

**unesp**  **UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**

**FACULDADE DE CIÊNCIAS – CAMPUS BAURU  
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM  
PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO E DA APRENDIZAGEM**

**Giseli Renata Gouvêa**

**ANÁLISE COMPORTAMENTAL DOS PROCESSOS DE  
ENSINO E DE APRENDIZAGEM DE CONTEÚDOS  
CURRICULARES DE LÍNGUA PORTUGUESA NAS  
SÉRIES INICIAIS**

Bauru  
2007

**GISELI RENATA GOUVÊA**

**ANÁLISE COMPORTAMENTAL DOS PROCESSOS DE  
ENSINO E DE APRENDIZAGEM DE CONTEÚDOS  
CURRICULARES DE LÍNGUA PORTUGUESA NAS  
SÉRIES INICIAIS**

Dissertação apresentada à Faculdade de Ciências da  
Universidade Estadual Paulista, Campus Bauru, para  
obtenção do título de Mestre em Psicologia do  
Desenvolvimento e da Aprendizagem. Área de  
concentração: Ensino e Aprendizagem

**Orientação:**  
**Prof. Dr. Jair Lopes Jr.**

Bauru  
Julho/2007

**GISELI RENATA GOUVÊA**

**ANÁLISE COMPORTAMENTAL DOS PROCESSOS DE ENSINO E DE  
APRENDIZAGEM DE CONTEÚDOS CURRICULARES DE LÍNGUA  
PORTUGUESA NAS  
SÉRIES INICIAIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem, na Área de Concentração em Ensino e Aprendizagem, da Faculdade de Ciências da UNESP/Campus de Bauru, como requisito à obtenção do título de mestre em Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem.

**BANCA EXAMINADORA:**

Presidente: Prof. Dr. Jair Lopes Junior  
Instituição: UNESP – Universidade Estadual Paulista – Bauru

Titular: Profa. Dra. Maria Eliza Mazzilli Pereira  
Instituição: PUC – Pontifícia Universidade Católica – São Paulo

Titular: Profa. Dra. Maria Regina Cavalcante  
Instituição: UNESP – Universidade Estadual Paulista – Bauru

Bauru-SP, 27 de julho de 2007.

Dedico este trabalho às escolas e às professoras participantes pelo acolhimento e pela disposição e empenho que tornaram possível a realização deste trabalho.

## **Agradecimentos**

Agradeço ao professor Jair Lopes Jr. pela dedicação, eficiência e paciência com que lidou com minhas restrições e dificuldades acadêmicas. Pela generosidade com que compartilhou seus conhecimentos, diante de todas as minhas dúvidas, e com que se tornou meu amigo.

Agradeço à professora Maria Regina Cavalcante pela contribuição inestimável no meu Exame de Qualificação e na minha trajetória no curso de mestrado.

Agradeço à professora Maria Eliza Mazzilli Pereira pela sensibilidade e eficácia dos apontamentos e contribuições no meu Exame de Qualificação.

Agradeço aos integrantes do nosso grupo de pesquisa: Deise, Jurandyr, Ana Paula, Mariana e Raquel pela atenção, carinho e ajuda prestados, tanto como profissionais quanto como amigos.

Agradeço as professoras das escolas participantes pela coragem e paciência com as quais se mantiveram durante todo o árduo trabalho desenvolvido.

Agradeço a direção e coordenação das escolas participantes pela adesão ao projeto de pesquisa e pelo acolhimento aos pesquisadores.

Agradeço aos funcionários do departamento da Pós-Graduação pela organização e auxílio técnico prestados no decorrer destes dois anos de curso.

Agradeço aos professores do curso de Pós-Graduação de Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem pela colaboração e incentivo nas mais diversas situações. Especialmente agradeço a professora Ana Cláudia M. Almeida-Verdu que me acolheu no treinamento em docência.

Agradeço àqueles colegas do mestrado, amigos que sempre estiveram presentes apoiando e muitas vezes consolando: Deise (sempre), Maria Cláudia, Luciana, Aninha, Cibele, Liene, Raquel, Cinthia, Elaine, Aretha, Patrícia, Mariana e demais do grupo.

Agradeço aos meus amigos: Fábio, Gislaine, Mirela, Sueli, Valter, Mayara, Juliana, Marcela, Débora e Silvana, pela presença e apoio irrestritos nos meus momentos de angústia e de alegrias. Muito obrigado!

Agradeço a minha família querida: meu pai, Valdemiro, minha mãe, Neide, minha irmã, Gláucia, meu irmão, Ademir, minha prima, Melina, meus avós, Lourdes e Alcides, Carmem e Antônio (falecidos), todos os tios e tias, primos e primas, enfim, todos que fazem e são a razão da minha existência.

Agradeço a FAPESP, pelo apoio financeiro.

Agradeço sobre tudo a DEUS.

GOUVÊA, G. R.; **Análise Comportamental dos processos de ensino e de aprendizagem de conteúdos curriculares de Língua Portuguesa nas séries iniciais**, 2007, 164f. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem). Faculdade de Ciências, UNESP, Bauru, 2007.

### **RESUMO**

Orientações para o ensino nas séries iniciais advogam propostas centradas no desenvolvimento de capacidades pelo aluno comprometidas com a construção de aprendizagens significativas, a partir de uma expansão na acepção do conceito de conteúdo curricular. Admite-se que a concretização dessas orientações exige o desenvolvimento de habilidades específicas. O grupo de pesquisa ao qual o presente trabalho de pesquisa está vinculado tem obtido os seguintes resultados em estudos sobre incidências dessas orientações nas práticas educativas nas séries iniciais: a) restrições de repertórios dos docentes que descrevem as habilidades exigidas por determinadas práticas de ensino; b) dificuldades na interpretação de medidas comportamentais que se mostrariam compatíveis com as capacidades mencionadas pelos objetivos de ensino; c) ao vincular práticas de ensino e de avaliação com determinados objetivos de ensino, predominam propostas nas quais uma dada atividade didática mostrar-se-ia consistente com a tentativa de obtenção de um conjunto de objetivos distintos. Em consideração a esses resultados e à importância incontestada da área de Língua Portuguesa nas séries iniciais, a presente pesquisa objetiva: 1) Identificar, descrever e analisar repertórios operantes das professoras no ensino de conteúdos curriculares de Língua Portuguesa; 2) Avaliar e caracterizar possíveis contribuições do planejamento conjunto entre pesquisadora e professora de unidades didáticas de conteúdos curriculares de Língua Portuguesa. A ênfase recaiu em investigar se este planejamento conjunto, fundamentado em conceitos da Análise do Comportamento, mostrar-se-ia funcionalmente relacionado com a manutenção ou com mudanças em propriedades dos repertórios das professoras registrados anteriormente. Participaram da pesquisa três professoras da 4ª série da rede estadual (P1, P2 e P3). No procedimento da Fase 1, ocorreram registros, em vídeo, de uma unidade didática e a realização de uma entrevista na qual cada professora deveria relacionar suas práticas de ensino e de avaliação com os objetivos e as medidas comportamentais de aprendizagem. Na Fase 2, ocorreram discussões sobre o planejamento conjunto, entre pesquisadora e cada professora separadamente, da segunda unidade didática. Na Fase 3, replicou-se o procedimento da Fase 1, porém, com relação à segunda unidade didática planejada em conjunto na Fase 2. Os principais resultados coletados, tanto em termos das ações didáticas quanto dos repertórios verbais das professoras em relação às suas práticas, demonstraram alterações em termos da sensibilidade aos efeitos das intervenções planejadas. Em síntese, concluiu-se que os procedimentos das Fases 2 e 3 desta pesquisa parecem ter se constituído em condições facilitadoras para a identificação e descrição de propriedades relevantes da interação entre práticas ou estratégias disponibilizadas pelas professoras e as medidas de desempenho dos alunos no ensino e na aprendizagem de temas curriculares da área de Língua Portuguesa.

**Palavras-chaves:** Análise Comportamental, Séries Iniciais, Língua Portuguesa.

GOUVÊA, G. R.; **Behavioral Analysis of teaching and learning processes considering Portuguese language curricular content for primary school.** Master's Dissertation in Learning and Development Psychology. Faculty of Science, UNESP, Bauru, 2007.

### **ABSTRACT**

Educational reforms for initial series from public elementary level put distinct requirements in terms of didactic strategies and practices for improving children's academic performance. This research explored whether behavior analytic resources, derived from principles and research in behavior analysis, could make relevant improvement in the acquisition and development of teaching strategies about Portuguese language to students on the 4<sup>o</sup> grade of elementary public school. The aims of this research were: a) identify, describe, and analyze teacher's operant behavior during Portuguese language's classes; b) evaluate and characterize possible and effective supports of the interaction between teachers and researcher in the planning didactic units. This planned activities were based in concepts and principles from Behavior Analysis. Three teachers participated. In Phase 1 were carried out observations (video recorded) of Portuguese language's classes and an interview about teaching strategies, teaching aims, and behavioral measures of learning curricular contents. In Phase 2 were followed interviews about teaching objectives from National Curriculum Framework and about teaching practices and strategies to be taken on the didactic unit 2 during the next phase. The procedure of Phase 1 was repeated in Phase 3. The main results of Phase 1 showed: a) educational practices based on teacher driven collection of facts and prevalence of echoic verbalizations; b) strategies of learning evaluation based on the reproduction of information straightly taught; c) practices that permit children's participation and approach to children's conceptions about curricular contents, but these informations were not instructive to planning neither to execution of teaching and evaluating practices adjusted to students's repertories. In Phases 2 and 3 there was possible to identify changes on teachers's teaching strategies based on the effects of planned intervention. Teachers identified dimensions of students's behavior functionally related with properties of teachers's teaching behavior. Besides it was possible to outline some practices and activities for the next Portuguese language's classes (Phase 3) according a behavior analytic understanding of student-teacher interaction. These results provided empirical demonstration for relevant support that Behavior Analysis can supply to improvement of comprehension about teaching and learning curricular contents.

**Key words:** Behavior Analysis, initial grade, teaching and learning, Portuguese language.

## SUMÁRIO

RESUMO

ABSTRACT

LISTA DE QUADROS

1 INTRODUÇÃO	12
1.1 Análise do Comportamento e Educação: Contribuições para formação de Professores	24
1.2 A implementação da Análise Funcional para subsidiar estratégias de intervenção relacionadas aos processos de ensino e aprendizagem	27
1.3 Identificação da Topografia de Controle de Estímulo no planejamento de contingências de ensino	32
1.4 Objetivos	34
2 MÉTODO	35
2.1 PARTICIPANTES	35
2.2 MATERIAL	36
2.3 PROCEDIMENTO DE COLETA DE DADOS	36
2.3.1 FASE 1	36
2.3.1.1 Etapa 1: <i>Registro das aulas de Língua Portuguesa para a primeira unidade didática selecionada pela professora</i>	36
2.3.1.2 Etapa 2: <i>Entrevista 2 - sobre as aulas ministradas na primeira unidade didática</i>	37
2.3.2 FASE 2	38
2.3.2.1 Etapa 1: <i>Entrevista 3: Planejamento preliminar para uma nova unidade didática</i>	38
2.3.2.2 Etapa 2: <i>Entrevista 4: Objetivos dos PCNs para ensino de Língua Portuguesa</i>	39
2.3.2.3 Etapa 3: <i>Entrevista 5 - Planejamento Conjunto da segunda Unidade Didática</i>	40
2.3.3 FASE 3	40
2.3.3.1 Etapa 1: <i>Registro das aulas de Língua Portuguesa referentes a segunda unidade didática selecionada pela professora</i>	40

2.3.3.2 Etapa 2: <i>Entrevista Final – Avaliação da professora sobre as aulas ministradas na segunda unidade didática</i>	41
3 RESULTADOS	42
3.1 RESULTADOS - P1	43
3.1.1 FASE 1	43
3.1.1.1 Fase 1/Etapa 1: <i>Registro das aulas de Língua Portuguesa para a primeira unidade didática selecionada pela professora</i>	43
3.1.1.2 Fase 1/Etapa 2: <i>Entrevista 2 - Sobre as aulas ministradas na primeira unidade didática</i>	51
3.1.2 FASE 2	54
3.1.2.1 Fase 2/Etapa 1: <i>Entrevista 3 - Planejamento preliminar para uma nova unidade didática</i>	54
3.1.2.2 Fase 2/Etapa 2: <i>Entrevista 4 - Objetivos dos PCNs para ensino de Língua Portuguesa</i>	57
3.1.2.3 Fase2/Etapa 3: <i>Entrevista 5 - Planejamento Conjunto da segunda Unidade Didática</i>	60
3.1.3 FASE 3	66
3.1.3.1 Fase 3/Etapa 1: <i>Registro das aulas de Língua Portuguesa referentes a segunda unidade didática selecionada pela professora</i>	66
3.1.3.2 Fase 3/Etapa 2: <i>Entrevista Final – Avaliação da professora sobre as aulas ministradas na segunda unidade didática</i>	75
3.2 RESULTADOS – P2	79
3.2.1 FASE 1	79
3.2.1.1 Fase 1/Etapa 1: <i>Registro das aulas de Língua Portuguesa para a primeira unidade didática selecionada pela professora</i>	79
3.2.1.2 Fase 1/Etapa 2: <i>Entrevista 2 - Sobre as aulas ministradas na primeira unidade didática</i>	86
3.2.2 FASE 2	90
3.2.2.1 Fase 2/Etapa 1: <i>Entrevista 3 - Planejamento preliminar para uma nova unidade didática</i>	90
3.2.2.2 Fase 2/Etapa 2: <i>Entrevista 4 - Objetivos dos PCNs para ensino de Língua Portuguesa</i>	93
3.2.2.3 Fase2/Etapa 3: <i>Entrevista 5 - Planejamento Conjunto da segunda Unidade Didática</i>	96
3.2.3 FASE 3	104

3.2.3.1 Fase 3/Etapa 1: <i>Registro das aulas de Língua Portuguesa referentes a segunda unidade didática selecionada pela professora</i>	104
3.2.3.2 Fase 3/Etapa 2: <i>Entrevista Final – Avaliação da professora sobre as aulas ministradas na segunda unidade didática</i>	113
3.3 RESULTADOS – P3	116
3.3.1 FASE 1	116
3.3.1.1 Fase 1/Etapa 1: <i>Registro das aulas de Língua Portuguesa para a primeira unidade didática selecionada pela professora</i>	116
3.3.1.2 Fase 1/Etapa 2: <i>Entrevista 2 - Sobre as aulas ministradas na primeira unidade didática</i>	125
3.3.2 FASE 2	132
3.3.2.1 Fase 2/Etapa 1: <i>Entrevista 3 - Planejamento preliminar para uma nova unidade didática</i>	132
3.3.2.2 Fase 2/Etapa 2: <i>Entrevista 4 - Objetivos dos PCNs para ensino de Língua Portuguesa</i>	136
3.3.2.3 Fase2/Etapa 3: <i>Entrevista 5 - Planejamento Conjunto da segunda Unidade Didática</i>	141
3.3.3 FASE 3	147
3.3.3.1 Fase 3/Etapa 1: <i>Registro das aulas de Língua Portuguesa referentes a segunda unidade didática selecionada pela professora</i>	147
3.3.3.2 Fase 3/Etapa 2: <i>Entrevista Final – Avaliação da professora sobre as aulas ministradas na segunda unidade didática</i>	156
4 CONCLUSÃO	161
REFERÊNCIAS	169

## LISTA DE QUADROS

- Quadro 1: Descrição das Contingências de ensino referentes a cada episódio das aulas ministradas por P1 na execução das aulas da Fase 1 – tema: Texto científico 43
- Quadro 2: Descrição das Contingências de ensino referentes a cada episódio das aulas ministradas por P1 na execução das aulas da Fase 3 - tema: Histórias em Quadrinhos 66
- Quadro 3: Descrição das Contingências de ensino referentes a cada episódio das aulas ministradas por P2 na execução das aulas da Fase 1 - tema: Fábulas 79
- Quadro 4: Descrição das Contingências de ensino referentes a cada episódio das aulas ministradas por P2 na execução das aulas da Fase 3 - tema: Interpretação de textos 104
- Quadro 5: Descrição das Contingências de ensino referentes a cada episódio das aulas ministradas por P3 na execução das aulas da Fase 1 - tema: “Anúncios classificados” 116
- Quadro 6: Descrição das Contingências de ensino referentes a cada episódio das aulas ministradas por P3 na execução das aulas da Fase 3 - tema: “Lendas” 147

*“Aquele que é um verdadeiro professor toma a sério somente as coisas que estão relacionadas com os seus estudantes – inclusive a si mesmo” (Nietzsche)*

## **1 INTRODUÇÃO**

Em termos oficiais, o cenário educacional brasileiro presenciou um conjunto expressivo de reformas no final da década de noventa no século XX. Admite-se que a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), no Brasil, marcou o início destas reformas. Nesse documento, as instâncias governamentais apontaram necessidades de investimentos e propostas de re-organização do sistema educacional brasileiro, afetando diretamente os cursos de formação inicial e/ou continuada de professores, sobretudo para os que ministram aulas nas séries iniciais do ensino fundamental. Tal contexto, repleto de aceleradas transformações científicas e tecnológicas, impôs novas características e necessidades ao processo formativo dos professores e exigiu constantes e diferenciadas aprendizagens, direcionando novas propostas de atuação profissional, rumo à superação do modelo tradicional de ensino.

Entende-se por ensino tradicional aquele caracterizado pelo modelo transmissão/recepção, no qual a função do professor é a de mera e exclusiva transmissão do conteúdo científico, tido como um conhecimento verdadeiro, pronto e acabado (BECKER, 2004; WEISS, 2003). Para este objetivo, a metodologia de ensino utilizada é a exposição oral dos conteúdos em uma seqüência predeterminada e fixa, na qual a função dos alunos é a de receber esses conteúdos e memorizá-los. Tal modelo não considera os conhecimentos prévios dos alunos acerca dos conteúdos científicos ministrados. Diferentemente, estima os alunos como executores de ações determinadas unilateralmente pelo professor, sendo que a partir disso há aprendizagem fundamentalmente por memorização (CARVALHO, 2003; CARVALHO; GIL PÉREZ, 2001).

A fundamentação teórica da Lei 9.394/96 abarca as principais produções científicas na área educacional ao adotar os pressupostos construtivistas, que consideram os saberes docentes e as competências necessárias às práticas educativas e aponta para uma valorização da qualificação profissional do professor. Isto implica uma formação do professor que propicie condições para que ele seja um investigador de sua prática pedagógica, analisando-a, interpretando-a, problematizando-a e produzindo novas estratégias pedagógicas, buscando superar as dificuldades encontradas no cotidiano escolar.

Buscando atingir esta concretização, o Ministério da Educação e Cultura (MEC), instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores de Educação Básica em nível superior: curso de licenciatura e graduação plena. Também nos demais

artigos desse documento consolida-se a concepção de competência profissional, tendo como núcleo central a atuação profissional do professor. As competências definem-se no “saber agir”, sendo que esta expressão admite uma interpretação que busca superar um questionável maniqueísmo que oscila entre, de um lado, um tecnicismo definido pela imposição de receitas que desconsideram a complexidade e a diversidade dos contextos nos quais se manifesta a ação docente, e, de outro, uma ampla e idealizada reflexividade que, em nível discursivo, empenha argumentos radicalmente opostos e antagônicos ao domínio (técnico) de habilidades, o que por sua vez, não garante a aquisição das condições necessárias para a concretização das intenções educativas preconizadas pelas propostas curriculares (CARVALHO, 2002). De acordo com a interpretação ora advogada das diretrizes impostas pelas reformas, desenvolver habilidades nos professores para que estes possam planejar suas práticas educativas, analisar os possíveis efeitos provenientes destas práticas, interpretando as medidas de aprendizagem dos alunos, constitui-se num legítimo objeto de investigação, tanto quanto em elemento imprescindível para o desenvolvimento de reflexões críticas e contínuas sobre a atuação pedagógica e profissional desses professores. Advoga-se esta posição, sustentando, outrossim, consonância com modelos interpretativos contemporâneos que procuram, no âmbito da formação de professores (CANDAU, 1996; GARCÍA, 1992), caracterizar os limites da aplicação de uma concepção estritamente tecnológica de trabalho no âmbito da formação e do desenvolvimento profissional de docentes (LIMA; REALI, 2002; MIZUKAMI; REALI, 2003; MONTALVÃO; MIZUKAMI, 2002; PÈREZ GOMES, 1992; SCHÖN, 1992).

Admite-se, no âmbito da fundamentação teórica desta pesquisa, que uma teoria ou modelo científico formulado inteiramente em contexto externo (e estranho) à realidade escolar seria insuficiente para viabilizar uma identificação unívoca dos meios, das regras e das técnicas para a aplicação efetiva em problemas da prática escolar e, simultaneamente, reconhecer, de modo efetivo, as variações, as singularidades, as incertezas e conflitos de valores envolvidos na estruturação e no planejamento de atividades na educação escolar. Por seu turno, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o Ensino Fundamental (BRASIL, 1997a), nitidamente influenciados pelas diretrizes de sustentação da Lei Orgânica da Ordenação Geral do Sistema Educacional Espanhol (COLL, 2001; COLL; MARTÍN, 2004), buscam orientar políticas de implementação para a qualidade do ensino na educação básica obrigatória nacional. Ao menos três características dos PCNs assumem particular relevância para esta pesquisa: a) a defesa de um ensino centrado no aluno; b) o desenvolvimento de capacidades como meta da educação escolar; e c) a expansão no significado do conceito de conteúdo curricular.

Segundo os PCNs, a função da Educação Básica é a de “garantir condições para que o aluno construa instrumentos que o capacitem para um processo de educação permanente” (BRASIL, 1997a, p. 35). Esta proposição de ensino, segundo Carvalho (2003), representa, como salientado acima, uma mudança de paradigma educacional – do ensino expositivo, centrado na capacidade de o professor expor e explicar o conteúdo proposto, para o ensino construtivista, que privilegia a capacidade de o aluno entender, reconstruindo um determinado conhecimento. Assim, na medida em que os alunos expressam suas próprias idéias e as confrontam com outras explicações pertinentes ao “saber escolar”, podem reconstruir conceitos e significados. Nesse processo, o aluno é o sujeito da aprendizagem ao (re) construir explicações norteadas pelo conhecimento científico.

