

Interesse de Crianças por Leitura: Um Procedimento para Identificar o Valor Reforçador Relativo de Atividades(*)

(Children's interest reading: a procedure to investigate the reinforcer value of activities)

Josineide Alves Santos() e Júlio C. de Rose(***)**

Universidade Federal de São Carlos

A aquisição do comportamento de ler é a preocupação central da escola, porém pouco tem sido feito para colocar este comportamento sob controle de reforços naturais, presentes na própria atividade de leitura, de maneira a desenvolver o hábito de ler. Observa-se que, em geral, os indivíduos, mesmo escolarizados, não apresentam comportamentos de ler independentes de conseqüências artificiais, como notas ou prêmios, fornecidos por um terceiro. O uso exclusivo de reforços artificiais no sistema educacional resulta na formação de um contingente que – mesmo alfabetizado – não chega a desenvolver uma boa compreensão do que lê, ou não desenvolve o gosto pela leitura (de Rose, 1997). A utilização excessiva de reforçadores artificiais, associada à ausência de práticas que promovam a compreensão da leitura, parecem estar relacionados com a falta de engajamento em comportamentos de ler auto-mantidos.

A leitura pode ser concebida, de acordo com Skinner (1957), como um tipo de comportamento que envolve um conjunto de operantes verbais, nos quais respostas

(*) A realização desta pesquisa contou com bolsa de demanda social da CAPES. A preparação do manuscrito contou com auxílio do MCT/FINEP/PRONEX. Os autores agradecem a colaboração de Andreia Aparecida Ferraz na coleta de dados e as sugestões de Deisy G. de Souza e dos dois assessores anônimos para a versão final do artigo.

(**)Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Educação - UFSCar e bolsista de doutorado da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), processo 96/12716-3. Endereço para correspondência: Av. Alfonso Bovero, 336, apto.31, Sumaré, São Paulo - SP - Fone:(011) 5605-9237. Endereço eletrônico: (pjas@iris.ufscar.br).

(***)Docente do Departamento de Psicologia da UFSCar e bolsista de produtividade em pesquisa do CNPq. Processo 520732/95-2. Endereço eletrônico:(djcc@power.ufscar.br).

específicas estão sob o controle de estímulos visuais ou, como em Braille, de estímulos táteis. Segundo Silveira (1978), para uma criança aprender a ler é preciso que uma resposta vocal existente (a criança dispõe desse tipo de resposta no seu repertório – já fala a língua materna) ocorra sob o controle de um estímulo específico – o texto.

Essa relação de controle de estímulos textuais sobre respostas verbais foi denominada por Skinner (1957) comportamento textual. Quando diante de alguma palavra, sentença ou, de modo mais geral, um texto, alguém emite uma resposta vocal ou subvocal sob o controle do símbolo gráfico impresso, tenha ou não compreendido o significado da leitura, afirma-se que está emitindo comportamento textual.

É comum o indivíduo iniciar sua aprendizagem como leitor com o comportamento textual e, só então, comportar-se apropriadamente como ouvinte diante do que é lido (Skinner, 1957). Nem sempre, porém, isso acontece; a pessoa pode ler e não passar do estágio meramente textual; dito de outra forma, pode apenas decodificar os símbolos impressos, sem compreendê-los.

O comportamento de ler, como todo operante, precisa ser reforçado para ser estabelecido e mantido. O comportamento textual, por envolver relações arbitrárias entre estímulos e respostas, não permite ao indivíduo, na sua aprendizagem inicial, reforço diferencial automático, que modele a forma correta da resposta (Skinner, 1957). A resposta emitida diante do estímulo não o reproduz em sua constituição física. A modalidade do estímulo é visual (ou tátil, em Braille) e as respostas são vocais (ou às vezes gestuais, no caso de deficientes auditivos). Assim, não é possível o reforço imediato advindo da comparação da resposta com um modelo idêntico, como ocorre quando a criança aprende a imitar respostas vocais. Neste último caso, a comparação auditiva de sua vocalização com a vocalização do modelo fornece *feedback* diferencial imediato. Para crianças sem deficiência auditiva ou mental este *feedback* funciona como reforço diferencial, permitindo a aquisição do comportamento imitativo, sem necessidade de um treino especial (de Rose, 1997).

No comportamento textual, por outro lado, o reforço diferencial automático somente se torna disponível quando o indivíduo adquire um certo domínio desse tipo de operante. Após a criança ter adquirido algum comportamento textual, a audição do próprio comportamento poderá funcionar como reforço diferencial e, a partir desse momento, as respostas com sentido são fortalecidas e as sem sentido podem ser auto-corrigidas (de Rose, 1997). Na visão de de Rose, com oportunidades e incentivo, a audição e a compreensão do próprio comportamento textual fornecerão reforço diferencial para desenvolver e aperfeiçoar a leitura.

O reforço diferencial automático, aliado a outras conseqüências reforçadoras produzidas pela atividade de ler, podem desenvolver uma alta probabilidade desta atividade, correspondente ao que na linguagem comum se denomina o “gosto” ou

“interesse” pela leitura. Para que isso ocorra, algumas condições favoráveis precisam estar disponíveis. Uma condição fundamental é o professor eventualmente eliminar todos os suportes externos inicialmente necessários para instalar as habilidades acadêmicas – como ler – e estabelecer a aprendizagem como sua própria recompensa – como propõem Horcones (1992), Matos (1993), Skinner (1972) e Sidman (1995). De Rose (1997) enfatiza a importância do professor procurar diminuir gradualmente os reforçadores externos, à medida que o aluno torna-se sensível aos reforçadores naturais da leitura.

Tendo em vista a importância do reforço natural no desenvolvimento do gosto pela leitura, é conveniente introduzir nesse momento o que se entende por esse termo.

