flores, E. P. Pires, L. F. & Souza, C. B. A. (2014). Dialogic reading of a novel for children: effects on text comprehension. *Paidéia*, 24(58), 243-251.
- Flores, E. P.; Santos, G. F. A.; Amadeu, L. F. M. & Dias, A. R. (2013). Leitura compartilhada em um hospital pediátrico: análise do comportamento verbal dos contadores. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 26(4), 711-720.
- Fontes, M. J. O., & Cardoso-Martins, C. (2004). Efeitos da leitura de histórias no desenvolvimento da linguagem de crianças de nível sócio-econômico baixo. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17(1), 83-94.
- Gazella, J. & Stockman, I. J. (2003). Children's story retelling under different modality and task conditions: implications for standardizing language sampling procedures. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 12, 61-72.
- Gewirtz, J. L. & Pelaez-Nogueras, M. (1992). B.F. Skinner's legacy to human infant behavior and development. *American Psychologist*, 47(11), 1411-1422.
- Goldman, S. R., Varma, K. O., Sharp, D., & the Cognition and Technology Group at Vanderbilt. (1999). Children's understanding of complex stories: Issues of representation and assessment. In S.R. Goldman, A.C. Graesser, & P Van den Broek (Eds.), *Narrative comprehension, causality, and coherence: Essays in honor of Tom Trabasso* (pp. 135–158). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Gough, P. B. & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education*, 7, 6-10.
- Grimm, W. & Grimm, J. (2012). *Contos Maravilhosos Infantis e Domésticos*. (C. Röhrig, Trad.). São Paulo: Cosacnaify
- Hilden, K & Jones, J. (2013). Effective interactive read-alouds build stronger comprehension. *Reading Today*, 30(5), 17-19.

- Hoffman, J. V. (2009). In search of the “simple view” of reading comprehension. Em Israel, S. E. & Duffy, G. G. (Eds.). *Handbook of Research on Reading Comprehension*, 54-66. London: Routledge.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (2012). *Programme for International Student Assessment – PISA*. Recuperado em 08 de janeiro, 2015, de <http://portal.inep.gov.br/pisa-programa-internacional-de-avaliacao-de-alunos>
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (2013). *Avaliação Nacional da Alfabetização –ANA*. Recuperado em 08 de janeiro, 2015, de <http://portal.inep.gov.br/web/saeb/ana>
- Instituto Paulo-Montenegro (2011). *Indicador de Alfabetismo Funcional - INAF*. Recuperado em 08 de janeiro, 2015, de [http://www.ipm.org.br/download/informe\\_resultados\\_inaf2011\\_versao%20final\\_12072012b.pdf](http://www.ipm.org.br/download/informe_resultados_inaf2011_versao%20final_12072012b.pdf)
- Iversen, I. H. (2013). Single-case research methods: an overview. Em Madden, G. J.; Dube, W. V.; Hackenberg, T. D.; Hanley, G. P.; & Lattal, K. A. (Orgs.). *APA Handbook of Behavior Analysis: Methods and principles*, v. 1, pp. 3-32. American Psychological Association. Washington, DC: US.
- Jouve, V. (2011). *A Leitura*. São Paulo: UNESP
- Justice, L. M.; Meier, J. & Walpole, S. (2005). Learning new words from storybooks: n efficacy study with at-risk kindergartners. *Language, Speech and Hearing Services at School*, 36, 17-32.
- Kesler, T. (2010). Shared reading to build vocabulary and comprehension. *The Reading Teacher*, 64(4), 272-277.
- Kim, Y.; Wagner, R. K.; Lopez, D. (2012). Developmental relations between reading fluency and reading comprehension: a longitudinal study from Grade 1 to Grade 2. *Journal of Experimental Child Psychology*, 113, 93-111.

