

## RESSALVA

Atendendo solicitação da autora, o texto completo desta dissertação será disponibilizado somente a partir de 22/08/2017.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”  
FACULDADE DE CIÊNCIAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO E  
APRENDIZAGEM

Laila Guzzon Hussein

**LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO:  
REPERTÓRIOS DE ENSINO NO ÂMBITO DO  
PROGRAMA SÃO PAULO FAZ ESCOLA**

Bauru – SP

2016

Laila Guzzon Hussein

**LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO:  
REPERTÓRIOS DE ENSINO NO ÂMBITO DO  
PROGRAMA SÃO PAULO FAZ ESCOLA**

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do título de Mestre, à Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Programa de Pós Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem, Linha de Pesquisa Aprendizagem e Ensino, da Faculdade de Ciências, campus de Bauru, sob a orientação do Prof. Dr. Jair Lopes Junior.

Bauru – SP

2016

Hussein, Laila Guzzon.

Língua portuguesa no ensino médio : repertórios de ensino no âmbito do programa São Paulo faz escola / Laila Guzzon Hussein, 2016  
127 f.

Orientador: Jair Lopes Júnior

Dissertação (Mestrado)-Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2016

1. Habilidades. 2. Formação de professores. 3. Comportamentos-objetivos. 4. Análise do comportamento. 5. Língua portuguesa. I. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências. II. Título.

**ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE LAILA GUZZON HUSSEIN, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS.**

Aos 22 dias do mês de fevereiro do ano de 2016, às 09:00 horas, no(a) Sala 3 da Pós-graduação, reuniu-se a Comissão Examinadora da Defesa Pública, composta pelos seguintes membros: Prof. Dr. JAIR LOPES JUNIOR do(a) Departamento de Psicologia / Faculdade de Ciências de Bauru, Profª Drª CAMILA DOMENICONI do(a) Departamento de Psicologia / Universidade Federal de São Carlos, Profª Drª ANA CLAUDIA MOREIRA ALMEIDA VERDU do(a) Departamento de Psicologia / Faculdade de Ciências de Bauru, sob a presidência do primeiro, a fim de proceder a arguição pública da DISSERTAÇÃO DE MESTRADO de LAILA GUZZON HUSSEIN, intitulada **Língua Portuguesa no Ensino Médio: Repertórios de ensino no âmbito do Programa São Paulo faz Escola**. Após a exposição, a discente foi arguida oralmente pelos membros da Comissão Examinadora, tendo recebido o conceito final: APROVADA. Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelos membros da Comissão Examinadora.

Prof. Dr. JAIR LOPES JUNIOR

Profª Drª CAMILA DOMENICONI

Profª Drª ANA CLAUDIA MOREIRA ALMEIDA VERDU

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a todos que me ajudaram e apoiaram durante esta jornada, mesmo que não tenham sido aqui citados, em especial:

Ao meu orientador Prof. Dr. Jair Lopes Júnior pela confiança e pelo constante aprendizado, desde os tempos da graduação;

A minha família, por acreditarem no meu potencial, pelo apoio incondicional e por sempre me lembrarem de seguir meus sonhos e conquistar o que desejo;

A minha melhor amiga Maria Flávia Calil, por estar presente todos estes anos ao meu lado, por acreditar sempre em mim e por apoiar todas as minhas decisões;

A minha amiga Heloisa Souza, que em um momento de desespero me incentivou a prestar o mestrado. Sem você este trabalho não seria possível;

Aos amigos que este mestrado me presenteou. Obrigado pelos momentos de diversão e apoio nos períodos de tensão. O “bonde” foi um lugar especial de muito amor e gratidão;

Ao Pedro Cisneros, por alegrar todos os meus dias, por sempre me lembrar do que sou capaz e enxergar sempre o melhor de mim;

Aos membros da banca examinadora: Profa. Dra. Ana Cláudia Moreira Almeida-Verdu e Profa. Dra. Camila Domeniconi, pelas importantes contribuições ao meu trabalho e pela forma atenciosa e carinhosa como a fizeram;

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Nível Superior (CAPES), pelo apoio financeiro.

HUSSEIN, Laila Guzzon. Língua Portuguesa no Ensino Médio: Repertórios de ensino no âmbito do Programa São Paulo faz Escola. 2016. 127f. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem) Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2016.

### **Resumo**

A Secretaria de Estado da Educação de São Paulo configurou dois materiais que explicitam diretrizes para o ensino de conteúdos em cada ano letivo nos ciclos da Educação Básica: o Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias e o Caderno do Professor. Evidências da Análise do Comportamento advogam que o planejamento de condições de ensino deve ser precedido pela especificação de comportamentos terminais e intermediários que definem as aprendizagens previstas. Esta pesquisa objetivou investigar condições de interação com o professor que poderiam desenvolver repertórios de ensino necessários para o estabelecimento das aprendizagens preconizadas em documentos oficiais para Língua Portuguesa na 1ª série do Ensino Médio. O procedimento adotado foi dividido em duas fases. A Fase 1, constituída em quatro etapas, tinha como objetivos conhecer a trajetória profissional da professora participante, descrever o planejamento para o semestre vigente e realizar a filmagem de duas Situações de Aprendizagem consecutivas. A partir de tais registros, obter estimativas da professora sobre correspondências estabelecidas entre as aprendizagens relatadas diante do contato dela com os episódios e as competências e habilidades dispostas nos documentos oficiais. A Fase 2, dividida em seis etapas, tinha como objetivos realizar em conjunto com a professora o planejamento de uma nova Situação de Aprendizagem que ainda seria ministrada; discutir sobre as habilidades prioritárias; investigar possíveis decomposições e relações de hierarquia de tais habilidades e estimar incidências das mesmas nos registros em vídeo. Na Fase 1, diante das filmagens, a professora relatou que ações dos alunos em interação com práticas de ensino seriam medidas diferentes de uma mesma habilidade mencionada nos documentos oficiais, sem qualquer especificidade entre condições didáticas e habilidades e sem qualquer relação de dependência hierárquica entre as habilidades. A ocorrência de uma mesma aprendizagem foi inferida em episódios diferentes, assim como um mesmo episódio foi estimado como constituído por diferentes aprendizagens. Na Fase 2, diante das condições de planejamento, a professora emitiu uma organização hierárquica entre as habilidades esperadas de uma nova Situação de Aprendizagem, bem como vinculou práticas de ensino com o desenvolvimento de habilidades específicas. Contudo, as análises dos vídeos atestaram a reincidência das características da Fase 1. Diferentes ações dos alunos, independentes das condições de interação com a professora, foram admitidas como evidências de diferentes aprendizagens, bem como medidas de uma mesma habilidade. Um mesmo episódio sustentava habilidades dispostas em diferentes níveis de complexidade independente da observância de qualquer relação de dependência entre elas. O planejamento da Situação da Aprendizagem da Fase 2 evidenciou que as condições de interação adotadas foram efetivas para estabelecer relatos verbais sob controle de evidências derivadas das análises dos efeitos das práticas de ensino emitidas pela professora nas aulas da Fase 1. Contudo, as restrições instrucionais de tais relatos para a atuação em sala de aula, tanto quanto para as análises dos registros desta atuação, impõem a continuidade de investigações que permitam ao professor ampliar a produção de evidências que garantam visibilidade e condições de validação intersubjetiva da correspondência entre, de um lado, as habilidades previstas nos documentos oficiais e as ações dos alunos em interação com os repertórios da professora efetivamente emitidos em situação de ensino.

**Palavras chaves:** habilidades, formação de professores, comportamentos-objetivo, Análise do Comportamento, Língua Portuguesa.

## Abstract

The State Department of Education of São Paulo set up two material those explicit guidelines for the academic years that compose the cycle of Basic Education: the Curriculum of the State of São Paulo: languages, codes and its technologies; and Professor Book. According to evidence of Behavior Analysis, the planning of teaching conditions must be preceded by specifying terminal behaviors and intermediate behaviors that together define the planned learning. This study investigated if teacher planned interaction conditions could develop teaching repertoires necessary for the establishment of recommended learning in official documents for Portuguese Curriculum for the 1st year of High School. The utilized procedure was divided into two phases. Phase 1, constituted of four stages, had as objective to know the professional career of the participant teacher, contact her planning for the current semester, in addition to conducting the shooting of two consecutive Learning Situations and from such video records discuss with the teacher the correspondence established between the learning reported from her contact with the episodes and abilities in official documents. Phase 2, which was divided into six stages, had as objective to planning together with the teacher a new Learning Situation that would still be administered; discuss what would be the priority abilities for this situation; investigate possible analysis and decompositions hierarchy of these abilities and verify if they appear in the video recordings. In Phase 1, watching the filming, the teacher reported that actions of students interacting with teaching practices would be different measures of the same ability mentioned in official documents, without any specificity between teaching conditions and abilities and without any relationship of hierarchical dependence between the abilities. The occurrence of the same learning was inserted in different episodes, as well as the same episode was estimated to consist of several learning. In Phase 2, front the learning conditions, the teacher issued a hierarchical organization among the expected abilities of a new learning situation, and linked teaching practices with the development of specific abilities. However, the analysis of videos attests to the recurrence of Phase 1 characteristics. Different actions of the students, independent of interaction terms with the teacher, were admitted as evidence of different learning and measures of the same ability. The same episode held abilities at different levels of complexity, independent of the observance of any dependency relationship between them. The planning of the Learning Situation in Phase 2 showed that the interaction conditions adopted were effective to establish verbal reports under the control of evidence derived from the analysis of the effects of teaching practices issued by the teacher in Phase 1 lessons. However, the instructional restrictions such reports to performance in the classroom, as well as for the analysis of the records of this action, impose the continuation of investigations that allow the teacher to expand production of evidence to ensure visibility and intersubjective validation conditions of correspondence between, on the one hand, the skills set out in official documents and the actions of the students in interaction with the repertoires of teacher effectively issued in teaching situation.

