

# ENSINO DE ESCRITA DE PALAVRAS COM DIFICULDADES ORTOGRÁFICAS PARA ADULTOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL<sup>1</sup>

## TEACHING WORD SPELLING WITH ORTHOGRAPHIC DIFFICULTIES TO ADULTS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

Érika Rímoli Mota da SILVA<sup>2</sup>  
Lidia Maria Marson POSTALLI<sup>3</sup>

**RESUMO:** Dados governamentais indicam que a Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem apresentado aumento de matrículas de pessoas com deficiências, demandando condições de ensino adequadas. Considerando esse contexto escolar, o presente estudo teve como objetivo verificar se a exposição ao Módulo 2 do currículo de ensino “Aprendendo a Ler e a Escrever em Pequenos Passos” (ALEPP) contribuiria para desenvolver ou aprimorar a escrita de palavras com dificuldades ortográficas de quatro alunos com deficiência intelectual, com idades entre 25 e 37 anos. O Módulo 2 é composto por palavras irregulares da língua portuguesa, como: galinha, barco, garrafa, entre outras. A aplicação do módulo ocorria coletivamente, em média, três dias por semana. A condução das atividades experimentais foi realizada na presença da pesquisadora, do professor da sala regular e de estagiários. Os resultados mostraram que, de forma geral, os alunos se beneficiaram do ensino informatizado e individualizado, apresentando melhora no desempenho de escrita de palavras com dificuldades ortográficas. Além disso, o uso de recurso instrucional complementar à sala de aula mostrou-se capaz de criar condições favoráveis à aprendizagem da escrita por alunos com deficiência intelectual na EJA.

**PALAVRAS-CHAVE:** Escrita. Ensino individualizado. Adultos. Deficiência intelectual. EJA.

**ABSTRACT:** Government data indicate that Youth and Adult Education has shown an increase in the enrollment of people with disabilities, demanding adequate teaching conditions. Considering this educational context, the present study aimed to verify whether exposure to Module 2 of the teaching curriculum “Aprendendo a Ler e a Escrever em Pequenos Passos” (ALEPP) [Learning to Read and Write in Small Steps] would contribute to developing or improving the writing of words with orthographic difficulties among four students with intellectual disabilities, aged 25 to 37 years. Module 2 comprises irregular words in Portuguese, such as *galinha* (chicken), *barco* (boat), *garrafa* (bottle), among others. The module was applied collectively, on average, three days a week. The experimental activities were conducted in the presence of the researcher, the regular classroom teacher, and interns. The results showed that, overall, the students benefited from computerized and individualized teaching, demonstrating improved performance in writing words with orthographic difficulties. Moreover, the use of an instructional resource complementary to classroom activities proved capable of creating favorable conditions for learning to write for students with intellectual disabilities in the Youth and Adult Education program.

**KEYWORDS:** Writing. Individualized teaching. Adults. Intellectual disability. Youth and Adult Education.

## 1 INTRODUÇÃO

Grande parte dos estudantes que recorre à Educação de Jovens e Adultos (EJA) o faz com o objetivo de alfabetizar-se para conseguir participar de forma mais ativa na sociedade

<sup>1</sup> <https://doi.org/10.1590/1980-54702025v31e0015>

<sup>2</sup> Professora de Educação Especial. Município de São Carlos. São Carlos/São Paulo/Brasil. Doutora em Educação Especial na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Para condução da pesquisa contou com bolsa de Doutorado da CAPES/ProEX/PPGEEs/UFSCar (Processo ProEX CAPES #88882.332683/2019-01). E-mail: rimolierika@hotmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4741-5409>

<sup>3</sup> Docente. Departamento de Psicologia da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Doutora em Educação Especial na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Bolsista Produtividade (CNPq, Processo #317218/2021-2) e Edital Universal 18/2021 (CNPq, Processo #408778/2021-0). Pesquisadora do Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia sobre Comportamento, Cognição e Ensino (INCT-ECCE) (CNPq, Processo #465686/2014-1; FAPESP, Processo #2014/50909-8; CAPES Processo #88887.136407/2017-00). São Carlos/São Paulo/Brasil. E-mail: lidiaapostalli@ufscar.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7560-697X>

grafocêntrica em que vivemos, tendo acesso a mais oportunidades de trabalho, maior independência, acesso a objetos religiosos, entre outros (Siems, 2012; Teles & Soares, 2016). Dados da sinopse estatística da Educação Básica indicam que, em 2018, o maior número de matrículas de alunos do público da Educação Especial era de pessoas com deficiência intelectual (DI) e, ao observar as matrículas na EJA, mais de 60% se encontravam no Ensino Fundamental (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [Inep], 2019).

Esse cenário sugere a necessidade de revisão das condições de ensino e da implementação de práticas que atendam às demandas dos alunos para que as dificuldades possam ser superadas, minimizando a exposição dos alunos ao erro. Estudos relacionados ao ensino de leitura e de escrita (Matos, 2001; Reis et al., 2009; Rose, 2005) destacam alguns fatores importantes no planejamento de condições de ensino para indivíduos que estão no processo de aprendizagem de habilidades básicas, entre eles: iniciar o ensino pelas habilidades mais fáceis para o aprendiz e aumentar gradualmente as dificuldades; planejar condições de ensino para evitar o erro; utilizar consequências potencialmente reforçadoras tanto para discriminação do acerto e erro (reforço diferencial) quanto para manter o aprendiz motivado; respeitar o ritmo de aprendizagem do aprendiz; analisar constantemente os desempenhos do indivíduo; propor estratégias para o estabelecimento de controle de estímulos das unidades menores (palavra, sílaba, letra).

Com a proposta de desenvolver um recurso instrucional, complementar e suplementar ao ensino de sala de aula para alunos com dificuldades de aprendizagem de leitura e escrita, um grupo de pesquisadores, na década de 1980, propôs o currículo Aprendendo a Ler e a Escrever em Pequenos Passos (ALEPP) (Rose et al., 1996; Souza & Rose, 2006). O currículo vem sendo empregado com diferentes populações: crianças com dificuldades de aprendizagem (Reis et al., 2009; Rodrigues & Postalli, 2019; Souza & Rose, 2006; Souza et al., 2020; Tamiozzo et al., 2022), pré-escolares (Melchiori et al., 2000), adultos analfabetos (Bandini et al., 2014; Calcagno et al., 2016; Melchiori et al., 2000), pessoas com DI (Benitez & Domeniconi, 2016; Cravo & Almeida-Verdu, 2018; Fava-Menzori et al., 2018; Freitas et al., 2016; Muto & Postalli, 2020), implantados cocleares (Cravo et al., 2019; Lucchesi et al., 2022; Lucchesi et al., 2018). Ele tem demonstrado contribuir no ensino de habilidades elementares de leitura e de escrita de palavras.

A maioria dos estudos com pessoas com DI e com adultos utilizou o Módulo 1 do ALEPP. Os resultados indicaram a eficácia do programa de ensino com esses públicos (Bandini et al., 2014; Benitez & Domeniconi, 2016; Calcagno et al., 2016; Cravo & Almeida-Verdu, 2018; Fava-Menzori et al., 2018; Freitas et al., 2016). Os aspectos positivos mais mencionados como favorecedores para os bons resultados foram o ensino individualizado e o uso de reforço diferencial (Benitez & Domeniconi, 2016; Calcagno et al., 2016; Fava-Menzori et al., 2018).

