

Leitura Compartilhada em um Hospital Pediátrico: Análise do Comportamento Verbal dos Contadores

Shared Reading at a Children's Hospital: Analysis of the Verbal Behavior of Storytellers

Eileen Pfeiffer Flores*,^a, Gabriela Fiúza de Almeida Santos^a,
Luíza Ferreira da Motta Amadeu^a & Adriana de Rezende Dias^b

^aUniversidade de Brasília, Brasília, Distrito Federal, Brasil

& ^bHospital Regional da Asa Sul, Brasília, Distrito Federal, Brasil

Resumo

Este estudo analisou as ações verbais de doze voluntários leitores de histórias (contadores) em um hospital pediátrico. A observação e análise funcional de 72 episódios de leitura compartilhada resultaram em 30 categorias. O índice de concordância na categorização de três avaliadores foi de 84,2%. As categorias que descrevem o comportamento verbal específico ao momento da leitura compartilhada foram agrupadas em quatro *eixos*: (a) Tatos, textuais e/ou intraverbais acerca do texto e/ou das ilustrações; (b) *Prompts* para comportamento verbal; (c) Consequências para tatos, textuais ou intraverbais; (d) Consequências ou *prompts* para comportamento não verbal. Os resultados foram discutidos à luz das contingências específicas ao trabalho do contador no contexto hospitalar e do potencial de suas intervenções para a aprendizagem verbal do ouvinte.

Palavras-chave: Comportamento verbal, contadores de história, leitura compartilhada, crianças hospitalizadas.

Abstract

Verbal actions of twelve volunteer storytellers at a children's hospital were observed during 72 episodes of interaction and shared reading with patients. Functional analyses yielded 30 behavioral categories. Inter-rater agreement for three raters was 84.2%. Categories which describe specific verbal behavior in situations of shared reading were grouped into four areas: (a) Tact, textual and intraverbal behavior related to the storybook and/or illustrations; (b) Prompts for verbal behavior; (c) Presentation of consequences for the child's behavior; and (d) Prompts for nonverbal behavior. Results were discussed in light of contingencies related to the storyteller's actions in the hospital environment and the potential effects of their interventions on the listener's verbal behavior.

Keywords: Verbal behavior, storytellers, shared reading, hospitalized children.

A hospitalização, especialmente quando prolongada, é considerada um evento não normativo no desenvolvimento (Richardson & Kwiatkowski, 1981). Dependendo das condições em que ocorrer, pode ocasionar transtornos familiares, interrupção ou retardo no desenvolvimento, distúrbios afetivos, dentre outros prejuízos (Bomfim, Bastos, & Carvalho, 2007; Ribeiro & Angelo, 2005; Zannon, 1991).

Dentre os prejuízos da hospitalização encontra-se a restrição do acesso à educação formal, considerando que a realidade das classes hospitalares é precária no Brasil: em 2010 existiam apenas 275 turmas hospitalares em todo o Brasil (dados fornecidos pelo Ministério da Educação/ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/Diretoria de Estatísticas Educacionais - MEC/INEP/DEED – em *e-mail* aos autores). Os prejuízos podem se estender ao momento de retorno à escola. Obstáculos à inclusão da criança pós-hospitalizada na escola incluem a ausência de ações planejadas para facilitar a integração no grupo dos colegas, a exigência da imediata retomada e “recuperação” do “conteúdo perdido” sem estratégias pedagógicas diferenciadas, dentre outros (Ortiz & Freitas, 2002).

Diversas práticas didáticas apoiam-se sobre a premissa do impacto positivo das atividades de contação de histórias sobre processos de aprendizagem ligados à leitura (e.g. Grugeon & Gardener, 2000; Hamilton & Weiss, 2005; Mallan, 1991). Esta última autora, por exemplo, postula

* Endereço para correspondência: Departamento de Processos Psicológicos Básicos, Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Campus Darcy Ribeiro – Asa Norte, Brasília, DF, Brasil 70910-900. E-mail: eileen@unb.br

As autoras agradecem a Anésio da Silva Batista, Camila Hernandez de Moura, Clara Coutinho, Daniel Yoneo Nakakura, Eloiza Mitsui Dias Sassaki, Erica Souza Mendes Machado, Esther S. Teixeira Bernardo, Lenice Maria O. de Carvalho, Maria do Socorro Ferreira Diniz, Mariana Guedes Coelho, Olide Salette C. Bigolin e Tanise Caroline Silva pela coleta e registro das observações relatadas nesta pesquisa e pelas sugestões durante a primeira etapa de análise dos dados.

que ouvir e contar histórias favorece o processo de letramento, uma vez que apresenta o discurso escrito na forma oral, oferecendo assim às crianças o acesso à linguagem típica dos textos escritos antes que elas sejam formalmente alfabetizadas (Mallan, 1991). No entanto, são necessários estudos sistemáticos que verifiquem, por um lado, quais são as dimensões comportamentais afetadas pela contação de histórias, e por outro, que variáveis específicas da contação produzem tais efeitos.

Entre as práticas de contação de histórias, encontra-se a atividade de leitura compartilhada, em que uma ou mais crianças ouvem uma história lida em voz alta por um adulto. Em geral, os estudos que avaliam experimentalmente o efeito da leitura compartilhada sobre a aprendizagem de leitura apontam que esta não tem impacto direto sobre o conhecimento das letras e de seus sons; porém, tem efeitos positivos sobre medidas padronizadas de habilidades necessárias para a leitura com compreensão, tais como: conhecimento semântico e sintático, compreensão de narrativas, conhecimento das convenções da palavra impressa, dentre outras (e.g. Elley, 1989; Fontes & Cardoso-Martins, 1994; Sénéchal & Cornell, 1993; Valdez-Menchaca & Whitehurst, 1994; Zevenbergen, Whitehurst, & Zevenbergen, 2003; para uma revisão, ver Whitehurst & Lonigan, 1998).

