

## **Atividades recreativas como suporte na ampliação de vocabulário e na aquisição de leitura para não-leitores\***

### **Playing tasks for increase of vocabulary and teaching reading to non-readers**

**Débora Corrêa de Lima<sup>1</sup> Deisy das Graças de Souza<sup>2</sup>, Cláudia Maria Simões Martinez<sup>3</sup>, Julia Zanetti Rocca<sup>4</sup>**

---

LIMA, D. C.; SOUZA, D. G.; MARTINEZ, C. M. S.; ROCCA, J. Z. Atividades recreativas como suporte na ampliação de vocabulário e na aquisição de leitura para não-leitores. **Rev. Ter. Ocup. Univ. São Paulo**, v. 21, n. 1, p. 61-67, jan./abr. 2010.

**RESUMO:** O objetivo deste estudo foi desenvolver um programa de atividades recreativas para ensino de relações nome-objeto e verificar seus efeitos na aprendizagem de leitura em um programa informatizado baseado no paradigma de equivalência de estímulos. Treze alunos, não-leitores, com idades entre sete e dez anos, participaram de atividades de ensino informatizadas e de atividades recreativas. As atividades recreativas foram organizadas em três condições para ensinar a nomeação de objetos (Condição *Objetos*) ou de figuras (Condição *Ilustrações*) referentes às palavras ensinadas com o procedimento de leitura. Na Condição *Controle* as atividades ensinavam a nomeação de figuras sem relação com as palavras impressas ensinadas. As atividades recreativas eram realizadas antes dos passos de ensino. Todos os alunos aprenderam a nomear os objetos ou as figuras representativas das palavras alvo do estudo, sugerindo que as atividades recreativas foram eficazes no ensino das relações nome-objeto, mas o ensino de leitura foi igualmente eficaz, sob as três condições. Os resultados sugerem que a forma do material (objetos ou figuras) não exerceu papel crítico. A variável crítica para a aquisição de leitura foi o estabelecimento das relações palavra impressa – palavra falada e palavra impressa – figura das quais deriva a emergência de leitura. As atividades podem ter desempenhado um papel motivacional importante para a manutenção dos participantes na situação de ensino.

**DESCRITORES:** Atividades de lazer. Vocabulário. Ensino de recuperação/métodos. Leitura. Ensino/métodos. Instrução programada como assunto/normas.

---

\* Artigo baseado na Dissertação de Mestrado da primeira autora. Apoio financeiro da FAPESP (Processo 2007/52577-9).

<sup>1</sup> Terapeuta Ocupacional e Mestre em Educação Especial (Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos).

<sup>2</sup> Psicóloga, Doutora em Psicologia Experimental e Professora Titular da Universidade Federal de São Carlos.

<sup>3</sup> Terapeuta Ocupacional, Doutora em Psicologia e Professora Associada da Universidade Federal de São Carlos.

<sup>4</sup> Psicóloga, Mestre em Filosofia, Doutoranda em Psicologia (Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de São Carlos).

**Endereço para correspondência:** Débora Corrêa de Lima. Avenida Vicente Guaglianone, 55 – Vila Independência. CEP 14.802-120, Araraquara/SP. Email: de\_correa@yahoo.com.br

A Educação é um campo de intervenção interdisciplinar que tem como objeto de estudo a metodologia dos processos de ensino-aprendizagem (ROCHA, 2007; ROCHA et al., 2003). A Psicologia vem oferecendo uma contribuição conceitual e metodológica, para o conhecimento sobre processos de aprendizagem relacional e para o desenvolvimento de tecnologias de ensino de leitura, com base no paradigma de relações de equivalência (SIDMAN, 1971; 1994; SIDMAN; CRESSON, 1973; SIDMAN; TAILBY, 1982).

O repertório de leitura é de grande importância, pois permeia os processos de aquisição do conhecimento, relacionados tanto aos aspectos práticos da vida diária como ao desempenho escolar (DE ROSE, 2005).

Pode-se definir a leitura com compreensão a partir da perspectiva teórica da Equivalência de Estímulos, como o reconhecimento de palavras impressas e a compreensão de seu significado (DE SOUZA et al., 2009; SNOW et al., 2005). Os estudos de equivalência de estímulos têm demonstrado que palavras ditadas, palavras impressas e suas respectivas figuras podem se tornar equivalentes após um procedimento de ensino de, pelo menos, duas dessas relações: entre palavra ditada e palavra impressa e entre palavra ditada e figura.