Com o objetivo de avaliar os efeitos dos Módulos 1 e 2 do currículo ALEPP com sete adultos analfabetos, dos quais cinco frequentavam a EJA, Bandini et al. (2014) realizaram dois estudos. No primeiro, aplicou-se o Módulo 1, com palavras regulares da língua portuguesa; e, no segundo, aplicou-se o Módulo 2, com palavras irregulares. Foi utilizado o programa na versão *offline* ProgLeit (Rosa Filho et al., 1998). Os desempenhos iniciais no Diagnóstico de Leitura e de Escrita (DLE) dos quatro adultos, com idades de 17 a 64 anos que realizaram o Módulo 1, foram de 0% a 20% de acertos em leitura e de 0% a 53,3% de acertos em escrita por composição. Na etapa de ensino,

verificou-se que, ao longo das unidades, o número de repetições foi diminuindo. Após o ensino, três adultos apresentaram 100% de acertos em leitura e um teve desempenho menor que 20%. Em escrita, os participantes apresentaram desempenhos entre 0% e 100% de acertos.

No Estudo 2, dos quatro adultos com idades entre 28 e 46 anos, um havia realizado o Módulo 1 anteriormente. Os participantes apresentaram desempenhos iniciais entre 0% e 52% de acertos em leitura e 0% a 32% de acertos em escrita por composição. Com o ensino, os participantes mostraram avanços nos repertórios de leitura e escrita, apresentando média de 100% de acertos em leitura e média próxima a 60% de acertos em escrita. As autoras indicaram usar o programa como ferramenta extra para aceleração do processo de leitura de alunos da EJA. Sugerem, ainda, que o programa pode funcionar como motivador, prevenindo ou reduzindo as altas taxas de abandono escolar. Também ressaltaram que a variação de desempenho entre as habilidades de leitura e de escrita mostra que, embora relacionadas, a leitura e a escrita são habilidades independentes e precisam ser ensinadas separadamente para uma aprendizagem satisfatória.

Tendo em vista as características do programa de ensino, os resultados positivos na aquisição de habilidades de leitura e de escrita, a economia de ensino, a presença crescente de alunos da Educação Especial (especialmente com DI) nas salas de EJA e o histórico de permanência desses indivíduos em escolas sem aquisição da leitura e da escrita, o presente estudo teve como objetivo verificar se a exposição ao Módulo 2 do ALEPP contribuiria para o desenvolvimento ou aprimoramento da escrita de palavras com dificuldades ortográficas em adultos com DI matriculados na EJA.

## 2 MÉTODO

Nesta seção, serão apresentados, inicialmente, os participantes da pesquisa. Na sequência, serão abordados os equipamentos e os materiais utilizados. Após, serão descritos o local e a situação experimental do estudo, o delineamento experimental, o currículo ALEPP e, por fim, o procedimento de coleta de dados.

### 2.1 PARTICIPANTES

Os participantes foram quatro alunos com DI e com idades entre 25 e 37 anos, matriculados em uma turma da EJA, no período vespertino. A confirmação do diagnóstico de DI se deu a partir do acesso a atestados emitidos pela Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) ou laudo médico.

A participante Ana, com DI e 25 anos (no início da pesquisa), frequentou a APAE de 2000 a 2014 e de 2014 a 2016, estava matriculada na escola em que a pesquisa foi realizada, porém não era assídua. A aluna retornou à escola no ano de 2019 e passou a frequentar com maior assiduidade. Ana apresentava comportamentos escolares, tais como permanecer sentada, atentar-se à tarefa e solicitar ajuda quando necessário. Quanto à comunicação, tinha fala infantilizada e frequentemente não respondia ao ser questionada sobre algo, limitando-se a dirigir o olhar ao interlocutor.

O participante Pablo, com Síndrome de Down e 29 anos, frequentou a APAE até o ano de 2012. Pablo realizou o Módulo 1 do currículo ALEPP durante o ano de 2016 (durante uma pesquisa conduzida anteriormente). O participante apresentava comportamentos escolares e problemas de fala associados à Síndrome de Down.

A participante Luna, com DI e autismo, 36 anos, frequentou a APAE. A participante apresentava comportamentos escolares e dificuldades em solicitar ajuda ou em fazer perguntas quando tinha dúvidas.

O participante Vagner, com DI e 37 anos, frequentava a APAE desde 1989 e permaneceu na instituição até o final da pesquisa. Vagner também realizou o Módulo 1 do ALEPP durante o ano de 2016 (também durante uma pesquisa). O participante apresentava comportamentos escolares bem estabelecidos.

## **2.2 EQUIPAMENTOS E MATERIAIS**

Os materiais utilizados foram computadores (*netbooks* Intel Classmate 2Go PC, com tela de nove polegadas e sistema operacional Ubuntu), o Módulo 2 do currículo ALEPP (Rose et al., 1996; Souza & Rose, 2006) e fones de ouvido. Os participantes possuíam conhecimentos básicos de manuseio de computadores. Pablo utilizou o *mouse* e os demais participantes utilizaram o *mousepad* para selecionar o estímulo apresentado na tela do computador.

## **2.3 LOCAL E SITUAÇÃO EXPERIMENTAL**

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética de uma Instituição de Ensino Superior. A coleta de dados ocorreu nas dependências da escola, fora de sala de aula, em uma sala específica indicada pela diretora, onde os alunos ficavam sentados ao redor de uma mesa, cada um com seu computador, usando fones.

## **2.4 DELINEAMENTO EXPERIMENTAL**

Foi empregado o delineamento de múltiplas sondagens entre os conjuntos de palavras com dificuldades ortográficas e medidas de pré-teste (antes do ensino) e de pós-teste (após o ensino) de leitura e escrita. No presente estudo, a variável independente foi o Módulo 2 do ALEPP, e a variável dependente foi a escrita de palavras.

## **2.5 CURRÍCULO APRENDENDO A LER E A ESCREVER EM PEQUENOS PASSOS (ALEPP)**

Na versão mais atualizada do currículo ALEPP, o programa é composto por três módulos de ensino. O Módulo 1 tem como finalidade ensinar a leitura e a escrita de palavras regulares (consoante-vogal) da língua portuguesa. O Módulo 2 tem o objetivo de ensinar palavras irregulares da língua portuguesa, por exemplo, com dígrafos (nh, lh, rr), ç, s com som de z, entre outros (Golfeto & Postalli, 2021). O Módulo 3 tem como objetivo a compreensão de leitura de livros de histórias (Hanna et al., 2021). Os três módulos estão disponíveis na forma informatizada, mas os dois primeiros se encontram acessíveis por meio de um sistema *web* que viabiliza a autoria e a aplicação remota (a distância), e o terceiro módulo pode ser acessado por meio da instalação direta no computador.

### 2.5.1 MÓDULO 2 DO ALEPP – ENSINO DE PALAVRAS COM DIFICULDADES ORTOGRÁFICAS

- Diagnóstico de Leitura e Escrita 2 (DLE2)

A versão do DLE do Módulo 2 avaliou quatro relações: seleção de palavras impressas frente a palavras ditadas (AC), leitura de palavras (CD), escrita de palavras por composição de letras a partir das palavras ditadas (AE) e escrita de palavras na forma manuscrita a partir das palavras ditadas (AF), apresentadas nessa sequência.

Em cada tarefa, foi testada uma palavra de cada dificuldade da língua portuguesa trabalhada no Módulo de ensino (ç, ce/ci, lh, nh, ch, ge/gi, vRc, vSc, vNc, vLc, r brando, rr, s som z, ss, cRv, Clv, que/quí, ã/ão, x e gue/gui), totalizando 20 palavras/tentativas.

