

ANA MARGARIDA REIS GRAEML

**Oferecimento de estímulos visuais a
crianças de 30 a 48 meses de idade.**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre.

Curitiba

1993

Orientador:

Professora Maria Lucia Faria Moro

Doutora em Psicologia da Educação

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Co-orientador:

Professora Gilda Moreira Weiss

Mestre em Educação

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Professoras do Departamento de Teoria e Fundamentos da Educação do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná.

AGRADECIMENTOS

À professora Maria Lucia Faria Moro, pela confiança que inspira em seus orientandos.

À professora Gilda Moreira Weiss pela amizade e colaboração demonstradas.

Ao professor Luiz Gonzaga Caleffe pela disponibilidade e paciência na orientação do tratamento estatístico dos dados coletados.

E a todas as outras pessoas que, direta ou indiretamente, contribuíram para que este trabalho pudesse ser concluído.

Dedicatória

Ao Eraldo, meu marido, pelo constante apoio em todos os momentos de nossas vidas.

Aos nossos filhos, Alexandre, Adalberto, Felipe, Cristina e Beatriz, pelo amor e colaboração em tudo que lhes tem sido possível.

SUMÁRIO

CAPÍTULO I - A situação problema

..... 1 .

CAPÍTULO II - Revisão de Literatura

1. Doman e as crianças com lesão cerebral 5 .
2. Leitura como técnica de tratamento para indivíduos com lesão cerebral 9 .
3. Leitura para crianças normais de pouca idade 11
4. Experiências de oferecimento de estímulos de leitura a uma criança isoladamente 12
5. Experiências de oferecimento de estímulos de leitura a grupos de crianças 15

CAPÍTULO III - Hipótese de Estudo

..... 21

CAPÍTULO IV - Metodologia

1. O campo de estudo 23
2. Caracterização e seleção dos sujeitos 24
3. Procedimentos de aplicação do programa 25
4. Procedimentos de coleta dos dados 29
5. Procedimentos de registro dos dados 34
6. Procedimentos de análise dos dados 34

CAPÍTULO V - Os resultados

..... 36

CAPÍTULO VI - Discussão dos dados e recomendações

..... 40

Referências bibliográficas

..... 47

Anexos

Anexo I - Instrumento para caracterização da instituição	48
Anexo II - Pré-teste	50
Anexo III - Pós-teste I	51
Anexo IV - Pós-teste II	52
Anexo V - Instrumento para registro do resultado do pré-teste e dos pós-testes	53
Anexo VI - Ficha de avaliação individual	54
Anexo VII - Cronograma do desenvolvimento do programa	55
Anexo VIII - Registro diário das atividades e resultados do programa de oferecimento de estímulos visuais	59

RESUMO

O objetivo deste trabalho foi verificar a possibilidade da extensão a grupos de crianças, da metodologia de oferecimento individual de estímulos de leitura recomendada por DOMAN (1984).

Identificação e memorização das palavras escritas são etapas iniciais da metodologia mencionada. Essas etapas constituem pré-requisitos para a capacidade de ler.

A hipótese examinada foi a de que a oferta do programa de estímulos de leitura a um grupo de crianças teria efeitos tão significativos quanto a oferta a indivíduos, a curto e a longo prazo. Esses efeitos, sob ambas as condições, seriam mais significativos do que o desempenho do grupo controle.

O projeto foi realizado no SESC Recreação Infantil, instituição localizada na região central de Curitiba. Cinco crianças receberam os estímulos individualmente. Oito crianças os receberam em grupo. Havia um grupo de oito crianças funcionando como controle.

Os dados (números de acertos), foram coletados em um pré-teste e em dois pós-testes. Traduzidos em número de acertos, foram levantados em frequências e tratados estatisticamente. Foram também considerados os registros diários das ocorrências durante o procedimento, para auxiliar a discussão dos dados.

Não houve qualquer progresso para os sujeitos do grupo controle. Os sujeitos dos dois grupos treinados progrediram significativamente, e em dimensões semelhantes, após a intervenção.

Os resultados do pós-teste II sugerem nos dois grupos treinados a presença de regressão não significativa de respostas corretas.

Assim, há indicação de não rejeição da hipótese. No entanto modificações introduzidas pela pesquisadora em decorrência de reações das crianças e das condições de trabalho na instituição e outras limitações metodológicas importantes podem ter influenciado nos resultados de maneira restritiva. Essas ocorrências se devem ao caráter exploratório do presente trabalho, tornando-se necessárias novas pesquisas para que pontos pouco esclarecidos possam vir a ser melhor compreendidos.

ABSTRACT

The purpose of this work is to check the possibility of applying to groups of children the methodology of offering reading stimulation to children individually, recommended by DOMAN (1984).

Contact and memorization of written words are initial steps of Doman's methodology for offering visual stimulation to children, individually. Those steps are necessary for acquisition of the capacity of reading to take place.

The hypothesis was that Doman's program of reading stimulation to a group of children, instead to one child at a time, leads to the same results, both in short and long term. The effects, under both conditions, would be more significant than the performance of the control group.

The project was carried out in SESC Recreação Infantil, an institution located in central Curitiba. Five children were subjected to individual stimulation. Eight children received it as a group. Another group of eight children was taken as a control group being not worked with.

Data was collected in one test performed before the application of the method and two tests performed after it. The results were converted into the number of correct answers and treated statistically. The daily notes, taken during the process, were also considered in order to complement the discussion of the data.

There was no development for the children in the control group. The children subjected to both individual and group training had a significant (and similar) progress in memorization of written words.

The results of the second test performed after the intervention suggest that there was no significant regression of correct answers after the period of time between the two tests in any of the groups subjected to intervention.

There is an indication that the hypothesis cannot be rejected. Several modifications introduced by the researcher, due to the reaction of the children and to the work conditions in the institution, and other important methodological changes may have influenced the results, though, restricting its broadness. Those facts, result from being this work an exploratory work, making it necessary that further research is made in order to enlighten some aspects which were not well comprehended.

CAPÍTULO I

A SITUAÇÃO PROBLEMA

Os estudos atuais de neurologia desenvolvidos por "The Institutes for the achievement of human potencial" (da Filadélfia, USA) mostram quão importante é a estimulação na primeira infância. Os estímulos do meio, do nascimento até os seis anos de idade, muito influem no desenvolvimento neurológico da criança. DOMAN (1984) afirma que a função faz o órgão e que os órgãos devem ser estimulados a cumprir suas funções. As crianças pequenas desenvolvem os órgãos dos sentidos por meio de estímulos do ambiente e, ao desenvolverem esses órgãos, estão propiciando também o desenvolvimento do cérebro.

DOMAN (1984) diz ainda que a função do cérebro é pensar e, se o cérebro não realizar sua função específica, ele não se desenvolve adequadamente.

O desenvolvimento neurológico, em termos de preparo para as funções que os órgãos do sistema nervoso deverão realizar durante a vida do indivíduo, acontece, **em média**, entre os três meses de vida intra-uterina e os seis anos de idade (VERNY, 1989 e DOMAN, 1984).

DOMAN (1989) apresenta um quadro cronológico do desenvolvimento do sistema nervoso central, no qual constam as características sensoriais e motoras das diversas etapas de desenvolvimento do sistema nervoso. Quando a criança não apresenta as características correspondentes a determinada etapa de desenvolvimento é porque há lesão (perda de tecido) na região do sistema nervoso central correspondente a essa etapa, ou há anomalia do funcionamento de um órgão (por falta ou inadequação da estimulação necessária para que sua mielinização

ocorra. Torna-se assim mais fácil diagnosticar a região cerebral onde a lesão está instalada e estabelecer o programa de tratamento.

Muitas vezes a criança que está tendo desenvolvimento bem mais lento que o normal consegue, por meio de um programa de desenvolvimento cerebral, avanço até mais acelerado do que o esperado para sua idade cronológica. Tal fenômeno é conhecido como fenômeno do alcance.

O fenômeno do alcance, que ocorre de maneira marcante até os seis anos de idade, possibilita que os diversos setores do sistema nervoso recuperem o desenvolvimento normal (caso este tenha estacionado ou sido retardado) por meio de estimulação intensificada (DOMAN, 1989).

DOMAN (1989) cita como exemplo do fenômeno do alcance o caso de Thomas Lunskey, uma criança que chegou aos "Institutos para o Desenvolvimento do Potencial Humano" com mais de três anos de idade, sem poder falar nem mover-se. Por meio do programa e, principalmente, do aprendizado da leitura, conseguiu, aos seis anos de idade, não só andar e falar, como ter um desenvolvimento de leitura comparável ao de crianças de doze anos, motivo pelo qual foi matriculado em escola para "super-dotados".

Novas técnicas foram sendo, dessa maneira, incorporadas ao tratamento das crianças de cérebro lesado, bem como foram mudando as concepções quanto ao período sensível para o ensino da leitura e de outras atividades, também para crianças normais.

O método Doman de oferecimento individual de estímulos de leitura é um conjunto de técnicas que têm como objetivos específicos o desenvolvimento dos canais sensoriais visuais e a compreensão da linguagem escrita (pelos mesmos processos em que normalmente se desenvolve a compreensão da linguagem falada). O objetivo geral dessas técnicas é um desenvolvimento mais completo do cérebro e, conseqüentemente, maior desenvolvimento daquilo que vulgarmente entendemos por inteligência (capacidade de raciocinar).

Para aplicação das técnicas, DOMAN (1984) pensa que o atendimento individual, feito pelos pais aos próprios filhos é o mais recomendado, pois a afetividade está muito relacionada a uma aprendizagem mais eficiente. A criança precisa "sentir" o sucesso e quem melhor que os pais para reconhecer o progresso individual do próprio filho?

Por dar tanto valor à influência da afetividade e à importância da sensação de sucesso na aprendizagem, a obra de Doman traz muitos relatos de trabalhos envolvendo mães e suas próprias crianças, em atendimento individual.

Os pais modernos encontram dificuldades para realizar esse atendimento individual. Como as crianças são deixadas em instituições cada vez com menos idade, devido à ausência da mãe que trabalha, é preciso verificar se, institucionalmente e para grupos de crianças, esta estimulação é efetiva.

Atualmente ninguém mais contesta a importância do atendimento na pré-escola. O desenvolvimento da sociabilidade, da independência e da criatividade dependem muito do convívio com outras crianças da mesma idade e das atividades desenvolvidas nas instituições dedicadas a esse atendimento. Pesquisar atividades que contribuam para a ocorrência desses resultados deve ser preocupação constante do educador.

O presente estudo se propõe a estudar a viabilidade da introdução de programas de oferecimento de estímulos para identificação e memorização de palavras escritas, a crianças de até quatro anos de idade.

É um primeiro estudo, de caráter exploratório, que se propõe a abordar a adaptação de uma metodologia individual ao atendimento de crianças em grupo.

Assim formulou-se o **problema de pesquisa**:

- a) que efeitos de identificação e memorização de palavras escritas serão obtidos da aplicação da metodologia de oferta de estímulos visuais a um grupo de crianças?;

- b) esses efeitos serão comparáveis aos obtidos da aplicação daquela metodologia em situação individual?;
- c) se obtidos efeitos significativos daquela aplicação ao grupo, são eles estáveis a longo prazo?

Deve ficar claro que o oferecimento de estímulos de leitura a que se tem referido, limita-se, neste estudo, à identificação e memorização de palavras escritas, passos iniciais para a aquisição da capacidade de ler segundo DOMAN (1984). A leitura, segundo NASCENTES (1976: 983) é o ato ou efeito de "passar os olhos sobre um escrito ou impresso identificando as letras com o som que representam e juntando-as para formar palavras, dando conta de sua significação, pronunciando-as ou não".

Limitações metodológicas importantes decorrentes do caráter exploratório deste estudo podem ter influído nos resultados obtidos da coleta e análise dos dados.

CAPÍTULO II

REVISÃO DE LITERATURA

1. DOMAN E AS CRIANÇAS COM LESÃO CEREBRAL.

Glenn Doman iniciou sua carreira como fisioterapeuta, graduado pela Universidade da Pensilvânia, em 1940. Depois tornou-se membro da equipe do Hospital Universidade Temple da Filadélfia e dedicou-se ao tratamento de crianças com lesão cerebral.

Segundo ele (DOMAN, 1989) naquela época nenhum dos especialistas desse grupo ouvira dizer que uma criança com lesão cerebral tivesse obtido cura, sendo pouca ou nenhuma a melhora conseguida com os tratamentos utilizados.

Na década de 1930 os cientistas começaram a considerar a criança de cérebro lesado como um doente que necessitava de ajuda. Passaram então a estudar seus problemas. Preveniam o agravamento dos sintomas e tentavam adaptar melhor a criança à vida do dia a dia, ensinando-lhe o máximo que ela pudesse aprender. Somente por volta de 1950, segundo DOMAN (1989), os especialistas começaram a tratar do cérebro propriamente dito, onde se achava a causa do problema, deixando de tratar apenas os sintomas (efeitos do problema).

Foi então observado pela equipe dos "Institutos" que "todas as criaturas da Terra são dotadas de medula espinhal e cérebro suficientes para executar as funções a que se destinam. Têm todas elas, igualmente, tudo o que constitui o sistema nervoso de todas as criaturas inferiores a ela na escala zoológica. Quer

dizer, possuem o que necessitam assim como o que necessitam todas as criaturas que as antecederam" (DOMAN, 1989: 77).

Desta forma, o Homo-sapiens, em sua ontogênese (desenvolvimento individual) repete a filogênese (desenvolvimento das espécies).

DELACATO (1966) descreve esse desenvolvimento filogenético mostrando que, conforme as espécies animais foram aperfeiçoando suas funções, seus sistemas nervosos foram se aprimorando. Nos mamíferos os cérebros já são bem mais desenvolvidos, apresentando, nos primatas, estágios mais evoluídos do córtex cerebral. Mas é o homem o animal com maiores áreas de especialização cortical, resultante da exercitação já anteriormente citada.

O indivíduo nasce com uma estrutura orgânica, própria de sua espécie animal, provida de capacidades latentes de desenvolvimento. Essas capacidades vão sendo adquiridas por meio do funcionamento adequado de cada elemento da estrutura. Os estímulos do meio ambiente solicitam uma função rudimentar que vai favorecendo a mielinização dos diversos setores do sistema nervoso e com isso tornando a função cada vez mais elaborada.

"Mielinização é um processo pelo qual uma substância mole, branca e gordurosa, chamada mielina, envolve o axônio ou cauda de certos neurônios ou células nervosas, tornando-os assim aptos a funcionar" (DOMAN, 1989: 110).

A mielinização do nervo auditivo acontece ainda no período intra-uterino, enquanto a mielinização do nervo óptico se inicia nos primeiros meses após o nascimento, se houver estimulação do ambiente para que isso venha a ocorrer.

VERNY (1989) mostra que o desenvolvimento do nervo auditivo do feto humano acontece porque o meio ambiente em que se acha imerso é cheio de sons (coração, vísceras e outros órgãos da mãe, assim como ressonância de sua voz).

A estrutura cerebral do Homo-sapiens é mais desenvolvida que a dos outros animais. Em consequência disso, ele apresenta seis capacidades latentes

exclusivamente suas. Três são ligadas à parte sensorial do cérebro e três são ligadas à sua parte motora:

- a) entender a linguagem falada por meio das vias auditivas;
- b) entender a linguagem escrita por meio das vias visuais;
- c) entender símbolos e reconhecer objetos pelo tacto;
- d) falar;
- e) escrever;
- f) locomover-se em posição ereta, usando braços e pernas em padrão cruzado de movimentos (DOMAN, 1989).

