



Universidade de Brasília
Instituto de Psicologia
Departamento de Processos Psicológicos Básicos
Pós-Graduação em Ciências do Comportamento



**Leitura dialógica na escola: efeitos de uma intervenção com ênfase na responsividade e
expansão**

Saimon Luiz Bisello

Orientadora: Eileen Pfeiffer Flores

Brasília, Julho de 2018.



Universidade de Brasília
Instituto de Psicologia
Departamento de Processos Psicológicos Básicos
Pós-Graduação em Ciências do Comportamento



**Leitura dialógica na escola: efeitos de uma intervenção com ênfase na responsividade e
expansão**

Saimon Luiz Bisello

Orientadora: 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, julho de 2018.

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

Comissão Examinadora

Profa. Dra. Eileen Pfeiffer Flores (Presidente)
Universidade de Brasília – UnB

Profa. Dra. Gabriela Sousa de Melo Mieto (Membro Externo)
Universidade de Brasília – UnB

Prof. Dr. Jorge Mendes de Oliveira Castro Neto (Membro Interno)
Universidade de Brasília – UnB

Prof. Dr. Mauro Dias Silva Júnior (Suplente)
Universidade de Brasília – UnB

Brasília, julho de 2018

Dedicatória

“Às crianças, que, responsivas
por natureza, se deixam levar
pela insensibilidade da cultura”.
(Saimon Luiz Bisello)

“[...] Por que então esta mania
danada, esta preocupação
de falar tão sério,
de parecer tão sério
de ser tão sério
de sorrir tão sério
de chorar tão sério
de brincar tão sério
de amar tão sério?
Ai meu Deus do céu,
vai ser sério assim no inferno! [...]”
(Tom Zé – Complexo de Épico)

Índice

Agradecimentos	v
Lista de Figuras	vi
Lista de Tabelas	vi
Resumo	vii
Abstract	viii
Método	13
Participantes	13
Local	14
Materiais/Instrumentos	14
Delineamento Experimental	15
Procedimento	16
Acordo entre Observadores	20
Resultados	21
Discussão	25
Considerações Finais	29
Referências	31
Anexos	34

Agradecimentos

Quero agradecer, primeiramente, à vida.

Agradeço a todas as pessoas, de forma geral, que me proporcionaram perceber que a forma como eu lido com as relações, seja correta ou incorreta, moral ou imoral, pouco importam as dualidades vãs, estando consciente. Mais do que isso, é uma forma única, não especial, apenas única.

Agradeço aos meus pais, pois sem eles eu não teria essa possibilidade de me desenvolver como tal e é bem possível que o primeiro agradecimento feito teria caído por terra.

Agradeço ao meu irmão por estar continuamente me proporcionando belos insights do quão ignorantes e limitados somos e que não estar certo sobre absolutamente nada a respeito da vida é um estado maravilhoso de bem-estar.

Agradeço à minha família em geral, por se importarem tanto comigo e mostrarem como o amor e a compaixão podem se manifestar de diferentes formas e trejeitos.

Agradeço à minha orientadora por ser uma pessoa maravilhosa e pelo magnífico nível de responsividade à relação que temos, me permitindo ser eu mesmo independente da hierarquia proposta pela universidade, o que não é, absolutamente, um consenso.

Agradeço todos os meus amigos, pois, sendo a parte integrante do que eu considero minha família, sempre estão me mostrando que a reciprocidade vai muito, mas muito além de qualquer palavra já cunhada.

Agradeço a todos os gurus espalhados pelo mundo que dissipam a escuridão do caminho das pessoas que se permitem transformar-se, e buscam perturbar suas zonas de conforto, trazendo-as à luz da clareza de seus próprios caminhos.

Lista de Figuras

Figura 1. Número de Perguntas Sequenciais a partir da História (PS) e Perguntas Abertas (PA), sendo PA pertencente à PS, em que cada Professora se engajou, pelo número de Histórias contadas na Linha de Base (L.B.) e Coleta pós-Intervenção (C.P.I.).....23

Figura 2. Número de Ciclos Parciais (CP) e Ciclos Completos (CC) de Leitura Dialógica, sendo CP e CC complementares, em que cada Professora se engajou, pelo número de Histórias contadas na Linha de Base (L.B.) e Coleta pós-Intervenção (C.P.I.)..... 25

Lista de Tabelas

Tabela 1 *Condições com número de histórias lidas (cada história foi contada como uma Sessão nos resultados) e componentes do treino realizados em cada um dos dois dias da Intervenção*..... 15

Tabela 2 *Atividades de role-playing do Componente 5 da Intervenção*.....17

Tabela 3 *Exemplos de perguntas abertas (PA's) e de geração de Ciclos Parciais (CP) e Ciclos Completos (CC)*.....20

Tabela 4 *Durações e números de turnos extras da última sessão antes da intervenção a da primeira sessão depois da intervenção*.....22

Resumo

A Leitura Dialógica (LD) é uma estratégia de leitura compartilhada intercalada com perguntas, consequenciação e expansão das falas dos ouvintes. Há evidências experimentais de que a LD é benéfica para a aquisição de repertórios verbais importantes na infância, mas poucos estudos oferecem dados sobre os treinos realizados para a aplicação da LD e seus efeitos sobre o comportamento dos adultos. Os dados existentes revelam que, em geral, os treinos enfatizam e/ou medem as perguntas feitas pelos adultos, mas não como estes dão seguimento às respostas geradas. Esta pesquisa investigou experimentalmente o efeito de um treino breve em LD com ênfase sobre a responsividade e expansão das respostas geradas, por meio de instruções e *role-playing*. Participaram cinco professoras da Educação Infantil e do Ensino Fundamental Primeiro Segmento. A principal variável dependente foi a frequência de Ciclos Dialógicos Completos (CC): realizar perguntas abertas, consequenciar as respostas das crianças e expandi-las. O delineamento seguiu a lógica de linha-de-base múltipla por participante dentro de pares, com pelo menos três sessões de diferença para a entrada da Intervenção (apenas dois pares dos três originais puderam ser mantidos e os dados de uma participante foram analisados isoladamente). As fases foram a) Linha de Base (LB), em que cada participante leu uma obra infanto-juvenil com quatro crianças de sua turma da forma habitual; b) Intervenção e c) Coleta Pós-Intervenções (CPI), em que foram retomadas as leituras com as crianças. Em cada sessão da LB e CPI era lida uma obra infanto-juvenil diferente, de uma lista preparada previamente. A Intervenção consistiu num treino realizado em um a dois encontros com cada participante individualmente, com cinco componentes. Com o objetivo de favorecer o controle de estímulos conjunto pelas respostas das crianças e por dimensões temáticas da narrativa, os Componentes 1 e 2 (instruções e leitura conjunta de uma obra infanto-juvenil com discussão, respectivamente) enfatizaram a importância de ler a história com sensibilidade para características, sentimentos e intenções dos personagens, contexto das ações dos personagens e relações de diversos tipos entre eventos da história (Funções Narrativas). Nos Componentes 3 e 4 (instruções com discussão), o treino enfatizou a importância da responsividade durante o diálogo, por meio da consequenciação e expansão das respostas das crianças. Essas duas estratégias foram resumidas pelos lembretes “*Ouvir e mostrar que ouviu!*” e “*Levar o ouvinte além!*”). O Componente 5 consistiu em três atividades de *role-playing* de LD, as duas primeiras com livros pré-determinados e inversão de papéis e a última com um livro escolhido pela participante, todos com discussão e *feedback*. Um resumo do que foi aprendido foi entregue a cada participante em uma folha explicativa. Os resultados mostraram que, na LB, nenhuma das professoras apresentou Ciclos Dialógicos Completos, embora quatro delas já realizassem perguntas e eventualmente consequenciações. Todas passaram a usar as estratégias aprendidas após a Intervenção, evocando, consequenciando e expandindo as respostas das crianças. Uma análise parcial dos turnos conversacionais gerados a cada ciclo sugere que a mudança no comportamento das professoras produziu um crescimento notável no diálogo entre professora e crianças a partir das sessões pós-intervenção. Os resultados são comparados com estudos anteriores de treinos de LD e discutidos à luz da importância da responsividade no contexto da leitura compartilhada.

Palavras-chave: Leitura dialógica; Mediadores de leitura; Responsividade; Formação docente.

Abstract

Dialogic Reading (DR) is a shared reading strategy in which reading is interspersed with prompts, feedback, and expansion of children's responses. There is experimental evidence that DR is beneficial for the acquisition of important verbal repertoires in childhood, but few studies provide data the direct effects of DR training on adults' behavior. Existing data reveal that, in general, training emphasizes and / or measures the questions asked by adults, but not how they respond to children's talk. This study investigated experimentally the effect of a brief training intervention in DR with emphasis on the responsiveness and expansion of generated responses, through instructions and role-playing. Participants were five teachers from Early Childhood Education and Elementary Education classrooms. The main dependent variable was the frequency of Complete Dialogic Cycles (CC): asking open questions, offering feedback for children's responses and expanding them. We used a within-pairs across-participants single subject design with a difference of at least three sessions for implementation of intervention between members of each pair (four participants were paired and one teacher's data were analyzed in isolation). The phases were a) Baseline (BL), in which participants read as usual with four children from their class; b) Intervention (Training in LD) and c) Post-Intervention (PI), in which shared reading with the children was resumed. A different storybook was read in each session of BL and PI. Training had five components and was conducted in one to two meetings with each participant individually. Components 1 and 2 consisted in instructions followed by joint reading and discussion of a storybook and emphasized the importance of reading the story with sensitivity to narrative functions, that is, aspects such as characters' personalities, feelings and intentions, context of the characters' actions and varied relations between events of the story. Components 3 and 4 used instructions and discussion and emphasized the importance of responsiveness during dialogue. Responsiveness and expansion strategies were summarized by the reminders "Listen and show you're listening!" and "Help the listener go further!" Component 5 consisted of three DR role-playing activities, the first two with predetermined storybooks and role reversals, and the last with a book chosen by the participant, all with discussion and feedback. A summary handout was given to each participant at the end of Intervention. The results showed that, during BL, none of the teachers presented Complete Dialog Cycles, although four of them already asked questions and eventually gave some form of feedback. All teachers began to use the strategies learned after the Intervention, prompting, giving feedback and expanding children's responses. A partial analysis of the conversational turns generated by each cycle suggested that changes in teachers' behaviors were accompanied by a remarkable growth teacher-children dialogue. Results are compared with previous studies of LD training and discussed in light of the importance of responsiveness in the context of shared reading.

Keywords: Dialogic reading; Reading Mediators; Responsiveness; Teacher training.

O “ato de ler” nos propicia entrar em contato com possibilidades que vão além de nossa experiência cotidiana. Silva (1999) destaca que, antes de tudo, o ato de ler é interagir: “ler é sempre uma prática social de interação com signos, permitindo a produção de sentido(s) através da compreensão-interpretação desses signos”, além disso, acrescenta que: “o texto age sobre o leitor e, retrodinamicamente, o leitor age sobre o texto”.