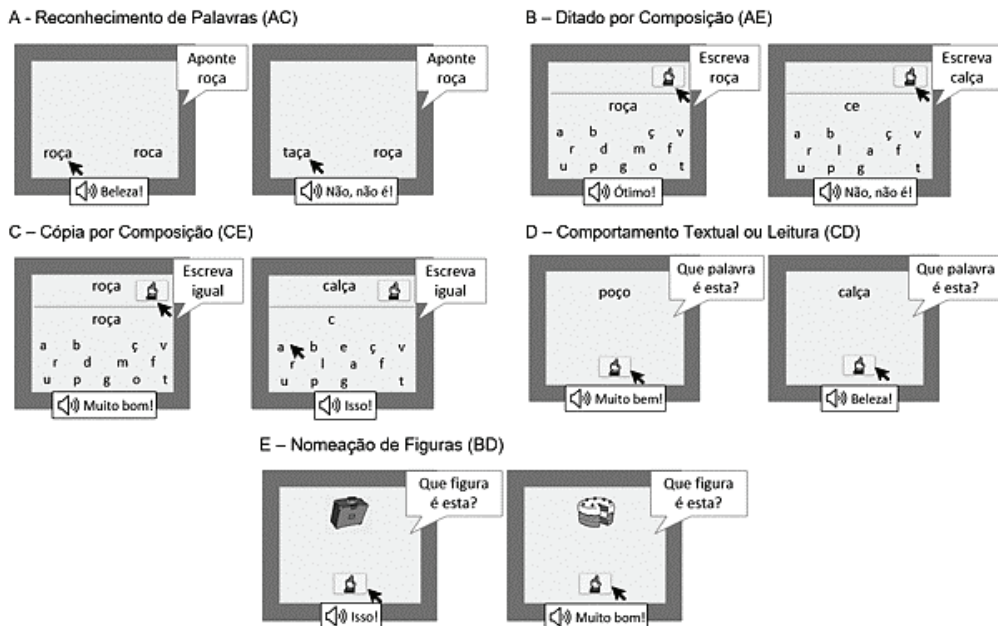
- Ensino Módulo 2 (versão 1.0.0 de 2017)

No Módulo 2, a programação visou ao ensino de palavras irregulares com dificuldades ortográficas da língua portuguesa. O procedimento de ensino foi dividido em unidades, que correspondem a uma dificuldade; assim, o Módulo continha 20 unidades. Cada unidade foi composta por quatro passos de ensino. Em cada passo, foram ensinadas quatro palavras por meio das relações entre palavra ditada e palavra impressa (AC), cópia por composição de letras (CE) e ditado (escrita por composição – AE) e testadas quatro palavras de generalização. Dessa forma, cada unidade ensinava 16 palavras e testava outras 16, compostas prioritariamente com a mesma dificuldade.

Para acompanhar a aquisição na escrita de palavras, era conduzida uma avaliação composta por uma palavra de cada uma das 20 irregularidades (monitoramento de generalização). Cada monitoramento era conduzido antes e após cada unidade e apresentava uma nova palavra em cada monitoramento. A Figura 1 apresenta uma ilustração dos tipos de tentativas empregadas no Módulo 2 nas tarefas de ensino e nas avaliações.

### Figura 1

Ilustração dos tipos de tentativas empregados nas tarefas de ensino e avaliações do Módulo 2



*Nota:* As consequências ilustradas são empregadas somente em blocos com função de ensino. Retirada de Tamiozzo et al. (2022).

*Nota de acessibilidade:* Ilustração dividida em cinco blocos, organizados em categorias, identificadas pelas letras de A a E. Cada bloco possui 2 quadros na cor cinza com bordas escuras. Na parte superior de cada quadro, um balão de fala com as instruções e, na base, um ícone de alto-falante com as mensagens transmitidas de acordo com a resposta fornecida pelo usuário. A: Reconhecimento de Palavras (AC): Neste quadro, está escrito “roça” e “roca”. Instrução: Aponte “roça”. Uma seta aponta para a palavra solicitada. Feedback: “Beleza”. No quadro ao lado, a mesma instrução: apontar para a palavra “roça” entre as opções “taça” e “roça”. A seta está apontada para “taça” e o sistema informa “Não, não é!”. B: Ditado por Composição (AE): Nos dois quadros deste bloco há letras embaralhadas e a instrução: “Escreva roça”, no primeiro, e “calça”, no segundo. No primeiro, o usuário escreveu roça e, no segundo, “ce”. Os feedbacks fornecidos foram: “Ótimo!” e “Não, não é!”, respectivamente. C: Cópia por Composição (CE): Neste exercício, pede-se para escrever igual às palavras “roça” e “calça”, disponíveis uma em cada quadro. Nos dois as palavras estão sendo escritas corretamente. O feedback recebido é “Muito bom!” e “Isso!”. D: Comportamento Textual ou Leitura (CD): Neste bloco, os quadros apresentam as palavras “poço” e “calça” e a pergunta “Que palavra é esta?”. As mensagens de feedback são “Muito bom!” e “Beleza!”. E: Nomeação de Figuras (BD): Neste exercício, o primeiro quadro apresenta a ilustração de uma bagagem de mão e o segundo, a de um bolo de aniversário com a pergunta “Que figura é esta?”. O feedback informa “Isso!” e “Muito bom!”.

- **Passos de ensino**

Os passos de ensino do Módulo 2 foram compostos por quatro etapas, a saber: pré-teste, ensino, pós-teste e pós-teste de generalização. O pré-teste era composto por 16 tentativas no total, sendo quatro tentativas com cada relação para as palavras de ensino e quatro para as palavras de generalização (duas palavras da língua portuguesa e duas pseudopalavras). No primeiro bloco do pré-teste, foram avaliadas as relações entre palavra ditada e palavra impressa (AC) e ditado (escrita por composição – AE) das palavras de ensino do passo em questão e,

no segundo bloco, foram avaliadas as mesmas relações com palavras de generalização. Foram apresentadas consequências diferenciais: frente ao acerto, o computador emitia um som (sinos, aplauso, guitarra, entre outros) e, frente ao erro, não era dada nenhuma consequência, e a próxima tentativa era apresentada. Caso o participante respondesse corretamente a todas as tentativas no pré-teste, ele realizava o pós-teste de generalização, não havendo ensino. Caso o participante apresentasse desempenho inferior a 100% de acertos no pré-teste, ele realizava o ensino das palavras do passo.

O ensino era realizado em blocos utilizando tarefas de seleção de palavra impressa frente à palavra ditada (AC), cópia por composição (CE) e escrita por composição (AE). Respostas corretas eram seguidas de elogios apresentados pelo computador (por exemplo, “Isso!”, “Muito bom!”), e respostas incorretas eram seguidas de uma instrução corretiva também apresentada pelo computador (“Não, não é”) e nova oportunidade para a mesma tentativa. Essa etapa de ensino foi composta por três tipos de configuração, diferenciadas pelo estímulo de comparação apresentado nas tentativas AC: estímulos de comparação com diferenças múltiplas; estímulos de comparação com diferenças críticas e estímulos de comparação da mesma dificuldade.

No ensino com diferenças múltiplas, as comparações eram a palavra-alvo (palavra correta) e uma palavra regular de linha de base do Módulo 1 (palavra incorreta). Por exemplo, “vinho” foi apresentado como modelo, e foram apresentadas as comparações “vinho” e “pato”. O ensino com diferenças críticas caracterizou-se pelas tentativas em que os estímulos de comparação apresentavam diferenças sutis, como troca de letra, omissão de letra, entre outros. Por exemplo, diante da palavra ditada “minhoca”, eram apresentadas como comparações o estímulo correspondente (correto) e um estímulo diferente (incorreto): palavras como “minioca”, “mihoca” e “michoca”.