**Key words:** abilities, teacher training, behaviors-goals, behavior analysis, Portuguese Language.



## LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Síntese do procedimento e os objetivos para cada etapa.....	41
Quadro 2 – Episódios selecionados para as Situações de Aprendizagem 2 e 3 .....	59
Quadro 3 - Síntese das respostas da professora para as questões da Fase 1 - Etapa 2 .....	60
Quadro 4 – Competências e habilidades do Caderno do Professor na ordem apresentada a participante .....	63
Quadro 5 – Habilidades do Currículo dispostos na ordem apresentada à professora .....	64
Quadro 6 - Síntese das respostas da professora para as questões da Fase 1 - Etapa 4 .....	74
Quadro 7 – Síntese das respostas da professora para as questões da Fase 2 - etapa 2 .....	84
Quadro 8 – Síntese das respostas da professora para as questões da Fase 2 - etapa 3 .....	87
Quadro 9 – Episódios selecionados para a Situação de Aprendizagem 9 .....	90
Quadro 10 - Síntese das respostas da professora para as questões da Fase 2 - Etapa 4 .....	92
Quadro 11 – Tabulação das respostas da professora na Fase 2 – Etapa 6.....	100

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Estimativas da professora dos episódios com as habilidades do Caderno do Professor.....	66
Figura 2 - Estimativas da professora dos episódios com as habilidades do Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.....	68
Figura 3 – Diagrama com as habilidades elencadas pela professora em ordem decrescente de complexidade e de importância em termos das classes de operantes envolvidas. ....	84
Figura 4 - Síntese das respostas da professora de como as aprendizagens se relacionam com as quatro habilidades.....	95

## SUMÁRIO

1.0 INTRODUÇÃO.....	13
1.1 O Programa São Paulo Faz Escola e o Currículo do Estado de São Paulo: materiais e desdobramentos .....	13
1.2 Análise do Comportamento e a Educação.....	17
1.3 Programação de ensino, classes de comportamentos-objetivo e hierarquia de comportamentos no planejamento de ensino.....	19
1.4 O componente curricular de Língua Portuguesa e a literatura nacional em ensino de repertórios profissionais da docência .....	24
2.0 JUSTIFICATIVA .....	34
3.0 OBJETIVOS.....	36
3.1 Objetivo Geral .....	36
3.2 Objetivos Específicos .....	36
4.0 MÉTODO.....	37
4.1 Participantes .....	37
4.2 Materiais .....	38
4.3 Local .....	38
4.4 Procedimento de Coleta de Dados.....	39
4.4.1 Fase 1.....	42
4.4.1.1 Fase 1 – Etapa 1.....	42
4.4.1.2 Fase 1 – Etapa 2.....	43

4.4.1.3 Fase 1 – Etapa 3.....	44
4.4.1.4 Fase 1 – Etapa 4.....	46
4.4.2. Fase 2.....	48
4.4.2.1 Fase 2 – Etapa 1.....	49
4.4.2.2 Fase 2 – Etapa 2.....	50
4.4.2.3 Fase 2 – Etapa 3.....	51
4.4.2.4 Fase 2 – Etapa 4.....	52
4.4.2.5 Fase 2 – Etapa 5.....	53
4.4.2.6 Fase 2 – Etapa 6.....	54
5.0 RESULTADOS E DISCUSSÃO .....	56
5.1 Fase 1.....	56
5.1.1 Fase 1 – Etapa 1.....	56
5.1.2 Fase 1 – Etapa 2.....	58
5.1.3 Fase 1 – Etapa 3.....	63
5.1.4 Fase 1 – Etapa 4.....	72
5.2 Fase 2.....	79
5.2.1 Fase 2 – Etapa 1.....	79
5.2.2 Fase 2 – Etapa 2.....	83
5.2.3 Fase 2 – Etapa 3.....	86
5.2.4 Fase 2 – Etapa 4.....	89
5.2.5 Fase 2 – Etapa 5.....	95
5.2.6 Fase 2 – Etapa 6.....	98

6.0 CONCLUSÃO.....	103
REFERÊNCIAS .....	109
APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Professora).....	113
APÊNDICE B - Roteiro: Entrevista Inicial.....	115
APÊNDICE C - Tabela de Intervenção com a Professora Participante Fase 1 – Etapa 4.....	116
APÊNDICE D - Tabela de Intervenção com a Professora Participante Fase 1 – Etapa 4 (Habilidades entrelaçadas).....	126

## **1.0 INTRODUÇÃO**

### **1.1 O Programa São Paulo Faz Escola e o Currículo do Estado de São Paulo: materiais e desdobramentos**

A educação básica brasileira vem passando por grandes transformações ao longo dos últimos anos. De acordo com Gouvêia (2007), um conjunto expressivo de reformas ocorreram no cenário da educação no final do século XX, e até hoje o país encontra-se nessa tarefa de educar, com qualidade social, todos os seus cidadãos. No Estado de São Paulo, a Secretaria de Estado da Educação (SEE/SP), elaborou, desde 2008, uma Nova Proposta Curricular (NPC) para o ensino público estadual do 6º ano do ensino fundamental ao 3º ano do ensino médio, configurada, em 2009, como currículo oficial.

O currículo oficial tem como objetivo referenciar todas as escolas da rede. O mesmo explicita as metas de aprendizagem desejáveis em cada área, bem como os conteúdos disciplinares a serem desenvolvidos em cada ano ou ciclo. Os conteúdos são expressos na forma de competências e habilidades, que são passíveis de avaliação, indicando o que os alunos são capazes de realizar com os mesmos (SÃO PAULO, 2009).

A partir disso, a SEE/SP passou a publicar um conjunto de materiais que explicitam princípios, diretrizes, orientações, conteúdos curriculares e habilidades preconizadas para os anos letivos que compõem os ciclos da Educação Básica, com o intuito de consolidar a implementação do Currículo do Estado de São Paulo. Para este trabalho destacamos dois dentre estes materiais, sendo: O Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (SÃO PAULO, 2012) e os Cadernos do Professor (SÃO PAULO, 2014).

O Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (SÃO PAULO, 2012), compreende informações sobre: i) os conteúdos básicos dispostos por

bimestres em cada ano (série) letiva do 6º. ano do Ensino Fundamental à 3ª. série do Ensino Médio; ii) as metodologias de ensino relacionadas com tais conteúdos; e iii) as habilidades vinculadas com cada conteúdo. Este trabalho concentrou ênfase no quadro de conteúdos e de habilidades do componente de Língua Portuguesa para bimestres da 1ª. série do Ensino Médio.

Por seu turno, os Cadernos do Professor (SÃO PAULO, 2014), objetivam fornecer orientações para o planejamento e o desenvolvimento de ações profissionais docentes envolvendo o ensino e a avaliação da aprendizagem de conteúdos e de habilidades propostos no Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (SÃO PAULO, 2012). São constituídos por sequências planejadas de Situações de Aprendizagem. Para cada ano do Ensino Fundamental (Ciclo II) e série do Ensino Médio, são editados dois volumes dos Cadernos, sendo um volume para cada semestre letivo. Em cada volume, para cada Situação de Aprendizagem, são apresentadas informações sobre: 1) conteúdos e temas; 2) competências e habilidades; 3) sugestões de estratégias; 4) sugestão de recursos; e 5) sugestões de avaliação. Vale ressaltar que, em média por bimestre, são apresentadas cinco Situações de Aprendizagem, que intercalam diferentes objetivos literários, linguísticos e sociais. (SÃO PAULO, 2012). Neste trabalho, será utilizado o quadro que indica no início de cada Situação de Aprendizagem os conteúdos e habilidades que serão desenvolvidas na mesma.