De acordo com Woolfoolk (2000), no início do processo de alfabetização o aprendiz apresenta domínio da linguagem oral, caracterizado pelo conhecimento de um vocabulário considerável. Sidman (1994) destaca que a aprendizagem e domínio de vocabulário podem sustentar a aquisição de leitura.

Estudos que empregaram procedimentos de ensino de nomeação de figuras (DE ROSE, et al., 1989; 1996; EIKESETH; SMITH, 1992; MEDEIROS; NOGUEIRA, 2005)

obtiveram resultados favoráveis à aquisição de leitura com compreensão, indicando que a nomeação de figuras pode ser um facilitador para o desenvolvimento de habilidades mais complexas como a decodificação de palavras e a leitura com compreensão.

A meta da Terapia Ocupacional no contexto educacional é o fortalecimento do potencial dos educandos e uma das estratégias que pode ser empregada é a elaboração de adaptações facilitadoras do processo educacional (ROCHA, 2007; ROCHA et al., 2003). Neste trabalho, o ponto de partida para potencializar a aprendizagem dos alunos foi a compreensão de que o brincar, enquanto atividade própria da infância é uma forma privilegiada para estimular o desenvolvimento e a aprendizagem (FERLAND, 2006).

Com base nessa compreensão, o objetivo deste estudo foi elaborar, implementar e avaliar um programa de atividades recreativas para ampliação do vocabulário, por meio do ensino da nomeação de figuras, e verificar seus possíveis efeitos na aquisição de leitura.

## MÉTODO

### *Local, equipamento e materiais*

Os alunos frequentaram um laboratório equipado com microcomputadores PC, conectados a monitores, fones de ouvido, teclados e mouses, que possibilitavam realizar sessões informatizadas (ROSA FILHO, et al. 1998), no contra turno escolar. Os materiais empregados nas atividades do Programa de Atividades Recreativas – PAR (LIMA, 2009), de acordo com as condições (*Objetos, Ilustrações ou Controle*) são apresentados na Tabela 1.

**Tabela 1** - Atividades que compõem as condições do Programa de Atividades Recreativas (PAR), classificadas por título, palavras ensinadas e relação dos materiais utilizados

Condições	Título da Atividade	Palavras	Materiais utilizados
 Objetos	1. “Conhecer uma fruta”	Figo	Figo <i>in natura</i> e faca de sobremesa
	2. “Resgate na ilha”	Remo	Miniaturas de barco, remo e “maquete” de ilha
	3. “Enviar uma carta”	Selo	Selos, envelope, sulfite, lápis e borracha
	4. “Um duende comilão”	Nepa	Objeto reproduzindo a figura da nepa
	5. “Meu amigo boneco de neve”	Cani	Objeto reproduzindo a figura da cani
	6. “Salvo pelo poja!”	Poja	Objeto reproduzindo a figura do poja
 Ilustrações	7. “Doce de figo”	Figo	Slides com texto e fotos de figos
	8. “Modelos de remos”	Remo	Slides com texto e fotos de remos
	9. “Coleção de selos”	Selo	Slides com texto e fotos de selos
	10. “Um duende comilão”	Nepa	Slides com texto e figura da nepa
	11. “Meu amigo boneco de neve”	Cani	Slides com texto e figura da cani
	12. “Salvo pelo poja!”	Poja	Slides com texto e figura do poja
 Controle	13. “Doce de laranja”	Laranja	Slides com texto e fotos de laranjas
	14. “Transportes”	Transporte	Slides com texto e fotos de transportes
	15. “Coleção de brinquedos”	Brinquedo	Slides com texto e fotos de brinquedos
	16. “Um astronauta no espaço”	Pafe	Slides com texto e fotos do pafe
	17. “Na floresta tropical”	Xede	Slides com texto e fotos do xede
	18. “Quanto brilho”	Taja	Slides com texto e fotos da taja

### Participantes

Os participantes eram 13 estudantes do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública de uma cidade do interior do estado de São Paulo que freqüentavam da 1ª à 4ª série e não liam nem escreviam. A idade dos alunos variou de sete a dez anos.