- Kindle (2011). Same book, different experience: a comparison of shared reading in preschool classrooms. *Journal of Language and Literacy*, 7(1), 13-34.
- Labat, H.; Ecalle, J.; Baldy, R. & Magnan, A. (2014). How can low-skilled 5-year-old children benefit from multisensory training on the acquisition of the alphabetic principle? *Learning and Individual Differences*, 29, 106-113.
- Leslie, L. & Caldwell, J. (2009). Formal and informal measures of reading comprehension. Em Israel, S. E. & Duffy, G. G. (Eds.). *Handbook of Research on Reading Comprehension*, 403-427. London: Routledge.
- Lever, R., & Sénéchal, M. (2011). Discussing stories: how a dialogic reading intervention improves kindergartners' oral narrative construction. *Journal of Experimental Child Psychology*, 108(1), 1-24.
- Lonigan, C. J. & Whitehurst, G. J. (1998). Relative efficacy of parent and teacher involvement in a shared-reading intervention for preschool children from low-income backgrounds. *Early Childhood Research Quarterly*, 13(2), 263-290.
- Martens, B. K.; Eckert, T. L.; Begeny, J. C.; Lewandowski, L. J.; DiGennaro, F. D.; Montarello, S. A.; Arbolino, L. A.; Reed, D. D. & Fiese, B. H. (2007). Effects of a fluency-building program on the reading performance of low-achieving second and third grade students. *Journal of Behavioral Education*, 16, 39-54.
- Mira, W. A. & Schwanenflugel, P. J. (2013). The impact of reading expressiveness on the listening comprehension of storybooks by prekindergarten children. *Language, Speech and Hearing Services at School*, 44, 183-194.
- Morrow, L. M.; O'Connor, E. M. & Smith, J. K. (1990). Effects of a story reading program on the literacy development of at-risk kindergarten children. *Journal of Reading Behavior*, 22(3), 255-275.
- Morrow, V. & Richards, M. (1996). The ethics of social research with children: an overview. *Children & Society*, 10, 90-105.

- National Early Literacy Panel. (2008). *Developing early literacy: report of the National Early Literacy Panel*. Washington, DC: National Institute for Literacy. Disponível em <http://lincs.ed.gov/publications/pdf/NELPReport09.pdf>
- Oliveira-Castro, J. & Oliveira-Castro, K. (2001). A função adverbial de “inteligência”: definições e usos em psicologia. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 17(3), 257-264.
- Pardo, L. (2004). What every teacher needs to know about reading comprehension. *The Reading Teacher*, 58(3), 272-280.
- Paris, S. G. & Hamilton, E. E. (2009). The development of children’s reading comprehension. Em Israel, S. E. & Duffy, G. G. (Eds.). *Handbook of Research on Reading Comprehension*, 32-53. London: Routledge.
- Payne, A. C.; Whitehurst, G. J. & Angell, A. L. (1994). The role of home literacy environment in the development of language ability in preschool children from low-income families. *Early Childhood Research Quarterly*, 9, 427-440.
- Pearson, P. D. (2009). The roots of reading comprehension instruction. Em Israel, S. E. & Duffy, G. G. (Eds.). *Handbook of Research on Reading Comprehension*, 3-31. London: Routledge.
- Pillinger, C. & Wood, C. (2013). A small-scale comparison of the relative impact of dialogic and shared book reading with an adult male on boys’ literacy skills. *Journal of Early Childhood Literacy*, 13(4), 555-572.
- Propp, V. I. (2001). *Morfologia do conto maravilhoso* (Obra original publicada em 1928). Brasília: Copymarket
- Reese, E. & Cox, A. (1999). Quality of adult book reading affects children's emergent literacy. *Developmental Psychology*, 35(1), 20-28.
- Resse, E.; Cox, A.; Harte, D. & McAnally, H. (2003). Diversity in adult’s styles of reading books to children. Em van Kleeck, A; Stahl, S. A. & Bauer, E. (Eds.). *On Reading Books to Children: Parents and Teachers*. 37-57, London: Routledge.