De acordo com essa concepção, em estreita relação com o modelo causal de seleção pelas consequências, Skinner (1957, p.1), afirma que: “os homens agem sobre o mundo e o modificam e, por sua vez, são modificados pelas consequências de sua ação”. Em outras palavras, a ação do indivíduo sobre o ambiente em que vive altera a probabilidade do indivíduo de se comportar (responder) de maneira semelhante, ou não, em momentos futuros (Skinner, 1953/2003; 1957).

A leitura faz parte do comportamento operante. Skinner (1957) descreveu a leitura como um repertório complexo que inclui, mas não se reduz, a uma classe de comportamentos denominada comportamento verbal textual. Esta se define em parte pela emissão de comportamentos vocais (e.g., falas) em função da apresentação de estímulos verbais escritos (e.g., textos). No entanto, apenas o comportamento verbal textual não faz referência direta à compreensão do que foi lido. Assim o indivíduo pode ler, porém não compreender o que foi lido. Para que essa habilidade de compreensão textual seja desenvolvida, o indivíduo precisa, necessariamente, de outros repertórios. Um ponto básico sobre essa habilidade é requisitar ao leitor que fale sobre o que foi lido, de forma livre ou direcionada (Catania, 1998/1999).

Narrativas

A narrativa é uma forma de prática mantida pela comunidade verbal e também pode ser referir aos produtos verbais dessa prática (orais, escritos, etc.) e incluem contos, fábulas, histórias folclóricas, romances, etc. Estruturalmente, produtos dessas práticas verbais têm sido analisados pela narratologia. Barthes (1966/2009), por exemplo, propôs que narrativas

podem ser analisadas em pelo menos três níveis: funções, ações e narração. O primeiro nível se refere a elementos essenciais da história que se relacionam com outros elementos para que a história se desenvolva (e.g., Curupira, personagem do folclore brasileiro, tinha os pés virados para trás em função do seu objetivo, que é proteger a floresta e os animais de lenhadores e caçadores que desrespeitavam os ciclos da natureza, fazendo com que estes nunca conseguissem encontrá-lo). O segundo se refere a ações de personagens na própria história (utilizando o mesmo exemplo, Curupira assoviava de forma aguda para assustar e confundir os lenhadores e caçadores na floresta). O terceiro se refere à narração realizada dentro da história, o plano do narrador que relata os eventos (Barthes, 1966/2009).

Os produtos verbais das práticas narrativas configuram, portanto, estímulos verbais bastante complexos. Repertórios verbais (e.g., leitura) são aprendidos, necessariamente, na cultura, mediados por outros indivíduos e que estão igualmente inseridos em uma comunidade verbal (i.e., repertórios verbais que fazem parte de uma cultura específica e que varia entre culturas diferentes). Essa mediação, relativa à interação indivíduo-ambiente, é descrita em termos de falante-ouvinte. Essa definição indica que os comportamentos verbais dos indivíduos são desenvolvidos e mantidos por consequências providas pela ação de outros indivíduos, também treinados pela comunidade verbal em que estão inseridos (Skinner, 1957; Abib, 1994).

Aquisição de repertórios leitores na comunidade verbal: leitura compartilhada como prática de letramento emergente

Dois contextos importantes em que a comunidade verbal modela os repertórios comportamentais de leitura são a família e a escola. Ambas são descritas por Skinner (1953/2003) como agências de controle, fundamentais para a aquisição e manutenção de práticas culturais centrais de uma comunidade, incluindo repertórios de leitura e escrita. Diferente do que se acredita popularmente, adquirir repertórios que propiciem a leitura, bem

como a escrita, não começam única e exclusivamente na etapa escolar de alfabetização formal. Esses repertórios, segundo Whitehurst e Lonigan (1998), são desenvolvidos de maneira contínua na vida do indivíduo, e, é válido ressaltar que, mesmo após a alfabetização formal, a comunidade verbal planeja e estabelece, em maior ou menor grau e, muitas vezes, em proporções diferentes para diferentes grupos da sociedade, contingências para a manutenção e aperfeiçoamento dessas habilidades ao longo da vida.

O *letramento emergente*, termo cunhado por Whitehurst e Lonigan (1998), refere-se a um conjunto de habilidades, conhecimentos e atitudes, ou seja, repertórios adquiridos tanto em contextos pré-escolares quanto cotidianos, que antecedem e têm impacto sobre a alfabetização formal. Os autores dividem essas habilidades em dois tipos: habilidades que vêm “de dentro” do texto (*inside-out*) e habilidades que são “trazidas para o texto” (*outside-in*). A primeira se refere a repertórios que o indivíduo tem sobre rimas, segmentação de palavras, direção do texto, sílabas, fonemas, letras, etc., e a segunda se relaciona às dimensões de interpretação, ou seja, conhecimento semântico e sintático, compreensão da narrativa, etc. Cabe ressaltar que, de forma geral como leitor, sem a habilidade *inside-out*, não há possibilidade de entrar em contato com a habilidade *outside-in*, até porque para se interpretar e compreender a narrativa é necessário repertório para acessá-la.

Diante disso, uma prática recomendada para o desenvolvimento de repertórios que podem favorecer tanto o letramento emergente quanto a alfabetização formal, é a contação de histórias usando livros ilustrados (leitura compartilhada). Dois tipos de leitura compartilhada são descritas como leitura monológica e dialógica. A primeira, segundo Gormley e Ruhl (2005), se caracteriza pela leitura corrida de um texto, sem que haja pausas durante a leitura, impossibilitando assim a interação entre o mediador e o(s) ouvinte(s). A leitura dialógica (LD), em contrapartida, propicia a inversão de papéis entre mediador e ouvinte(s) em função de pausas sistemáticas realizadas com o intuito de promover diálogos durante a

leitura. A LD foi conceituada e passou a ser estudada a partir da década de 80 (Whitehurst et al. 1988). Esse conceito surgiu a partir da noção de *scaffolding* (Van de Pol, Volman, & Beishuizen, 2010; Pillinger & Wood, 2013), que por sua vez foi desenvolvido baseado no conceito de zona de desenvolvimento proximal de Vigotsky (1978/1998). Por *scaffolding*, entende-se que o tempo de cada indivíduo, momento a momento, deve ser considerado como um dos aspectos essenciais, em relação à sua adaptação, em contextos de aprendizagem.

O ponto central da LD é estabelecer um ambiente favorável para que o(s) ouvinte(s) possa(m) desenvolver repertórios verbais com o intuito de torná-lo(s) ouvinte(s) ativo(s), ou seja, transformar um ouvinte passivo em um contador de histórias. Os autores destacam ainda que os resultados de experimentos que comparam a LD com outras formas de leitura compartilhada sugerem que ela favorece sobretudo os repertórios *outside-in* (e.g., vocabulário e compreensão de narrativas).

A LD pode ser entendida como uma forma de proporcionar *estimulação suplementar* (Skinner, 1957), a qual consiste em apresentar sistematicamente estímulos extras ao ambiente de aprendizagem, de modo a evocar comportamentos que não seriam emitidos sem esse auxílio. As principais formas de estimulação suplementar a serem apresentadas durante a LD foram resumidas em dois acrônimos: PEER (Prompt - Evaluate - Expand - Repeat), que representa o ciclo de LD (i.e., evocação - consequenciação - expansão) a ser seguido, e o R final refere-se a dar outras oportunidades para a criança repetir a resposta aprendida em leituras futuras e CROWD (complete - recall - open-ended questions - wh questions - distancing), que sugere formas variadas de evocar, ou seja, de iniciar os ciclos PEER.

Embora haja evidências do benefício da LD para o desenvolvimento de repertórios verbais na infância, incluindo vocabulário (cf. meta-análise de Hargrave & Sénéchal, 2000) e compreensão leitora (e.g., Flores, Pires & Souza, 2014), para que ela ocorra de fato nas

famílias e nas escolas, é preciso encontrar formas de ensiná-la que sejam eficazes e viáveis e que resultem em uma aplicação fidedigna das estratégias.

No entanto, uma revisão recente feita por Towson, Fetting, Fleury & Abarca (2017) indica que há pouca preocupação, nos estudos experimentais sobre LD, acerca de como a LD é aplicada após o treino. As autoras revisaram 30 estudos experimentais sobre LD a partir de três aspectos da fidelidade, (1) de adesão aos princípios PEER e CROWD no treino, (2) do detalhamento e clareza do treino e (3) da implementação do que foi treinado. O último aspecto da fidelidade está relacionado à aplicação do que foi aprendido, que é o mais relevante para o presente estudo. O resultado da revisão dos autores revelou que apenas nove estudos, de trinta, relataram algum dado sobre como a LD foi implementada pelos mediadores. Os demais apenas mencionaram ou descreveram o treino (em graus variáveis de detalhamento), mas não deram nenhum dado sobre como ele foi implementado.

Em se tratando de treino, Chacko, A., Fabiano, G. A., Doctoroff, G. L., & Fortson, B. (2017), em seu estudo baseado em um programa de treinamento de pais (homens), chamado FSSP, (i.e., sigla em inglês para Suporte de Pais no Sucesso Pré-escolar: um programa comunitário de educação dos pais.), mostram que a LD serviu de base para seu desenvolvimento. Isto inclui elementos de uma intervenção baseada em evidência chamada BTP (i.e., Treinamento Comportamental para Pais), que abarcam alguns dos aspectos também trabalhados na LD. O FSSP teve duração de oito semanas, 90 minutos por semana.

Participaram deste estudo 126 pais de baixa renda, com o intuito de melhorar a paternidade, ou seja, a relação entre eles e seus filhos, e também o comportamento dos filhos. Foram realizadas reuniões em grupos grandes (entre seis e 12 pessoas) e grupos pequenos (entre três e quatro pessoas). Foi disponibilizado todo o material, incluindo um manual do FSSP, manual do pai, vinhetas em vídeos e os livros para serem utilizados como dever de casa, para uma LD onde o pai se engajava com o filho(a). Cabe ressaltar que cada sessão

incluía uma refeição para a família toda sem mais incentivos. E, por fim, enquanto os pais se engajavam nas sessões, os filhos se ocupavam com um ou dois auxiliares em atividades, como por exemplo, artes e oficinas.

Os resultados sugerem que houve melhorias nas relações entre os pais e seus filhos, tanto por acompanharem melhor o crescimento e desenvolvimento psicológico de seus filhos, quanto por melhorarem certas abordagens disciplinares.

Um estudo com estreita relação entre a proposta metodológica da presente pesquisa, inclusive por ser o conceituador do termo LD, foi o de Whitehurst et al. (1988), que propuseram a utilização de instrução e *role-playing* com *feedback*. Participaram desse estudo 30 crianças com idade entre 21 e 35 meses, que pertenciam a famílias de classe média. Entretanto houve uma desistência, ficando, assim, 29 crianças na amostra, todas com desenvolvimento típico. Foram divididas aleatoriamente entre dois grupos, experimental e controle, com a premissa de que o número de meninos e meninas fossem distribuídos igualmente nos 2 grupos. Os dois grupos no pré-teste, não diferiram em nenhuma medida utilizada. Para o grupo experimental foi proposto um programa de quatro semanas, disponibilizando duas tarefas com duração de duas semanas em que os pais foram instruídos a alterar a frequência e o tempo de alguns aspectos de suas falas que fossem direcionadas às crianças durante as mediações. O grupo controle não recebeu instruções acerca de mudança no modo como deveriam ler.