A participação dos alunos foi autorizada por seus pais e/ou responsáveis por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e o projeto foi aprovado no Comitê de Ética em Pesquisa (Parecer N.º. 101/2007) da instituição de Ensino Superior na qual a pesquisa foi desenvolvida.

### Delineamentos

Avaliações de linha de base múltipla apresentavam todas as figuras antes e depois da realização das atividades do PAR, permitindo acompanhar o desempenho individual de cada participante. Também foram utilizadas avaliações de pré e pós-teste para avaliar os possíveis efeitos do PAR sobre a aquisição do repertório de nomeação de figuras e leitura de palavras em cada uma das condições (*Objetos X Ilustrações X Controle*).

### Procedimentos

As palavras alvo foram selecionadas a partir dos resultados obtidos em Lima et al. (2006) que indentificaram três palavras não-familiares (*figo, remo e selo*), que os alunos apresentavam dificuldade em nomear. As pseudo-palavras (*nepa, cani e poja; pafe, xede e taja*) foram inventadas.

Os procedimentos para ampliação de vocabulário visavam o ensino da nomeação (relação nome-referente) e do significado das palavras alvo e empregavam dezoito atividades recreativas, seis na Condição *Objetos*, seis na Condição *Ilustrações* e seis na Condição *Controle* (nas quais as palavras e figuras utilizadas nas atividades recreativas não eram as mesmas para as quais se ensinava o repertório de leitura).

O procedimento geral consistiu em três tipos de atividades: (A) para ensino de vocabulário (conforme a condição experimental de cada participante), (B) ensino de leitura e (C) avaliação dos repertórios de nomeação de figuras e de leitura. A seqüência em que essas atividades foram realizadas está apresentada na Tabela 2.

**Tabela 2** - Seqüência das etapas de ensino de nomeação<sup>a</sup> de figura e de leitura de acordo com o tipo de palavra

Tipo de palavras	Atividades programadas
Não-familiares	Pré-teste
	Ensino de vocabulário ( <i>figo</i> )
	Ensino de leitura
	Pós-teste
	Ensino vocabulário ( <i>remo</i> )
	Ensino de leitura
Pseudo-palavras	Pós-teste
	Ensino vocabulário ( <i>selo</i> )
	Ensino de leitura
	Pós-teste
	Ensino vocabulário ( <i>nepa</i> )
	Ensino de leitura
Pseudo-palavras	Pós-teste
	Ensino vocabulário ( <i>cani</i> )
	Ensino de leitura
	Pós-teste
	Ensino vocabulário ( <i>poja</i> )
	Ensino de leitura
	Pós-teste

<sup>(a)</sup>. Ensinada por meio do Programa de Atividades Recreativas (PAR)

#### A. Sessões para ensino de vocabulário

O início de todas as atividades era caracterizado pela apresentação do objeto ou da figura (de acordo com a condição), acompanhada da pergunta “*você sabe o que é isso?*”. A etapa inicial das atividades foi planejada com o objetivo de despertar a curiosidade do aluno frente ao objeto ou à figura. Após a apresentação da pergunta, considerava-se possível a ocorrência de três situações: a) emissão de respostas adequadas (nomear o objeto/figura); b) emissão de respostas inadequadas (“*não sei*” ou nomear o objeto/figura utilizando outras palavras que não as palavras alvo) e c) ausência de resposta.

As atividades prosseguiram para a segunda etapa com o adulto nomeando o objeto/figura - “*Esse é o/a \_\_\_\_\_ (palavra alvo)*”, fornecendo ao aluno o modelo de relação da palavra falada com o objeto/figura. A terceira etapa da atividade era destinada à exploração das características físicas do objeto (tamanho, formato, cor, cheiro, gosto) e ao fornecimento de informações sobre a função dos objetos/figuras.

Na quarta etapa, as atividades eram finalizadas de forma padronizada. Para verificar se o aluno havia apreendido o conteúdo da atividade, a pesquisadora apontava para o objeto ou para a figura e perguntava “*Qual é o nome disso?*”. Após a resposta do aluno, nova pergunta era formulada, “*E o que fazemos com o/a \_\_\_\_\_ (palavra alvo)?*”.