Reforçadores naturais podem ser compreendidos como conseqüências inerentes à própria atividade. A tarefa realizada pelo indivíduo é reforçadora por si mesma, isto é, inclui, como produto de sua execução, conseqüências reforçadoras. Nesse caso, não há necessidade de ganhos externos. Por esse motivo, supõe-se que reforçadores inerentes às atividades realizadas pelo indivíduo tenham maior probabilidade de selecionar e manter desempenhos relevantes (Ferster, 1967; Matos, 1993). Já os reforçadores artificiais são caracterizados por serem extrínsecos a uma atividade. O indivíduo faz uma determinada tarefa e obtém, como conseqüência, algo não resultante da atividade no ambiente natural, como objetos, dinheiro, fichas, elogios etc. Este reforço advém, portanto, de algo exterior à atividade, apresentado ou planejado por outra pessoa para ser contingente à ocorrência de um determinado comportamento (Ferster, 1967; Matos, 1993; Staats, Staats, Schutz e Wolf, 1962).

Matos (1993) exemplifica um comportamento mantido por reforço natural: um aluno lê uma poesia, independente de notas e prêmios, pelo prazer encontrado na própria leitura. Outro aluno, ao contrário, só lê se obtiver, como conseqüência para sua leitura, uma nota dada pelo professor. Neste caso, o comportamento deste último aluno se mantém por reforços artificiais. O primeiro aluno será visto como tendo interesse e gosto pela leitura. Ele tem motivação para esta atividade, ou seja, para ele ler tornou-se reforçador em si mesmo. A recompensa da leitura poderá ser a atribuição de sentido ao texto e o prazer daí decorrente. Para o segundo aluno, a leitura não será considerada uma atividade motivadora.

Outra condição importante para desenvolver o gosto pela leitura, isto é, para a leitura ficar sob controle de reforços naturais, é garantir oportunidades para a criança ler livros escolhidos por ela mesma. Para Sidman (1995), quando uma criança começa a ler e a compreender o que está lendo, devemos arrumar tempo para ela ler livros de sua escolha.

Skinner (1972) discute a possibilidade da leitura se tornar reforçadora em si mesma, enfatizando, para isto, a importância de livros bons. De acordo com este autor, livros

bons são apenas intermitentemente reforçadores; não reforçam o leitor sentença por sentença ou mesmo parágrafo por parágrafo, mas só após centenas de páginas prepararem um desfecho convincente ou comovedor, de maneira que o suspense ou o enigmático tenham prevalecido por algum tempo. Para Skinner, poucos estudantes adquirem o comportamento que coloca ao seu alcance os grandes reforçadores ocasionais da literatura. Em geral, os estudantes lêem – quando lêem – revistas ou livros nos quais o reforçamento depende de pouca leitura; algo acontece à medida que cada sentença é lida.

Segundo Goldiamond e Dyrud (1966), uma das conseqüências clássicas que mantém a leitura é a descoberta do que irá acontecer. Estes autores ilustram o poder legendário desse tipo de reforçador com as histórias das “Mil e Uma Noites”, nas quais o Rei era obrigado a manter Scherezade com vida, para ter acesso à continuação da história.

Portanto, o tipo de conteúdo do livro utilizado é condição *sine qua non* para as conseqüências naturais da leitura controlarem o comportamento de ler. Recorrendo a Goldiamond e Dyrud (1966), se em vez de utilizar livros com histórias desinteressantes como “o vovô viu a uva”, a escola usasse livros com conteúdos mais empolgantes e desafiadores, nos quais o suspense e o enigma prevalecessem em algumas partes, a instalação de comportamentos sob o controle de reforçadores naturais seria bem mais fácil.

De acordo com Martinez (1990), “a realidade das escolas tem mostrado que o aluno tem oportunidade de contato, de modo geral, apenas com os livros didáticos, adotados pelos professores. Outros tipos de livros dificilmente existem no ambiente escolar ou, quando aí se encontram, são colocados em algum “canto”, geralmente em uma sala trancada, impossibilitando o acesso dos alunos que possam estar interessados em manter contato com esse tipo de material impresso”(p.07).

Além dos reforçadores naturais intrínsecos à atividade de ler histórias, a leitura permite o acesso a conteúdos de cartas, revistas, jornais, legendas de filmes, manuais de instruções etc., que podem ter um poder reforçador grande para o indivíduo (de Rose, 1997). A atividade de ler poderá, em vários destes casos, ser reforçada pelo acesso a outras atividades. Ler anúncios pode ter como conseqüência a oportunidade de comprar os materiais anunciados; ler o nome do ônibus pode facilitar o deslocamento da pessoa para várias partes da cidade etc.

Esses exemplos estão de acordo com o princípio de Premack (1962), segundo o qual é possível aumentar a probabilidade de uma resposta menos provável de ocorrer – no caso a leitura – pela oportunidade que esta dá ao organismo de se engajar em uma outra resposta mais provável de ocorrer – andar de ônibus, por exemplo. Uma das contribuições do trabalho de Premack foi demonstrar que uma atividade pode ser

reforçadora para outra atividade e mostrar como isto pode ser previsto e alterado.

Bernstein e Ebbsen (1978) investigaram a análise de Premack aplicada a repertórios de múltiplas respostas de sujeitos humanos adultos em ambientes naturais. O estudo foi realizado em um apartamento-laboratório, onde o sujeito permanecia sozinho 24 horas diárias durante várias semanas, engajando-se em *hobbies* ou outras atividades de sua escolha, tais como leitura de ficção e de revistas científicas, costura, bordados, trabalhos artísticos etc. O procedimento era dividido em três períodos: primeiro, um de linha de base inicial – no qual todas as atividades escolhidas pelo participante ficavam disponíveis simultaneamente durante vários dias, não havendo restrições de como ele poderia gastar seu tempo; no segundo período, a condição de contingência, o acesso a uma atividade particular com probabilidade alta (resposta contingente) dependia do engajamento do participante em outra atividade menos preferida, cuja probabilidade na linha de base tivesse sido baixa (resposta instrumental); no terceiro período, havia restrição de acesso à resposta contingente pela mesma quantidade de tempo obtido pela resposta instrumental durante a situação de contingência (condição de controle igualado). Os dados mostraram aumentos substanciais na resposta instrumental nas condições de contingência e decréscimos nesta resposta aos níveis de linha de base, quando a dependência era removida. Os resultados evidenciaram a utilidade do princípio de Premack para descrever relações de reforço entre atividades humanas comuns.

