Coletânea Acadêmica de Estudos em Letras e Educação (CAELE)

Conhecimento das linguagens às tecnologias

Organizador

Khalil Salem

São Paulo
2013

EDITORA FIUZA LTDA.

Rua Cancioneiro Popular, 493 — Santo Amaro
CEP: 04710-001 — São Paulo - SP
Tel.: (11) 5181-2600 — www.editorafiuza.com.br

Projeto gráfico: *Marcos Roberto Nicoli Jundurian*

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Índice para Catálogo Sistemático:

SUMÁRIO

Prefácio

Conhecimentos transversais articulando linguagens e tecnologias
Khalil Salem Sugui 7

Estudos Linguísticos

Artigos:

Gramaticalização: uma investigação sobre o uso do termo bem
Ciro Carlos Antunes 17

Referenciação e gênero digital: uma análise do processo referencial em fóruns de discussão
Danielle Pinelli 31

A oralidade em atividades de Retextualização em sala de aula
Fernanda Pereira Penedo 43

A contribuição do discurso literário como arquivo da humanidade
Flávio Sabino Pinto 51

O processo de redução na formação de palavras utilizadas na linguagem da internet
Henny Cordeiro Nunes 61

A hibridização de gêneros
Ligiane Cristina Segredo 67

A essencialidade do contexto para a aquisição da linguagem discursiva
Maria Francisca Morais de Lima..... 83

Estudos Literários

Artigos:

O Olho Vivo do Narrador-Intelectual: "O Delfim"
Helenice Nazaré da Cunha Silva 95

História e Paródia na Literatura Portuguesa pós-Revolução dos Cravos
Sonia Mara Ruiz Brown 111

Educação e Linguagem

Artigos:

A leitura do texto digital: o que dizem as propostas curriculares de Língua Portuguesa?
Alba Helena Fernandes Caldas..... 129

O perfil do leitor na República Velha (1889 – 1930)
Bianca R. Santos Rezende..... 141

O interdiscurso na mediação de leitura em área de especialidade
Cristiane da Silva Ferreira..... 161

A aprendizagem da língua escrita: uma questão de consciência
Damares Souza Silva 171

Nossa História por Nossas Vozes: um olhar crítico-reflexivo sobre o ensino-aprendizagem de língua estrangeira
Darci dos Santos 179

Inter-relações: língua, sujeito, escola e saber científico
Luciene Oliveira da Costa Santos 199

Histórias de formação em narrativas de professores
Marivan Tavares dos Santos 209

A imagem do professor no conto ***Os desastres de Sofia, de Clarice Lispector***
Vagner Aparecido de Moura 221

A Progressão Referencial e Argumentatividade: uma perspectiva de ensino a partir da análise dos textos de alunos da disciplina Comunicação Empresarial
Wenderson Pinto Farias 235

Fundamentos da Educação

Artigos:

Do conhecimento tácito aos valores subsidiários na educação
Khalil Salem Sugui 251

Ensino de leitura – uma reflexão a partir do comportamento verbal
Marcelo de Abreu César 263

Sem Tabu e sem Glamour: Reflexões sobre o uso de lenitivos e o discurso médico na sociedade moderna
Márcia Barros Valdivia 279

Ensino Superior: estrutura, políticas e evolução
Maria Jeanna Sousa dos Santos Oliveira 291

Encontro cordial, no Brasil de Portugal (Século XVI)
Orlando Garcia 301

A Educação Corporativa e os Resultados Organizacionais
Vicente Humberto Bruzzesi 313

Educação, Ciência e Tecnologia

Artigos:

A importância da integração entre ergonomia e automação
Sílvia Aparecida Ribeiro 327

O compromisso do ensino do cálculo com o contexto histórico
Wagner Marini 333

Posfácio:

Leitura de mundo e exclusão cultural
Khalil Salem Sugui 339

Autores 341

FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO

Ensino de leitura – uma reflexão a partir do comportamento verbal

Marcelo de Abreu César

Indicadores interno e externo de avaliação, tais como SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), SARESP (Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo) e os da própria Instituição Escolar, apontam que uma boa parte das crianças que frequentam os bancos escolares - principalmente as crianças de classes sociais menos favorecidas e para as quais os incentivos para a leitura e escrita são quase inexistentes - têm chegado ao 5º e 6º anos sem saber ler e escrever.