O critério para encerramento da atividade era que

o aluno respondesse corretamente às duas perguntas. Não havia rigor quanto à complexidade das respostas: eram consideradas corretas tanto as respostas mais simples, caracterizadas somente pela nomeação (e.g. “figo”), quanto as mais elaboradas (e.g. “O figo é uma fruta, a casca é roxa e ele nasce na árvore”), caracterizadas pelo acréscimo de informações descritivas, além da nomeação.

#### B. Sessões informatizadas para ensino de leitura

Nessas sessões, conduzidas com apoio de computador, eram ensinadas seis palavras, três não familiares *figo*, *remo* e *selo* e três pseudo-palavras (*nepa*, *cani* e *poja*). Cada uma das palavras era ensinada individualmente, iniciando a aprendizagem com sessões para aquisição de vocabulário antes dos passos de ensino de leitura.

Os passos de ensino, idênticos nas três condições, foram conduzidos em duas partes complementares e sequenciais: ensino da palavra inteira e ensino das sílabas, seguindo o modelo do procedimento estabelecido em estudos prévios (DE ROSE, et al., 1992; 1996; DE SOUZA et. al., 2004). O objetivo dos passos de ensino era que o aluno se tornasse capaz de ler a palavra, mas as tarefas ensinavam leitura receptiva (selecionar uma palavra impressa, entre outras, quando a palavra era ditada) e ditado pela seleção e sequenciamento das sílabas impressas. O procedimento era aplicado até o aluno atingir o critério de 100% de acertos. Enquanto o critério não fosse atingido o bloco de tentativas de ensino continuava sendo aplicado, até um máximo de três blocos por sessão. Se ainda assim o critério não fosse atingido, o procedimento era interrompido e reiniciado na sessão seguinte.

#### C. Sessões de avaliação informatizada

As avaliações eram realizadas antes e depois da introdução das sessões para ensino de vocabulário (Tabela 2) e tinham como objetivo avaliar a leitura das palavras impressas e a nomeação das figuras correspondentes às palavras.

As instruções, apresentadas por meio de fones de ouvido, eram “*Que palavra é esta?*” e “*Que figura é esta?*”. Inicialmente eram apresentadas as seis palavras, uma a uma, depois eram apresentadas as seis figuras. O aluno devia nomear o estímulo (palavra/figura) apresentado na parte superior da tela e as respostas registradas pela experimentadora.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados apresentados são referentes ao desempenho individual dos participantes nas avaliações informatizadas para nomeação de figuras e leitura de palavras,

antes e após o ensino de vocabulário realizado por meio das atividades do PAR.

A Tabela 3 ilustra o desempenho dos alunos nas avaliações de pré-teste, para nomeação de figuras e leitura de palavras, em cada uma das condições das atividades do PAR. Cinco participantes nomeavam corretamente alguma das figuras não-familiares e apenas Vivian (Condição *Ilustrações*) lia corretamente uma das palavras não-familiares (*remo*). Nenhum dos participantes, em quaisquer das três condições, lia as pseudo-palavras nem nomeava as figuras abstratas que as representavam.

Infere-se que os alunos tentavam associar as figuras não-familiares (*figo*, *remo* e *selo*) a objetos conhecidos, por exemplo, quase todos os alunos que tentaram nomear a figura figo reconheceram que se tratava de uma fruta, mas a nomeavam como caju, uva, manga, fruta, beterraba. Respostas como pá, colher e vassoura foram atribuídas à figura remo. Para a figura selo as respostas remetiam a itens variados: papel, cartão, carta, figurinha, cd, jornal, tapete, fita e bandeira. Apenas alguns alunos tentaram nomear as figuras abstratas; a figura nepa recebeu mais respostas: regador, aviãozinho e tambor; cani foi nomeada como carrinho e poja foi nomeada como vaso. Houve também o caso de uma participante que nomeou as três figuras como brinquedo (categoria).

A análise destas respostas demonstra que as figuras não-familiares e abstratas, realmente não faziam parte do contexto social dos alunos, pois suas respostas evidenciavam o não conhecimento do significado das mesmas. Este dado torna-se ainda mais robusto pelo fato de que para dois alunos, Tales e Pedro, as atividades recreativas da condição *Controle* foram insuficientes para permitir a emergência dos repertórios de nomeação das figuras referentes às pseudo-palavras; apenas após sua participação subsequente nas atividades da condição *Objetos* ocorreu aprendizagem da nomeação das figuras abstratas.