Assim, o Currículo do Estado de São Paulo foi organizado com o objetivo de apoiar o trabalho pedagógico em sala de aula. Ou seja, “os Cadernos do Professor indicam as orientações básicas do Currículo, sugerindo sequências didáticas e indicando quais são os conteúdos e as habilidades básicas em cada Situação de Aprendizagem” (SÃO PAULO, 2012, p. 42). Vale salientar que as atividades propostas pelo Caderno podem ser flexibilizadas de acordo com a necessidade e planejamento do professor, que poderá adequar esta proposta à

realidade da escola e dos alunos, explorando as competências e habilidades necessárias para a organização do saber e a assimilação dos conteúdos das disciplinas. Por fim, o Caderno do Professor além de apresentar orientações para o planejamento e o desenvolvimento de ações profissionais docentes e ter como base o Currículo Oficial do Estado de São Paulo, também pode ser utilizado como complemento à Matriz Curricular (SÃO PAULO, 2014).

É importante definir matrizes de referência<sup>1</sup> no campo da Educação, principalmente em situações de ensino e aprendizagem. Matrizes podem ter muitas finalidades, como avaliar a ocorrência efetiva de aprendizagem, estabelecer correspondências entre situações – como, por exemplo, o ensino e aprendizagem em sala de aula e o que é avaliado em uma prova – pode-se comparar também as matrizes de referência propostas com habilidades avaliadas em um instrumento específico (SÃO PAULO, 2013a; 2013b; 2009; 2008).

Porém, a finalidade mais importante das matrizes seria o “poder de sinalização das estruturas básicas de conhecimentos a serem construídas por crianças e jovens por meio dos diferentes componentes curriculares em cada etapa da escolaridade básica.” (SÃO PAULO, 2009, p. 11). Em suma, ela representa um recorte dos conteúdos do Currículo e também privilegia algumas competências e habilidades a eles associadas.

No âmbito do Estado de São Paulo o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), é uma avaliação externa em larga escala da Educação Básica, formulado com base nas matrizes de referência. Esse sistema de avaliação foi formulado em resposta à necessidade da Educação do Estado de São Paulo em definir uma política clara de avaliação, produzindo um diagnóstico da situação da escolaridade básica na rede pública de ensino paulista, visando orientar os gestores do ensino no monitoramento das

---

<sup>1</sup> Lista dos conteúdos de uma disciplina dispostos em hierarquia e selecionados para uma determinada série ou ciclo. A esses conteúdos são associadas competências cognitivas, que são utilizadas pelos alunos para a formação do conhecimento. (FINI, 2009).



políticas voltadas para a melhoria da qualidade educacional (SÃO PAULO, 2009). Desta forma, a criação do SARESP teve como intenção “gerar uma cultura de avaliação que agilizasse tomadas de decisão de melhoria e incrementasse a capacitação contínua de todos os educadores e demais profissionais envolvidos no sistema.” (SÃO PAULO; 1998, p 1).

As habilidades especificadas nas matrizes e nos documentos oficiais são importantes mecanismos para que o professor acompanhe, em relação a sua proposta de trabalho e a proposta curricular do ano letivo, o desenvolvimento de seus alunos. Desta forma, as avaliações que ele realiza no dia a dia em sala de aula o ajudam nesse processo. Nas questões ou tarefas das provas, os conteúdos e competências correspondem às diferentes habilidades a serem consideradas nas respostas dadas pelos alunos. Assim, as habilidades devem ser caracterizadas de modo objetivo, observável e mensurável, já que funcionam como descritores das aprendizagens que se espera que os alunos tenham realizado em dado período.

Outro dado é que na elaboração dos itens de prova, a indicação das habilidades é útil, ao passo que possibilitam saber o que é necessário – em cada questão ou tarefa da avaliação – para que o aluno realize o que lhe foi solicitado. Portanto, as habilidades são ótimos indicadores de desempenho e permitem concluir se houve de fato aprendizagem e em que nível ela ocorreu. Elas também contribuem para a produção e análise posterior de dados, justificando os objetivos da avaliação do rendimento escolar dos alunos, reafirmando o compromisso da SEE/SP de supervisionar o desenvolvimento do plano de metas e conseqüentemente a qualidade da educação (SÃO PAULO, 2009).

Como corolário da consolidação do currículo oficial e do SARESP, de modo convergente, parcela da literatura concentrou esforços em mapear incidências de tais políticas públicas nas atividades profissionais dos professores, sendo que, neste contexto, assume prioridade a identificação de recursos metodológicos suficientemente capazes de orientar a

interpretação (ou tradução) que os professores efetuaram de dimensões relevantes de tal política para as atividades cotidianas de ensino e de avaliação das aprendizagens.

## **1.2 Análise do Comportamento e a Educação**

Admite-se, neste trabalho, sob a fundamentação do Behaviorismo Radical e da Análise do Comportamento (HENKLEIN; CARMO, 2013; MATOS, 1992; TOURINHO e LUNA, 2010), que a educação consiste em uma agência que prioriza o estabelecimento de comportamentos que serão vantajosos para o indivíduo e para outros em algum tempo futuro (SKINNER, 1972; 1953). Desta forma, de acordo com Pereira, Marinotti e Luna (2004) as atividades planejadas para o desenvolvimento da educação devem ser vistas como atividade-meio para a aprendizagem do aluno.

Estudos recentes no âmbito da psicologia, principalmente na Análise do Comportamento, nos mostram um interesse crescente na identificação de variáveis relacionadas com a programação de condições para o ensino de comportamentos admitidos como relevantes para diferentes contextos. Para que os alunos aprendam um novo comportamento, as condições de ensino devem estar baseadas em suas necessidades individuais, permitindo assim que seu próprio ritmo de aprendizagem seja seguido. Porém não é isso que vemos nas salas de aula.

A formação dos professores tem se mostrado insuficiente, ao passo que na rotina da sala de aula eles se utilizam da “repetição de velhos procedimentos, a reprodução acrítica de maneiras de atuar apresentada por professores mais experientes, a utilização de estratégias homogêneas para todos os alunos (...)” (PEREIRA; MARINOTTI; LUNA; 2004, p 21). Entretanto, espera-se que as propostas de formação continuada – que são subsidiadas pelos resultados das avaliações de larga escala – tragam novas visões, procedimentos e materiais

pedagógicos, a fim de suprir ou pelo menos minimizar essa formação insuficiente dos profissionais alfabetizadores.

Os mesmos autores ainda afirmam que quando um professor submete toda uma sala de aula aos mesmos procedimentos de ensino, ele tende a manter e até mesmo a acentuar diferenças produzidas pelas desigualdades entre os alunos, independente de suas causas. A proposta é respeitar o ritmo de cada aluno e planejar atividades compatíveis com aquilo que ele já sabe e com seu ritmo de progresso. Alguns princípios, como manter o aluno sempre em atividade (acompanhando assim seu desempenho), evitar ao máximo consequências aversivas (já que estas geram comportamentos de fuga/esquiva, reações emocionais e não instalam repertórios produtivos), priorizar consequências naturais em relação a artificiais e envolver o aluno ao máximo na avaliação de seu próprio desempenho, são alguns pontos que podem subsidiar o planejamento de ensino (HENKLEIN; CARMO, 2013).

Outros fatores devem ser levados em conta no planejamento de condições de ensino que sejam adequadas para uma aprendizagem eficiente e sem dificuldades desnecessárias para o aluno. Um elemento a ser considerado é o de que o professor necessita conhecer as possibilidades do aluno, para poder planejar e conduzir o ensino. Zanotto (2004) destaca que o professor deve alterar seus comportamentos para poder produzir mudanças comportamentais nos alunos, ou seja, ele deve ter clareza dos objetivos do processo de ensino que foram definidos para planejar as alterações necessárias a serem produzidas no comportamento dos alunos. Esses objetivos devem se referir aos conhecimentos a serem transmitidos e, também, aos comportamentos precorrentes a serem ensinados aos alunos, formando-os para o autogoverno.

Quando afirmamos que é necessário criar condições necessárias para que o sujeito aprenda, estamos dizendo que é função do professor planejar as “contingências instrucionais sob as quais os alunos aprendem.” (ZANOTTO, 2004). Quando essas contingências são

dispostas sob a forma de procedimentos de ensino, elas possibilitam ao aluno uma aprendizagem produtiva e prazerosa, sem as práticas aversivas que são tão frequentes na rotina escolar. Vale ressaltar que tais contingências só podem ser arranjadas quando se tem clareza das mudanças comportamentais que se deseja obter.

É importante dizer também que o planejamento de ensino, como afirma Zanotto (2004), acaba por colocar em destaque o papel do professor, mas sem acusá-lo dos problemas da educação, já que é proposto que o professor precisa ser ensinado a ensinar de modo eficiente. Quando o ensino é cuidadosamente programado possibilita-se agilizar e maximizar as mudanças comportamentais pretendidas, que se forem deixadas para ocorrer naturalmente podem ser demoradas ou mesmo nunca ocorrer (SKINNER, 1972). Desta forma, levando em consideração a relação do indivíduo com o ambiente e as mudanças comportamentais do aluno por meio de conceitos como comportamento operante e contingências de reforçamento, é possível que o professor se utilize de procedimentos de ensino que criem condições necessárias para que o aluno aprenda. Vale ressaltar que se deve ter cuidado para que certos procedimentos de ensino não sejam estabelecidos como adequados, sendo assim empregados em qualquer situação. Para escolher o recurso e a estratégia a ser definida, o professor deve sempre levar em conta o objetivo que se quer ensinar.