No ensino de discriminação com estímulos de comparação da mesma dificuldade, os estímulos de comparação foram as palavras de ensino do passo em questão. Por exemplo, a palavra ditada foi “senha” e, como estímulos de comparação, foram apresentadas as palavras “senha” (correta) e “vinho” (incorreta). O bloco de ensino também apresentava tentativas de cópia por composição e escrita por composição a partir de ditado. Para passar para a próxima tarefa, o participante deveria responder corretamente a cada tentativa.

Após o ensino, realizava-se o pós-teste do passo, dividido em pós-teste de ensino e de generalização. No primeiro, foram avaliadas as quatro palavras de ensino do passo quanto à seleção da palavra impressa a partir da palavra ditada (AC) e escrita a partir de ditado (AE). No pós-teste de generalização, foram avaliadas as mesmas habilidades, mas com quatro palavras distintas daquelas de ensino (palavras de generalização, sendo duas pseudopalavras). Assim como no pré-teste, foram apresentadas consequências diferenciais. Tendo em vista que o pós-teste de ensino avaliava a aquisição do repertório ensinado, havia o critério de 100% de acertos; dessa forma, caso o participante apresentasse erros, realizava novamente o passo de ensino na sessão seguinte. No pós-teste de generalização, o objetivo era sondar se o ensino promoveu a ampliação do repertório; dessa maneira, não havia critério de aprendizagem.

Na tarefa de leitura, foram apresentadas seis palavras, sendo quatro de ensino e duas de generalização, intercaladas com a nomeação de figuras do Módulo 1. Nessas tentativas, a

palavra era apresentada no centro superior da tela, e um símbolo com uma mão aparecia no centro da tela. Concomitantemente à apresentação dos estímulos escritos, era apresentada a seguinte instrução: “O que está escrito?”; e, diante da apresentação de figuras: “Que figura é essa?”. O participante deveria ler a palavra escrita ou nomear a figura e clicar no símbolo com a mão. Após clicar no símbolo, era apresentada a palavra ditada referente à palavra escrita presente na tela do computador. Com essa configuração (automatizada), a resposta emitida pelo participante não foi registrada. A tarefa teve como objetivo criar a oportunidade para o participante ler palavras com a dificuldade-alvo.

- Avaliações de monitoramento de generalização de escrita

Foram planejadas 21 avaliações de monitoramento de escrita. Cada avaliação foi composta por uma palavra de cada dificuldade e conduzida antes e após cada unidade. Nessas avaliações, foram conduzidas tarefas de escrita (AE) e leitura (CD). A tarefa de leitura foi conduzida com 20 palavras; entretanto, não houve registro da resposta do participante. A avaliação da escrita por composição (AE) foi composta por 20 palavras. As respostas de acerto e erro não foram consequenciadas. Com o avanço das unidades de ensino, as palavras do monitoramento poderiam apresentar mais de uma complexidade da língua simultaneamente (por exemplo, o uso da palavra “festival” para avaliar o uso da dificuldade “vSc” implica conhecer o uso da dificuldade “vLc”, e foi usada apenas após o ensino de ambas as dificuldades da língua).

- Procedimentos adicionais

Caso o participante apresentasse dificuldade na tarefa de escrita a partir do ditado (AE), foram fornecidas instruções adicionais para atender às necessidades do aluno. Para as dificuldades “lh, nh e ch”, questionou-se os participantes, quando solicitavam ajuda, se a forma como estava escrita correspondia à palavra ditada (por exemplo, se a escrita “tela” correspondia à palavra ditada “telha” e o que deveria ser colocado para tornar a escrita correspondente). Para as dificuldades “vRc, vSc e vLc”, utilizou-se o ditado da palavra com ênfase no fonema da letra da dificuldade (por exemplo, para a palavra “barco”, ditava-se “barrrrco”, dando maior ênfase à letra “r”).

## 2.6 PROCEDIMENTO DE COLETA DE DADOS

A coleta de dados foi conduzida, em média, três vezes por semana, com duração de 40 a 60 minutos, em uma sala da própria escola. Todos os participantes realizavam a sessão simultaneamente, na presença da pesquisadora, dos professores e de estagiários. A condução do Módulo 2 do ALEPP ocorreu entre 2018 e 2019. Em cada ano de aplicação, um professor diferente, regente da sala de aula, participou da coleta de dados. Em cada semestre, cerca de três estagiários diferentes participaram, revezando-se ao longo da semana.

Inicialmente, foi aplicado o DLE do Módulo. A aplicação do programa de ensino ocorria conforme a sequência programada. O DLE foi conduzido no encerramento da pesquisa. Ao finalizar a tarefa experimental, os participantes tinham acesso a vídeos *online* no *YouTube*

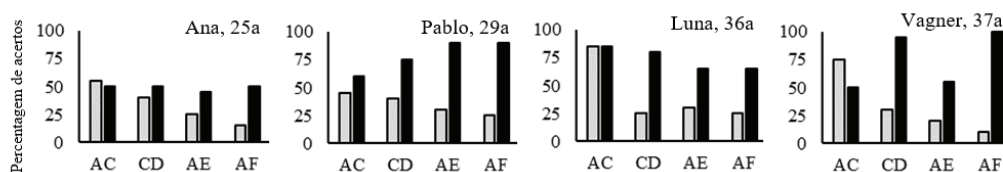
de acordo com suas preferências. Foi acordado com os participantes e com os professores que não seriam permitidos vídeos infantis.

### 3 RESULTADOS

A Figura 2 apresenta os desempenhos em pré- e pós-teste de leitura e escrita (DLE). Verifica-se, de modo geral, que três participantes (Pablo, Luna e Vagner) apresentaram aumento nas percentagens de acertos das quatro relações avaliadas. Nota-se que, diferentemente dos demais, Vagner apresentou maior percentagem de acertos em tarefas de escrita manuscrita (AF) em detrimento das tarefas de escrita por composição de letras (AE). Em princípio, a apresentação de letras pode ter confundido o participante durante a escrita. Destaca-se que, devido ao encerramento da pesquisa no final do ano letivo, nenhum dos participantes realizou o ensino de todas as unidades. Ana finalizou o ensino da dificuldade “vRc”, completando sete de 20 irregularidades; Pablo finalizou o ensino de “ss”, completando 14 de 20 irregularidades; Luna finalizou a dificuldade “r brando”, com 11 irregularidades completas; e Vagner finalizou a dificuldade “que/qui”, completando 17 irregularidades.

#### Figura 2

*Percentagem de acertos nas tarefas de leitura e escrita conduzidas antes e depois do Módulo 2 de ensino*