Ainda nessa direção de aferir o valor reforçador relativo de atividades, pode-se citar as pesquisas empreendidas sobre preferência por reforçadores em indivíduos com repertórios comportamentais limitados.

Um dos estudos pioneiros nessa questão foi o de Pace, Ivancic, Edwards, Iwata e Page (1985) que avaliaram um procedimento para identificar reforçadores para indivíduos com deficiência profunda. No primeiro experimento feito pelos autores, os participantes eram repetidamente expostos a dezesseis estímulos, sendo cada estímulo apresentado isoladamente. O comportamento de aproximação a cada estímulo era medido para diferenciar estímulos preferidos de não preferidos. Em um segundo experimento, Pace e colaboradores examinaram as propriedades reforçadoras dos estímulos preferidos e não preferidos, tornando-os contingentes à ocorrência de respostas arbitrariamente selecionadas. As condições de estímulos preferidos produziram taxas mais altas de respostas do que as condições de linha de base e as de estímulos não preferidos, sugerindo a utilidade do procedimento para identificar reforçadores para indivíduos com repertórios comportamentais limitados.

Fisher, Piazza, Bowman, Hagopian, Owens e Slevin (1992) também realizaram um estudo com pessoas portadoras de *déficit* mental e/ou motor para identificar reforçadores. O estudo comparou o procedimento proposto por Pace et al. (1985), em que cada estímulo era apresentado isoladamente, com uma medida de “escolha forçada”,

em que eram apresentados aos sujeitos dois estímulos simultaneamente e era dado acesso apenas ao estímulo do qual o sujeito se aproximava. A medida de preferência na situação de escolha-forçada produziu diferenças grandes na preferência entre os estímulos e teve um poder preditivo melhor a respeito dos estímulos que poderiam resultar em níveis altos de respostas quando apresentados contingentemente, em um paradigma de operantes concorrentes.

Estudos como os de Paclawskyj e Vollmer (1995), Smith, Iwata e Shore (1995) e Northup, Jones, Broussard e George (1995) preocuparam-se em identificar reforçadores para indivíduos deficientes, utilizando as medidas de preferência propostas por Pace et al. (1985) e Fisher et al. (1992). Essas pesquisas tiveram como objetivos ou comparar as duas medidas destes autores, ou investigar a aplicabilidade de uma ou de ambas, para sujeitos com outros tipos de deficiências, como é o caso da pesquisa de Paclawskyj e Vollmer (1995), na investigação sobre preferência por reforçadores para sujeitos com deficiências visuais.

À semelhança do estudo de Premack (1962), essas pesquisas tiveram os objetivos de propor ou validar um procedimento para aferir o valor reforçador relativo, não de atividades, como fez Premack, mas de estímulos.

Neste contexto, o presente estudo assemelha-se às pesquisas citadas acima, ao ter como um dos objetivos elaborar um procedimento para identificar o valor reforçador relativo da leitura para alunos de séries iniciais. Utilizou, assim, contribuições de algumas dessas pesquisas, tais como considerar a atividade como reforço, colocar mais de uma atividade disponível ao mesmo tempo e medir o tempo alocado pelo estudante a cada atividade, para aferir o valor reforçador da atividade de ler.

Além desse objetivo, a pesquisa investigou o valor reforçador da leitura para alunos de segunda e quarta séries de uma escola pública, em situações individuais de contato com os materiais apresentados, nas quais não havia introdução de reforços artificiais; investigou também se o valor reforçador da leitura depende do nível de compreensão de leitura, verificando se os participantes que apresentavam desempenho satisfatório numa avaliação de compreensão permaneceriam mais tempo na atividade de leitura do que estudantes com desempenho insuficiente. O estudo verificou também, com base no trabalho de Green e Striefel (1988), se ocorreria mudança no valor reforçador relativo da atividade de ler quando era removida a oportunidade de acesso à atividade mais preferida pelos participantes. As crianças tiveram, como opções de escolha, além de livros, jogos, massa de modelar, materiais de pintura, de desenho e de recorte/colagem, os quais foram apresentados simultaneamente.

MÉTODO

Participantes

Participaram desta pesquisa 12 crianças com idade entre oito e doze anos, de uma escola estadual de Ensino Fundamental de uma cidade do estado de São Paulo. Seis crianças foram selecionadas de uma sala de aula da segunda série e as outras seis foram selecionadas da quarta série.

As crianças foram avaliadas individualmente com testes de leitura e de compreensão de histórias; a compreensão foi avaliada com base na recontagem de histórias lidas pelos próprios participantes.

Situação e materiais

As sessões de avaliação do nível inicial de leitura e de compreensão foram conduzidas individualmente, em uma sala da própria escola, contendo uma mesa e duas cadeiras. As sessões de escolha foram conduzidas na mesma sala, na qual, além dos móveis citados, acrescentou-se uma estante pequena de madeira com várias prateleiras, um tapete, duas almofadas, duas carteiras e duas cadeiras.

Os materiais colocados à disposição da criança foram três livros de histórias infantis – incluindo ilustrações e texto ao mesmo tempo. Os livros foram escolhidos levando-se em consideração níveis de complexidade diferenciados, ou seja, livros contendo palavras com sílabas complexas e sentenças curtas e contendo palavras com sílabas complexas e sentenças longas; livros com mais texto e menos ilustrações e livros com sequência temporal – início, meio e fim – claramente definida.