O contato ocorreu em um ambiente universitário, que foi também ambiente para o treinamento dos pais do grupo experimental. Todos os participantes foram entrevistados e, para ambos os grupos, foi enfatizada a importância da leitura de livros ilustrados para o desenvolvimento da linguagem infantil, visando expressar o objetivo de tal intervenção. Foram instruídos ainda a gravar as sessões de leitura com seus filhos três a quatro vezes por semana e receberam um calendário para acompanhar os dias em que gravavam, como

também os dias que não gravavam sessões. Para a primeira visita foi solicitado que trouxessem livros que comumente liam para seus filhos. Foram selecionados livros com muitas imagens e de fáceis descrições como exemplos do tipo de livros que deveriam utilizar nas sessões. Ao final das quatro semanas as famílias retornaram para um pós-teste.

Os treinos direcionados aos pais do grupo experimental foram seguidos de duas sessões, entre 25-30 minutos, em que a primeira tarefa foi desenvolvida na avaliação inicial citada anteriormente e a segunda tarefa ocorreu duas semanas após a primeira. A tarefa consistiu em explicações verbais (instruções) das habilidades envolvidas na LD. Na atividade foram observados o experimentador e um assistente que faziam os papéis de mediador (pais) e ouvinte (criança), respectivamente, para demonstrar a técnica. Após isso, os pais participavam de uma sessão de *role-playing* fazendo o papel de mediador, enquanto que o assistente interpretava o papel da criança. O experimentador ainda disponibilizava *feedback* sobre o desempenho dos pais.

Os resultados obtidos nesse estudo reforçam os efeitos desse tipo de treino, em que variaram instruções e *role-playing* com *feedback*, sendo um treino breve (i.e., cerca de uma hora contando com as duas tarefas), na contribuição para o desenvolvimento da linguagem e comportamento expressivo da criança. Houve ainda um *follow-up* para o grupo experimental após nove meses e, nos dois testes expressivos utilizados, foram demonstradas vantagens de seis meses.

Contexto experimental deste estudo

Inicialmente, a demanda desse experimento surgiu com o intuito de proporcionar um ambiente mais acolhedor para os mediadores novatos que adentrassem no projeto “Livros Abertos: Aqui Todos Contam!”, da Universidade de Brasília. O objetivo inicial era disponibilizar um treinamento simplificado, porém efetivo, que trouxesse à luz a

responsividade para aqueles que tivessem interesse em dialogar um tema qualquer, durante a contação de um livro.

Com base no estudo de Faria e Flores (2018, no prelo), que avaliaram um treino em Leitura Dialógica com duas mães e um pai, foi possível observar certas lacunas no desenvolvimento do treino, para chegar no produto desse estudo. O estudo referido usou uma Linha de Base Múltipla por comportamentos e por participantes. Na Linha de Base (LB), os participantes leram com seus filhos como de costume. Na fase de Treino, um pacote com instruções, modelos em vídeo e feedback foi usado para ensinar, sucessivamente, cada um de três comportamentos fundamentais para o mediador de LD.

Na Intervenção 1, *Aprendendo a fazer perguntas abertas*, os pais foram treinados a fazer perguntas que favorecessem a participação verbal das crianças e a evitar perguntas retóricas ou que pudessem ser respondidas apenas apontando, com sim/não ou escolhendo uma de várias opções. Por exemplo, perguntar “Como você acha que Maria está se sentindo?” em vez de “Você acha que Maria está triste agora?”. Na Intervenção 2 - *Aprendendo a elogiar e expandir*, o treino foi focado na importância de reforçar as verbalizações das crianças com elogios e confirmações e também de expandir essas respostas, oferecendo modelos de respostas mais complexas e/ou mais de acordo com a convenção (e.g., expandir “É um urso” com “Isso mesmo! um urso polar” ou “Olha o *ônibus*, mamãe” com “Sim, olha o *ônibus* chegando!”). Na Intervenção 3 - *Aprendendo a variar as perguntas*, o treino foi centrado em ensinar as estratégias de evocação variadas, conforme o acrônimo CROWD descrito anteriormente.

Na Linha de Base, a taxa dos três componentes citados (fazer perguntas abertas, elogiar e expandir e variar as perguntas) foi baixa ou nula, o que era esperado a partir da literatura, que sugere que estratégias de leitura dialógica dificilmente são usadas sem treino explícito. Quanto aos resultados da intervenção, há dois pontos especialmente relevantes para

o presente estudo. O primeiro é que, embora todos os pais tenham aumentado a taxa de perguntas abertas na Intervenção 1 (dois deles de forma dramática), nenhum deles aprendeu a fazer o que denominaremos, neste trabalho, de Ciclo Dialógico Completo: evocar a fala da criança sobre a história por meio de perguntas abertas, dar *feedback* e expandir a resposta da criança.

Ainda sobre este primeiro ponto, uma revisão da literatura confirmou que, quando há dados sobre os componentes da LD que foram adquiridos, geralmente são oferecidos resultados genéricos, sem diferenciar que componentes da LD foram aprendidos (ver Faria e Flores, 2018, no prelo, introdução e discussão). Os dados da revisão já mencionada de Towson et al. (2017), reforçam esse cenário pois mostraram que apenas seis estudos (de 30) que criaram critérios comportamentais para analisar as estratégias usadas pelos adultos após o treino em LD se focaram exclusivamente nas perguntas (e.g., apresentar cada tipo de pergunta do acrônimo CROWD pelo menos duas vezes; fazer pelo menos três perguntas sobre o vocabulário-alvo). Nenhum dos estudos revisados avaliou se, e como as respostas das crianças eram conseqüenciadas e expandidas. Em outras palavras, registrava-se a evocação, mas não as contingências arranjadas pelos adultos durante a LD.

Não havendo sensibilidade às respostas das crianças, no entanto, pode ocorrer um “bombardeio” de perguntas, com pouco ou nenhum reforço diferencial das respostas das crianças (e.g., os adultos perguntam e respondem à própria pergunta ou não dão feedback nem expandem as respostas das crianças), o que pode levar tais respostas à extinção, ou seja, o comportamento das crianças de responder diminui, podendo até mesmo deixar de ocorrer.

A conseqüenciação e expansão são uma parte do que a literatura sobre desenvolvimento denomina *responsividade* do adulto, que vem sendo considerado um componente essencial nas relações que favorecem a aquisição de repertórios verbais na infância (e.g., Tamis-LeMonda, Bornstein, & Baumwell, 2001). Dizemos que

consequenciação e expansão são parte do conceito porque ele inclui outros aspectos, como o afeto positivo e a atenção aos interesses e gostos da criança. No entanto, um dos definidores centrais da responsividade é que o comportamento do adulto seja sensível, no sentido de contingente, ao comportamento da criança (cf. Warren & Brady, 2007).

Uma das razões para o não aprendizado desses repertórios, no estudo de Faria e Flores (2018, no prelo), pode ter sido a ausência de experiências diretas dos pais a uma interação de LD durante o treino. Os pais assistiram a modelos de outros pais realizando a LD e tiveram oportunidade de discuti-los e de tirar dúvidas, mas em nenhum momento vivenciaram a LD como ouvintes nem passaram por um *role-playing* em que pudessem receber feedback imediato. No *role-playing*, a mediação de leitura sensível ao comportamento do ouvinte pode ser diferencialmente reforçada, enquanto com o vídeo, só é possível reforçar diferencialmente a identificação de instâncias desse comportamento.

Em resumo, hipotetiza-se que, se as instruções e o *role-playing* enfatizarem, não apenas os comportamentos desejados (perguntar, consequenciar, expandir), mas também a importância de ouvir realmente as falas das crianças e continuar o diálogo a partir delas (responsividade), talvez o treino gere mais ciclos dialógicos completos, ao favorecer o comportamento sob controle das falas das crianças. Nesse sentido, um princípio da LD, provavelmente tão importante quanto o PEER e o CROWD, pode ser expresso como “Ouça e mostre que ouviu”.

O segundo ponto que chama a atenção nos resultados de Faria e Flores (2018, no prelo), é que os pais formularam perguntas sobretudo sob controle das ilustrações ou do trecho da narrativa imediatamente presente na página (e.g., quem são esses?; O que eles estão fazendo?). Em sua discussão, as autoras sugeriram que a inclusão, no treino, de um módulo que ensinasse a ler a história antes e pensar sobre a história antes da leitura compartilhada poderia ajudar a colocar as perguntas dos adultos (e portanto o comportamento verbal das

crianças) sob controle não só do plano das ações dos personagens, mas também de outras funções narrativas, como cenas já narradas (e.g., *Você se lembra qual era o maior desejo de Narizinho? Será que ela vai conseguir realizá-lo?*), intenções dos personagens que contextualizam as ações (*Por que a onça subiu na árvore?*), relações entre eventos da história (*Quem você acha que está batendo na porta agora?*), outras possibilidades de fechamento (*E se não tivesse chovido?*), etc.

É evidente que a complexidade das perguntas teria que variar em harmonia com o repertório das crianças e ser acompanhada de estimulação suplementar quando necessário, mas o ponto é que tanto as perguntas, quanto o feedback e as expansões poderiam, potencialmente, propiciar diálogos mais elaborados se o comportamento dos adultos estiver sob controle de múltiplos aspectos narrativa durante a interação. Uma forma de fazer isso seria ensinar aos professores algumas noções sobre a estrutura narrativa, por exemplo, ensiná-los a ler a história antes e pensar, não só nos eventos superficiais da história, mas também no que dá significado e sentido a esses eventos, no cenário, nos personagens e suas características, etc.

Outro estudo importante foi o de Rogoski, Flores, Gauche, Coêlho & Souza (2015), em que utilizaram o livro “Meu pai é um dragão” da autora Jackie French, com ilustrações de Stephen Michael King, com o intuito de avaliar a compreensão da narrativa. Para tal, foi analisado, neste livro, as dimensões temáticas dos eventos da narrativa (1) e funções narrativas (2). Este último, em especial, teve um impacto determinante para a fundamentação do planejamento e condução das perguntas, dicas e sondas que foram utilizadas.

Participaram do estudo duas crianças, com idades de nove e 10 anos, matriculados em uma escola da rede pública do Distrito Federal – DF. Como descrito no próprio estudo, os dados obtidos da sessão 1-12, referentes à linha de base, foram obtidos a partir do estudo

preliminar de Rogoski, Flores, Araújo, Conceição, Barros, Coelho & Souza (2013), enquanto que as sessões 13-35 são referentes a este estudo citado.

O procedimento utilizado foi constituído pela leitura prévia do capítulo, por parte da mediadora de leitura, analisando as funções narrativas possíveis. Foi instruída para que, durante a leitura, buscasse estar atenta e responsiva e que variasse as perguntas até o ponto em que a criança demonstrasse compreensão acerca da função que enfatizara naquele momento. Além disso, foi instruída a emitir conseqüências como demonstração de interesse e entusiasmo, repetir, comentar, parafrasear e elogiar as falas que estivessem sob controle dessas funções. Caso o diálogo fosse desviado do assunto, a mediadora trazia a criança de volta para a história, deixando clara a necessidade de falar sobre ela, dando liberdade para voltar no assunto desviado após a contação.