As evidências de benefícios da leitura compartilhada não se limitam a crianças em fase de alfabetização. Fischer, Frey e Lapp (2008), por exemplo, fizeram uma revisão de estudos que oferecem evidências de que a leitura compartilhada com crianças e jovens alfabetizados pode modelar comportamentos de leitor relacionados a quatro domínios: compreensão do texto (síntese, inferência, etc.), vocabulário (busca de palavras desconhecidas, inferência pelo contexto, etc.), estrutura textual (estrutura narrativa, relações de causa e efeito, etc.) e componentes adicionais do texto (título, ilustrações, etc.).

Os benefícios da leitura compartilhada parecem depender, em parte, de como se dá a interação entre contador e ouvinte. Uma forma de leitura compartilhada chamada de “leitura dialógica”, por exemplo, tem mostrado efeitos superiores, em comparação com a leitura convencional, sobre medidas de vocabulário receptivo e expressivo, uso de recursos narrativos, dentre outros (e.g. Sénéchal & Cornell, 1993; Valdez-Menchaca & Whitehurst, 1994; Whitehurst et al., 1988; Zevenbergen et al., 2003). A leitura dialógica é uma forma modificada de leitura compartilhada em que o contador apresenta estímulos discriminativos para o comportamento verbal das crianças, tais como perguntas do tipo “quem, o quê, quando, onde, como e qual”, questões sobre as figuras do livro, etc. Além disso, o contador emite verbalizações contingentes às verbalizações das crianças ao repetir as respostas corretas, dar modelos de respostas adequadas, falar de aspectos do livro pelos quais a criança mostrou interesse, etc. (cf. Whitehurst & Lonigan, 1998).

No primeiro de uma série de experimentos que investigaram os efeitos da leitura dialógica, Whitehurst e cols. (1988) dividiram trinta crianças em idade pré-escolar e

seus respectivos pais/cuidadores em um grupo controle e um grupo de intervenção. Durante as quatro semanas da pesquisa, os pais do grupo de intervenção utilizaram a leitura dialógica (após duas sessões de treino em leitura dialógica com modelação e simulação), enquanto os pais do grupo controle leram para seus filhos sem orientação específica (receberam instrução apenas de ler como sempre o faziam). Os resultados indicaram ganhos significativos do grupo de intervenção em pós-testes padronizados de vocabulário expressivo, em comparação com o grupo controle. Tais resultados foram confirmados em uma série de estudos subsequentes (ver revisões em Camelo & Souza, 2009; Whitehurst & Lonigan, 1998).

Whitehurst e cols. (1988) realizaram uma categorização dos comportamentos dos pais instruídos em leitura dialógica que resultou em quinze categorias: (1) instruções para comportamentos não-verbais (tais como virar a página); (2) nomeações de objetos ou eventos da história; (3) leitura/conversa (não exige resposta da criança); (4) perguntas sim/não (podem ser respondidas apenas com sim ou não); (5) perguntas simples do tipo “o quê?” (podem ser respondidas com nomeação); (6) perguntas complexas tipo “o quê?”; (7) instruções imitativas; elogio/confirmação da fala da criança; (8) pedidos não específicos de descrição; (9) repetição ou repetição reduzida da fala da criança; (10) pedidos para apontar; (12) expansão da fala da criança; (13) crítica/correção; (14) perguntas sobre funções ou atributos e (15) outros.

O estudo de Whitehurst e cols. (1988) sugere, no entanto, que a leitura dialógica não ocorre sem treinamento específico. Os registros da leitura compartilhada mostraram que os pais do grupo controle (instruídos a ler como sempre faziam) não incentivaram a participação das crianças durante a leitura. Somente os pais do grupo experimental, que receberam treinamento específico, interagiram com os filhos durante a leitura compartilhada e usaram as técnicas de leitura dialógica citadas.

Este estudo, de caráter observacional e exploratório, teve como objetivo principal investigar as intervenções realizadas durante a leitura compartilhada por voluntários da Associação Viva e Deixe Viver (*Viva*) que atuam como contadores de histórias no contexto hospitalar. A *Viva* é uma Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP) que reúne voluntários que leem histórias a crianças e adolescentes hospitalizados. Sua atuação visa tornar a internação um momento mais alegre e agradável, trazendo às crianças entretenimento e cultura por meio da leitura compartilhada. Há uma forte ênfase na difusão do livro e do prazer da leitura e a interação do voluntário com a criança é centrada nesse aspecto. Os contadores não recebem, em seu treinamento inicial, instruções específicas sobre como ler as histórias para as crianças. O treinamento enfatiza, sobretudo, a importância da leitura para a cidadania e o preparo para o trabalho voluntário no ambiente hospitalar (procedimentos de higiene, comunicação com a equipe hospitalar, procedimentos para abordar a criança e o(a) acompanhante, etc).

Considerando que crianças e adolescentes hospitalizados vivem um cotidiano em que há poucas oportunidades para experiências de aprendizagem relacionadas à leitura (Ortiz & Freitas, 2002), é importante compreender como contadores de histórias em ambiente hospitalar podem preencher parcialmente essa lacuna. Considerando que, como foi visto, estudos empíricos demonstram efeitos superiores de formas de leitura que encorajam a participação da criança, este estudo buscou verificar se e como os voluntários propiciam essa participação na interação com as crianças hospitalizadas, a partir de uma classificação de suas ações verbais.