Haviam também três jogos, seis folhas de papel sulfite, três revistas, sete tubos de tinta guache de várias cores, dois pincéis, uma caixa de massa de modelar com dez barras de várias cores, uma caixa de lápis de cor, uma caixa de giz de cera, dois lápis, duas borrachas, duas canetas, um tubo de cola e uma tesourinha. Os materiais para cada sessão foram distribuídos randomicamente nas prateleiras da estante e foram apresentados à criança como possibilidades para ela se engajar em seis opções de atividades, ou seja, ler, jogar, modelar, recortar e colar, desenhar e pintar.

Os critérios para os alunos serem considerados engajados nas atividades foram os seguintes:

Jogar - pegar algum dos materiais de jogo e o manusear.

Desenhar - pegar a folha de sulfite, traçar rabiscos ou formas definidas sobre ela, com lápis preto ou de cor, ou canetas coloridas.

Pintar - pegar as tintas guache e o pincel e aplicar sobre folhas de sulfite.

Recortar e colar - fazer uso de revistas e tesoura para recortar palavras, frases e/ou gravuras e colar sobre folhas de sulfite.

Massa de modelar - utilizar as barras da massa de modelar alterando sua forma.

Leitura - nesta atividade foram considerados vários níveis de engajamento, tendo em vista as várias ações possíveis de serem consideradas como atividades de leitura, que não se restringiam simplesmente ao ato de ler:

1- Pegar o livro ou revista, folhear detendo-se nas páginas observando o texto ou as ilustrações.

2- Abrir o livro ou a revista e ler em voz alta.

3- Abrir o livro ou a revista e demorar em cada página, fazendo movimentos dos olhos da esquerda para a direita e de cima para baixo, permitindo à pesquisadora inferir que está fazendo uma leitura silenciosa.

Utilizou-se uma filmadora com fitas VHS para filmar as sessões para registro dos comportamentos de escolha das atividades, pelos alunos.

Procedimento

A coleta de dados consistiu na apresentação de duas situações de escolha: situação de escolha sem restrição de atividades e situação de escolha com restrição da atividade mais escolhida. Mediu-se o tempo de permanência da criança em cada atividade escolhida.

Situação de escolha sem restrição de atividades. Apresentava-se ao participante materiais correspondentes à seis atividades: ler, jogar, desenhar, pintar, modelar e recortar e colar. A criança recebia a instrução de que estava naquela sala para brincar e poderia escolher qualquer um dos materiais, sem necessitar avisar o que iria fazer.

A escolha de um determinado material era registrada a partir do momento em que a criança retirava-o da prateleira da estante, independente de se engajar ou não na atividade. Por exemplo, se ela pegava o livro folheava-o e depois recolocava-o na estante, registrava-se como atividade de ler. Quando mais de um material era escolhido ao mesmo tempo a pesquisadora registrava a atividade na qual a criança se engajava primeiro; caso a criança retirasse da estante jogos e livros e abrisse primeiro o livro, ler seria registrado como a atividade escolhida. Considerou-se como critério para identificar a mudança de atividades o participante abandonar o material em alguma parte da sala ou recolocá-lo na estante e retirar outro material.

Essa situação de escolha foi apresentada ao sujeito em cinco sessões diárias de vinte minutos cada uma. As três primeiras sessões tinham jogos e livros diferentes (um livro igual e dois livros diferentes em cada sessão), com os demais materiais iguais. A

quarta sessão foi idêntica à primeira sessão e a quinta sessão foi idêntica à segunda, isto é, os jogos e livros apresentados foram os mesmos para a primeira e quarta sessões e para a segunda e quinta sessões. Procedeu-se dessa forma para averiguar se as escolhas das crianças por jogos e livros não eram determinadas unicamente pela novidade do item apresentado.

Situação de escolha com restrição da atividade mais escolhida (cf., Green e Striefel, 1988). Consistiu na apresentação dos mesmos materiais, com exceção daquele mais escolhido, ou seja, com maior tempo de permanência ao longo das cinco sessões anteriormente apresentadas.

Esta situação foi denominada com restrição porque o acesso à atividade anteriormente mais escolhida era restringido através da remoção do material correspondente à atividade. Por exemplo, nesta situação não eram apresentados jogos, se jogar tivesse sido a atividade mais escolhida nas cinco sessões precedentes.. Esta situação foi apresentada a cada sujeito em três sessões diárias de 20 minutos.

Procedimento de análise de dados

Os dados foram analisados com base no tempo de permanência de cada aluno nas atividades apresentadas. Para cada sessão foi calculado o tempo de engajamento em cada uma das atividades escolhidas. Quando a criança escolhia uma atividade mais de uma vez ao longo da sessão fazia-se a soma total do tempo despendido para esta atividade, naquela sessão. Posteriormente calculou-se a soma total do tempo de engajamento em cada atividade, em todas as sessões sem restrição e em todas as sessões com restrição e o tempo total despendido para a leitura e para as demais atividades em conjunto.

Fidedignidade da observação

Os registros das escolhas foram realizados a partir de vídeo-teipe, pela pesquisadora e por um observador independente. O nível de concordância foi obtido dividindo-se o número de acordos pela soma de acordos mais desacordos, multiplicado por 100%. A média do acordo obtida para a 4ª série foi de 96,8 %, com uma faixa de variação entre 66,7 % e 100 %. Para a 2ª série a média do acordo foi de 90,6 %, com uma faixa de variação entre 62,5 % e 100 %.

RESULTADOS

A Figura 1 mostra o tempo acumulado de permanência dos alunos da 4ª série na atividade

de leitura e nas outras atividades, durante as cinco sessões sem restrição. No eixo das abscissas encontram-se siglas identificando os participantes; para cada participante, uma barra preta representa a leitura e uma barra cinza indica outras atividades. Na ordenada encontra-se o tempo alocado, em minutos. A linha ao meio separa os alunos que tiveram um desempenho satisfatório (PA, AD, MA) na avaliação de compreensão de leitura, daqueles que não o tiveram (AP, CR, LU).