A aquisição do repertório de leitura e escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental vem configurando-se como uma das principais dificuldades a serem sanadas na aprendizagem dos alunos, já que repercute negativamente nos anos posteriores.

Como salientam Medeiros, Fernandes, Pimentel e Seabra (2003), as crianças com histórico de fracasso escolar são alvo de estigmas sociais que, em interação com outras condições, levam a acreditar, de fato, que ela é culpada e incapacitada para aprender.

Ao falarmos de leitura estamos nos referindo a um comportamento operante. Skinner (1978, p. 15) diz: "Os homens agem sobre o mundo, modificam-no e são, por sua vez, modificados pelas consequências de sua ação". O autor inicia com esta frase o seu livro Comportamento Verbal, publicado pela primeira vez em 1957; a frase é muito destacada nas obras dos autores da abordagem comportamental, porque expressa a noção de com-

portamento operante – aquele que tem como efeito a alteração do ambiente – noção essa que sustenta toda a base conceitual da análise comportamental.

Skinner (1978, p. 16) afirma que o comportamento verbal é "... comportamento reforçado pela mediação de outras pessoas...". Brino e Souza (2005, p. 252), analisando a obra do autor, fazem referência ao "... comportamento estabelecido e mantido por consequências mediadas por outras pessoas". De acordo com Rubano (2000, p. 06), Skinner define o comportamento verbal como: "... aquele comportamento que, não tendo efeito direto sobre o mundo físico, age sobre o meio indiretamente, via mediação de outras pessoas".

Essas afirmações nos ajudam a compreender o posicionamento de Skinner referente ao "comportamento verbal". Para o autor, o termo "fala" destaca o comportamento vocal, não podendo ser aplicado em situações em que a pessoa se comporta afetando alguém de forma visual, como por exemplo, por meio do gesto e do texto. Assim, o comportamento verbal, para Skinner (1978), inclui além da própria fala, manifestações como gritos, gestos e etc., desde que sejam estímulos discriminativos para alguém; portanto, o comportamento verbal inclui vários tipos de comportamento, envolvendo a atuação de um indivíduo sobre o outro. Conforme Rubano ressalta:

> O comportamento verbal é modelado e mantido pelas consequências mediadas por outro indivíduo que, por sua vez, teve seu comportamento de reforçar o falante modelado e mantido pela comunidade verbal. Ressalte-se que o comportamento verbal, segundo Skinner, não se restringe ao comportamento vocal; outros comportamentos audíveis não vocais (como bater palmas, por exemplo), assim como gestos, também são verbais (2000, p. 06).

Skinner analisa o comportamento verbal de forma funcional, isto é, identificando as variáveis das quais o comportamento

é função. Para o autor, faz-se necessário considerar os comportamentos do falante e do ouvinte e as interações verbais em sua prática. Explicar o comportamento verbal, para Skinner, é analisar as contingências que são responsáveis pelo estabelecimento e manutenção do mesmo; é identificar a relação entre a ocasião, a resposta e a consequência.

Skinner destaca os seguintes tipos de operantes verbais: mando, tato, ecóico, intraverbal, transcrição (cópia e registrar um ditado), textual e autoclítico.

Dois operantes têm estímulos discriminativos não-verbais – o mando e o tato. O mando é um operante verbal relacionado às condições de privação ou de estimulação aversiva a que o sujeito está exposto; neste caso, o estímulo discriminativo é não verbal, e a resposta do falante especifica o possível reforçador. Este operante pode se apresentar em forma de ordem, pedido, conselho, aviso, permissão ou oferecimento.

> O mando, diferentemente de todas as categorias, teria sua análise funcional vinculada a condições de privação ou estimulação aversiva às quais o organismo pode ser exposto; seu estabelecimento dependeria de um reforçador específico. Por exemplo, uma pessoa com febre, em uma sala de aula com ar condicionado ligado, poderia pedir ao professor que desligue o ar (Brino e Souza, 2005, p. 253).