- Rogoski, B. N., Flores, E. P., Araújo, B. S., Conceição, J. A., Barros, L. M., Coelho, R. F., & Souza, C. B. A. (2013, julho). *Leitura Dialógica com crianças alfabetizadas: Efeitos sobre a nomeação, a caracterização e a identificação de sentimentos dos personagens durante a recontação*. Trabalho apresentado no XXXIV Congresso Interamericano de Psicologia, Brasília, DF, Brasil. Resumo recuperado de <http://www.sip2013.org/pdf/AnaisCIP-VrsFinal04.pdf>.
- Ryle, G. (2009). *The Concept of Mind (60th Anniversary Edition)*. London: Routledge (Obra original publicada em 1949).
- Sampaio, A. A. S., Azevedo, F. H. B., Cardoso, L. R. D., Lima, C., Pereira, M. B. R., & Andery, M. A. P. A. (2008). Uma introdução aos delineamentos experimentais de sujeito único. *Interação em Psicologia*, 12(1), 151-154.
- Sanchez, R. P.; Lorch, E. P.; Milich, R. & Welsh, R. (1999). Comprehension of televised stories by preschool children with ADHD. *Journal of Clinical Child Psychology*, 28(3), 376-385.
- Skinner, B. F. (1957). *Verbal Behavior*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Skinner, B. F. (1968). *The technology of teaching*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Skinner, B. F. (1974). *Sobre o Behaviorismo*. São Paulo: Cultrix.
- Skinner, B. F. (1978). *O comportamento verbal*. São Paulo: Cultrix (Obra original publicada em 1957).
- Sweet, A. P. & Snow, C. E. (2003). *Rethinking reading comprehension*. New York: The Guilford Press.
- Touchette, P. E. & Howard, J. S. (1984). Errorless learning: reinforcement contingencies and stimulus control transfer in delayed prompting. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 17(2), 175-188.
- Trabasso, T. & Sperry, L. L. (1985). Causal relatedness and importance of story events. *Journal of Memory and Language*, 24, 595-611.

- Valdez- Menchaca, M.C., & Whitehurst, G.J. (1992). Accelerating language development through picture book reading: a systematic extension to mexican day care. *Developmental Psychology*, 28, 1106-1114.
- Vally, Z. (2012). Dialogic reading and child language growth: combating developmental risk in South Africa. *South African Journal of Psychology*, 42(4), 617-627.  
doi:10.1177/008124631204200415
- Vally, Z.; Murray, L.; Tomlinson, M. & Cooper, P. J. (2014). The impact of dialogic book-sharing training on infant language and attention: a randomized controlled trial in a deprived South African community. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 55(11), 1-9. doi: 10.1111/jcpp.12352
- Whitehurst, G. J. Falco, F. L., Lonigan, C. J., Fischel, J. E., DeBaryshe, B. D., Valdez- Menchaca, M. C., & Caulfield, M. (1988). Accelerating language development through picture book reading. *Developmental Psychology*, 24(4), 552-559. doi:10.1037/0012-1649.24.4.552
- Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69(3), 848-872.
- Whitehurst, G. J., Zevenbergen, A. A., Crone, D. A., Schultz, M. D., Velting, O. N., & Fischel, J. E. (1999). Outcomes of an emergent literacy intervention from Head Start through second grade. *Journal of Educational Psychology*, 91(2), 261-272.  
doi:10.1037/0022-0663.91.2.261
- Whitehurst, G. J.; Epstein, J. N.; Angell, A. L.; Payne, A. C.; Crone, D. A. & Fischel, J. E. (1994). Outcomes of an emergent literacy intervention in head start. *Journal of Educational Psychology*, 86(4), 542-555.
- Wittgenstein, L. (1973). *Philosophical Investigations* (3ª edição) [G.E.M. Anscombe, Trad.] Oxford: Blackwell (Obra original publicada em 1953).