No entanto, essa reconstrução de significados pelos alunos não ocorre espontaneamente. O professor é responsável por esse processo na medida em que orienta e cria condições e propõe articulações entre os conceitos construídos. Por isso, é importante que o professor compreenda que seu papel não é o de um mero transmissor de conceitos científicos. Ele precisa ensinar capacidades que tornem possível a construção de conhecimentos. Com isso, os PCNs advogam uma proposta de ensino por meio do desenvolvimento de capacidades. A aprendizagem só será efetiva se os alunos adquirirem capacidades que lhes permitam procurar respostas para suas próprias perguntas e conseguirem transferir essas estratégias e capacidades para diferentes situações do cotidiano. Esse é o grande desafio que se apresenta para o ensino e para a educação escolar, de modo mais específico.

O professor, desse modo, deve promover condições para o desenvolvimento das capacidades e observar a expressão de comportamentos que possam representá-las para poder avaliar o processo de aprendizagem. As capacidades a serem desenvolvidas durante o Ensino Fundamental, nos diferentes ciclos e nas diferentes áreas curriculares, são expressas através de verbos que definem objetivos gerais e específicos. Por exemplo, as capacidades de observar, registrar, compreender, identificar, relacionar, saber utilizar, entre outras descritas nos objetivos gerais e específicos dos PCNs, serão reconhecidas nos alunos por meio de seus "fazer", de suas ações. O professor deve criar condições para o desenvolvimento de tais capacidades, bem como para a expressão delas. Deve, também, saber identificar ou interpretar a manifestação de tais capacidades (representadas pelos verbos) nas ações dos alunos quando esses interagirem com as práticas educacionais e atividades de ensino e de avaliação propostas para a obtenção dos objetivos considerados. Assim, os Parâmetros Curriculares Nacionais, em particular, para as séries iniciais, sugerem que o ensino tradicional seja substituído por

práticas educativas que objetivem o desenvolvimento de capacidades dentro de uma perspectiva ampliada de conteúdo curricular.

De acordo com tal ampliação, os conteúdos curriculares estão subdivididos em três modalidades: os conteúdos conceituais e factuais, os conteúdos procedimentais e os conteúdos atitudinais (COLL et al., 2000).

Em síntese, os conteúdos conceituais (fatos, princípios e conceitos) fazem referência aos dados, às informações, aos conteúdos verbais (são os “conhecimentos declarativos”) que definem as diferentes áreas de conhecimento da grade curricular (por exemplo, capitais dos países da África, lista dos símbolos dos elementos químicos, conceitos de densidade, de energia, combustão, etc). Os conteúdos procedimentais definem o “saber fazer” do aprendiz, ou seja, consistem em conjuntos de ações ordenadas voltadas para a obtenção de determinadas metas. Esta modalidade de conteúdo engloba regras, técnicas, destrezas e estratégias que variam entre um extremo nitidamente mecânico (como por exemplo, seqüências rígidas de regras de cálculo) e outro extremo definido por recursos (procedimentos) heurísticos. Esta modalidade inclui as atividades que definem a leitura, a escrita, a interpretação de textos, o estabelecimento de inferências causais, dentre outros. Por sua vez, os conteúdos atitudinais, a saber, “as tendências ou disposições adquiridas e relativamente duradouras para avaliar de um modo determinado um objeto, pessoa, acontecimento ou situação e para atuar de acordo com esta avaliação” (COLL et al., 2000, p. 122). Os conteúdos atitudinais fazem referência a conjunto de repertórios exigidos para interação com normas, valores e juízos com os quais cotidianamente os alunos entram em contato no ambiente escolar.

Desde 2003, o grupo de pesquisa ao qual este trabalho está vinculado tem investigado possíveis incidências das diretrizes pedagógicas acima mencionadas na caracterização e na análise de práticas educativas nas séries iniciais do ensino fundamental, num contexto de formação continuada, tanto quanto no âmbito da formação acadêmica inicial de docentes para atuar nesse nível da educação básica obrigatória (COSTA, 2005; LOPES Jr; COSTA, 2005; LOPES Jr., COSTA; FONSECA et al., 2004; LOPES Jr.; GOMES, 2005; VERSUTI; LOPES Jr., 2005). Portanto, caracterizando brevemente tais pesquisas, Lopes Jr., Costa e Fonseca et al. (2004) investigaram modelos de interação entre pesquisadores e professores das séries iniciais que pudessem contribuir para a implementação das orientações didáticas dos PCNs assumindo como foco das análises os objetivos de ensino para a área de Ciências Naturais. O objetivo geral consistiu em verificar se a caracterização de práticas educativas, no ensino de ciências para as séries iniciais, permitiria melhor demarcar a natureza dos obstáculos que dificultam a implementação dessas orientações didáticas. Participaram do estudo quatro

professoras da rede estadual de ensino que lecionam na 2<sup>a</sup>, 3<sup>a</sup> e na 4<sup>a</sup> séries. O procedimento constou de três Etapas nas quais ocorreram, respectivamente, entrevistas com as professoras sobre as práticas educativas adotadas no ensino de ciências naturais, filmagem de aulas ministradas pelas professoras sobre temas desta mesma área e posterior discussão entre pesquisadores e professoras sobre as práticas educativas adotadas nas aulas referentes a cada tema ministrado na etapa anterior. Foram evidenciadas predominantemente práticas educativas compatíveis com o modelo de ensino por transmissão-recepção, bem como nítidas dificuldades para a execução das atividades que supostamente exigiam as habilidades investigadas pelo delineamento de pesquisa, como: a) caracterizar medidas de aprendizagem dos alunos em termos das estratégias e das habilidades exigidas e empreendidas, considerando-as como conteúdos procedimentais, ou seja, conteúdos cujo ensino e aprendizagem exigem o planejamento intencional; e b) identificar e relacionar tais medidas de aprendizagem com as estratégias e as habilidades que definem os objetivos de ensino, bem como com as práticas (condições) de ensino e de avaliação dispostas pelo professor.

Neste sentido, os estudos mencionados evidenciaram a insuficiência do procedimento de pesquisa adotado para produzir o desenvolvimento de saberes pedagógicos, de conhecimentos ou de comportamentos nas docentes que se mostrassem consistentes com as mudanças que definem relações de ensino e de aprendizagem. Esses resultados sugerem que uma efetiva implantação das orientações didáticas dos PCNs para a educação científica neste nível da educação básica obrigatória não pode prescindir de investigações sobre as condições das professoras para interpretar medidas de aprendizagem e vinculá-las com capacidades expressas em objetivos de ensino.

Com base nestes resultados, novas pesquisas, com delineamentos procedimentais diferentes foram efetuadas pelo grupo de estudos mencionado acima. Dessa forma, investigando a atuação docente de professoras em exercício, o trabalho de Costa e Lopes Jr. (2005) consistiu em caracterizar as práticas educativas de quatro professoras do Ensino Fundamental na área de Ciências Naturais e relacioná-las com as orientações didáticas dos Parâmetros Curriculares Nacionais através de três estudos. Duas professoras (P1 e P2) participaram do Estudo 1. No Estudo 1 foram realizados, em seqüência, observações das aulas de Ciências Naturais ministradas pelas professoras, uma entrevista sobre as práticas educativas adotadas por essas professoras, a interação das professoras com um aplicativo sobre aprendizagem de relações condicionais arbitrárias e transferência de funções entre estímulos e o contato das professoras com os dados obtidos nas observações das aulas de Ciências para possíveis discussões ou alterações. O Estudo 2, realizado com outras duas

professoras (P3 e P4), apresentou as mesmas fases do Estudo 1, mas com uma alteração na seqüência do procedimento. Ao invés de começar pelas observações das aulas de Ciências Naturais, primeiro foi feita uma entrevista sobre as práticas das professoras. Na seqüência, as professoras interagiram com o aplicativo, suas aulas foram observadas e ocorreu o contato com os dados das observações das aulas ministradas. O Estudo 3, P1, P2 e P3 foram expostas a seis fases na seguinte seqüência: entrevista com cada professora acerca dos objetivos gerais e específicos de ciclo dos PCNs, nova interação com o aplicativo utilizado nos Estudos 1 e 2, apresentação das filmagens das aulas observadas no Estudo 1, contato das professoras com os dados da entrevista realizada sobre os objetivos gerais e específicos dos PCNs (Fase 1) para discussão e possíveis alterações, e o planejamento de uma Unidade Didática com os conteúdos conceituais de Ciências escolhidos pelas professoras e execução e observação dessa Unidade Didática. Os principais dados de Costa e Lopes Jr. (2005) apontam características consistentes nos três estudos: a) as professoras apresentam práticas didáticas comprometidas com a transmissão de informações; b) estratégias de avaliação baseadas na reprodução de informações diretamente ensinadas, c) práticas que permitem a participação e coleta de informações dos alunos sobre o tema abordado, mas essas informações não são utilizadas no planejamento, tampouco na execução das atividades de ensino. Foram identificadas nítidas dificuldades no estabelecimento de correspondências entre: a) medidas comportamentais de aprendizagem e a especificação das características das condições de ensino nas quais as mesmas são observadas; b) medidas de aprendizagem e as capacidades expressas nos objetivos de ensino propostos nos respectivos PCNs.

De modo a continuar investigando a prática educativa de professores em exercício no ensino de Ciências Naturais, Gomes e Lopes Jr. (2005) realizaram o trabalho com quatro professoras do segundo ciclo do Ensino Fundamental que, após serem realizadas as observações das aulas de unidades didáticas e entrevistas, foram convidadas a elaboração de duas unidades didáticas distintas em conjunto com o pesquisador. Os resultados demonstraram que mesmo com poucas variações, as professoras seguiam uma linha tradicional de ensino, adotando aulas expositivas que priorizaram, mesmo em Ciências Naturais, o ensino de conteúdos procedimentais mais gerais voltados à área de Língua Portuguesa. Durante o planejamento das Unidades Didáticas, conteúdos de aprendizagem foram selecionados, distribuídos e avaliados. A partir destes, foram programadas e planejadas alterações nas usuais situações de ensino para cada docente envolvida. Dessa forma, em contato com o pesquisador, a prática educativa demonstrada pela professoras foi bastante

flexível e de alta capacidade adaptativa no que diz respeito ao alcance dos objetivos de ensino, e, também, em relação à interpretação de resultados efetivamente alcançados pelos alunos, demonstrando que os professores podem aprender a ensinar de modo a ficar mais sensível ao comportamento de seus alunos.

Tais resultados dos estudos com a prática de professores em exercício, levantaram a questão sobre como se estava formando futuros professores para a atuação docente quanto a concretização das práticas educativas preconizadas pelos PCNs. Com isso, Versuti e Lopes Jr. (2005) procuraram avaliar se a exposição de licenciandas em pedagogia a um dado procedimento de investigação contribuiria para a apresentação de comportamentos consistentes com os princípios definidores de uma efetiva prática educativa. Dentre tais princípios, foram considerados: 1) Delimitação de objetivos de ensino, compreendidos como comportamentais, ou seja, estabelecidos nas relações entre práticas educativas e o desenvolvimento de capacidades nos alunos; 2) A proposição de práticas de ensino e de avaliação relacionadas com os objetivos de ensino almejados e, 3) A identificação de medidas de aprendizagem, ou seja, ações a serem apresentadas pelos alunos consistentes e representativas das capacidades pretendidas pelo professor no ensino de Ciências. Participaram da investigação cinco discentes do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Ciências, câmpus de Bauru, que não possuíam experiência prévia de magistério, caracterizando-as como discentes (graduandas) em processo de formação inicial para a docência. O procedimento constou de seis etapas nas quais ocorreram entrevistas sobre como as licenciandas caracterizavam a prática docente em ciências, planejamento prévio feito pelas licenciandas de uma unidade didática, exercícios de interpretação e seleção dos objetivos dos PCNs pertinentes ao tema abordado no planejamento anterior, e, por fim, posterior replanejamento da unidade didática, após as licenciandas serem submetidas a interações programadas com a pesquisadora, que constaram de: 1) entrevistas com a pesquisadora nas quais discutiam-se questões acerca de objetivos de ensino, práticas de ensino e de avaliação e medidas de aprendizagem relacionados ao planejamento previamente efetuado, e, 2) observação da execução das aulas de uma participante do estudo anteriormente mencionado (LOPES Jr., COSTA; FONSECA et al., 2004). Dentre os principais resultados, têm-se que as interações programadas parecem ter cumprido a função de sinalizar importantes diferenças entre, de um lado, a maneira como as licenciandas planejavam unidades didáticas, principalmente em termos das dimensões priorizadas, e, de outro, as exigências impostas pelas atividades previstas no procedimento adotado. Tais interações, sem dúvida, remetiam o foco de análise para a observação das ações do aluno, em função das condições de ensino

dispostas pelo professor. Assim, a atenção às ações do aluno não ocorreu desvinculada de um conjunto de interações que, de certo modo, orientava sobre dimensões importantes relacionadas com tais ações. Por seu turno, as mudanças constatadas prescindiram de um domínio conceitual distinto daquele declarado nas etapas iniciais.

No entanto, nesse estudo de Versuti e Lopes Jr. (2005) houve evidências que parecem restringir as funções instrucionais das interações pesquisador-participante previstas no procedimento, sendo que essas evidências concentram-se, principalmente, na proposição de medidas de aprendizagem. Segundo, Versuti e Lopes Jr. (2005) o procedimento não foi suficiente para gerar nos desempenhos das licenciandas emitidos na execução de unidades didáticas, uma aprendizagem das relações funcionais entre objetivos de ensino, práticas educativas e medidas de aprendizagem alvos desta investigação.

Portanto, diante da descrição sintética dos estudos que antecederam esta dissertação, puderam ser constatadas convergências e consistências nos resultados obtidos, tanto com professores em exercício quanto com alunos em formação docente, em termos da indicação de: a) restrições de repertórios que descrevem as habilidades exigidas por determinadas atividades ou práticas de ensino propostas; assim, ao avaliar as habilidades exploradas por determinadas atividades, predominam expressões que, ao invés de descrever relações entre as ações e as condições de ensino disponibilizadas, definem as capacidades envolvidas por meio de substantivos com limitado efeito informativo, como, por exemplo, atenção, concentração, raciocínio, memória, dentre outros; b) nítidas dificuldades na especificação ou na interpretação de medidas comportamentais que se mostrariam compatíveis com as capacidades definidas ou mencionadas pelos objetivos de ensino selecionados; predominam, em nível discursivo, suposições de que determinadas medidas (fazer), publicamente observáveis, poderiam ser considerados correlatos públicos de um amplo conjunto de capacidades distintas mencionadas nos objetivos; c) ao vincular práticas de ensino e de avaliação com determinados objetivos de ensino selecionados, predominam propostas generalistas, segundo as quais, uma dada atividade didática mostrar-se-ia consistente com a tentativa de obtenção de um conjunto de objetivos distintos ou de capacidades distintas mencionadas nos objetivos.

Essas regularidades foram registradas num contexto de ensino de conteúdos curriculares da área de Ciências Naturais nas séries iniciais do ensino fundamental, mais precisamente, nas 2ª, 3ª e 4ª séries. Os procedimentos utilizados mostraram-se eficientes na caracterização de dimensões importantes da ação docente em situação de sala de aula. Além da caracterização, contudo, as investigações do grupo de pesquisa citado objetivaram avaliar

contribuições dos procedimentos adotados para mudanças em dimensões estimadas relevantes da ação docente, dentre as quais vale destacar: i) o estabelecimento de vínculos entre, de um lado, práticas de ensino e de avaliação, e, por outro, os objetivos estimados relevantes para um dado conteúdo conceitual, e ii) a interpretação das medidas comportamentais registradas em termos das condições nas quais efetivamente elas foram obtidas (e não naquelas planejadas) e dos objetivos selecionados que justificaram a proposição dessas condições (COSTA, 2005; LOPES Jr.; COSTA, 2005; LOPES Jr.; GOMES, 2005; VERSUTI; LOPES Jr., 2005).

Estes dados de observação das ações docentes, contudo, salientam aspectos que reforçam a necessidade de investigações adicionais sobre dimensões relevantes dessas ações em contexto de sala de aula. Considerando, portanto, o acervo de investigações desenvolvidas pelo grupo e, principalmente, a incontestável relevância atribuída à área de Língua Portuguesa nesse período da educação básica obrigatória, o objetivo precípuo desta pesquisa consistiu em estender aspectos das investigações já desenvolvidas, no âmbito da área de Ciências Naturais, para o contexto dos processos de ensino e de aprendizagem de conteúdos curriculares da área de Língua Portuguesa, fundamentando tal proposta de extensão, a exemplo das investigações anteriores que focalizaram o ensino e a aprendizagem de Ciências Naturais, no referencial teórico da Análise Comportamental.

Mostra-se, portanto, pertinente salientar alguns aspectos relevantes da área de Língua Portuguesa priorizados nesta proposta de investigação, tanto quanto da orientação teórica selecionada.

Em termos do tratamento didático explicitado nos PCNs/Língua Portuguesa para as séries iniciais (BRASIL, 1997b), há uma concepção orientadora segundo a qual determinados objetivos apenas podem ser obtidos se aos conteúdos for dispensado um tratamento didático específico. Neste sentido, definir um conteúdo é uma questão didática que sustenta relação direta com os objetivos selecionados. Suponha-se, como exemplo, a seleção do objetivo de desenvolver atitudes críticas do aluno em relação à sua própria produção de texto. A princípio, a esse objetivo relaciona-se um conteúdo curricular específico de natureza procedimental (VALLS, 1996): conjuntos de ações (procedimentos) de revisão dos textos que os alunos produzem. O objetivo e o conteúdo ora considerados deveriam definir conjuntos de atividades (práticas de ensino e de avaliação) diretamente relacionados, do ponto de vista do professor, com o desenvolvimento das capacidades envolvidas.

A exemplo do que ocorre com os objetivos e as práticas (atividades) de ensino, as orientações quanto ao tratamento didático manifestadas nos PCNs/Língua Portuguesa (BRASIL, 1997b) estabelecem vínculos entre os objetivos e as atividades de avaliação.

Preconiza-se que os objetivos de ensino balizam a avaliação (BRASIL, 1997b), sendo que os objetivos permitem a elaboração de critérios para avaliar a aprendizagem das diferentes modalidades de conteúdos curriculares. Assim, os objetivos, ao especificarem capacidades pertinentes para os conteúdos selecionados e para os respectivos ciclos envolvidos, representam aprendizagens imprescindíveis, sendo que os critérios de avaliação devem, portanto, serem analisados com base nos objetivos que orientaram as práticas de ensino oferecidas.

Segundo os PCNs/Língua Portuguesa (BRASIL, 1997b), a pertinência, tanto quanto a necessidade, dessas orientações são plenamente justificadas, pois à ampliação do acesso à educação básica não corresponde, necessariamente, garantias de sucesso. Em outros termos, não basta garantir a ampliação do acesso à escolarização básica se a concretização de intenções educativas não estiver devidamente fundamentada e concretizada em proposições, diretrizes e orientações didáticas adequadas. Parece-nos, contudo, que as condições expressas nos PCNs/Língua Portuguesa ainda são necessárias, mas não suficientes para ampliar as possibilidades de sucesso, a saber, para garantir níveis aceitáveis de obtenção dos objetivos e das metas que justificaram as reformas da década passada.

Destarte, a concretização das intenções educativas dos PCNs/Língua Portuguesa impõe, aos professores, capacidades e habilidades para: i) descrever objetivos de ensino em termos de modificações comportamentais previstas ou esperadas, ii) delinear práticas de ensino e de avaliação consistentes com os objetivos de ensino selecionados para um dado ciclo e para determinados conteúdos curriculares; bem como, iii) interpretar as medidas comportamentais produzidas pela interação dos alunos com tais práticas, considerando os objetivos de ensino que justificaram a proposição das mesmas.

Admite-se, nessa pesquisa, que os procedimentos de caracterização de práticas de ensino e de avaliação a partir da especificação dos objetivos de ensino, bem como de intervenção no planejamento de unidades didáticas, demonstrados em estudos anteriores do grupo mencionado (COSTA, 2005; LOPES Jr.; COSTA, 2005; LOPES Jr.; COSTA, FONSECA et al., 2004; LOPES Jr.; GOMES, 2005; VERSUTI; LOPES Jr., 2005) e explicitados a seguir (seção Procedimento) podem contribuir para o desenvolvimento das capacidades e das habilidades envolvidas no domínio e na manifestação das ações docentes preconizadas pelos PCNs/Língua Portuguesa.

Considerando que a proposição desses procedimentos encontra-se fundamentada, enquanto mediação teórica, na Análise do Comportamento ou Análise Comportamental, parece-nos pertinente uma caracterização sucinta deste referencial.

Constata-se, atualmente, um expressivo acervo de publicações com ênfase na demarcação de contribuições da Análise do Comportamento para a Educação, bem como para a investigação de processos de ensino e de aprendizagem em contexto escolar (CARRARA, 2004; DE ROSE, 2004, 2005; KUBO; BOTOMÉ, 2001; LATTAL, 2005; LUNA, 2002; PEREIRA; MARINOTTI; LUNA, 2004; ZANOTTO, 2000, 2004). De acordo com a Análise Comportamental, na acepção adotada nessa pesquisa, há uma nítida rejeição da Psicologia S-R, ou seja, da Psicologia estímulo-resposta na qual o comportamento é definido em termos da forma ou da topografia da ação, no qual a ênfase concentra-se nos movimentos do indivíduo, considerados como respostas publicamente observáveis ou como reações a estímulos ambientais (DE ROSE, 2005).

De modo consonante com tal rejeição, um traço característico da Análise Comportamental é a defesa de um operacionismo que privilegia a descrição das condições (contingências) sob as quais determinados fenômenos (ou propriedades dos mesmos) foram registrados em detrimento da descrição fiscalista das reações, ou seja, meramente das respostas e não das relações que definem o comportamento. Segundo a Análise Comportamental, há a distinção entre duas categorias de comportamento: o comportamento respondente, que especifica (descreve) relações entre reações reflexas e estímulos que as eliciam, e o comportamento operante. Diferentemente das relações que definem repertórios comportamentais respondentes, a Análise Comportamental prioriza a segunda categoria, o comportamento operante, na qual a resposta não é mais interpretada como uma reação, mas como uma unidade de conduta (DE ROSE, 2004, 2005) que opera sobre o ambiente, modificando-o e sendo modificada pelos seus efeitos. Deste modo, para o comportamento operante, as conseqüências das ações adquirem importância fundamental na interpretação das funções destas ações nos contextos nos quais elas são emitidas (e não eliciadas, como no caso dos reflexos). O conceito de comportamento operante, enquanto classe de respostas estabelecidas pelos seus efeitos, sinaliza, de imediato, a necessidade de se diferenciar resposta de comportamento, bem como de uma especificação dos recursos de análise por meio dos quais as interações entre o organismo e o ambiente que atua sobre esse organismo serão estudadas. O recurso (unidade de análise) é denominado contingência de reforço, segundo o qual, toda análise das interações organismo-ambiente deve considerar (1) dimensões relevantes do ambiente que antecede a emissão de respostas e que exercem funções sinalizadoras (pistas) sobre as relações das mesmas com seus respectivos efeitos, (2) as próprias respostas, consideradas, portanto, como um elemento da unidade utilizada para

estudar o comportamento e não como sinônimo deste e, por fim, (3) os efeitos das respostas emitidas sob as condições especificadas em (1).