Após a leitura foram propostas duas atividades para avaliar a compreensão, que foram o Reconto Livre e o Reconto Dirigido. Assim, um segundo pesquisador entrava e solicitava à criança que contasse o que havia ocorrido, naquele dia, na história (Reconto Livre), sem fazer perguntas e encorajando a criança a continuar caso não se lembrasse. Quando terminava, o mesmo pesquisador iniciava o Reconto Dirigido, em que fazia algumas perguntas programadas previamente sobre aspectos relacionados às funções narrativas. Todas as perguntas do Reconto Dirigido eram abertas.

Os resultados obtidos neste estudo demonstraram que, em comparação com o estudo anterior de Rogoski et al. (2013), os desempenhos foram melhores em termos de funções narrativas que foram atingidas, ressaltando que a intervenção teve um foco nesta dimensão temática como também o planejamento de perguntas. Além disso houve o treino da mediadora, tanto para evocar quanto para reforçar as respostas das crianças sobre esse mesmo controle temático. O resultado implica que, para que ocorra maior compreensão acerca da narrativa, alguns aspectos devem ser considerados, tais como a apresentação de estimulação

suplementar e o reforçamento diferencial relacionados às funções da narrativa, e, ainda, atentar para a importância do treino de formas de interação específicas, cuja sensibilidade à relação sejam fatores imprescindíveis.

Considerando o exposto, este trabalho investigou, com professores da Educação Infantil e dos primeiros anos do Ensino Fundamental, os efeitos de um treino breve com (a) instruções e (b) *role-playing* com inversão de papéis sobre a emissão de ciclos dialógicos completos (evocar - consequenciar - expandir) durante a leitura compartilhada, pois colocar o sujeito em contato direto com as contingências de mediação de leitura. O treino de Leitura Dialógica, diferentemente de estudos anteriores, deu especial ênfase a 1) leitura prévia da história com atenção para funções narrativas b) importância de ouvir (responsividade) e de mostrar que ouviu (consequenciar e expandir).

Método

Participantes

Participaram desse experimento seis professoras (i.e., P1, P2, P3, P4, P5 e P6) de uma escola da rede pública de ensino do Distrito Federal, Escola Classe 8, em Taguatinga – DF, entretanto a participante P4 teve o contrato vencido e se retirou da escola antes de concluir o experimento e foi mantida na descrição por conta do delineamento originalmente planejado, descrito mais adiante. O projeto de extensão “Livros Abertos: aqui todos contam!”, da Universidade de Brasília, que proporciona contações de histórias semanais para algumas turmas de algumas escolas do Distrito Federal, já se fazia presente nesta escola há cerca de um ano.

A coordenadora da escola foi contatada e, em exposição informal na sala dos professores, foi explicado o objetivo da pesquisa para todas as professoras presentes e, para estas, foi sugerido comunicar a coordenadora caso houvesse interesse em participar. Inicialmente, quatro professoras entraram em contato. Posteriormente, houve a oportunidade de convidar

mais duas professoras que demonstraram interesse no projeto de extensão citado.

Participaram também 24 crianças (quatro crianças para cada professora) com idades entre quatro e oito anos, das respectivas salas de suas professoras, sendo duas turmas da Educação Infantil e duas do Ensino Fundamental (uma turma do Primeiro Período, uma do Segundo Período, uma do Primeiro Ano, duas do Segundo Ano e uma do Terceiro Ano). Foi entregue às professoras um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (participante) (Anexo 1) e um Termo de Autorização para Utilização de Imagem e Som de Voz para fins de pesquisa(participante) (Anexo 3). Foi entregue às professoras, destinado aos responsáveis legais das crianças, um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Anexo 2), um Termo de Autorização para Utilização de Imagem e Som de Voz (Anexo 4), e ainda às próprias criança um Termo de Assentimento (Anexo 7).

Local

As sessões de coleta de dados ocorreram na própria escola em uma sala disponibilizada pela coordenadora da escola, onde havia uma mesa e cinco cadeiras. A sala dava acesso ao depósito de materiais da escola, tais como alimentos e utensílios, havia uma janela de vidro proporcionavam boa iluminação e uma única luz no teto. A ventilação da sala ocorria unicamente pela janela e porta.

Materiais/Instrumentos

Foram utilizados 16 livros (Anexo 8) de literatura infantil baseados na seleção feita por Queiroz (2017), composta por obras com padrão de narrativa tradicional, contendo uma sequência de eventos, clímax e desfecho. Dos 16 livros selecionados, três foram utilizados para a Intervenção e 13 para as contações das professoras.

Para a Intervenção, foram elaboradas duas folhas instrucionais, usadas durante o treino e entregues às professoras ao fim do treino. A primeira (Anexo 9) explicava os diferentes níveis e aspectos presentes na narrativa por meio de uma analogia com a superfície

e profundidade do mar e a segunda (Anexo 10) resumia e apresentava orientações para o Ciclo de LD. Além disso, foi utilizado um notebook pessoal tanto na primeira intervenção para passar slides (Anexo 10), quanto para transcrever e analisar os dados dos vídeos e ainda uma câmera para o registro das sessões experimentais.

Delineamento Experimental

As condições experimentais seguiram a mesma ordem de aplicação para todas as professoras e foram as seguintes: a) Linha de Base (LB); b) Intervenção (Dias 1 e 2) c) Coleta Pós-Intervenções (CPI). Foi utilizado um delineamento intra sujeito de linha de base múltipla (Horner and Baer, 1978) por participantes, dentro de pares. Os pares planejados foram, P1 e P2; P3 e P4; P5 e P6, de maneira que, em cada par, os participantes passassem para a Intervenção e CPI em momentos diferentes, mantendo sempre o mínimo de três histórias de diferença entre a Linha de Base e o início do Treino. Como a professora P4 não continuou no estudo, ficaram, para fins do delineamento, dois pares (P1 e P2; P5 e P6) e os dados de P3 são apresentados isoladamente. A Tabela 1 mostra as condições experimentais e o número de histórias lidas em cada fase por cada participante.

Tabela 1

Condições com número de histórias lidas (cada história foi contada como uma sessão nos resultados) e componentes do treino realizados em cada um dos dois dias da Intervenção

Participantes	Condições			
	LB	Intervenção - Dia 1	Intervenção - Dia 2	CPI
P1	5 histórias	Componentes: 1, 2, 3 e 4	Componente 5	3 histórias
P2	8 histórias	Componentes: 1, 2, 3 e 4	Componente 5	5 histórias
P3	8 histórias	Componentes: 1, 2, 3, 4 e 5		3 histórias
P5	3 histórias	Componentes: 1, 2, 3 e 4	Componente 5	3 histórias
P6	6 histórias	Componentes: 1, 2, 3 e 4	Componente 5	3 histórias

Procedimento

Todas as leituras da LB e da CPI foram feitas na sala designada e registradas com uma câmera sobre um tripé e sem a presença do experimentador.

Na LB, as professoras foram orientadas a ler para as quatro crianças da forma habitual e não foi dado nenhum tipo de instrução específica. Na Intervenção, o treino era feito individualmente, pelo experimentador, com cada professora, em horários combinados. O treino possuía cinco componentes, sendo que os quatro primeiros eram feitos em bloco único no Dia 1 do treino, e o último, no Dia 2. O Componente 1 foi a apresentação e discussão da parte superior da Folha Explicativa (Anexo 9), contendo uma metáfora ilustrativa acerca dos eventos e das funções narrativas e um exemplo a partir da história clássica *Chapeuzinho Vermelho*. O Componente 2 foi um exercício de identificação de funções da narrativa, a partir da leitura dialógica da história *A Árvore Generosa*, de Shel Silverstein. O experimentador e a professora liam juntos a história e a professora era instruída a identificar alguns eventos e funções da narrativa, de acordo com o que havia sido ensinado no Componente 1.

O Componente 3 consistiu na apresentação comentada de 11 slides demonstrando os aspectos básicos da LD e do Ciclo Dialógico. Os slides foram montando, aos poucos, um diagrama que se completou no Slide 11 (Anexo 10), que resume, do lado esquerdo, o fluxo da LD e, do lado direito, lembretes e dicas, especialmente em referência à sensibilidade a diversos aspectos da narrativa e à responsividade na relação com o(s) ouvinte(s).

O Componente 4 foi a revisão e síntese do Ciclo de LD a partir do diagrama na parte inferior da Folha Explicativa (Anexo 9) (i.e., História → Convide → Escute → Reforce/Expanda), como objetivo de tirar dúvidas remanescentes e facilitar a aplicação do que tinha sido apresentado nos componentes anteriores, enfatizando sempre a escuta e responsividade durante a leitura. Ao final do Dia 1, a professora era instruída a escolher um livro de que gostasse e fazer a leitura individual em sua casa, exercitando o aprendido (pensar

na história, indo além da sequência de eventos e preparar uma LD) para um *Role-Playing* que ocorreria no Dia 2¹.

O Componente 5 da Intervenção ocorreu no Dia 2 e consistiu em três atividades de *role-playing*, conforme a Tabela 2. Os primeiros dois *role-playing* foram realizados com dois livros pré-definidos e já analisados em temas de funções narrativas, facilitando sua mediação e o oferecimento de *feedback*. Primeiramente, o experimentador atuou como mediador, depois os papéis foram invertidos. No terceiro *role-playing*, a professora exercitou a LD usando o livro escolhido por ela, gerando assim uma situação mais naturalística, tanto por desconhecimento da obra por parte pesquisador, quanto pela afinidade que a professora tinha pelo livro escolhido. A exceção a essa sequência foi P6, que realizou apenas as atividades de *role-playing* 1 e 3.

Todas as atividades de *role-playing* incluíram discussão e *feedback* ao longo do processo, com ênfase nos princípios ensinados nos componentes anteriores do treino. Ao final do Componente 4, a professora levava consigo as folhas dos Anexos 9 e 10 para futura referência e era instruída a aplicar o Ciclo de LD resumido no Anexo 9 nas sessões subsequentes de mediação de leitura.

Tabela 2

Atividades de role-playing do Componente 5 da Intervenção

Atividade	Livro
Role playing 1 - professora como ouvinte	O Homem que Amava Caixas
Role playing 2 - professora como mediadora	Pedro e Tina (com exceção de P6)
Role playing 3 - professora como mediadora	Livro escolhido pela professora

O procedimento da fase de CPI foi o mesmo da LB, com a diferença de que, antes de cada sessão, o pesquisador lembrava rapidamente, indicando a parte da Folha Explicativa

¹Devido à disponibilidade de tempo variável entre participantes, o intervalo entre o Dia 1 e o Dia 2 variou entre 1 dia e uma semana. Uma única participante (P3) fez todos os componentes num dia só.