Doman, juntamente com Delacato, estabeleceu um perfil do desenvolvimento neurológico (DOMAN, 1989) no qual indica as idades em que crianças com desenvolvimento normal, com desenvolvimento superior e com desenvolvimento inferior, executam as ações correspondentes às diferentes etapas de amadurecimento do sistema nervoso. Desenvolvimento normal corresponde à idade cronológica em que a maioria das crianças apresenta determinadas capacidades visuais auditivas e tácteis (todas sensoriais) bem como determinadas capacidades manuais, de mobilidade e de linguagem (todas motoras).

De acordo com o perfil citado, no primeiro mês de vida, o bebê humano mexe os membros e o corpo sem sair do lugar, se estiver fora do meio líquido. Mas, se nele estiver, esses movimentos podem ocasionar certa propulsão (DELACATO, 1966). Assim fazem também os peixes, cuja estrutura nervosa também compreende medula espinhal e bulbo raquidiano. No homem, embora a estrutura do sistema nervoso seja bem mais complexa, somente a medula e o bulbo se acham nessa idade, mielinizados; não conseguindo portanto realizar funções mais elaboradas.

A partir dos 2,5 meses o bebê consegue rastejar, deslocando-se com o corpo colado ao chão, como os Anfíbios. A estrutura responsável por esse movimento é a Ponte de Varólio, Protuberância ou Ponte do Tronco Cerebral..

Por volta dos 7 meses começa a engatinhar apoiado sobre as mãos e joelhos, movimento semelhante ao dos répteis e quadrúpedes.

Após um ano de idade pode andar, como os Primatas, já que a primeira camada do córtex entra em funcionamento. À proporção que outras camadas corticais vão se mielinizando, seu andar se torna mais coordenado e sua posição mais ereta.

Para alcançar o perfeito desempenho de todas as funções que lhe são peculiares, o Homo-sapiens precisa estar neurologicamente bem organizado.

Organização neurológica é essa condição fisiologicamente ótima que se completa unicamente no homem, como resultado de um desenvolvimento neural ontogenético ininterrupto. Esse desenvolvimento recapitula o desenvolvimento neural filogenético do homem; começa por ocasião do primeiro trimestre de gestação e termina aproximadamente aos seis e meio anos de idade em indivíduos normais. Como acontece com todos os mamíferos, no homem esse desenvolvimento ordenado progride verticalmente através da medula espinhal e de todas as áreas do sistema nervoso central até o nível do córtex. O desenvolvimento final peculiar ao homem realiza-se ao nível do córtex e é lateral (da esquerda para a direita ou da direita para a esquerda) (DELACATO, 1966: 16).

Com o perfil do desenvolvimento neurológico supostamente estabelecido, tornou-se também possível **avaliar** em que parte do sistema nervoso se localizava a lesão, assim que era verificada a incapacidade da criança para realizar determinada função. Isto possibilitou que mediante tratamento, neurônios não lesados fossem estimulados a funcionar, fazendo com que desaparecessem ou diminuíssem os efeitos nocivos da lesão existente.

No início as técnicas de tratamento limitavam-se à padronização de movimentos que imitavam o movimento da criança normal. Essa padronização era realizada pelos fisioterapeutas sob a forma de exercícios passivos. A criança era submetida a exercícios que reproduziam os movimentos correspondentes a cada etapa do desenvolvimento motor. O exercício era feito com energia e numa frequência grande de repetições.

Tal exercitação é altamente necessária, porque se a criança for lesada em algum dos órgãos responsáveis por essas etapas de desenvolvimento ela não executará as funções correspondentes à etapa em questão e nem as que correspondem às etapas que lhe são superiores.

As técnicas adotadas pela equipe de reabilitação começaram a dar resultados e, em 1960, foram apresentadas em artigo no "Journal of the American Medical Association".*

As crianças com lesão cerebral, antes atrofiadas fisicamente, passaram, com o tratamento, a crescer com rapidez extraordinária.

Mas não foi só a parte motora que passou a ser exercitada para tratamento do sistema nervoso. Sabendo-se que a dimensão sensorial e a motora são responsáveis pela função, todas as vias de recepção sensorial e todas as vias de resposta motora foram estudadas.

2. LEITURA COMO TÉCNICA DE TRATAMENTO PARA INDIVÍDUOS COM LESÃO CEREBRAL.

DOMAN (1989) relata como grande parte das técnicas adotadas pela equipe dos Institutos para o Desenvolvimento do Potencial Humano foram, a princípio, postas em observação e, somente depois, incorporadas ao tratamento de pessoas com lesão cerebral (por terem ocasionalmente sido usadas em algum paciente e apresentado nele resultados satisfatórios).

* Artigo transcrito em DOMAN, Glenn. *O que fazer pela criança de cérebro lesado*. Rio de Janeiro: Gráfica Auriverde, 1989.

Isso aconteceu também com a técnica de oferecimento de estímulos de leitura a crianças de menos de seis anos de idade que apresentavam lesão cerebral.

Aos 4 anos de idade, Thomas Lunski, segundo relato de sua mãe (DOMAN, 1989), lia todas as palavras da cartilha que ela lhe comprara e podia lê-las melhor do que fazia com as letras isoladas. Thomas era paciente dos Institutos, estava melhorando com as técnicas de tratamento utilizadas, mas progrediu muito mais do que as outras crianças quando, por idéia da própria mãe, lhe foi ensinada a leitura. Aos 5 anos podia ler qualquer coisa, inclusive o Reader's Digest, com compreensão. Aos 6 anos lia com a mesma desenvoltura e compreensão de crianças de 12 anos, freqüentadoras da 6ª série do 1º grau.

A técnica da leitura foi então estudada e, desde 1961, nos Institutos de Philadelphia, todas as crianças com lesão cerebral, acima da idade de 18 meses, exceto as completamente cegas, são submetidas a um programa de leitura" (DOMAN, 1989:218).

DOMAN (1984) declara que a acuidade visual e auditiva tem muita relação com a aprendizagem na primeira infância e deve ser desenvolvida o mais cedo possível. Se a criança se tornar um ser superior em termos de habilidades visuais, auditivas e lingüísticas, terá uma base firme para que possa vir a ser superior em outras funções do córtex humano.

DOMAN (1989) mostra que o ensino da leitura e de línguas estrangeiras a crianças de cérebro lesado de dois e três anos tem favorecido o desenvolvimento das outras capacidades, tanto sensoriais como motoras. Afirma também que a criança pode aprender não só uma, mas várias línguas escritas, tão prontamente quanto compreende a língua falada. Todos esses estímulos permitem a mielinização das estruturas cerebrais, o que resulta em maior agilidade de pensamento.

DOMAN (1975) descreve como um ano após a introdução do programa de leitura nos Institutos (em 1961) 231 crianças com lesão cerebral estavam aprendendo a ler. Cento e quarenta e três delas tinham menos de seis anos de idade.

3. LEITURA PARA CRIANÇAS NORMAIS DE POUCA IDADE.

Obtendo esse resultado tão bom a equipe dos Institutos passou a se questionar sobre o que estaria acontecendo com as crianças normais, que aos 6 e 7 anos de idade sentiam tanta dificuldade para serem iniciadas na leitura.

Se com o tratamento crianças lesadas conseguem alcançar e até suplantar em muito os resultados alcançados no domínio da leitura pelas crianças normais, DOMAN (1984) conclui que a criança normal está dando muito menos do que poderia dar. DOMAN (1989) explica que o desenvolvimento considerado normal era aquele observado em crianças normais pesquisadas. Estas recebiam estímulos do meio, até seis anos de idade, sem nenhuma intenção pedagógica. Eram praticamente deixadas ao acaso. Já as crianças de cérebro lesado submetidas a estímulos de leitura acabavam se tornando superiormente dotadas.

Os estudos neurológicos demonstram que "para o cérebro, não faz diferença que ele veja um sinal ou ouça um som. É capaz de entender ambos igualmente bem" (DOMAN, 1989: 154). Portanto, a criança pode e deve aprender a ler na mesma idade em que aprende a entender a linguagem falada.

DOMAN (1984) diz que os seis primeiros anos de vida devem ser usados para adquirir informações brutas (assimilar fatos), mostrando a evolução do pensamento na seguinte seqüência:

- o primeiro requisito para a inteligência é a habilidade para assimilar fatos;
- o segundo requisito para a inteligência é a habilidade para armazenar fatos;
- o terceiro requisito para a inteligência é a habilidade para recordar fatos armazenados como conhecimento útil;
- o quarto requisito para a inteligência é a habilidade para usar fatos e conhecimentos para resolver, com sucesso, os problemas de importância crescente;
- o quinto requisito para a inteligência é a habilidade de combinar e permutar fatos e conhecimentos, a fim de descobrir as leis que governam os fatos (DOMAN, 1984:60).

Levando em consideração as mais recentes descobertas, de sua equipe, sobre o cérebro, DOMAN (1984: 31) adverte que "quanto mais cedo as crianças começam a aprender, mais capazes serão, em qualquer idade, em comparação às crianças que iniciaram mais tarde", pois a habilidade de assimilar fatos é uma função inversa da idade. Ela é imensa próximo ao nascimento e vai diminuindo sensivelmente até os seis anos de idade, quando a capacidade de fazer relações e delas tirar leis e regras, que era pequena durante os seis primeiros anos, torna-se preponderante.

4. EXPERIÊNCIAS DE OFERECIMENTO DE ESTÍMULOS DE LEITURA A UMA CRIANÇA ISOLADAMENTE.

Pesquisas demonstraram que muitas das pessoas mentalmente superiores aprenderam a ler muito cedo (DOMAN, 1975).

A suposição de que elas aprenderam a ler muito cedo porque eram gênios apóia-se numa explicação baseada em hereditariedade, enquanto que a suposição de que essas crianças se tornaram superiores porque aprenderam a ler muito cedo baseia-se na explicação de que todas as crianças que nascem com uma **estrutura** neurológica íntegra podem se tornar superiores se a mielinização da estrutura for favorecida por meio de estímulos adequados (em intensidade, duração e frequência), oferecidos na idade certa (quando o sistema nervoso está em desenvolvimento, de zero a seis anos), afirma DOMAN (1975).

DOMAN (1975) explica que o mais importante no ensino da leitura não é a metodologia, pois qualquer método produz bons resultados quando os estímulos são oferecidos de forma agradável à criança.

DOMAN (1989) descobriu, também, que ler palavras escritas em letras grandes e nítidas é mais fácil do que "entender" palavras faladas. É que a letra de imprensa tem sempre a mesma forma, enquanto a fala difere em timbre, entonação e sotaque de uma pessoa para a outra. Segundo o autor, o advento da televisão, com propagandas apresentando palavras escritas com letras grandes e enunciadas em tom de voz mais alto e claro do que o restante da programação, possibilitou que muitas crianças aprendessem a ler sozinhas. Basta para isso que sejam observadas três condições: 1) a palavra deve ser escrita com letras grandes e de cor bem visível para a criança; 2) sua apresentação deve durar bem pouco tempo (cerca de um segundo apenas); 3) a criança deve ver a mesma palavra várias vezes (cerca de 15 repetições) para que possa memorizá-la. Anteriormente, as crianças não haviam conseguido realizar tal proeza, porque as palavras eram escritas com letras muito pequenas para o desenvolvimento de seus canais visuais.

O próprio autor (DOMAN, 1985) relata casos de aprendizagem em tenra idade comunicados a ele por pessoas que leram seus livros e escreveram testemunhando que crianças pequenas podem ler. São eles:

- a) o de uma menina que aprendeu a ler aos 2 anos, depois de ter ficado doente, com necessidade de repouso físico. Sua mãe a distraía com jogos de letras de 5 a 8 cm de altura e cartões com palavras escritas, fazendo com que a criança procurasse os símbolos correspondentes em seus livrinhos de estórias;
- b) o de uma menina que, a partir dos dez meses de idade, foi ensinada a ler por meio de uma cartilha na qual a letra A era acompanhada de uma águia, a B de uma bola e assim por diante, com todas as letras do alfabeto. Aos 15 anos de idade ela já lera todos os livros da biblioteca de sua cidade;
- c) o de um menino que aos 18 meses aprendeu o alfabeto e aos 3 anos já lia correntemente;
- d) o de uma menina que aos 2 anos já sabia todo o alfabeto e várias palavras, aos 3 lia frases e aos 4 lia tão bem quanto as crianças do 2º ano do primeiro grau de sua cidade;

e) o dos filhos de uma professora na Noruega, que ensinou as crianças a ler aos 3 e 4 anos de idade e conseguiu que aprendessem em poucos meses.

Além desses resultados, relatados a Doman por pessoas que já haviam ensinado seus filhos a ler antes que o livro "Ensine seu filho a ler" fosse publicado, DOMAN (1975) relata experiências documentadas de ensino individual da leitura. São elas:

- a) a experiência de Marta (caso publicado no *Jornal de Psicologia Aplicada*, volume II, 1918, com introdução de Lewis M. Terman), que iniciou o aprendizado da leitura, ensinada pelo pai, aos 19 meses de idade. Foram usadas letras grandes de cor vermelha. Aos 26 meses e meio o vocabulário de leitura da menina estava acima de 700 palavras. Desde 21 meses compreendia frases simples. Aos 25 meses leu trechos de cartilhas que nunca vira antes e sua capacidade de leitura era igual à de crianças de 7 anos que já haviam freqüentado um ano de escola;
- b) Winifred Stoner, que foi ensinada a ler pela mãe (em 1914, a mãe, Winifred Sackville Stoner, escreveu o livro "Educação Natural"). O método era o seguinte: foram colocadas sobre as paredes do quarto da menina cartolinas de 1,20 m de altura. Numa das paredes foram escritas letras do alfabeto em tamanho grande e cor vermelha. Na outra parede palavras simples, todas substantivos, contendo sílabas idênticas, foram arrumadas em colunas:

mão pato

chão mato

pião rato

pão

Isto foi feito dos seis aos dezesseis meses de idade. Aos 3 anos a menina conseguia ler textos simples;

- c) os filhos de quatro amigas da escritora citada acima. Aplicando a mesma metodologia com seus filhos, elas obtiveram resultados similares (DOMAN,1975: 40);
- d) a experiência do Instituto Evan Thomas (fundado em 1975, na Filadélfia - EUA). No Instituto ensina-se aos pais, entre outras coisas, técnicas de ensino da leitura para aplicação em seus próprios filhos.

Todas as experiências relatadas caracterizam-se pelo oferecimento dos estímulos a uma criança isoladamente. Esse atendimento individual, feito pelos próprios pais, pretende garantir atmosfera afetiva e agradável à criança.

No entanto, o próprio DOMAN (1989) conta como o Dr. Raimundo Veras, no Brasil, iniciou na leitura (em três idiomas) uma menina com síndrome de Down, de apenas um ano de idade. Aos três anos ela lia livros inteiros em português, inglês e alemão.

5. EXPERIÊNCIAS DE OFERECIMENTO DE ESTÍMULOS DE LEITURA A GRUPOS DE CRIANÇAS.

Tendo feito a leitura das experiências individuais, procurou-se na literatura relatos sobre o emprego dos estímulos de leitura a grupos de crianças.

DOMAN (1975) refere-se a pesquisas na Universidade de Yale, desenvolvidas pelo Dr. O. K. Moore, para ensinar pré-escolares a ler. Relata também que várias escolas Montessori seguem um amplo programa no qual as crianças, aos 4 anos, já estão lendo palavras.