### **1.3 Programação de ensino, classes de comportamentos-objetivo e hierarquia de comportamentos no planejamento de ensino**

Para que um sistema de ensino seja considerado eficiente, Skinner (1972) afirmou que este deveria exigir que fosse feita a análise dos processos de ensinar e de aprender. De acordo com os autores Kubo e Botomé (2001), ensinar seria o que o professor faz (a ação) e o aprender seria o que o aluno faz em decorrência do fazer do professor. Quando consideramos

que o ensinar e o aprender são classes (ou categorias) de comportamentos, faz-se necessário explicitar as relações entre classes de estímulos antecedentes, classe de respostas e classes de estímulos consequentes (KIENEN, 2008).

Desta forma, implica-se que o professor deve ser capaz de manejar contingências de ensino aos alunos para planejar o ensino (Skinner, 1972). Dito de outra forma, o professor deverá identificar o que o estudante deverá ser capaz de fazer, dispor as melhores condições de ensino para produzir tal aprendizagem, identificar o repertório atual dos alunos para, a partir deste, criar situações de aprendizagem que aumentem a probabilidade dos alunos futuramente atuarem de forma semelhante, quando não houver mais a situação de ensino formal (KIENEN, 2008).

Em situações de ensino formal, o professor normalmente apresenta informações contidas em livros e espera que por meio de práticas como repetição, resumo, o aluno consiga transformar tais informações em ações. Com isso, fazer com que os alunos transformem conhecimento em capacidade de atuar, que seria o objetivo do ensino, pode não ocorrer (KUBO E BOTOMÉ, 2001). Não é possível dizer que o professor ensinou se não ocorreram modificações em relação ao comportamento do aluno como decorrência do processo de ensinar, já que o aprender seria a mudança de relação que o aluno passa a estabelecer com o ambiente. Dito de outra forma, antes do ensino o aprendiz não era capaz de modificar uma situação problema (ambiente), sendo que depois ele se torna capaz de minimizar ou eliminar tal situação, com pouco esforço e maior probabilidade de se comportar, em situações semelhantes, da mesma maneira (KIENEN, 2008).

Como já explicitado acima, os objetivos de ensino são sempre comportamentos, ou seja, os objetivos de ensino são as relações entre classes de estímulos antecedentes, classes de respostas e classes de estímulos consequentes (BOTOMÉ, 2001). Desta forma, quando se

propõe objetivos de ensino, se propõe que os comportamentos a serem desenvolvidos pelo aprendiz deverão ser capazes de modificar seu ambiente no futuro. Porém, é provável que, após o período de ensino, o aluno tenha algumas dificuldades ou até mesmo não consiga exibir os comportamentos relevantes no ambiente que deverá intervir. Tal fato ocorre por apenas as classes de respostas terem sido ensinadas a serem apresentadas, sendo que as outras relações antecedentes e consequentes foram desconsideradas. Sem essas duas relações o aluno irá comporta-se de forma pouco eficaz, ao passo que reconhece com dificuldade as situações em que a classe de respostas aprendida deveria ser apresentada e qual o produto de sua própria ação (KIENEN, 2008).

Como um objetivo de ensino diz respeito sempre a um objetivo comportamental, Botomé (1998; KIENEN, 2008) propôs a expressão comportamento-objetivo. Tal denominação seria melhor já que se ensina sempre um comportamento, como relações que alguém deverá estabelecer entre classes de estímulos antecedentes e classes de respostas e classes de estímulos consequentes, ou seja, se ensinam novas relações do sujeito com o meio. Vale ressaltar que os comportamentos-objetivos devem especificar as ações (públicas e privadas) que o aluno deverá emitir sob as condições de interação estimadas relevantes.

A partir deste conceito de comportamento-objetivo faz-se necessário explicitar aspectos básicos que são necessários numa expressão para designar, de forma comportamental, um objetivo de ensino: a) as características da classe de respostas do aluno, responsáveis pela consecução de um efeito no ambiente em que ele vive; b) as características das classes de estímulos antecedentes presentes nas ocasiões que deve ocorrer à classe de respostas e que se relacionem com a mesma; c) as características das classes de estímulos consequentes, que diante da presença da classe de estímulo antecedente especifique a consecução de efeitos resultantes da classe de respostas (BOTOMÉ, 1980, apud KIENEN, 2008). Desta forma, a partir da especificação destes três componentes para designar objetivos

de ensino, e com base nas características de um comportamento-objetivo, o que um aprendiz terá que aprender por meio do processo de ensino torna-se mais claro. Assim, a não especificação, ou a especificação imprecisa com os comportamentos a serem desenvolvidos, de qualquer um destes três componentes na designação de objetivos de ensino resultará em objetivos imprecisos e pouco claros.

A programação de ensino, que surgiu a partir da Análise Experimental do Comportamento, é uma importante ferramenta no processo de planejamento e execução de processos de ensino, ao passo que engloba todas as classes de comportamentos envolvidas no mesmo. A ênfase da programação de ensino seria a de programar condições de ensino, focando primeiramente com a descoberta dos comportamentos-objetivos e finalizando com a avaliação e aperfeiçoamento do próprio ensino (KIENEN, 2008).

A partir da compreensão da concepção de que programação de ensino engloba as classes de comportamentos envolvidas no processo de ensinar, incluindo a proposição dos comportamentos-objetivo a serem ensinados, é possível afirmar que o conhecimento sistematizado sobre essas classes de comportamentos “pode auxiliar na formação de profissionais que lidam com o ensino” (KIENEN, 2008, p 64). Desta forma, tal conhecimento existente acerca da programação de ensino pode ajudar na identificação das classes de comportamentos que compõem a formação do psicólogo para que este possa, por meio do ensino, intervir de forma indireta, ajudando esses profissionais na construção de um programa de ensino que desenvolva os comportamentos-objetivo e as classes de comportamento que compõe o ensinar (BOTOMÉ, 1980, apud KIENEN, 2008).

A definição de uma sequência, ou hierarquia, para o ensino de comportamentos é condição necessária para o planejamento de ensino, ou programação de ensino, pois fica nítida a importância de cada comportamento. Ordenar os objetivos em uma hierarquia dos

mais simples para os mais complexos é um critério importante, pois o grau de dificuldade conseqüentemente também começará menor e vai aumentando conforme a seqüência de comportamentos for ensinada, facilitando assim o processo de aprendizagem e reduzindo a probabilidade de erros (CORTEGOSO e COSER, 2011).

Outro critério importante na definição da hierarquia de comportamento em um planejamento de ensino é verificar se nos comportamentos “intermediários o produto de uma resposta é condição antecedente para outra resposta” (CORTEGOSO e COSER; 2011, p 159). Por causa do encadeamento que existe entre os diferentes comportamentos, é necessário verificar as “respostas cujas partes funcionais são produzidas por outras e devem suceder a estas no processo de ensino-aprendizagem” (CORTEGOSO e COSER; 2011, p 159), identificando assim qual a melhor seqüência de ensino.

Outras condições – além dos critérios já mencionados – que facilitam a aprendizagem como as condições de ensino antecedentes e conseqüentes devem ser garantidas pelo programador de ensino, ao passo que em um planejamento decisões apropriadas em termos de hierarquia de comportamentos a serem instalados colaboram para a eficácia do planejamento, redução do tempo de aprendizagem e motivação do aprendiz (CORTEGOSO e COSER, 2011).

Temos, assim, duas dimensões relevantes para a constituição deste projeto. De um lado, como primeira dimensão, enquanto política pública educacional, a SEE/SP definiu diretrizes e orientações, bem como explicitou um currículo com conteúdos e habilidades prioritárias para os diferentes componentes curriculares da Educação Básica. De modo complementar, vinculou a tal currículo um complexo sistema de avaliação externa em larga escala para fornecer medidas e informações que pudessem instrumentalizar, em termos



diagnósticos, ações direcionadas para o enfrentamento e a superação de dificuldades e de deficiências.

Diante de tais ocorrências, caberia indagar: qual foi o impacto de tal política pública nas ações cotidianas dos professores nas suas respectivas unidades escolares? A consolidação de dimensões de tal política pública, como a vinculação das habilidades com os conteúdos e com as orientações de práticas de ensino e de avaliação foram devidamente implementadas pelos professores, ou seja, foram acompanhadas por ações com efetivas funções instrucionais para orientar as ações dos professores?

Como segunda dimensão cumpre destacar o potencial do lastro de conhecimentos produzidos pela Análise do Comportamento no contexto da Educação e, em particular, no planejamento de condições de ensino, para viabilizar investigações que possam ampliar e melhor qualificar a aprendizagens de repertórios profissionais da docência diante de tais políticas públicas.