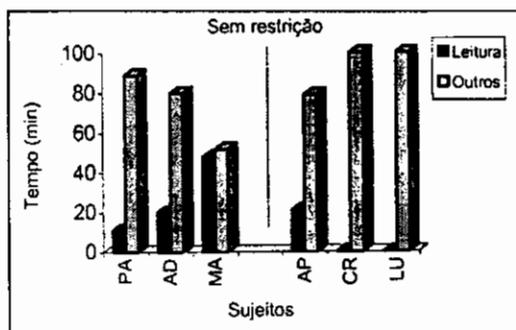


Figura 1- Tempo de permanência dos alunos da quarta série em leitura e outras atividades durante as sessões de escolha sem restrição.

Quase todos os alunos alocaram tempo a atividades de leitura, mesmo quando estavam presentes outras atividades, tipicamente consideradas muito reforçadoras¹, como jogar. Os participantes que não escolheram leitura em nenhuma das sessões desta situação de escolha – CR e LU – estão entre aqueles com desempenho insatisfatório na avaliação de compreensão de leitura; somente uma dessas três crianças (AP) nesta condição escolheu leitura nesta fase de estudo.

A Figura 2 mostra a soma total do tempo de engajamento dos alunos da 4ª série na atividade de leitura e no conjunto das outras atividades durante as três sessões com restrição.

Na fase com restrição, na qual houve retirada dos jogos, que haviam sido preferidos nas cinco sessões precedentes, a leitura não só foi escolhida por todos os participantes, como tornou-se a atividade mais escolhida para a maioria. Entre as crianças que tiveram

¹Vários educadores e professoras do ensino fundamental, em conversas informais com a pesquisadora, afirmaram que seria impossível crianças da faixa etária e do nível sócio-econômico dos alunos desta pesquisa escolherem a atividade de ler na presença de jogos, pintura, desenho, etc. De acordo com essas pessoas, as crianças não gostam de ler e a leitura não poderia ser uma atividade reforçadora, principalmente se fossem alunos de escolas públicas.

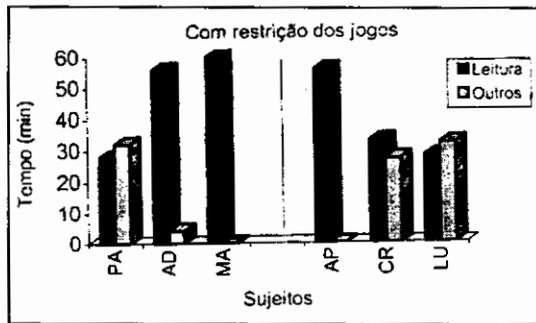


Figura 2 - Tempo de permanência dos alunos da quarta série em leitura e outras atividades durante as sessões de escolha com restrição dos jogos.

desempenho satisfatório na avaliação de compreensão, a leitura tornou-se a atividade mais escolhida para duas delas (AD e MA); ler foi praticamente a única atividade escolhida por estas crianças.

As Figuras 3 e 4 mostram, respectivamente, a soma do tempo de engajamento dos alunos da 2ª série, durante as cinco sessões de escolha sem restrição de atividades e durante as sessões de escolha com restrição das atividades previamente mais escolhidas na situação sem restrição.

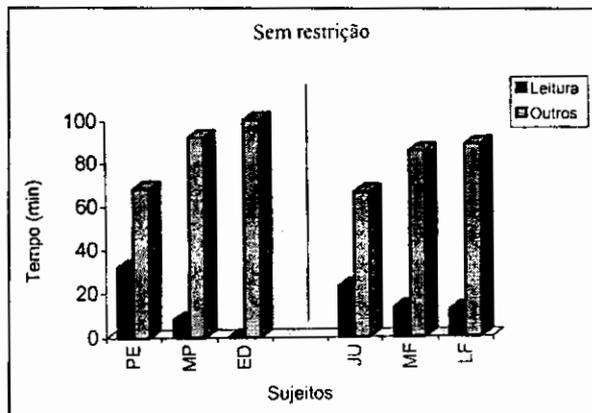


Figura 3 - Tempo de permanência dos alunos da segunda série em leitura e outras atividades durante as sessões de escolha sem restrição.

A Figura 3 mostra que na fase sem restrição todos os participantes, com exceção de um (ED), escolheram leitura. Mesmo estas crianças com repertório de leitura pouco desenvolvido, por estarem iniciando a escolarização, engajaram-se por algum tempo em atividades de leitura na presença de outras atividades, tradicionalmente consideradas mais atraentes para crianças dessa idade e desse nível sócio-econômico.

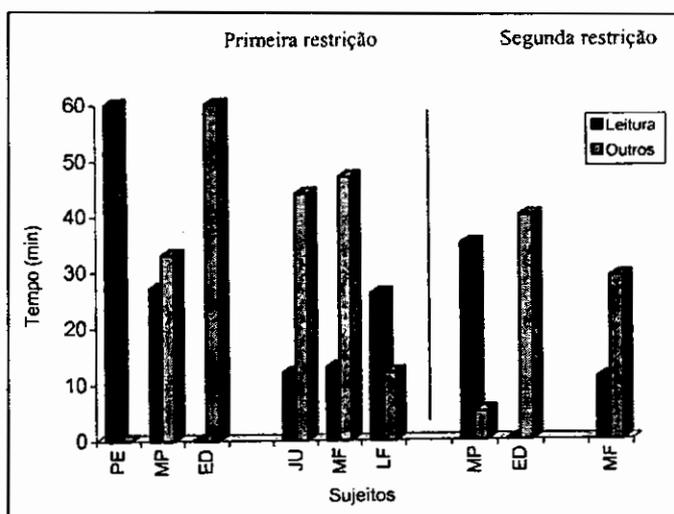


Figura 4 - Tempo de permanência dos alunos da segunda série em leitura e outras atividades durante as sessões de escolha com restrição de atividades.