Segundo Zanotto (2000, 2004), uma vez pautado por um conjunto de objetivos especificados em termos de comportamentos, ou seja, em termos de relações entre as condições ambientais antecedentes (atividades e práticas de ensino e de avaliação) e conseqüentes às respostas, cabe ao professor criar as condições necessárias para uma aprendizagem ágil, eficiente e significativa do aluno. Criar tais condições, por sua vez, impõe, por um lado, admitir que o comportamento de ensinar do professor deve estar sob controle das mudanças produzidas no aluno diante das condições oferecidas. Em outras palavras, o comportamento de ensinar do professor deve sustentar uma estrita relação de proximidade e de dependência com uma interpretação que ele executa dos efeitos de suas ações sobre o "fazer" dos alunos e, de outro, assumir que é função do professor planejar, fundamentado nos conhecimentos derivados da Análise Comportamental, as contingências instrucionais sob as quais os alunos aprendem (ZANOTTO, 2000, 2004).

Dessa forma, no âmbito da análise operante dos processos de ensino e de aprendizagem (ZANOTTO, 2000, 2004), cumpre destacar que a descrição, pelo professor, das condições de ensino nas quais são registradas as medidas comportamentais de desempenho dos alunos constitui-se em objeto legítimo de investigação. Tal descrição deve garantir visibilidade às relações entre os objetivos esperados e as práticas de ensino e de avaliação consistentes com a obtenção desses objetivos, bem como entre as medidas de desempenho registradas e os objetivos selecionados. Ensinar, nessa mediação teórica, é um processo comportamental que se define pelos efeitos que produz, a saber, pela aprendizagem do aluno e não pelas intenções do professor ou por suas reflexões ou relatos verbais sobre as suas práticas educativas em sala de aula (CARVALHO, 2002).

Na mesma perspectiva, Zanotto (2000, 2004) defende que ensinar é planejar condições de ensino, sendo que o ensino tem sua eficácia condicionada à fundamentação em uma análise rigorosa de processos comportamentais básicos. O professor é responsável pelo planejamento e execução de condições instrucionais sob as quais os alunos aprendem. Somado a isso, ele deve ser capaz de definir, de modo explícito e claro, os objetivos do processo de ensino, em termos de alterações a serem produzidas de modo planejado no comportamento do aluno (KUBO; BOTOMÉ, 2001; MATOS, 1992; ZANOTTO, 2000).

Porém, a tarefa de planejar condições de ensino baseadas em necessidades individuais dos alunos não fica facilitada pelas condições objetivas de trabalho fornecidas aos professores. Muitas vezes, ao invés de o professor ficar sensível ao resultado de sua prática

educativa no comportamento de seus alunos, ele está respondendo às instâncias superiores, a outros professores, aos seus planos de aula, ao comportamento disciplinar do aluno, à participação dos pais na escola, às crenças sobre as famílias dos alunos, às exigências burocráticas ou às expectativas e formação profissional (PEREIRA; MARINOTTI; LUNA, 2004). Torna-se, portanto, necessário, em consonância com os objetivos desta pesquisa, uma sucinta revisão do recente trabalho desenvolvido sobre as contribuições da Análise do Comportamento e do Behaviorismos Radical para a formação de professores.

### **1.1 Análise do Comportamento e Educação: Contribuições para formação de professores**

No âmbito das contribuições de Skinner e, conseqüentemente, do Behaviorismo Radical à educação e à formação de professores são especificados uma serie de passos que podem ser expressos em forma de habilidades que todo professor, teoricamente, poderia e deveria dominar. Neste sentido, a educação, nesta abordagem, possui um caráter intencional no qual o processo de ensino-aprendizagem é planejado ou arranjado, contrapondo-se às concepções tradicionais de aprendizagem como basicamente natural, espontânea e assistemática. Sendo assim, segundo Rodrigues (2005), a escola tem a séria responsabilidade de partilhar, de forma planejada, com os educandos o que a cultura apresenta de acúmulo em conteúdos e práticas que dificilmente um organismo individual poderia acumular em uma história de vida. Conseqüentemente, cabe ao professor a responsabilidade pelo planejamento e execução do processo de ensino e de aprendizagem (MATOS, 1992; SKINNER, 1972; ZANOTTO, 2000, 2004). Contudo, no trabalho de Rodrigues (2005) pode ser constatada a relativa escassez de estudos históricos e descritivos sobre a produção em Análise do Comportamento e educação no Brasil e o desconhecimento geralmente acompanhado de equívocos generalizados sobre a Análise Comportamental e o Behaviorismo Radical nos cursos e textos que se dedicam à formação de professores. Diante desses dados, o trabalho da autora procurou analisar a contribuição do Behaviorismo Radical para formação de professores, a partir de teses e dissertações no período de 1970 a 2002, priorizando a análise das características gerais presentes nos trabalhos voltados especificamente à formação de professores, de acordo com categorias construídas a partir de sugestões fornecidas por, basicamente, três autores afinados com a proposta Skinneriana (BIJOU, 1970; GIOIA, 2001; ZANOTTO, 1997 apud RODRIGUES, 2005). De acordo com os autores mencionados, as categorias de análise do trabalho desenvolvido por Rodrigues (2005) incluem aspectos como

Filosofia da Ciência, Conceitos Básicos da Abordagem, Aplicação à Educação e a Pesquisa da Análise do Comportamento que deveriam ser ensinados aos educadores em uma proposta analítico-comportamental de formação de professores. Dessa forma, a análise dos trabalhos em Análise do Comportamento sobre formação de professores realizada por Rodrigues (2005) constou, de modo geral, de princípios e referenciais de abordagem, como: definição de comportamento operante, contingência de reforço, controle de estímulos, instalação e diferenciação de resposta, controle aversivo, motivação e emoção, esquemas de reforçamento, extinção e comportamento verbal enquanto conceitos básicos para formação de professores. Quanto à Pesquisa da Análise do Comportamento, Bijou (1970 apud Rodrigues, 2005) enfatiza os aspectos que devem ser considerados na formação de professores:

{...} a interação entre comportamento de um organismo integral e eventos ambientais; o caráter regulado do comportamento em consonância com a definição do objeto de pesquisa como interação entre o comportamento de um indivíduo e eventos ambientais; a existência de continuidade no objeto de estudo da Análise do Comportamento; a ênfase no fato de que comportamentos complexos não são a simples soma de comportamentos simples, além do fato dos conceitos, princípios e técnicas da abordagem estarem ‘amarrados’ a eventos observáveis e funcionais (RODRIGUES, 2005, p.44).

Dessa forma, a autora pôde justificar que, diferentemente de outras abordagens, a pesquisa em Análise do Comportamento não é planejada para testar teorias e hipóteses, mas para “demonstrar relações funcionais ou avaliar a aplicação prática de conceitos e princípios” (RODRIGUES, 2005).

Sobre aplicação à educação foram consideradas nas categorias de Rodrigues (2005) para análise dos trabalhos em Análise do Comportamento sobre formação de professores: a) definição de ensino da abordagem (arranjo ou programação de contingências de reforço); b) programação de reforço no ensino e recurso a reforçadores naturais e artificiais; c) o planejamento sistemático do ensino, referindo-se a metodologia ou tecnologia para aplicação prática dos conceitos e princípios da abordagem; d) descrição de comportamentos envolvidos no *para que, o que e como ensinar*; e) papel do professor no planejamento de contingências, objetivos e execução de procedimentos de ensino e programação de material didático (RODRIGUES, 2005, p. 45-47).

A partir da análise dos aspectos sucintamente relacionados e descritos acima, os resultados obtidos por Rodrigues (2005) sugerem pontos que mereceriam ser alvo de reflexão

e de maior atenção por parte dos analistas do comportamento como, por exemplo, o ensino de aspectos filosófico-conceituais, concepções de conhecimento, de ensino-aprendizagem, entre outros. A autora do trabalho considera que o conteúdo de maior destaque nos trabalhos sobre formação de professores analisados, é o ensino propriamente dito, especialmente o papel autônomo do professor no planejamento e execução de planos de ensino, considerando para quem ensina a partir de avaliação do repertório inicial dos alunos, o que ensina ou estabelecimento de objetivos e como ensina ou estratégias do procedimento de ensino.

Assim sendo, os resultados do trabalho de Rodrigues (2005) estimam como relevante a função do professor em planejar contingências de ensino e para isso deveriam conhecer, em sua formação profissional, conteúdos conceituais da Análise do Comportamento. Tal resultado reforça o objetivo da presente pesquisa enquanto possibilidade de contribuição para propostas de formação de professores no âmbito da Análise do Comportamento e do Behaviorismo Radical, para a identificação de propriedades funcionais relacionadas ao planejamento de condições de ensino e desempenho dos alunos diante das condições disponibilizadas.

Portanto, considerando que os comportamentos de ensinar se definem pelos efeitos produzidos nos desempenhos dos aprendizes, estima-se relevante a identificação de condições que poderiam ampliar as possibilidades do planejamento e da execução de práticas educativas sustentarem relações de funcionalidade com as medidas de desempenho dos alunos. Diante disso, na última década, a Análise do Comportamento constatou uma crescente e expressiva expansão no número de investigações que adotam metodologias derivadas da pesquisa básica sobre propriedades operantes para identificar, em contextos aplicados, determinantes ambientais de repertórios que caracterizam rupturas com padrões desejáveis de convivência social (por exemplo, comportamentos autolesivos, agressivos), bem como dificuldades no acompanhamento de rotinas institucionais. Em termos de uma análise operante, admite-se que padrões de resposta que definem rupturas com normas de adesão às rotinas são classes de respostas funcionalmente relacionadas com determinadas condições dispostas no ambiente. Em termos metodológicos, o modelo de análise funcional refere-se a conjuntos distintos de procedimentos que, em última instância, objetivam a identificação das propriedades funcionais, a saber, das condições funcionalmente relacionadas com a manifestação de classes de respostas estabelecidas e mantidas pelos efeitos produzidos sob determinadas condições de estimulação (KUBO; BOTOMÉ, 2001; MATOS, 1992). De particular importância para o presente trabalho de pesquisa cumpre mencionar duas modalidades de análise funcional: experimental e descritiva.

De modo sintético, a análise funcional experimental define-se pela manipulação de condições de estímulo que antecedem e/ou conseqüenciam a emissão de determinadas respostas operantes. Funções operantes são inferidas com base nos padrões de resposta observados (BAUM, 1999; CARRARA, 2004). Na análise funcional descritiva, avalia-se a interação comportamento-ambiente nas situações naturais nas quais o comportamento-alvo ocorre, sem a manipulação de condições antecedentes e conseqüentes que define a outra modalidade de análise funcional. Estima-se que os dados resultantes das observações, de natureza correlacional, podem sugerir relações de funcionalidade. A análise funcional descritiva refere-se, portanto, a metodologias comprometidas com a identificação de variáveis possivelmente associadas com a ocorrência e a não-ocorrência de determinados repertórios (BAUM, 1999; CARRARA, 2004).

Estima-se que, enquanto recurso metodológico de avaliação, a análise funcional descritiva possa oferecer elementos ou informações relevantes sobre possíveis funções operantes de repertórios específicos. A visibilidade e o contato com tais elementos ou informações parecem cumprir, por sua vez, importante papel ao subsidiar programas ou estratégias de intervenção relacionadas aos processos de ensino e aprendizagem, especialmente em termos de: a) alterar eventos antecedentes que se mostram relacionados com a manifestação dos repertórios selecionados; b) eliminar o acesso às conseqüências relevantes que parecem manter a manifestação dos repertórios selecionados, no caso de repertórios não adequados; c) fornecer conseqüências eficientes para repertórios alternativos aos repertórios selecionados.

Deste modo, as diferentes modalidades de análise funcional parecem, não apenas ampliar a visibilidade das relações entre as medidas comportamentais e as condições nas quais elas são emitidas, como também instrumentalizar propostas de intervenção.

## **1.2 A implementação da Análise Funcional para subsidiar estratégias de intervenção relacionadas aos processos de ensino e aprendizagem**

Um aspecto característico do modelo de interpretação analítico-comportamental ou, em outros termos, um traço característico de uma interpretação fundamentada na Análise do Comportamento, consiste precisamente na identificação de propriedades funcionais entre os fenômenos envolvidos.

Juntamente com a demonstração das contribuições dos procedimentos de avaliação funcional (FOX; DAVIS, 2005), pesquisas recentes têm adotado, como objeto de

investigação, o ensino e a aprendizagem das habilidades que definem a utilização de tais procedimentos para profissionais com formações acadêmicas distintas em contexto institucional (IWATA et al., 2000; MOORE et al., 2002; NOELL et al., 2000; WALLACE et al., 2004). Nesta área de pesquisa, admite-se que o domínio dessas habilidades pode constituir-se em importante instrumento para ações pedagógicas dos docentes em situação de serviço.

No estudo de Iwata et al (2000) foram ensinados procedimentos da Análise Funcional a um grupo de participantes, estudantes universitários de terceiro e quarto ano de Psicologia, que deveriam atuar como terapeutas em relação a outro grupo de participantes, composto por alunos com longa experiência em Análise Funcional (AF), que desempenhavam papéis de pacientes com comportamentos auto-lesivos. Os participantes “terapeutas” deveriam manipular eventos antecedentes e conseqüentes em situações clínicas simuladas de atendimento associados com a desordem de comportamento (comportamento auto-lesivo) em condições de atenção, demanda e brincar (*play*). Os objetivos consistiam em: I) Avaliar os efeitos de um procedimento de treino que teve por meta o estabelecimento de competências básicas na condução de uma AF; II) Verificar até que ponto indivíduos não treinados, mas com instrução mínima, poderiam conduzir uma AF; III) Estabelecer um parâmetro entre a quantidade de treinamento e o grau de precisão técnica durante a aquisição de habilidades em AF. Todos os participantes atingiram um critério de precisão de 95% depois de receberem um treinamento de 2 horas que consistia em ler um material adicional, assistir a uma fita de vídeo, passar por um teste de compreensão das informações expressas nos materiais anteriores e receber retorno (sinalização de conseqüências) sobre o seu desempenho enquanto terapeuta. Estes resultados sugerem que uma equipe com preparação acadêmica equivalente ao grau de bacharelado pode adquirir rapidamente um conjunto básico de habilidades (repertórios verbais) para conduzir procedimentos de Análise Funcional. Dentre as conclusões mais importantes, constatou-se que a aquisição de repertórios que definem a execução de análises funcionais experimentais pode ser um processo curto e durar poucas sessões, porém, há uma nítida necessidade de estudos adicionais que forneçam uma melhor demarcação sobre a precisão e/ou a velocidade com que uma pessoa adquire um conjunto de habilidades básicas para conduzir análises funcionais experimentais e descritivas.

Outros estudos (MOORE et al., 2002; NOELL et al., 2000; WALLACE et al., 2004) tentaram replicar os objetivos e procedimentos do trabalho de Iwata et al (2000), porém em situações diferenciadas. Tais estudos apontaram efetividade no treino de pessoas inexperientes em relação à condução de Análise Funcional em diversos contextos e procedimentos, como:

utilização de *workshop* no treinamento de educadores para conduzirem Análises Funcionais (MOORE et al., 2002); avaliar o modelo de consultoria na implementação, pelo professor, do plano de par tutorial (crianças e seus pares) em atividades de leitura, para diminuir a demanda do professor (NOELL et al., 2000) e, treino e avaliação da equipe escolar ( um professor de ensino médio, um professor de ensino especial, um psicólogo escolar e um professor de educação geral) na conduções de Análises Funcionais (WALLACE et al., 2004).

Todos os estudos acima citados (IWATA et al., 2000; MOORE et al., 2002; NOELL et al., 2000; WALLACE et al., 2004) demarcam contribuições da Análise Comportamental, ou mais precisamente, de um recurso interpretativo típico desta mediação teórica, a saber, a análise funcional para a compreensão de processos de ensino e de aprendizagem salientando, as dimensões desse instrumento metodológico que devem ser alvo de considerações adicionais. Na realidade, as análises metodológicas empreendidas convergem em legitimar a proposta de utilização deste instrumento, condicionando tal utilização, todavia, à observância de três relevantes restrições. Primeiramente, em parcela expressiva da literatura que sinaliza as contribuições da Análise Funcional, os comportamentos estudados são distintos dos repertórios que definem a aprendizagem de conteúdos curriculares conceituais. Nesses termos, a pesquisa envolvendo ensino e aprendizagem de conteúdos curriculares cumprirá a importante tarefa de verificar a ampliação ou a extensão de conhecimentos consolidados sobre a relevância deste instrumento metodológico para a caracterização de padrões de comportamento distintos daqueles predominantes no contexto da análise funcional (LOPES, Jr.; GOUVÊA; OLIVEIRA, 2006).

A segunda restrição faz referência aos conteúdos conceituais envolvidos. O fomento dos conhecimentos pedagógicos discutidos neste trabalho de pesquisa impõe a utilização de instrumentos metodológicos vinculados com os conteúdos curriculares conceituais que devem ser ministrados nas séries iniciais. Esta imposição não se registra na literatura que advoga a relevância do ensino de repertórios que definem a execução de uma análise funcional. Configura-se assim, uma segunda inovação atrelada à execução de pesquisas voltadas para o desenvolvimento de conhecimentos pedagógicos mediante utilização da análise funcional: a verificação da extensão da viabilidade de utilização deste instrumento no ensino e na aprendizagem de conteúdos curriculares conceituais.

Por fim, a terceira restrição concentra-se na modalidade de Análise Funcional a ser empreendida. Significativa parcela dos estudos que referendam a utilidade da Análise Funcional fundamenta-se em contextos nos quais os aprendizes foram treinados diante de condições experimentalmente planejadas. Sob tais condições, as pesquisas convergem em

indicar que os ganhos em termos de domínio das habilidades e do tempo despendido no ensino das mesmas são promissores. Contudo, a ausência de dados que ilustrem semelhanças e diferenças entre as condições experimentais de ensino e as condições efetivas nas quais as habilidades ensinadas deverão ocorrer, tanto quanto as reduzidas demonstrações de generalização das habilidades aprendidas para contextos distintos daqueles nos quais ocorreu o ensino, parecem inviabilizar a defesa e a adoção acrítica dos procedimentos que definem uma análise funcional em programas de pesquisa sobre desenvolvimento de conhecimentos pedagógicos. Diferentemente, a demonstração da viabilidade deste recurso metodológico mostra-se condicionada à utilização da modalidade descritiva (análise funcional descritiva), em contexto institucional, no ensino e na aprendizagem de conteúdos curriculares (LOPES, Jr.; GOUVÊA; OLIVEIRA, 2006).

Considerando tais restrições quanto à utilização da análise funcional descritiva, enquanto instrumento metodológico para a compreensão de processos de ensino e de aprendizagem, um tema que tem se constituído em objeto de pesquisas na literatura da Análise do Comportamento e que, igualmente, parece-nos de particular importância para o desenvolvimento de repertórios comportamentais que definem os denominados conhecimentos pedagógicos é a investigação de recursos metodológicos que permitam identificar coerências entre as condições de ensino disponibilizadas e as ações ou medidas comportamentais produzidas.

Dessa forma, a Análise do Comportamento, em termos educacionais, tem concentrado esforços em apresentar métodos de coleta e de análise de dados de interações produzidas em contextos educacionais, bem como na avaliação de repertórios docentes para identificar propriedades funcionais no processo de ensino e de aprendizagem. Estudos recentes, embasados por Iwata et al (2000), foram publicados no *Journal of Behavioral Education* (FOX; DAVIS, 2005; STICHTER; CONROY, 2005; VAN ACKEN; BORESON; GABLE; POTTERTON, 2005), em um volume dedicado a uma revisão de aspectos metodológicos, conceituais e aplicados da utilização de procedimentos de avaliação comportamental funcional em contexto escolar. O artigo de Fox e Davis (2005) documentou a relevância que as identificações de propriedades funcionais de repertórios dos alunos em ambiente escolar (repertórios desafiadores em contexto da Educação Especial) adquirem enquanto habilidade (conhecimento, saber) pedagógica necessária para implementação de estratégias de ensino e de aprendizagem. Os outros dois artigos (STICHTER; CONROY, 2005; VAN ACKEN; BORESON; GABLE; POTTERTON, 2005) também discutem a importância dos trabalhos de Iwata et al. (2000), mencionados anteriormente, para a consolidação de programas

diretamente comprometidos com a identificação de propriedades funcionais de repertórios desafiadores no contexto da Educação Especial. No entanto, no artigo de Stichter e Conroy (2005) defende-se que o foco do planejamento de contingências para a identificação das propriedades funcionais deve estar concentrado nos eventos e situações com função reforçadora (reforçadores positivos e negativos) tanto quanto nos eventos antecedentes, nas funções exercidas pelas variáveis de contexto mais imediato. Já a pesquisa de Van Acken, Boreson, Gable e Potterton (2005) ressalta as principais dificuldades dos professores para aprender a identificar propriedades funcionais de repertórios estimados como inadequados (comportamentos desafiadores) no contexto da Educação Especial. Tais dificuldades consistem em: a) ausência de objetividade, de clareza na identificação e na definição de comportamentos alvos (comportamentos desafiadores); b) falhas generalizadas para identificar procedimentos que permitiriam verificar as hipóteses sobre propriedades funcionais antes das intervenções planejadas; e, c) como falha mais acentuada: não considerar as funções do comportamento (funções que foram identificadas na avaliação) na execução do planejamento de intervenção.

Estes dados da literatura acentuam a pertinência da identificação de propriedades funcionais de repertórios academicamente relevantes para a área de Educação Especial.

Na pesquisa relatada nesta dissertação, igualmente admite-se a relevância de tal identificação, aplicada, desta feita, a repertórios academicamente relevantes para o ensino e a aprendizagem de conteúdos curriculares de Língua Portuguesa nas séries iniciais da Educação Básica.