Zevenbergen, A. A., Whitehurst, G. J., & Zevenbergen, J. A. (2003). Effects of shared-reading intervention on the inclusion of evaluative devices in narratives of children from low-income families. *Journal of Applied Developmental Psychology, 24*(1), 1-15.  
doi:10.1016/S0193-3973(03)00021-2



## ANEXOS

## Anexo A

**Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) – pais ou responsáveis**

Caro(a) Senhor(a),

Seu(sua) filho(a) ou a criança sob sua responsabilidade legal, caso ele (ela) concorde e haja seu consentimento, está sendo convidado(a) a participar da pesquisa INTERVENÇÕES DIALÓGICAS NA LEITURA COMPARTILHADA: EFEITOS SOBRE O COMPORTAMENTO VERBAL DE CRIANÇAS EM IDADE PRÉ-ESCOLAR E ESCOLAR que tem por objetivo investigar como a leitura compartilhada de histórias pode promover a aprendizagem e o desenvolvimento da linguagem.

A pesquisa será realizada no âmbito do Projeto de Extensão “Livros Abertos: Aqui Todos Contam!” que está sendo desenvolvido na Escola Classe 415 Norte desde Abril/2012. A pesquisa se dará por meio de encontros com a contadora de histórias do Projeto Livros Abertos, na própria escola da criança, na biblioteca ou na sala de apoio. Durante a pesquisa, a contadora irá buscar a criança na sala de aula e levá-la para o local onde será feita individualmente a leitura de um conto infanto-juvenil.

Os encontros ocorrerão três vezes na semana (salvo feriado, férias, evento especial na escola ou outro impedimento), em horários fixos determinados pela professora da criança. A duração da pesquisa será de até quatro meses – no máximo – podendo ser encerrada antes deste prazo. Durante as leituras, a criança será encorajada a ouvir atentamente a narrativa e, em vários momentos, será encorajada a participar ativamente com perguntas, comentários, recontações ou criações, etc. Nenhuma criança será obrigada a falar ou a responder e suas opiniões, assim como seu silêncio, serão respeitados.

Os encontros serão filmados por meio de câmera digital instalada sobre tripé em um canto da sala. As filmagens serão transcritas para analisar os efeitos da leitura compartilhada

sobre a linguagem da criança. Além disso, após cada sessão a criança será instruída a recontar a história que ouviu, de forma livre e dirigida, visando avaliar a sua compreensão da história.

Os resultados poderão ser utilizados para fins acadêmicos e científicos (congressos, artigos, resenhas, etc.). A identidade da criança e quaisquer dados pessoais serão mantidos em sigilo. A guarda dos dados (filmagens, folhas de registro, etc.) ficará com a Pesquisadora Responsável.

Você poderá se recusar ou desistir de permitir a participação de seu filho na pesquisa a qualquer momento e por qualquer motivo. Sua desistência ou não participação não acarretará em qualquer ônus para você ou para a criança. Este Termo encontra-se redigido em duas vias, sendo uma para você e outra para a pesquisadora responsável. Você terá total liberdade para questionar, opinar e solicitar esclarecimentos antes, durante e depois da pesquisa. Em caso de dúvida você poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável e/ou com o Comitê de Ética em Pesquisa do UnB pelos telefones e e-mails abaixo.

Pesquisadora Responsável: Profa. Dra. Eileen Pfeiffer Flores  
Universidade de Brasília – Instituto de Psicologia  
e-mail: [eileen@unb.br](mailto:eileen@unb.br)  
Tel.: (61) 8137-3455

Comitê de ética da UnB: Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Faculdade de Ciências da Saúde da Universidade de Brasília  
e-mail: [ceps@unb.br](mailto:ceps@unb.br)  
Tel: (61) 3107-1947

Acredito ter sido suficiente informado a partir das informações que li ou que foram lidas para mim e **autorizo a participação de**