A capacidade dos pré-escolares parece ser tão grande que não é necessário muito conhecimento das técnicas para obter resultados. DOMAN (1975) conta como o pai de uma de suas clientes, uma menina de 3 anos de idade com

lesão cerebral, a quem fora determinado o tratamento pela leitura resolveu realizá-lo em um local o mais semelhante possível a uma sala de aulas. Para isso adaptou o porão de sua casa com carteiras escolares e um quadro de giz. Sua filha mais velha, de sete anos, assistia as aulas da irmã. Depois brincava de escola com as crianças vizinhas, cujas idades variavam entre 3 e 5 anos. Ela representava o papel de professora, repetindo com as alunas o que vira o pai fazer com a irmã. Durante seu período de férias escolares conseguiu ensiná-las a ler 25 palavras.

No Japão a Associação de Desenvolvimento Precoce tem como um de seus fundadores Massaru Ibuka (fundador da Sony), que escreveu o livro "Too Late in Kindergarden" (DOMAN, 1989). O professor Isao Ishii, que leciona na escola dessa instituição em Tóquio, trabalha "cercado por um semicírculo de crianças japonesas, de dois, três e quatro anos sentadas e de olhos fitos em seu rosto" (DOMAN, 1989: 312). A leitura ensinada a essas crianças é em "kanji, língua escrita originária da China, que conta com milhares de caracteres escritos, representativos de palavras, frases e até orações inteiras" (DOMAN, 1989: 313). O professor Isao constatou que essas crianças aprendem com muito mais facilidade do que os adolescentes do 2º grau. A escola é experimental, pois nas escolas da rede oficial, a leitura na escrita kanji só é ensinada no 2º grau.

Outro depoimento do próprio DOMAN, em palestra proferida em Curitiba em 1989^{*}, comprova a possibilidade do emprego das técnicas em grupo: uma professora, trabalhando com excepcionais, perguntou como poderia ser aplicado o método em escolas se as professoras só têm 4 horas diárias com as crianças. Temia-se que a freqüência dos estímulos ficasse prejudicada. DOMAN respondeu que em plena floresta no estado de Kadá, na Malásia, fronteira norte com a Tailândia, região muito primitiva onde os habitantes são analfabetos, muitos professores foram

* Palestra proferida por Glenn Doman no auditório do Tribunal de Justiça do Estado do Paraná, em agosto de 1989. O material está gravado em fita cassete.

treinados e ensinaram 5.000 crianças pequenas a ler. E completou que, para isso, não são necessárias 4 horas por dia; uma hora apenas produz o mesmo resultado.

Contou também como no Malawi, na África, uma menina americana do Corpo da Paz, de apenas 12 anos, brincando, ensinou todas as crianças de mais de dois anos de uma tribo que só falava swahili, a ler e falar em inglês.

Para aplicação dessas técnicas recomendada por DOMAN faz-se necessária atenção especial à intensidade, à duração e à frequência dos estímulos.

A intensidade diz respeito, no caso da leitura, ao tamanho e cor das letras. Elas devem ser grandes (de início), com letras de mais de treze centímetros de altura e de cor vermelha, para que a identificação das palavras (primeiro passo do processo) aconteça. Segundo Pedrosa (1989: 70) "a percepção visual não é instantânea. Para a captação de uma imagem é necessário certo tempo de latência, que varia segundo as cores". "O vermelho é a cor que mais se destaca visualmente, e a mais facilmente distingüida pelos olhos (Pedrosa: 107), devido ao seu menor tempo de latência.

O mesmo autor justifica que o vermelho é a cor que suporta ser olhada por mais tempo sem que se venha a enxergar sua cor suplementar. Quando se olha fixamente para uma cor e depois afasta-se os olhos dela fixando-os sobre uma superfície branca, passa-se a ver sua cor suplementar.

Conclui-se portanto que o uso de palavras escritas em cor vermelha é o mais adequado, pois sendo a duração do estímulo bem rápida como será visto logo a seguir, a criança fica livre de perceber a cor suplementar misturadas às letras do próximo cartaz que lhe será exibido.

A duração diz respeito ao tempo de exposição da cartela em que a palavra está escrita. Deve ser bem rápida (cerca de um segundo para cada cartela), pois a criança tem uma capacidade muito grande de aprendizagem (DOMAN, 1984) e mais tempo do que isso, a tornaria desinteressada pelo que lhe está sendo apresentado.

A frequência consiste no número necessário de exposições do estímulo para que a memorização (segundo passo do processo) se efetue. Cada palavra deve ser mostrada quinze vezes (ou três vezes por dia, durante cinco dias seguidos) para que a memorização aconteça.

É condição importante para o desenrolar das técnicas que o processo se desenvolva de maneira descontraída e alegre, sem que a criança se sinta testada e muito menos exibida como um fenômeno diferente.

DOMAN (1984) comenta que o sistema escolar americano não é bom porque leva a criança a sentir-se fracassada. O importante é não sufocar a vontade de aprender, com a qual as crianças nascem. Os educadores devem elogiar sempre que a criança demonstrar progresso. Se a criança não merecer elogios é sinal de que a sessão está sendo realizada em momento errado (a criança está cansada, doente ou interessada em outra atividade). Quando o momento for certo, progressos estarão ocorrendo e isto merece apoio e incentivo.

DOMAN (1989) faz notar que fica mais fácil para os adultos empregarem o reforço correto na criança de cérebro lesado pois como sabemos que ela é capaz de muito pouco nem pensamos em puní-la por não conseguir grande coisa. Enfoca, ainda, outro ponto importante sobre esse tema: o indivíduo nunca deveria ser comparado a outros. Todos os progressos deveriam ser medidos em comparação ao seu próprio desempenho.

Pelo que foi explicado sobre as técnicas de oferecimento de estímulos visuais de leitura podemos notar que elas se baseiam na psicologia comportamentalista (behavior modification) de aprendizagem.

O oferecimento dos estímulos mediante palavras escritas com letras de 13,5 centímetros em cor vermelha vai sendo modificado, passando primeiro a sê-lo em letras de menor tamanho (de 10 cm e depois de 5 cm) e posteriormente com letras de cor preta. Isto caracteriza o uso do "fading".

Segundo MARTIN e PEAR (1978) fading é a mudança gradual do estímulo que controla a resposta, de tal modo que ela ocorra eventualmente com um estímulo parcialmente mudado ou completamente novo.

A frequência inicial recomendada por DOMAN (1984) para oferecimento de uma mesma palavra é de quinze repetições para que a memorização aconteça. Com o decorrer do programa e dependendo da criança, DOMAN alerta que não haverá necessidade de tantas repetições.

MARTIN e PEAR (1978) dizem que é um fato aceito a necessidade de um número de tentativas de reforço para o desenvolvimento de comportamentos consolidados em indivíduos comportamentalmente deficientes, alertando que isso também é verdade para qualquer pessoa normal que esteja adquirindo novas discriminações.

DOMAN (1984) insiste na importância do elogio e das expressões de afeto, tais como abraços e beijos, para que a criança se sinta apoiada e incentivada pela atenção dos adultos e recomenda que essas atitudes ocorram imediatamente após a apresentação de cada grupo de cinco palavras.

Se, numa dada situação, alguém faz alguma coisa à qual é imediatamente apresentada a uma determinada consequência trata-se de procedimento positivo. Se isso resultar em aumento da probabilidade de ocorrer essa resposta, então essa consequência é chamada reforço. Logo, haveria no caso uma contingência de reforçamento positivo. Cada hora e cada dia os comportamentos das pessoas podem estar sendo mantidos por estímulos reforçadores específicos embora elas não se apercebam disso.

Os trabalhos referidos mostram que crianças com lesão cerebral submetidas a essa técnica aprendiam a ler, com compreensão, antes de completar três anos. O procedimento foi utilizado com crianças normais da mesma idade e os resultados foram semelhantes.

Embora o autor estudado recomende o atendimento individual, existem relatos de atendimento a grupos de crianças com resultados satisfatórios.

A metodologia mostra-se, assim, promissora para atendimento em grupo, a crianças de maternal e pré-escola.

CAPÍTULO III

HIPÓTESE DE ESTUDO

Considerando que o oferecimento de estímulos de leitura a crianças menores de seis anos de idade, com ou sem lesão cerebral, individualmente ou em grupo, é viável em função dos trabalhos referidos, julga-se interessante comparar os efeitos de um programa de estimulação segundo DOMAN (1984), em sua aplicação a um grupo e em sua aplicação individual.

Tem-se assim as seguintes hipóteses a examinar neste trabalho:

- a) o oferecimento de um programa de estímulos para identificação e memorização de palavras escritas a um grupo de crianças de 30 a 48 meses, resultará em efeitos tão significativos quanto os obtidos da aplicação individual daquela metodologia a crianças da mesma faixa etária;
- b) os resultados de identificação e memorização de palavras escritas, obtidos pelas crianças a quem o mencionado programa for aplicado em suas versões em grupo e individual, serão significativamente diferentes dos resultados obtidos pelas crianças do grupo controle;
- c) os efeitos de identificação e memorização das palavras escritas obtidos da aplicação em grupo ou individual da metodologia focalizada serão observados a um prazo mais longo (30 dias).

O estudo ora relatado segue o modelo experimental do tipo pré-teste x pós-teste com grupo controle.

Entretanto, dado seu caráter exploratório como mencionado em capítulo anterior, o estudo apresenta muitas restrições e limitações para sua caracterização como estudo experimental.

Como primeira tentativa de verificação do que ocorreria com crianças submetidas ao programa em uma creche, muitos aspectos típicos de um estudo experimental não puderam ser atendidos. Os fatores limitantes foram os seguintes:

- a) pequeno número de sujeitos amostrados;
- b) forma de sua amostragem conforme períodos de frequência à creche;
- c) alterações introduzidas nos procedimentos do programa, variáveis no grupo e de criança para criança na situação individual, em decorrência das reações das próprias crianças à intervenção ou por condições impostas pela instituição.

Considerando essas limitações e com as ressalvas então decorrentes é que as definições seguintes são apresentadas:

- a) da **variável independente**: o oferecimento de estímulos visuais, por meio de palavras escritas, segundo a metodologia recomendada por DOMAN (1984).

O oferecimento de estímulos ocorreu nas modalidades seguintes, conforme o descrito no item 2 (pág. 23) do capítulo IV:

- a um grupo de oito crianças reunidas pelo aplicador;
 - a cada uma de cinco crianças em sessões individuais com o aplicador.
- b) da **variável dependente**: desempenho das crianças - suas respostas ao pedido de identificação dos estímulos visuais (palavras escritas) obtidas em pré-teste, pós-teste I e pós-teste II, na forma de frequência de acertos. Neste trabalho, assim é definida:
 - a **identificação** de estímulos como a associação da palavra escrita à palavra falada correspondente, poucos momentos após ter sido a mesma ensinada;
 - a **memorização** de estímulos como a fixação das palavras escritas na memória por um tempo mais longo (30 dias).

CAPÍTULO IV

METODOLOGIA

1. O CAMPO DE ESTUDO.

O estudo foi realizado em uma creche localizada na região central de Curitiba. A instituição atende 106 crianças na faixa etária compreendida entre 2,5 e 6 anos.

A instituição atende preferencialmente a filhos de comerciários tendo, porém, entre sua clientela, crianças filhas de não comerciários.

As crianças são, em princípio, divididas em três grupos, segundo a idade: de 2,5 a 4 anos, de 4 a 5 anos e de 5 a 6 anos. No entanto, essa divisão não é rígida. Geralmente irmãos ficam na mesma turma, independente da idade. O mesmo acontece se alguma das crianças menores se manifesta agressiva com os de sua idade. Neste caso a criança é colocada com as maiores.

Os grupos são geralmente constituídos de vinte a vinte e cinco crianças, atendidas por uma professora.

As professoras têm curso de magistério completo e recebem, ainda, um treinamento especial da própria instituição. Uma estagiária, estudante do curso de magistério, prepara o material a ser utilizado nas atividades e ajuda as professoras quando necessário. O atendimento é feito, no período matutino, das 7:30h às 11:30h e, no período vespertino, das 13:30 h às 17:30 h. Algumas crianças, por necessidade de trabalho dos pais, freqüentam os dois turnos.

A instituição desenvolve apenas atividades artísticas e lúdicas com as crianças, dentre as quais destacam-se: desenho, recorte, colagem, pintura, músicas cantadas, jogos de montar, dramatizações, ginástica, jogos e jardinagem.

2. CARACTERIZAÇÃO E SELEÇÃO DOS SUJEITOS.

Optou-se por trabalhar com sujeitos menores de quatro anos, porque eles desenvolvem, na instituição, as atividades recreativas e artísticas livremente.

Esses sujeitos foram observados durante os dias utilizados para estabelecimento de contacto, visando verificar se preenchiam as características de crianças com desenvolvimento neurológico normal (no tocante às capacidades visuais, auditivas e de linguagem), apontadas no perfil do desenvolvimento neurológico segundo DOMAN (1989), para a faixa etária entre 30 e 48 meses, segundo instrumento apresentado no anexo VI.

Com este instrumento é possível avaliar, comparando o desempenho e a idade cronológica, se a criança preenche os requisitos de normalidade.

Como todos os sujeitos na faixa etária citada preencheram os requisitos de normalidade e, para a pesquisa, só eram necessários 21 sujeitos, foram utilizados os outros critérios previstos para a seleção.

Para tentar controlar a perda de sujeitos durante a pesquisa, verificou-se a frequência habitual dos mesmos à creche. Deu-se preferência às crianças que costumavam comparecer todos os dias úteis da semana.

Preenchido esse critério optou-se, novamente, em caso de igualdade de normalidade nas condições neurológicas e na frequência, pelas crianças de menor idade. Segundo a orientação de DOMAN (1984), depois dos seis anos de idade torna-se cada vez mais difícil a identificação e memorização de palavras escritas.

Foram assim selecionados, entre as crianças da tarde que satisfizeram os critérios acima descritos, dois grupos:

- oito sujeitos no grupo a ser treinado conjuntamente;
- cinco sujeitos para serem treinados individualmente.

Não foi possível treinar oito sujeitos nesta modalidade individual porque o trabalho todo, em seu conjunto, tomaria mais tempo do que o da permanência das crianças na instituição.

Oito sujeitos foram selecionados, dentre os do turno matutino, para constituir o grupo controle. Isto ocorreu porque a diretora da instituição havia solicitado o oferecimento do programa de estímulos de leitura para todas as crianças do turno da tarde, o que impossibilitaria a exclusão de crianças, nesse turno, para constituir o grupo controle.

3. PROCEDIMENTOS DE APLICAÇÃO DO PROGRAMA.

a) MATERIAL PARA APLICAÇÃO DO PROGRAMA

O material para aplicação do programa consistia em quatro grupos de cartelas:

- no primeiro grupo estavam 15 cartelas com as palavras: **papai, mamãe, chupeta, sorvete, pão, tia, tio, pipoca, grama, água, banho, vovô, vovó, bola, doce**, escritas em letras de imprensa minúsculas, de cor vermelha e de 13,5 cm de altura, mais 2 cm de margem em toda a volta. As cartelas eram de cartolina branca de 17,5 cm de altura;
- no segundo grupo estavam 17 cartelas de cartolina branca, com as palavras: **mão, dedo, polegar, unha, braço, língua, dentes, lábios,**

nariz, olho, testa, orelha, pescoço, costas, barriga, pé, perna, escritas em letras de imprensa minúsculas, de cor vermelha e de 10 cm de altura, mais 2 cm de margem. As cartelas eram de cartolina branca, de 14 cm de altura;

- no terceiro grupo estavam 18 cartelas de cartolina branca, com as palavras: **arara, borboleta, onça, janela, quarto, cama, pia, parede, porta, correndo, pulando, andando, voando, dormindo, comendo, joaninha, elefante, zoológico,** escritas em letras de imprensa minúsculas, de cor vermelha e de 5 cm de altura, mais 2 cm de margem. As cartelas eram de cartolina branca, de 9 cm de altura;
- no quarto grupo estavam 29 cartelas de cartolina branca, com as palavras: **João, foi, ao, Ele, viu, a, onça, carne, e, o, folhas, A, girafa, estava, junto, filhote, O, leão, na, jaula, gostou, de, todos, os, animais, mas, achou, mais, engraçada,** escritas em letras de imprensa minúsculas, de cor preta e de 5 cm de altura, mais 2 cm de margem. As cartelas eram de cartolina branca de 9 cm de altura.

b) PROCEDIMENTOS

Para a aplicação em grupo, os sujeitos foram colocados sentados lado a lado, formando um semicírculo. A pesquisadora ficava de frente para eles, a cerca de 1,5 m de distância, mostrando-lhes cada cartaz por apenas um segundo, ao mesmo tempo em que dizia o que estava escrito em cada um dos cartazes apresentados.