(Anexo 9) o Ciclo de LD e a importância de aplicar os princípios aprendidos, enfatizando sobretudo a responsividade e sensibilidade por meio dos lembretes “*Ouvir e Mostrar que Ouviu!*” (consequenciar) e “*Levar o Ouvinte Além!*” (expandir) (cf. Anexo 10).

Definição das categorias de análise.

As categorias usadas na análise dos dados estão descritas a seguir.

Sessão.

Começa, em todos os casos, a partir da leitura do título da obra e termina quando o último diálogo (se houver) tenha sido disparado pela última Pergunta Sequencial.

Pergunta Sequencial à Leitura (PS).

O nome “sequencial” refere-se ao fato de ser “na sequência imediata de um trecho lido”. Conta-se sempre a primeira pergunta da professora dirigida às crianças imediatamente após ter lido uma parte da história em voz alta. Inclui também a primeira pergunta da Sessão. Perguntas sequenciais podem ser fechadas ou abertas.

Pergunta Fechada (PF): Dentre as Perguntas Sequenciais, são as que, em geral, evocam respostas sim/não (e.g., *Vocês acham que ele está sendo cooperativo?*), perguntas com opções limitadas de respostas embutidas na pergunta (*Isso aí, tá como, tá sujo ou tá limpo?*), perguntas de completar vocabulário (*Esse aqui é o quê? É um cava...?*) e perguntas em que as respostas acabavam de ser enunciadas pela professora, geralmente na última frase lida antes da pergunta (e.g. [Lendo] “*Nesse momento, Branca de Neve mordeu a maçã*” [interrompe leitura] *Então, Branca de neve mordeu o quê?*”).

Pergunta Aberta (PA): É definida em oposição à Perguntas Fechadas. De forma geral, a PA é uma PS que convida a(s) criança(s) a falar(em) sobre a história ou temas relacionados a ela sem restringir respostas a sim/não, apontar ou opções limitadas definidas pelo mediador. Por exemplo, “*Vocês acham que ela estava alegre ou triste?*” é fechada, enquanto “*Como vocês acham que ela se sentia?*” é aberta. “*Ela foi pro hospital, não é, crianças? Pra onde*

ela foi?” é fechada, enquanto “*Vocês se lembram para onde ela foi quando se machucou?*” é aberta. “*Vocês gostaram da história?*” é fechada, mas “*O que vocês acharam da história?*” é aberta.

Ciclos Dialógicos Completos (CC).

Um CC foi caracterizado por um episódio iniciado com uma Pergunta Aberta, seguida de consequenciação e expansão da resposta de pelo menos uma criança.

Consequenciações foram definidas como atenção contingente às respostas (e.g., sorrir) e/ou confirmação com ou sem resposta vocal (e.g., balançar a cabeça positivamente para determinada resposta), repetição ou paráfrase da resposta da criança e elogios.

Expansões foram registradas quando, após consequenciar uma resposta dada a uma PA, as professoras acrescentavam algo à resposta, sugerindo possibilidades, adicionando informações e/ou instigando as crianças, por meio de perguntas adicionais, a falar mais sobre o tema.

Ciclos Parciais (CP).

Um CP foi caracterizado por um episódio iniciado com uma Pergunta Aberta, seguida de consequenciação, sem expansão.

Turnos Extras.

Foram registrados os turnos adicionais gerados a partir de cada CC ou CP. Um Turno Extra era uma tomada de palavra adicional, por uma criança ou por um adulto, a partir do CC ou CP inicial. Parava-se de contar turnos quando a professora retornava para a leitura da história. Por exemplo, a sequência *Pergunta aberta - Consequenciação - Ampliação* → +1 turno (*mediador ou ouvinte*) → +1 turno (*mediador ou ouvinte*) → *Retorno à Leitura*, totalizava dois turnos extras.

Exemplos de PA's que não geraram ciclos, de CP's, CC's e Turnos Extras podem ser vistos na Tabela 3.

Tabela 3

Exemplos de perguntas abertas (PA's) e de geração de Ciclos Parciais (CP) e Ciclos Completos (CC)

História - Participante /	PA	Respostas	Consequenciação - atingiu CP	Expansão - atingiu CC
H4 – P6	E o que que ele descobriu?	Que ele não precisava plantar pra menina gostar dele	-	-
H2 – P5	Que que você gostou mais da história? (apontando para um aluno)	De quando o cabrito deu a chifrada no ogro	(sorriu) Atenção contingente	-
H2 – P1	E que mais eles conseguiram.. o que eles mais queriam?	Comer o capim.	Comeu o capim verde! Repetição	-
H7 – P1	Quem é que atravessa a rua aqui na faixa de pedestre?	Tem que fazer o sinal de vida! +1 turno (sim!)	Sinal de vida!	Olhar pro lado, olha pro outro! Quando todos os carros pararem a gente atravessa! Os animaizinhos fizeram certo? +1 turno (sim! Muito bem!)
H12 – P2	..que que é adotou, (nome da criança)?	Adotou é quando pega uma filhinha que não tem mãe e não tem pai, aí ele pega pra adotar!	Isso!	..então, todos os animaizinhos adotaram ela, tanto os animais quanto quem mais... todas as plantinha!

Acordo entre Observadores

Foi explicado, para um terceiro pesquisador, como foram distribuídos os dados nas categorias de análises (PS, PA, CP e CC), sendo solicitado que analisasse dois vídeos completos que foram comparados com a análise do pesquisador responsável. Os vídeos foram (1) P5 – História 4 e (2) P5 – História 5. O acordo foi determinado pela divisão do número de acordos (NA) dividido pelo número de desacordos (DS) + acordos (NA), multiplicado por 100 $[NA/(DS+NA)*100]$. Foram elaboradas duas avaliações, uma conferindo as categorias separadamente e gerando uma média de todas posteriormente e outra análise global. Ou seja, observando o conjunto (PS – PA – CP e CC). Da primeira avaliação, o acordo de 1 para PS foi de 90,47 %, para PA foi 72,72%, para CP foi 57,14 % e CC foi 80%. Já para 2, para PS foi de 92%, para PA foi 100%, para CP foi 60% e CC foi 90%. Entretanto, pelo fato dos CP's terem demonstrado um percentual abaixo de 70%, foi feita uma revisão, em que foi explicado

novamente ao pesquisador externo, a constituição e a distribuição de dados nas categorias de análise. Em uma segunda análise, foi gerado assim um aumento em CP, na primeira história analisada, de 57,14% para 80%, os demais valores se mantiveram. Para a segunda história analisada, foi gerado um aumento de CP de 60% para 75% e de CC de 90% para 100%, os outros valores se mantiveram. A média total de acordo dessas análises, de 1 foi 80,79% e de 2 foi 91,75%. Foi feita ainda uma segunda avaliação global, sem dividir por categorias, analisando o conjunto como um todo (i.e., perguntas – respostas – consequenciações e expansões) e o acordo geral de 1 foi 80,95% e o de 2 foi 78,26%.

Resultados

Do conjunto de dados obtidos, serão apresentados uma parte deles com o intuito de demonstrar os efeitos da intervenção sobre o uso do ciclo dialógico completo.

A Tabela 4 apresenta, para cada participante, a duração e o número de Turnos Extras da última sessão da Linha de Base e da primeira sessão da Coleta Pós-Intervenção. Este dado permite ver se há um padrão consistente de mudança, entre sujeitos, da última sessão antes do treino para a primeira depois. O dado mostra aumento de diálogos com as crianças, medida pelo número de tomadas de turno, com a entrada da Intervenção, (P1, P2, P6). Mesmo nos casos em que a duração da Sessão diminuiu (P5) ou permaneceu semelhante (P6), houve aumento no número de turnos extras.

Tabela 4

Durações e números de turnos extras da última sessão antes da intervenção a da primeira sessão depois da intervenção

Participantes	Duração / Número de Turnos Extras da última sessão antes da intervenção	Duração / Número de Turnos Extras da primeira sessão após a intervenção
P1	04':20" / 10	12':00" / 53
P2	07':24" / 18	14':58" / 73
P3	06':23" / 19	24':38" / 31
P5	22':57" / 102	15':13" / 136
P6	11':14" / 31	12':55" / 152

A Figura 1 representa número de Perguntas Sequenciais e Perguntas Abertas, por sessão, para cada participante. As Perguntas Abertas são parte integrante das Perguntas Sequenciais, por este motivo elas são visualizadas ou no mesmo nível ou abaixo das Perguntas Sequenciais.

Para o Participante 1, na LB e CPI, nota-se um alto número de Perguntas Sequenciais que variam de acordo com a sessão, entretanto o número de Perguntas Abertas se mantém baixo na LB e dobra a partir da primeira sessão de CPI. Ocorreu uma diminuição na oitava sessão, e esta pode ter sido ocasionada, possivelmente, em função da pressa que a participante relatara estar.

Para o Participante 2, nota-se uma tendência crescente, uma oscilação entre poucas e muitas perguntas, dos dois tipos, que variam nas duas fases, e que as Perguntas Sequenciais na CPI aumentam e as Perguntas Abertas se aproximam mais das Perguntas Sequenciais. A Participante 2 comentou que teve certa dificuldade de interação na sessão 11, o que justificaria a queda para os dois tipos de perguntas.