O tato também é um operante verbal sob controle de um estímulo antecedente específico não verbal (objeto, evento ou propriedades de eventos), produzindo como consequência, reforçadores generalizados ou não específicos.

Sério e Andery (2004, p. 130) enfatiza que:

> Um operante verbal é chamado de tato quando a resposta verbal é emitida sob o controle de um estímulo antecedente específico não verbal (um objeto, um evento ou propriedade de um objeto ou evento) e produz como consequência refor-

> ço condicionado generalizado ou um conjunto de estímulos reforçadores distintos (não específicos).

Diferentemente, há um outro grupo de operantes cujos estímulos discriminativos são verbais; é deles que faremos referência a seguir.

O ecóico é um operante verbal cujo estímulo discriminativo é verbal (no caso, auditivo); se, ao ouvir um estímulo vocal, por exemplo, uma frase ditada por alguém, o falante reproduz o estímulo de origem, então ele está emitindo um comportamento ecóico. Neste operante há similaridade formal, entre o estímulo antecedente e a resposta do indivíduo, além da correspondência ponto a ponto entre os elementos do estímulo e os da resposta. De acordo com Brino e Souza (2005, p. 252), "O comportamento ecóico, definido como comportamento verbal controlado por estímulo auditivo antecedente produto da resposta verbal de outrem, cujo produto da resposta, também audível, apresentaria similaridade formal e correspondência ponto a ponto com seu antecedente".

Este operante é muito usado quando os pais ensinam seus filhos treinando-os a falar suas primeiras palavras. Na escola, ele também é utilizado pelos professores quando pedem a seus alunos, por exemplo, que repitam palavras desconhecidas que por eles são ditas. Os adultos também se utilizam do comportamento ecóico, por exemplo, quando precisam de um tempo para responder alguma questão e repetem parte da pergunta antes de respondê-la.

O intraverbal é um operante verbal cujo estímulo antecedente verbal pode ser tanto vocal quanto escrito; a resposta, também vocal ou escrita, não tem correspondência ponto a ponto e nem similaridade formal com o estímulo antecedente. Existe, no entanto, relação temática entre o estímulo antecedente e a resposta. De acordo com Sério e Andery (2004), "O operante intraverbal é caracterizado por uma relação na qual uma resposta verbal

– vocal ou escrita – fica sob controle de estímulo antecedente – vocal ou escrito. Nesse caso, a relação entre estímulo e resposta, no entanto, não obedece a uma correspondência formal" (p. 133).

Os comportamentos de transcrição abarcam a reprodução de palavras escritas (cópia) e a construção de palavras ditadas (ditado); são operantes verbais nos quais os estímulos antecedentes são verbais, sendo vocal para o ditado e escrito para a cópia, e a resposta é sempre escrita. Assim, ao se falar em transcrição, faz-se referência às respostas escritas.

> Copiar e registrar um ditado são dois comportamentos que Skinner analisa sob o título de TRANSCRIÇÃO. No primeiro caso (cópia) o estímulo verbal é visual e no segundo (ditado) é vocal. Em ambos, a resposta do sujeito é escrita (visual) e deve ter correspondência ponto por ponto com o estímulo. No ditado a identidade entre o estímulo discriminativo e a resposta é funcional; já na cópia há uma semelhança entre resposta e estímulo (Rubano, 2000, p. 10).

Na cópia, o estímulo e o produto da resposta são da mesma modalidade (texto); já no ditado, o estímulo é sonoro e o produto da resposta é um texto. As atividades de cópia e ditado, subcategorias da transcrição, são atividades muito realizadas pelas crianças na escola.

No operante verbal textual, o estímulo discriminativo é verbal, no caso visual-impresso ou escrito, sendo táctil para os deficientes visuais, e a resposta é vocal, sendo gestual para um deficiente auditivo. O comportamento textual envolve uma correspondência ponto a ponto entre o estímulo escrito e a resposta falada. Sendo assim, o comportamento textual é controlado por um estímulo verbal visual que é o texto.