A proposta de análise funcional do comportamento verbal de Skinner (1957) embasou a observação das intervenções dos contadores e a organização e interpretação dos resultados. Tal proposta considera que o comportamento verbal é operante, ou seja, é ação sobre o ambiente que se modifica de acordo com as consequências produzidas. A peculiaridade do operante verbal é que a consequência é mediada pelo ouvinte. Deste modo, as categorias propostas neste trabalho foram criadas a partir de unidades do comportamento verbal do contador que, por sua vez, foram descritas levando-se em conta aspectos do contexto e das consequências do comportamento verbal. Foram consideradas as contingências específicas do hospital e do trabalho do voluntário na interpretação das ações dos contadores e na comparação com os dados encontrados por Whitehurst et al. (1988).

Método

Participaram da pesquisa doze voluntários da Associação Viva e Deixe Viver, dois homens e dez mulheres, que atuam em um hospital público do Distrito Federal. O tempo de experiência na associação variou entre dois meses e nove anos.

Local

As observações foram realizadas nas alas de internação de um hospital público especializado em atendimento pediátrico, localizado no Distrito Federal. As contações foram realizadas com cada criança individualmente, no próprio leito, ou, mais raramente, com duas ou três crianças ao mesmo tempo, quando mais de uma se aproximava do leito em que estava sendo contada a história. Os locais específicos do hospital incluíram as enfermarias, a Unidade de Doenças Infecto-Parasitárias (DIP), a Emergência e a Unidade de Terapia Intensiva (UTI).

Procedimento

As observações das interações entre contadores e crianças foram realizadas por estudantes do Estágio Profissional e do Estágio Básico do curso de Psicologia. Os observadores foram treinados em registro cursivo contínuo e análise funcional do comportamento por meio de leituras, de três simulações e da análise de registros pré-existentes realizados em observações piloto. Os observadores foram

orientados a focalizar os atos verbais do contador e a registrar, além dos atos verbais, o contexto em que estes ocorriam e suas consequências. Foi recomendado o registro máximo de diálogos entre contador e criança, observando também, sempre que possível, gestos e expressões faciais da criança.

Foram observados entre 5 e 8 episódios de contação de cada voluntário, com exceção de um voluntário que só foi observado uma vez. Um episódio se iniciava com a apresentação ou convite para ouvir história e finalizava com a despedida, totalizando 72 episódios. O observador permanecia em local em que pudesse observar discretamente a interação e realizava o registro por escrito. Optou-se por não realizar gravação em áudio ou imagens para que a observação fosse o menos invasiva possível.

Análise dos Dados

Focalizaram-se as ações verbais do contador dirigidas à criança. As categorias foram propostas a partir de uma análise funcional das falas do contador, ou seja, do contexto em que ocorriam e de sua função na interação. A análise deu-se em seis etapas. Na primeira, os registros foram transformados em tabelas em que cada linha descrevia o antecedente, o comportamento verbal do contador e a consequência (ver exemplo no Anexo). Na segunda etapa, foi feita uma leitura de todas as tabelas e uma primeira categorização funcional, com definição e exemplificação de 34 categorias. Na terceira etapa, testes de concordância e discussões levaram à eliminação de algumas categorias, resultando nas 30 categorias finais. Na quarta etapa, realizou-se o teste de fidedignidade das categorias com três avaliadores independentes, usando-se uma amostra aleatória de 15% dos registros das sessões de observação. Contava-se um acordo apenas quando os três avaliadores categorizavam uma unidade da mesma maneira. Acordos entre apenas dois avaliadores eram contados como desacordos. Na quinta etapa, as 23 categorias específicas à leitura compartilhada foram agrupadas em categorias maiores (denominadas *eixos*), a partir de suas semelhanças funcionais. Na sexta etapa, foi realizado um teste de fidedignidade entre observadores. Calculou-se o índice de concordância entre dois observadores que registraram sete novos episódios de contação, usando-se as categorias para o registro de evento (registro contínuo categorizado), em intervalos de um minuto.

Resultados

A análise das falas dos contadores, realizada na primeira etapa descrita acima, resultou em 1.980 unidades funcionais (antecedente – verbalização do contador – consequência). Essas unidades foram então classificadas em 30 categorias que serão descritas e analisadas a seguir (Tabelas 1-4). O teste de acordo na categorização, realizado na terceira etapa de análise, resultou em um índice de acordo de 84,2% entre três avaliadores independentes. O teste de acordo entre dois observadores, realizado na

sexta etapa, utilizando-se as categorias para o registro de evento resultou em um índice de acordo de 80% para dois observadores.

Vinte e três das trinta categorias são específicas ao momento de leitura compartilhada e foram agrupadas, de acordo com suas semelhanças funcionais, em quatro eixos que são descritos a seguir.

O *Eixo 1 – Tatos, textuais e/ou intraverbais acerca do texto e/ou das ilustrações* – refere-se à descrição ou nomeação das ilustrações, à leitura ou paráfrase do texto, às explicações acerca das ilustrações e/ou do texto, às dramatizações de trechos da história, etc. Neste eixo estão agrupadas seis categorias que descrevem comportamentos verbais do contador sob controle parcial do texto e/ou das ilustrações e que não exigem explicitamente resposta da

criança: *Apresentar livro; Contar; Dramatizar; Explicar-Definir; Inserir-se e Nomear*. Devido a uma falha no treinamento dos observadores, os momentos em que o contador se engajava na leitura ou paráfrase da história (classificados como *Contar*) não foram registrados sistematicamente por todos os observadores e, por isso, a categoria foi definida e descrita, mas foi excluída dos percentuais nas Tabelas 1-4, que foram calculados sobre um total de 1.939 unidades funcionais (excluindo-se as 63 unidades contabilizadas como *Contar*). Excluindo-se essa categoria, 23,47% das verbalizações dos contadores foram classificadas neste eixo. A Tabela 1 mostra cada uma das categorias do *Eixo 1*, suas definições e um ou dois exemplos retirados dos registros, assim como a frequência e o percentual de verbalizações classificadas em cada categoria.