A Tabela 4 apresenta as respostas de cada participante nas tentativas de nomeação de figura e de leitura de palavras no pré e pós-teste. Após a realização das atividades do PAR, constata-se que 12 dos 13 participantes nomearam corretamente as seis figuras, bem como leram corretamente as respectivas palavras apresentadas. Apenas um aluno, Carlos (*Ilustrações*) obteve desempenho final de 50% de acertos no pré e no pós-teste. Destaca-se que a aquisição de leitura, nas três condições experimentais, ocorreu com menor número de passos de ensino para palavras não-familiares do que para pseudo-palavras, o que confirma que o conhecimento prévio da relação nome-objeto favorece a aprendizagem de leitura.

**Tabela 3** - Respostas dos alunos no pré-teste na nomeação de figuras e na leitura de palavras impressas, nas três condições. A sigla NS caracteriza respostas tipo “Não Sei”

Tarefas	Objetos		Condições											
	Laís	Lúcio	Mário	Edison	Ilustrações			Controle						
Figuras		NS	NS	Caju		Fruta	Uva	Bife	NS	Man-ga	NS	Beterra-ba	Caju	Uva
		NS	Pá		Pá	Pá	Colher	NS	NS		Vassou-ra	NS	Pá	
		NS	Papel	Cartão	NS	Figuri-nha	Fita	Jornal	Tape-te	Carta	Cd		Bandeira	
		NS	NS	NS	Re g a - dor	NS	Aviaozinho	NS	NS	NS	Tambor	NS	Brinque-do	NS
		NS	NS	NS	NS	NS	Carri-nho	NS	Carri-nho	NS	NS	NS	Brinque-do	NS
		NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	Vaso	NS	NS	Brinque-do	NS
Palavras	<b>FIGO</b>	Cabide	NS	F-e-i-a-o	T-i-g-o	O	Fi-po	NS	NS	Faca	E-i-g-o	F-i-g-o	F-i-g-o	I-g-o
	<b>REMO</b>	Queijo	NS	P-e-m-o	E-m-o	O		NS	NS	Rato	O-o	R-e-m-o	R-e-n-o	E-d-m-o
	<b>SELO</b>	NS	NS	S-e-i-o	S-e-i-o	I-O	Sou	S-e-l-o	NS	Sapo	V-o	S-e-l-o	S-e-l-o	S-e-i-o
	<b>NEPA</b>	NS	NS	NS	E-p-a	U	Neopa	NS	NS	Navio	U-a	N-e-p-a	N-e-p-a	H-e-q-a
	<b>CANI</b>	NS	NS	C-a	C-a-e-i	I	Sani	NS	NS	Cebo-la	I-u-a	C-a-n-i	C-a-a-n-i	C-a-h-i
	<b>POJA</b>	NS	NS	P-o-j-a	P-o-i-a	O	Pipa	T-o-g-a	NS	Pato	V-o-a	P-o-j-a	P-o-j-a	Q-o-i-a

**Tabela 4** - Distribuição dos participantes por nome (fictício)/idade/gênero, condição do PAR e desempenho (em porcentagem de acertos) na nomeação de figuras e leitura das palavras no pré e pós-teste

Condição	Nome-Idade	% Acertos Pré-teste			% Acertos Pós-teste	
		Série	Figura	Palavra	Figura	Palavra
Objetos	Laís - 8	2 <sup>a</sup>	0	0	100	100
	Lúcio - 8	2 <sup>a</sup>	0	0	100	100
	Mário - 8	2 <sup>a</sup>	16,6	0	100	100
	Édison - 9	3 <sup>a</sup>	16,6	0	100	100
Ilustrações	Carlos - 8	2 <sup>a</sup>	0	0	50	50
	Vivian - 8	2 <sup>a</sup>	0	16,6	100	100
	Sara - 8	2 <sup>a</sup>	0	0	100	100
	Leonardo - 9	3 <sup>a</sup>	0	0	100	100
	Vitor - 7	2 <sup>a</sup>	16,6	0	100	100
	Pedro - 8	2 <sup>a</sup>	0	0	100	100
	Talita - 9	3 <sup>a</sup>	16,6	0	100	100
	Elisa - 9	3 <sup>a</sup>	0	0	100	100
Controle	Tales - 10	4 <sup>a</sup>	33,3	0	100	100

As dificuldades no desempenho na nomeação interferiram na aquisição de leitura, especialmente no caso dos alunos Tales e Pedro (Condição *Controle*), sugere concordância com os resultados dos estudos (DE ROSE, et al., 1989; 1996; EIKESETH; SMITH, 1992; MEDEIROS; NOGUEIRA, 2005) que relatam o efeito facilitador do en-

sino de nomeação das figuras na aquisição de leitura.