Barros (2003) define:

> Comportamento textual são respostas verbais vocais (oralização) controladas por estímulos discriminativos verbais

> visuais (texto escrito) e mantidas por reforçamento social. A resposta deve manter correspondência funcional com o estímulo, ou seja, diante da palavra escrita "MARACUJÁ", a oralização "maracujá" é reforçada. É possível constatar que não há correspondência formal entre o estímulo (que é escrito) e a resposta (que é vocal, na maioria dos casos). O comportamento textual, assim como ecóico, gera repertórios de unidades comportamentais da fala e da leitura (p. 78).

Desta forma, quando um aluno lê um texto em voz alta a pedido do professor, por exemplo, emite uma sequência de sons que correspondem aos estímulos apresentados (palavras escritas). O mesmo ocorre quando ele realiza uma leitura silenciosa, havendo a mesma correspondência entre estímulos (palavras escritas e sons). Skinner (1978) denomina de comportamento textual a estas relações texto/respostas vocais.

Barros (2003, p. 78) ressalta que o comportamento textual se distingue de "leitura com compreensão"; esta envolve além da correspondência funcional entre a resposta e o estímulo, a emissão de uma variedade de outras respostas (como o desenhar e o apontar a fruta, no caso o "maracujá" no exemplo citado acima).

> A leitura com compreensão, portanto, requer que o estímulo textual, a resposta e os demais estímulos e respostas funcionalmente relacionados ao estímulo textual (no exemplo acima, o som da palavra "maracujá", o sabor do maracujá, a resposta de salivar etc) façam parte de uma classe de elementos equivalentes, o que vai além da simples relação unidirecional entre o estímulo textual e a resposta de oralizar (ler Sidman, 1994 e 2000).

Também Rubano (2000), fazendo referência ao comportamento textual, destaca que a relação de controle que caracteriza o comportamento textual é diferente da relação de controle que caracteriza a leitura com compreensão.

> O comportamento textual é aquele em que uma resposta vocal é emitida diante de um estímulo verbal visual. Embora não haja correspondência entre as modalidades do estímulo e da resposta – o estímulo é visual ou táctil (braile) – há uma correspondência ponto por ponto da resposta com o estímulo. O comportamento textual não é igual a leitura com compreensão. Segundo Skinner, podemos dizer que compreendemos um texto, por exemplo, quando tendemos a responder da mesma maneira que seu autor. Assim termos em nosso repertório as mesmas respostas verbais do falante não é o mesmo que emiti-las diante da situação em que o falante o fez, nem da mesma forma que ele o fez (Rubano, 2000, p. 09).

O comportamento textual é reforçado por razões educacionais. As respostas são aprendidas através de treino discriminativo, por meio do qual algumas respostas são reforçadas diante de um estímulo específico, sendo extintas aquelas emitidas na presença de outros estímulos. Como já ressaltado devemos distinguir entre a leitura e comportamento textual. O comportamento textual envolve uma resposta vocal ponto a ponto, diante de um estímulo visual enquanto a leitura é um repertório mais complexo, já que envolve também a compreensão.

O autoclítico é um operante verbal classificado por Skinner como comportamento verbal secundário, pois depende dos operantes verbais primários. Este operante, segundo Rubano (2000), descreve, qualifica ou comenta respostas verbais primárias e, portanto, alteram o efeito da resposta do falante sobre o ouvinte, no sentido de tornar o discurso organizado e efetivo de acordo com determinadas características do momento em que ocorre o episódio verbal.

> Denominado autoclítico, tal comportamento tem por função alterar o efeito do comportamento primário sobre o ouvinte, quer indicando uma propriedade do comportamento do falante, quer as circunstâncias responsáveis por essa propriedade. Respostas como se, portanto, algum, a negação, a

> asserção, são exemplos de autoclíticos e sugerem, segundo Skinner "... o comportamento de um sistema diretor, organizador, seletor e produtor" (1957/1992, p. 312). É produzido por ou age sobre outros comportamentos do falante (Rubano, 2000:13).