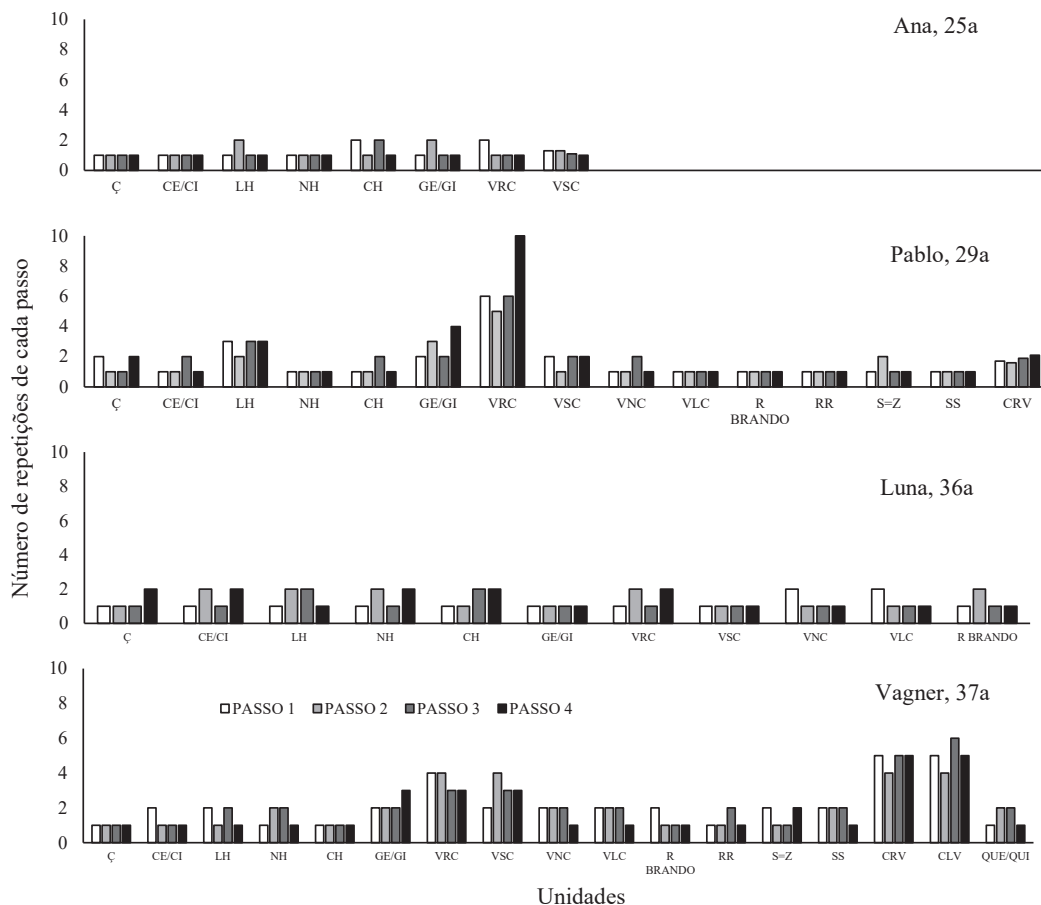
*Nota.* AC – seleção de palavras impressas frente a palavras ditadas; CD – leitura de palavras; AE – escrita de palavras por composição de letras a partir das palavras ditadas; AF – escrita de palavras na forma manuscrita a partir das palavras ditadas. Barras cinzas representam os desempenhos no pré-teste e as barras pretas no pós-teste.

*Nota de acessibilidade:* Gráficos de Barras. Lado a lado, quatro gráficos, cada um representando dados de um participante: Ana, 25 anos; Pablo, 29; Luna, 36; e Vagner, 37 anos. No eixo vertical, a percentagem de acertos com escala de 0 a 100 e, no horizontal, as categorias: AC, CD, AE e AF. Os valores específicos de cada variável não estão disponíveis.

A Figura 3 apresenta o número de execuções de passos de ensino do Módulo 2. Ana não apresentou muitas repetições ao longo dos passos de ensino e a complexidade com mais repetições foi “ch”. O participante Pablo apresentou poucas repetições ao longo do ensino com maior quantidade de repetições nas dificuldades “ge/gi” e “vRc”, apresentando mais repetições no último passo de cada dificuldade, com quatro e dez repetições, respectivamente, no referido passo. A participante Luna realizou o ensino necessitando do mínimo de passos, repetindo de uma a duas execuções por passo de ensino. Observa-se a ocorrência de duas repetições no segundo passo das seguintes dificuldades: “ce/ci, lh, nh, vRc e r brando”; e no quarto passo das dificuldades: “ç, ce/ci, nh, ch, vRc. O participante Vagner necessitou de um número variado de repetições de passos ao longo das dificuldades. Ele repetiu uma vez o primeiro passo das dificuldades “ce/ci e r brando” e o terceiro passo na dificuldade “rr”; duas repetições do quarto passo

das dificuldades “nh e lh”; quatro repetições do segundo passo e três repetições do quarto passo da dificuldade “vRc”; e duas repetições do primeiro passo, quatro do segundo e três repetições dos terceiros e quarto passos da dificuldade “vSc”.

**Figura 3**  
*Número de execuções de cada passo de ensino do Módulo 2*



*Nota de acessibilidade:* Gráficos de Barras. Quatro gráficos, cada um representando dados de um participante: Ana, 25 anos; Pablo, 29; Luna, 36; e Vagner, 37 anos. No eixo vertical, de 0 a 10, o número de repetições de cada passo. No eixo horizontal, as unidades. As cores das barras variam entre branco, cinza claro, cinza escuro e preto, indicando, respectivamente, os passos 1, 2, 3 e 4. Todos os participantes realizaram repetições para Ç, CE/CI, NH, CH, VRC, GE/GI, VRC, VSC. Luna, além desses, realizou repetições para: VNC, VLC e R brando. Pablo também realizou para: VNC, VLC, R brando, RR, S=Z, SS e CRV. Vagner, por sua vez, fez repetições para todos os anteriores e para que/qui.

A Figura 4 apresenta os desempenhos nos monitoramentos. A participante Ana apresentou 100% de acertos nas irregularidades “nh e vRc” após o ensino e 50% de acertos nas tentativas das irregularidades “ce/ci e ge/gi”. Quanto às irregularidades que não foram ensinadas, Ana acertou 50% ou mais das tentativas das irregularidades “r brando, s com som de z, x e â/ão”. Ao evidenciar o desempenho nas palavras das demais irregularidades não alvo (barras),

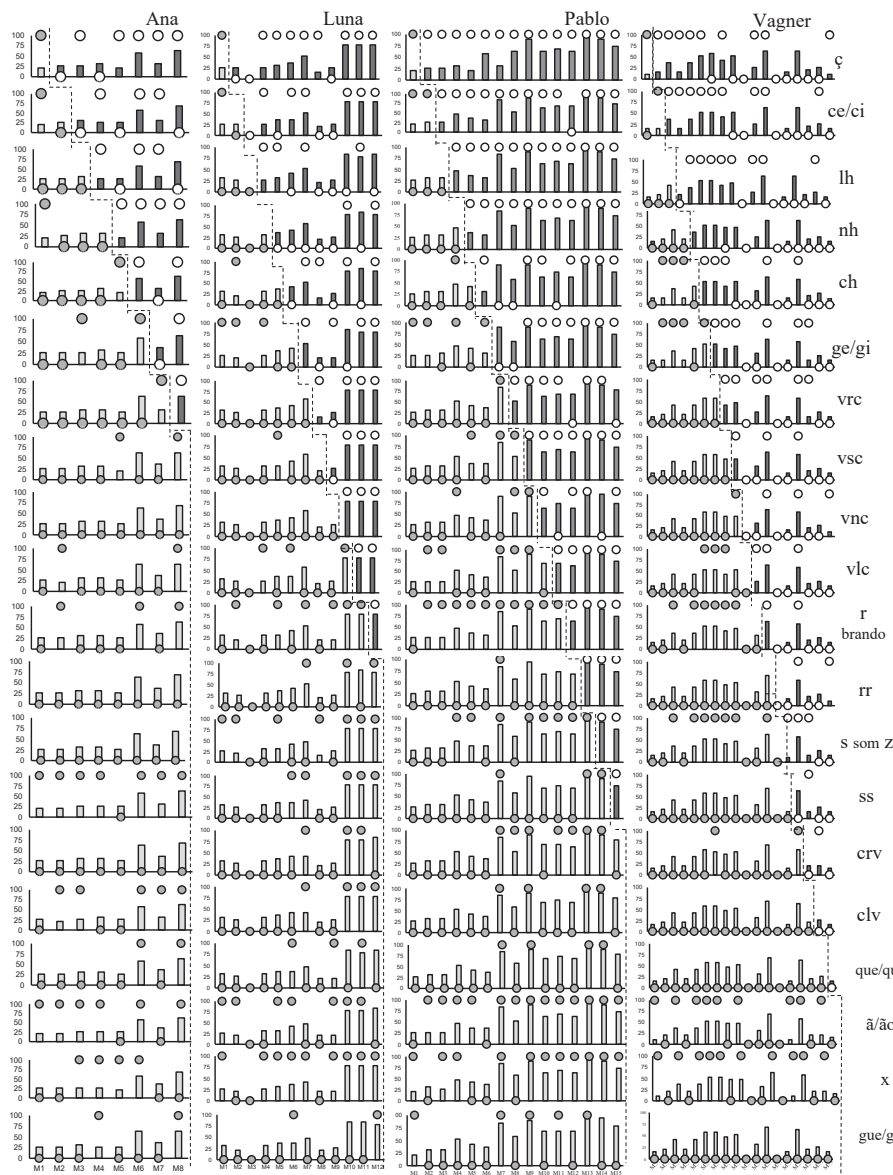
Ana apresentou desempenhos crescentes, com alguma variabilidade. Em relação aos erros apresentados pela participante, observou-se, por exemplo, que, ao ser ditada a palavra “celofane”, a participante escreveu “fareco”. Quando a palavra ditada foi “penha”, Ana escreveu “gefabe” e, frente à palavra ditada “quitute”, escreveu “petoiu”.