Tabela 1

Categorias do Eixo 1: Tatos, Textuais e/ou Intraverbais Acerca do Texto e/ou das Ilustrações

Categoria	Definição	Exemplos*	n	%**
Nomear	Nomear um personagem, objeto ou aspecto da história presentes nas ilustrações do livro.	Contador aponta para a ilustração: “Olha, é um gambá”.	219	11,29%
Apresentar Livro	Mostrar o livro, dar título do livro ou explicar do que se trata, etc.	Mostra o livro: “Essa é a história do mistério da lixeira barulhenta”.	86	4,44%
Dramatizar	Fazer dramatização, imitação ou onomatopeia relacionada à história.	“Olha o macaco” [contador imita gestos de um macaco].	83	4,28%
Explicar-Definir	Dar definições, descrições ou explicações de conceitos, frases ou aspectos textuais.	“Uma lenda é uma história que pode ter acontecido há muitos anos atrás . . .”.	41	2,11%
Inserir-se	Relatar algo sobre si relacionado ao texto ou às ilustrações ou fazer comparações entre aspectos da história contada e as próprias experiências.	“Eu vou contar uma coisa que eu tenho medo: tenho medo de barulho de trovão” [ao ler história sobre medos].	26	1,34%
Contar	Ler ou parafrasear; trecho de contação direta, sem diálogo.	“Era uma vez uma menina muito bonita que gostava de usar um laço de fita no cabelo . . .”.		
Total			455	23,47%

Nota. *Percentual do total de 1.939, excetuadas as instâncias da categoria *Contar* - ver explicação no texto. **Todas as categorias foram baseadas em análise funcional. Antecedentes e consequentes não foram incluídos em todos os exemplos por falta de espaço (ver Anexo para um exemplo da análise funcional realizada).

O *Eixo 2 – Prompts para comportamento verbal* – agrupa doze categorias que descrevem comportamentos verbais do contador com função de mando (Skinner, 1957) reforçado pelo comportamento verbal da criança: *Encorajar inserção; Pergunta tipo “qu”; Encorajar antecipação; Encorajar apontar; Encorajar avaliação; Encorajar dramatização; Encorajar ecoico; Encorajar escolha; Encorajar explicação ou definição; Encorajar completar;*

Encorajar nomeação e Encorajar outras verbalizações. Trata-se de mandos com função de evocar comportamento verbal sob controle parcial de aspectos do texto e/ou das ilustrações. Dos quatro eixos, este agrupa o maior percentual de verbalizações dos contadores (36,41%). As definições, os exemplos, a frequência e o percentual destas categorias podem ser vistos na Tabela 2.

Tabela 2

Categorias do Eixo 2: Prompts para Comportamento Verbal

Nome da categoria	Definição	Exemplos	n	%
Encorajar inserção	Emitir <i>prompt</i> comparações entre aspectos da história e experiências da criança.	“Você também já ficou bravo com sua professora alguma vez?”.	191	9,85%
Perguntas tipo “qu”	Perguntas factuais tipo quem, quando, por que, etc. relacionadas à história, sem dica da ilustração.	“Qual era o desejo do cachorro?” Criança: “tomar sorvete!”	125	6,45%
Encorajar nomeação	Emitir <i>prompt</i> para tato de ilustração ou de partes ou aspectos dela.	[Aponta para ilustração]: “O que é isto aqui?”.	81	4,18%
Encorajar avaliação	Pedir avaliação da história ou das ilustrações.	“O que achou da história?”	63	3,25%
Encorajar outras verbalizações	<i>Prompt</i> para outras verbalizações, não definidas nas demais categorias.	“Vamos cantar a música do sapo?”.	44	2,27%
Encorajar antecipação	Pedir à criança que antecipe a história ou ilustrações ainda não visíveis.	“O que você acha que o lobo fez?”.	43	2,22%
Encorajar dramatização	<i>Prompt</i> para dramatização, imitação ou onomatopeia.	“Como o cachorro late?”	42	2,17%
Encorajar completar	<i>Prompt</i> para completar frase ou palavra.	“Quem foi que apareceu? Foi o pin...”.	35	1,81%
Encorajar escolha	<i>Prompt</i> para escolha de um dos livros pela criança.	“Qual desses livros você quer que eu conte?”	33	1,70%
Encorajar apontar	<i>Prompt</i> para apontar algo nas ilustrações	“Cadê o passarinho azul? Mostra para mim”.	18	0,93%
Encorajar ecoico	<i>Prompt</i> para repetição de frase, palavra ou fonema.	“Fala ‘pinguim’”.	16	0,83%
Encorajar explicação ou definição	<i>Prompt</i> para definições ou explicações de palavras, conceitos, expressões ou aspectos metalinguísticos.	“O que você acha que significa ‘Fizeram tudo que deu na telha’?”.	15	0,77%
Total			706	36,41%

Uma análise secundária foi feita sobre as categorias do Eixo 2, a partir da observação de que o contador, dependendo da maneira como evocasse a verbalização da criança, poderia restringir ou ampliar sua resposta, e que isso poderia ser importante em análises futuras que visassem avaliar o potencial efeito de intervenções específicas sobre o desempenho verbal (vocabulário ou compreensão textual, por exemplo). Criaram-se, então, as subcategorias *fechada* e *aberta*, que se aplicam às categorias do Eixo 2. Considerou-se como *fechada* a pergunta que, tipicamente, sinaliza reforço para respostas de *sim* ou *não* (e.g., “Será que o sapo vai querer beijá-la?”). Considerou-se como *aberta* a pergunta que tipicamente não sinaliza reforço para respostas do tipo *sim/não* (e.g., “O que você acha que tem lá?”). Das 706 perguntas ou falas com função de encorajar o comportamento verbal da criança, 615 (87,11%), ou seja, a maioria, foram classificadas como *abertas*.