Na figura 4 observa-se os resultados da fase com restrição. A primeira parte da figura, delimitada pela linha vertical no gráfico, representa o tempo acumulado de engajamento de todos os participantes da segunda série na atividade de ler e nas demais atividades, durante as três sessões nas quais houve restrição da atividade mais escolhida. A atividade restrita para todas as crianças foi jogar, exceto para ED. A atividade suprimida para ED foi pintar, na qual ele se engajou por mais tempo nas sessões sem restrição.

Na segunda parte da figura está representado o tempo acumulado de mais duas sessões realizadas com três participantes (MP, ED e MF)², nas quais além de suprimir-se a atividade mais escolhida – com maior tempo de permanência – suprimiu-se também

² Apenas estes alunos passaram por mais estas duas sessões, porque a leitura não foi a segunda ou a terceira atividade mais escolhida nas sessões sem restrição como ocorreu para os demais.

a segunda mais escolhida. Para MP restringiu-se os jogos e o desenho. As atividades suprimidas para ED foram a pintura e os jogos e para MF os jogos e a pintura. Os dados destas sessões adicionais mostram que a leitura tornou-se a atividade mais escolhida apenas para MP; ED permaneceu sem escolher esta atividade e MF continuou engajando-se na leitura por um tempo semelhante ao tempo das sessões anteriores.

Nos resultados referentes a todas as sessões com restrição observa-se mudanças na quantidade de escolha por leitura em relação às sessões sem restrição apenas para PE, LF e MP, que passaram a se engajar mais tempo nesta atividade. Para as demais crianças, praticamente não ocorreram mudanças na permanência de tempo nesta atividade.

DISCUSSÃO

De acordo com os dados obtidos, foi possível verificar que quase todos os participantes, tanto da quarta quanto da segunda série, escolheram, em alguma medida, atividades de leitura. Constatou-se que estas crianças escolheram livros e se engajaram em atividades de leitura em situações nas quais não foram apresentados reforçadores artificiais.

Tendo em vista o engajamento das crianças nas atividades de leitura, comprova-se a adequação do procedimento utilizado para estudar o interesse por leitura. O procedimento é tido como adequado, pois a partir dele pode-se inferir o valor reforçador relativo da leitura, tomando-se como parâmetro o engajamento dos participantes nesta atividade, em relação ao engajamento em outras atividades. O tempo de permanência na leitura pode ser tomado como indicador do valor reforçador desta atividade, da mesma forma que nos estudos sobre identificação de reforçadores (Bernstein & Ebbesen, 1978; Fisher et al., 1992; Northup et al., 1995; Pace et al., 1985; Paclawskyj & Vollmer, 1995; Smith et al., 1995), a preferência por estímulos ou atividades, medida através da alocação de tempo ou do comportamento de aproximação do sujeito ao estímulo, foi considerada indicadora do valor reforçador. Estas pesquisas aferiram o valor reforçador de determinados estímulos ou atividades apresentando-os contingentes à ocorrência de outras respostas. Os estímulos ou atividades preferidas produziram taxas mais altas destas respostas do que os estímulos não preferidos e do que as condições de linha de base, possibilitando a validação dos procedimentos utilizados para identificar reforçadores.

De modo análogo, a presente pesquisa objetivou identificar se as atividades, especialmente a leitura, tinham valor reforçador para alunos de séries iniciais. Contudo, o procedimento usado possibilitou apenas inferir a leitura como uma atividade reforçadora. Faz-se necessário, futuramente, validar o procedimento desenvolvido neste

estudo – à semelhança das pesquisas citadas acima – comprovando o valor reforçador da leitura, tornando-a contingente a outras atividades, para verificar se há aumento no tempo de permanência nestas atividades. A validação de tal procedimento justifica-se pela importância de se promover a manutenção da leitura fora da escola e de avaliar os efeitos de programas de ensino de leitura que visem a manutenção e a generalização do comportamento de ler. Um procedimento dessa natureza contribuiria para averiguar a eficácia de tais programas, uma vez que possibilitaria identificar, antes e após a realização de um trabalho nesta perspectiva, se a leitura era ou não reforçadora e se teve seu valor reforçador aumentado para um leitor em particular.

Sobre a outra questão investigada – averiguar se o valor reforçador da atividade de ler depende da compreensão de textos – os dados não permitiram conclusões claras. Embora não se possa apontar a existência desta relação, parece haver indícios dela nos dados da quarta série, uma vez que todos os participantes com desempenho satisfatório no teste de compreensão escolheram leitura nas duas situações de escolha; das crianças com desempenho insatisfatório, apenas uma (AP) escolheu leitura nas duas situações de escolha. Este resultado, acrescido do fato de outro participante ter permanecido mais tempo na atividade de leitura quando houve retirada dos jogos, assim como haviam feito os participantes com desempenho satisfatório na avaliação de compreensão, indicam a necessidade de continuar estudando a relação entre valor reforçador da atividade de ler e compreensão de leitura com um número maior de crianças e com avaliações mais rigorosas de compreensão.

Nesta pesquisa não foi possível assegurar se a avaliação de AP subestimou sua compreensão de leitura ou se havia outros fatores, ainda não identificados, que também interferiram com o valor reforçador da atividade de ler. Esta criança pode ter escolhido livros, por exemplo, em função das ilustrações ou pela curiosidade de ver o que havia dentro, mesmo tendo dificuldade em compreender o texto. Quanto às crianças da segunda série, os dados mostraram-se mais irregulares, não permitindo tecer nenhum comentário nessa direção.