A Tabela 5 apresenta dados descritivos para o número de passos de ensino por tipo de palavras nas três condições experimentais. Analisando a medida de tendência central observa-se que nas três condições a quantidade de passos de ensino realizados está relacionada à familiaridade das

palavras (e suas respectivas figuras); quanto menos familiar a palavra mais passos de ensino foram realizados até que fosse atingido o critério de aquisição da leitura. Além disso, nas condições que empregaram imagens (*Ilustrações* e *Controle*) o número de passos de ensino foi ligeiramente menor do que na Condição *Objetos*, para ambos os tipos de palavras.

**Tabela 5** - Número de passos de ensino realizados para palavras não-familiares e pseudo-palavras até aquisição do repertório de leitura (conclusão dos procedimentos com critério de 100% de acertos).

Número de passos de ensino			
Condição	Tipos de Palavras	Mediana	D.P.
<i>Objetos</i>	Não-familiares	6	3,4
	Pseudo-palavras	13	10,1
<i>Ilustrações</i>	Não-familiares	5	8,8
	Pseudo-palavras	12	14,3
<i>Controle</i>	Não-familiares	5	2,5
	Pseudo-palavras	12	8,2

A similaridade na quantidade de treino (passos de ensino) necessária para a aprendizagem (ver Tabela 5), em todas as condições sugere que talvez ao aprender o significado das palavras, não importa sob que condições, a aprendizagem de leitura torna-se mais fácil, já que o aluno tem apenas que aprender as novas relações entre palavras faladas e impressas (DE ROSE et al, 1996).

O aprendizado do significado das palavras foi planejado a partir do brincar, que de acordo com Ferland (2006), é uma forma privilegiada de estimular a aprendizagem. Assim, a elaboração do PAR abordou explicitamente o ensino das relações nome-objeto em condições de brincadeira, priorizando não apenas os materiais disponibilizados, mas as interações entre a criança e o adulto. Essa condição pode ter tido, adicionalmente, um efeito motivacional importante, sugerido pela disposição e permanência dos alunos na situação de ensino de leitura.

## CONCLUSÕES

O PAR foi concebido como um programa complementar para potencializar os resultados da aplicação do programa de ensino “Aprendendo a Ler em Pequenos Passos” (ROSA FILHO et al. 1998).

Este estudo mostrou que o PAR foi efetivo para ensinar significado e ampliar vocabulário; mostrou, também, que quando o aluno já sabe nomear uma figura, a aprendizagem de leitura e escrita fica favorecida, o que recomenda o uso sistemático de condições e procedimentos de ensino programados no PAR como um importante componente do ensino bem sucedido nas fases iniciais de escolarização.

Futuras pesquisas apontam para o aperfeiçoamento das atividades da Condição *Ilustrações*, visando sua incorporação nos procedimentos informatizados para ensino de leitura, que apresentam como vantagens a padronização dos procedimentos e a aplicação independente de monitores especializados.

LIMA, D. C.; SOUZA, D. G.; MARTINEZ, C. M. S.; ROCCA, J. Z. Playing tasks for increase of vocabulary and teaching reading to non-readers. **Rev. Ter. Ocup. Univ. São Paulo**, v. 21, n. 1, p. 61-67, jan./abr. 2010.

**ABSTRACT:** The goal of this study was to develop a program of object-playing tasks to teach name-object relations, and to verify its effects on learning reading and writing. To teach reading participants were exposed to a computerized teaching program based on the stimulus equivalence paradigm. Thirteen students, aged seven to ten years old, participated in both teaching and object-playing tasks. These tasks were organized in three conditions. Condition one (*Object*) taught objects' naming and the second Condition (*Illustration*) taught pictures' naming. In both conditions, the tasks made use of words that were taught in the reading and writing procedure. The third condition (*Control*) taught picture naming as well; however, these pictures were different from those used in the teaching program. Six words were taught, three non-familiar and three pseudo-words. The object-playing tasks were always completed before the teaching phases that targeted non-familiar and pseudo-words. All participants learned to name the objects or pictures that represented the aimed words of this study, however, the results did not indicate differences between in three conditions concerning reading acquisition. These results also suggest that the material format did not have a critical influence on the number of assessment sessions completed by participants. Instead, the critical variable on reading acquisition was the establishment of matching printed to dictated words from which reading emerged.