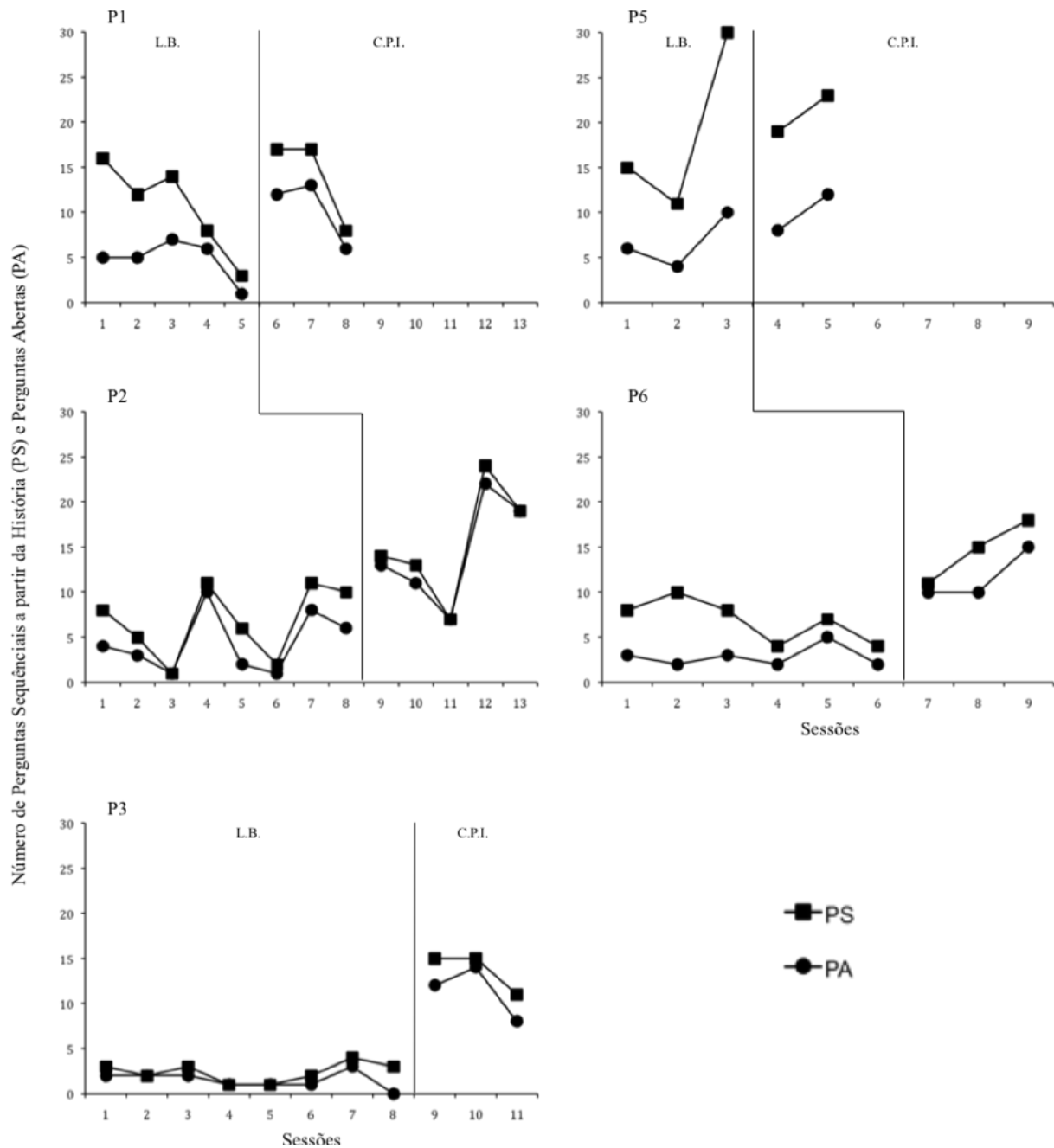


Figura 1. Número de Perguntas Sequenciais a partir da História (PS) e Perguntas Abertas (PA), sendo PA pertencente à PS, em que cada Professora se engajou, pelo número de Histórias contadas na Linha de Base (L.B.) e Coleta pós-Intervenção (C.P.I.).

Para os Participantes 3 e 6, é evidente a falta de diálogo na LB, pois sequer havia Perguntas Abertas, e o efeito visualizado na CPI sugere que o P3 tenha aprendido a fazer Perguntas Sequenciais e ambos, P3 e P6, tenham aprendido a fazer Perguntas Abertas.

Para a Participante 5, observou-se, na LB, um alto índice de Perguntas Sequenciais, acompanhado por um baixo nível de Perguntas Abertas. Na CPI, observa-se uma tendência crescente nas Perguntas Abertas.

A Figura 2 representa número de Ciclos Parciais (Pergunta Aberta + Consequenciação) e Ciclos Completos (Pergunta Aberta + Consequenciação + Expansão) de Leitura Dialógica, por sessão, para cada participante. Ambos os ciclos foram avaliados como mutuamente exclusivos, ou seja, quando computados como Ciclos Completos não foram contabilizados como Ciclos Parciais.

Para todos os participantes, na LB, os Ciclos Parciais se sobressaem aos Ciclos Completos, com exceção da sexta sessão do P3, entretanto isso ocorreu por ter feito apenas uma Pergunta Aberta e esta foi um Ciclo Completo.

Para todos os participantes, na CPI, houve uma inversão clara entres os ciclos: enquanto, na LB, quando havia, os Ciclos Parciais superavam os Ciclos Completos, o contrário acontece nas sessões da CPI, com exceção de duas sessões que se igualam (i.e., sessão 8, P1; sessão 4, P5), e três sessões em que Ciclos Parciais se sobressaem (i.e., sessão 6, P1; sessão 13, P2; sessão 9, P3), entretanto, para todos os participantes o aumento de Ciclos Completos é observado nitidamente.

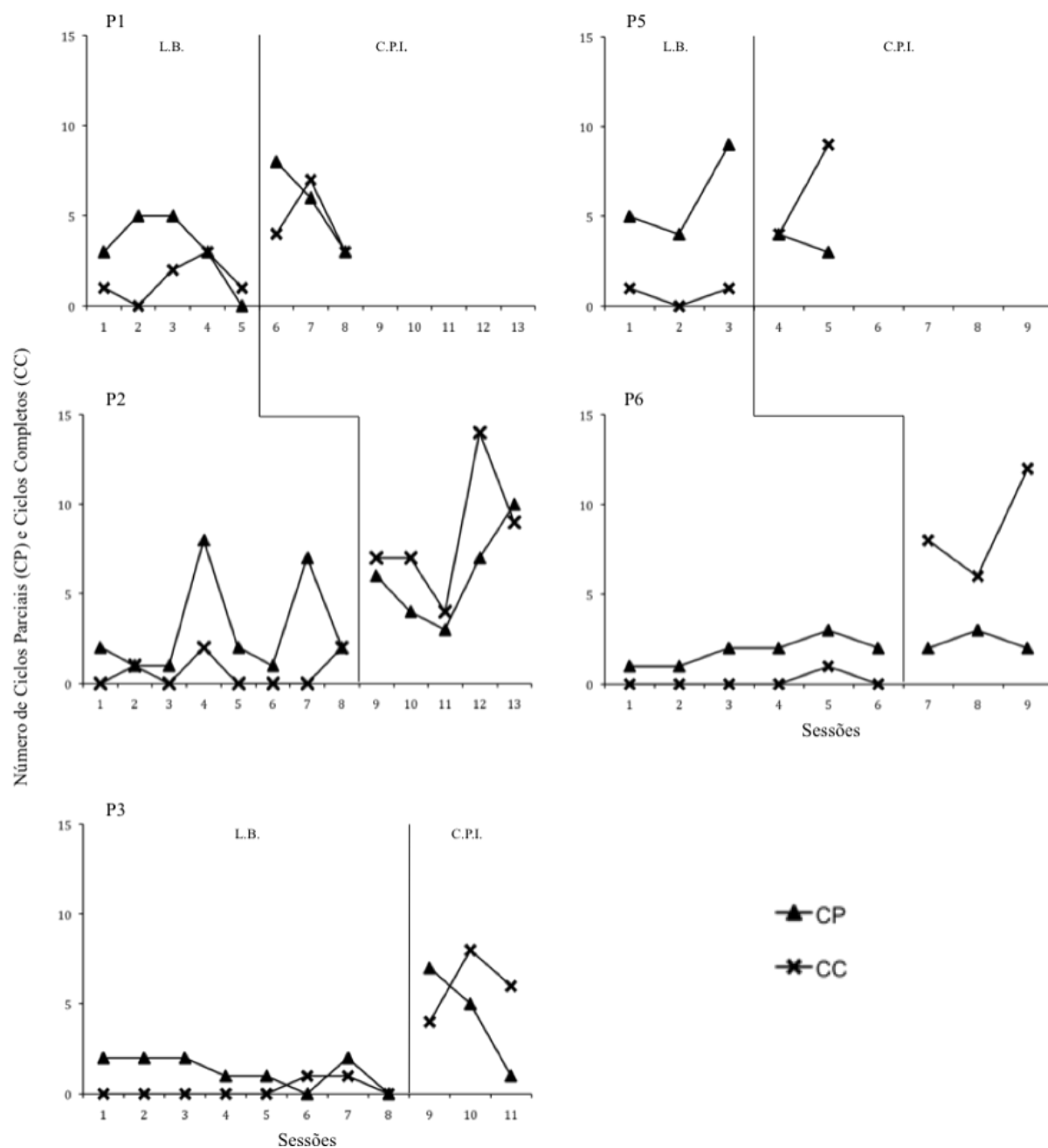


Figura 2. Número de Ciclos Parciais (CP) e Ciclos Completos (CC) de Leitura Dialógica, sendo CP e CC complementares, em que cada Professora se engajou, pelo número de Histórias contadas na Linha de Base (L.B.) e Coleta pós-Intervenção (C.P.I.).

Discussão

Os resultados do presente estudo foram obtidos a partir de um treino relativamente curto, desenvolvido em dois encontros com uma duração total que variou entre 1h e 1h e 30min.

Como foi visto, quatro das cinco professoras já se engajaram em perguntas e Ciclos Parciais de Leitura Dialógica durante a contação desde a LB, entretanto os Ciclos Completos são quase inexistentes antes do treino. Uma das professoras não apresentou nenhum componente do ciclo. Nesse ponto cabe ressaltar que fazer perguntas mesmo com consequenciação, porém sem expansão não favorecem, potencialmente, o desenvolvimento de novos repertórios e nem a compreensão da narrativa. O estudo de Faria (2018, no prelo) corrobora com isso, pois os pais passaram a fazer mais perguntas, aprenderam a consequenciar, entretanto não aprenderam a expandir as respostas das crianças.

No presente estudo, na fase da LB, foi notado que a quantidade de perguntas isoladas fez com que o comportamento de responder das crianças fosse baixo ou mesmo nulo. Mesmo Ciclos Parciais, que foram uma premissa para o desenvolvimento dos diálogos que ocorrem em Ciclos Completos, por si só não favoreceram tal desenvolvimento de repertórios novos.

Quanto aos Ciclos Parciais e Ciclos Completos, todas as professoras mostraram um aumento imediato e visível da responsividade após o treino realizado com instruções e *role-playing*, treino este com ênfase sobre (1) sensibilidade a diversas camadas da narrativa, tais como eventos e funções, por meio de uma metáfora e de um exemplo, especificamente desenvolvidos para isso, (2) a importância de ouvir e estar mais presente como sendo um aspecto mais importante que a histórias em si (sensibilidade ao comportamento verbal das crianças), por meio dos lembretes *Mostrar que ouviu!*(consequenciar) e *Levar além!* (expandir).

O delineamento utilizado favorece a validade interna dos resultados, já que o aumento dos Ciclos Completos segue a intervenção proposta e que, para cada membro do par, as intervenções foram desenvolvidas com pelo menos três sessões de diferença entre eles e com livros diferentes. A validade interna é reforçada com a informação de que (1) o projeto de extensão “Livros Abertos”, cujo tema é LD, estava presente na escola há mais de um ano,

foram ofertadas três oficinas com LD e, em uma destas, houve LD com prática para algumas professoras, e (2) o delineamento de linha de base múltipla por pares de participante se deu para quatro das cinco participantes (i.e., gerando dois pares), dos quais foi possível verificar a relação contingente entre o treino e a emissão de Ciclos Dialógicos Completos. Esses pontos conferem maior robustez à atribuição dos resultados à intervenção e dão maior segurança de que os repertórios adquiridos não se limitaram às características das histórias contadas, que variaram, e também efeito de história remota, ou seja, as vivências das oficinas, indicando que houve generalização dessas habilidades aprendidas no treino para diversas histórias diferentes.