É interessante assinalar que, embora este estudo não tenha sido conclusivo quanto à influência da compreensão de textos das crianças sobre suas escolhas por leitura, pode-se especular que uma das possíveis causas da baixa frequência do comportamento de ler nas pessoas escolarizadas seja a escassez de atividades em sala de aula visando o desenvolvimento da compreensão de leitura dos alunos. De acordo com de Rose (1995), as condições de ensino oferecidas na escola não possibilitam o desenvolvimento de estratégias cognitivas facilitadoras da compreensão e não permitem aos alunos superarem dificuldades de entendimento. Esta autora, em estudo realizado com duas professoras de séries iniciais detectou, através dos relatos verbais destas, quão pouco é feito no sentido de criar condições para desenvolver a compreensão dos alunos sobre os

textos lidos.

Reconhecendo a importância da afirmação de Kleiman (1989) sobre a necessidade da escola criar oportunidades para desenvolver a compreensão de leitura e supondo ser esta habilidade uma das variáveis importantes no desenvolvimento do gosto pela leitura, considera-se importante continuar a investigação sobre a relação entre valor reforçador da leitura e compreensão.

Os resultados da pesquisa sugerem ainda a necessidade da escola se preocupar em desenvolver o comportamento de ler dos alunos de maneira que possibilite a manutenção da leitura fora do âmbito escolar. O fato das crianças terem escolhido leitura em situações nas quais não havia apresentação de reforçadores artificiais na presença de atividades tidas tradicionalmente como mais reforçadoras, indica a importância do planejamento de situações escolares que permitam o acesso a livros variados e à oportunidade de ler sem a vinculação com notas e prêmios.

Reconhece-se que, embora os alunos que participaram desta pesquisa tenham se engajado em atividades de ler, a frequência de leitura dos alunos das séries iniciais é, em geral, muito baixa. Vários são os fatores apontados como influenciadores desta leitura restrita, entre eles: a falta de materiais de leitura diversificados, a utilização quase exclusiva de textos do livro didático, a ausência ou subutilização das bibliotecas, o vínculo permanente da leitura com as notas e os prêmios etc. O livro, na maioria das vezes, é apresentado ao aluno como um instrumento para a realização de tarefas e a obtenção de notas – ler constitui-se unicamente numa atividade associada às recompensas fornecidas pelos professores.

Segundo Bajard (1992), a diversidade das produções de pesquisa e das práticas de ensino atuais parecem não ter incorporado a presença de livros variados na escola elementar como uma imposição urgente. Na pré-escola encontra-se maior quantidade de textos, imagens e lista de nomes nas paredes, porém esse material gráfico desaparece nas primeiras séries e observa-se, então, uma predominância de uso do livro didático. Este tipo de livro torna-se, muitas vezes, o único material de leitura disponível aos alunos.

Embora seja possível atualmente observar uma maior exposição de textos nas paredes das escolas e, até mesmo, no trabalho em sala de aula, é questionável se o uso de recursos dessa natureza tem possibilitado às crianças interagirem com a leitura de maneira a desenvolver o gosto para ler.

Para Rego (1988), a maior parte das crianças que frequentam as escolas interagem com textos escritos de forma mecânica e artificial. “Para muitas crianças o primeiro contato com um texto escrito ocorre através das cartilhas, em que se cultivam os textos criados para o propósito exclusivamente didático de ensinar as correspondências grafo-fônicas existentes na nossa escrita alfabética” (p. 07).

Silveira (1978) apresenta algumas constatações sobre as condições de ensino da leitura, derivadas de observações realizadas em salas de aula de primeira série, em escolas estaduais e particulares de São Paulo. A autora chama a atenção para os seguintes aspectos: fornecimento de explicações gerais e instruções pelo professor para todos os alunos da classe; suposição, pelo professor, de que o número de vezes que apresenta uma determinada explicação seja suficiente para que todas as crianças aprendam; ausência da preocupação em reforçar o comportamento desejado, imediatamente após sua ocorrência, assim como apresentação de reforços coletivos para os alunos.

Acrescenta-se a todas estas questões o fato de geralmente a orientação da prática pedagógica das escolas desconsiderar um aspecto de suma importância no ensino da leitura e da escrita: a aprendizagem funcional destas habilidades. Este é um aspecto presente, de forma constante, quando as crianças aprendem a falar. As palavras e as frases são apresentadas em contextos significativos para elas (Rego, 1988).

Rego (1988) entrevistando e observando professoras de pré-escolar de Recife, perguntava-lhes se realizavam leituras para as crianças e constatou que para uma boa parte a utilização do livro infantil, quando feita, se restringia a uma exploração da figura. As justificativas das professoras para trabalharem dessa maneira consistiam em apontar que as crianças não se interessavam por leitura, pois escutar um texto lido era muito difícil para elas.

Apesar desses estudos citados refletirem situações nas escolas em décadas passadas, a exemplo de Silveira em 1978, supõe-se que a realidade atual do ensino não se mostre muito diferente da constatada pelos autores. Com base no que apontam esses estudos e na baixa frequência de comportamentos de ler variados em estudantes do ensino fundamental brasileiro (Silva, Sparano, Carbonari & Cerri, 1997) acredita-se que para a maioria dos alunos ainda são escassas as experiências de contato, de forma agradável e motivadora, com diferentes materiais de leitura, principalmente com livros de literatura infantil.

A falta do livro literário, aliada à ausência de outros tipos de materiais de leitura nas salas de aula, parece expressar uma despreocupação da escola em desenvolver comportamentos de ler nos alunos, variados e freqüentes.

Ao que parece, um trabalho na perspectiva de estabelecer o comportamento de ler sob o controle de reforços naturais, promovendo a sua ocorrência para além da sala de aula, não vem sendo desenvolvido. Ao invés da leitura ser uma atividade freqüente, prazerosa e gratificante para os aprendizes, ela tem sido sinônimo de punição e sofrimento e aparecido como sinalizador para comportamentos de fuga e esquiva. Como observa de Rose (1997), “se, durante sua aprendizagem na escola, a leitura constitui apenas uma ocasião para tropeços, frustrações e humilhações, é pouco provável que o valor reforçador da leitura (ou seja, o gosto pela leitura) se desenvolva” (p.22).