**KEY WORDS:** Leisure activities. Vocabulary. Remedial teaching/methods. Reading; Teaching/methods. Programmed instruction as topic.

## REFERÊNCIAS

- DE ROSE, J. C. Análise comportamental da aprendizagem de leitura e escrita. *ReBAC*, v.1, n. 1 p. 29-50, 2005.
- DE ROSE, J. C. ;et al. Aquisição de leitura após história de fracasso escolar: equivalência de estímulos e generalização. *Psicol. Teoria Pesq.*, v. 5, n. 3, p. 325-346, 1989.
- DE ROSE, J. C.; DE SOUZA, D. G.; HANNA, E. S. Teaching reading and spelling: Exclusion and stimulus equivalence. *J. Appl. Behav. Anal.*, v. 29, n. 4, p. 451-469, 1996.
- DE SOUZA, D. G.; DE ROSE, J. C.; DOMENICONI, C. Applying relational operants to reading and spelling. In: REHFELDT, R. A.; BARNES- HOLMES, Y., (Eds.). *Derived relational responding: Applications for learners with autism and other developmental disabilities*. Oakland, CA: New Harbinger Publications, 2009. p. 173-207.
- EIKESETH, S.; SMITH, T. The development of functional and equivalence classes in high-functioning autistic children: The role of naming. *J. Exp. Anal. Behav.*, v. 58, n. 1, p. 123-133, 1992.
- FERLAND, F. *O modelo lúdico: o brincar, a criança com deficiência física e a terapia ocupacional*. Tradução de Maria Madalena Moraes Sant'Anna. 3a. ed. São Paulo: Roca, 2006.
- LIMA, D. C. *Programa de atividades recreativas para aprendizagem de leitura e escrita: contextualização das palavras ensinadas*. 2009. 211f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.
- LIMA, D. C.; ROCCA, J. Z.; DE SOUZA, D. G. Avaliação das figuras de um programa de ensino por meio da tarefa de nomeação. In: JORNADA DE ANÁLISE DO COMPORTAMENTO, 5. São Carlis, 2006. Paineis.
- MEDEIROS, J. G.; NOGUEIRA, M. F. A nomeação de figuras como facilitadora do ler e escrever em crianças com dificuldade de aprendizagem. *Psicol. Teoria Prática*, v. 7, n. 1, p. 107-126, 2005.
- ROCHA, E. F. A Terapia ocupacional e as ações na educação: aprofundando interfaces. *Rev. de Ter. Ocup. Univ. São Paulo*, v. 18, n. 3, p. 122-127, 2007.
- ROCHA, E. F.; LUIZ, A.; ZULIAN, M. A. R. Reflexões sobre as possíveis contribuições da Terapia Ocupacional nos processos de inclusão escolar. *Rev. de Ter. Ocup. Univ. São Paulo*, v. 14, n. 2, p. 72-78, 2003.
- ROSA FILHO, A. B.; et al. *Aprendendo a ler e escrever em pequenos passos*, 1998. Software para pesquisa.
- SIDMAN, M. Reading and auditory visual equivalences. *J. Speech Lang. Hear. Res.*, v. 14, n. 1, p. 5-13, 1971.
- SIDMAN, M. *Equivalence relations: a research story*. Boston, MA: Authors Cooperative, 1994.
- SIDMAN, M.; CRESSON, O. Reading and cross-modal transfer of stimulus equivalence in severe retardation. *Am. J. Ment. Retard*, v. 77, n. 5, p. 515-523, 1973.
- SIDMAN, M.; TAILBY, W. Conditional discrimination vs. Matching-to-sample: An expansion of the testing paradigm. *J. Exp. Anal. Behav.*, v. 37, n. 1, p. 5-22, 1982.
- SNOW, C. E.; GRIFFIN, P.; BURNS, M. S. *Knowledge to support the teaching of reading*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2005.
- WOOLFOOLK, A. E. *Psicologia da educação*. 7a ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.