O Eixo 3 – *Consequências para tatos, textuais ou intraverbais* – descreve as verbalizações do contador que têm como função consequenciar/oferecer *feedback* para as verbalizações da criança. O Eixo 3 inclui três categorias, *Ampliar*, *Corrigir* e *Elogiar-confirmar*, cujas definições, acompanhadas de exemplos e percentuais, podem ser vistos na Tabela 3. Das verbalizações dos contadores, 4,64% pertencem a este eixo.

O Eixo 4 – *Consequências ou prompts para comportamento não-verbal* – agrupa duas categorias: *Manuseio*, que classifica verbalizações do contador que têm como função ensinar ou instruir o manuseio do livro, e *Direcionar olhar*, que descreve a função de dirigir o olhar da criança para o livro ou para o contador. Estas duas categorias descrevem 2,68% das verbalizações dos contadores e podem ser vistas na Tabela 4.

Tabela 3

Categorias do Eixo 3 – Consequências para Tatos, Textuais ou Intraverbais

Nome da categoria	Definição	Exemplos	n	%
Elogiar-Confirmar	Confirmar ou repetir verbalização ou parte da verbalização da criança; concordar com ou elogiar comportamento verbal da criança acerca do texto ou das ilustrações.	Criança: “Amarelo”. Contador: “Um-hum, amarelo”. Criança: “Agora vem o urso”. Contador: “Isso!”	53	2,73%
Corrigir	Corrigir ou criticar uma verbalização da criança acerca do texto ou das ilustrações.	Criança: “vaca”. “Não, acho que não é uma vaca, acho que é uma cabra”.	28	1,44%
Ampliar	Durante a história, confirmar ou repetir verbalização da criança acerca do texto ou das ilustrações, acrescentando algo novo.	Criança: “fusca”. Contador: “Sim, é um fusca, um fusca amarelo!”	9	0,46%
Total			90	4,64%

Tabela 4

Categorias do Eixo 4 – Consequências ou Prompts para Comportamento Não-verbal

Categoria	Definição	Exemplos	n	%
Manuseio	Instruir, encorajar, dar modelo ou falar sobre o manuseio do livro.	Criança toca o livro. “Você quer puxar isto para ver o que acontece?” Criança puxa aba do <i>pop-up</i> .	44	2,27%
Direcionar olhar	Verbalização com função de direcionar ou redirecionar o olhar da criança para a história ou para as ilustrações.	Bebê [10 meses] desvia o olhar do livro, olha para o teto. Contadora diz: “Psiu, olha aqui . . .” e bate o dedo na ilustração. Criança volta o olhar para o livro e sorri.	8	0,41%
Total			52	2,68%

As categorias não específicas ao momento de leitura compartilhada não foram agrupadas em eixos. Cabe citar duas delas que, embora não pertençam ao momento específico da leitura compartilhada, descrevem comportamentos que podem ter influência sobre a interação durante a leitura. A categoria *Convidar* (4,8% das verbalizações) descreve a função de mando do contador, conseqüenciado pela resposta da criança que deve dizer se deseja ou não ouvir histórias. O convite ocorreu no início de 61 dos 72 dos episódios observados. A categoria *Rapport* descreve as interações do contador com a criança antes e depois da leitura compartilhada, incluindo apresentações, piadas e brincadeiras, despedidas, etc. Esta categoria foi registrada com bastante frequência, totalizando 16,24% dos atos verbais.

Discussão

O treinamento dos voluntários da associação *Viva* não inclui instruções sobre como fazer a leitura compartilhada.

No entanto, a análise realizada sugere que os contadores, em sua interação espontânea com as crianças, realizam variadas e frequentes intervenções além da leitura do livro. As intervenções observadas incluem aquelas observadas no grupo experimental de Whitehurst et al. (1988), além de outras como *Dramatizar*, *Encorajar inserção* e *Explicar-definir*.

Dentre os comportamentos do *Eixo 1 - Tatos, textuais e/ou intraverbais acerca do texto e/ou das ilustrações* – os mais frequentes foram os tatos referentes às ilustrações (categoria *Nomear*). Ocorreram, ainda, intraverbais em forma de definição ou explicação (*Explicar-definir*), descrições da própria vida em relação à história (*Inserir-se*), etc. Whitehurst et al. (1988) agruparam comportamentos como esses em uma só categoria (“leitura/conversa”). No entanto, é possível que haja diferenças funcionais importantes entre simplesmente ler o livro para a criança e ler o livro pausando para comentá-lo, oferecer explicações, etc., e que isso produza diferenças relevantes no compor-

tamento do ouvinte. Categorias excessivamente amplas, a depender do objetivo, podem dificultar a detecção de diferenças importantes em uma ou outra forma de leitura compartilhada e seus efeitos sobre o comportamento verbal e a aprendizagem da criança. Nesse sentido, a proposta deste estudo, de agrupamento em *eixos*, objetivou manter em vista as semelhanças funcionais entre categorias, sem perder de vista detalhes da interação que podem ter importantes efeitos sobre a aprendizagem.