A realização de estudos sobre o comportamento verbal tem se mostrado muito importante para a compreensão dos problemas relacionados à aprendizagem da leitura e escrita. A análise comportamental tem oferecido inúmeras contribuições nessa área, principalmente com trabalhos desenvolvidos a partir do modelo de equivalência de estímulos.

Hoje existe uma ampla literatura da Análise do Comportamento indicando que ela contribui favoravelmente para a melhoria da qualidade do ensino. A análise do comportamento vem destacando-se com sucesso no que diz respeito à produção de conhecimentos sobre a aquisição e aperfeiçoamento da leitura, inclusive para indivíduos portadores de necessidades especiais e com problemas de desempenho escolar.

Diferentes autores, dentre os quais Sidman (1971); De Rose, Souza, Rossito, e De Rose (1989); Stromer, Mackay e Stoddart (1992); Carmo (1996); Barros (2001); Medeiros, Fernandes, Pimentel e Seabra (2003); Medeiros, Fernandes, Pimentel e Simone (2004); De Rose (2005); Medeiros e Nogueira (2005); Assis, Élleres e Sampaio (2006) e Ponciano (2006), desenvolveram pesquisas que permitem a compreensão sobre como tornar eficiente o ensino de repertórios de leitura e escrita.

Os estudos com equivalência de estímulos desenvolveram-se, a partir do trabalho de Sidman em 1971; o autor demonstrou que as relações equivalentes entre estímulos auditivos e visuais são pré-requisitos para a emergência da leitura com compreensão. Sidman (1971) ensinou a um jovem, com microcefalia, através de tarefas de escolha de acordo com um modelo, as relações entre palavras ditadas e figuras. Decorrente do ensino, o jovem

foi capaz de emparelhar as palavras impressas com as figuras correspondentes e ler oralmente essas palavras. Este estudo permitiu verificar as aprendizagens das relações entre estímulos ensinados e a emergência de novas relações.

O modelo de equivalência de estímulos explica a emergência de novos comportamentos, isto é, das relações não ensinadas, no repertório comportamental do indivíduo, a partir de outras relações ensinadas.

Barros ressalta:

> Diz-se "comportamento novo" porque, quando se obtém equivalência, o sujeito emite uma resposta especificada não apenas frente ao estímulo particular diante da qual foi diretamente treinado, mas também diante de outros estímulos que se tornem equivalentes ao primeiro (1996: 12).
>
> A equivalência está no estabelecimento de uma espécie de relação semântica entre símbolos (palavras ou não) e os eventos ou coisas aos quais esses símbolos se referem (1996: 12).
>
> O fenômeno da equivalência consiste, a grosso modo, nessa sustentabilidade entre os estímulos e, portanto, no surgimento ou emergência de comportamentos novo (produtividade do comportamento)(1996: 12).

Sidman e Taiby (1982), a partir dos estudos iniciais de Sidman (1971), propuseram as primeiras bases metodológicas do modelo de equivalência de estímulos, descrevendo este modelo como uma rede de relações produzidas a partir do estabelecimento de relações condicionais, formadas por três grupos de estímulos (A, B, C) com dois elementos no mínimo.

Para explicitar o modelo de equivalência, os autores, apropriando-se de termos matemáticos, apoiam-se em três exigências básicas: reflexividade, simetria e transitividade.

A reflexividade ou identidade é caracterizada pela habilidade de igualar estímulos idênticos sem ensino direto. Poderia ser

formulado como se A1 então A1 ou se Ax então Ax. Isso quer dizer que A1 controla a resposta tanto quanto outro estimulo A1.

A simetria envolve uma relação entre dois estímulos, que pode ser representada por "A r B" ou "X r Y" (esta é uma relação genérica que se aplica para qualquer relação r entre dois estímulos quaisquer). Segundo De Rose (1993), a relação é simétrica se a validade de "A" em relação a "B" implicar necessariamente a validade de "B" em relação a "A", ou seja, o estímulo "B" deve manter a mesma relação com o elemento "A". Assim, podemos dizer que uma relação simétrica continua válida se a ordem de seus estímulos é invertida.