Um resultado muito importante da intervenção foram os aumentos dos Ciclos Dialógicos Completos, acompanhados pela diminuição dos Ciclos Dialógicos Parciais a partir da CPI, indicando que as professoras não apenas consequenciaram, mas também buscaram expandir mais as respostas das crianças. Esse resultado contrasta fortemente com os resultados de Faria e Flores (2018, no prelo), em que nenhum participante realizou expansões das respostas das crianças mesmo após terem recebido um treino em que receberam instruções e identificaram instâncias de expansões em um vídeo. Essa diferença pode ter ocorrido devido a diferenças metodológicas entre os treinos disponibilizados, sendo talvez a principal a de que, no estudo atual as participantes puderam praticar as expansões e receber *feedback* imediato nos *role-playing*,

Os resultados referentes ao número de Turnos Extras pré- e pós-intervenção, trazem consigo três pontos que conferem a eles certa confiabilidade, que são (1) o aumento do número de Turnos Extras da última sessão pré-treino para a primeira sessão pós-treino ocorreu para todos os participantes, (2) as histórias contadas nessas sessões de transição são diferentes entre si e também entre participantes, exceto para P2 e P3 e (3) mesmo quando a

duração da sessão pós-treino foi menor ou semelhante, nestas ocorreram mais Turnos Extras, ou seja, mesmo com tempo menor, houve maior diálogo ao redor da história.

Alguns aspectos utilizados durante o treino, de extrema importância, foram a ênfase na importância em se analisar a história antecipadamente propiciando o comportamento das professoras ficar sob controle de funções narrativas, o que pode ter favorecido o aumento das expansões, já que falar sobre esses aspectos temáticos da narrativa na história é tão importante quanto falar dos eventos em si.

Outro ponto, em que houve explícita ênfase, foi a importância dos princípios *ouvir e mostrar que ouviu*, ou seja, a responsividade. O PEER de Whitehurst et al. (1998) indica expansão, entretanto o termo “*Evaluate*” não enfatiza a importância da sensibilidade às respostas dos ouvintes, tendo conotações mais centradas no mediador. Embora os autores citados mencionem que é importante “seguir o interesse da criança”, isso não faz parte do acrônimo. Além disso, o “seguir o interesse da criança” pode ser entendido como seguir suas iniciativas, necessariamente como escuta atenta e expansão de suas falas.

Estudos futuros poderão tentar separar e comparar as contribuições relativas dos dois principais eixos do treino usado aqui sobre o desempenho, que podem ser resumidos da seguinte maneira: (a) a narrativa é muito mais do que uma série de acontecimentos e é importante ficar sensível a isso e (b) durante a leitura compartilhada, é fundamental ouvir e mostrar que ouviu e levar o ouvinte além. Teoricamente, essas duas facetas são complementares, pois o mediador precisa estar sob controle da narrativa e das respostas dos ouvintes ao mesmo tempo para fazer melhores perguntas, consequenciações e expansões.

Outras possibilidades que se abrem a partir desse estudo são pesquisas futuras que se referem à contribuição do *role-playing* com inversão de papéis. Essa vivência no papel de ouvinte pode abrir margem para investigações sobre o estabelecimento de sensibilidade aos ouvintes (tenho um modelo próprio de responsividade, não por meio de terceiros, por

exemplo vídeo-modelos, mas por vivenciar aquilo). Seria interessante comparar os efeitos de ter um modelo de responsividade dirigido a terceiros com um modelo de responsividade dirigido ao próprio aprendiz, sobre a sensibilidade aos comportamentos do(s) ouvinte(s).

Considerações Finais

Cabe lembrar que a presença semanal do pesquisador na escola, por meio do projeto citado acima, sendo coordenador dos alunos que compunham aquela unidade do projeto de extensão “Livros Abertos: Aqui Todos Contam!”, da Universidade de Brasília, pode ter favorecido o desenvolvimento da pesquisa, levando em consideração o acolhimento, pela escola, desses trabalhos que vinham sendo desenvolvidos (projeto de extensão e a pesquisa). Durante o desenvolvimento da pesquisa o pesquisador passou a frequentar a escola entre duas e quatro vezes na semana, e essa proximidade pode ter fortalecido ainda mais os vínculos ali já estabelecidos. Assim, como esta pesquisa trata sobre a sensibilidade e responsividade, não teria como deixar de fora a ideia de que ser responsivo é de extrema importância para se ensinar essa qualidade e que estar inserido na comunidade é uma forma autêntica de sensibilizar-se para tal proposta.

Um fato interessante que ocorreu em uma reunião informal na escola, pré festa junina, com a presença da coordenadora e mais umas seis professoras, sendo duas delas participantes deste projeto, uma das participantes se pronunciou e disse que gostaria de falar algumas palavras sobre o experimento que estava sendo desenvolvido na escola. Resumidamente ela disse: - “Quando eu recebi um convite para participar da pesquisa do nosso amigo (apontando para o pesquisador), eu pensei que estaria ajudando-o com sua pesquisa, mas hoje eu percebo que, na realidade, é ele que está me ajudando, e muito!”.

Sobre o que diz respeito às crianças, parte integrante e não menos importante da pesquisa, são pequenos grandes seres responsivos, pois sempre que lhes é concedida a

possibilidade de se posicionarem, mediante a quaisquer assuntos, podem lhes faltar palavras, entretanto nunca lhes faltam ideias.

Referências

- Abib, J. A. D. (1994). O Contextualismo do comportamento verbal: a teoria skinneriana do significado e sua crítica ao conceito de referência. *Psicologia: teoria e pesquisa*, 10(3), 473 - 487.
- Barthes, R. (2009). Introdução à análise estrutural da narrativa. In R. Barthes e cols. (Eds.). *Análise Estrutural da Narrativa* (6th ed.) (pp.19-62) (M. B. Pinto, Trad.). São Paulo: Vozes [Original published in 1966].
- Catania, A. C. (1999). *Aprendizagem: comportamento, linguagem e cognição* (4ª ed). Porto Alegre: Artmed. (Trabalho original publicado em 1998).
- Chacko, A., Fabiano, G. A., Doctoroff, G. L., & Fortson, B. (2017): Engaging Fathers in Effective Parenting for Preschool Children Using Shared Book Reading: A Randomized Controlled Trial, *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, DOI: 10.1080/15374416.2016.1266648
- Faria, V. A. L., & Flores, E. P. (2018, no prelo). Conversas ao redor do livro: treino parental para a leitura dialógica. *Acta Comportamentalia*.
- Flores, E. P., Pires, L. F., & Souza, C. B. A. (2014). Dialogic reading of a novel for children: effects on text comprehension. *Paidéia*, 24(58), 243-251. doi: 10.1590/1982-43272458201412.
- Gormley, S., & Ruhl, K. L. (2005). Dialogic Shared Storybook Reading: An Instructional Technique for Use with Young Students in Inclusive Settings, *Reading & Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 21:3, 307-313, DOI: 10.1080/10573560591007353.
- Hargrave, A. C., & Sénéchal, M. (2000). A book reading intervention with preschool children who have limited vocabularies: The benefits of regular reading and dialogic reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 15, 75-90. [http://dx.doi.org/10.1016/S0885-2006\(99\)00038-1](http://dx.doi.org/10.1016/S0885-2006(99)00038-1)

- Queiroz, L. R. (2017). *Leitura dialógica: efeitos no desenvolvimento de comportamento verbal em crianças com transtorno do espectro autista (TEA)*. (Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília).
- Rogoski, B. N., Flores, E. P., Araújo, B. S., Conceição, J. A., Barros, L. M., Coelho, R. F., & Souza, C. B. A. (2013). *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>
- Rogoski, B. N., Flores, E. P., Gauche, G., Coelho, R. F., & Souza, C. B. A. (2015). *Compreensão após leitura dialógica: efeitos de dicas, sondas e reforçamento diferencial baseados em funções narrativas*. *Perspectivas em Análise do Comportamento*, 06(1), 48-59. doi: 10.18761/pac.2015.6.1.a04
- Silva, E. T. (1999). *Concepções de leitura e suas consequências no ensino*. *Perspectiva*. Florianópolis, v.17, n. 31, p. 11 – 19.
- Skinner, B. F. (1953/2003). *Ciência e Comportamento Humano*. São Paulo: Editora Martins Fontes.
- Skinner, B. F. (1957). *Comportamento verbal*. New York: Apple-Century-Crofts.
- Tamis-LeMonda, C. S., Bornstein, M. H., & Baumwell, L. (2001). *Maternal responsiveness and children's achievement of language milestones*. *Child Development*, 72(3), 748-767.
- Towson, J. A., Fettig, A., Fleury, V. P., & Abarca, D. L. (2017). *Dialogic Reading in Early Childhood Settings: A Summary of the Evidence Base*. *Topics in Early Childhood Special Education 1–15*. Hammill Institute on Disabilities 2017. DOI: 10.1177/0271121417724875

- Van de Pol, J., Volman, M., & Beishuizen, J. (2010). Scaffolding in Teacher–Student Interaction: A Decade of Research. *Educational Psychology Review*, 22(3), 271–296. doi:10.1007/s10648-010-9127-6
- Vigotsky, L. S. (1998). *A Formação social da mente* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman E.) (J.C. Neto, L.S. Barreto, S.C. Afeche, Trans.). São Paulo, SP: Martins Fontes (Originalmente publicado em 1978).
- Warren, S. F., & Brady, N. C. (2007). The role of maternal responsivity in the development of children with intellectual disabilities. *Mental retardation and developmental disabilities research reviews*, 13(4), 330-338.
- 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.

Anexo 1 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (participante)

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado a participar da pesquisa “Efeitos do treino de Leitura Dialógica com instrução, videomodelação e feedback para Mediadores”, de responsabilidade de Saimon Luiz Bisello, aluno(a) de mestrado da Universidade de Brasília. O objetivo desta pesquisa é verificar efeitos do treino sistemático de Leitura Dialógica para professores de uma escola pública de Taguatinga-DF. Assim, gostaria de consultá-lo(a) sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo(a). Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como questionários, entrevistas, gravação em áudio ou filmagem, ficarão sob a guarda do pesquisador responsável pela pesquisa. Um termo específico intitulado “Termo de Autorização para Utilização de Imagem e Som de Voz para fins de pesquisa” será disponibilizado para este fim.

A coleta de dados será realizada por meio de roteiro de entrevista para fins de coleta de dados básicos, filmagens das contações de história, que ocorrerão em cada uma das quatro fases de intervenção do procedimento. É para estes procedimentos que você está sendo convidado a participar. Sua participação na pesquisa não implica em nenhum risco.

Espera-se com esta pesquisa aumentar o repertório verbal do participante acerca do ato de contar histórias de forma que promova mais diálogo entre o mediador e o(s) ouvinte(s) e gerar possíveis dados que corroborem com pesquisas anteriores sobre a Leitura Dialógica.

Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do telefone (61) 99820-3087 ou pelo e-mail saimon.lb@gmail.com.

A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio do contato pelo telefone e e-mail descrito acima, podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências Humanas da Universidade de Brasília - CEP/IH. As informações com relação à assinatura do TCLE ou os direitos do sujeito da pesquisa podem ser obtidos através do e-mail do CEP/IH cep_ih@unb.br. Para maiores informações entre em contato com o Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade de Brasília – UNB: Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT 03/1 (Ao lado da Direção), Asa Norte, Brasília; Tel.: (61)3107-1592; e-mail: cep_chs@unb.br.