Os comportamentos categorizados no *Eixo 2 - Prompts para comportamento verbal* – são aqueles que produzem estímulos discriminativos para as respostas verbais da criança. O fato de o *Eixo 2* ser o que agrupa o maior número de verbalizações dos contadores sugere uma alta frequência de tentativas por parte destes de engajar a criança no diálogo sobre o livro (texto ou ilustrações). Cabe apontar que a grande maioria das intervenções dos contadores categorizadas neste eixo foram classificadas como perguntas *abertas*, ou seja, trata-se de intervenções do contador que encorajam respostas mais complexas por parte das crianças do que apenas respostas do tipo sim/não.

Embora as respostas da criança não tenham sido analisadas neste estudo, uma hipótese para análises e estudos futuros é que os comportamentos do contador pertencentes ao *Eixo 2* sejam favoráveis ao desenvolvimento de novos repertórios verbais do ouvinte. Tal hipótese baseia-se nos estudos citados sobre leitura compartilhada (e.g. Elley, 1989; Fischer et al., 2008; Fontes & Cardoso-Martins, 1994; Sénéchal & Cornell, 1993; Valdez-Menchaca & Whitehurst, 1994; Zevenbergen et al., 2003). Por exemplo, quando o contador lê uma história e, em vários momentos, emite mandos por tatos e intraverbais acerca do que está sendo lido ou das ilustrações, ele produz estímulos discriminativos (o texto ou a ilustração juntamente com seu pedido de verbalização) que têm a função de aumentar a probabilidade de a criança engajar-se nesses comportamentos durante a contação de história. Em um segundo momento, quando a criança lê em voz alta para si ou folheia as ilustrações, é possível que algumas propriedades do produto do seu próprio comportamento textual ou das ilustrações passem a exercer controle sobre seu comportamento. Por exemplo, quando o contador se detém em momentos de “suspense” da narrativa e pergunta à criança o que ela acha que vai acontecer, certas propriedades temáticas desses trechos de “suspense” podem passar a controlar intraverbais semelhantes, encobertos ou não, quando a criança estiver lendo ou ouvindo outras histórias com características semelhantes de “suspense”.

Situação análoga pode acontecer quando o contador, perante aspectos da história contada que têm alguma probabilidade de serem semelhantes a eventos na vida da criança, pede a ela que relacione a narrativa às suas experiências de vida. Por exemplo, ao ler algo sobre um personagem que perdeu um animal de estimação, o contador pergunta à criança se ela também já perdeu um mascote e como ela se sentiu. Se esse tipo de relato da criança é evocado e reforçado, isso pode aumentar a probabilidade

de que, em leituras posteriores, algumas descrições de eventos semelhantes aos da vida da criança evoquem nela tatos, encobertos ou não, referentes a eventos de sua vida. Nesse sentido, será mais provável que ela se torne um (a) leitor (a) que “relaciona o que lê às experiências anteriores”. Relacionar o texto às próprias experiências é um comportamento característico de leitores experientes e um dos critérios na avaliação de compreensão de leitura (Klingner, 2004).

O número de verbalizações do *Eixo 3 - Consequências para tatos, textuais ou intraverbais* – foi relativamente menor, em comparação ao número de verbalizações categorizadas no *Eixo 2*. Uma das razões para esse resultado é que os ouvintes incluíram crianças muito novas ou com repertórios verbais limitados e que não emitiram tatos, textuais e intraverbais relacionados ao livro. Algumas crianças podem ter emitido poucas vocalizações devido ao mal-estar físico, devido a instruções dos acompanhantes (“Escute a história bem quietinho”; “Não fique falando para não se cansar”), ou mesmo a experiências anteriores de punição por falar durante a leitura (na escola, por exemplo). Isso não significa, no entanto, que as crianças não tenham emitido outros comportamentos contingentes à leitura e às intervenções do contador (e que possam ter reforçado suas intervenções), tais como sorrisos, olhares, expressões faciais, mudanças de postura, etc. Uma das limitações do presente estudo é que a observação sem registro de imagens dificultou o registro mais preciso de tais comportamentos por parte das crianças.

Ainda sobre os comportamentos no *Eixo 2*, cabe apontar que o pequeno número de intervenções na categoria *Ampliar* assemelha-se ao resultado encontrado por Whitehurst et al. (1988), em que houve baixa frequência de ampliação das falas das crianças por parte dos pais, mesmo aqueles especificamente treinados nas técnicas de leitura dialógica. Seria importante investigar melhor as razões por trás desse dado e a importância dessa e das demais formas de apresentação de consequências para a eficácia da leitura compartilhada.

A categoria *Manuseio*, pertencente ao *Eixo 4*, expressa um componente importante da leitura compartilhada, em que o leitor mais experiente instrui e demonstra como usar e manusear o livro. As crianças atendidas pelos voluntários deste estudo provêm, em geral, de famílias com baixa renda e com acesso restrito a livros infantis, sendo comum a pouca familiaridade com seu manuseio.

A categoria *Direcionar olhar* só foi registrada quando havia elementos antecedentes suficientemente claros para afirmar que a fala do contador havia tido a função de voltar o olhar da criança para o livro (por exemplo, quando o observador registrava que o olhar da criança havia se desviado do livro ou que a criança havia se engajado em outra atividade). No entanto, devido às limitações da observação sem registro de imagens, muitos desses antecedentes podem não terem sido registrados e a frequência desse comportamento do contador pode ter sido subestimada.