Conforme De Rose (1993), dizemos que uma relação é transitiva do ponto de vista matemático, quando dada a validade das relações A r B e A r C, a relação B r C também é válida. Nas relações matemáticas, as relações "maior do que" e "menor do que" são transitivas. Por exemplo: se "A" é maior que "B" e "B" é maior que "C", então "A" é necessariamente maior que "C".

As relações entre diferentes estímulos não precisam ser todas ensinadas, bastando algumas para que outras relações emerjam sem ensino prévio. Portanto, ao se ensinar a relação AB, por simetria emergirá a relação BA; o mesmo ocorrerá se forem ensinadas outras relações: se AC, então emergirá CA; se BC, então CB.

Para que emerjam relações transitivas é preciso que duas relações tenham sido ensinadas. Por exemplo, se ensinarmos as relações entre os estímulos AB e BC, então uma terceira relação surgirá como emergência dessas duas que será a AC. Neste caso, dizemos que houve transitividade. Mas, além da relação AC, por simetria pode emergir a relação CA. Neste caso, dizemos que houve a simetria da transitividade.

A equivalência será comprovada se essas três propriedades estiverem presentes, significando que estímulos pertencentes a grupos diferentes exercem controle similar sobre a resposta do indivíduo. Ora, se as relações de equivalência referem-se funda-

mentalmente à emergência de comportamentos inéditos no repertório do indivíduo, ou seja, comportamentos que não foram ensinados, então podemos dizer que, quando as pessoas aprendem dois conjuntos de discriminações condicionais, por exemplo, AB e BC, elas devem ser capazes de mostrar adicionalmente as relações não ensinadas BA, CB, AC, e CA.

A rede de equivalência de estímulos, segundo Stromer, Mackay e Stoddart (1992), já é utilizada pelo professor em sala de aula, em diferentes momentos, quando ensina o aluno a construir palavras, frases ou texto através do ditado, a nomear figuras, palavras ou letras e até mesmo a construir respostas orais. No entanto, é importante que o professor tenha clareza de que ensinar essas relações promove a emergência de novas relações, de maneira que o próprio professor possa observar o desempenho dos alunos, planejando estratégias de ensino e de avaliação, de modo a sanar as dificuldades individuais dos mesmos, e a facilitar o processo de ensino-aprendizagem.

Relações de equivalência são produzidas utilizando-se o procedimento de escolha de acordo com o modelo (Matching-to-Sample - MTS). O MTS é um procedimento que consiste na apresentação de um estímulo-modelo e de pelo menos dois estímulos de comparação. Neste procedimento, o estímulo-modelo e dois ou mais estímulos de escolha são apresentados ao participante, simultânea ou sucessivamente, sendo que o reforço é contingente à indicação (apontar ou tocar) de um determinado estímulo de escolha definido como correto.

Outro procedimento também utilizado em estudos de equivalência de estímulos e que está conjugado ao de escolha de acordo com o modelo (MTS) é o procedimento CRMTS (escolha de acordo com o modelo com resposta construída), o qual se caracteriza pela apresentação de um estímulo modelo e de letras apresentadas como estímulos de comparação; frente ao modelo, o participante escolhe as letras que, compostas conjuntamente, formarão o estímulo modelo apresentado.

Nos estudos que focam o ensino da leitura é comum planejar a sequência de ensino, utilizando-se o procedimento MTS por exclusão. A sequência de passos de ensino por exclusão tem por base, nos pareamentos, a apresentação de estímulos ao sujeito, de tal modo que, juntamente com o(s) conhecido(s), é apresentado um estímulo desconhecido. Em outras palavras, uma programação com MTS por exclusão introduz uma palavra nova junto com outra(s) que já é (são) conhecida(s) pelo sujeito. Nesta programação de ensino com o procedimento por exclusão, permite-se a aprendizagem sem erro das diferentes relações ensinadas.