---

**(nome completo da criança) na pesquisa acima descrita.**

Brasília, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

---

Assinatura do Responsável Legal

Brasília, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

---

Assinatura da Pesquisadora Responsável

Brasília, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

---

Assinatura ou rubrica da criança participante

## Anexo B

**Termo de Permissão para Uso de Imagens**

Caro(a) Senhor(a),

Este documento pede a sua permissão para que sejam feitas filmagens do seu(sua) filho(a) ou a criança sob sua responsabilidade legal durante a pesquisa INTERVENÇÕES DIALÓGICAS NA LEITURA COMPARTILHADA: EFEITOS SOBRE O COMPORTAMENTO VERBAL DE CRIANÇAS EM IDADE PRÉ-ESCOLAR E ESCOLAR que tem por objetivo investigar como a leitura compartilhada de histórias pode promover a aprendizagem e o desenvolvimento da linguagem.

As gravações ocorrerão durante os encontros com a contadora de histórias do Projeto Livros Abertos e será realizada por meio de um tripé instalado no canto da biblioteca ou da sala de apoio da Escola Classe da 415 Norte. As mesmas serão realizadas tão somente para que os pesquisadores possam registrar as sessões com o intuito de verificar a eficácia da leitura compartilhada interativa sob o desenvolvimento da linguagem das crianças.

A guarda das filmagens ficará sob a responsabilidade da Pesquisadora Responsável e só serão assistidas por ela ou por integrantes do seu grupo de pesquisa. As filmagens poderão ser transcritas para apresentações em congressos ou elaboração de artigos e resenhas. Neste caso, a identidade da criança e quaisquer dados pessoais serão mantidos em sigilo.

As gravações poderão ser interrompidas caso causem qualquer tipo de desconforto a você ou a criança sob sua responsabilidade legal. Em caso de dúvida você poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável e/ou com o Comitê de Ética em Pesquisa da UnB pelos telefones e e-mails abaixo.

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

Comitê de ética da UnB: Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Faculdade de Ciências da Saúde da Universidade de Brasília  
e-mail: [cepfs@unb.br](mailto:cepfs@unb.br)  
Tel: 3107-1947

Acredito ter sido suficiente informado a partir das informações que li ou que foram lidas para mim e **autorizo a gravação de filmagens de**

---

**(nome completo da criança) na pesquisa acima descrita.**

Brasília, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

---

Assinatura do Responsável Legal

---

Assinatura do(a) participante (criança) – Após explicação e assentimento.

Brasília, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

---

Assinatura da Pesquisadora Responsável

## Anexo C

## Sequência de leitura de contos dos Irmãos Grimm

1. Gato e rato em sociedade
2. O osso que canta
3. Os três corvos
4. João bobo
5. Rumpelstilzchen
6. Madrinha morte
7. Noivo bandido
8. Barba-azul
9. A serpente branca
10. O ovo de ouro
11. O velho sultão
12. O rei e o leão
13. A princesa pele de rato
14. O velho avô e o neto
15. O príncipe sapo
16. A clara luz do sol revelará para o dia
17. A velha na floresta
18. Os três irmãos
19. O indolente e o esforçado
20. O casamento celestial
21. Pássaro Fênix
22. A maldita fiação do linho