REFERÊNCIAS

- Bajard, E. (1992). Afinal, onde está a leitura? *Cadernos de Pesquisa*, 83, 29-41.
- Bernstein, D. J., & Ebbesen, E. B. (1978). Reinforcement and substitution in humans: a multiple-response analysis. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 30, 243-253.
- De Rose, J. C. (1997). Aprendizagem da leitura e escrita numa perspectiva comportamental. Manuscrito não publicado. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos.
- De Rose, T. M. S. (1995). *Compreensão de leitura: ensino e conhecimento*. Tese de Doutorado. São Paulo: Universidade de São Paulo.
- Ferster, C. B. (1967). Arbitrary and natural reinforcement. *Psychological Record*, 17, 341-347.
- Fisher, W., Piazza, C. C., Bowman, L. G., Hagopian, L. P., Owens, J. C., & Slevin, I. (1992). A comparison of two approaches for identifying reinforcers for persons with severe and profound disabilities. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 25, 491-498.
- Goldiamond, I., & Dyrud, J. E. (1966). Reading as operant behavior. Em J. Money (Org.) *The disabled reader: education of the dislexic child*. New York: John Hopkins, pp. 93-115.
- Green, G., & Striefel, S. (1988). Response restriction and substitution with autistic children. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 50, 21-32.
- Kleiman, A. (1989). *Texto e leitor - aspectos cognitivos da leitura*. Campinas: Pontes Editores.
- Horcones. (1992). Natural reinforcement: a way to improve education. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 25, 71-75.
- Matos, M. A. (1993). Análise de contingências no aprender e no ensinar. Em E. S. Alencar (org.) *Novas Contribuições da Psicologia aos Processos de Ensino e Aprendizagem*. São Paulo: Cortez Editora, pp. 141-165.
- Martinez, H. C. P. (1990). *Relato de uma experiência de reativação de uma biblioteca escolar de periferia*. Dissertação de Mestrado: Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos.
- Northup, J., Jones, K., Broussard, C., & George, T. (1995). A preliminary comparison of reinforcer assessment methods for children with attention deficit hyperactivity disorder. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 28, 99-100.
- Pace, G. M., Ivancic, M. T., Edwards, G. L., Iwata, B. A., & Page, T. J. (1985). Assessment of stimulus preference and reinforcer value with profoundly retarded individuals. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 18, 249-255.
- Paclawskyj, T. R., & Vollmer, T. R. (1995). Reinforcer assessment for children with developmental disabilities and visual impairments. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 28, 219-224.
- Premack, D. (1962). Reversibility of the reinforcement relation. *Science*, 136, 255-257.
- Rego, L. L. B. (1988). *Literatura Infantil: uma nova perspectiva da alfabetização na pré-escola*. São Paulo: FTD.
- Sidman, M. (1995). *Coerção e suas implicações*. São Paulo: Editorial Psy. Tradução de Maria Amalia Andery e Tereza Maria Sério.
- Skinner, B. F. (1957). *Verbal Behavior*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Skinner, B. F. (1972). *Tecnologia do ensino*. São Paulo: EPU. Tradução de Rodolpho Azzi.
- Silva, A. C. da, Sparano, M. E., Cerri, M. S. A. & Carbonari, R. (1997). A leitura do texto didático e didatizado. Em L., Chiappini, (org.) *Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos*. São Paulo: Cortez Editora, pp. 31-93.

INTERESSE DE CRIANÇAS POR LEITURA

- Silveira, M. H. B. da (1978). *Aquisição da leitura: Uma análise comportamental*. Tese de Doutorado. São Paulo: Universidade de São Paulo.
- Smith, R. G., Iwata, B. A., & Shore, B. A. (1995). Effects of subject-versus experimenter-selected reinforcers on the behavior of individuals with profound developmental disabilities. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 28, 61-71.
- Staats, A. W., Staats, C. K., Schutz, R. E., & Volf, M. (1962). The conditioning of textual responses using "extrinsic" reinforcers. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 5, 33-40.

RESUMO

Este trabalho consistiu em investigar o valor reforçador relativo da leitura para um grupo de alunos de segunda e quarta séries de uma escola pública, em situações nas quais não havia introdução de reforços artificiais; desenvolver um procedimento para identificar o valor reforçador da leitura para alunos das séries iniciais do primeiro grau; averiguar se havia diferenças no valor reforçador da leitura dependendo da compreensão de textos apresentada pelos alunos. Coletou-se os dados com a apresentação de materiais correspondentes às atividades de jogar, ler, pintar, desenhar, modelar e recorte/colagem e mediu-se o tempo de permanência das crianças em cada atividade escolhida. Os resultados mostraram que a leitura foi uma das atividades mais preferidas, indicando que ela pode ser uma atividade reforçadora para alunos de escola elementar. Quanto ao terceiro objetivo, os dados não permitiram conclusões claras sobre a relação entre valor reforçador da leitura e compreensão.

PALAVRAS-CHAVE: leitura, valor reforçador, reforço natural, reforço artificial, compreensão de leitura.

ABSTRACT

The objectives of the present study were to investigate: (a) the reinforcer value of reading for a group of second and fourth grade students of an elementary public school; (b) to develop a procedure to investigate the reinforcer value of reading for elementary school students; (c) to verify if the reinforcer value of reading depended on reading comprehension skills. Each session presented materials related to the following activities: reading, playing, painting, drawing, molding, cutting and pasting; the dependent measure was the time participants allocated to each activity. The results demonstrated that most children engaged in reading activities when other activities were also available. The study suggests that reading can be a reinforcing activity for elementary school students. Concerning the third objective, the available data do not permit a clear conclusion about the relationship between the reinforcer value of reading and reading comprehension.

DESCRIPTORS: reading, reinforcer value, natural reinforcement, arbitrary reinforcement, reading comprehension.