#### **1.4 O componente curricular de Língua Portuguesa e a literatura nacional em ensino de repertórios profissionais da docência**

A Língua Portuguesa é um importante componente curricular, uma vez que sustenta todo o processo de alfabetização nos anos iniciais da Educação Básica, principalmente na aprendizagem da leitura. O processo de alfabetização, de acordo com as Orientações Curriculares do Estado de São Paulo (2013a; 2013b; 2009; 2008), seria a aprendizagem do sistema de escrita e da linguagem escrita em seus diversos usos sociais.

Tal documento ainda afirma que a língua é um sistema discursivo que se organiza no uso e para o uso, escrito e falado, sempre de maneira contextualizada. Vale ressaltar que para

se ler e escrever com autonomia, os saberes sobre a escrita e a linguagem escrita devem ser ensinados e sistematizados, para que ocorra a apropriação do sistema de escrita, já que este envolve aprendizagens específicas; tais como: conhecimento do alfabeto, a forma gráfica das letras, seus nomes e seu valor sonoro.

Considerando a prioridade deste estudo no desenvolvimento de repertórios de ensino em contexto escolar, cumpre destacar o estudo de Silvério (2012) que efetuou uma comparação entre dois grupos de pesquisa que, em âmbito nacional, estudam o ensino de repertórios profissionais de ensino para professores da Educação Básica.

Ambos os grupos tinham como alvo comportamentos dos professores que compõem a classe de respostas “fazer análises funcionais”<sup>2</sup>. Desta forma, este trabalho teve como objetivo analisar os dados obtidos por tais grupos e identificar, através dos princípios da Análise do Comportamento para a educação, quais variáveis foram responsáveis pelos resultados obtidos no ensino da análise funcional e na sua generalização<sup>3</sup>. A pesquisa teve também como objetivo identificar as dificuldades apontadas pelos autores e propor formas de resolver tais dificuldades superando-as. É importante dizer que estes grupos de pesquisa possuem o mérito de serem pioneiras no ensino de análise funcional para professores no Brasil.

O primeiro grupo de pesquisa é representado pelos trabalhos acadêmicos de Fonseca (2008), Sparvoli (2008), Oliveira (2010) e Gomes (2010). Tais pesquisadores tinham como objetivo ensinar a análise funcional por meio de um procedimento de modelagem do comportamento verbal do professor por meio de entrevistas e questionários após a exibição de vídeos de situações de ensino do próprio professor em sala de aula. Desta forma, eles

---

<sup>2</sup> Análise funcional é a identificação das relações entre eventos ambientais e as ações do organismo. Desta forma, em uma análise funcional evidenciamos o antecedente (ocasiões onde a resposta ocorreu); o comportamento (a própria resposta) e a consequência (Skinner, 1953).

<sup>3</sup> Generalização é a capacidade de responder de forma semelhante a situações que percebemos como semelhantes. Ou seja, uma determinada resposta que foi emitida em uma determinada situação, pode ser emitida em situações onde percebemos uma semelhança entre os estímulos.

pretendiam investigar se expor as professoras aos procedimentos de elaboração e de interpretação de análises funcionais contribuiria para que as participantes estabelecessem relações de funcionalidade entre seus procedimentos didáticos e o desempenho dos alunos em interação com tais ações. Assim, tais objetivos podem ser divididos em duas categorias, sendo o primeiro a modelagem de comportamentos verbais durante os procedimentos e a alteração dos comportamentos em sala de aula, ou seja, o pesquisador ia modelando o comportamento verbal do professor aumentando sua discriminação do que ocorria durante as filmagens.

O segundo grupo é representado pelos trabalhos de Almeida (2009), Cerqueira (2009), Tavares (2009) e Leite (2010). Estas pesquisadoras ensinaram habilidades envolvidas em análises funcionais por meio da apresentação de cenas textualizadas contidas em filmes ou quadrinhos, além de um curso de princípios básicos de Análise do Comportamento. Tais pesquisas tinham como objetivo verificar a efetividade de um treinamento para ensinar professora a realizar “parte de uma análise de contingências”.

No primeiro grupo, em cada pesquisa, a série em que o professor ministrava aulas variava, porém em todas o procedimento consistia em três etapas, que foram gravadas e as informações transcritas e analisadas posteriormente. Na etapa 1 ocorria, A) o registro em vídeo das aulas ministradas e selecionadas pelos professores para duas unidades didáticas (UD1 e UD2); B) submissão dos professores a entrevistas sobre as aulas da UD1 primeiramente na ausência e depois na presença do vídeo das mesmas. A etapa 2 consistia em A) exposição dos professores a um modelo de interpretação funcional elaborado pelo pesquisador, utilizando registros das aulas da UD1; B) exposição dos professores a tarefa de elaboração de interpretações funcionais sobre registros das aulas da UD2; C) exposição dos professores a modelos de interpretação funcional dos registros das aulas da UD2 efetuados

pela pesquisadora. Na etapa 3 ocorreu A) registro em vídeo de novas aulas (UD3); B) exposição dos professores a tarefa de elaboração de interpretações funcionais de tais aulas.

Para o segundo grupo, todas as professoras participantes eram do Ensino Fundamental. O procedimento consistiu em 4 fases, sendo linha de base, treino, pós teste e generalização. Na linha de base havia a apresentação de cenários (textos) para identificação da provável função do comportamento inadequado. Em seguida, ocorria o treino, que era composto por duas etapas, sendo a primeira um workshop sobre conceitos básicos. Na segunda etapa do treino ocorria uma avaliação sobre o conteúdo do workshop com exigência de acerto de 70%, que consistia na apresentação de cenas da sala de aula, cada uma acompanhada de 5 tópicos que, em conjunto, constituem elementos para uma análise de contingências. Inicialmente o cenário era entregue ao participante com todos os elementos já identificados e a cada novo cenário apresentado um elemento era retirado até que todos os elementos estivessem ausentes de forma que o participante tivesse que preencher todos eles. Após o treino era feito o pós-teste, onde os mesmos cenários da linha de base eram apresentados e era solicitado que os professores identificassem a provável função do comportamento. Por fim, no teste de generalização eram feitas para as participantes duas perguntas relacionando os comportamentos de seus alunos e os analisados na pesquisa e solicitando deles uma proposta de intervenção.

Para o primeiro grupo, os resultados foram obtidos por meio de análise das respostas fornecidas pelas participantes aos questionários e pela comparação entre seus desempenhos nas unidades didáticas gravadas anteriormente e posteriormente ao procedimento. Já para o segundo grupo, a análise dos dados foi feita a partir da classificação (corretas, incorretas ou parcialmente corretas) das respostas fornecidas pelos participantes a cada um dos cenários a partir de um gabarito previamente estabelecido pelas pesquisadoras.

No segundo grupo, os procedimentos planejados foram eficazes para ensinar os professores a realizar parte de análises funcionais, identificando a função dos comportamentos. Em relação à generalização, o ensino de realização de análises funcionais foi parcialmente eficaz para auxiliar os participantes a propor intervenções, pois embora a maioria das participantes tenha identificado a função do comportamento de seus alunos, nem todas conseguiram propor uma intervenção para os mesmos. Vale ressaltar que nestas pesquisas havia pouca chance de haver variabilidade comportamental por causa do controle por parte das pesquisadoras; mas que tal procedimento permite mensurar o número de respostas dos participantes, em quais momentos elas ocorriam e dificuldades apresentadas.

Para o primeiro grupo, as pesquisadoras identificaram que o procedimento foi parcialmente efetivo para ensinar professores a realizar análises funcionais. Comparando com o outro grupo de pesquisa, neste era difícil encontrar um detalhamento dos comportamentos a serem emitidos durante o treino/avaliação, além de não ser possível mensurar o responder, apesar do mesmo ser constantemente aferido dos relatos das pesquisas. Assim, de forma simplificada, de acordo com Silvério (2012), os resultados do segundo grupo de pesquisa no “ensino de análise funcional” foram melhores, pois, de acordo com os relatos, o número de participantes que conseguiram realizar a tarefa com sucesso foi proporcionalmente maior que os participantes envolvidos nos estudos do primeiro grupo. Porém, em relação à generalização, os relatos indicam que primeiro grupo obteve melhores resultados.

Além dos estudos anteriormente contemplados, vale expor também estudos mais recentes que concentraram ênfase no tratamento ou na abordagem analítico-comportamental dos processos de ensino e de aprendizagem das expectativas de aprendizagem (ou descritores de aprendizagem) dispostos em matrizes de documentos oficiais, como o Saeb e o SARESP (CAVALIERI, 2013; PERES, 2012; SANTOS, 2014).