Houve preocupação de que a dicção, concomitante com a apresentação do cartaz, fosse alta e clara.

Na primeira semana foram utilizadas as cartelas do primeiro grupo. A partir da segunda semana foram sendo, a cada dia, retiradas cinco palavras das mais antigas e incluídas cinco palavras novas (ver anexo VII).

Isto resultou em que, de acordo com as recomendações de DOMAN (1984) e dependendo da seqüência do programa, houvesse sessões nas quais as palavras eram todas do mesmo grupo e sessões que continham palavras de grupos diferentes (o que implica em variação no tamanho e cor das letras).

Algumas modificações sugeridas por DOMAN (1984) foram realizadas neste exemplo típico de sessão (conforme descrito no primeiro parágrafo destes PROCEDIMENTOS), dependendo das reações das crianças:

- a) se os sujeitos percebiam algo que os interessava nas palavras escritas apresentadas e chamavam atenção para isso, então eram-lhes dadas as devidas explicações (foi o que aconteceu com a acentuação das palavras **vovô, vovó**, e com os pingos dos **i**);
- b) se os sujeitos confundiam palavras semelhantes, as mesmas eram apresentadas lado a lado, de modo que pudessem ser observadas as semelhanças e as diferenças (isto se deu com **João, leão, pão**);
- c) para avaliar o aproveitamento processual dos sujeitos eram apresentadas três palavras escolhidas entre as que já tinham sido exibidas durante cinco sessões e solicitado que identificassem uma delas;
- d) quando as palavras da sessão formavam frases elas eram colocadas de encontro à parede, primeiramente uma a uma e depois em conjunto, formando frases;
- e) quando a palavra representava parte do corpo humano, antes de ser apresentada por escrito, era mostrada pela pesquisadora, com gestos e palavras, a parte do corpo em questão;
- f) quando a palavra representava um animal (como por exemplo o elefante), antes de ser apresentada por escrito, era mostrada pela pesquisadora sua fotografia, ocasião em que era dito "esta é a foto do elefante", mostrando-se em seguida o cartaz de leitura e falando-se "e aqui está escrito elefante";
- g) como forma de acompanhamento do progresso dos sujeitos foram apresentadas três palavras já bem utilizadas e pedido ao sujeito que

colocasse em cima de uma delas o cartaz com a figura daquilo a que ela se referia;

- h) quando a pesquisadora notava que o sujeito estava olhando para seu rosto, em vez de olhar para o cartaz, elevava o mesmo para que o sujeito visualizasse a palavra escrita;
- i) quando, na sessão grupal, algum dos sujeitos não estava olhando para a cartela, a pesquisadora dizia "fulano, aqui está escrito" fazendo com que o sujeito olhasse para a palavra;
- j) algumas vezes a pesquisadora possibilitou variação no procedimento na sessão grupal fazendo com que cada sujeito mostrasse uma cartela a seus colegas e na sessão individual que o sujeito mostrasse a cartela para a pesquisadora.

Outras modificações foram introduzidas pela pesquisadora, em decorrência das condições de trabalho na instituição;

- k) devido à falta de tempo para realizar cada sessão com apenas cinco palavras (como recomenda DOMAN, 1984) a metodologia sugerida foi modificada, sendo apresentadas, numa mesma sessão, de cinco a vinte palavras;
- l) embora o método DOMAN (1984) preconize três dessas sessões rápidas por dia, com cada grupo de cinco palavras, havendo intervalo mínimo de meia hora entre elas, já nos primeiros dias de aplicação do programa percebeu-se que não seria possível aplicá-las com essa frequência, pois muito tempo era dispendido com as sessões individuais e com as sessões solicitadas pela diretora para os outros sujeitos, que não faziam parte da amostra. Portanto, optou-se por realizar apenas uma sessão por dia, tanto para os sujeitos treinados em grupo como para os treinados individualmente.

Após a exposição de todas as palavras da sessão, a pesquisadora usava como elogio as palavras: "muito bem, como vocês leram bem! Vamos contar para a tia da sala que vocês já sabem ler todas essas palavras?" Elogios como esses eram sempre feitos.

Nas sessões individuais foi utilizado aproximadamente o mesmo procedimento que na sessão grupal, mas nesta o tempo de intervalo entre a exposição de um cartaz e outro era um pouco maior porque sempre havia mais comentários do que quando o expectador era um só. Geralmente a duração da sessão do grupo era de cerca de oito a dez minutos e a da sessão individual de 1 a 2 minutos apenas. A maior parte do tempo gasto pela pesquisadora foi o de tirar os sujeitos das salas, em conversar com eles e em devolvê-los às suas salas de atividades.

As sessões de oferecimento de estímulos de leitura aconteceram de 2ª à 6ª feira, com um intervalo médio entre elas de 24 horas, havendo um intervalo maior (72 horas) nos finais de semana. Isto não pareceu restritivo, uma vez que DOMAN (1984) declara ser possível suprimir sessões quando as crianças estiverem doentes, cansadas ou interessadas em outras atividades.

Terminadas as sessões a pesquisadora fazia o registro descritivo das ocorrências peculiares a cada uma delas.

4. PROCEDIMENTOS DE COLETA DOS DADOS.

a) DADOS COLETADOS COM A DIRETORA

Previamente foi mantido contacto com a diretora para conhecer a proposta de trabalho da instituição e coletar dados sobre a clientela, verificando também a possibilidade da inclusão de um programa de oferecimento de estímulos de leitura nas atividades já em andamento.

b) DADOS COLETADOS DOS SUJEITOS

A coleta dos dados se fez por meio de:

- a) pré-teste, cuja finalidade foi verificar se os sujeitos identificavam previamente os estímulos visuais (palavras escritas) oferecidos pelo programa;
- b) pós-teste I, destinado a verificar se os sujeitos identificavam as palavras oferecidas durante o programa;
- c) pós teste II, para testar a memorização das palavras;
- d) registro descritivo das ocorrências diárias da aplicação do programa.

c) MATERIAL DAS SITUAÇÕES DE AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOS SUJEITOS

Pré-teste:

O material do pré-teste consistia em quatro grupos de cartelas:

- no primeiro grupo estavam cinco cartelas contendo as palavras: **mamãe, papai, chupeta, sorvete e pão**, cada uma escrita com letras de imprensa minúsculas, de cor vermelha e de 13,5 cm de altura. As cartelas eram de cartolina branca de 17,5 cm de altura;
- no segundo grupo estavam cinco cartelas contendo as palavras: **pé, perna, barriga, boca, cabelo**, cada uma escrita com letras de imprensa minúsculas, de cor vermelha e de 10 cm de altura. As cartelas eram de cartolina branca de 14 cm de altura;
- no terceiro grupo estavam cinco cartelas contendo as palavras: **porta, cadeira, dormindo, andando, comendo**, cada uma escrita com letras de imprensa minúsculas, de cor vermelha e de 5 cm de altura. As cartelas eram de cartolina branca de 9 cm de altura;
- no quarto grupo estavam cinco cartelas contendo as palavras: **onça, filhote, junto, João e mais**, cada uma escrita com letras de imprensa minúsculas, de cor preta e de 5 cm de altura. As cartelas eram de cartolina branca de 9 cm de altura;

Foram, ao todo, 20 as palavras utilizadas.

Pós-teste I:

O material empregado no pós-teste I foi o mesmo do pré-teste, com algumas modificações:

- nas cartelas do segundo grupo de palavras a cor das letras mudou de vermelho para preto;
- nas cartelas do terceiro grupo de palavras o tamanho das letras mudou de 5 cm para 10 cm de altura.

Pós-teste II:

O material empregado no pós-teste II foi o mesmo utilizado no pré-teste e no pós-teste I, com as seguintes modificações:

- nas cartelas do primeiro grupo de palavras, a cor das letras mudou de vermelho para preto;
- nas cartelas do segundo grupo de palavras, foi empregada a cor vermelha para as letras, como no pré-teste;
- nas cartelas do terceiro grupo de palavras a cor das letras mudou de preto para vermelho.

d) PROCEDIMENTOS DAS SITUAÇÕES DE AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOS SUJEITOS

Para o **pré-teste**, realizado antes da aplicação do programa, as cartelas foram colocadas no chão, cada grupo apoiado sobre uma das paredes da sala.

O pré-teste foi individual. Cada sujeito era trazido pela pesquisadora que dizia a ele: "vamos brincar com a tia de ler palavrinhas?" Então a pesquisadora pedia-lhe que se sentasse numa cadeirinha colocada em frente ao primeiro grupo de palavras dizendo "está vendo essas palavras? Você sabe qual delas é **sorvete**?"

Se o sujeito acertasse, a pesquisadora deveria dizer: "muito bem". E, a seguir, continuar, apontando para cada palavra: "e esta é **papai**, esta é **chupeta**, esta é **mamãe** e esta é **pão**".

Se o sujeito errasse ou se ficasse quieto e imóvel, a pesquisadora deveria indicar a palavra sorvete dizendo "é sorvete, não é mesmo?" e, em seguida, continuava apontando com o dedo "e esta é mamãe, esta é papai, esta é chupeta e esta é pão".

Depois, brincando com o sujeito, empurrava a cadeirinha para a frente do próximo grupo de palavras, sendo repetido o mesmo procedimento com as novas palavras.

Durante o pré-teste a pesquisadora registrava, no instrumento destinado à coleta de dados (ver anexo VII), os acertos do sujeito. No caso dos sujeitos identificarem as palavras apenas com o olhar, tal procedimento era indicado com a letra O; com um gesto, o registro era feito com a letra G e, com palavras, registrava-se o procedimento por meio de um P. Após o término de cada sessão individual, a pesquisadora fazia o registro das ocorrências e as interpretações que estas lhe sugeriam.

Para o **pós-teste I**, aplicado nos dias seguintes ao término do programa, as cartelas foram colocadas no chão, cada grupo de palavras apoiado sobre uma das paredes da biblioteca.

Os procedimentos foram praticamente iguais aos do pré-teste, mas:

- no primeiro grupo de palavras, a palavra a ser identificada mudou de sorvete para pão;
- no segundo grupo de palavras, a palavra a ser identificada mudou de perna para pé;
- no quarto grupo de palavras, a palavra a ser identificada mudou de mais para João.

Durante o intervalo de tempo entre o pós-teste I e o pós-teste II a pesquisadora voltou duas vezes à instituição para brincar com os sujeitos.

Para o **pós-teste II**, realizado 30 dias depois da realização do pós-teste I, cuja finalidade era verificar a permanência dos efeitos dos procedimentos, foram utilizados procedimentos iguais aos do pré-teste e do pós-teste I mudando apenas:

- no primeiro grupo de palavras a palavra a ser identificada voltou a ser sorvete, como no pré-teste;
- no segundo grupo de palavras a palavra a ser identificada mudou de pé para barriga;
- no terceiro grupo de palavras a palavra a ser identificada mudou de cadeira para comendo.

Nos pós-testes, quando o sujeito acertava a identificação da palavra solicitada, a pesquisadora mostrava seu contentamento dizendo: "muito bem, fulano você já sabe ler a palavra" (palavra solicitada e identificada pela criança) e quando o sujeito errava na identificação da palavra solicitada, era dito: "a palavra que você mostrou é (palavra mostrada pela criança) mas a palavra (palavra solicitada) é esta aqui, não é mesmo"?

Depois de uma primeira tentativa que valia para registro, as palavras eram lidas para o sujeito sendo então dada uma nova chance para que identificasse as palavras (não valendo mais para registro) e a seguir era comemorado o acerto.

Alguns dos sujeitos não estiveram presentes à realização do pós-teste II. Por mais uma vez esses sujeitos foram procurados, mas não se pôde tê-los na amostra.

5. PROCEDIMENTOS DE REGISTRO DOS DADOS.

Após cada sessão individual do pré-teste e dos pós-testes era feito o registro dos acertos dos sujeitos bem como das ocorrências verificadas. A seguir, em forma de frequência, os acertos eram colocados em tabelas.

6. PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS.

Foram aplicados aos resultados (levantados em frequências de respostas corretas) de desempenho dos sujeitos nas avaliações efetuadas (pré-teste e pós-testes I e II) os seguintes testes estatísticos não paramétricos para dados na escala ordinal:

- a) o teste de Kruskal-Wallis (SIEGEL, 1979), para a diferença entre os desempenhos dos três conjuntos de sujeitos no pós-teste I;
- b) o teste de Mann-Whitney (SIEGEL, 1979) para amostras independentes, com o propósito de verificar a diferença entre os desempenhos dos sujeitos treinados em grupo e dos treinados individualmente, no pós-teste I e no pós-teste II;
- c) o teste de Wilcoxon para amostras relacionadas (SIEGEL, 1979), para apreciar a diferença entre: 1) desempenho no pré-teste e no pós-teste I para os sujeitos treinados em grupo e para os treinados individualmente; 2) desempenho no pós-teste I e no pós-teste II no caso dos sujeitos treinados em grupo.

O reduzido tamanho da amostra e a natureza dos dados restringiram sobretudo as possibilidades de uma análise estatística sofisticada dos dados. Assim não foi possível aplicar testes estatísticos para comparar os desempenhos no

pós-teste I e no pós-teste II para os sujeitos treinados individualmente, em função da redução do tamanho da amostra com as perdas ocorridas ($n = 3$).

Os registros das ocorrências diárias (anexo VIII) foram utilizados para a discussão dos resultados.

CAPÍTULO V

OS RESULTADOS

São apresentados em tabelas os resultados obtidos no Pré-teste, no Pós-teste I e no Pós-teste II, pelos sujeitos do grupo controle, sujeitos treinados em grupo e sujeitos treinados individualmente.

A tabela I mostra-nos o desempenho dos sujeitos dos três grupos no pré-teste. Nesta avaliação não houve qualquer resposta correta de identificação de palavras para os sujeitos dos três grupos.

TABELA I: Desempenhos de todos os sujeitos no pré-teste.

Sujeitos Grupo Controle	Número de Acertos	Sujeitos treinados em grupo	Número de acertos	Sujeitos treinados indiv.	número de acertos
A	0	I	0	Q	0
B	0	J	0	R	0
C	0	K	0	S	0
D	0	L	0	T	0
E	0	M	0	U	0
F	0	N	0		
G	0	O	0		
H	0	P	0		
X	ZERO		ZERO		ZERO

A seguir, as tabelas II, III e IV expõem em freqüências de respostas corretas os resultados respectivos dos sujeitos treinados em grupo, treinados individualmente e do grupo controle, do pré-teste ao pós-teste II.