Os estudos de Sidman geraram inúmeras pesquisas também no Brasil; entre os que têm como foco o ensino da leitura podem ser citados os trabalhos de De Rose, Souza, Rossito e De Rose (1989); De Rose, Souza e Hanna (1996); Matos, Peres, Hubner e Malheiros (1997); Medeiros e Silva (2002); Peres e Carrara (2004). Medeiros, Fernandes, Pimentel e Simone, (2004); Medeiros e Nogueira (2005); Nibu, (2006) e Ponciano, (2006), e Llausas (2008) e César (2009). Estes estudos têm contribuído muito para o desenvolvimento de procedimentos que produzem relações emergentes (que não foram ensinadas diretamente) em situações de ensino-aprendizagem.

Os resultados dos estudos realizados, tendo por base o modelo de equivalência de estímulos, indicam a viabilidade de derivar aplicações educacionais para a aquisição e o aperfeiçoamento do repertório de leitura em alunos com histórico de baixo desempenho, pois com os procedimentos aplicados foram produzidas relações emergentes, isto é, que não foram ensinadas diretamente. Indicam, ainda, que a partir de tal modelo abriu-se novas possibilidades para o ensino e aquisição de repertórios acadêmicos, pois apresentaram uma margem de eficiência e aplicabilidade bastante importante em situações do cotidiano escolar.

Bibliografia

ASSIS, Grauben José Alves de; ELLERES, Cristiane Franco e SAMPAIO, Maria Elizângela Carvalho. Emergência de Relações

Sintáticas em pré-escolares. *Interação em Psicologia*, 10(1), p. 19-29, 2006.

BARROS, Romariz da Silva. Uma introdução ao tema da Análise Comportamental Aplicada. In. FIGUEIREDO, R.M.E. (Org.). *Ensino de Leitura, escrita e conceitos matemáticos* (pp 13-22). Belém: FIDESA/UNAMA, 2001.

BARROS, Romariz da Silva. Análise do Comportamento: da Contingência de Reforço à Equivalência de Estímulos. *Cadernos de Textos de Psicologia*. v.1, n.1, p. 7-14, 1996.

BARROS, Romariz da Silva. Uma introdução ao comportamento verbal. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e cognitiva*, v.5, nº 1, p. 73-78, 2003.

BRASIL. Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP / MEC*. Brasília – DF, 2009. Disponível em http://www.mec.gov.br, acesso em 30/04/2013.

BRINO, Ana Leda de. Faria e SOUZA, Carlos B. A. de. Comportamento Verbal: Uma análise da abordagem skinneriana e das extenções explicativas de Stemmer, Hayes e Sidman. *Interação em Psicologia*, 9(2), p. 251-260, 2005.

CARMO, João dos Santos. A concepção de homem no behaviorismo skinneriano: algumas contribuições para o ensino. *Cadernos de Textos de Psicologia*, 1(1), p.15-24, 1996.

CÉSAR, Marcelo de Abreu. *Ensino de Leitura – uma proposta para aperfeiçoar o desempenho de alunos de 5ª e 6ª séries do Ensino Fundamental, com uso de software educativo.* Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo; Psicologia da Educação, São Paulo, 2009.

DE ROSE; Julio C. de; SOUZA, Deisy G. de; ROSSITO, Ana Lúcia e DE ROSE, Tania. M. S. Aquisição de leitura após história de

fracasso escolar: equivalência de estímulos e generalização. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 5, n. 3, p. 325-346, 1989.

DE ROSE, Júlio C. Classe de estímulos: implicações para uma análise comportamental da cognição. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília v 9, n 2, p. 283-303, 1993.

DE ROSE, Júlio C.; SOUZA, Deisy. G de e HANNA, Elenice. S. Teaching reading and spelling: exclusion and stimulus equivalence. *Journal of Applied Behavior Analisys*, 27, 451-469, 1996.

DE ROSE, Júlio C. Análise Comportamental da aprendizagem da leitura e escrita. *Revista Brasileira de Análise do Comportamento / Brazilian Journal of Behavior Analysis,* v. 1, nº 1, 29-50, 2005.