Dos comportamentos não específicos ao momento da leitura, cabe ressaltar as categorias *Rapport* e *Convidar*. As conversas e brincadeiras preliminares podem ajudar a estabelecer o valor reforçador da presença do contador, de sua voz, etc. e a diminuir possíveis respostas de ansiedade (os contadores mencionaram, por exemplo, que algumas crianças ficam ansiosas ao ver o jaleco dos contadores, semelhante àquele usado por médicos e enfermeiros). Já o ato de convidar a criança a ouvir histórias apresenta à criança uma oportunidade rara de escolha em um ambiente marcado por situações compulsórias e quase sempre aversivas. O convite, se aceito e seguido por interações reforçadoras, pode tornar-se um estímulo discriminativo para aceitar convites para ler histórias em outras ocasiões.

Por fim, cabe perguntar que contingências podem ter favorecido as falas categorizadas no Eixo 2 (*Prompts para o comportamento verbal*), em que o contador encorajava a participação da criança. Em estudos anteriores, tais intervenções não foram observadas no comportamento dos contadores em situações de leitura compartilhada sem que houvesse treinamento e modelação específicos (e.g. Briesch, Chafouleas, Lebel, & Blom-Hoffman, 2008; Whitehurst et al., 1988). Em primeiro lugar, as intervenções dos contadores podem ter ficado sob controle de instruções gerais recebidas no curso de formação. Embora, conforme já mencionado, não haja treinamento específico em técnicas de leitura ou contação, são feitas discussões que enfatizam a necessidade de encontrar estratégias para tornar a contação agradável e lúdica. Tais instruções podem favorecer a emissão de comportamentos com função de evocar a participação da criança. Em segundo lugar, as estratégias utilizadas por contadores mais experientes podem também servir de modelo, considerando que a fase final do treinamento de novos voluntários inclui o acompanhamento e a observação de contadores mais experientes.

Embora possam estar inicialmente sob controle de instruções ou modelos, a manutenção das intervenções dos contadores provavelmente passa a ficar sob controle também de contingências presentes durante a contação, dentre elas, as reações das crianças. Como disse um dos contadores, “um momento bom é quando uma criança abre um sorriso”. É possível que o simples comportamento textual, mesmo quando acompanhado por autoclínicos (inflexão da voz, expressão facial, etc., cf. Skinner, 1957) não seja sempre suficiente para provocar na criança hospitalizada comportamentos que reforçariam as verbalizações do contador. Ao contrário de uma criança que compartilha um livro com um adulto com quem tem um vínculo forte, como um pai ou cuidador, as crianças atendidas pelos voluntários não possuem uma história passada de reforçamento em “ouvir atentamente” aquela pessoa, posto que, muitas vezes, o contato entre criança e contador no hospital é único. Como afirma Skinner (1957/1978), “o efeito de um dado estímulo verbal variará com muitas coisas . . . ouvimos atentamente a falantes que sabemos ser interessantes por conhecimento anterior . . .” (p. 196). Essa história de reforçamento geralmente não existe no contexto

do hospital e o contador precisa emitir comportamentos que favoreçam o estabelecimento do valor reforçador de sua presença e que, por sua vez, sejam reforçados pela atenção da criança.

O aumento na probabilidade de participação da criança pode ser um dos fatores que reforçou a emissão, por parte do contador, de comportamentos da categoria *Encorajar inserção*. O contador, ao perguntar à criança se algo semelhante à história já aconteceu com ela, ou se ela já se sentiu como o personagem, produz estímulos discriminativos para um comportamento verbal que já é bem provável. Afinal, como lembra Skinner (1957/1978), é grande a força das contingências que favorecem o autorelato: “muitas pessoas possuem fortemente o comportamento de falarem sobre si mesmas” (p. 328). Nesse sentido, mesmo a criança menos predisposta a conversar o fará com mais probabilidade se houver ocasião para falar de si, reforçando assim o comportamento do contador.

A partir da observação e análise funcional descritiva do comportamento verbal dos contadores, este estudo propôs uma classificação funcional das verbalizações dos contadores em hospital. Usou-se uma base extensa de dados (doze contadores, com diversos níveis de experiência, em diversos setores do hospital e em 72 episódios de contação). O índice de concordância na categorização resultou de um critério mais exigente que aquele frequentemente usado (três observadores em vez de dois) e foi considerado satisfatório. O teste de fidedignidade entre observadores, usando-se as categorias para o registro de evento, evidenciou um índice de acordo razoável entre observadores, especialmente levando-se em conta o grande número de categorias, o qual diminui a probabilidade de acordos por acaso. No entanto, apenas o acordo na categorização e na observação não são suficientes para caracterizar a qualidade de um sistema de classificação comportamental (Mitchell, 1979), sendo necessário demonstrar também a fidedignidade das categorias ao longo do tempo e a possibilidade de sua generalização para outras situações. Novas observações e estudos que estendam esta proposta de análise a outros contextos poderão estabelecer melhor esses parâmetros e separar aquelas categorias específicas do trabalho em hospital de outras comuns a diversas situações de leitura compartilhada.

Referências

- Bomfim, A. C., Bastos, A. C., & Carvalho, A. M. (2007). A família em situações disruptivas provocadas por hospitalização. *Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano*, 17(1), 84-94.
- Briesch, A. M., Chafouleas, S. M., Lebel, T. J., & Blom-Hoffman, J. A. (2008). Impact of videotaped instruction in dialogic reading strategies: An investigation of caregiver implementation integrity. *Psychology in the Schools*, 45(10), 978-993.
- Camelo, M., & Souza, C. (2009). Leitura dialógica, consciência fonológica e o desenvolvimento de repertórios verbais. In R. Welenska (Ed.), *Sobre Comportamento e Cognição* (Vol. 24, pp. 159-168). Santo André, SP: ESETec.