## Anexo D1

## Sequência de eventos do conto Barba-Azul

<b>Eventos</b>
Uma carruagem se aproxima da casa de um homem
Um rei desce da carruagem e pede a mão da filha do homem em casamento
O homem aceita a proposta e dá a mão de sua filha em casamento
Antes de partir, a filha do homem pede aos seus irmãos que lhe acudam se a ouvirem gritar
Seus três irmãos dizem para ela ficar tranquila, que se ouvirem ela gritar irão correndo ajudá-la
A filha parte com o rei para seu castelo
Chegando ao castelo vê que tudo era muito bonito e todos seus pedidos são atendidos
Barba-Azul comunica à sua esposa que irá viajar, deixando com ela todas as chaves do castelo mas a proibindo de abrir um quarto que se abre com a chave de ouro
A princesa abre todas as portas do castelo
A princesa abre o quarto proibido e vê um monte de corpos pendurados
A princesa deixa cair a chave no sangue
Ela tenta limpar a chave, mas o sangue volta
Depois de tentar muito, ela coloca a chave no meio de um monte de palha
Barba-Azul retorna e pede as chaves
A princesa devolve todas as chaves, menos a de ouro
Barba-Azul pede a chave de ouro
A princesa diz que perdeu na palha
Barba-Azul que ela pegue a chave pois ela terá que entrar no quarto
A princesa busca a chave
Barba-Azul ordena que ela entre no quarto
Ela pede pra subir e fazer sua última oração
A princesa grita da janela pedindo ajuda a seus irmãos
Os irmãos escutam o chamado da irmã e saem para ajudá-la
Barba-Azul pede para ela descer, mas ela novamente clama por seus irmãos
Barba-Azul pede mais uma vez pra ela descer, mas ela novamente clama pelos irmãos
Barba-Azul sobe para o quarto onde estava a princesa e aponta seu facão na direção de coração da princesa
Os irmãos entram no quarto, matam Barba-Azul e levam a princesa para casa junto com todos os pertences de Barba-Azul



## Anexo D2

Exemplo de análise de funções da narrativa e programação dos *prompts*

## “Barba-Azul”

Funções da narrativa / Evidências das funções	Trechos literais do conto / Prompts
<p>1) O pai concede a mão de sua filha por pensar que o Barba-Azul seria um bom partido Chega numa carruagem dourada com seis cavalos e cavaleiros “Sentindo-se feliz com a sorte grande da filha, o homem logo disse que sim” "não havia de que se queixar de um pretendente desses " (exceto a barba azul)</p>	<p><i>“Um dia, uma carruagem dourada puxada por seis cavalos e com muitos cavaleiros se aproximou, parou diante da casa, e um rei desembarcou e pediu ao homem que lhe entregasse a mão de sua filha.”</i> O que será que eles pensaram ao verem o homem chegar assim desse jeito (a carroça dourada, cavaleiros, seis cavalos, etc.)?  <i>“Sentindo-se feliz com a sorte grande da filha, o homem logo disse sim”</i> Porque que o homem pensou que a filha tirou a “sorte grande?”</p>
<p>2) Evidenciar que o Barba-Azul tinha um aspecto assustador que fez com que a menina sentisse medo dele A barba azul assustava A filha pede pros seus irmãos a ajudarem se ela precisar “Sempre que olhava pra ele, no seu íntimo, sentia-se muito assustada”</p>	<p><i>“Toda a vez que se olhava pra ele, era impossível evitar levar um pequeno susto”</i> O que você iria pensar se visse um homem de barba azul? Também se assustaria?  <i>“Queridos irmãos, se me ouvirem gritar, estejam onde estiverem, deixem tudo como está e venham me acudir.”</i> Porque será que ela pediu pros irmãos a acudirem? O que você acha que pode acontecer com ela?  <i>“Sempre que olhava pra ele, no seu íntimo, sentia-se muito assustada.”</i> Retomar as respostas anteriores da criança, confirmar ou refutar o que ela disse anteriormente</p>
<p>3) A curiosidade da menina em ver o que tinha dentro do quarto proibido; a tentação pelo proibido “Apenas a proíbo de entrar nesta pequena sala, que se abre com esta chave de ouro. Se abri-la, sua vida estará arruinada.” “Por algum tempo conseguiu resistir à vontade” “A curiosidade passou a torturá-la”</p>	<p><i>“Apenas a proíbo de entrar nesta pequena sala, que se abre com esta chave de ouro. Se abri-la, sua vida estará arruinada”</i> O que será que tem dentro do quarto?  <i>“Por algum tempo conseguiu resistir a vontade”</i> Você teria curiosidade para ver o que tem dentro do quarto? Me conte uma situação em que a curiosidade tomou conta de você.  <i>“A curiosidade passou a torturá-la e talvez</i></p>