LLAUSAS, Rosana Valinas. *Avaliação de uma proposta de ensino de leitura e escrita para jovens e adultos utilizando software educativo.* Dissertação de Mestrado, Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, 2008.

MATTOS, Maria Amélia; PERES, Wagner; HUBNER, Maria Martha e MALHEIROS, Rosa H. dos Santos. Oralização e Cópia: Efeitos sobre a Aquisição de Leitura Generalizada Recombinativa. *Temas em Psicologia*, nº1 pp. 47-61, 1997.

MEDEIROS, José Gonçalves; ANTONAKOPOULU, Alexandra; AMORIM, Karina e RIGHETTO, Ana Cláudia. O uso de discriminação condicional no ensino da leitura e escrita. *Temas em Psicologia,* 1, 23-32, 1997.

MEDEIROS, José Gonçalves e SILVA, Rosária Maria Fernandes. Efeitos de testes de leitura sobre a generalização em crianças em processo de alfabetização. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 15, n. 3, p. 587-608, 2002.

MEDEIROS, José Gonçalves; FERNANDES, Analu Regis; PIMENTEL, Raquel e SEABRA, Ana Carolina Simone. Observa-

ção, em sala de aula, do comportamento de alunos em processo de aquisição de leitura e escrita por equivalência. *Revista Interação* / Curitiba, v. 7, nº 2, p. 31-41, 2003.

MEDEIROS, José Gonçalves; FERNANDES, Analu Regis; PIMENTEL, Raquel e SIMONE, Ana Carolina Seara. A função da nomeação oral sobre comportamentos emergentes de leitura e escrita ensinados por computador. *Estudos de Psicologia*, v. 9, n. 2, 2004.

MEDEIROS, José Gonçalves e NOGUEIRA, Melissa Fecury. A nomeação de figuras como facilitadora do ler e do escrever em crianças com dificuldades de aprendizagem. *Psicologia: Teoria e Prática,* 7(1): 107-126, 2005.

NIBU, Marina Yayoi. *Identificação do Repertório de Leitura de alunos da 2ª série do Ensino Fundamental de uma escola pública através de um procedimento computadorizado*. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo; Psicologia da Educação, 2006.

PERES, Ednéia Aparecida e CARRARA, Kester. Dificuldades de leitura: aplicação de metodologia da equivalência de estímulos. *Psicologia da Educação*, São Paulo, 18, 1º sem. , pp. 77-94, 2004.

PONCIANO, Vera Lúcia de Oliveira. *Ensino de leitura com o uso de software educativo: novas contribuições.* Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo; Psicologia da Educação, 2006.

RUBANO, Denize Rosana. Análise skinneriana do comportamento verbal: contribuições para Educação. Disciplina: Behaviorismo radical na educação: contribuições da teoria e da pesquisa, do *Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo*, 2000.

SÃO PAULO. Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP). *Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas*. São Paulo: SEE/CENP, 2011. Disponível em http://saresp.fde.sp.gov.br/2011/#, acesso em 20/03/2013.

SÉRIO, Tereza Maria de Azevedo Pires e ANDERY, Maria Amália. Comportamento verbal. In: SÉRIO, Tereza Maria de Azevedo Pires; ANDERY, Maria Amália; GIÓIA, Paula Suzana e MICHELETTO, Nilza. *Controle de Estímulos e Comportamento Operante : uma (nova) introdução.* 2ª ed. rev. e ampliada – São Paulo: EDUC, 2004.

SKINNER, Burrhus Frederic. *O Comportamento Verbal*. São Paulo: Cutrix, 1978.

SIDMAN, Murray. Reading and auditory-visual equivalences. *Journal of Speech and Hearing Research*. 14(1), 5-13, 1971.

SIDMAN, Murray e TAILBY, William. Conditional discrimination vs. Matching to sample: an expansion of the testing paradigm. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior,* 37, 5-22, 1982.

STROMER, Robert; MACKAY, Harry A e STODDARD, Lawrence. Classroon applications of stimulus equivalence technology. *Journal of Behavioral Education*, 23. pp. 225-256, 1992.