TABELA II: Desempenho dos sujeitos treinados em grupo, do pré-teste ao pós-teste II

Sujeitos treinados em grupo	Pré-teste	Pós-teste I	Pós-teste II
I	0	3	3
J	0	3	2
K	0	1	1
L	0	1	1
M	0	3	2
N	0	3	1
O	0	1	1
P	0	4	não compareceu
\bar{X}	ZERO	2,375	1,571

TABELA III: Desempenho dos sujeitos treinados individualmente, do pré-teste ao pós-teste II.

Sujeitos treinados indiv.	Pré-teste	Pós-teste I	Pós-teste II
Q	0	2	não compareceu
R	0	3	não compareceu
S	0	3	3
T	0	3	1
U	0	1	1
\bar{X}	ZERO	2,400	1,666

TABELA IV: Desempenho dos sujeitos do grupo controle, do pré-teste ao pós-testeII

Sujeitos do grupo controle	Pré-teste	Pós-teste I	Pós-teste II
A	0	0	0
B	0	0	0
C	0	0	0
D	0	0	0
E	0	0	0
F	0	0	0
G	0	0	0
H	0	0	0
\bar{X}	ZERO	ZERO	ZERO

Vemos que tanto os sujeitos treinados em grupo como os treinados individualmente apresentaram respostas corretas de identificação de palavras no pós-teste I. Suas respectivas médias aritméticas de respostas foram 2,735 e 2,400, o mesmo não ocorrendo com os sujeitos do grupo controle, os quais continuaram com frequência zero de respostas corretas. Houve assim diferença de desempenho entre o pré-teste e o pós-teste I para os dois conjuntos de sujeitos treinados, mas não para os do grupo controle.

O exame dos resultados dos sujeitos no pós-teste II indica, para os treinados em grupo e individualmente, a presença de menor ou igual frequência de respostas corretas em relação ao pós-teste I.

Já os sujeitos do grupo controle continuam com frequência zero de respostas corretas.

A aplicação dos testes estatísticos apontou os seguintes resultados:

- houve diferença significativa entre os desempenhos dos três conjuntos de sujeitos no pós-teste I. O teste de Kruskal-Wallis indicou o resultado $H = 16,80$, significativo com $p < 0,001$;

- mediante a aplicação do teste de Mann-Whitney, verificou-se que não houve diferença significativa entre os desempenhos dos sujeitos treinados em grupo e os dos treinados individualmente, tanto no pós-teste I

(*U* mínimo = 19,5, com $p > 0,50$) como no pós-teste II (*U* mínimo 10,5 com $p = 0,54$);

- o teste de Wilcoxon indicou que:

a) houve diferença significativa entre os desempenhos do pré-teste e os do pós-teste I, para os dois grupos experimentais (treinados em grupo e treinados individualmente), com $T = 0$ e $p < 0,05$;

b) não houve diferença significativa entre os desempenhos do pós-teste I e os do pós-teste II no caso dos sujeitos treinados em grupo, com $T = 6$ ($p > 0,05$).

A considerar ainda que, da associação dos resultados do teste de Kruskal-Wallis aos do teste de Wilcoxon, temos que o desempenho dos sujeitos treinados em grupo e treinados individualmente difere significativamente do desempenho do grupo controle.

Em resumo, e com as limitações desta análise, podemos afirmar que:

- não houve qualquer progresso para os sujeitos do grupo controle;
- os sujeitos dos dois grupos treinados progrediram significativamente e em dimensões semelhantes com a intervenção (entre pré-teste e pós-teste I);
- a observação dos resultados do pós-teste II dos sujeitos treinados em grupo e dos treinados individualmente sugere que cerca de metade dos elementos apresentou regressão de número de respostas corretas, embora esta regressão não tenha sido estatisticamente significativa.

CAPÍTULO VI

DISCUSSÃO DOS DADOS E RECOMENDAÇÕES

A diferença entre o desempenho no pré-teste e no pós-teste I foi significativa tanto para as crianças treinadas em grupo como para as crianças treinadas individualmente.

Essa melhoria de desempenho pode ser atribuída à aplicação do programa de estímulos para identificação e memorização de palavras escritas.

A **intensidade** do estímulo visual (tamanho das letras) possibilitou que as crianças dos dois grupos experimentais tivessem contacto com palavras escritas que anteriormente lhes passavam despercebidas. A intensidade do estímulo auditivo (pronúncia em voz alta e clara das palavras da pesquisadora) também concorreu para a identificação dos mesmos.

A **freqüência** com que esses estímulos foram oferecidos (durante cinco dias seguidos para cada grupo de palavras, mas com diminuição do número de sessões diárias) concorreu para que o total de estímulos fosse menor, o que pode ter influído no resultado do pós-teste II.

A **duração** de apresentação do estímulo fez com que a curiosidade pela palavra escrita se mantivesse durante os cinco dias em que a cartela foi mostrada.

Além desses itens citados, Doman (1984) deixa clara a importância de que os objetos representados pelas palavras escritas nas cartelas sejam, de início, já conhecidas pelas crianças. A criança tem de saber a que a palavra se refere. Foi por isso que se teve o cuidado de mostrar, com gestos, as partes do corpo antes de

ensinar sua representação escrita. Pelo mesmo motivo teve-se o cuidado de demonstrar as ações. E baseado nessa mesma explicação iniciou-se o programa com substantivos, seguidos das ações e só posteriormente foram mostradas, dentro de frases, palavras de outras categorias gramaticais referentes a situações mais abstratas.

Para a criança, parece ser mais difícil identificar e memorizar palavras escritas que representem situações não compreendidas, bem como idéias de tempo ou espaço, com as quais está começando a ter contacto. Notou-se que, ao apresentar a cartela com a palavra **mais**, que não é representativa de um objeto concreto, as crianças, diversas vezes enunciaram **animais**, palavra que representa seres que elas conhecem.

No decorrer do programa (conforme registro das ocorrências - anexo VIII) notou-se que certas palavras impressionavam mais as crianças, em determinados momentos, do que outras. Houve exemplo disso quando, ao ver a cartela com a palavra **papai**, próximo à hora do lanche, a criança identificou-a como pipoca (merenda servida no lanche do dia anterior). **papai** e **pipoca** têm desenhos parecidos mas, no momento em questão, a criança lembrou mais de situações ligadas à palavra pipoca do que à palavra papai.

Percebeu-se também que, no início do programa, as crianças têm dificuldade em discriminar palavras parecidas. Palavras com desenhos semelhantes como **tio** e **tia**; **vovô** e **vovó**; **João**, **leão**, e **pão** são facilmente confundidas. Somente depois de algum tempo recebendo sessões de estímulo as crianças aprendem a distinguir detalhes.

Embora esses fatos fossem sendo percebidos no decorrer do programa, a adaptação dos procedimentos mostrou-se bem encaminhada neste estudo exploratório, uma vez que houve progressos tanto nos sujeitos treinados individualmente como nos treinados em grupo.

Comparando o desempenho no pós-teste I e no pós-teste II dos sujeitos treinados em grupo, verificou-se que houve algumas perdas. No entanto, estatisticamente, esta diferença não foi significativa.

A explicação para a permanência do desempenho em algumas crianças e essa perda não significativa em outras, parece ser a de que a frequência (número de repetições) do estímulo foi suficiente para umas e deficiente para outras. Não foi possível controlar o número de vezes com que os estímulos foram oferecidos a cada criança, em decorrência da flutuação da frequência delas à instituição.

Não foi significativa a diferença entre o desempenho das crianças treinadas em grupo e o das crianças treinadas individualmente no pós-teste II.

Como no caso das crianças treinadas em grupo, sugere-se que a permanência do desempenho em algumas crianças treinadas individualmente e a perda não significativa em outras deve-se à oscilação na frequência do estímulo (que dependeu da frequência das crianças à instituição).

Outra causa provável dos diferentes resultados parece ter sido a idade das crianças. Foi notado, pelos registros dos acertos bem como pela consulta à idade das crianças, que os de menos idade discriminam os estímulos com a mesma facilidade (ou até mais facilidade) que os de mais idade. Entretanto sua capacidade de memorização parece ser menor do que a das crianças com alguns meses a mais de idade.

Podem ter influenciado nos resultados, de maneira restritiva, as modificações introduzidas pela pesquisadora em decorrência de reações das crianças e das condições de trabalho na instituição.

O mesmo pode ter acontecido com modificações resultantes de situações excepcionais e alheias à vontade da pesquisadora, tais como:

- a) o atendimento a duas crianças simultaneamente na sessão individual, ocasião em que, embora tenha sido usado artifício para que apenas uma

recebesse o estímulo visual, o memo não foi possível com o estímulo auditivo;

- b) crianças estranhas à amostra estarem presentes na sessão (como descrito no anexo VIII, dia 10-09-92);
- c) impossibilidade de escolha aleatória do grupo controle entre as crianças do turno vespertino.

Todas as ocorrências citadas se devem ao caráter exploratório do presente trabalho, tornando-se necessárias novas pesquisas para que o sugerido por este estudo seja confirmado.

A metodologia em estudo demonstrou ser de utilidade na aplicação a grupos de crianças. É uma atividade do agrado das mesmas e de fácil execução. O registro das ocorrências dessa intervenção trouxe indicações importantes:

- a) quando se fala na duração da exposição das cartelas, a idéia que se tem é a de que seja imprescindível manipulá-las com rapidez e muito desembaraço. É importante que a cartela não seja exposta por muito tempo. DOMAN (1984) afirma que um segundo é o suficiente para que a criança discrimine seu conteúdo e que, se for gasto mais tempo do que isto, com o decorrer das sessões necessárias para a memorização da palavra escrita a criança irá se desinteressando do conteúdo da cartela. A pesquisadora supõe que mostrar uma cartela por pouco tempo não significa que não se possa prolongar o período de intervalo entre a exposição de duas cartelas e nele conversar sobre o conteúdo das mesmas.
- b) a memorização das palavras escritas é importante, mas muito mais importante é que a criança saiba o que elas representam, mesmo porque se não fosse assim elas não seriam signos linguísticos. É por isso que é necessária a garantia dessa compreensão, sendo mostrado o objeto ou, no caso da inexistência dele, sua fotografia; ou ainda sendo executadas as ações representadas pelas palavras escritas.

c) o elogio é importante porque todo o ser humano sente-se grato e estimulado pelo reconhecimento de seus esforços. O elogio pode ser estendido a todos porque, quando olha para a cartela, a criança está identificando, embora a memorização mais permanente só aconteça após determinada frequência de repetições. Por outro lado a identificação e a memorização não são ainda **leitura**, mas pré-requisitos para ela.

Sintetizando, concluiu-se ser importante que o aplicador do programa leve em consideração:

- a) a intensidade, duração e frequência dos estímulos (o controle individual das frequências às sessões é muito importante, pois diz respeito à frequência com que os estímulos são oferecidos);
- b) o conhecimento prévio, pelas crianças, daquilo que as palavras escritas representam;
- c) a escolha de palavras que, no momento da sessão, possam despertar melhor a curiosidade das crianças (como pipoca, próximo ao horário do lanche);
- d) o uso de palavras com contornos bem diferentes uma da outra, nas sessões iniciais do programa.

Dessas considerações pode-se fazer algumas recomendações práticas às pessoas interessadas em utilizar a metodologia para grupo de crianças.

Quanto ao material utilizado com essa metodologia é importante que a palavra não só esteja escrita adequadamente, na frente da cartela, para ser exibida às crianças, como esteja também escrita atrás da mesma, para que o professor possa saber de que palavra se trata, sem que seja necessário estar virando a cartela para olhá-la.

A cartolina de que são feitas as cartelas tem beiradas cortantes que podem ferir as crianças caso o material seja mal manuseado. Além disso, o excessivo manuseio desgasta rapidamente o material. Por isso, o ideal é que as cartelas não sejam tocadas pelas crianças. Só o professor deverá fazê-lo. Isso é bem mais difícil de conseguir quando se trata de grupos de crianças, pois o comportamento de uma

é imediatamente seguido pelas demais. Se uma das crianças resolver tocar, puxar ou, saltando, tocar nas cartelas, todas as outras tentarão repetir a ação. É, portanto, conveniente que o professor tenha a possibilidade de colocar os cartazes sobre um móvel alto o suficiente para que as crianças não consigam alcançá-los. Um a um irá tirando os cartazes, mostrando-os às crianças e colocando-os novamente sobre o móvel.

O momento de aplicação do programa também não precisa ser estipulado rigidamente, embora tenha sido notado que o horário ideal é logo que as crianças chegam à instituição, depois que brincaram no jardim ou após terem realizado atividades físicas. Constatou-se que momentos como o do lanche podem ser bons para ilustrar ações como comer, beber, sentar-se e levantar-se. Do mesmo modo atividades como a ginástica podem servir para ilustrar ações como correr, andar e saltar.

Outro item importante a ser lembrado é que palavras parecidas são mais difíceis de ser discriminadas. A criança percebe primeiro o todo, a forma generalizada e, só com o tempo, vai percebendo os detalhes. Portanto é recomendável que o professor leve em consideração a forma das palavras e escolha para seu programa palavras com formatos bem diferentes. Não convém que façam parte do início do programa (1º grupo de cartelas) palavras como:

vovó	e	vovô
tia	e	tio

O professor deve certificar-se de que a criança está olhando para a palavra escrita na cartela e não para seu rosto. Se isso estiver acontecendo é suficiente elevar um pouco a cartela de modo que o rosto do professor fique oculto, mas a palavra esteja bem visível.

Quando quiser que as crianças do grupo identifiquem palavras, o adulto deve explicar antes que todas serão chamadas, cada uma por sua vez. Depois, deve chamar pelo nome, de uma em uma, para evitar que todas corram juntas e agarrem os cartazes.

Deve certificar-se também de que todas as crianças tenham palavras para identificar e que as palavras solicitadas dêem à criança possibilidades de acertos.

Estas são as principais recomendações decorrentes da aplicação do programa. Embora este estudo seja modesto e restrito em sua análise, a hipótese da possibilidade do emprego da metodologia recomendada por DOMAN (1984) a grupos de crianças não foi rejeitada. No entanto, há necessidade de que os estudos prossigam de modo a que pontos pouco esclarecidos possam vir a ser melhor compreendidos, uma vez que os procedimentos estudados podem propiciar, como afirma DOMAN (1984), melhoria no desenvolvimento neurológico das crianças e desenvolvimento do gosto pela leitura, o que lhes poderá garantir uma base sólida para aquisição de conhecimento em outras áreas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- DELACATO, C. H. Tratamento dos problemas de fala, leitura e escrita. Trad. Luiza Leite Ribeiro. 7^a ed. Rio de Janeiro: Centro de Reabilitação N. S. da Glória, 1966.
- DOMAN, Glenn. Como aumentar a inteligência do seu bebê. Trad. Pina de Oliveira Basto. Do original norte-americano: How to multiply your baby's intelligence. Rio de Janeiro: Editora Record, 1984.
- DOMAN, Glenn. O que fazer pela criança de cérebro lesado. Trad. João Henrique Chaves Lopes. Do original norte-americano: What to do about your brain-injured child. 4^a ed. Rio de Janeiro: Gráfica Auriverde, 1989.
- DOMAN, Glenn. Como ensinar seu filho a ler. Trad. Lorman de O. Santos. 4^a ed. Rio de Janeiro: José Olímpio, 1975.
- DOMAN, Glenn. Como multiplicar a inteligência do seu bebê. Trad. Lourdes Norton. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1993. Edição revisada e aumentada do original norte-americano: How to multiply your baby's intelligence.
- DOMAN, Glenn. Palestra proferida no auditório do Tribunal de Justiça do Estado do Paraná, em agosto de 1989.
- MARTIN, G. I. & PEAR, J. Behavior modification. What is and how do it. New Jersey: Prentice Hall Inc., 1978.
- NASCENTES, Antenor. Dicionário ilustrado da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Bloch Editores, 1976.
- SIEGEL, S. Estatística não paramétrica para as ciências do comportamento. Trad. Alfredo Alves de Farias. S. Paulo: Mc Graw Hill, 1979.
- VERNY, Dr. Thomas & KELLY, John. A vida secreta da criança antes de nascer. S. Paulo: C. J. Selmi, 1989.