A participante Luna acertou 100% das tentativas após o ensino das irregularidades “vNc, vLc e r brando”. Nas irregularidades “lh e nh”, a participante acertou menos da metade das tentativas. Nas demais, Luna teve acerto igual ou superior a 67%. Em três das nove irregularidades não ensinadas (“s com som de z, â/ão e x”), a participante teve desempenho superior a 58% de acertos. Nas complexidades da língua “lh, nh e ch”, os erros apresentados pela participante se referiam ao emprego da dificuldade da língua na escrita da palavra, como, por exemplo, ao ser ditada a palavra “ramalhete”, Luna escreveu “ramalehte”. A participante apresentou acertos na escrita de palavras de algumas das dificuldades antes do ensino, com mais de 80% de acertos no uso delas (“ç, ce/ci, ge/gi, r brando, s com som de z e â/ão”).

O participante Pablo acertou as tentativas da palavra-alvo após o ensino de nove irregularidades: “ç, lh, nh, vSc, vLc, r brando, rr, s com som de z e ss”. Em oito das dificuldades (“lh, nh, vSc, vLc, r brando, rr, s com som de z e ss”), o aluno escreveu corretamente todas as palavras avaliadas após o ensino. Pablo apresentou entre 80% e 100% de erros na escrita de seis palavras anteriormente ao ensino (dificuldades “lh, nh, ch, vrc, rr e ss”) e escrita correta das palavras após o ensino. O participante utilizou letras aleatórias ao escrever algumas palavras, da dificuldade “vNc à â/ão”.

O participante Vagner escreveu corretamente as palavras em 50% ou mais das tentativas de seis irregularidades após o ensino, sendo elas “ç, ce/ci, lh, ge/gi, vRc e s com som de z”. Em 11 das demais irregularidades, o participante acertou menos da metade das tentativas, não acertando nenhuma em duas delas (“cLv e que/qui”). Em relação àquelas não ensinadas, Vagner teve acerto igual ou superior a 50% em duas irregularidades (“â/ão e x”). Em relação ao desempenho da escrita da palavra não-alvo (barras), constatou-se aumento de acertos ao longo do ensino até o nono monitoramento (M9); após essa avaliação, verificou-se alta variabilidade de desempenho, oscilando de 0% a 68%. Analisando os erros de Vagner, predominou o uso de letras aleatórias para compor a resposta.

**Figura 4**  
Desempenho nas avaliações de monitoramento



*Nota.* Os círculos indicam a percentagem de acertos da irregularidade-alvo. Círculos cinza indicam aferições anteriores ao ensino e brancos, aferições posteriores. As barras indicam os acertos nas demais irregularidades. Barras cinza-claro indicam medidas anteriores ao ensino e cinza-escuro medidas posteriores.

*Nota de acessibilidade:* Uma série de 80 gráficos de barras dispostos em quatro colunas, cada uma representando um participante: Ana, Luna, Pablo e Wagner. Cada gráfico apresenta barras verticais com as percentagens de 0 a 100 e círculos acima ou abaixo das barras. À direita de cada linha de gráficos, as dificuldades testadas. São elas: “Ç”, “CE/CI”, “LH”, “NH”, “CH”, “GE/GI”, “VRC”, “VSC”, “VNC”, “VLC”, “R” brando, “RR”, “S som z”, “SS”, “CRV”, “CLV”, “QUE/QUI”, “A/ÃO”, “X” e “GUE/GUI”.

## 4 DISCUSSÃO

A pesquisa verificou se a exposição ao Módulo 2 do ALEPP contribuiria para o desenvolvimento ou aprimoramento da escrita de palavras com dificuldades ortográficas para adultos com deficiência intelectual matriculados na EJA. Os resultados mostraram que a maioria dos participantes apresentou melhora no desempenho de escrita de palavras com dificuldades ortográficas da língua portuguesa. De modo geral, os participantes Luna e Pablo apresentaram avanços na escrita de palavras com poucas repetições dos passos de ensino. O participante Vagner completou 17 unidades; entretanto, na escrita das palavras, apresentou baixo desempenho, utilizando letras aleatórias para compor a resposta. Ana realizou sete das 20 unidades de ensino, completando um passo de ensino na maioria das ocasiões e garantindo a escrita correta das palavras das unidades ensinadas.

Analisar os erros pode contribuir para o avanço do ensino de escrita e se faz importante para identificar possíveis controles de estímulos e intervir visando tornar a aprendizagem menos custosa. Ao analisar os erros apresentados em escrita nas avaliações de monitoramento após o ensino, observou-se que, para a participante Luna, a maior parte não estava relacionada ao uso das complexidades, mas à troca, à omissão ou ao acréscimo de letras, à dificuldade de compor palavras com três ou mais sílabas, ou devido à não compreensão da palavra ditada. Frequentemente, os participantes solicitavam que a pesquisadora ou os professores ouvissem a palavra ditada pelo computador, pois não estavam compreendendo, e repetissem para eles. Observou-se também o uso de letras aleatórias pelos participantes Ana e Vagner.

Bandini et al. (2014) sugerem que o tamanho das palavras (quantidade de sílabas) e a inexistência de treino silábico podem ser aspectos que influenciam o estabelecimento de controle de estímulos de palavras irregulares da língua portuguesa diante dos resultados obtidos com adultos analfabetos. Para o aprimoramento do programa, as autoras também sugerem o uso de palavras cotidianas e o ensino silábico. Calcagno et al. (2016) indicaram a similaridade gráfica entre algumas letras, a dificuldade de discriminação ou incompreensão da palavra ditada pelo computador e a necessidade de instrutor/monitor durante tarefas de ditado manuscrito como aspectos a serem considerados nas propostas de ensino para indivíduos com baixo repertório de entrada nas habilidades relacionadas aos comportamentos de ler e de escrever.