Portanto, nesta pesquisa, em consonância com os preceitos da Análise Comportamental, admite-se que para analisar as relações de funcionalidade entre, de um lado, os objetivos e as condições de ensino disponibilizadas pelo professor e, do outro, as medidas comportamentais de aprendizagem dos alunos a serem obtidas diante de tais condições, torna-se imprescindível a identificação das fontes de relação de controle de estímulos ao qual repertórios acadêmicos do aluno estão submetidos. Isto caracteriza os objetivos das análises funcionais, tanto descritivas, quanto experimentais, pois “fazer uma análise funcional é identificar a função, isto é, o valor de sobrevivência de um determinado comportamento” (MATOS, 1999, p.10), e para tal leva-se em conta aspectos do ambiente e a função que o comportamento tem naquele ambiente. É uma “explicação” de um evento pela descrição de suas relações funcionais com outros eventos (MATOS, 1992; 1999).

### **1.3 Identificação da Topografia de Controle de Estímulo no planejamento de contingências de ensino**

Na Análise do Comportamento, a identificação das relações de controle de estímulo (BAUM, 1999; DE ROSE, 2004) designa o que, na terminologia educacional, seria denominada *raciocínios subjacentes às resoluções públicas de problemas e exercícios*. Em termos técnicos, pesquisadores filiados à Análise do Comportamento têm despendido expressivos esforços para desenvolver procedimentos que permitam identificar e dar visibilidade para os modos como o aprendiz mantém contato com as condições de ensino (verbais ou não-verbais), ou seja, com a produção de medidas comportamentais que definiriam ou "traduziriam" a interpretação que o aprendiz fez das condições de ensino dispostas, independentemente de outras medidas objetivas (por exemplo, a frequência de acertos ou de erros) de restrito valor informativo quanto às propriedades do raciocínio ou das relações de controle de estímulos que sustentam ou mostram-se subjacentes a tais medidas quantitativas (SERNA et al., 2004).

Deste modo, nas análises funcionais preconizadas pela Análise do Comportamento, a relação entre os antecedentes e as respostas emitidas, é denominada *controle de estímulos*, pois “a relação entre antecedentes e a resposta poderia ser traduzida, em linguagem corrente, como uma análise das pistas em que um indivíduo se baseia para uma determinada resposta” (DE ROSE, 2004, p. 106) e dessa forma, uma análise da seqüência das respostas conduziria até os elementos importantes para identificar o raciocínio que levou o indivíduo a uma resposta. Portanto:

O termo controle, neste caso, significa apenas que a resposta é afetada sistematicamente pela presença e pela variação de determinados estímulos. Esta forma de controle, portanto, é fundamental para que o comportamento de qualquer indivíduo seja funcional em um determinado meio ambiente, sendo o comportamento sensível a variações no ambiente e flexível para responder a novos aspectos do ambiente que introduzam novas demandas (DE ROSE, 2004, p. 106).

Com isso, verifica-se que a sensibilidade do comportamento ao ambiente está sob influencia de vários aspectos do estímulo, no entanto, uma dada resposta de um indivíduo provavelmente não será influenciada por todos os aspectos da situação. Ou seja, “em condições normais, as respostas tendem a ficar sob controle de aspectos restritos da situação total”, e o modo ou as propriedades com as quais determinadas dimensões do ambiente

exercem controle sobre uma resposta particular é definido por *topografia de controle de estímulos* (DE ROSE, 2004, p.107). Então, no processo de ensino e de aprendizagem, as diferentes topografias de controle de estímulo correspondem a diferentes pistas que guiam o aluno a emitir determinados comportamentos. Cabe, portanto, ao professor estabelecer relação de funcionalidade entre os objetivos educacionais e as condições de ensino e de avaliação disponibilizadas, planejando contingências de reforçamento adequadas ao conhecimento do repertório comportamental já adquirido pelo aluno e das conseqüências que lhe são reforçadoras, para que o aluno tenha condições de emitir os comportamentos selecionados sob controle das condições ou das variáveis que definem os objetivos educacionais pretendidos pelo docente (LUNA, 2002).

A Análise do Comportamento preconiza, portanto, que o processo de ensinar se refere a uma categoria de comportamentos que caracteriza o que o professor “faz” e as efetivas modificações nas relações que definiriam os repertórios prévios dos alunos (KUBO; BOTOMÉ, 2001). A partir da demarcação das principais características que definem a interpretação da Análise do Comportamento, uma tarefa adicional consiste justamente em avaliar o alcance destas características na investigação de processos de ensino e de aprendizagem de conteúdos curriculares.

Em suma, a Análise do Comportamento constituiu, nas últimas décadas, significativo acervo de trabalhos que expressam contribuições importantes para a compreensão de propriedades funcionais de repertórios desafiadores (agressivos, auto-lesivos), bem como de repertórios socialmente desejáveis (repertórios pró-sociais), no âmbito da Educação Especial. Revisões da literatura (FOX; DAVIS, 2005; KENNEDY, 2004; KRATOCHWILL; MARTENS, 1994; RODRIGUES, 2005) indicam que parte de tais contribuições focalizaram diretamente os repertórios dos alunos, enquanto que, para parte das investigações, os sujeitos foram profissionais com distintas formações acadêmicas, sendo que o objetivo das investigações esteve concentrado no ensino e na aprendizagem de repertórios que definem a execução de análises funcionais experimentais e descritivas.

A presente pesquisa procurou ampliar o foco das contribuições da Análise do Comportamento, priorizando a identificação de propriedades funcionais dos repertórios que definem as interações estabelecidas em contexto escolar no ensino e na aprendizagem de conteúdos curriculares de Língua Portuguesa. Esta proposta de ampliação, em termos genéricos, poderia melhor qualificar a compreensão dos processos comportamentais envolvidos nas situações de ensino escolar, como também, em consonância com as indicações formuladas por Rodrigues (2005), concretizar contribuições da Análise do Comportamento no

tratamento das diretrizes e das necessidades formativas estabelecidas nas reformas educacionais, em especial, em termos do desenvolvimento profissional de professores.

#### **1.4 OBJETIVOS**

Esta pesquisa sustenta, de modo mais específico, os seguintes objetivos:

- 1) Identificar, descrever e analisar repertórios operantes das professoras no ensino de conteúdos curriculares de Língua Portuguesa. O foco deste primeiro objetivo foi concentrado:
  - a) Na identificação de propriedades dos comportamentos das professoras que definem relações entre objetivos de ensino e práticas de ensino e de avaliação; b) Nos comportamentos que definem a interpretação das medidas comportamentais de aprendizagem em termos de relações de controle de estímulos pretendidos e observados;
- 2) Avaliar e caracterizar possíveis contribuições do planejamento conjunto entre pesquisadora e professora de unidades didáticas de conteúdos curriculares de Língua Portuguesa. A ênfase recaiu em investigar se este planejamento conjunto, fundamentado em conceitos da Análise do Comportamento, mostrar-se-ia funcionalmente relacionado com a manutenção ou com mudanças em propriedades dos repertórios das professoras registrados anteriormente.

## **2 MÉTODO**

### **2.1 PARTICIPANTES**

A pesquisa realizada contou com a participação de três professoras, que lecionavam na 4ª série do ensino fundamental, lotadas em duas escolas da rede pública estadual (duas professoras lotadas na mesma escola) com no mínimo 10 anos de experiência docente. Cada professora indicou, em entrevista com a pesquisadora (Entrevista Inicial – Apêndice 1), no mínimo um e no máximo três alunos, avaliados pelas professoras como crianças com dificuldades de acompanhamento curricular, para que fosse viável identificar, descrever e analisar a prática docente priorizando a amostra de alunos indicada. A Professora 1 (P1) indicou três alunos (identificados como C, V e C) considerados com dificuldades para ler (leitura silábica), interpretar e escrever (produzir) textos. A Professora 2 (P2) indicou dois alunos (identificados como Cr e Nt) considerados alunos desatentas, dispersivas, com escrita fragmentada (frases mal formadas e sem coerência) com troca de letras nas palavras. E a Professora 3 (P3) indicou também dois alunos (identificados como B e E), com dificuldades para escrever ou produzir textos, bem como cooperar nas atividades grupais. Dessa forma, foram computadas a participação de sete alunos durante o procedimento de coleta de dados.

Para o recrutamento das professoras uma cópia do projeto foi entregue e discutida com a direção e a coordenação pedagógica das escolas. Posteriormente, a direção e coordenação pedagógica da escola esclareceram as professoras sobre a pesquisa. As professoras participantes foram aquelas que, após tal esclarecimento, manifestaram interesse na pesquisa. Mediante a manifestação de interesse, as professoras, em reunião com a pesquisadora, foram esclarecidas sobre as dúvidas que possuíam quanto à seqüência das atividades previstas, uso do material de coleta de dados (câmera de vídeo e gravador de áudio), presença dos pesquisadores em sala de aula, tempo a ser disponibilizado pelas professoras e local onde seriam realizadas as entrevistas.

Depois de realizados os acordos entre pesquisadora e professoras, a participação das professoras foi oficializada com a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, em conformidade com a Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde (APÊNDICE – 1, CD-ROM). Cópia deste projeto foi igualmente submetida, com aprovação, ao Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências/UNESP-Bauru. Os procedimentos de descrição e análise dos dados foram efetuados com as três professoras participantes (P1, P2 e P3) nas interações em sala de aula com os alunos indicados.

## 2.2 MATERIAL

Foram utilizados os seguintes materiais:

- para filmagens das aulas: Filmadora JVC Compact VHS, modelo GRAX900;
- para gravação em áudio das entrevistas: mini gravador cassete Panasonic FP Fast e MP3 Foston Digital Life;
- Roteiros de entrevista com perguntas e tabelas que orientaram a execução das entrevistas.

## 2.3 PROCEDIMENTO DE COLETA DE DADOS

O procedimento adotado foi dividido em três fases. Todas as fases foram efetuadas com cada professora participante em separado. Todas as sessões e atividades de coleta de dados ocorreram no ambiente de trabalho das professoras, com a devida autorização da coordenação pedagógica e de modo compatível com a disponibilidade de cada participante.

Segue a descrição do procedimento de coleta de dados proposto para cada fase da pesquisa.

### 2.3.1 FASE 1

No início da Fase 1, foi realizada uma *Entrevista Inicial* (APÊNDICE – 2, CD ROM) com cada professora, que visava estabelecimento de contato “*rappor*”, utilizando um roteiro semi-estruturado com questões que abrangiam, de modo geral, a opinião das professoras sobre a prática docente em Língua Portuguesa, sobre o conceito de dificuldade de aprendizagem, a indicação dos alunos com dificuldade de acompanhamento curricular e a indicação do tema e do tempo ou número de aulas que seriam observadas pela pesquisadora. Após, essa entrevista inicial, iniciou-se o procedimento de coleta de dados da Fase 1 subdividido em duas etapas:

#### 2.3.1.1 Etapa 1: *Registro das aulas de Língua Portuguesa para a primeira unidade didática selecionada pela professora*

Ocorreu o registro em vídeo com a permanência dos pesquisadores (autora/pesquisadora e pesquisador auxiliar) durante as aulas necessárias para execução do tema escolhido pela professora na disciplina de Língua Portuguesa para a primeira Unidade Didática (UD) da pesquisa. Antes dos registros das aulas selecionadas para a pesquisa, com

dias e horários marcados previamente com a professora, os pesquisadores foram apresentados aos alunos e realizaram, em média, três dias de ambientação, com permanência em sala de aula, e com a utilização da câmera de vídeo, na tentativa de diminuir a influência da presença dos pesquisadores e dos recursos utilizados na rotina de sala de aula dos alunos e professora. Em comum acordo, pesquisadores e professora avaliavam o término da ambientação e agendavam dia e hora para o início das aulas e registros sobre o tema selecionado para a primeira unidade didática da pesquisa. Os pesquisadores procuravam manter-se em posição indicada pela professora na sala de aula até o final da aula prevista, focalizando o desenvolvimento da prática docente e sua relação com os alunos e priorizando os alunos indicados na Entrevista Inicial. Cada professora escolheu um tema diferente e a quantidade de horas/aulas registradas apresentou variações de acordo com a disponibilidade e necessidade de cada professora.

### **2.3.1.2 Etapa 2: Entrevista 2 - sobre as aulas ministradas na primeira unidade**

#### *Didática*

Nesta entrevista, após os registros em sala de aula sobre a primeira unidade didática, foram realizadas questões sobre os planejamentos adotados pelas professoras para as aulas registradas, ou seja, os objetivos pretendidos para o tema escolhido, as práticas de ensino e de avaliação relacionados à obtenção dos objetivos e as medidas comportamentais (de aprendizagem) dos alunos diante das condições de ensino disponibilizadas em relação aos respectivos conteúdos curriculares da área de Língua Portuguesa.

A entrevista foi conduzida pela orientação de um roteiro (Roteiro 2) de modo a preencher o formulário abaixo (tabela 1, p.35). Durante a entrevista 2, cada professora teve em mãos uma cópia do formulário, a pesquisadora primeiramente explicava para as professoras o que estava sendo solicitado em cada coluna do roteiro (p. 35) e emitia perguntas de modo a orientar o relato das professoras (Exemplo: “Professora, com relação ao tema ‘X’, quais seriam os objetivos pretendidos, ou seja, o que os alunos deveriam ser capazes de fazer? Quais foram as práticas de ensino disponibilizadas para obtenção desses objetivos? Isto é, o que a senhora fez enquanto estratégia de ensino para que os alunos aprendessem a ....? Diante disso, quais os comportamentos dos alunos que a senhora observou que lhe permite dizer que os alunos aprenderam ou atingiram os objetivos mencionados?”). A pesquisadora registrava por escrito e em áudio as repostas orais das professoras.

Após a entrevista, foi realizada a transcrição e tabulação dos registros obtidos nas duas etapas (filmagens das aulas e entrevista). O relato foi transcrito na íntegra, somente descartando-se as frases repetidas, expressão ou exemplificações excessivas que não traziam informações adicionais ao que já havia sido relatado. Os dados das filmagens foram organizados na íntegra dentro de um quadro funcional composto por três colunas que compreendiam a ação da professora, respostas dos alunos e respostas subsequentes da professora. Estes dados foram apresentados para cada professora para discussões sobre a correspondência dos mesmos com as concepções e entendimento das professoras sobre as práticas abordadas (entrevista). Neste momento, foi realizada uma sessão de devolutiva das informações coletadas e reservado às professoras o direito de corrigir e/ou acrescentar informações aos dados de transcrição exibidos.

**Tabela 1.** Modelo de formulário a ser preenchido por cada professora participante em interação com a pesquisadora Etapa 2/Fase 1.

TEMA DA AULA: _____	Descrição das Práticas Pedagógicas Adotadas	Modos de Avaliação dos efeitos das Práticas Pedagógicas Adotadas	Medidas de Aprendizagem correspondentes aos efeitos previstos pelas Práticas Pedagógicas adotadas.
Objetivos pretendidos para o tema escolhido			
Descrição do Objetivo 1			
Descrição do Objetivo 2 ...			

### 2.3.2 FASE 2

O procedimento proposto para a Fase 2 objetivou avaliar a extensão na qual atividades de elaboração conjunta (pesquisadora-professora) de unidades didáticas sobre temas da área de Língua Portuguesa produziram modificações relevantes e efetivas no modo como os professores executam as práticas relatadas e exibidas na Fase 1. Para esta Fase foram realizadas, em reuniões com registro em áudio, da pesquisadora com cada professora, as seguintes entrevistas classificadas em três etapas:

#### 2.3.2.1 Etapa 1: *Entrevista 3: Planejamento preliminar para uma nova unidade didática*

Na Etapa 1 da Fase 2, cada professora escolheu um tema para as aulas que deveriam compor a segunda unidade didática. Imediatamente após a escolha do tema, cada professora preencheu o roteiro exibido na Tabela 1 (utilizada na Etapa 2/Fase 1).

### **2.3.2.2 Etapa 2: Entrevista 4: Objetivos dos PCNs para ensino de Língua Portuguesa**

Refere-se à utilização do texto dos PCNs/Língua Portuguesa, em particular a 2ª parte, que trata especificamente de aspectos didáticos e pedagógicos do 1º e 2º ciclos. Essa entrevista teve por objetivo verificar as medidas de pré-requisitos que as professoras possuíam de seus alunos (PCNs de 1º Ciclo), verificar a correspondência entre os objetivos de ensino propostos no planejamento de aula feito pelas professoras e os objetivos expostos pelos PCNs de 2º Ciclo, como também analisar o repertório de práticas de ensino e de avaliação que seriam disponibilizadas para que os objetivos correspondentes dos PCNs fossem alcançados. Portanto, essa entrevista foi dividida em dois momentos:

1º) De início, cada professora avaliou, em termos gerais, o desempenho dos alunos de sua sala em relação aos objetivos preconizados pelos PCNs para o 1º ciclo. Numa tabela padronizada, a primeira coluna foi reservada para os objetivos do 1º ciclo, sendo que cada objetivo (BRASIL, 1997b, p. 103-104) ocupou uma linha da tabela. A segunda coluna foi reservada para os comentários e justificativas de avaliação de cada professora sobre o desempenho de seus alunos em relação a cada objetivo listado, separadamente. Dessa forma, procurou-se obter uma medida de avaliação de cada professora quanto à obtenção dos objetivos do ciclo anterior (1º ciclo – 1ª e 2ª séries) pelos seus alunos atuais (2º ciclo – 4ª série).

2º) Em seguida, foram expostos os objetivos definidos pelo PCNs para o segundo ciclo (BRASIL, 1997b, p. 124-125). Considerando o planejamento preliminar da professora sobre o novo tema selecionado para a segunda unidade didática, foram realizadas discussões, entre a pesquisadora e a docente (com gravação em áudio), sobre as possíveis relações entre cada objetivo e o respectivo tema, com prioridade para as seguintes questões: “O objetivo mostra-se pertinente para esse tema? Justificativas. Há algum acréscimo ou correção na redação desse objetivo que poderia torná-lo mais adequado para o tema selecionado? Quais e por quê?”. Na seqüência, para cada objetivo e na segunda coluna da tabela, as professoras deveriam indicar quais seriam as atividades ou práticas de ensino e de avaliação compatíveis com a obtenção do respectivo objetivo, com justificativas, discriminando quais, dentre aquelas indicadas seriam exequíveis na segunda unidade didática. Por fim, as professoras deveriam indicar quais medidas de aprendizagem mostrar-se-iam compatíveis com a obtenção de cada objetivo estimado pertinente para o tema selecionado.

### **2.3.2.3 Etapa 3: *Entrevista 5 - Planejamento Conjunto da segunda Unidade Didática***

O planejamento conjunto foi realizado com cada professora separadamente, em sessões de entrevista que variaram de professora para professora pela disponibilidade de tempo da docente em cada sessão e pela necessidade de encontros para que pesquisadora e professora chegassem a um acordo quanto à compreensão, interpretação e processamento dos dados, registrados nas etapas anteriores, para que fosse possível planejar a nova unidade didática. Fundamentando a execução desta etapa da Fase 2, foram utilizados os resultados das Etapas 1 e 2 da Fase 1 (respectivamente: registros das aulas da primeira unidade didática e Entrevista 2) e os dados da Etapa 1 da Fase 2 (Entrevista 3 referente ao planejamento preliminar da segunda unidade didática). Para cada professora, este conjunto de dados fundamentou a elaboração de um *Roteiro de Intervenção* (ver na seção de Resultados, Fase2/Etapa3 de cada professora). Neste roteiro foram assinalados pontos de discussão derivados dos dados já obtidos. A discussão destes pontos (práticas de ensino e de avaliação) orientou a condução do planejamento da segunda unidade didática. Em seguida ocorreu a *Entrevista 5*, propriamente dita, resultado da interação entre a pesquisadora e as professoras sobre as discussões relativas ao Roteiro de intervenção. Por fim, foi elaborado um *Roteiro de Execução* das aulas da segunda unidade didática, resultado da análise da Entrevista 5 (ver na seção de Resultados, Fase2/Etapa3 de cada professora), de planejamento conjunto, no qual foram esquematizadas as condições de ensino e avaliação que cada professora disponibilizaria para a execução da nova ou segunda unidade didática a ser ministrada na Fase 3.

Concluídos os passos mencionados, para a execução da segunda unidade didática foram definidas as seqüências de aulas e de atividades a serem ministradas por cada professora, referentes ao seu respectivo tema para a nova unidade didática, descritas por ocasião do *Roteiro de Execução*. Cada professora, como devolutiva da Fase 2, ficou com uma cópia do Roteiro de Execução planejado em conjunto com a pesquisadora. O conjunto de aulas de cada professora (P1, P2 e P3) relativas à Etapa 3 da Fase 2, ou seja, caracteriza o momento em que se inicia a Fase 3 da pesquisa.

### **2.3.3 FASE 3**

O procedimento da Fase 3 foi subdividido em duas Etapas:

#### **2.3.3.1 Etapa 1: *Registro das aulas de Língua Portuguesa referentes a segunda unidade didática selecionada pela professora***

Foram realizados registros em vídeo das aulas ministradas para a segunda unidade didática executada após planejamento conjunto entre pesquisadora e professoras sobre um novo tema dentro da disciplina de Língua Portuguesa para segundo ciclo (Fase 2). Essas aulas foram filmadas e contaram com a participação da pesquisadora e de um pesquisador auxiliar (como feito na Fase 1) na sala de aula, autorizados pela direção da escola e pelas professoras. Em comum acordo, pesquisadores e professora agendaram dia e hora para o início das aulas e registros sobre o tema selecionado para a segunda unidade didática com cada professora. Os pesquisadores procuravam manter-se em posição indicada pela professora na sala de aula até o final da aula prevista, focalizando o desenvolvimento da prática docente, observando o cumprimento do planejamento realizado e a relação da professora com os alunos, priorizando os alunos indicados na Entrevista Inicial por cada professora. Com temas e planejamentos de aulas diferentes, a quantidade de horas/aulas registradas apresentou variações de acordo com a disponibilidade e necessidade de cada professora (Quadro 2 – Resultados/Fase 3). Após o término das aulas da segunda unidade didática para cada professora, a pesquisadora selecionou episódios das aulas ministradas. Procurou-se selecionar episódios que melhor correspondiam aos objetivos previamente indicados na entrevista de planejamento da segunda unidade didática. Ou seja, foram selecionados episódios ou recortes em que a execução de práticas relacionadas à obtenção dos objetivos foi demonstrada pela professora. A correspondência entre os objetivos e os episódios selecionados foi posteriormente discutida na Entrevista Final realizada na Fase 3/ Etapa 2.