ANEXO I

INSTRUMENTO PARA CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO (USADO COMO ROTEIRO NA ENTREVISTA COM A DIRETORA)

1. RECURSOS FÍSICOS

Endereço.

Descrição das instalações.

Descrição do local onde as sessões de leitura serão realizadas.

2. RECURSOS MATERIAIS DA INSTITUIÇÃO

Descrição dos recursos existentes e normalmente utilizados (aparelho de som, televisão, vídeo, etc.).

3. RECURSOS HUMANOS

Relação dos funcionários e suas ocupações, escolaridade, etc.

4. DIA A DIA DA INSTITUIÇÃO

Horário de entrada e saída das crianças.

Atividades desenvolvidas com as crianças.

5. CLIENTELA

Número de crianças da instituição.

Subdivisões por idade.

Número de crianças por atendente.

Número de crianças entre dois e quatro anos de idade.

Origem da clientela. Profissão dos pais.

ANEXO II

PRÉ-TESTE

1º grupo de palavras: mamãe, papai, chupeta, sorvete, pão

letras de 13,5 cm de altura em vermelho

identificar a palavra **sorvete**

2º grupo de palavras: pé, perna, barriga, boca, cabelo

letras de 10 cm de altura em vermelho

identificar a palavra **perna**

3º grupo de palavras: porta, cadeira, dormindo, andando, comendo

letras de 5 cm de altura em vermelho

identificar a palavra **cadeira**

4º grupo de palavras: onça, filhote, junto, João, mais

letras de 5 cm de altura em preto

identificar a palavra **mais**

ANEXO III

PÓS-TESTE I

1º grupo de palavras: mamãe, papai, chupeta, sorvete, pão

letras de 13,5 cm de altura em vermelho

identificar a palavra **pão**

2º grupo de palavras: pé, perna, barriga, boca, cabelo

letras de 10 cm de altura em preto

identificar a palavra **pé**

3º grupo de palavras: porta, cadeira, dormindo, andando, comendo

letras de 10 cm de altura em vermelho

identificar a palavra **cadeira**

4º grupo de palavras: onça, filhote, junto, João, mais

letras de 5 cm de altura em preto

identificar a palavra **João**

ANEXO IV

PÓS-TESTE II

1º grupo de palavras: papai, mamãe, chupeta, sorvete, pão

letras de 13,5 cm de altura em preto

identificar a palavra **sorvete**

2º grupo de palavras: pé, perna, barriga, boca, cabelo

letras de 10 cm de altura em vermelho

identificar a palavra **barriga**

3º grupo de palavras: porta, cadeira, dormindo, andando, comendo

letras de 5 cm de altura em vermelho

identificar a palavra **comendo**

4º grupo de palavras: onça, filhote, junto, João, mais

letras de 5 cm de altura em vermelho

identificar a palavra **João**

ANEXO VI

FICHA DE AVALIAÇÃO INDIVIDUAL

Primeira parte

Nome da criança:

Data de nascimento:

Idade em meses:

Segunda parte

	Sim	Não
Entende frases simples		
Diferencia símbolos visuais e figuras		
Fala frases curtas		

Critério de avaliação: crianças entre 30 e 48 meses serão consideradas aptas para integrar a amostra, desde que preencham integralmente a coluna "sim".

ANEXO VII

CRONOGRAMA DO DESENVOLVIMENTO DO PROGRAMA

- 03 de agosto - Entrevista com a diretora da instituição.
- 18 de agosto - Dia utilizado para estabelecimento de contacto com as crianças.
- 19 de agosto - Dia utilizado para estabelecimento de contacto com as crianças.
- 20 de agosto - Dia utilizado para estabelecimento de contacto com as crianças.
- 21 de agosto - Dia utilizado para estabelecimento de contacto com as crianças.
- 24 de agosto - Pré-teste com as crianças trabalhadas individualmente e com as crianças trabalhadas em grupo.
- 25 de agosto - Pré-teste com as crianças do grupo controle.
- 26 de agosto - Apresentação de cinco palavras (papai, mamãe, sorvete, chupeta, pão) escritas com letras de imprensa minúscula, em vermelho, de 13 cm de altura.
- 27 de agosto - Repetição das palavras da sessão do dia 26. Apresentação das palavras tia, tio, pipoca, grama, água.
- 28 de agosto - Repetição das palavras dos dias 26 e 27. Apresentação de mais cinco palavras novas (banho, vovô, vovó, bola, doce).
- 31 de agosto - Repetição do conteúdo das aulas anteriores.
- 01 de setembro - Repetição do conteúdo das aulas anteriores.
- 02 de setembro - Repetição do conteúdo das aulas anteriores.
- 03 de setembro - Repetição do conteúdo das aulas anteriores.

- 04 de setembro - Repetição do conteúdo das aulas anteriores.
- 09 de setembro - Repetição do conteúdo das aulas anteriores.
- 10 de setembro - Exclusão das palavras iniciadas no dia 26. Repetição do conteúdo das aulas dos dias 27 e 28. Apresentação de dez palavras novas (mão, dedo, polegar, unha, braço, cotovelo, ombro, cabeça, cabelo, boca), escritas com letras de imprensa minúsculas, de 10 cm de altura.
- 11 de setembro - Exclusão das palavras apresentadas na aula do dia 27. Repetição das palavras introduzidas na aula do dia 28. Repetição das palavras introduzidas na aula do dia 10 de setembro. Inclusão de mais cinco palavras de 10 cm (língua, dentes, lábios, nariz, olho).
- 14 de setembro - Exclusão das palavras introduzidas na aula do dia 28. Repetição das palavras das aulas dos dias 10 e 11. Inclusão de mais cinco palavras (testa, orelha, pescoço, costas, barriga).
- 15 de setembro - Exclusão das palavras introduzidas na aula do dia 10. Repetição das palavras das aulas dos dias 11 e 14. Inclusão de mais cinco palavras (pé, perna, arara, borboleta, onça).
- 16 de setembro - Exclusão das palavras da aula do dia 11. Repetição das palavras das aulas dos dias 14 e 15. Inclusão de três palavras escritas com letras de 5 cm de altura, em vermelho (janela, quarto, cama).
- 17 de setembro - Exclusão das palavras introduzidas na aula do dia 14. Repetição das palavras das aulas dos dias 15 e 16. Inclusão de mais três palavras (pia, cadeira, porta).
- 18 de setembro - Exclusão das palavras introduzidas no dia 14. Repetição das palavras dos dias 15 e 16. Inclusão de mais três palavras de 5 cm de altura (correndo, pulando, andando).
- 21 de setembro - Exclusão das palavras introduzidas no dia 15. Repetição das palavras dos dias 16 e 17. Inclusão de mais três palavras de 5 cm (voando, dormindo, comendo).
- 23 de setembro - Exclusão das palavras introduzidas no dia 17. Repetição das palavras dos dias 18 e 19. Inclusão de mais três palavras de 5 cm em vermelho (joaninha, elefante e zoológico).

- 24 de setembro - Exclusão das palavras introduzidas no dia 18. Repetição das palavras dos dias 19 e 20. Inclusão de três palavras novas de 5 cm de altura escritas em preto (João, foi, ao). Com elas e as palavras antigas é formada a frase - João foi ao zoológico.
- 25 de setembro - Exclusão das palavras introduzidas no dia 19. Repetição das palavras das sessões dos dias 20 e 21. Inclusão das palavras (Ele, viu, a, onça, carne) de 5 cm escritas em preto. A frase nova é: Ele viu a onça comendo carne.
- 28 de setembro - Exclusão das palavras do dia 21. Repetição das palavras usadas nos dias 21 e 22. Inclusão das palavras de 5 cm em letras pretas (e, o, elefante, folhas). A frase formada foi: e o elefante comendo folhas.
- 29 de setembro - Exclusão das palavras da sessão do dia 22. Repetição das palavras dos dias 23 e 24. Inclusão de novas palavras em preto (A, girafa, estava, junto, filhote). A girafa estava junto do filhote foi a frase do dia.
- 30 de setembro - Exclusão das palavras do dia 23. Repetição das palavras dos dias 24 e 25. Inclusão de novas palavras (O, leão, na, jaula), que formavam a frase: O leão estava andando na jaula.
- 01 de outubro - Exclusão das palavras do dia 24. Repetição das palavras das aulas dos dias 25 e 28. Inclusão de novas palavras (gostou, de, todos, os animais). A frase formada foi: João gostou de todos os animais.
- 02 de outubro - Exclusão das palavras do dia 25. Repetição das palavras dos dias 28 e 29. Inclusão das palavras (mas, mais, achou, engraçada) em letras pretas. A frase do dia foi: mas achou a girafa mais engraçada.
- 05 de outubro - Exclusão das palavras introduzidas no dia 28. Repetição das palavras dos dias 29 e 30.
- 06 de outubro - Exclusão das palavras introduzidas no dia 29. Repetição das palavras dos dias 01 e 02.
- 07 de outubro - Revisão de palavras.
- 08 de outubro - Revisão das palavras referentes aos animais.
- 13 e 14 de outubro - realização dos pós-teste I.

- 12 e 13 de novembro - realização dos pós-teste II.

ANEXO VIII

REGISTRO DIÁRIO DAS ATIVIDADES E RESULTADOS DO PROGRAMA DE OFERECIMENTO DE ESTÍMULOS VISUAIS

O relato aqui apresentado refere-se a fatos ocorridos no decorrer da pesquisa. Esses fatos foram registrados imediatamente após o término de cada sessão, fosse ela uma sessão de testagem ou uma sessão de aplicação do programa.

As anotações referem-se tanto às ações da pesquisadora como às reações das crianças e estão sendo apresentadas porque foram aproveitadas na discussão dos resultados da pesquisa.

DADOS DO PRÉ-TESTE

24 e 25 /08/ 92

As reações das crianças diante das situações do pré-teste foram muito parecidas. A maioria delas veio sem fazer restrições, sentou-se na cadeirinha, olhou para os cartazes, mas não fez comentários nem demonstrou reconhecer nada neles. Terminado o pré-teste, de mãos dadas com a pesquisadora, voltaram para sua sala de atividades.

Algumas das crianças, porém, tiveram reações um pouco diferentes:

Pablo

Começou a choramingar quando lhe foi mostrado o cartaz com a palavra **mamãe**;

Rafael

Comentou sobre a diferença de cor das palavras dos diferentes grupos;

Caroline

Ao ser exibido o cartaz com a palavra **chupeta** comentou que o Hector ainda usava chupeta;

Hector

É o menor de todos. Mostrou a própria perna quando lhe foi pedido que mostrasse o cartaz com a palavra perna escrita.

DADOS DAS SESSÕES

26/08/92

A sessão com o grupo desenvolveu-se conforme o esperado. As crianças prestaram muita atenção. As palavras suscitavam conversas com a pesquisadora e também entre elas próprias.

Nas sessões individuais as crianças também já se mostraram mais descontraídas. A Ana Paula pegou os cartazes que estavam empilhados sobre o banco.

Percebeu-se que o ideal seria que os cartazes pudessem ficar mais no alto, sobre um móvel, de modo que as crianças não os alcançassem, pois as bordas da cartolina podem cortar suas mãos.

O Victor começou a repetir as palavras logo depois da pesquisadora tê-las enunciado. Percebeu-se, então, a dificuldade em realizar as três sessões diárias previstas por DOMAN (1984). As várias sessões individuais e as sessões para as turmas que não fazem parte da amostra tomaram muito tempo. Configurou-se necessário optar por uma sessão diária.

27/08/92

Foi ensinada, entre outras, a palavra grama, introduzida porque o jardim tinha sido arrumado e havia plaquinhas dizendo para não pisar na grama. Nas sessões individuais perguntou-se à criança se ela sabia o que era grama.

Ana Paula, que é muito falante, disse que "não pode pisar na grama, porque a plantinha morre e o sapato fica sujo de terra."

Victor continuou seu comportamento de repetir todas as palavras em voz alta.

A sessão com o grupo também decorreu normalmente. As crianças fizeram comentários sobre a palavra grama e as outras palavras novas ensinadas.

28/08/92

Victor, já neste encontro, conseguiu identificar a palavra pão, mesmo antes de ter sido enunciada. Foi-lhe dito: "que beleza Victor você já sabe ler pão".

Algumas das crianças estiveram um pouco desatentas. Percebeu-se que os olhinhos do Ighor não haviam se fixado na palavra escrita no cartaz e resolveu-se solicitar a atenção do mesmo dizendo: "Ighor, aqui está escrito água". Quando seu nome foi pronunciado ele olhou imediatamente para o cartaz.

A Letícia, que não faz parte dos sujeitos da amostra, quis participar da sessão. Como algumas crianças do grupo haviam faltado, só havendo quatro delas, isso foi-lhe permitido.

As crianças do grupo tentaram pegar os cartazes, puxá-los e beijá-los. Quando uma delas tem um comportamento diferente, todas as outras querem imitar, o que gera confusão.

31/08/92

Das crianças que tinham sessões individuais, Victor repetiu todas as palavras e demonstrou preferência pelas palavras vovó e vovô.

Das crianças que estavam em grupo, Carlos Eduardo leu **banho**, antes da palavra ter sido enunciada. Foi muito elogiado pela pesquisadora que falou: "que legal, Carlos, você já sabe ler a palavra banho e todos vocês também sabem não é mesmo?"

Mariana reconheceu que **vovó** tinha um risquinho diferente de **vovô**. Quando foi lhe dito que vovó tinha um grampinho no cabelo e vovô um chapeuzinho na cabeça, todas as crianças quiseram ver as duas palavras outra vez.

01/09/92

Hector foi solicitado a repetir as palavras que a pesquisadora ia dizendo. Ele cumpriu a ordem, pronunciando baixinho as palavras.

Rafael também começou a repetir as palavras.

Mariana, na sessão do grupo, reconheceu logo que foram exibidas as palavras vovó e vovô. A pesquisadora elogiou-a muito e ela fez questão de mostrar aos coleginhas qual era a diferença entre as duas palavras.

Ighor e Luiz Felipe estavam mais desatentos que de costume e foi necessário chamá-los pelo nome, várias vezes, quando um novo cartaz era apresentado.

Victor não quis deixar a atividade em que estava empenhado para vir à sessão de leitura.

Rafael estava mais desatento e agitado do que nas sessões anteriores.

02/09/92

Hector não quis vir para a sessão, porque a irmã dele não podia vir junto.

No grupo, as crianças aprenderam com a Mariana a reconhecer as palavras vovó e vovô.

Quando foi mostrado o cartaz com a palavra **papai** Luiz Felipe disse: pipoca. Parece que algumas crianças estão percebendo semelhanças entre os contornos das palavras.

O problema, no grupo, é que muitas crianças insistem em "ajudar" segurando os cartazes, o que atrapalha e atrasa a sessão.

Houve um pequeno problema na exibição dos cartazes: em dois deles não tinha sido escrita a palavra, também no verso. Desse modo foi necessário colocar os cartazes no chão, para que, ao levantá-los para a apresentação, o cartaz incompleto pudesse ser virado para ser lido.