	<p><i>ela preferisse não ter visto os outros quartos, se em troca soubesse o que havia neste.”</i></p> <p>Por que ela quer entrar justamente no quarto proibido?</p>
<p>5) A rainha tentou enganar o Barba-Azul com mentiras Fala que perdeu a chave no meio da palha Fala que vai rezar, mas chama seus irmãos</p>	<p><i>“Irmão, queridos irmãos, venham me acudir!”</i></p> <p>Mas ela não falou que ia rezar? Porque será que ela falou que ia rezar?</p>
<p>6) O Barba-Azul decide matá-la porque ela desobedeceu suas ordens “...porque desobedeceu as minhas ordens e entrou na sala, mas agora você vai ter de entrar lá, querendo ou não.” “Agora, prepare-se, porque você vai morrer ainda hoje.”</p>	<p><i>“...porque desobedeceu as minhas ordens e entrou na sala, mas agora você vai ter de entrar lá, querendo ou não.”</i></p> <p>O que vai acontecer com ela lá dentro?</p> <p><i>“Agora, prepare-se, porque você vai morrer ainda hoje.”</i></p> <p>Confirmar ou refutar o que a criança falou anteriormente.</p>
<p>7) Mostrar que o Barba-Azul era malvado Tinha um quarto cheio de mulheres mortas Tenta matar a rainha</p>	<p><i>“... e ela viu mulheres mortas penduradas pela parede, de algumas das quais só restava o esqueleto”</i></p> <p>Quem que deve ter matado essas mulheres? Porque?</p>

## Anexo D3

## Modelo de protocolo de análise das recontações

**Protocolo de análise das recontações em “Barba Azul”**

Participante:

Data:

**Eventos**

Eventos	Atingidos	
	Recontação Livre	Recontação Dirigida
Uma carruagem se aproxima da casa de um homem		
Um rei desce da carruagem e pede a mão da filha do homem em casamento		
O homem aceita a proposta e dá a mão de sua filha em casamento		
Antes de partir, a filha do homem pede aos seus irmãos que lhe acudam se a ouvirem gritar		
Seus três irmãos dizem para ela ficar tranquila, que se ouvirem ela gritar irão correndo ajudá-la		
A filha parte com o rei para seu castelo		
Chegando ao castelo vê que tudo era muito bonito e todos seus pedidos são atendidos		
Barba-Azul comunica à sua esposa que irá viajar, deixando com ela todas as chaves do castelo mas a proibindo de abrir um quarto que se abre com a chave de ouro		
A princesa abre todas as portas do castelo		
A princesa abre o quarto proibido e vê um monte de corpos pendurados		
A princesa deixa cair a chave no sangue		
Ela tenta limpar a chave, mas o sangue sempre voltava		
Depois de tentar muito, ela coloca a chave no meio de um monte de palha		
Barba-Azul retorna e pede as chaves		
A princesa devolve todas as chaves, menos a de ouro		
Barba-Azul pede a chave de ouro		

A princesa diz que perdeu na palha		
Barba-Azul que ela pegue a chave pois ela terá que entrar no quarto		
A princesa busca a chave		
Barba-Azul ordena que ela entre no quarto		
Ela pede pra subir e fazer sua última oração		
A princesa grita da janela pedindo ajuda a seus irmãos		
Os irmãos escutam o chamado da irmã e saem para ajudá-la		
Barba-Azul pede para ela descer, mas novamente clama por seus irmãos		
Barba-Azul pede mais uma vez pra ela descer, mas ela novamente clama pelos irmãos		
Barba-Azul sobe para o quarto onde estava a princesa e aponta seu facão na direção de coração da princesa		
Os irmãos entram no quarto, matam Barba-Azul e levam a princesa para casa junto com todos os pertences de Barba-Azul		
<b>Total</b>		
<b>Livre + Dirigida</b>		