- Elley, W. B. (1989). Vocabulary acquisition from listening to stories. *Reading Research Quarterly*, 24, 174-187.
- Fischer, C., Frey, N., & Lapp, D. (2008). Shared readings: Modeling comprehension, vocabulary, text structures, and text features for older readers. *The Reading Teacher*, 61(7), 548-556.
- Fontes, M. J., & Cardoso-Martins, C. (2004). Efeitos da Leitura de Histórias no Desenvolvimento da Linguagem. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17(1), 83-94.
- Grugeon, E., & Gardener, P. (2000). *The art of storytelling for teachers and pupils*. London: David Fulton.
- Hamilton, M., & Weiss, M. (2005). *Children Tell Stories: Teaching and using Storytelling in the Classroom*. Katonah, NY: Richard C. Owen.
- Klingner, J. K. (2004). Assessing Reading Comprehension. *Assessment for Effective Intervention*, 29(4), 59-70.
- Mallan, K. (1991). *Children as storytellers*. Newtown, CT: Primary English Teacher Association.
- Mitchell, S. (1979). Interobserver agreement, reliability, and generalizability of data collected in observational studies. *Psychological Bulletin*, 86(2), 376-390.
- Ortiz, L., & Freitas, S. (2002). Considerações acerca do atendimento escolar a crianças pós-hospitalizadas. *Cadernos de Educação Especial*, 20. Recuperado em 9 de janeiro, 2012, de <http://coralx.ufsm.br/revce/>
- Ribeiro, C. A., & Angelo, M. (2005). O significado da hospitalização para a criança pré-escolar: Um modelo teórico. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, 39(4), 391-400.
- Richardson, G. A., & Kwiatkowski, B. M. (1981). Life-Span Developmental Psychology: Non-Normative Life Events. A Review of the Seventh West Virginia University Life-Span Developmental Psychology Conference. *Human Development*, 24(6), 425-429.
- Sénéchal, M., & Cornell, E. H. (1993). Vocabulary acquisition through shared reading experiences. *Reading Research Quarterly*, 28(4), 360-374.
- Skinner, B. (1957). *Verbal Behavior*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Skinner, B. (1978). *O comportamento verbal* (M. D. Villalobos, Trad.). São Paulo, SP: Cultrix. (Original publicado em 1957)
- Valdez-Menchaca, M. C., & Whitehurst, G. J. (1994). Accelerating language development through picture book reading: A systematic extension to Mexican day care. *Developmental Psychology*, 28(6), 1106-1114.
- Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69(3), 848-872.
- 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.
- Zannon, C. (1991). Desenvolvimento Psicológico da Criança: Questões básicas relevantes à intervenção comportamental no ambiente hospitalar. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 7(2), 119-136.
- Zevenbergen, A. A., Whitehurst, G. J., & Zevenbergen, J. A. (2003). Effects of shared-reading intervention on the inclusion of evaluative devices in narratives of children from low-income families. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 24, 1-15.

Anexo

Trecho de Resultado da Etapa 1 da Análise de Dados: Análise Funcional Descritiva com Foco nas Ações do Contador, a partir do Registro Cursivo

CONTEXTO	AÇÃO	CONSEQUÊNCIA
Criança-1 no corredor assistindo à TV	Contadora oferece contação	Criança-1 sorri
Criança-1 sorri	Contadora: <i>“Tem este, tem este, qual você quer?”</i>	Criança-1 sorri
Criança-1 sorri	Contadora: <i>“Você quer contar uma história para mim?”</i>	Criança-1: <i>“Não”</i>
Criança-1: <i>“Não”</i>	Contadora: <i>“Você me ajuda?”</i>	Criança-1 concorda balançando a cabeça
Criança-1 concorda balançando a cabeça	Contadora inicia a contação	Criança-1 ouve a história
Bichos correndo na história	Contadora: <i>“Então, eles saíram correndo, pra fazer, sabe o quê?”</i>	Criança-1 responde sussurrando
Criança-1 responde sussurrando	Contadora: <i>“Agora você continua lendo”.</i>	Criança-1 lê o livro
Corrida de bichos na história	Contadora: <i>“Quem vai ganhar essa corrida?”</i>	Criança-1 aponta um dos bichos no livro
Criança-1 aponta um dos bichos no livro	Contadora: <i>“Você sabe que bicho é esse?”</i>	Criança-1: <i>“Não”</i>
Criança-1: <i>“Não”</i>	Contadora: <i>“É um porco-espinho. Olha como ele tem espinhos no corpo”</i>	Criança-1 sorri
Aparece a cabra no livro	Contadora: <i>“Cadê a cabra?”</i>	Criança-1 mostra a cabra no livro
O ganso persegue o cachorro na história	Contadora: <i>“Será que o ganso vai pegar o cachorro?”</i>	Criança-1: <i>“Não”</i>
Criança-1: <i>“Não”</i>	Contadora: <i>“Então, ele fugiu para a...”</i>	Criança-1 aponta o lugar para onde o cachorro fugiu
Criança-1 aponta o lugar para onde o cachorro fugiu	Contadora: <i>“Você tem cachorro?”</i>	Criança-1: <i>“Tenho”</i>
Criança-1: <i>“Tenho”</i>	Contadora: <i>“Como que ele chama?”</i>	Criança-1: <i>“Príncipe”</i>
Criança-1: <i>“Príncipe”</i>	Contadora: <i>“Ele é grande ou pequeno?”</i>	Criança-1: <i>“Grande”</i>
Criança-1: <i>“Grande”</i>	Contadora: <i>“Ele cava buraco?”</i>	Criança-1: <i>“Cava”</i>