Peres (2012) objetivou verificar condições metodológicas que poderiam favorecer a identificação de possíveis relações de contingência entre medidas comportamentais de descritores da matriz de referência SARESP e as condições didáticas dispostas pela professora em interação com os alunos em sala de aula. Foram considerados registros em vídeo das interações entre a professora e seus alunos, na disciplina de Língua Portuguesa no 6º ano do Ensino Fundamental lotada em uma escola de rede pública estadual do interior do Estado de São Paulo. Foi realizada uma transcrição dos eventos de cada episódio em vídeo, no modelo de registro ABC, e depois fez-se a categorização das respostas dos alunos com o tipo de desempenho requisitado em uma tarefa instrucional e dos principais eventos antecedentes e subsequentes (respostas da professora). Os resultados de tal estudo demonstraram que as respostas dos alunos, representativas dos descritores de desempenho, ocorreram sob condições antecedentes bem delimitadas assim como de ações subsequentes que sinalizassem claramente os aspectos importantes dos conteúdos avaliados. Vale ressaltar que neste estudo a pesquisadora não interagiu com a professora participante, ou seja, o delineamento metodológico adotado não previa o compartilhamento das análises da pesquisadora com a professora, restringindo sobremaneira a identificação de possíveis efeitos das análises efetuadas nas práticas didáticas da professora.

Por seu turno, Cavalieri (2013) teve como objetivo caracterizar quais as relações de controle poderiam ser identificadas entre as ações e práticas de planejamento e ensino do professor e as diretrizes do Saeb (Sistema de Avaliação da Educação Básica). O estudo foi feito com uma professora lotada em uma escola pública municipal do interior do Estado de São Paulo, ministrando aulas para alunos do 5º ano do Ensino Fundamental. A pesquisa se dividiu em três fases. Na Fase 1 ocorreu a coleta de informações a respeito do planejamento de aulas da professora. Na Fase 2 foram realizadas observações pela pesquisadora das aulas ministradas pela professora, sendo que, em seguida, na Fase 3, a professora foi exposta (1) aos

episódios derivados da tabulação dos registros apresentando e, diante dos episódios, estimativas acerca das aprendizagens evidenciadas pelos alunos; (2) aos tópicos, aos descritores da matriz do Saeb e a exemplos de itens que são apresentados nas avaliações bianuais, estimando correspondências entre tais dimensões e as aprendizagens derivadas dos episódios e, (3) a um modelo de interpretação funcional das interações em sala de aula exibidas no episódio.

De modo geral, os resultados salientaram dois aspectos relevantes. O primeiro consistiu nas oscilações constatadas nas interpretações da professora sobre as correspondências entre os registros em vídeo de aulas por ela ministradas e dimensões da matriz do Saeb (tópicos, descritores, exemplos de questões que constaram das provas). Em outros termos, tais interpretações, ora se mostravam próximas e convergentes com tais dimensões, ora se apresentavam distantes e mesmo divergentes. O segundo aspecto consiste em extensão do anterior. Por ocasião da ocorrência das oscilações mencionadas anteriormente, os relatos da professora prescindiram de referências às dimensões do Saeb. Em outros termos, constatou-se que, independente do nível de proximidade ou de convergência, as justificativas e as estimativas de correspondência relatadas pela professora ignoraram dimensões que orientam a elaboração de exames nacionais que analisam a proficiência dos alunos e a qualidade do ensino sobre processos de alfabetização em Língua Portuguesa nos anos iniciais da Educação Básica. Este segundo aspecto configura-se como uma condição de atuação profissional adversa, pois mantém a professora distante e alheia da necessária fundamentação (relações de controle) de suas ações em posições referenciadas na documentação oficial.

Em Cavalieri (2013), a professora participante conduziu um conjunto de aulas sobre temas da área de Língua Portuguesa que sustentaram correspondências parciais com os tópicos e descritores estabelecidos do Saeb, mas prescindindo de referências, a saber, de

comparações e/ou de acréscimos e/ou de oposições às aprendizagens preconizadas oficialmente, em nível federal, para o final do 5º. ano do Ensino Fundamental. Portanto, os principais resultados de Cavalieri (2013) impuseram restrições no conhecimento sobre relações de controle vigentes na atuação profissional da professora, ou, de modo mais específico nas vinculações ou relações que a professora estabelece entre as aprendizagens preconizadas pelo Saeb e as medidas obtidas na interação dos alunos com as condições didáticas que ela proporcionou.

Na sequência, Santos (2014) estendeu os objetivos do estudo de Cavalieri (2013), não apenas caracterizando relações de controle de dimensões do Saeb sobre o planejamento e a execução das aulas, mas investigando possíveis efeitos da ampliação do contato da professora com as análises dos registros das aulas ministradas, com o planejamento e a execução de novas unidades didáticas. Em Santos (2014), a participante foi uma professora da Educação Básica lotada em uma escola pública municipal de uma cidade localizada no interior do estado de São Paulo, que ministrava aulas para o 5º ano do Ciclo I do Ensino Fundamental. A Fase 1, que foi dividida em quatro etapas, com os seguintes objetivos: (1) promover o contato com a trajetória profissional da professora participante e com o planejamento das aulas de Língua Portuguesa para o ano letivo no qual a coleta de dados foi realizada, (2) obter registros em vídeo das aulas ministradas na primeira Situação de Aprendizagem (SA-1) e, (3) fundamentada em tais registros, discutir com a professora sobre dimensões do Saeb (tópicos e descritores), priorizando o estabelecimento de relações com sua prática docente. A Fase 2, que demarca uma extensão em relação aos procedimentos adotados em Cavalieri (2013), investigou, diante de uma nova Situação de Aprendizagem (SA-2) e após a execução dos procedimentos da Fase 1, a disposição de situações de ensino em sala de aula e os estabelecimento de relações entre o registro em vídeo e dimensões da matriz Saeb. Os resultados, em ambas as fases deste estudo, demonstram que, a partir do contato com tópicos



e descritores do Saeb, a professora sustentou interpretações, ora convergentes, ora divergentes em relação a tais dimensões. Essas oscilações demonstram que o trabalho da professora não se limitou a uma total desconsideração e ignorância de tais dimensões, tampouco à subserviência e adesão restrita às mesmas. Vale ressaltar que a grande diferença entre os trabalhos de Cavaliere (2013) e Santos (2014) é de que no primeiro não houve previsão de continuidade com o propósito de investigar possíveis efeitos das interações (devolutiva, em especial, realizada no final da Fase 3) sobre a atuação posterior da professora. Porém, tal medida foi adotada no procedimento do trabalho da segunda pesquisadora.

Assim, diante de um contato ampliado com as análises da pesquisadora efetuado na Fase 1, na fase subsequente (Fase 2) do estudo de Santos (2014) foi constatada a emissão, pela professora, de repertórios de ensino mais consistentes com interpretações funcionais das ações dos alunos, muito embora as estimativas de correspondências entre as dimensões do Saeb e as medidas de aprendizagem dos alunos exibidas nos episódios ainda evidenciassem oscilações.

Parece-nos que a extensão do estudo de Santos em relação ao de Cavaliere (2013) viabilizou condições metodológicas para a caracterização das práticas de ensino da professora, muito embora tais condições ainda tenham se mostrado insuficientes para o desenvolvimento de interpretações funcionais das expectativas ou dos descritores de aprendizagem. Em outros termos, em Santos (2014), nos episódios selecionados das aulas ministradas e gravadas da Fase 2, constatou-se o fornecimento de instruções que especificavam as características das respostas desejadas, bem como as condições que deveriam ser consideradas para emissão de tais respostas, sem, contudo, excessivas dicas que acabavam por induzir relações de controle indesejados nas respostas fornecidas, além do adequado e pontual fornecimento de consequências para as respostas emitidas diante de solicitações diretas e por iniciativa dos alunos. Contudo, em paralelo com tais ações em sala

de aula, a professora, nas etapas finais das duas fases, distanciava-se de interpretações funcionais das interações em sala de aula, insistindo em supor relações de controle envolvendo (1) o material que foi adotado nas aulas, (2) as próprias ações que os alunos deveriam emitir.

Em resumo, Cavalieri (2013) e Santos (2014) expuseram professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental ao estabelecimento de correspondências entre episódios de interações extraídos de registros de aulas por elas ministradas e tópicos e expectativas (descritores) de aprendizagens preconizadas em documentos oficiais de avaliações educacionais de larga escala. Nos dois estudos, a despeito das diferenças metodológicas adotadas, a solicitação de estabelecimento de tais correspondências mostrou-se insuficiente para o desenvolvimento de interpretações (traduções ou conversões) das expectativas de aprendizagem em termos de enunciados que especificavam ações (respostas) dos alunos emitidas sob determinadas condições de ensino e de avaliação. Independente das variações do contato que as professoras mantiveram com os registros em vídeo, com o enunciado das expectativas de aprendizagem e com as análises das respectivas pesquisadoras, nos dois estudos os relatos das professoras sobre as expectativas (descritores) de aprendizagem prescindiram da especificação de possíveis relações de controle de estímulo entre propriedades das ações dos alunos emitidas sob determinadas condições instrucionais.