### Funções da narrativa

Funções/Evidências	Atingidas	
	Recontação Livre	Recontação Dirigida
1) O pai concede a mão de sua filha por pensar que o Barba-Azul seria um bom partido Chega numa carruagem dourada com seis cavalos e cavaleiros “Sentindo-se feliz com a sorte grande da filha, o homem logo disse que sim” "não havia de que se queixar de um pretendente desses " (exceto a barba azul)		
2) Evidenciar que o Barba-Azul tinha um aspecto assustador que fez com que a menina sentisse medo dele A barba azul assustava A filha pede pros seus irmãos a ajudarem se ela precisar		

“Sempre que olhava pra ele, no seu íntimo, sentia-se muito assustada”		
3) A curiosidade da menina em ver o que tinha dentro do quarto proibido; a tentação pelo proibido “Apenas a proíbo de entrar nesta pequena sala, que se abre com esta chave de ouro. Se abri-la, sua vida estará arruinada.” “Por algum tempo conseguiu resistir à vontade” “A curiosidade passou a torturá-la”		
4) A rainha tentou enganar o Barba-Azul com mentiras Fala que perdeu a chave no meio da palha Fala que vai rezar, mas chama seus irmãos		
5) O Barba-Azul decide matá-la porque ela desobedeceu suas ordens “...porque desobedeceu as minhas ordens e entrou na sala, mas agora você vai ter de entrar lá, querendo ou não.” “Agora, prepare-se, porque você vai morrer ainda hoje.”		
6) Mostrar que o Barba-Azul era malvado Tinha um quarto cheio de mulheres mortas Tenta matar a rainha		
<b>Total</b>		
<b>Livre + Dirigida</b>		

## Anexo D4

## Exemplo de protocolo para Recontação Dirigida

## “Barba-Azul”

Funções da narrativa / Evidências das funções	Perguntas dirigidas
<p>1) O pai concede a mão de sua filha por pensar que o Barba-Azul seria um bom partido Chega numa carruagem dourada com seis cavalos e cavaleiros “Sentindo-se feliz com a sorte grande da filha, o homem logo disse que sim” "não havia de que se queixar de um pretendente desses " (exceto a barba azul)</p>	<p>Porque que o homem deu a mão da sua filha em casamento pro Barba-Azul?</p>
<p>2) Evidenciar que o Barba-Azul tinha um aspecto assustador que fez com que a menina sentisse medo dele A barba azul assustava A filha pede pros seus irmãos a ajudarem se ela precisar “Sempre que olhava pra ele, no seu íntimo, sentia-se muito assustada”</p>	<p>O que a princesa sentia quando olhava pro Barba-Azul?</p>
<p>3) A curiosidade da menina em ver o que tinha dentro do quarto proibido; a tentação pelo proibido “Apenas a proíbo de entrar nesta pequena sala, que se abre com esta chave de ouro. Se abri-la, sua vida estará arruinada.” “Por algum tempo consegui resistir à vontade” “A curiosidade passou a torturá-la”</p>	<p>Por que a menina entrou no quarto proibido?</p>
<p>5) A rainha tentou enganar o Barba-Azul com mentiras Fala que perdeu a chave no meio da palha Fala que vai rezar, mas chama seus irmãos</p>	<p>O que a menina falou quando o Barba-Azul pediu a chave do quarto proibido?</p>
<p>6) O Barba-Azul decide matá-la porque ela desobedeceu suas ordens “...porque desobedeceu as minhas ordens e entrou na sala, mas agora você vai ter de entrar lá, querendo ou não.” “Agora, prepare-se, porque você vai morrer ainda hoje.”</p>	<p>O que o Barba-Azul fez quando descobriu que a menina tinha entrado no quarto?</p>
<p>7) Mostrar que o Barba-Azul era malvado Tinha um quarto cheio de mulheres mortas Tenta matar a rainha</p>	<p>Porque você acha que o Barba-Azul matava mulheres e pendurava elas no quarto ?</p>