### **2.3.3.2 Etapa 2:** *Entrevista Final – Avaliação da professora sobre as aulas ministradas na segunda unidade didática*

Ao final da execução das aulas planejadas, em entrevista gravada em áudio, cada professora assistiu aos respectivos episódios de vídeo selecionados. A entrevista objetivou discutir e avaliar as aulas referentes à segunda unidade didática considerando, prioritariamente, os dados fornecidos pelo planejamento em conjunto com a pesquisadora (Etapa 3 – Entrevista 5 da Fase 2).

### **3 RESULTADOS: descrição e análise**

A descrição e análise dos resultados foi apresentada na íntegra para cada professora (P1, P2 e P3) seguindo a seqüência de Fases descrita no procedimento. O Procedimento de análise dos resultados foi realizado da seguinte forma:

Na Fase 1/Etapa 1, os dados dos registros em vídeo foram transcritos na íntegra para serem apresentados as professoras por escrito em um quadro funcional que continha a descrição dos eventos antecedentes à ação da professora, a ação da professora e os eventos subsequentes à ação da professora, porém para efeito de análise das aulas ministradas, foram selecionados episódios das aulas (recortes) que explicitavam práticas predominantes e freqüentes das professoras, ou seja, trechos que caracterizavam o “fazer” das professoras durante a execução da primeira unidade didática, também organizados em quadro funcional.

Para análise das entrevistas que ocorreram na Fase 1/ Etapa 1, Fase 2/Etapa 1, Fase 2 /Etapa2 e Fase 3/Etapa 2, foram utilizados os mesmos critérios de análises procurando verificar no relato das professoras aspectos relacionados a como descreviam e mencionavam os objetivos de ensino, como relacionavam as práticas de ensino e de avaliação com os objetivos propostos e sobre como interpretavam as medidas comportamentais de aprendizagem obtidas em função das práticas adotadas.

Porém, com relação à entrevista da Fase 2/Etapa3, o procedimento de análise foi diferente, pois visava o planejamento conjunto da segunda unidade didática. Para essa entrevista foi sistematizado um Roteiro de Intervenção, transcrito na íntegra para cada professora, correspondente a discussão das características das práticas docentes registradas nas etapas anteriores e que poderiam ser modificadas em função da obtenção do desempenho desejado ou esperado dos alunos. Foram discutidos pontos relativos à: 1) emissão das instruções orais e escritas que fornecessem informação passo a passo aos alunos, diversificando a topografia da sua instrução ou pergunta (evocativa ou de reconhecimento) até obter alguma resposta do aluno que pudesse ser considerada medida de aprendizagem, 2) questões referentes à diferenciação das ações das professoras (condições de ensino) das ações dos alunos (respostas às condições de ensino), de forma a discriminar as variáveis que constituíam os eventos antecedentes e consequentes para o planejamento de contingências de ensino, 3) critérios que levassem as professoras a melhor identificar a fonte controladora da resposta. Nessas discussões, a atuação da pesquisadora, consistiu em emitir perguntas orais às professoras que as levassem a descrever os objetivos de ensino em termos de modificações comportamentais, e também a relacionar a obtenção desses objetivos com suas práticas de

ensino e de avaliação. A partir das respostas orais das professoras, foi elaborado o Roteiro de Execução, para organizar as informações geradas na Entrevista 5 (baseada no Roteiro de Intervenção, ver seção de procedimentos de coleta de dados, pág.40) e sistematizar o planejamento conjunto da segunda unidade didática para cada professora participante.

Na Fase 3/Etapa 1, utilizou-se o mesmo procedimento da Fase 1/Etapa1, porém, desta feita, com relação à execução da segunda unidade didática planejada em conjunto na Fase 2, o critério de seleção dos episódios para análise dos resultados foi a execução das práticas de ensino e de avaliação, relacionadas com a obtenção dos objetivos propostos, mencionadas no Roteiro de Execução. Tais episódios foram analisados procurando verificar a consistência com o que foi previamente estabelecido, as modificações e permanências de práticas efetuadas pelas professoras após intervenção da pesquisadora.

### 3.1 RESULTADOS - P1

A Professora 1 (P1) indicou três alunos considerados com dificuldades de acompanhamento curricular (alunos C, V e G) para que as fosse possível registrar as aulas das unidades didáticas, observando principalmente a execução das práticas de ensino e de avaliação relacionadas à esses alunos.

#### 3.1.1 FASE 1

**3.1.1.1 Fase 1 / Etapa 1<sup>1</sup>:** *Registro das aulas de Língua Portuguesa para a primeira unidade didática selecionada pela professora*

**Quadro 1:** Descrição das Contingências de ensino referentes a cada episódio das aulas ministradas por P1 na execução das aulas da Fase 1 - tema: Texto científico

	SITUAÇÃO ANTECEDENTE	CLASSES DE AÇÕES OU PRÁTICAS DE ENSINO DA P1	EVENTOS SUBSEQÜENTES
--	----------------------	--	----------------------

<sup>1</sup> Com o intuito de ampliar a descrição dos resultados alguns relatos da P1 foram descritos (*em itálico*) dentro dos próprios quadros de descrição dos episódios. Esse mesmo procedimento foi usado também para P2 e P3.

1º episódio	Os alunos abrem o livro no local indicado pela P1;	P1 inicia a instrução sobre o texto que será estudado: caracteriza oral e visualmente (mostra figura, lê uma descrição do livro, cita exemplos) um Texto Científico;	Os alunos olham para a P1 e para a figura do livro durante a explicação;
	Os alunos olham para a P1 e para a figura do livro durante a explicação;	P1 faz perguntas evocativas sobre: a compreensão da explicação, sobre exemplos de textos científicos e sobre características do cientista ( <i>Ex: Entenderam o que é um texto científico? Então, me falem sobre exemplos de outros textos científicos que vocês encontraram por aí...O que precisa para ser um cientista?</i> )	Os alunos C, V e G juntamente com os outros respondem às perguntas evocativas da P1 por ensaio e erro ou por repetição da resposta de algum colega;
	Os alunos C, V e G juntamente com os outros respondem as perguntas evocativas da P1 por ensaio e erro ou por repetição da resposta de algum colega;	P1 elogia a respostas dos alunos e continua citando mais exemplos de textos científicos ( <i>Ex: um cartaz de propaganda contra a AIDS</i> );	Os alunos continuam citando exemplos para P1; C, V e G fazem outras coisas, como escrever ou mexer com material escolar;
	Os alunos continuam citando exemplos para P1; C, V e G fazem outras coisas, como escrever ou mexer com material escolar;	P1 distribui oralmente palavras do texto científico sugeridas no livro (uma por aluno) e dicionários solicitando oralmente para a classe toda a pesquisa do significado das palavras;	Os alunos C e G abrem e folheiam o dicionário aleatoriamente; param a atividade e ficam olhando para P1 ou conversam com os colegas durante a explicação da P1; O aluno V abre o dicionário na letra certa (correspondente a sua palavra) e procura a palavra inteira;
	Os alunos C e G abrem e folheiam o dicionário aleatoriamente; param a atividade e ficam olhando para P1 ou conversam com os colegas durante a explicação da P1;	P1 instrui oral e visualmente a aluna C: pesquisar a palavra por ordem alfabética, depois demonstra na lousa como procurar no dicionário; caderno;	A aluna C diz que entendeu e folheia o dicionário;

2º episódio	A aluna C diz que entendeu e folheia o dicionário;	P1 mostra a localização da palavra no dicionário para a aluna C e pergunta se a aluna entendeu;	A aluna diz que entendeu e copia no caderno a palavra;
	A aluna diz que entendeu e copia no caderno a palavra;	P1 instrui oralmente a aluna C: pede a leitura, transcrição do significado da palavra na lousa e depois a cópia no caderno das outras palavras transcritas na lousa;	A aluna C lê o significado da palavra em voz alta, transcreve na lousa o significado e inicia a cópia no caderno;
	A aluna C lê o significado da palavra em voz alta, transcreve na lousa o significado e inicia a cópia no caderno;	P1 instrui oralmente os alunos V e G sobre a pesquisa no dicionário: corrige a palavra encontrada pelos alunos e indica a localização da palavra certa; pergunta se os alunos V e G entenderam;	Os alunos respondem que entenderam a explicação; grifam a palavra indicada pela P1 no dicionário e no texto;
	Os alunos respondem que entenderam a explicação; grifam a palavra indicada pela P1 no dicionário e no texto;	P1 instrui os alunos G e V a escreverem na lousa o significado das palavras indicadas;	Os alunos V e G transcrevem o significado de cada palavra na lousa, sentam e copiam as outras palavras que foram transcritas pelos outros alunos;
	Alunos estão copiando as palavras e seus significados escritos na lousa;	P1 instrui oralmente os alunos: solicita a leitura silenciosa do texto científico sobre Febre Amarela, simultaneamente escreve o roteiro das próximas atividades na lousa;	Os alunos C, V e G alternam entre olhar para o texto, parar, olhar para colegas e copiar da lousa enquanto a P1 explica as atividades do roteiro;
	Os alunos C, V e G alternam entre olhar para o texto, parar, olhar para colegas e copiar da lousa enquanto a P1 explica as atividades do roteiro;	P1 termina de escrever na lousa e instrui oralmente a execução das atividades do roteiro: a) grifar palavras difíceis do texto; b) significado das siglas; c) ler com a P1; d) leitura individual; P1 emite perguntas orais sobre a compreensão da instrução em cada etapa do roteiro;	Os alunos respondem que entenderam o que é pra ser feito;

<p>Os alunos respondem que entenderam o que é pra ser feito;</p>	<p>P1 solicita que os alunos iniciem a leitura e executem os passos do roteiro; anda pela sala observando os alunos durante a leitura;</p>	<p>Os alunos iniciam a leitura do texto em voz baixa; a aluna C lê o texto, pronunciando as palavras; o aluno G copia da lousa o significado das siglas (que a P1 escreveu) e lê um trecho do texto; o aluno V lê, pára, olha para os colegas e copia o significado das siglas escrito na lousa;</p>
<p>Os alunos iniciam a leitura do texto em voz baixa; a aluna C lê o texto, pronunciando as palavras; o aluno G copia da lousa o significado das siglas (que a P1 escreveu) e lê um trecho do texto; o aluno V lê, pára, olha para os colegas e copia o significado das siglas escrito na lousa;</p>	<p>P1 solicita a atenção dos alunos e lê as perguntas de interpretação de texto que estão no livro (as respostas das perguntas estão diretamente localizadas no texto);</p>	<p>Os alunos param o que fazem e olham para P1;</p>
<p>Os alunos param o que fazem e olham para P1;</p>	<p>P1 instrui os alunos para que respondam oralmente (para a P1) cada pergunta do livro e depois escrevam as resposta no caderno;</p>	<p>Alguns alunos respondem conforme a P1 lê as perguntas de interpretação contidas no livro; os alunos C, V e G escrevem as respostas orais dos colegas ou da P1 sobre tais questões (como se fosse ditado);</p>
<p>Alguns alunos respondem conforme a P1 lê as perguntas de interpretação contidas no livro; os alunos C, V e G escrevem as respostas orais dos colegas ou da P1 sobre tais questões (como se fosse ditado);</p>	<p>P1 elogia a participação dos alunos e anda pela sala verificando se os alunos escrevem as respostas das questões no caderno (emite perguntas orais: “<i>E aí, C, já terminou?</i>”);</p>	<p>Os alunos C, V e G respondem para P1 que já terminaram a atividade, mas ainda não terminaram;</p>

	Os alunos C, V e G respondem para P1 que já terminaram a atividade, mas ainda não terminaram;	P1 instrui sobre nova atividade: mostra um texto de divulgação científica (cartaz) e compara com o texto cursivo (febre amarela); emite perguntas orais evocativas e de reconhecimento (ex: “ <i>o cartaz é fácil ou difícil de entender?</i> ”), as diferenças de cada tipo de texto;	Os alunos C, V e G respondem oralmente às perguntas da P1 repetindo o que outros colegas dizem;
	Os alunos C, V e G respondem oralmente às perguntas da P1 repetindo o que outros colegas dizem;	P1 emite perguntas orais sobre a compreensão dos alunos sobre a diferença entre os dois tipos de texto;	Os alunos C, V e G respondem que entenderam a diferença entre os textos.
	Os alunos C, V e G respondem que entenderam a diferença entre os textos.	P1 instrui oralmente que os alunos respondam oral e por escrito as perguntas do livro sobre a diferença de um texto de divulgação científica e o outro texto cursivo: “ <i>Vocês , agora, vão responder as questões que estão no fim desse texto sobre as diferenças do entre os dois tipos de texto que vimos hoje...Depois vamos colocar na lousa</i> ”;	A aluna C responde oralmente uma questão para P1 (Ex: “um texto tem mais palavras e são palavras difíceis, o outro não”); o aluno V responde errado a uma questão oral para P1; o aluno G responde por escrito as questões: lê e escreve;
	A aluna C responde oralmente uma questão para P1 (Ex: “um texto tem mais palavras e são palavras difíceis, o outro não”); o aluno V responde errado a uma questão oral para P1; o aluno G responde por escrito as questões: lê e escreve;	A P1 completa e corrige as respostas orais da aluna C e do aluno V, respectivamente: P1 diz aos alunos que está errado e fornece a resposta certa; P1 pergunta se os alunos entenderam;	Os alunos C e V dizem que entenderam;
	Os alunos C e V dizem que entenderam;	P1 solicita que outros alunos coloquem a resposta das questões por escrito na lousa;	Os alunos C, V e G copiam as respostas escritas na lousa;

3º episódio	Alunos olham para P1 que retoma o conteúdo da aula anterior sobre texto científico;	P1 instrui oral e visualmente (demonstra na lousa) sobre a produção dos dois tipos de textos científicos (cursivo e cartaz, respectivamente), com o tema de escolha livre dos alunos;	A aluna C olha para P1 durante a explicação ou copia da lousa.; os alunos V e G olham para P1;
	A aluna C olha para P1 durante a explicação ou copia da lousa; os alunos V e G olham para P1;	P1 pergunta oralmente para alunos sobre os temas dos textos (Ex: <i>“Então, vamos lá... Me dêem exemplos de temas que podem ser usado para escrever um texto científico, cada um tem que fazer com tema diferente!”</i> );	A aluna C diz seu tema para a P1 (leishmaniose); o aluno V participa respondendo algumas perguntas sobre exemplos de temas que a P1 deu (ex: tema sobre a gripe); o aluno G diz seu tema para P1;
	A aluna C diz seu tema para a P1 (leishmaniose); o aluno V participa respondendo algumas perguntas sobre exemplos de temas que a P1 deu (ex: tema sobre a gripe); o aluno G diz seu tema para P1;	P1 balança afirmativamente para as respostas dos alunos e instrui que façam primeiramente o texto cursivo sobre os temas e depois os cartazes;	Os alunos iniciam a produção do texto científico cursivo; a aluna C inicia o texto e pára, deita na carteira; o aluno V conversa com colega;
	A aluna C inicia o texto e pára, deita na carteira; o aluno V conversa com colega;	P1 ajuda a aluna C: pergunta o que ela quer escrever;	A aluna C responde oralmente relatando uma estória sobre leishmaniose;
	A aluna C responde oralmente relatando uma estória sobre leishmaniose;	A P1 pede para ela escrever sobre isso e dita o início da redação para a aluna C;	A aluna C copia o ditado e tenta escrever e pára;
	A aluna C copia o ditado e tenta escrever e pára;	P1 volta e lê o que a aluna C escreveu; P1 dita mais alguma coisa para a aluna C;	A aluna C escreve o que a P1 ditou e depois termina o final do texto; o aluno G termina de escrever seu texto; o aluno V não escreveu, ficou conversando com colega;

	A aluna C escreve o que a P1 ditou e depois termina o final do texto; o aluno G termina de escrever seu texto; o aluno V não escreveu, ficou conversando com colega;	P1 instrui oralmente: diz que os alunos que terminaram o texto cursivo podem fazer o texto em forma de cartaz e distribui a folha de papel sulfite;	Todos os alunos, inclusive V, dizem que terminaram; pegam a folha de sulfite com a P1 e iniciam o desenho sobre o texto científico;
	Todos os alunos, inclusive V, dizem que terminaram; pegam a folha de sulfite com a P1 e iniciam o desenho sobre o texto científico;	P1 elogia a produção dos alunos; P1 propõe atividade em grupo;	Alunos terminam o desenho e conversam entre si; se organizam em grupos para elaboração de cartazes; V, G e C conversam com colegas e não ajudam no trabalho em grupo.

De acordo com os episódios apresentados das aulas ministradas pela P1 durante a Fase 1 da pesquisa, as práticas de ensino e de avaliação da P1 caracterizam-se por uso predominante de perguntas orais evocativas ou de reconhecimento, com ou sem a utilização de recursos visuais (como figuras do livro, por exemplo), além de explicações por exemplificações orais aos alunos. Geralmente os episódios instrucionais foram longos devido à repetição de exemplos ou introdução de assuntos que não têm ligação direta com o tema “Texto científico” e que derivaram de alguma resposta oral dos alunos aos questionamentos da P1. Então, por exemplo, no episódio 1, a P1 fez algumas perguntas orais (Ex: “*Um cientista trabalha em qualquer lugar? Na farmácia? No mercado? O que ele faz? Vocês conhecem um cientista?*”) e a partir disso a professora obteve respostas dos alunos C, V e G de “sim ou não” e continuou elaborando mais questões que se distanciavam do foco da instrução inicial – ler o texto científico do livro - e a maioria dos alunos, particularmente aqueles que foram indicados emitiram com dificuldade aprendizagem (C, V e G), emitem comportamentos concorrentes às verbalizações da P1.

Outra característica das práticas de ensino e de avaliação da P1 foi a forma como P1 prescindia de medidas de possíveis pré-requisitos dos alunos para garantir sua execução. Pode-se inferir que as práticas de ensino foram executadas pela P1 sob controle de práticas anteriormente efetuadas independente dos efeitos dessas últimas sobre os comportamentos dos alunos. Pois, por exemplo, no episódio 1: a P1 distribuiu palavras do texto científico sugeridas no livro (uma por aluno) e dicionários solicitando oralmente a pesquisa do

significado das palavras; depois disso, solicitou a cópia no caderno e a transcrição na lousa do significado da palavra pelo aluno. Anteriormente a instrução de busca ao dicionário, a P1 fazia as perguntas orais sobre o que os alunos conheciam de texto científico sem leitura do texto e conhecimento das palavras antes da utilização do dicionário. Ou seja, P1 não obteve, por alguma condição de ensino disponibilizada neste conjunto de aulas, medidas de pré-requisitos para execução do procedimento de busca ao dicionário, fundamentando-se provavelmente em práticas efetuadas em situações de ensino anteriores á unidade didática “texto científico”.

Quanto às instruções fornecidas pela P1 em suas práticas de ensino e de avaliação, predominantemente caracterizaram-se dois tipos de instruções: instrução geral (para classe) e instrução específica (para alunos com dificuldades ou para alunos que procurem a P1). A P1 auxiliou individualmente os alunos depois da instrução geral e os dados mostraram que a prática de ensino para instrução individual foi a mesma da prática para instrução geral (episódios 1, 2 e 3). Porém, quando as perguntas foram direcionadas aos alunos individualmente, os alunos emitiram alguma resposta a P1 da forma prevista ou não, entretanto quando P1 obtinha qualquer resposta próxima à prevista, a P1 despendia elogios aos alunos. Estes elogios foram emitidos pela P1 mesmo quando as respostas orais ou escritas eram ecóicas, ou seja, por repetição da resposta do colega ou da própria P1 em situação anterior, ou mesmo quando respondem da forma prevista por ensaio e erro.

Após as respostas orais dos alunos, a P1 os instruiu a realizar alguma atividade escrita individual como medida de compreensão do texto. No entanto, pode-se inferir que as práticas de ensino e de avaliação disponibilizadas por P1 estavam sob controle da obtenção do sucesso na execução destas práticas através da emissão de respostas pelos alunos. Isto pôde ser constatado ao analisar que as medidas comportamentais obtidas foram as respostas orais (ecóicas ou de “sim ou não”) dos alunos, possivelmente interpretadas pela P1 como medidas de compreensão tanto das instruções quanto do texto, visto que a P1 em seguida elogiava os alunos e fornecia nova instrução. Ou seja, diante das condições oferecidas pela P1, pode-se avaliar como questionável o conhecimento das topografias de controle de estímulos funcionalmente relacionadas com as medidas de desempenho dos alunos. Assim sendo, observa-se que ao emitir as perguntas orais sobre a compreensão da instrução a P1 obteve as respostas orais dos alunos, como por exemplo, “entendi”, “não entendi”, “sim” ou “não”, mas que em muitas situações não corresponderam à realidade da execução da tarefa pelo aluno (por exemplo, no episódio 2, quando o aluno disse que já havia feito a produção de texto e ainda não havia iniciado).

Os dados mostraram que os principais efeitos dos comportamentos dos alunos sobre a ação da P1 consistiram em tornar mais provável que a própria professora efetuasse as atividades propostas para os alunos diante da dificuldade desses em executá-las pelas condições de ensino disponibilizadas. Ou seja, a P1 ora dava as respostas orais completas aos alunos, ora indicava ou localizava a resposta no texto para os alunos, tanto em práticas que envolviam instruções orais quanto nas instruções para atividade escrita. Um exemplo claro, diz respeito à instrução oral sobre a produção de um texto científico escrito pelos alunos (episódio 3): P1 ditou o início do texto para os alunos que copiavam seu ditado e, após, na ausência da P1, tinham comportamentos diferentes da continuidade da produção do texto. Ou seja, os alunos respondiam diante da ajuda da P1 e isto parece manter sua prática de fornecer respostas, não havendo medidas de que os alunos possuem autonomia para escrever um texto. Em síntese, constatou-se na execução das aulas da primeira unidade didática (Fase1) que as medidas comportamentais de aprendizagem obtidas pela P1 estão relacionadas diretamente com as práticas disponibilizadas, muito embora o desempenho da P1 sugeriu que as práticas foram apresentadas com relativa independência de características ou propriedades do desempenho dos alunos.

### **3.1.1.2 Fase 1/Etapa 2<sup>2</sup>: Entrevista 2 - Sobre as aulas ministradas na primeira unidade didática (APÊNDICE-A, CD-ROM)**

De acordo com os objetivos da pesquisa (ver pág. 25), a síntese da entrevista 2 fundamentou-se em três eixos ou critérios de descrição e análise:

- A) Objetivos de ensino para execução das aulas da unidade didática 1 “Texto científico”;
- B) Relação entre práticas de ensino e de avaliação e objetivos propostos;
- C) Interpretação das medidas comportamentais de aprendizagem.