03/09/92

A sessão com o grupo foi realizada primeiro. Tudo ocorreu bem, mas logo que terminou chegaram mais crianças que pertenciam ao grupo. Elas estavam agitadas e começaram a brincar de subir nos bancos. Mariana caiu e cortou o rosto, precisando levar pontos.

04/09/92

Nesse dia utilizou-se uma forma de testagem para verificar o progresso das crianças na memorização das palavras: três palavras foram apresentadas ao mesmo tempo (**mamãe**, **papai** e **pão**) e perguntou-se qual delas era mamãe.

Começou-se com as crianças atendidas individualmente.

O Victor acertou, estendendo a mão para mostrar a palavra solicitada. Foi elogiado com entusiasmo pela pesquisadora, que prosseguiu dizendo: "e aqui está escrito papai, e aqui pão". Em seguida a sessão continuou com os outros cartazes, na forma de costume.

O Rafael não conseguiu identificar a palavra mamãe e então a pesquisadora falou: "é esta, não é?" e continuou: "e esta é pão".

As duas reações descritas foram usadas em resposta aos acertos e erros com todas as outras crianças do atendimento individual.

Com as crianças do grupo houve um episódio que provocou mudança das palavras escolhidas para a testagem: antes de a pesquisadora começar a mostrar os cartazes o Carlos Eduardo falou: "tia, não é verdade que eu já sei ler banho?" Então foram selecionadas as palavras **banho**, **vovô** e **vovó** e perguntou-se ao Carlos Eduardo qual era a palavra banho, que foi identificada com a maior segurança.

João Carlos mostrou vovô dizendo: "e esta é vovô, porque tem chapéuzinho".

Para cada uma das outras crianças foram selecionadas três novas palavras e foi solicitado que lessem uma delas.

09/09/92

A aplicação do programa decorreu de forma mais tranqüila, porque foi possível usar uma das salas de atividade, uma vez que a professora se achava no jardim realizando com as crianças uma atividade de jardinagem. Essa sala é mais adequada, pois nela há um armário sobre o qual os cartazes foram colocados, possibilitando um manejo do material com mais liberdade.

As crianças estavam calmas e atentas e a sessão decorreu rapidamente.

Mas no momento do atendimento individual não havia sala disponível para a atividade, sendo necessário realizar a sessão no jardim, embaixo de uma árvore. Como somente duas das crianças estavam presentes nesse dia, elas foram encaminhadas juntas para a pesquisadora. Foi necessário usar de artifício para desenvolver a sessão a contento: enquanto a que recebia a sessão olhava os cartazes, frente a frente com a pesquisadora, a outra foi solicitada a segurar os cartazes lado a lado com a pesquisadora, de modo que não pudesse visualizá-los nesse momento.

10/09/92

Nesta sessão as crianças do atendimento grupal tiveram junto a elas mais três crianças que não faziam parte da pesquisa. As crianças estavam atentas e se entusiasmaram com as palavras novas, que denominavam partes do corpo. A pesquisadora procedeu da seguinte maneira: mostrava sua própria mão e dizia: "isto é mão". Depois mostrava o cartaz com a palavra mão e dizia: "e aqui está escrito mão".

As crianças repetiram espontaneamente os gestos e as palavras da pesquisadora.

No atendimento individual, Victor, que é bem espontâneo, riu bastante ao mostrar o pé e a barriga.

11/09/92

Carlos Eduardo repetiu, na sessão grupal, a façanha de reconhecer a palavra banho, antes de ter sido enunciada.

Mariana mostrou as diferenças entre vovô e vovó.

As crianças têm se mostrado atentas e demonstrado prazer com a atividade de leitura.

14/09/92

A sessão do atendimento grupal foi muito boa. As crianças estavam atentas. Apenas o Ighor se distraiu, por vezes, e foi chamado pelo nome para que olhasse o cartaz.

Todos repetiam juntos a palavra enunciada e apontavam a parte do corpo que corresponde a ela.

João Carlos reconheceu a palavra tia.

Hector, do atendimento individual, já está repetindo as palavras após a pesquisadora. Notou-se que sua capacidade de expressão oral tem melhorado bastante. Fica muito mais tempo sem a chupeta e conversa e ri com mais frequência.

O Rafael repete todas as palavras, mas tem olhado nos olhos da pesquisadora em vez de olhar para o cartaz. Isto fez com que fosse necessário elevar mais o cartaz, para que se tivesse certeza de que ele estava lendo a palavra apresentada.

15/09/92

Nesta sessão foram apresentadas as palavras perna, arara, borboleta e onça. Como não se tinha certeza se todas as crianças conheciam esses animais, foram previamente mostradas figuras que os representavam; conversou-se com eles e, só depois, foi desenvolvida a sessão de leitura. Era então mostrada a figura do animal e dito: "aqui está o retrato da borboleta". Depois era mostrado o cartaz com a palavra e era dito: "e aqui está escrito borboleta".

Foi novamente usada a técnica de mostrar as partes do corpo, antes de mostrar a palavra escrita. As crianças ficam bem mais atentas quando há qualquer variação na atividade. Só para o Ighor foi necessário chamar pelo nome para despertar a atenção. Foi dito: "Ighor" (ele olhou para o cartaz), "aqui está escrito perna".

18/09/92

Foram introduzidos três verbos de ação. A pesquisadora mostrava a palavra e dizia "aqui está escrito **andando**". Largava então o cartaz, andava pela sala e dizia "eu estou andando". Depois dizia às crianças que elas também podiam repetir a ação. Com os de atendimento individual não houve problema, mas com os do grupo virou correria e gritos de alegria, principalmente na hora de ilustrar as ações correndo e pulando. Essas crianças têm muito pouca atividade física, ficam muito tempo nas salas de aula e, por isso, com qualquer estímulo para movimento ficam agitadas demais.

21/09/92

No atendimento ao grupo, o Ighor estava desinteressado, com a cabeça enfiada dentro da camisa. A pesquisadora chamou-o pelo nome, mas como ele não olhou, não insistiu.

Luiz Felipe reconheceu a palavra **correndo**. Assim que o cartaz lhe foi mostrado ele disse, antes da pesquisadora: "é correndo".

Victor gosta de puxar conversa. Quando foi mostrada a palavra **voando** falou: "eu vi lá fora um bicho voando. Ele era preto." A pesquisadora parou de mostrar os cartazes, ouviu a estória toda e depois prosseguiu com a sessão.

23/09/92

A palavra zoológico e nomes de animais (joaninha, elefante) foram usados como palavras novas. Antes da sessão foi explicado que zoológico é um lugar onde vários animais, que não vemos todos os dias, são cuidados para que possamos conhecê-los.

Como as crianças gostam muito de ver figuras de bichos, foi mostrada a figura do animal e depois o cartaz de leitura correspondente. Depois Mariana pediu para brincar de professor e mostrar os cartazes para os outros. Então, cada criança mostrou aos coleguinhas o cartaz de leitura referente a um animal.

A pesquisadora repetiu o procedimento nas sessões individuais. Depois de ter mostrado ao Rafael todas as cartelas de figura dos animais e as cartelas correspondentes de leitura, foi perguntado se ele não gostaria de dar uma aulinha para a pesquisadora. Ele achou divertido. Olhava a figura e a mostrava, dizendo que

animal era. Depois olhava a cartela de leitura e a mostrava, enunciando a palavra escrita. A pesquisadora repetia alto, como se fosse aluna.

O processo foi repetido com as outras crianças do atendimento individual. A Ana Paula deixou os cartazes caírem no chão e a pesquisadora teve que arrumar de novo, para que as figuras e palavras ficassem em ordem.

Com as outras crianças tudo correu bem e elas se divertiram com a mudança de atividade.

24/09/92

A sessão foi feita no jardim, pois havia sol e fazia calor. As crianças ficaram sentadas na grama.

Foram introduzidas as palavras que formam frases: João, foi, ao, zoológico. Elas foram apresentadas primeiro fora da ordem que ocupam na frase e depois, numa segunda vez, em ordem, sendo colocadas contra a parede formando a frase.

O João Carlos deu um enorme sorriso quando notou que o nome do personagem era igual ao dele. Perguntou o que era aquele risquinho em cima da palavra. Foi respondido que é um sinal que se chama **til** e que deixa a letra com um som diferente. A pesquisadora enunciou então o som do **a** com til e sem til, para que eles notassem a diferença. A Mariana reparou que havia o pingo em cima da letra da palavra **foi** e da palavra **zoológico**. Foi explicado a eles que a letra **i** sempre tem um pingo em cima. O João percebeu então que havia outro sinal em cima da palavra **zoológico**, dizendo: "e tem este aqui também", apontando com o dedinho o acento agudo. Explicou-se que o acento agudo mostrava a diferença de som entre **o** e **ó**. As crianças do atendimento individual não comentaram nada sobre isso.

Limitaram-se a repetir as palavras ditas e ouvir as explicações sobre o que é zoológico.

25/09/92

Logo que a sessão foi iniciada, o João Carlos pediu: "tia, conta a estorinha do João". Então foi mostrada a palavra **João** e as crianças imediatamente gritaram "foi no zoológico", antes mesmo de serem mostradas as demais palavras. Em seguida foram mostradas, uma a uma, as outras palavras dessa frase e a seguir as palavras da frase nova.

Algumas das crianças atendidas individualmente também haviam memorizado a frase. A pesquisadora apresentou a palavra **João** e demorou um pouco para apresentar a segunda palavra. Victor, Caroline e Ana Paula tinham memorizado a frase e disseram "João foi ao zoológico". As outras crianças só repetiram as palavras enunciadas pela pesquisadora.

28/09/92

Foram mostradas palavras da frase nova: "Ele viu o elefante comendo folhas". A figura era mostrada quando se chegava no animal.

Foram colocadas no chão as palavras das frases antigas. O chão assoalhado não é apropriado. Foi perguntado qual das palavras era João. Antes que a pesquisadora pudesse dar conta da confusão que isto iria gerar, todos haviam corrido tentando agarrar a cartela (certa), disputando-a a puxões. Foi difícil acalmar a criançada e guardar os cartazes.

Com as crianças atendidas individualmente não houve este problema. A criança pegava a cartela (todas acertaram) e a dava na mão da pesquisadora. Demonstrava então muita alegria por ter acertado e ter recebido o elogio.

29/09/92

Os trabalhos foram iniciados com as crianças atendidas individualmente. Foram mostradas as palavras da primeira frase, fora de ordem, que foram depois colocadas no chão, em ordem, formando a frase. Em seguida as cartelas foram retiradas e o processo foi repetido com as outras frases. Na frase: "ele viu a onça comendo carne", foi pedido à criança que colocasse a figura da onça na frente da cartela em que estava escrita a palavra onça. Todos acertaram e gostaram da brincadeira.

Depois foi realizada a sessão com o grupo. As crianças estavam muito agitadas, tentando agarrar as cartelas (não havia local alto onde se pudesse colocá-las). Por isso só foram mostradas as palavras das três primeiras frases.

30/09/92

Iniciou-se com as sessões individuais.

Quando foi mostrada ao Victor a palavra **leão** ele leu **João**. A pesquisadora mostrou então as duas palavras juntas e fez com que ele identificasse o que era igual e o que era diferente.

Caroline comentou sobre o sinal em cima de **leão** e disse que ela já tinha visto isso em cima de outras palavras. A pesquisadora procurou nas outras cartelas

e mostrou-lhe **João**. Lembrou que eles já haviam visto, no primeiro passo do programa, a palavra **pão** e, como não tinha a cartela consigo, desenhou as letras num papel para que ela observasse.

Rafael havia memorizado algumas das frases. Quando a pesquisadora enunciava uma palavra que houvesse memorizado (visualmente) ele a lia, e a partir dela dizia de memória o resto da frase.

Na sessão realizada com o grupo houve problema no manejo do material. Em cima do arquivo (único móvel disponível) estavam vários trabalhos em isopor, não sendo possível colocar os cartazes ali. Foi necessário abrir uma das gavetas altas e nela colocar os cartazes.

Com o grupo aconteceu o mesmo que já acontecera com o Rafael. As crianças diziam a frase toda, assim que reconheciam alguma das palavras.

01/10/92

Nas sessões individuais, após cada frase, três das palavras eram colocadas no chão e pedia-se que as crianças identificassem uma delas. Muitas das crianças acertaram, principalmente palavras referentes às frases mais antigas:

Hector acertou **folhas** e **filhote**;

Victor acertou **folhas** e **carne**;

Caroline acertou **folhas**, **carne** e **elefante**;

Rafael acertou **elefante** e **girafa**;

Ana Paula só acertou **elefante**.

Na sessão com o grupo foi utilizado o mesmo processo. Apesar de apenas uma criança ter sido chamada pelo nome para identificar a palavra, todos correram para cima dos cartazes tentando agarrar o da palavra solicitada. Como todas as crianças do grupo estavam presentes, elas acabaram agarrando também os outros cartazes. Foi necessário ter paciência, esperar que sossegassem, recolher os cartazes e empregar outra tática para as frases seguintes: foi explicado a eles que todos seriam chamados, mas que agora só deveria se levantar o Luiz Felipe. Em seguida as crianças foram chamadas, até que todos pegaram a palavra solicitada. Teve-se também o cuidado de solicitar apenas palavras que já se sabia serem as preferidas, para que todos tivessem a chance de acertar. A Gisely não conseguiu identificar **leão**, mas foi dito a ela: "é esta, não é mesmo?" e mostrada a palavra certa. Depois pediu-se que ela identificasse **elefante** e ela o fez. A Rubia também não conseguiu identificar **jaula** e procedeu-se da mesma maneira. Luiz Felipe identificou **zoológico** e João Carlos identificou **João**. A primeira frase teve que ser repetida para que todos pudessem ser chamados.

02/10/92

Todas as crianças da instituição estavam muito agitadas. Foram tiradas das salas as crianças do grupo e levadas para a varandinha de entrada, onde há um banco. Elas sentaram no banco e a pesquisadora sentou no chão, com os cartazes no colo. Notou-se que, devido à agitação do ambiente, só duas das crianças (João e Rubia) olharam atentamente para as cartelas.

No atendimento individual houve mais facilidade em trabalhar. As crianças olharam atentamente para os cartazes e repetiram as palavras enunciadas.

05/10/92

Só vieram 4 crianças do grupo. Foram reunidas na biblioteca. O Ighor veio, mas estava muito cansado e acabou dormindo em cima das almofadas, razão pela qual foi considerado faltante.

Como as crianças estavam confundindo as palavras **mas** e **mais**, as duas foram colocadas juntas e pediu-se que mostrassem o que tinha de diferente nelas. Eles não só mostraram que o **i** era a diferença, como fizeram questão de mostrar todas as letrinhas que eram iguais.

Às crianças atendidas individualmente também foi pedido que verificassem as semelhanças e diferenças entre as palavras **mas** e **mais**.

Ao Victor foi pedida a identificação da palavra **andando**, porque quando as palavras da frase foram sendo mostradas ("o leão estava andando na jaula") ele andou, dando risada, ao ser exibida a palavra **andando**. Ana Paula e Caroline identificaram **leão**.

06/10/92

As palavras foram mostradas fora de ordem e depois foi mostrada a frase.

Foi feita primeiro a sessão com as crianças do grupo. Elas estavam bem atentas e procuravam tocar com o dedinho indicando as palavras.

Depois repetiu-se o mesmo processo nas sessões das crianças atendidas individualmente. As reações foram as mesmas. As crianças queriam mostrar que tinham reconhecido, nas frases, as palavras.

Caroline identificou as palavras **engraçada** e **girafa** antes que a pesquisadora as enunciasse.