## 6.0 CONCLUSÃO

Sob a mediação de elementos teóricos da Análise do Comportamento, o presente estudo objetivou investigar condições metodológicas que pudessem desenvolver repertórios de ensino para professores definidos pela interpretação de habilidades e de competências dispostas nos documentos oficiais da Secretaria de Estado da Educação (SEE/SP), mas especificamente no Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (SÃO PAULO, 2012) e nos Cadernos do Professor (SÃO PAULO, 2014), para o conteúdo de Língua Portuguesa e relacioná-las com o desempenho emitido por seus alunos em interação com as suas próprias práticas educativas.

As classes de comportamentos-objetivo, expressão proposta por Botomé (1998; KIENEN, 2008), possuem como preceito que se ensina sempre um comportamento, ou seja, as relações entre classes de estímulos antecedentes, classes de respostas e classes de estímulos consequentes. Desta forma, é necessária a especificação destes três componentes por meio dos quais o aluno deverá aprender para que o processo de ensino torne-se mais claro. A proposição de comportamentos-objetivo feita pela pesquisadora juntamente com a professora

durante a Fase 2 englobou a especificação destes três componentes. Contingente à execução de várias etapas durante a pesquisa constatou-se que o discurso da professora sobre as habilidades, as práticas de ensino e as consequências concentrou ênfase em relacionar e em especificar, de modo mais direto e intencional, as ações dela e as ações dos alunos.

Destaca-se, contudo, que embora tenham ocorrido as especificações de comportamentos terminais e de comportamentos intermediários; a especificação das classes de estímulos antecedentes e das classes de estímulos consequentes ainda apresentaram restrições na atuação da professora, apesar de terem sido constituídos em objetos de discussão e que a professora tenha identificado e efetuado a descrição de tais dimensões orientada pelos planejamentos baseados em tais especificações. Apesar de no planejamento na Fase 2 da Situação de Aprendizagem 9 (com o tema “Quando as palavras resolvem fazer arte”), a participante ter especificado as classes de respostas a serem ensinadas e apresentadas pelos alunos e as relações antecedentes e consequentes, nos episódios alguns alunos não exibiram os comportamentos desejados. Tal fato foi explanado também pela professora, que afirmou que a dinâmica da sala interfere muito durante as aulas. Porém vale ressaltar que, algumas condições didáticas especificadas pela professora no planejamento não apareceram nos episódios, o que também poderia justificar o porquê da maioria dos alunos não apresentar os comportamentos desejados para aquele momento.

Desta forma, os dados evidenciaram que as intervenções promovidas durante a Fase 2 da pesquisa promoveram modificações no relato oral da professora – sobre as habilidades, as práticas de ensino e as consequências. Na Fase 1, no relato da professora era notável a falta de especificidade com a qual ela nomeava as aprendizagens vinculadas com as habilidades. Já na Fase 2, os relatos da professora, sob as condições de interação com a pesquisadora, especificaram as ações dela e as ações dos alunos. Porém, é importante ressaltar que apesar de terem ocorrido mudanças no comportamento verbal da professora, dela passar a relatar sobre

as habilidades, as condições didáticas e as consequências; tais mudanças não indicam que as condições planejadas de interação da participante com a pesquisadora serviram como condição instrucional relevante para o desenvolvimento de repertórios de ensino, já que não houve modificações das ações da docente em sala de aula, se compararmos os resultados exibidos na Fase 1 e na Fase 2 do estudo, tanto quanto se observarmos os relatos emitidos diante dos episódios editados e sob condições de interação com a pesquisadora distintas daquelas nas quais as mudanças nos repertórios orais foram à princípio registradas.

Em suma, no presente estudo, um conjunto de interações planejadas da professora com a pesquisadora foi executado. Tal conjunto foi dividido em duas fases. Na primeira fase, atividades de observação das aulas ministradas pela professora antecederam as discussões sobre a textualização das habilidades nos documentos oficiais que orientam as atividades profissionais dos professores da Educação Básica lotados em unidades da rede pública do Estado de São Paulo. Todas as análises envolvendo as habilidades definidas como metas nos documentos oficiais foram realizadas após as observações das aulas e em concomitância com as exibições de episódios editados a partir de tais aulas. Diferentemente, na Fase 2, as mesmas atividades de observação e de discussão acerca das habilidades preconizadas foram antecedidas pelo planejamento em conjunto das aulas de uma nova Situação de Aprendizagem, bem como por atividades nas quais, de modo intencional e explícito, a professora participante identificou habilidades prioritárias extraídas dos documentos oficiais e arranjou, de modo hierárquico e sequencial, a importância de tais habilidades como recurso ou condição para o tratamento didático da referida Situação de Aprendizagem. As evidências expostas e discutidas, em termos de resultados principais, convergem em apontar que as condições planejadas de interação da professora com a pesquisadora sustentaram restrições instrucionais para o desenvolvimento de repertórios de ensino. Reincidências de características de repertórios de ensino, a saber, nas condições didáticas disponibilizadas pela

professora, foram registradas nas Fases 1 e 2. Assim, repertórios que definem a atuação da professora em sala de aula, bem como repertórios de explicação, de justificação e de avaliação das características e do alcance das ações dos alunos, sustentaram semelhanças nas duas fases do estudo.

Na Fase 2, a participante continuou estabelecendo relações de sinonímia entre diferentes aprendizagens inferidas e as habilidades dispostas nos documentos oficiais, replicando uma característica da Fase 1, mesmo após as interações da participante com a pesquisadora e apesar de as duas fases retratarem conteúdos, aprendizagens e habilidades diferentes.

Os resultados convergem com as evidências consolidadas no acervo de conhecimentos da Análise do Comportamento, de que o planejamento de condições de ensino deve ser precedido pela especificação de comportamentos terminais e de comportamentos intermediários que, juntos, definem as aprendizagens previstas (BOTOMÉ, 2006; CORTEGOSO e COSER, 2011; COSER, 2011; HENKLAIN e CARMO, 2013; KIENEN, 2008; KIENEN, KUBO e BOTOMÉ, 2013), além de que a especificação de comportamentos terminais e a decomposição dos mesmos em comportamentos intermediários compõem repertórios profissionais de ensino estimados necessários para a consecução das metas que justificam os materiais e as orientações oficiais ora considerados (SÃO PAULO, 2014; 2012).

Comparando este estudo com o Silvério (2012), podemos dizer que a afirmação da autora de que houve generalização dos comportamentos da professora não se aplicam para este estudo. Não é possível afirmar que houve generalização, pois não foram relatados efeitos de mudança de comportamentos em uma situação, não sendo assim necessário verificar os efeitos de mudança de comportamento em outro contexto, já que não foi emitido o repertório a ser generalizado. Ainda com relação às explanações feitas por esta autora, ela afirma em seu texto que, nos trabalhos da linha de pesquisa ao qual este estudo está inserido, é difícil

encontrar um detalhamento dos comportamentos a serem emitidos pelas professoras durante a intervenção. Novamente, nesta pesquisa o detalhamento dos comportamentos que a professora deveria emitir foram destacados no planejamento em conjunto da professora com a pesquisadora na Situação de Aprendizagem 9 (com o tema “Quando as palavras resolvem fazer arte”) na Fase 2. As condições de ensino, os repertórios de ensino que a professora deveria emitir em sala de aula após o planejamento foram discutidos durante a segunda fase da pesquisa e explicitados pela própria participante em interação com a pesquisadora, apesar de, como já explanado, tais comportamentos não terem sido emitidos pela docente no contexto de sala de aula.

Por fim, em linhas gerais os dados replicam e estendem, no âmbito do Currículo do Estado de São Paulo e para o Ensino Médio, resultados registrados por Santos (2014) no contexto federal da Prova Brasil/Matrizes SAEB no final do Ciclo I da Educação Básica (5º. Ano): noções ou “teses” como minimização curricular, ou seja, de que os currículos se mostram reduzidos aos conteúdos exigidos em avaliações externas em larga escala derivadas de leituras parciais das propostas curriculares e de que as práticas em sala de aula se mostram reduzidas ao “ensino” das habilidades expressas nas matrizes de referência associadas aos currículos talvez se sustentem quando as metodologias priorizam, de modo exclusivo, relatos verbais em dados de entrevistas. Em outros termos, a observação da atuação de professoras em sala de aula a partir de análises descritivas das interpretações das correspondências entre as habilidades preconizadas nos documentos oficiais e as medidas de desempenho dos alunos sugerem um quadro relativamente diferente das noções e teses derivadas das entrevistas.

A submissão das práticas profissionais da docência “ao ensino das habilidades” deveria pressupor uma compreensão das relações entre as habilidades preconizadas e os desempenhos dos alunos relativamente distinta dos dados registrados em Santos (2014) e replicados neste estudo em outro contexto curricular. Os dados ora explicitados neste estudo expressam

oscilações nas estimativas de correspondências entre as habilidades preconizadas e as medidas derivadas das interações dos alunos com as condições de ensino. As mesmas medidas fundamentam interpretações que congregam habilidades distintas com implicações diretas para as atividades de planejamento e de execução de estratégias de ensino.