#### *A) Objetivos pretendidos para o tema “Texto Científico”:*

A P1 ao relatar os objetivos pretendidos para o tema P1 faz uso de verbos como compreender, perceber, aprender, dentre outros, destituídos de descrição de medidas

---

<sup>2</sup> Foram selecionados alguns relatos da P1 que justificam a descrição dos resultados. Estes relatos estão expostos em *itálico* no corpo do texto e identificados pelo número da página em que está situado na transcrição de cada entrevista em anexo. Este mesmo procedimento de descrição foi empregado com P2 e P3.

comportamentais correspondentes e mencionados de modo genérico. Os objetivos mencionados por P1 foram os seguintes:

- 1) Compreender a diferença entre um texto e outro (fábulas, jornalístico, poesia, etc.);
- 2) Perceber a definição dos termos de um Texto Científico;
- 3) A diferença entre Texto Científico e a redação – algo que é real e algo que é imaginário;
- 4) Aprender a usar o dicionário como ponto de apoio; para recorrer e apropriar-se das palavras científicas.

Em outras palavras, quando P1 mencionou que os alunos deveriam “compreender a diferença entre um texto e outro e perceber a definição de termos, aprender a usar o dicionário”, por exemplo, não ficam explícitas quais seriam as ações dos alunos (o que os alunos deveriam ser capazes de fazer), em termos de modificações comportamentais, que deveriam ser interpretadas como medidas comportamentais de aprendizagem consistentes com os objetivos propostos, dadas as condições de ensino que foram utilizadas.

*B) Relação que P1 estabelece entre práticas de ensino e de avaliação e objetivos propostos:*

As práticas de ensino e de avaliação relacionadas aos objetivos propostos foram descritas pela P1, considerando os objetivos em conjunto, isto é, na entrevista, a P1 relatou suas práticas de uso geral sem fazer distinção para cada objetivo particularmente.

Dessa forma, as práticas de ensino e de avaliação, de um modo geral foram justificadas pela P1 com base em práticas anteriormente efetuadas e independentemente dos efeitos dessas últimas sobre os comportamentos dos alunos: *“Já estudamos no início do ano outros textos... então quando ele (aluno) se depara com esse novo texto, TC, vai notar a diferença que tem e vão trabalhar em cima disso aí”* (pág.1). P1 também justificou práticas utilizadas em função de procedimentos anteriormente realizados pelo aluno, ou seja, P1 prescindiu de um relato de possíveis medidas de pré-requisitos e vinculou o uso de um procedimento para obtenção de outros objetivos para os quais os procedimentos anteriores não foram inicialmente destinados: *“Quando eles estão usando o dicionário eles estão verificando a língua diferente... Quando nós vimos também a prática do uso do termo, nós já vimos lá em Geografia, vendo a legenda de um mapa, por exemplo,”*(pág.4). Neste exemplo, relativo ao objetivo 2 (Perceber a definição dos termos de um Texto Científico) verificou-se o uso generalizado do procedimento de uso do dicionário, mencionando o comportamento do aluno desvinculado da descrição das condições de ensino que garantiriam o desenvolvimento

das habilidades pretendidas. Dessa forma, P1 justificou as outras práticas para os demais objetivos, como por exemplo, no relato das práticas para o objetivo 3: *“Desde o ano passado eles já vêm desenvolvendo a prática de escrever... Com as leituras dos livros, fazer pequenos resumos, resumos de filmes, da história...”* (pág.8). Ou seja, quando indagada sobre suas práticas de ensino e avaliação, a P1 descreveu as ações dos alunos sem vincular funcionalmente as ações mencionadas com as condições que ela deveria disponibilizar.

Segundo P1, foi a observação da participação do aluno diante da atividade proposta que constituiu sua estratégia de avaliação. Contudo, a P1 não descreveu na entrevista qual seria a atividade proposta – como prática de ensino - para observar a participação e também não há descrições de medidas comportamentais sobre o que o aluno faz quando ele “participa”: *“Na avaliação a primeira coisa que a gente observa é a participação deles... Na observação vejo se eles estão atingindo os objetivos”* (pág.1). E mesmo quando a P1 é indagada sobre quais ações ela considera como “participação”, a P1 continua explicando por meio de outros termos pouco descritivos como, por exemplo, a “atenção”: *“É a participação dele, a primeira coisa. Quando a gente faz algumas questões... Se ele está atento ou não ao que a gente tá perguntando... Como está a atenção dele voltada pra isso aí... Se ele estiver alheio a tudo, ele não vai conseguir fazer nada”*(pág.3). Neste exemplo, se verifica-se que a P1 considerou como prática de ensino e de avaliação emitir questões orais para os alunos e, os alunos estarem “atentos” para essas questões seria a medida comportamental de aprendizagem da P1. Em outros momentos da entrevista, a P1 também justificou suas práticas de avaliação através de termos como “perceber” algo, “concentrar”, “refletir”, enfim, conjunto de termos desvinculados de descrições, tanto de comportamentos dos alunos, quanto de práticas de avaliação e de ensino relacionadas à obtenção dos objetivos propostos.

### *C) Interpretação das medidas comportamentais de aprendizagem:*

Diante do que já foi descrito no item b., as medidas comportamentais constantemente citadas pela P1 durante a entrevista, dizem respeito às respostas dos alunos as suas perguntas orais sobre a diferença entre um texto ou outro e exemplificações para caracterizar o tema: *“Ele (aluno V) tá bem melhor que no início do ano. Então, ele percebe a diferença de um TC, de uma fábula, de um texto jornalístico...”*, *“Ela (aluna C) consegue (entre dois textos, a profa. demonstra com as mãos) dizer: este aqui é uma poesia, este é o texto científico, no caso...”*(pág.1 e 4). Por essa medida P1 considera que o aluno conseguiu atingir o objetivo de interpretação de texto, porém falta a descrição comportamental sobre o que o aluno faz ao

interpretar o texto e sobre o que a P1 faz ao “interferir” na ação do aluno para que o ele “perceba” a diferença entre os textos: *“Como ele tá interpretando o texto, que é de aluno para aluno, e através dessa avaliação já vem a minha interferência pra eles perceberem qual é a diferença”*(pág. 4).

Além desta medida de P1 caracterizada pelo fato de o aluno responder ou não as suas perguntas orais (de reconhecimento ou evocativas) sobre a diferença entre os textos (Texto científico e outros que são mencionados nas perguntas) também a realização de algumas ações do aluno, como pesquisa no dicionário, ler o significado das palavras desconhecidas presentes no texto científico e escrevê-las na lousa e no caderno, foram considerada pela P1 como medidas da obtenção ou não dos objetivos, mesmo prescindindo de medidas de possíveis pré-requisitos para realizar esse procedimento e de práticas de ensino que garantissem a sua execução. Por exemplo: *“O recurso que eles tiveram foi o dicionário... Ele vê que as palavras que a gente usa no TC são diferentes do nosso cotidiano”* (págs. 4 e 5). Quando a P1 foi questionada sobre qual o comportamento do aluno que permitiria inferir a ocorrência de aprendizagem, P1 mencionou respostas cuja topografia fez referencia a medidas comportamentais distintas das expressões utilizadas nas especificações dos objetivos: *“Pra entender o que ta escrito ele precisa parar, pensar, observar... É esse o comportamento dele... observação daquilo lá”* (pág.5).

Quanto às medidas comportamentais relacionadas à escrita ou produção de texto científico, P1 considerou a execução ou não da tarefa pelo aluno, independente do resultado. Portanto, no relato da P1, não houve considerações sobre o que a P1 tenha feito, enquanto prática de ensino e de avaliação, nas etapas anteriores à produção escrita que teriam se constituído em condições adequadas para a manifestação dos pré-requisitos relacionados com a produção de texto, como compreender as diferenças entre um texto e outro e os significados dos termos de um texto científico. P1 afirma que o fato de o aluno “tentar escrever” seria admitido como medida comportamental de que o aluno compreendeu o texto e estabeleceu diferença do texto científico com outros gêneros textuais: *“A redação a partir dele (do aluno), criando o título, fazendo a história dele, acrescentando as idéias dele. Ele percebe que há uma diferença sim... Se você manda ele escrever um conto ou até mesmo uma poesia, ele vai ver que é completamente diferente de um Texto Científico”* (pág.8).

Mediante os resultados descritos sobre o relato verbal da P1 sobre o tema ministrado na primeira unidade didática, constatou-se que P1 apresentou de modo independente, de um lado, as medidas comportamentais de interpretação do texto e de produção escrita e, de outro, as condições de ensino e de avaliação disponibilizadas. Ao justificar as práticas de avaliação e

ensino, a P1 mencionou os “fazer” dos alunos e não as suas próprias ações. Esta característica de relato também foi constatada em relação aos objetivos para o tema “Texto Científico”.

### 3.1.2 FASE 2

A Fase 2 foi constituída por três Etapas, sendo que em cada etapa foi realizada uma entrevista com cada professora participante.

#### 3.1.2.1 Fase 2/Etapa 1: *Entrevista 3 - Planejamento preliminar para uma nova unidade didática* (APÊNDICE-B, CD-ROM)

Na entrevista realizada na Fase 2 / Etapa 1 (entrevista 3) foi priorizado o planejamento preliminar da segunda unidade didática a ser ministrada pela Professora. Os principais resultados obtidos na entrevista 3 foram apresentados abaixo, considerando-se os mesmos três eixos de descrição e análise utilizados na apresentação dos dados da Entrevista 2 (Fase 1/Etapa2).

*A) Objetivos de ensino para execução das aulas da unidade didática 2 “História em Quadrinhos”:*

A nova unidade didática a ser ministrada teve como tema escolhido pela P1 a “*Reescrita da história em quadrinhos*” e os objetivos previstos foram:

Objetivo 1 - “Perceber que a história tem uma seqüência. A seqüência de uma história, de um texto, seja grande ou pequeno... O texto tem um começo um meio e um fim”;

Objetivo 2 - “Reescrever a história conforme o que está nos quadrinhos utilizando a pontuação correta”.

Pelo enunciado dos objetivos verifica-se, assim como na Entrevista 2 da Fase 1, que a P1 utilizou termos genéricos para mencioná-los de forma que prescindiram da descrição sobre as modificações comportamentais que deveriam ocorrer em função das práticas de ensino que foram disponibilizadas.

*B) Relação entre práticas de ensino e de avaliação e objetivos propostos:*

Quanto às práticas de ensino e de avaliação, a P1 relatou de forma geral sem fazer distinção para cada objetivo proposto. Abaixo foram listadas as práticas mencionadas na entrevista:

- Selecionar histórias em quadrinhos com textos diferentes;
- Selecionar histórias em quadrinhos sem texto, histórias “mudas”;
- Distribuir uma história para cada aluno;
- Explicar como fazer a reescrita do texto dos quadrinhos para a forma de diálogos no caderno utilizando a pontuação correta, ou seja, o travessão;
- Chamar atenção dos alunos para a atividade;
- Olhar, acompanhar e corrigir a produção dos alunos.
- Pegar os cadernos dos alunos para verificar como fizeram a reescrita;
- Fazer perguntas orais sobre os personagens e seu comportamento;
- Verificar a atenção do aluno: se ele observa a historinha

Embora a P1 tenha listado as práticas acima especificadas, quando indagada sobre quais ações definiriam essas práticas, a P1 fez referência às ações esperados dos alunos: *“Então eles vão reescrever e interpretar... Vão tentar entender que numa produção de texto há isso aí e é o que dá a graça na história em quadrinhos, e o constitui a história infantil é isso aí...”* (pág. 2). E em alguns relatos a P1 intercalou o que é sua prática e o que é prática do aluno: *“Um acompanhamento, seria isso aí. Acompanhar, olhar, observar, para depois escrever. Por que se ela (criança) olha bem e observa, aí ela vai pensar no que escrever”* (pág.3).

Sobre as práticas de avaliação, o relato da P1 fez referência aos comportamentos esperados em relação à história em quadrinhos, ou seja, as medidas comportamentais que esperava obter: *“A avaliação vai ser assim: primeiro geral, de atenção, como é que eles estão voltados pra tudo isso aí. E se eles têm uma observação mesmo, porque tudo tem que observar bem... E pra produzir um texto também... Tem que pensar observar o que realmente vai escrever. Então a gente vai avaliando cada um deles através disso aí”* (pág. 2). Assim o relato da P1 esteve concentrado na descrição das ações esperadas dos alunos, com referência ou descrição insuficientes das ações (práticas de ensino e de avaliação) que poderiam contribuir para obtenção destas medidas: *“Então eles vão reescrever e interpretar... Vão tentar entender que numa produção de texto há isso aí e é o que dá a graça na história em quadrinhos, e o constitui a história infantil é isso aí...”* (pág. 2).

*C) Interpretação das medidas comportamentais de aprendizagem:*

Durante a entrevista a P1 priorizou relatar as defasagens dos alunos indicados quanto às atividades previstas, com ênfase para a descrição de ações ausentes no repertório dos alunos, como: escrever uma história completa, com início meio e fim, usar regras de pontuação e interpretação de texto. A interpretação das medidas comportamentais esperadas para obtenção dos objetivos se restringiu a avaliação que a P1 faria da produção escrita dos alunos e também a usar corretamente o travessão na transcrição da história em quadrinhos para o texto narrativo com diálogos elaborando um enredo para a história que tenha coerência com o que está sendo apresentado pelas figuras dos quadrinhos: *“Olhar, ter contato com as figuras, interpretar e escrever algo coerente com o texto”* (pág.3). Porém, essas medidas não foram vinculadas às práticas de ensino e de avaliação disponibilizadas, uma vez que a P1 relatou frequentemente suas práticas de avaliação como sendo a interpretação de uma medida comportamental. Por exemplo, “usar o travessão” seria uma ação do aluno relacionada com a compreensão de como se faz a transposição da forma do texto em quadrinhos para o texto narrativo, e, ao mesmo tempo um recurso que P1 utilizaria para avaliar a compreensão do significado do uso do travessão. Ou seja, o uso do travessão foi interpretado pela P1 como medida de compreensão desvinculada de uma prática de avaliação que gerasse essa medida: *“Depois vem o texto em si, como eles estão produzindo... Como está esse texto, se eles realmente entenderam o significado, do por que de utilizar o travessão. Que o travessão vem substituir a fala que está no balãozinho... Então isso também é umas das avaliações”* (pág.2).

**3.1.2.2 Fase 2/Etapa 2: Entrevista 4 - Objetivos dos PCNs para ensino de Língua Portuguesa (APÊNDICE-C, CD-ROM)**

A análise dos dados para a Etapa 2 da Fase 2 foi dividida, conforme o disposto no procedimento, em dois momentos:

*1º) Avaliação em termos gerais, da P1 sobre o desempenho dos alunos de sua sala em relação aos objetivos preconizados pelos PCNs para o 1º ciclo:*

**ALUNA “C”**

Segundo relato de P1, a aluna C não atingiu os objetivos referentes à utilização da linguagem escrita. Com relação à linguagem oral, a P1 considerou que a aluna se comunica bem em situações que não se referem aos conteúdos curriculares, não manifestando opinião de forma espontânea. Os textos escritos apresentaram falta de coesão e coerência, além de apresentar muitos erros ortográficos. A aluna C apresentava dificuldade para redigir texto mesmo com a presença da professora e também dificuldade de leitura – leitura silábica.

#### **ALUNO “G”**

Na avaliação da P1, o aluno G atingiu os quesitos referentes à utilização da linguagem escrita. Comunica-se bem em diferentes situações, expõe suas idéias e pontos de vista. Porém, os textos escritos apresentavam, geralmente, o final incoerente em relação ao restante do texto. A P1 utilizou procedimentos de modelação com o uso dos textos do livro como modelos a serem seguidos.

#### **ALUNO “V”**

P1 avaliou que o aluno V atingiu os quesitos referentes à utilização da linguagem escrita. Apresentava dificuldade em usar linguagem oral em situações que envolvam pessoas que não façam parte do convívio social cotidiano e em expressar opiniões referentes a assuntos curriculares. A P1 falou sobre exercitar habilidades de comunicação em diferentes situações solicitando, por exemplo, ao aluno que fosse buscar coisas na diretoria.

**Considerações:** Ao relatar sobre a obtenção dos objetivos do ciclo anterior (1º ciclo – 1ª e 2ª séries) pelos seus alunos atuais (2º ciclo – 4ª série), P1 descreveu o desempenho dos alunos omitindo informações sobre as condições diante das quais tais desempenhos foram registrados, a saber, as condições de ensino e de avaliação. Tal omissão mostra-se consistente com a independência previamente registrada (Entrevista 3) entre a especificação de as medidas de aprendizagem e as condições diante das quais tais medidas são produzidas. Essa independência sugere que o aluno tem as propriedades de desempenho relatadas, e não que as mesmas talvez se mostrem funcionalmente relacionadas com determinadas condições de ensino e de aprendizagem.

*2º) Objetivos dos PCNs/Língua Portuguesa para 2º ciclo:*

Neste momento, como descrito no procedimento da Etapa 2 da Fase 2, P1 deveria estabelecer possíveis relações entre cada objetivo e o respectivo tema, indicar quais seriam as atividades ou práticas de ensino e de avaliação compatíveis com a obtenção do respectivo objetivo discriminando quais seriam exequíveis na segunda unidade didática e, por fim, descrever quais medidas de aprendizagem mostrar-se-iam compatíveis com a obtenção de cada objetivo. A análise e descrição dessa entrevista seguiram os três eixos estabelecidos pelos objetivos da pesquisa:

*A) Objetivos de ensino para execução das aulas da unidade didática 2 “História em Quadrinhos”:*

A P1 avaliou como pertinente todos os objetivos dos PCNs ao tema da segunda unidade didática “Histórias em quadrinhos”. Não fez alterações na redação dos objetivos dos PCNs (com exceção do objetivo 4 que julgou muito extenso) e justificou sua relação com alguns comportamentos que a P1 esperava obter com os alunos. A P1 adaptou a redação dos PCNs ao que já havia sido anteriormente mencionado sobre ações dos alunos que seriam medidas de aprendizagem para segunda unidade didática. Então, por exemplo:

Objetivo 3 dos PCNs: *Utilizar a linguagem para expressar sentimentos, experiências e idéias, acolhendo, interpretando e considerando os das outras pessoas e respeitando os diferentes modos de falar.*

Justificativa da P1 quanto à pertinência do objetivo ao tema: *“Tá próximo do tema, das histórias em quadrinhos... O que eles vão verificar aqui é o jeito dos personagens de como eles falam também. O jeito caipira deles falarem como é que é... Então, sabemos que dependendo da região ele tem um jeito de falar diferente, na sala tem amiguinho que fala diferente. Aí eles vão ver na história em quadrinhos que tem personagem que fala diferente. Então é isso aí que precisa respeitar no outro” (pág.3).*

Com isso, a P1 interpretou de modo amplo a pertinência dos objetivos dos PCNs, de forma a tornar ambíguo seu discurso, uma vez que vários objetivos dos PCNs exigiam pré-requisitos dos alunos cujas medidas comportamentais ainda não foram obtidas por P1 e que ela considerou como defasagens na aprendizagem dos alunos.

*B) Relação entre práticas de ensino e de avaliação e objetivos propostos:*

De modo geral, também predominou no discurso da P1 justificativas de práticas de ensino e de avaliação que se vinculavam aos objetivos do seu planejamento preliminar feito na Entrevista 3 da Etapa1-Fase 2. Contudo, a relação com os objetivos dos PCNs não foi mencionada. Ou seja, ao mencionar quais seriam as possíveis práticas compatíveis com a obtenção dos objetivos dos PCNs para 2º ciclo, a P1 repetiu as práticas que já haviam sido citadas como condições de ensino e avaliação para os seus próprios objetivos no planejamento da nova (ou segunda) unidade didática. Ao ser questionada sobre suas práticas, foi predominante no relato da P1, indicações de comportamentos ou medidas comportamentais dos alunos, quer dizer, a P1 justificou suas práticas de ensino e de avaliação pelos comportamentos que eram esperados dos alunos. Não há relatos que indiquem relação entre práticas de ensino com medidas comportamentais particularmente relacionadas aos objetivos dos PCNs.

Dessa forma, a P1 prescindiu da descrição de suas ações enquanto condições de ensino disponibilizadas para obtenção dos objetivos dos PCNs pertinentes ao tema da segunda unidade didática, e descreveu as ações dos alunos como, ler, narrar, interpretar e entender a historinha como forma de avaliação para depois observar a reescrita e o uso da pontuação correta. Ou seja, constatou-se na fala da P1 ausência de repertório para diferenciar práticas de ensino e de avaliação das medidas comportamentais, mantendo-se o repertório já caracterizado pela análise da Fase 1, no qual não há correlação entre as práticas de avaliação com os objetivos dos PCNs. Assim sendo, as medidas comportamentais se relacionaram com as práticas mencionadas na Entrevista 3 (Etapa 1 da Fase 2), entre as quais se destacaram as práticas de: distribuir histórias em quadrinhos, explicar como deve ser feita a reescrita e o uso do travessão, solicitar leitura dos alunos e perguntas orais a cerca dos personagens e suas ações na historinha. Contudo, verifica-se que são as mesmas práticas mencionadas anteriormente e que não se relacionaram diretamente com o que foi proposto quanto aos objetivos dos PCNs.

### *C) Interpretação das medidas comportamentais de aprendizagem:*

Diante do que já foi exposto acima no item B, conclui-se que as medidas comportamentais foram citadas freqüentemente, porém mencionadas com utilização de termos que não descrevem as ações dos alunos que constituem um determinado comportamento, como por exemplo, os comportamentos de “ler, entender e saber narrar”, mencionados por P1. Dessa forma, as medidas comportamentais de aprendizagem foram

justificadas com base nos objetivos da professora citados na Entrevista 3, sem haver vínculo evidente da sua relação com os objetivos dos PCNs e com as condições de ensino disponibilizadas para tais objetivos.

### **3.1.2.3 Fase2/Etapa 3: Entrevista 5 - Planejamento Conjunto da segunda Unidade Didática (APÊNDICE-D, CD-ROM)**

Para essa Etapa da Fase 2, foram descritos na seção do procedimento de coleta de dados os seguintes passos:

- A) *Roteiro de Intervenção*, elaborado pela pesquisadora, o qual orientou as discussões para a entrevista de planejamento com cada professora;
- B) *Entrevista 5*, propriamente dita, resultado da interação entre a pesquisadora e as professoras sobre as discussões relativas ao Roteiro de intervenção;
- C) *Roteiro de Execução* das aulas da segunda unidade didática, resultado da análise da Entrevista 5.