07/10/92

Foram mostradas somente as palavras que ainda não foram repetidas durante 5 dias.

As crianças do grupo demonstraram saber bem as palavras referentes a animais e também algumas outras, como **engraçada**, **João** e **filhote**. Praticamente todas as crianças falavam as palavras antes da pesquisadora, assim que o cartaz era exibido. Todos queriam mostrar que sabiam, falando ao mesmo tempo e tentando pegar nos cartazes.

As crianças do atendimento individual se mostraram mais calmas, não tentaram pegar nos cartazes, mas também reagiram positivamente às palavras.

08/10/92

Nesta data foi a última sessão. Foi deixado um curto espaço de tempo (cerca de 1 segundo) entre a exibição do cartaz e a formulação da palavra, de modo que as crianças pudessem dizê-la, se soubessem, antes da pesquisadora. Como todas as palavras já eram conhecidas, o índice de acertos foi elevado.

Tanto as crianças do grupo como as trabalhadas individualmente tiveram muitos acertos, o que as deixou muito alegres.

DADOS DO PÓS-TESTE I

Notou-se uma diferença muito grande entre as reações das crianças dos grupos treinados e das crianças do grupo controle. Embora estas tenham, em sua maioria, participado da atividade sem fazer restrições, a desinibição e a alegria das crianças treinadas foi bem maior.

CRIANÇAS TREINADAS:

Luiz Felipe

Do primeiro grupo de palavras ficou em dúvida entre as palavras **pão** e **papai**. Seus olhinhos iam de uma palavra para a outra. Então mostrou-se a palavra **pão** e depois foi dito a ele o que estava escrito nas outras cartelas.

Do segundo grupo de palavras ele fez um gesto com a mão e mostrou a palavra **perna**. Foi dito: "esta é perna". Apontou-se, em seguida, para a palavra **pé** e foi dito "esta é pé". Continuou-se da mesma forma com as outras palavras.

Do terceiro grupo percebeu-se que ele não sabia, por ter demorado. Foi falado então para ele, antes que ele errasse.

Do quarto grupo ele correu alegre para a palavra **João** e trouxe o cartaz, sem demonstrar preocupação em errar ou acertar.

Carlos Eduardo

Do primeiro grupo de palavras trouxe o cartaz certo, depois de ter corrido para ele todo risonho.

Do segundo grupo, correu para a palavra e trouxe a cartela com um sorriso ainda maior.

Do terceiro grupo pegou a palavra **comendo** em vez da palavra **cadeira**. Foi-lhe dito: "a palavra que você pegou é comendo e esta aqui é cadeira, não é mesmo?"

No quarto grupo ele acertou **João** e voltou a mostrar alegria. Foram então perguntadas novamente as palavras dos quatro grupos e, como ele acertou todas, o fato foi comemorado com elogios.

Caroline

Acertou as palavras do primeiro e do segundo grupos.

Não conseguiu acertar as do terceiro grupo. Foi então lida cada uma das palavras do grupo e depois foi-lhe dito: "agora você já sabe, quer ver?" e perguntou-se qual era a palavra cadeira. Ela acertou e foi elogiada.

Do quarto grupo acertou a palavra João.

Gisely

Errou a palavra do primeiro grupo. Saiu correndo toda agitada e pegou a palavra **papai**. Falou-se para ela: "essa é papai, aquela ali é que é pão". Foram repetidas então as outras palavras do primeiro grupo e depois pediu-se a ela que fosse pegar a palavra **pão**. Então ela acertou, o que foi comemorado, sendo dito: "viu como você sabe?" Do segundo, terceiro e quarto passos ela acertou todas as palavras.

Foi surpresa que a Gisely tivesse acertado tantas palavras, porque aparentemente ela não é tão atenta. Por ser muito irrequieta dá a impressão de não estar aprendendo. Constatou-se, nesses contactos com as crianças, que nem sempre são os quietinhos e atentos que aprendem mais. Os irrequietos também aprendem. Eles apenas incomodam muito, porque desviam a atenção dos outros para suas brincadeiras.

Hector

Errou a palavra do primeiro grupo. Ficou parado, olhando para um e outro cartaz sem se decidir por nenhum. Então foi-lhe mostrada qual era a palavra **pão** e foi-lhe dito também o que estava escrito nos outros cartazes.

Do segundo grupo errou de novo. Foi mostrada qual era a palavra **pé**, lidas todas as outras e depois foi pedido que ele trouxesse o cartaz com a palavra **pé**. Então ele acertou. Foi-lhe dito que ele já sabia ler essas palavras, o que foi comemorado com expressão alegre.

Do terceiro grupo ele acertou a palavra **cadeira**. O acerto causou surpresa, porque foi uma palavra que a maioria das crianças errou. É difícil saber o motivo pelo qual uma palavra pode interessar uma criança. Houve comemoração, sendo perguntado se havia alguma cadeira na biblioteca, ao que ele fez que não com a cabeça. Não havia mesmo.

Do quarto grupo acertou a palavra **João**. Todas as crianças estão acertando essa palavra, não sabemos se por ter sido das últimas ensinadas ou se é pelo fato de haver uma criança na creche com o nome João.

Karine

Errou as palavras solicitadas no primeiro, segundo e quarto grupos, mas, em compensação, acertou a do terceiro grupo, que a maioria das outras crianças havia errado. Foi comemorado da mesma maneira que com as crianças anteriores.

Rafael

Acertou as palavras do primeiro e segundo grupos, olhando-as e indo buscá-las.

Do terceiro grupo trouxe a palavra **comendo** em vez da palavra **cadeira**.

Acertou a palavra do quarto grupo. Parece ter achado a sessão de testes muito divertida, pois foi buscar os cartazes todos, vindo com eles na mão, com expressão muito alegre.

Mariana

Acertou as palavras dos três primeiros grupos, mostrando cada vez mais felicidade. Errou no último. Esperava-se que acertasse todas, porque era considerada a aluna mais atenta. Não se sabe porque errou a palavra **João**, que a maioria das outras crianças acertou. Ela simplesmente ficou parada, olhando indecisa para as palavras.

Ighor

Acertou **pão**, do primeiro grupo, demonstrando muita alegria, mas errou todas as outras. Mesmo assim mostrou-se feliz o tempo todo. Foi repetido com ele, como com todos os outros, o processo de ler as palavras e depois foi lhe dada uma nova chance de acerto, para que não ficasse com a sensação de fracasso.

João Carlos

Acertou todas as palavras. Às vezes tem-se a impressão de que todas as crianças sabem tudo o que lhes foi ensinado e, na verdade, só está sendo testada a afetividade e a confiança que ela tem em relação ao professor. O João Carlos é uma criança muito simpática. Ele é muito criativo. No recreio sempre inventa brincadeiras: senta numa pedra, faz outras crianças fazerem o mesmo e executando movimentos de quem está dirigindo um carro (e os barulhos correspondentes a um carro de corrida) leva todos a passear pela "cidade". Ou então, atrás de um cavalete com a sigla da instituição, chama todos para a sua "lojinha" e vende balas (areia embrulhada em papel), livros (pauzinhos) e outras coisas. Gosta muito também de se embalar nos pneus que estão pendurados nas árvores. Mas não era esperado que acertasse todas as palavras.

Rúbia

Só errou a palavra do segundo grupo. É difícil interpretar o motivo pelo qual as crianças erram algumas das palavras e acertam outras, porque o que parece explicar um caso não explica os outros. A Rúbia é uma criança quieta e atenta. É bem novinha, fala pouco, mas é muito sorridente. É difícil explicar como acertou, tão convicta, a palavra **cadeira**, que foi buscar sem vacilar e errou a palavra **pé**, que

impressionou tanto outras crianças.

Victor

Acertou as palavras dos dois primeiros grupos, mostrando-as com o braço estendido.

Errou a palavra do terceiro grupo. Primeiro ficou indeciso e depois dirigiu-se para a palavra **comendo**, que estava no extremo oposto à palavra **cadeira**

Acertou a palavra do quarto grupo.

Ele é muito esperto e risonho.

Ana Paula

Acertou somente a palavra do primeiro grupo. Embora ela seja agitada e birrenta (faz o que quer, não obedece muito, o que, aliás, é característica da família, pois os irmãos mais velhos também são assim) é alegre e parece gostar da pesquisadora. Viu muitas vezes todas as cartelas e, por isso, não dá para entender por que não presta atenção nas coisas e faz tudo avoadamente. Ela estava muito ansiosa por segurar os cartazes e corria para qualquer um, sem tentar olhar o que havia neles. Era esperado que seu resultado fosse melhor. Talvez ela saiba bem mais, pois afinal foram só quatro as palavras solicitadas no pós-teste I, embora as crianças tivessem visto mais de 120 nos dois meses de trabalho.

CRIANÇAS DO GRUPO CONTROLE:**Greik**

Errou as palavras do primeiro e segundo grupos.

Durante a apresentação das palavras do terceiro grupo começou a fazer cara de choro.

Quando as palavras do quarto grupo foram mostradas começou a chorar baixinho. Então foi perguntado a ele se queria voltar com a tia Fátima e ele fez que sim com a cabeça. Então foi lhe dito "vamos contar para ela que você já sabe ler?"

Aline

Ficou calada e, por isso, procedeu-se como se fosse uma sessão de leitura, para que ela não ficasse com má impressão. Depois ela foi convidada a ir contar aos amigos que já sabia ler palavrinhas.

Pablo

Também não acertou nenhuma palavra. Ficou sério, olhando as palavras, mas sem se mexer.

Rafael R.

Como não se manifestava, as palavras foram sendo lidas e identificadas com a mão, pela pesquisadora. Depois ele conversou sobre algumas palavras,

principalmente sobre as que denominavam partes do corpo. Disse que o tênis dele estava desamarrado e pediu que a pesquisadora o amarrasse.

Traci

Embora seus olhinhos se fixassem nas palavras, não manifestou preferência por nenhuma.

Jean

Também olhou para todas as palavras, mas não demonstrou de nenhuma forma estar reconhecendo qualquer delas.

Marina

Aconteceu o mesmo que com a criança anterior. Disse que viu a onça na propaganda da televisão e falou qualquer coisa sobre seu próprio cabelo. Mas não reconheceu nenhuma das palavras.

Alexandre

Não compareceu.

DADOS DO PÓS-TESTE II

As crianças treinadas aceitaram a atividade com alegria, como se fosse uma nova sessão de leitura. As crianças do grupo controle não se mostraram tão à vontade com a atividade.

CRIANÇAS TREINADAS:

Ana Paula

Conseguiu identificar a palavra sorvete, trazendo, sem vacilar, o cartaz com a palavra certa, mas não acertou mais nenhuma das palavras dos outros grupos.

Depois ela pediu para brincar outra vez. Dessa vez acertou várias das palavras, mas este desempenho já não estava mais valendo para o registro.

Caroline

Acertou as palavras do primeiro, segundo e quarto grupos, só errando o verbo (comendo) do terceiro grupo. Ela se mostrou muito feliz por acertar e depois pediu para ler na biblioteca.

Mariana

Acertou, sem hesitar, as palavras dos dois primeiros grupos. Mostrou dúvida nas palavras dos outros grupos e, por isso, foi necessário lê-las para ela.

Ighor

Só acertou a primeira palavra solicitada, mas mostrou-se pronto a aderir à brincadeira, alegre e atento.

Rafael

Acertou as duas primeiras palavras e desinteressou-se das outras. Foi usado, então, como estratégia, dizer a ele que uma das palavras do terceiro passo era porta. Foi-lhe perguntado se havia alguma porta na sala. Ele mostrou as duas portas da sala e as várias portas do armário embutido. Foi-lhe perguntado, então, qual das palavras do terceiro grupo era **comendo**. Ele não acertou (mostrou a palavra **andando** e então foi-lhe mostrada a palavra certa e depois as palavras **andando e porta**).

Também não acertou a palavra do quarto grupo.

Karine

Só acertou o verbo **comendo**. Foi-lhe perguntado o que era comendo e ela fez a mímica de mastigar. Perguntou-se, então, o que ela gostava de comer e ela disse que era feijão.

Rúbia

Estava muito sorridente e corria com suas perninhas curtas para trazer e levar de volta os cartazes que eram pedidos. Só acertou **sorvete**, a palavra do primeiro grupo, mas foram feitas com ela várias brincadeiras com as palavras, para que ela não ficasse triste por ter esquecido algumas.

Gisely

Acertou só a última palavra, mas conversou o tempo todo. Disse que gostava de sorvete, mostrou onde estava seu próprio pé, barriga e boca. Sobre a palavra **comendo**, quando foi-lhe dito que se comia feijão, arroz e doces, ela retrucou "doce não, porque estraga os dentes."

Luiz Felipe

Embora estivesse pintando um cenário com as crianças maiores, e pintar seja uma das atividades preferidas da criançada, ele veio sem reclamar. Depois quis ficar lendo um livrinho na biblioteca.

Acertou só a última palavra.

Carlos Eduardo

Teve a mesma quantidade de acertos (3) que no pós-teste I e mostrou-se muito alegre com os resultados conseguidos.

Hector

Não compareceu.

João Carlos

Não compareceu.

Victor

Não compareceu.

CRIANÇAS DO GRUPO CONTROLE:

Greik

Embora olhasse para as palavras, não mostrou reconhecer nenhuma e então começou a chorar baixinho. Sua atitude foi ignorada e mostrou-se cada uma das palavras dizendo o que eram. Como o choro continuasse, foi-lhe perguntado se queria voltar para a sala e fazer a atividade com carimbos que a tia Priscila estava desenvolvendo com as crianças. Ele concordou com a cabeça e foi levado de volta.

Aline

Estava encabulada, mas logo que foi pronunciada a palavra **sorvete** começou a dizer: "eu tomei amanhã!"

Perguntou-se a ela: "quando que você tomou?"

"Amanhã."

Desandou então a falar sobre sorvetes e Parque Barigüi. Passou-se então para o segundo grupo de palavras e percebeu-se que todo o constrangimento dela havia acabado. Ela apontou o próprio pé, barriga, perna, boca e cabelo. Não conseguiu identificar **barriga** no cartaz, mas notou-se que sabia o lugar, no próprio corpo, de todas as palavras usadas. Aliás, todas as crianças conseguiram isso.

A característica principal da Aline foi que, depois de ser quebrado o gelo inicial, desandou a falar sobre tudo, até o final do quarto grupo de palavras.

Marina

Bem quietinha, passou por todos os grupos de palavras olhando tudo com atenção, só concordando ou negando por meio de gestos, sem falar nada.

Das palavras do terceiro grupo perguntamos se ela sabia onde era a "porta". Ela levantou, foi até lá, mostrou a porta com um gesto de mão e voltou para sentar sobre os joelhos da pesquisadora.

Pablo

Também não falou, mas se aconchegou no colo da pesquisadora e olhou todas as palavras com atenção.

Rafael R.

Olhou todas as palavras, mas não acertou nenhuma. Depois que o pós-teste terminou pediu para fazer outra vez. Acertou então algumas palavras, embora o teste não estivesse valendo mais para registro.

Traci

Veio quietinha, olhou tudo com atenção e com um olhar desconfiado. Voltou para a sala sem ter falado nada. Só a pesquisadora falou, o tempo todo.

Em seguida tentou-se trazer o Greik novamente. Ele voltou de mãos dadas com a pesquisadora mas foi só olhar para os cartazes do primeiro grupo que começou a chorar. Foi-lhe dito: "hoje não está muito bom para brincarmos disso, vamos lanchar com os coleguinhas?" Ele concordou e então foi levado de volta para

a sala da professora, onde as crianças faziam fila para ir ao lanche.

Jean

Não compareceu.