Em suma, os dados mostram-se convergentes em sugerir que advogar subserviência da atuação profissional das professoras às políticas públicas educacionais não consiste em tese com amparo em evidências. Na realidade, há referência constante às dimensões constituintes de tais políticas públicas na rotina das unidades escolares. Contudo, os principais resultados deste estudo salientam que efetivas contribuições de pesquisas colaborativas entre a universidade e a escola de Educação Básica devem priorizar investigações mais detalhadas sobre a “tradução” de dimensões relevantes de tais políticas na atuação diária e contínua dos professores com os seus alunos. Cabe a tais pesquisas o aprimoramento de instrumentos de investigações que possam, de modo simultâneo, fortalecer o desenvolvimento dos repertórios de ensino esperados mediante o refinamento constante dos impactos das políticas públicas nas trajetórias de atuação, como também garantir o protagonismo dos professores na execução das urgentes e necessárias melhorias educacionais.



## REFERÊNCIAS

ALAVARSE, O.; BRAVO, M.; MACHADO, C. Avaliações externas e qualidade na Educação Básica: Articulações e tendências. Estudos em avaliação educacional, v.24, n. 54, p.12-31, 2013.

ALMEIDA, C. P. Ensinando professoras a analisar o comportamento do aluno: análise e interpretação de dados como parte de uma análise de contingências. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

AMARO, Ivan. Avaliação externa na escola: Repercussões, tensões e possibilidades. Estudos em avaliação educacional, v.24, n. 54, p.32-55, 2013.

BOTOMÉ, S. Comportamentos profissionais do psicólogo em um sistema de contingências para a sua aprendizagem. Revista Brasileira de Análise do Comportamento, vol 2 (2), 171-191, 2006.

BOTOMÉ, S.P. A noção de comportamento. In: H.P.M. Feltes e U. Zilles (Orgs.) Filosofia: diálogo de Horizontes. Caxias do Sul: EDUCS, Porto Alegre: EDIPUCRS. p 687-708, 2001.

BOTOMÉ, S.P. Análise do Comportamento em Educação: Algumas perspectivas para o desenvolvimento de aprendizagens complexas. Texto elaborado para o concurso de professor Titular junto ao Departamento de Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC, 1998.

CAVALIERI, A.M. Análise de Incidências do SAEB sobre a atuação profissional do professor nos anos iniciais do Ensino Fundamental. 2013. 131f. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Bauru, 2013.

CERQUEIRA, D. M. O. Avaliação dos efeitos de um programa para ensinar professores a conduzir uma etapa de análise de contingências: o levantamento da provável função do comportamento. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

CORTEGOSO, A.L.; COSER, D. Elaboração de programas de ensino: Material autoinstrutivo. São Carlos:EDUFscar, 2011.

COSER, D. Promoção de comportamentos de estudo em crianças: Resultados de um programa de ensino para pais e responsáveis. Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva, vol XIII (2), 58-78, 2011.

FINI, M.I. Secretaria de Educação. SARESP 2009 – Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo. São Paulo: Secretaria da Educação, 7 de outubro de 2009. 49 slides. Apresentação em Power Point. Em [http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Portais/18/arquivos/ApresSaresp2009\\_Prefeituras\\_MariaInesFini.pdf](http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Portais/18/arquivos/ApresSaresp2009_Prefeituras_MariaInesFini.pdf); acessado em 28/09/2015.

FONSECA, A. P. A. Recursos interpretativos funcionais como subsídio metodológico na formação continuada de professores de língua portuguesa das séries iniciais. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Bauru, 2008.

GOMES, P. C. Ensino e aprendizagem de avaliação funcional descritiva na atuação profissional de professores de ciências no ensino fundamental. Tese. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Bauru, 2010.

GOUVÊIA, G.R. Análise Comportamental dos Processos de Ensino e Aprendizagem de Conteúdos Curriculares de Língua Portuguesa nas Séries Iniciais. 2007. 176f. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Bauru, 2007.

HENKLAIN, M.; CARMO, J. Contribuições da Análise do Comportamento à Educação: Um convite ao diálogo. Cadernos de Pesquisa, v. 43, vol. 149, p. 704-723, 2013.

KIENEN, N. Classes de comportamentos profissionais do psicólogo para intervir, por meio de ensino, sobre fenômenos e processos psicológicos, derivadas a partir das Diretrizes Curriculares, da formação desse profissional e de um procedimento de decomposição de comportamentos complexos. 2008. (Tese de doutorado não publicada). Curso de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2008.

KIENEN, N.; KUBO, O.; BOTOMÉ, S. Ensino programado e programação de condições para o desenvolvimento de comportamentos: Alguns aspectos do desenvolvimento de um campo de atuação do psicólogo. Acta Comportamental, v. 21, n. 4, P. 481-494, 2013.

KUBO, O.; BOTOMÉ, S. Ensino-Aprendizagem: Uma interação entre dois processos comportamentais. Interação em Psicologia, 5, p. 123-132, 2001.

LEITE, F. V. S. Treinamento de professores: ensino da identificação da provável função como parte de uma análise de contingências. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

MATOS, M.A. Análise de contingências no aprender e no ensinar. In: E.S. Alencar (Org.) Novas contribuições da Psicologia aos processos de ensino e aprendizagem. São Paulo: Cortez Editora, p. 141-165, 1992.

OLIVEIRA, J. Subsídios metodológicos para o desenvolvimento de repertórios de interpretação funcional para uma professora das séries iniciais. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Bauru, 2010.

PEREIRA, M. E. M., MARINOTTI, M., & LUNA, S. V. O compromisso do professor com a aprendizagem do aluno: contribuições da Análise do Comportamento. In: HUBNER, M. M. C.; MARINOTTI, M. (Orgs.). Análise do comportamento para a educação. Contribuições recentes. Santo André, São Paulo: ESETec, p. 11-32, 2004.

PERALTA, Deise; LOPES JR., Jair; GONÇALVES, Harryson.; DIAS, Ana. O impacto dos termos competências e habilidades na prática docente de uma professora paulista. Interfaces da Educação, v.4, n.10, p. 219-232, 2013.

PERES, M.F.F. Análises de Contingências no Ensino e na Aprendizagem de Descritores de Desempenho Escolar no Ensino Fundamental. 2012.102f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Bauru, 2012.

SANTOS, C.A. A Atuação Profissional do Professor nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica. 2014. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Bauru, 2014.

SÃO PAULO, Secretaria da Educação. Matrizes de referência para a avaliação Saesp: documento básico/Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini. – São Paulo: SEE, 2009.

SÃO PAULO, Secretaria da Educação. Cadernos do Professor/Língua Portuguesa e Literatura/Linguagens – 1ª. Série - Ensino Médio/volume 2. 2ª. Edição. São Paulo: Secretaria de Estado da Educação, 2014.

SÃO PAULO, Secretaria da Educação. Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, códigos e suas tecnologias/Ensino Fundamental-Ciclo II e Ensino Médio. 2ª. Edição. São Paulo: Secretaria de Estado da Educação, 2012.

SÃO PAULO, Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Orientações didáticas fundamentais sobre as expectativas de aprendizagem de São Paulo, 2013a. Em <http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/963.pdf>; acessado em 30/04/2014.

SÃO PAULO, Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Expectativas de aprendizagem de São Paulo, 2013b. Em <http://lereescrever.fde.sp.gov.br/>; acessado em 30/04/2014.

SÃO PAULO, Secretaria da Educação. Orientações Curriculares do Estado de São Paulo. Língua Portuguesa e Matemática – Ciclo I. São Paulo: FDE, 2008.

SÃO PAULO, Secretaria da Educação. SARESP 98: manual de orientação. São Paulo: Fundação para o Desenvolvimento da Educação, 1998.

SILVÉRIO, J. H. S. Ensino de análise funcional para professores: análise dos resultados de duas linhas de pesquisa. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

SKINNER. B F. Science and human behavior. New York: Macmillan. P. 46, 1953.

SKINNER, B.F. Tecnologia do ensino. São Paulo: E.P.U., Editora Pedagógica e Universitária, 1972.

SPARVOLI, D. A. P. Recurso interpretativo funcional como saber docente no ensino de conteúdos curriculares de matemática. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Bauru, 2008.

TAVARES, M. Treinamento de professores para a realização de uma parte da análise de contingências: identificação da provável função do comportamento. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

TOURINHO, E.; LUNA, S. *Análise do Comportamento: Investigações históricas, conceituais e aplicadas*. São Paulo: Roca Editora, 2010.

ZANOTTO, M. L. Subsídios da Análise do Comportamento para a formação de professores. In: HUBNER, M. M. C.; MARINOTTI, M. (Orgs.). *Análise do comportamento para a educação. Contribuições recentes*. Santo André, São Paulo: ESETec, p.33-47, 2004.