Para conclusão dessa Etapa 3 a P1 disponibilizou um encontro com cerca de 3 horas de duração para conclusão da entrevista e devolutiva do Roteiro de Execução. Quanto à elaboração do Roteiro de Intervenção foram utilizados os resultados da análise da Fase 1 e da Etapa 1 da Fase 2 (Entrevista 3 - planejamento preliminar). Abaixo estão listadas as perguntas que nortearam as discussões entre pesquisadora e professora – P1 durante a entrevista.

#### **P1 - ROTEIRO DE INTERVENÇÃO**

Para a nova unidade didática a ser ministrada, no planejamento oral preliminar da P1 o tema escolhido foi “*Reescrita da história em quadrinhos*” e os objetivos previstos foram:

Objetivo 1 - “Perceber que a história tem uma seqüência. A seqüência de uma história, de um texto, seja grande ou pequeno... O texto tem um começo um meio e um fim”.

Objetivo 2 - “Reescrever a história conforme o que está nos quadrinhos utilizando a pontuação correta”

Objetivo 3 – Criar uma história a partir de cenas mudas de uma História em quadrinhos (sem especificação da forma: narrativa ou diálogo)

Obs.: O Objetivo 3 não constava no relato da Entrevista 3 (planejamento preliminar) como objetivo e sim como prática de ensino. Contudo, no decorrer da Entrevista 5, Etapa 3, foi integrada como objetivo mencionado pela P3 diante das discussões com a pesquisadora, adaptando-se este Roteiro de Intervenção a mais um objetivo.

Pontos que foram discutidos sobre a execução das práticas ou as condições de ensino e avaliação relacionados aos objetivos propostos pela P1 para a nova Unidade didática “História em Quadrinhos”:

- Quanto ao objetivo 1:

1) Durante as entrevistas anteriores a P3 afirmou que para textos prontos, curtos a aluna “C” olha, lê, entende e interpreta. Questões:

- a) O que a “C” faz ou já sabe fazer quando ela interpreta?
  - b) Diante de uma pergunta explícita, a aluna localiza respostas no texto?
  - c) O que a P1 faz (estratégias/práticas) para que a aluna manifeste esta localização de respostas que estão no texto?
  - d) Segundo a P1, a aluna identifica características do texto e dos personagens não explicitamente indicados na redação do texto, por exemplo: sentimentos, mudanças temporais (dia/noite, cedo/tarde)? Quais são as estratégias da professora diante da ocorrência desses comportamentos da aluna?
- 2) o que a professora avalia que os alunos já sabem sobre a seqüência de um texto? Sob quais condições/estratégias estes “saberes” ocorrem?
  - 3) Este objetivo 1 “Perceber que a história tem uma seqüência. A seqüência de uma história, de um texto, seja grande ou pequeno... O texto tem um começo um meio e um fim”, define a capacidade que poderia ser considerada como primeiro pré-requisito para a obtenção dos objetivos 2 e 3?
  - 4) A Professora pode ensinar e avaliar a percepção da seqüência sem envolver a transcrição e a criação de uma história (objetivos 2 e 3 respectivamente)?
  - 5) De que modo e com quais estratégias a professora pretende apresentar a História em quadrinhos para os alunos?
  - 6) De que modo e com quais estratégias a professora pretende ensinar a percepção da seqüência da história em quadrinhos? E como a professora vai avaliar se ocorreu a percepção da seqüência?

7) O que os alunos, a aluna “C” em particular, devem fazer para demonstrar que percebem a seqüência do texto? A aluna “C” pode demonstrar que percebe a seqüência sem fornecer medidas sobre a transcrição (objetivo 2) e a criação de história (objetivo 3)?

8) O que a Professora faz (estratégias) para produzir medidas de percepção de seqüência, independente de solicitar a transcrição ou criação da história?

- Quanto ao objetivo 2:

1) Os alunos devem produzir medidas claras de percepção de seqüência antes de a professora solicitar a transcrição sob forma de diálogo? Ou, pretende-se inferir a percepção de seqüência na transcrição?

2) Ao transcrever, os alunos manifestam percepção de seqüência?

3) A transcrição é uma pré-condição para a produção do texto (objetivo 3)?

4) Como o desempenho na transcrição será avaliado?

- Quanto ao objetivo 3:

1) Para a aluna “C” em particular:

a) A apresentação de estratégias para o ensino da elaboração da história depende de algum tipo de resultados na transcrição? De qual resultado?

b) Ou, independentemente dos resultados obtidos na transcrição a aluna “C” será exposta à tarefa de elaborar um texto ou criar uma história?

2) Após a transcrição de que modo será a instrução para efetuar a criação da história?

3) em termos de comportamentos da professora quais serão as principais semelhanças e quais serão as principais diferenças entre:

a) as estratégias de ensino na transcrição?

b) as estratégias de ensino na criação de uma história?

4) De que modo ocorreria a avaliação da criação de uma história?

As perguntas contidas neste Roteiro de Intervenção possibilitaram que a Entrevista 5 fosse concluída e posteriormente transcrita (Apêndice 4, CD-ROM). A Entrevista 5 resultou no planejamento de aula para a segunda ou nova unidade didática sobre o tema “História em Quadrinhos” em conjunto com a pesquisadora. Deve ser notado que por ser um planejamento

conjunto, algumas práticas da P1 foram mantidas e outras alteradas de acordo com as discussões e aceitação da P1 diante da intervenção feita pela pesquisadora.

Após análise da transcrição da entrevista, foi possível elaborar o Roteiro de Execução, apresentado a P1 na devolutiva de encerramento da Fase 2, sobre as práticas de ensino e avaliação para orientá-la na efetivação das aulas a serem ministradas.

## P1 – ROTEIRO DE EXECUÇÃO

### **Objetivos:**

- 1) Perceber que a história tem uma seqüência; que a seqüência de uma história, de um texto, seja grande ou pequeno, tem um começo, um meio e um fim;
- 2) Reescrita ou transcrição de uma história e quadrinhos sob a forma de diálogo com o uso adequado de pontuação coerente com essa mudança;
- 3) Criar uma história a partir de cenas mudas de uma história em quadrinhos.

A) Práticas, estratégias ou condições de ensino que poderão ser disponibilizadas pela professora com relação aos OBJETIVOS 1 e 2:

- Para a classe de modo geral (exceto os alunos indicados: C, V e G):
  - I. Distribuir as histórias em quadrinhos com texto, estruturadas e diferentes, uma para cada aluno;
  - II. Desenhar na lousa e escrever um modelo de histórias em quadrinhos, explicando e demonstrando a transposição dos quadrinhos para a forma dialogada com o uso do travessão;
  - III. Solicita que os alunos leiam e transcrevam em forma narrativa de acordo com o exemplo demonstrado na lousa;
- Para os alunos indicados C, V e G - *Interpretação e sequenciação da história:*
  - IV. Distribuir histórias em quadrinhos com texto, porém recortadas e embaralhadas;

- V. Instruir oralmente e com demonstração cada um dos 3 alunos a ordenar a histórias em quadrinhos numa seqüência lógica, exemplificando o passo a passo da continuidade da história;
  - VI. Prestar ajuda na etapa de ordenação, porém sem dar as respostas prontas. Auxiliar com pistas, questões sobre a descrição dos personagens e componentes dos quadrinhos e com a releitura do texto da história em quadrinhos;
  - VII. Questionar os alunos sobre o conteúdo, significado do texto da história em quadrinhos. Pode utilizar para isso:
    - a) Estratégias de reconhecimento das características e atitudes dos personagens que estão explícitas nas histórias em quadrinhos e a função exercida dentro do contexto da tira;
    - b) Estratégias de evocação dos elementos que NÃO estão explícitos na história (Ex. “O que o Cascão gosta, o que não gosta...”), mas que são importantes para entender e interpretar a história;
  - VIII. Solicita narração oral da história pelos alunos (não é leitura);
  - IX. Verifica o entendimento da “moral da história”: solicitar que os se coloquem no lugar do personagem da história e expressem suas opiniões;
- Para os alunos C, V e G – Transcrição/ reescrita da história:
    - X. Repetir a instrução dada para a classe em geral (itens II e III) em relação à transcrição da história, porém de forma individual com os três alunos;
    - XI. Acompanhar os alunos durante a transcrição observando a correspondência entre a cópia e o texto do quadrinho, além de verificar possibilidades de correções com relação à pontuação (diálogos e ortografia);
    - XII. Fazer perguntas aos alunos que os possibilitem reconhecer erros e autocorrigir.

B) Passagem de nível: se os alunos (de um modo geral e os três indicados) forem capazes de ordenar e narrar (oral e escrita), de forma lógica a seqüência da história, poderão iniciar a próxima tarefa ou Objetivo 3. Porém, diante de dificuldades a forma de instrução poderá ser modificada e novas tentativas com outras histórias poderão ocorrer. Se o grau de dificuldade

persistir e a tarefa não for executada (no caso dos alunos indicados) poderá ser utilizado as histórias em quadrinhos já estruturadas.

C) Práticas, estratégias ou condições de ensino que poderão ser disponibilizadas pela professora com relação ao OBJETIVO 3:

- Para todos os alunos, inclusive C, V e G – criar uma história:
- XIII. Distribuir histórias recortadas e desordenadas com cenas mudas para todas as crianças
- XIV. Instruir oralmente como proceder com a organização da história: “Vocês receberam uma história em quadrinhos que vocês irão observar atentamente, tanto os desenhos dos quadrinhos, a forma, quanto o que os personagens fazem. Depois vocês deverão organizar os quadrinhos que estão recortados de forma a dar uma seqüência, uma continuidade para a história. Vocês vão formar a história passo a passo”.
- XV. Instruir como proceder para criar a história: “Depois de organizada a história, vocês irão escrever um texto para as cenas que estão mudas. Se tiver diálogo na história, ou seja, se os personagens conversarem vocês devem usar o travessão, como fizemos ao copiar a historinha anterior. Portanto escrevam, em seus cadernos, a história para os quadrinhos que vocês montaram”.

Avaliação: comparação entre a atividade desenvolvida no item A e atividade do item C. Modificações comportamentais apresentadas pelos alunos ao produzir um texto dentro de uma seqüência lógica, coesos e coerentes com as cenas dos quadrinhos montados por eles e entre os parágrafos que exijam pontuação específica (diálogos).

A devolutiva deste Roteiro de Execução finaliza a Etapa 3 e da Fase 2. em continuidade ao projeto, a P1 e os pesquisadores marcaram o início da Fase 3, ou seja, dos registros em vídeo para as aulas da segunda unidade didática sobre o tema “História em Quadrinhos”.

### **3.1.3 FASE 3**

**3.1.3.1 Fase 3/Etapa 1: Registro das aulas de Língua Portuguesa referentes a segunda unidade didática selecionada pela professora**

**Quadro 2:** Descrição das Contingências de ensino referentes a cada episódio das aulas ministradas por P1 na execução das aulas da Fase 3 - tema: Histórias em Quadrinhos

	SITUAÇÃO ANTECEDENTE	CLASSES DE AÇÕES OU PRÁTICAS DE ENSINO DA P1	EVENTOS SUBSEQÜENTES
1º episódio	P1 e alunos entram na sala; arrumam seus materiais nas mesas;	P1 instrui oralmente em voz alta os alunos sobre a atividade que irão realizar com as histórias em quadrinhos: <i>“Então, vamos trabalhar com história em quadrinhos (mostra as tirinhas de história) e vocês vão observar bem e perceber que elas têm umas que são escritas, né?! Então, vocês vão observar bem e a gente vai distribuir uma tirinha pra cada aluno. Vocês vão perceber que temos dois tipos história em quadrinhos aqui. Essas aqui são com diálogos...”</i> ;	Todos os alunos olham para P1;
	Todos os alunos olham para P1;	P1 pede a aluna C que pegue as histórias recortadas, isto é, com os quadrinhos recortados e distribua entre ela, o aluno V e o aluno G; outro aluno distribui as tirinhas sem recortar para o restante da classe;	A aluna C pega as histórias em quadrinhos e distribui para V e G; os alunos C, V e G lêem e riem das suas histórias;
	A aluna C pega as histórias em quadrinhos e distribui para V e G; os alunos C, V e G lêem e riem das suas histórias;	P1 instrui a turma de alunos sobre os recursos que as histórias em quadrinhos utilizam para expressar as falas dos diálogos, ou seja, o balãozinho para os alunos: <i>“O que eles utilizam aí pra escrever os diálogos? O que os balãozinhos representam? Se tem dois balãozinhos com os personagens diferentes isso significa?”</i> ;	A aluna C, responde sim ou não às perguntas, o aluno G responde algumas perguntas orais em tom de voz baixo ou completa a frase iniciada pela P1 e o aluno V repete a resposta dos colegas;

	A aluna C, responde sim ou não às perguntas, o aluno G responde algumas perguntas orais em tom de voz baixa ou completa a frase iniciada pela P1 e o aluno V repete a resposta dos colegas;	P1 elogia as respostas dos alunos;	Alunos conversam ou olham para P1;
2º episódio	Alunos conversam ou olham para P1;	P1 instrui oralmente os alunos sobre a continuidade do trabalho com as histórias em quadrinhos: os alunos devem ler a história, observar o que os personagens estão fazendo e onde estão; depois, vão colar a história em quadrinhos no caderno e narrar a história, isto é, passar o conteúdo do balão para a forma narrativa usando o travessão para sinalizar o diálogo entre os personagens;	Alunos olham para P1;
	Alunos olham para P1;	P1 instrui sobre o uso do travessão: emite perguntas orais aos alunos e faz demonstração na lousa: <i>“Então vocês vão substituir os balõezinhos pelo trave.... Isso travessão! E o que pode aparecer dentro dos balõezinhos, quais pontuações podem aparecer?”</i> ;	Alunos respondem as perguntas da P1 sobre as pontuações que pode aparecer no texto; C fornece uma resposta prevista para P1 (responde que pode aparecer o “ponto final”); V e G repetem o que outros alunos dizem ou completam a frase da P1;
	Alunos respondem as perguntas da P1 sobre as pontuações que pode aparecer no texto; C fornece uma resposta prevista para P1 (responde que pode aparecer o “ponto final”); V e G repetem o que outros alunos dizem ou completam a frase da P1;	P1 elogia a resposta da aluna C e escreve na lousa os sinais de pontuação citados pelos alunos e desenha um balãozinho na lousa com um texto dentro e depois transcreve na lousa o texto do balão na forma narrativa usando o travessão;	A aluna C sorri diante do elogio da P1; outros alunos olham para P1 e continuam sugerindo pontuações;

	<p>A aluna C sorri diante do elogio da P1; outros alunos olham para P1 e continuam sugerindo pontuações;</p>	<p>P1 instrui oralmente os alunos a iniciarem a atividade; P1 instrui oral e individualmente os alunos C, V e G, utilizando a mesma estratégia de ensino anterior (feita para classe): solicita a leitura da tirinha na forma como os alunos organizaram os recortes, perguntas orais de reconhecimento sobre o conteúdo da historinha, sobre a seqüência dos quadrinhos, sobre os personagens e suas ações e sobre a forma de transcrição das falas do balãozinho para a forma narrativa. Exemplo da instrução para a aluna C (o mesmo tipo de instrução foi realizada com os alunos G e V modificando a topografia das perguntas por se tratar de histórias diferentes): <i>“O que o Cascão falou para o Cebolinha? E depois disso o que aconteceu?pra onde eles foram? O que você achou dessa história? Se você fosse o Cascão o que você faria? Muito bem, agora você vai colar a história no seu caderno e narrar essa história aqui em baixo usando o que mesmo? Isso, o travessão!”</i>;</p>	<p>Os alunos C, V e G respondiam oralmente as perguntas da P1 da forma prevista, porém tiveram dificuldades (inverteram os quadrinhos) na organização dos quadrinhos da história recortada;</p>
	<p>Os alunos C, V e G respondiam oralmente as perguntas da P1 da forma prevista, porém tiveram dificuldades (inverteram os quadrinhos) na organização dos quadrinhos da história recortada;</p>	<p>P1 instrui individualmente os alunos C, V e G a ler em voz alta a história para facilitar a reorganização;</p>	<p>Os alunos C e G releeram a história e modificaram a posição dos quadrinhos; o aluno V modificou incorretamente a posição dos quadrinhos;</p>

	Os alunos C e G releeram a história e modificaram a posição dos quadrinhos; o aluno V modificou incorretamente a posição dos quadrinhos;	P1 elogia os alunos C e G; P1, com relação ao aluno V, repetia as perguntas orais sobre a sucessão de fatos da história dando mais informações sobre a seqüência correta. Exemplo: <i>“Ah, mas será que foi isso mesmo que aconteceu em seguida? Olha direitinho com quem a Mônica tá conversando...”</i> ;	O aluno V ora respondia as perguntas da P1 da forma prevista ora não respondia e modificava as posições dos quadrinhos por ensaio e erro;
	O aluno V ora respondia as perguntas da P1 da forma prevista ora não respondia e modificava as posições dos quadrinhos por ensaio e erro;	P1 continuava modificando as perguntas orais sobre a seqüência da historinha para o aluno V;	O aluno modificava as posições dos quadrinhos até obter elogios da P1;
	O aluno modificava as posições dos quadrinhos até obter elogios da P1;	P1 elogia o aluno V e vai verificar a atividade de outros alunos;	O aluno V pára a atividade; os alunos C e G pedem mais historinhas para a P1 (já transcreveram as primeiras histórias);
3º episódio	P1 posiciona os alunos C, V e G na frente da sala um ao lado do outro;	P1 distribui novas tirinhas de história em quadrinhos com diálogos para todos os alunos e os instrui oralmente e com modelo para lerem e narrarem os fatos da história junto com os diálogos (P1 faz uma encenação narrando uma história); P1 emite perguntas sobre a compreensão da instrução ( <i>“Entenderam?”</i> );	Os alunos dizem que entenderam;

	Os alunos dizem que entenderam;	P1 instrui oralmente os alunos C, V e G sobre as etapas para execução do trabalho na seqüência a seguir: a) solicita leitura individual de cada aluno separadamente; b) corrige as palavras lidas de forma errada; c) solicita a releitura da história pelos alunos em voz alta; d) faz perguntas orais de interpretação de texto: <i>“Então, C, porque você acha que o Chico Bento está em cima da árvore?”</i> , em voz alta para os alunos;	Os alunos C, V e G lêem a história, corrigem as palavras que leram erradas; respondem da forma prevista algumas perguntas e outras não respondem – ficam olhando para P1;
	Os alunos C, V e G lêem a história, corrigem as palavras que leram erradas; respondem da forma prevista algumas perguntas e outras não respondem – ficam olhando para P1;	A P1 continua a fazer perguntas orais de reconhecimento e/ou evocativas para os alunos C, V e G;	Os alunos emitem várias respostas até responderem da forma prevista;
	Os alunos emitem várias respostas até responderem da forma prevista;	P1 elogia os alunos C, V e G e os instrui oral e individualmente para a continuidade da seqüência da atividade: e) solicita que façam a narração oral da história para ela em voz alta; f) em seguida, se a narração oral foi concluída, a P1 solicita que iniciem a narração escrita e a transcrição dos diálogos da história em quadrinhos: <i>“Você vai escrever como você me contou, o que está acontecendo em cada quadrinho. E também vai colocar as falas dos personagens que estão dentro do balãozinho. Entendeu?”</i> ;	Os alunos dizem que entenderam; fazem a narração oral em voz alta para a P1 e iniciam a narração escrita;

	Os alunos dizem que entenderam; fazem a narração oral em voz alta para a P1 e iniciam a narração escrita;	P1 corrige as narrações escritas de outros alunos;	Os alunos C e G executam a atividade como foi instruído pela P1; o aluno V mexe várias vezes nos quadrinhos de sua história para ordenar a história e fazer a narração oral;
	Os alunos C e G executam a atividade como foi instruído pela P1; o aluno V mexe várias vezes nos quadrinhos de sua história para ordenar a história e fazer a narração oral;	P1 senta junto ao aluno V e emite perguntas orais alterando a topografia da pergunta até que o aluno dê alguma resposta sobre a seqüência da história (Ex: <i>“Você tem certeza que é essa fala do Chico Bento que vem depois dessa aqui? Veja bem!”</i> ); P1 pergunta se o aluno entendeu;	O aluno V responde oralmente por ensaio e erro, e depois organiza a história na seqüência correta; aluno responde que entendeu;
	O aluno V responde oralmente por ensaio e erro, e depois organiza a história na seqüência correta; aluno responde que entendeu;	P1 instrui o aluno V a fazer a narração oral em voz alta da história organizada e depois a narração escrita;	O aluno V narra oralmente o início da história e pára durante a seqüência, tem dificuldades para descrever o que acontece em cada quadrinho; fica quieto olhando para baixo;
	O aluno V narra oralmente o início da história e pára durante a seqüência, tem dificuldades para descrever o que acontece em cada quadrinho; fica quieto olhando para baixo;	P1 fornece algumas respostas ao aluno V sobre a descrição das cenas na narração e sobre a ortografia de palavras;	O aluno corrige as palavras na frente da P1 e reinicia a narração escrita;
	O aluno corrige as palavras na frente da P1 e reinicia a narração escrita	P1 anda pela sala verificando a execução da atividade pelos alunos;	A aluna C e o aluno G, fizeram a narração com alguns erros de ortografia;
	A aluna C e o aluno G, fizeram a narração com alguns erros de ortografia;	P1 corrige os erros dos alunos;	Os alunos C e G apagam e escrevem novamente as palavras;

4º episódio	Os alunos terminam a atividade de narração escrita das histórias em quadrinhos; conversam entre si;	P1 corrige as histórias narradas por escrito dos alunos C e G: lê as histórias dos alunos, faz perguntas orais sobre a seqüência da história ou sobre a ortografia de uma palavra: <i>“Você acha que é assim que se escreve isso? Então, você não tem que colocar o travessão aqui?”</i> ;	Os alunos C e G concordam com as correções da P1 (dizem “não”) e corrigem utilizando a pontuação correta;
	Os alunos C e G concordam com as correções da P1 (dizem “não”) e corrigem utilizando a pontuação correta;	P1 explica oralmente e por escrito na lousa algumas palavras ou construções verbais que a aluna C fez errado na sua reescrita, utilizando exemplos de palavras parecidas com a palavra escrita de forma errada; P1 solicita que a aluna refaça sua reescrita primeiro na lousa e depois no caderno (Por exemplo quanto ao uso das sílabas “an, en, in, on, un” no meio das palavras);	A aluna segue a instrução da P1: vai até a lousa e escreve exemplos de palavras que possuem as sílabas “an, en, in, on, um” e depois volta e corrige as palavras erradas no seu caderno;
	O aluno G chama a P1 para ler seu texto;	P1 corrige a narração do aluno G, da mesma forma que fez com a aluna C, porém não vai à lousa;	O aluno G balança a cabeça afirmativamente, concordando com as correções da P1 e corrige em seu caderno;
	O aluno G balança a cabeça afirmativamente, concordando com as correções da P1 e corrige em seu caderno;	P1 distribui as histórias em quadrinhos para preencher os balõezinhos para os alunos C, V e G;	Os alunos C e G escrevem a história dentro dos balões utilizando diálogos e uso do travessão; O aluno V emite comportamentos concorrentes (conversa, brinca com material);
	O aluno V emite comportamentos concorrentes (conversa, brinca com material);	P1 fica ao lado do aluno V lhe dando informações e sugestões, através de perguntas orais como feito anteriormente, sobre o que acontece em cada quadrinho para o aluno preencher os balõezinhos criando os diálogos dos personagens (os alunos C e G já fizeram essa atividade);	O aluno V somente escreve na presença das sugestões que a P1 fornece, mas não conclui a atividade até o fim da aula.