Outro resultado importante refere-se às variações na quantidade de repetições dos passos de ensino, visto que cada participante apresentou maior quantidade de repetições em diferentes unidades (irregularidades) de ensino. Ainda que, em média, tenham sido realizadas três sessões por semana durante os 16 meses de coleta de dados, nenhum participante completou o Módulo de ensino. De modo geral, os resultados mostraram que o segundo passo de ensino teve maior concentração de execuções e o quarto passo, a menor, possivelmente devido ao acúmulo de aprendizagem adquirido após realizar três treinos com palavras com a mesma irregularidade. Tendo em vista o tempo demandado para que os participantes pudessem completar o programa de ensino e que, em alguns passos (como “ç, nh, vSc, vNc, vLc, r brando e rr”), nenhum dos participantes apresentou mais de uma execução, poderia ser estudada a reestruturação da quantidade de passos, com menor quantidade de passos em unidades com menor frequência de repetições, por exemplo, e também serem revistas as irregularidades a serem trabalhadas.

Essa sugestão também foi realizada por Tamiozzo et al. (2022), que avaliou o Módulo 2 do ALEPP conduzido com alunos, na grande maioria em suas escolas, como recurso suple-

mentar ao ensino em sala de aula para o desenvolvimento do repertório de escrita de palavras com dificuldades ortográficas da língua portuguesa. Os resultados mostraram que a maioria dos alunos não precisou realizar todos os passos de ensino programados, sugerindo que estudos futuros avaliem os efeitos da diminuição do número de passos, por exemplo, três passos de ensino por unidade, ressaltando a economia no tempo de aplicação do programa.

Destaca-se como fundamental, para a aplicação dos programas informatizados, o apoio, o fornecimento de equipamentos e a infraestrutura necessária (computadores com os programas requeridos para o funcionamento instalados, sala para aplicação e internet disponível) pela direção da escola. Tanto os professores quanto os estagiários se engajaram na aplicação do procedimento de ensino em situação natural e de forma coletiva e simultânea, auxiliando principalmente em tarefas não automatizadas, como o registro de leitura, e demonstraram interesse na ferramenta utilizada, assim como observado por Souza et al. (2020). Esse interesse revelou a importância de procedimentos diferenciados para o ensino de leitura ao público da EJA. Os professores não apenas auxiliaram na aplicação, como também contribuíram com sugestões e conhecimentos tanto pedagógicos quanto sobre os participantes (manejo de situações, comportamentos inadequados e formas de sanar algumas dificuldades encontradas). Esse trabalho em parceria permitiu que os participantes pudessem, de modo geral, adquirir novos repertórios de uma forma menos custosa (Vilaronga & Mendes, 2014).

Cabe destacar que os participantes apresentavam repertórios comportamentais como permanecer sentados, seguir instruções simples e ter conhecimento sobre como manusear o computador, requeridos para o melhor aproveitamento do recurso (Benitez et al., 2017). No contexto natural em que ocorreu a pesquisa, não foi possível interromper as conversas entre os alunos, visto que comumente eram situações importantes para a formação social daqueles indivíduos (questões como relacionamentos amorosos, formação de família e homofobia, por exemplo). Assim como com outros públicos, os jovens e adultos apresentam demandas não relacionadas aos conhecimentos acadêmicos e muitas vezes a escola é o único espaço em que esse indivíduo pode discutir, conhecer e aprender sobre esses conhecimentos de vida.

Os comportamentos dos participantes também podem ser indicativos de resultados para além da aprendizagem da escrita. Observações assistemáticas, bem como falas dos participantes (como “eu sei!”, “eu sou bom!”) durante e após o ensino, possibilitam inferir que os adultos perceberam a aquisição de conhecimento, motivando-se a prosseguir no programa. Constatou-se, também, a partir do relato de ambos os professores que acompanharam a pesquisa, que os participantes se mostraram mais motivados, atentos e demonstraram ganhos no repertório em sala de aula durante e após a aplicação do programa de ensino informatizado.

Comumente, as pessoas com deficiência permanecem por longos períodos nas escolas, sem perspectivas de término da escolarização básica (Fantacini & Campos, 2017). Um dos motivos pode estar relacionado à falta de oportunidades que atendam às necessidades específicas desses estudantes (Lima & Mendes, 2011). O presente estudo utilizou um programa planejado para pessoas com dificuldades de aprendizagem e, trabalhando com uma população com necessidades específicas de aprendizagem, proporcionou que esse público se beneficiasse desse ensino. A agilidade e o imediatismo de *feedback*, o registro e a possibilidade de aprendizagem em ritmo próprio (Bandini et al., 2014; Benitez & Domeniconi, 2016; Matos, 2001;

Reis et al., 2009; Rose, 2005) são características importantes, e o uso do computador contribui para a programação desses arranjos de contingências e o registro do desempenho dos aprendizes (Haydu, 2014).

Pesquisas têm fortemente requerido a investigação e disseminação de aspectos relacionados à aplicação de procedimentos de ensino bem-sucedidos com pessoas com deficiência intelectual no contexto real de aprendizagem em que os indivíduos se encontram (Räty et al., 2016). Outra demanda identificada refere-se a estudos sobre a aprendizagem de adultos e idosos, pois, comumente, pesquisas relacionadas ao ensino e à aprendizagem de habilidades acadêmicas têm como foco crianças (Sanceverino et al., 2020). A presente pesquisa pode contribuir nessas questões e destaca-se a importância de estudos futuros conduzidos com esses públicos buscando investigar e aprimorar as condições de ensino propostas por meio dos recursos informatizados.

#### 4 CONCLUSÕES

Os resultados obtidos na presente pesquisa indicaram que o currículo ALEPP se mostrou viável em sua aplicação na forma coletiva e simultânea. De forma geral, constatou-se que os participantes se beneficiaram do programa de ensino de escrita, apresentando aumentos nos repertórios avaliados após o ensino, principalmente considerando o período de frequência a instituições educacionais ao longo da vida e a não aquisição desse repertório anteriormente ao uso do currículo ALEPP concomitantemente à frequência escolar.

Diante dos resultados positivos do uso do currículo ALEPP, verifica-se a importância e relevância do planejamento de condições de ensino com análise contínua do desempenho dos aprendizes, bem como o desenvolvimento e acesso a ferramentas por professores, para contribuir na aquisição de habilidades iniciais de leitura e de escrita de alunos com deficiência intelectual, sendo um recurso complementar e suplementar à sala de aula.

#### REFERÊNCIAS

- Bandini, C. S. M., Bandini, H. H. M., Sella, A. C., & Souza, D. G. de. (2014). Emergence of reading and writing in illiterate adults after matching-to-sample tasks. *Paidéia*, 24(57), 75-84. <https://dx.doi.org/10.1590/1982-43272457201410>
- Benitez, P., & Domeniconi, C. (2016). Use of a computerized reading and writing teaching program for families of students with intellectual disabilities. *The Psychological Record*, 66(1), 1-12. <http://dx.doi.org/10.1007/s40732-015-0158-8>
- Benitez, P., Gomes, M., Bondioli, R., & Domeniconi, C. (2017). Mapeamento das estratégias inclusivas para estudantes com deficiência intelectual e autismo. *Psicologia em Estudo*, 22(1), 81-93. <https://doi.org/10.4025/psicoestud.v22i1.34674>
- Calcagno, S., Barros, R. S., Ferrari, I. S., & Souza, D. G. de. (2016). Análise dos erros apresentados por adultos iletrados ao longo de um programa informatizado de ensino de leitura e escrita. *Acta Colombiana de Psicología*, 19(1), 123-136. <https://doi.org/10.14718/ACP.2016.19.1.7>
- Cravo, F. A., & Almeida-Verdu, A. C. (2018). Avaliação de desempenho escolar após exposição a um programa informatizado de leitura e escrita. *Psicologia da Educação*, 47(2), 1-10.