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

Assinatura do (a) participante

Assinatura do (a) pesquisador (a)

Brasília, ____ de _____ de _____

Anexo 2 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (criança)

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (criança)

Seu filho(a) está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “Efeitos do treino de Leitura Dialógica com instrução, videomodelação e feedback para Mediadores”, de responsabilidade de Saimon Luiz Bisello, aluno(a) de mestrado da Universidade de Brasília. O objetivo desta pesquisa é verificar efeitos do treino sistemático de Leitura Dialógica para professores de uma escola pública de Taguatinga-DF. Assim, gostaria de consultá-lo(a) sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome e o de seu(u) filho(a) não serão divulgados, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo(a). Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como questionários, entrevistas, gravação em áudio ou filmagem, ficarão sob a guarda do pesquisador responsável pela pesquisa.

A coleta de dados será realizada por meio de roteiro de entrevista para fins de coleta de dados básicos com os professores, filmagens das contações de história, que ocorrerão em cada uma das quatro fases de intervenção do procedimento dessa pesquisa. É para estes procedimentos que estamos convidando seu(u) filho(a) a participar. A participação dele(a) na pesquisa não implicará em nenhum risco.

Espera-se com esta pesquisa aumentar o repertório verbal do participante acerca do ato de contar histórias de forma que promova mais diálogo entre o mediador e o(s) ouvinte(s) e gerar possíveis dados que corroborem com pesquisas anteriores sobre a Leitura Dialógica.

A participação de seu(u) filho(a) é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar a participação dele(a), retirar seu consentimento ou interromper essa participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do telefone 61 99820 3087 ou pelo e-mail saimon.lb@gmail.com.

A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio do contato pelo telefone e e-mail descrito acima, podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências Humanas da Universidade de Brasília - CEP/IH. As informações com relação à assinatura do TCLE ou os direitos do sujeito da pesquisa podem ser obtidos através do e-mail do CEP/IH cep_ih@unb.br. Para maiores informações entre em contato com o Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade de Brasília – UNB: Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT 03/1 (Ao lado da Direção), Asa Norte, Brasília; Tel.: (61)3107-1592; e-mail: cep_chs@unb.br.

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

Assinatura do(a) responsável

Assinatura do (a) pesquisador (a)

Brasília, ____ de _____ de _____

Anexo 3 – Termo de Autorização para Utilização de Imagem e Som de Voz para fins de
pesquisa (participante)

Termo de Autorização para Utilização de Imagem e Som de Voz para fins de pesquisa

Eu, _____, RG nº _____, autorizo a utilização da minha imagem e som de voz, na qualidade de participante/entrevistado(a) no projeto de pesquisa intitulado Efeitos do treino de Leitura Dialógica com instrução, videomodelação e feedback para Mediadores, sob responsabilidade de Saimon Luiz Bisello, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Ciências do Comportamento da Universidade de Brasília.

Minha imagem e som de voz podem ser utilizadas apenas para análise por parte da equipe de pesquisa e atividades educacionais.

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

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

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

Assinatura do(a) participante

Assinatura do(a) pesquisador(a)

Brasília, ____ de _____ de _____

Anexo 4 – Termo de Autorização para Utilização de Imagem e Som de Voz para fins de
pesquisa (criança)

Termo de Autorização para Utilização de Imagem e Som de Voz para fins de pesquisa

Eu, responsável legal, _____, RG n° _____, autorizo a utilização da imagem e som de voz do menor _____, documento _____, n° _____, na qualidade de participante/entrevistado(a) no projeto de pesquisa intitulado Efeitos do treino de Leitura Dialógica com instrução, videomodelação e feedback para Mediadores, sob responsabilidade de Saimon Luiz Bisello, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Ciências do Comportamento da Universidade de Brasília.

Tais imagem e som de voz podem ser utilizadas apenas para análise por parte da equipe de pesquisa e atividades educacionais.

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

Deste modo, declaro que autorizo, livre e espontaneamente, o uso para fins de pesquisa, nos termos acima descritos, da imagem e som de voz do menor supracitado que se encontra em minha responsabilidade.

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

Assinatura do(a) responsável legal

Assinatura do(a) pesquisador(a)

Brasília, ____ de _____ de _____

Anexo 5 – ADORE - Adult Dialogic Reading Evaluation

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

Anexo 6 – Termo de Autorização para Utilização de Sala para Coleta de Dados

Termo de Autorização para Utilização de Sala para Coleta de Dados

Eu, _____, RG nº _____, Função _____

, na escola Classe 8, Taguatinga – DF, autorizo a utilização da sala:

da escola, para as gravações que serão feitas durante a realização da pesquisa intitulada “Efeitos do treino de Leitura Dialógica com instrução, videomodelação e feedback para Mediadores”, sob responsabilidade de Saimon Luiz Bisello, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Ciências do Comportamento da Universidade de Brasília.

Deste modo, declaro que autorizo, livre e espontaneamente, o local acima descrito, para uso e fins de pesquisa.

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

Assinatura do(a) responsável

Assinatura do(a) Pesquisador(a)

Brasília, ___ de _____ de _____

Anexo 7 – Termo de Assentimento

Termo de Assentimento

Queremos convidar você para participar de uma pesquisa de leitura que vamos fazer aqui na escola. Seus pais permitiram que você participe.

Queremos ensinar seu(ua) professor(a) a conversar sobre a história que ele(a) está contando enquanto conta para você, e não só depois de contar. A gente quer ver se conversar durante a história será mais divertido.

Essa pesquisa será feita aqui mesmo na escola que você estuda, e você e mais alguns coleguinhas vão ouvir o(a) professor(a) contar histórias algumas vezes. O(a) professor(a) vai ler um livro por dia quando eu vier ver vocês e as histórias serão filmadas. A gente vai tentar escolher umas histórias bem interessantes e divertidas, espero que você conheça várias histórias legais. Você pode aprender tantas coisas legais ouvindo essas histórias que você nem imagina.

Mas se você não quiser, ou não se sentir bem, não precisa participar, e tudo bem. Também não tem nenhum problema se você desistir de participar depois.

Os vídeos só serão mostrados pra gente que está fazendo essa pesquisa de leitura. Quando a gente falar da pesquisa de leitura com outras pessoas, a gente não vai dizer o nome de vocês. Também não vamos mostrar os vídeos para ninguém que não participe dessa pesquisa de leitura. Sempre que tiver dúvidas ou quiser me perguntar alguma coisa, sobre o que estamos fazendo aqui, não tem problema, pode falar comigo.

Você pode dizer sim ou não, ninguém vai brigar com você se não quiser participar, viu?

Se você entendeu e quer participar, então escreve seu nome primeiro e eu escrevo o meu nome depois.

Assinatura do(a) aluno menor
(a)

Assinatura do (a) pesquisador

Brasília, ____ de _____ de _____

Anexo 8 – Livros utilizados para o Treinamento

Livros utilizados para o Treinamento

Título	Autor	Ilustrações	Número de Páginas/Funções	Editora
Primeira Intervenção				
A árvore generosa	Shel Silversten	Shel Silversten	60/7	Cosac Naify
Segunda Intervenção				
O Homem que Amava Caixas	Stephen Michael King	-	34/6	Brinque Book
Pedro e Tina	Stephen Michael King	Stephen Michael King	32/7	Brinque Book

Livros utilizados para as contações

Título	Autor	Ilustrações	Número de Páginas	Editora	Ordem de apresentação	Primeiro livro pós treino
Cinco Ovelhinhas	Andrés Guerrero	Ana Guerrero	36	SM Editora	1º	-
Cabritos, Cabritões	Ollala González	Federico Fernandez	36	Callis	2º	-
A Casa do Bode e da Onça	Angela Lago	Angela Lago	32	Rocco	3	-
A descoberta	Jonas Ribeiro	Jonas Ribeiro	20	Cortez Editora	4º	P5
A raiva	Blandina Franco	José Carlos Lollo	32	Pequena Zahar	5º	-
Ana, Guto e o gato dançarino	Stephen Michael King	Stephen Michael King	32	Brinque Book	6º	P1 e P4
O cãozinho Bugs	Pedro del Monte Brandão	Ricardo Paonesa	24	Viva e Deixa Viver	7º	P6
Maria vai com as outras	Sylvia Orthof	Sylvia Orthof	32	Editora Ética	8º	-
Meu amigo Jim	Jim Kitty Crowth	-	32	Cosac Naify	9º	P2 e P3

	er					
Gino girino	Milton Célio de Oliveira Filho e Theodor de Oliveira	Alexandre Alves e Ronaldo Lopes	23	Editora Globo	10°	
O contrário	Tom Macrae	Elena Odriozola	32	Companhia das Letras	11°	11°/
Selvagem	Emily Hughes	Emily Hughes	40	Pequena Zahar	12°	12°/4
O pato, a morte e a tulipa	Wolf Erlbruch	Wolf Erlbruch	32	Cosac Naify	13°	13°/

Livros escolhidos pelos próprios participantes para o *Role-playing*

Participantes	História	Autor(es)	Ilustrações
P1	Chapeuzinho Vermelho: Uma aventura borbulhante	Lynn Roberts	David Roberts
P2	Vê é uma caixa	Valéria Belém	-
P3	Menina bonita do laço de fita	Ana Maria Machado	Claudius
P5	Cocô de passarinho	Eva Furnari	-
P6	Como reconhecer um monstro	Gustavo Roldán	Gustavo Roldán

Anexo 9 – Vida Secreta da História: Funções Narrativas

Vida Secreta da História: Funções Narrativas!

Analogia: O Mar das Histórias!

Uma história pode ser vista como o Mar. Grandioso e Vasto, Exuberante e Magnífico; Por toda a parte vemos água. Águas agitadas, águas calmas... Essas “águas” são a história por completo, de forma geral, a superfície e as profundezas!

Na Superfície (Eventos), percebemos a Maresia, Ondas, Corais, tudo em um Ambiente Multicolorido, etc;

Nas profundezas (Funções), descobrimos o desconhecido, o temor da escuridão, a contemplação, uma profunda calma, e milhares de tesouros a serem explorados, etc.

Um exemplo Clássico: Chapeuzinho Vermelho!

A Superfície é o cenário do encontro entre a Chapeuzinho Vermelho e o Lobo Mau. A atenção da pequenina é desviada do seu caminho, em vista das belas flores e sons que por ali não percebera antes, e se distrai colhendo-as para sua vovozinha. Nesse evento, podemos observar as características físicas do ambiente, a floresta, as flores, a aparência dos personagens; como por exemplo o chapéu da Chapeuzinho Vermelho, o encontro dos dois e ainda o diálogo entre eles.

Nas Profundezas, percebemos a astúcia e malícia do Lobo Mau. Percebemos também a inocência da Chapeuzinho Vermelho, por se deixar levar tão facilmente. Além dessas características abstratas, o desejo oculto do lobo por devorá-la, e ainda a curiosidade e a surpresa da Chapeuzinho pelo que encontra no caminho. Essas, entre outras características da Vida Secreta da História, são as Funções Narrativas.



Anexo 10 – Princípios da Leitura Dialógica

Princípios da Leitura Dialógica