- Cravo, F. A., Almeida-Verdu, A. C., Lucchesi, F. D., Silva, L. T., & Moret, A. L. (2019). Teaching a child with cochlear implant to read words with orthographic difficulties. *Trends in Psychology*, 27(4), 819-835.
- Fantacini, R. A., & Campos, J. A. P. (2017). Conclusão da escolaridade de alunos com deficiência intelectual matriculados na educação de jovens e adultos. *Revista de Educação*, 22(2), 317-330. <https://doi.org/10.24220/2318-0870v22n2a3610>
- Fava-Menzori, L. R., Lucchesi, F. D. M., & Almeida-Verdu, A. C. M. (2018). Ensino informatizado de leitura e escrita em uma sala de recursos. In D. L. Boas, F. Cassas, H. L. Gusso, & P. C. Mayer (Orgs.), *Comportamento em Foco 7, volume 7* (1ª ed., pp. 84-95). ABPMC.
- Freitas, M. C. de, Reis, T. S., Rose, J. C. de, & Souza, D. G. de. (2016). Delineamentos de Pesquisa na escola. In S. R. Souza, V. B. Haydu, & C. E. Costa (Orgs.), *Análise do comportamento aplicada ao contexto educacional: volume 4* (1ª ed., pp. 11-34). EDUEL.
- Golfeto, R. M., & Postalli, L. M. M. (2021). Ensino de palavras irregulares por meio do programa de ensino Aprendendo a Ler e a Escrever em Pequenos Passos. In A. R. Albuquerque, & R. M. Melo (Orgs.), *Contribuições da análise do comportamento para a compreensão da leitura e escrita: aspectos históricos, conceituais e procedimentos de ensino* (1ª ed., v. 1, pp. 191-224). Oficina Universitária, Cultura Acadêmica.
- Hanna, E. S., Severo, J. V. B. C., Domeniconi, C., Rose, J. C. de, & Souza, D. G. de. (2021). Ensino de Leitura de Histórias Infantis. In A. R. Albuquerque, & R. M. Melo (Orgs.), *Contribuições da análise do comportamento para a compreensão da leitura e escrita: aspectos históricos, conceituais e procedimentos de ensino. Volume 1* (1ª ed., pp. 225-248). Oficina Universitária, Cultura Acadêmica.
- Haydu, V. B. (2014). O modelo da equivalência de estímulos na forma de jogos educativos para o ensino leitura e escrita em contexto coletivo. In V. B. Haydu, S. A. Fornazari, & C. R. Estanislau (Orgs.), *Psicologia e análise do comportamento: Conceituações e aplicações à educação, organizações, saúde e clínica. Volume 1* (1ª ed., pp. 177-197). UEL.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2019). *Sinopse estatística da Educação Básica*. INEP. [https://download.inep.gov.br/informacoes\\_estatisticas/sinopses\\_estatisticas/sinopses\\_educacao\\_basica/sinopse\\_estatistica\\_educacao\\_basica\\_2019.zip](https://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/sinopses_estatisticas/sinopses_educacao_basica/sinopse_estatistica_educacao_basica_2019.zip)
- Lima, S. R., & Mendes, E. G. (2011). Escolarização da pessoa com deficiência intelectual: terminalidade específica e expectativas familiares. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 17(2), 195-208. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382011000200003>
- Lucchesi, F. D. M., Almeida-Verdu, A. C. M., Bolsoni-Silva, A. T., Buffa, M. J. M. B., & Bevilacqua, M. (2022). Speech accuracy and reading in children with cochlear implants. *The Psychological Record*, 72, 697-711. <https://doi.org/10.1007/s40732-022-00518-w>
- Lucchesi, F. D. M., Almeida-Verdu, A. C. M., & Souza, D. G. de. (2018). Reading and speech intelligibility of a child with auditory impairment and cochlear implant. *Psychology & Neuroscience*, 11(3), 306-316. <https://doi.org/10.1037/pne0000139>
- Matos, M. A. (2001). Análise de contingências no aprender e no ensinar. In E. M. Alencar (Org.), *Novas contribuições da Psicologia aos processos de ensino e aprendizagem* (4ª ed., pp. 143-165). Cortez.
- Melchiori, L. E., Souza, D. G. de, & Rose, J. C. de. (2000). Reading, equivalence, and recombination of units: a replication with students with different learning histories. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 33(1), 97-100. <http://dx.doi.org/10.1901/jaba.2000.33-97>

- Muto, J. H. D., & Postalli, L. M. M. (2020). Avaliação da compreensão de leitura de pequenos textos em livros por alunos com deficiência intelectual. *Revista Educação Especial*, 33, 1-27.
- Räty, L. M. O., Kontu, E. K., & Pirttimaa, R. A. (2016). Teaching children with intellectual disabilities: Analysis of research-based recommendations. *Journal of Education and Learning*, 5(2), 318-336. <http://dx.doi.org/10.5539/jel.v5n2p318>
- Reis, T. S., Souza, D. G. de, & Rose, J. C. de. (2009). Avaliação de um programa para o ensino de leitura e escrita. *Estudos em Avaliação Educacional*, 20(44), 425-450. <https://doi.org/10.18222/eaec204420092038>
- Rodrigues, P. N., & Postalli, L. M. M. (2019). Habilidades de consciência fonológica promovidas pelo ensino de leitura e escrita. *Psicologia Escolar e Educacional*, 23, 1-10. <https://doi.org/10.1590/2175-35392019019961>
- Rosa Filho, A. B., Rose, J. C. C. de, Souza, D. G. de, Hanna, E. S., & Fonseca, M. L. (1998). Aprendendo a ler e a escrever em pequenos passos [Computer software]. Versão ProgLeit
- Rose, J. C. de. (2005). Análise comportamental da aprendizagem de leitura e escrita. *Revista Brasileira de Análise do Comportamento*, 1(1), 29-50. <http://dx.doi.org/10.18542/rebac.v1i1.676>
- Rose, J. C. de, Souza, D. G. de, & Hanna, E. S. (1996). Teaching reading and spelling: Exclusion and stimulus equivalence. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 29(4), 451-469. <https://doi.org/10.1901/jaba.1996.29-451>
- Sanceverino, A. R., Ribeiro, I., & Laffin, M. H. L. F. (2020). Estado do conhecimento das pesquisas sobre aprendizagem de pessoas jovens e adultas no campo da EJA. *Perspectiva*, 38(1), 1-24. <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2020.e65981>
- Siems, M. E. R. (2012). Educação de jovens e adultos com deficiência: saberes e caminhos em construção. *Educação em Foco*, 16(2), 61-79.
- Souza, D. G. de, & Rose, J. C. de. (2006). Desenvolvendo programas individualizados para o ensino de leitura. *Acta Comportamental*, 14(1), 77-98.
- Souza, M. A., Donadeli, J. M., Domeniconi, C., Benitez, P., & Bondioli, R. M. (2020). Aplicação de programa de leitura com compreensão de textos a crianças. *Acta Comportamental*, 28(2), 187-204. <https://doi.org/10.32870/ac.v14i1.14532>
- Tamiozzo, P. M., Golfeto, R. M., Postalli, L. M. M., Fonseca, A. L. A. da, & Souza, D. G. de. (2022). Avaliação de um programa de escrita de palavras com dificuldades ortográficas. *Acta Comportamental*, 30(3). <https://doi.org/10.32870/ac.v30i3.83284>
- Teles, D. A., & Soares, M. P. do S. B. (2016). Educação de Jovens e Adultos: desafios e possibilidades na alfabetização. *Revista Educação e Emancipação*, 9(1), 80-102. <http://dx.doi.org/10.18764/2358-4319.v9n1p80-102>
- Vilaronga, C. A. R., & Mendes, E. G. (2014). Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 95(239), 139-151. <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.95i239.2999>

---

Recebido em: 24/01/2023

Reformulado em: 03/07/2023

Aprovado em: 03/07/2023