A princípio deve ser considerado que a P1 demonstrou preocupação inicial em obter as medidas de aprendizagem previstas para os objetivos propostos (entrevista 3 e planejamento conjunto) através das condições de ensino que disponibilizaria, ao escolher um material ou instrumento relacionado às medidas já obtidas sobre pré-requisitos dos seus alunos. Assim, ao fornecer como material as histórias em quadrinhos, a P1 possuía medidas prévias de desempenho dos alunos que viabilizariam estabelecer análises comparativas com o desempenho emitido diante das novas condições que deveriam ser proporcionadas para realizar a interpretação e reescrita da história.

Dessa forma, diante dos episódios expostos no quadro acima, pode-se afirmar que a P1 demonstrou tentativas de execução das suas práticas em função dos efeitos das medidas comportamentais de aprendizagem dos alunos na execução das aulas da segunda unidade didática. Essa constatação pode ser corroborada no modo como a P1 modificou a topografia das perguntas orais que emitia ao tentar ensinar e avaliar o aluno que respondia de forma indesejada (alunos indicados C, V e G). Ou seja, P1 realizou mudanças na forma como elaborou as perguntas orais (modificação de palavras ou situações para que fossem familiares aos alunos e também adequadas às histórias em quadrinhos de cada aluno) utilizadas para ensinar os alunos a executarem a atividade da reescrita e também para investigar e avaliar a compreensão pelo aluno sobre a seqüência dos fatos presentes na história em quadrinhos (episódios 2, 3 e 4).

Em termos de uma análise comportamental, as estratégias de ensino da P1 nitidamente objetivaram estabelecer controles discriminativos sobre um conjunto de operantes desejados. As indagações e orientações parecem indicar a que dimensões dos estímulos (tirinha, conteúdos dos balões), na seqüência (ordem) desejada, os alunos devem responder. P1 lançou mão da descrição das ações dos alunos para execução da atividade, utilizou modelos e exemplos (episódios 2 e 4) para demonstrar o que deveriam fazer, como fazer e para quê fazer a atividade. Em outras palavras, a P1, com as mediações descritas nos episódios, objetivou estabelecer os controles discriminativos desejados, acarretando na descrição das contingências envolvidas na tarefa solicitada.

Assim, uma modificação das propriedades da prática instrucional da P1 que pôde ser observada quando ela forneceu instrução aos alunos sobre a seqüência das atividades que serão realizadas com as histórias em quadrinhos: A P1 instruiu oral e individualmente os alunos indicados (C, V e G) logo após a instrução geral fornecida para a classe toda, com

predomínio de perguntas orais que avaliavam se o aluno compreendeu a seqüência ou etapas da atividade que deveria seguir para atingir determinados objetivos de cada etapa, e só depois deveria realizar o próximo passo da atividade. Então, por exemplo, na instrução geral fornecida à classe (episódios 1 e 2): a P1 primeiro instruiu sobre a função dos balõezinhos, depois como fazer a transposição dos balõezinhos para a forma da narrativa escrita para, em seguida, utilizar o travessão nessa transposição. Ao concluir essa etapa, a P1 instruiu que o aluno deveria fazer a narração escrita dos eventos da história. Posteriormente, a P1 retomou cada passo da instrução geral, porém instruindo individualmente os alunos indicados e os avaliando, com emissão de perguntas orais, para obter medidas de compreensão da instrução. As medidas obtidas com as perguntas orais de compreensão foram respostas de “sim ou não” ou “entendi, não entendi”, como obtido na Fase 1. No entanto, com as histórias em quadrinhos, na Fase 3, P1 forneceu novas condições para que o aluno demonstrasse a compreensão da instrução e pudesse realizar a atividade. Por exemplo, quando P1 instruiu os alunos a narrarem oralmente os fatos da história antes de solicitar que narrassem por escrito (episódio 3). Ou seja, na execução da Fase 3, a P1 obteve medidas sobre o desempenho e aprendizagem do aluno, ao solicitar que o aluno, após dizer que “entendeu” a história, primeiramente narrasse oralmente em voz alta e somente depois, com a obtenção da medida de compreensão do aluno sobre a seqüência da história, a P1 solicitava a etapa de narração escrita.

Quanto às medidas de aprendizagem que a P1 obteve diante das condições de ensino disponibilizadas, verificou-se a emissão pelos alunos de respostas orais previstas, porém de forma ecóica ou por ensaio e erro. Pode-se inferir que tais respostas foram previstas, pois a P1 teve seu comportamento de fornecer elogios aos alunos após a emissão de uma resposta desejada, independente do conhecimento da dimensão do estímulo que controlou a emissão daquela resposta. Assim, observou-se que a P1 emitia perguntas orais, os alunos respondiam oralmente, a P1 continuava emitindo perguntas orais alterando a topografia das perguntas, os alunos respondiam da forma prevista, P1 emitia elogios e fornecia nova instrução. Com isso, é possível avaliar, enquanto hipótese, que a emissão de elogio pela P1 pôde ser condição discriminativa para os alunos de que conseguiram responder da forma desejada à P1. Do mesmo modo em que pode-se inferir que a resposta prevista dos alunos (ecóica ou por ensaio e erro) reforçou o comportamento da P1 em emitir perguntas orais aos alunos, ao aumentar a probabilidade de que essas mesmas práticas voltassem a ocorrer (episódios 1, 2, 3 e 4), mesmo que tais respostas estivessem sob controle mais da prática da P1 do que do conhecimento da seqüência do texto. Por exemplo, as respostas obtidas pelo aluno V

prescindiram de medidas quanto à autonomia do aluno em executar a atividade da reescrita sem o auxílio da P1. E, diante da demora na emissão da resposta prevista, a P1 forneceu as respostas ao aluno (episódio 3).

Portanto, há nítidas mudanças nas estratégias apresentadas pela P1 em comparação com os repertórios constatados na Fase 1. Os episódios descritos na Fase 3 evidenciaram ações da P1 diretamente relacionadas com a tentativa de estabelecimento das relações de controle de estímulo desejadas, ou seja, que as respostas previstas ocorressem em função da discriminação das dimensões relevantes da situação de ensino (estimuladora). Contudo, dois aspectos devem ser ressaltados: a) apesar de as estratégias apresentadas por P1, em algumas situações as respostas previstas apenas ocorreram diante da intervenção de P1, ou seja, com a retirada das questões sinalizadoras, houve comprometimento na emissão das respostas previstas; b) em determinadas ocasiões P1 ainda voltou a apresentar a resposta desejada em oposição as tentativas de estabelecer controles discriminativos.

Deste modo, pode-se concluir que na Fase 3, a P1 evidenciou alterações em relação a Fase 1 em suas práticas de ensino e de avaliação, tanto ao relacioná-las com a obtenção dos objetivos propostos, quanto para interpretar as medidas comportamentais de aprendizagem dos alunos diante das condições de ensino disponibilizadas. Com isso, constata-se que as atividades de elaboração conjuntas ministradas tiveram papel relevante para que a P1 estabelecesse relação entre o que ela “fez”, enquanto prática de ensino e de avaliação, e as medidas comportamentais que pôde obter diante dessas condições disponibilizadas ao aluno.

### **3.1.3.2 Fase 3/Etapa 2: Entrevista Final – Avaliação da professora sobre as aulas ministradas na segunda unidade didática (APÊNDICE-E, CD-ROM)**

Nesta entrevista foi analisada a relação que a P1 estabelece entre as práticas de ensino e avaliação, a obtenção dos objetivos e medidas comportamentais dos alunos indicados (C, V e G) nas atividades de planejamento conjunto fornecidas pelos episódios dos registros em vídeo da Etapa 1 da Fase 3. A síntese da entrevista foi elaborada seguindo os mesmo critérios ou eixos de descrição e análise utilizados nas Fases 1 e 2 para que fosse possível estabelecer comparação entre as medidas obtidas na diferentes fases, de acordo com os objetivos da pesquisa.

*A) Objetivos de ensino para execução das aulas da unidade didática 2 “História em Quadrinhos”:*

**Objetivos:**

- 1) Perceber que a história tem uma seqüência; que a seqüência de uma história, de um texto, seja grande ou pequeno, tem um começo, um meio e um fim;
- 2) Reescrita ou transcrição de uma história e quadrinhos sob a forma de diálogo com o uso adequado de pontuação coerente com essa mudança;
- 3) Criar uma história a partir de cenas mudas de uma história em quadrinhos.

A P1 continuou descrevendo os objetivos em termos genéricos e gerais como na Fase 1, no entanto a P1 relatou que a obtenção dos objetivos estava relacionada com as práticas executadas, mencionando que os alunos fizeram “algo” diante de uma condição que a ela estabeleceu. Diante disso, A P1 considerou que os objetivos 1 e 3 foram alcançados justificando que obteve medidas de aprendizagem para os três alunos indicados (C, V e G) sobre as modificações comportamentais que indicariam a obtenção desses objetivos. A P1 relatou que com o aluno V ela precisou alterar as práticas a todo o momento, quando verificava que ele estava com dificuldades para responder (não emitindo resposta prevista), mas que também considerava que o aluno V aprendeu o que era previsto para essa unidade didática.

*B) Relação entre práticas de ensino e de avaliação e objetivos propostos:*

Diferentemente da Fase 1, o relato da P1 na entrevista final sobre a relação entre suas práticas de ensino e avaliação e os objetivos propostos foi mencionada para cada objetivo separadamente. Ou seja, a P1 ao assistir os episódios das aulas ministradas pôde identificar quais práticas foram utilizadas na obtenção de cada objetivo, estabelecendo a relação de funcionalidade entre ambos:

Com relação ao objetivo 1, a P1 disse que sua prática contribuiu para obter o objetivo e mencionou suas práticas de explicar de modo geral sobre como fazer a ordenação e questionar os alunos, principalmente quando tinham erros na ordenação da seqüência (no caso do aluno V, porque os outros dois já tinham uma percepção da seqüência), como meios importantes para os alunos atingirem o que ela esperava.

Em se tratando das práticas relacionadas aos objetivos 1 e 2, enquanto objetivos complementares na opinião da P1, ela relatou que sua prática de alterar ou mudar o modo de falar, procurando usar palavras que eram familiares para os alunos e que eles conheciam,

fazendo brincadeiras, ou também reelaborando o modo de elaborar as perguntas orais aos alunos contribui para a obtenção dos objetivos 1 e 2. A P1 justificou sua opinião, ao relatar que essas práticas forneceram condições para que os alunos pudessem entender a organização dos quadrinhos, das falas dos personagens. Quando a P1 notava que estavam com dificuldades para organizar a historinha e entender o conteúdo da história, alterava o modo como dava a instrução oral ou emitia as perguntas orais: *“Então, o professor não pode passar por cima disso. Quando eu percebo que o aluno tá com dificuldade eu tenho que mudar a minha prática para conseguir chegar ao aluno. Usar palavras mais simples, modificar como você tá falando para o aluno entender o que você quer dele. falar no vocabulário deles, simples objetivo, fazer brincadeiras, é assim.”* A P1 relatou que utilizou o que tinha em mãos e considerando que foi uma escolha acertada para ensinar a fazer narração; optou pelo material extraído do jornal que os alunos mesmo trouxeram. Sobre a prática de solicitar leitura em voz alta dos alunos, P1 relatou que ela precisou incentivar os alunos a lerem para entender o texto dos quadrinhos.

Quanto às alterações nas práticas relacionadas ao objetivo 2, a P1 relatou que, na hipótese de trabalhar novamente com esse tema, poderia dar as falas e o contexto das histórias e pedir para os alunos desenharem a história, ou seja, fazer o caminho inverso, ou também após isso, pedir para os alunos desenharem a história e criarem o texto da história. Segundo a P1, essa prática ajudaria os alunos na compreensão da seqüência e do conteúdo de um texto para se fazer narrações tanto orais quanto escritas.

Para o objetivo 3, a P1 considerou que sua prática foi suficiente para conseguir obtê-lo, ao propor a seqüência de atividades para os alunos: ler, ordenar, transcrever, depois transcrever usando a narrativa para finalmente chegar a história muda. A trajetória das atividades foi que facilitou aos alunos atingirem o objetivo. A P1 relatou que foi importante trabalhar com estes textos que trazem personagens conhecidos dos alunos, assim eles puderam criar as próprias histórias e os diálogos entre os personagens. A P1 justificou-se dizendo que sabia previamente que os alunos conheciam os personagens da historinha emitindo perguntas orais sobre as características dos personagens para eles.

Quanto às alterações nas práticas para o objetivo 3, a P1 relatou que em um próximo projeto ela não trabalharia com uma classe tão numerosa de alunos utilizando história em quadrinhos, mas utilizaria as aulas de educação física e artística para trabalhar interpretação de texto com os alunos que têm dificuldades. A P1 considerou que isso evitaria a dispersão e os alunos teriam mais tempo de atenção da professora.

*C) Interpretação das medidas comportamentais de aprendizagem:*

Assim como foi relatado quanto às práticas de ensino e de avaliação, a P1 também descreveu as medidas comportamentais dos alunos obtidas para cada objetivo proposto:

*Medidas de aprendizagem para o objetivo 1:* As ações dos alunos, mencionadas por P1, que indicaram a obtenção do objetivo 1 foram: olhar, reconhecer cada personagem e as suas falas, fazer a leitura, ordenar essa leitura dando continuidade à historinha até chegar a um final coerente. No caso do aluno G, P1 disse nas aulas das unidades anteriores, que ele começava, mas não terminava a história, não sabia dar um desfecho pra uma história e, já nessa atividade com História Quadrinhos o aluno G conseguiu: “*Com a história em quadrinhos o aluno G percebeu que toda a história tem um começo, um meio e um final. A atenção dele ficou voltada para a atividade, não fez de qualquer maneira... ele deu uma seqüência lógica pra história, isso é perceber a seqüência, colocar os quadrinhos numa seqüência lógica*”. Quanto à aluna C, a P1 relatou que ela foi mais rápida, ordenou e transcreveu como antes não fazia; o aluno V demorou mais para executar a atividade, mas segundo a P1, ele “*conseguiu entender que ele não precisa do outro pra fazer suas coisas*” e o resultado foi a narração da história que ele fez, com ajuda, mas que indicaria uma evolução para P1.

*Medidas de aprendizagem para o objetivo 2:* Para P1 quando os alunos narravam oralmente a história, colocavam os quadrinhos na ordem certa e faziam a narração escrita, contando o que estava acontecendo naquela historinha, estava obtendo medidas e modificações comportamentais relativas a compreensão da instrução e obtenção do objetivo. A P1 relatou que essas ações dos alunos foram avanços considerando-se as dificuldades iniciais de cada um, em ler e interpretar um texto.

*Medidas de aprendizagem para o objetivo 3:* A P1 considerou que o objetivo 3 foi alcançado com as práticas mencionadas anteriormente, com os três alunos indicados: C, V e G, pois os três alunos demonstraram, segundo a P1, compreensão e entendimento da seqüência da história ao realizar as ações que as tarefas dos objetivos 1 e 2 exigiam. No entanto, a P1 considera que foi muito difícil conseguir essas medidas, pois ela teve que fazer muitas perguntas, alterar o modo de perguntar para fazer o aluno falar o que ele estava entendendo, até conseguir avaliar que os alunos compreenderam a história a ponto de criar a narração das histórias mudas. P1 disse que foi mostrando e perguntando em cada quadrinho o que

acontecia na cena e que conseguiu obter medidas da compreensão do aluno pela verbalização dele sobre a cena do quadrinho. Pela resposta oral do aluno coerente com o que a cena do quadrinho apresentava, a P1 avaliou a atenção e concentração dos alunos, e dessa forma, pôde instruir os alunos a elaborar o texto dentro dos balõeszinhos ou elaborar um texto narrativo só com as cenas da história.

Em síntese, a P1 concluiu na Entrevista final que, em comparação com o rendimento anterior dos alunos na Fase1 e também com relação aos outros colegas, os alunos indicados tiveram um grande avanço ao conseguir elaborar textos curtos, mas coerentes com a história dos quadrinhos: *“Eles saíram de uma posição de dificuldade em que eles não produziam nada sozinhos para uma posição de melhora quanto a isso”*. A P1 relatou que as modificações comportamentais do aluno V só foram constatadas em outras atividades posteriores a unidade didática registrada, quando o aluno passou a produzir um texto a partir de um título. Quanto à aluna C, a P1 considerou que ela teve modificações na ortografia, identificando o que escreveu errado e alterando o erro. De modo geral, a P1 avaliou que pelos alunos terem alcançado os objetivos anteriores, de reescrita e de dar a seqüência da história, eles puderam fazer a história muda e produzir o texto narrativo dessa historinha.

### 3.2 RESULTADOS – P2

A Professora 2 (P2) indicou duas alunas considerados com dificuldades de acompanhamento curricular (alunos Cr e Nt) para que fosse possível registrar as aulas das unidades didáticas, observando principalmente as práticas de ensino e de avaliação relacionadas aos alunos indicados.

#### 3.2.1 FASE 1

**3.2.1.1 Fase 1/Etapa 1:** *Registro das aulas de Língua Portuguesa para a primeira unidade didática selecionada pela professora*

**Quadro 3:** Descrição das Contingências de ensino referentes a cada episódio das aulas ministradas por P2 na execução das aulas da Fase 1 - tema: Fábulas

	SITUAÇÃO ANTECEDENTE	CLASSES DE AÇÕES OU PRÁTICAS DE ENSINO DA P2	EVENTOS SUBSEQUENTES
--	----------------------	--	----------------------

1º episódio	A alunas Cr e Nt e os demais alunos estão quietos, abaixados na carteira ou manipulando algum objeto escolar;	P2 pede para alunos olharem pra ela; instrui oralmente sobre a leitura da fábula;	Alunos olham para P2;
	Alunos olham para P2;	P2 lê em voz alta a 1ª fábula “A Raposa e as uvas”;	A aluna Cr reclama do colega que fala com ela agressivamente e tampa os ouvidos; A aluna Nt debruçada na carteira conversa com Cr; Aluna Cr agride oralmente o colega;
	Aluna Cr agride oralmente o colega;	P2 continua leitura da fábula;	A aluna Nt debruçada na carteira, olha e conversa com Cr; A aluna Cr reclama de colega para P2;
	A aluna Nt debruçada na carteira, olha e conversa com Cr; A aluna Cr reclama de colega para P2;	P2 emite perguntas orais evocativas sobre o conteúdo da história e sua seqüência. (Exemplos: “ <i>O que vocês entenderam da história? Quem pode me dizer como é que começa essa história? Todo mundo concorda? E depois, o que aconteceu, qual é o meio dessa história? E o final, como termina a história?</i> ”);	Alguns alunos respondem e outros repetem a resposta dos colegas; A aluna Cr reclama do colega para P2, diz que quer mudar de lugar;
	Alguns alunos respondem e outros repetem a resposta dos colegas; A aluna Cr reclama do colega para P2, diz que quer mudar de lugar;	P2 escreve as respostas dos alunos na lousa;	Alunos falam de outros assuntos diferentes do texto da fábula; a aluna Cr reclama para a P2 do colega que a agride oralmente;
	Alunos falam de outros assuntos diferentes do texto da fábula; a aluna Cr reclama para a P2 do colega que a agride oralmente;	P2 emite as perguntas sobre a fábula a outros alunos;	As alunas Cr e Nt reclamam da P2 (dizem que ela não dá atenção e que prefere outros alunos);

	As alunas Cr e Nt reclamam da P2 (dizem que ela não dá atenção e que prefere outros alunos);	P2 continua a perguntar oralmente sobre a seqüência dos eventos da fábula;	A aluna Cr se nega a responder às perguntas da P2 (balança a cabeça negativamente); A aluna Nt conversa com Cr;
	A aluna Cr se nega a responder às perguntas da P2 (balança a cabeça negativamente); A aluna Nt conversa com Cr;	P2 inicia a leitura da 2ª fábula da aula: “O Rato do campo e o Rato da cidade”	A aluna Cr e o colega se agridem fisicamente permanecendo quase 30 minutos nessa situação;
2º episódio	Após serem separados da briga, a aluna Cr sai da sala e o colega permanece, senta, fica quieto, olha para P2; O resumo da 1ª fábula permaneceu escrito na lousa;	P2 inicia a releitura da 2ª fábula (O Rato do campo e o Rato da cidade) e, ao final da leitura, emite perguntas orais evocativas sobre a história;	A aluna Nt repete o título da história para P2; Alguns alunos dão respostas relativas à fábula anterior (da Raposa);
	A aluna Nt repete o título da história para P2; Alguns alunos dão respostas relativas à fábula anterior (da Raposa);	P2 elogia qualquer resposta dos alunos às suas perguntas;	A aluna Nt fica deitada na carteira, calada;
	A aluna Nt fica deitada na carteira, calada; Outros alunos conversam;	P2 distribui folhas de sulfite e lápis para os alunos e os instrui a desenhar o que entenderam da história que foi lida (Fábula: “O Rato do campo e o rato da cidade”)	Alunos executam atividade de desenho proposta;
	Alunos desenham;	P2 emite perguntas orais evocativas sobre o conteúdo do texto (Ex: “ <i>O que vocês lembram da história?</i> ”);	Os alunos confundem a fábula atual com a anterior em suas respostas às perguntas a P2;
	Os alunos confundem a fábula atual com a anterior em suas respostas às perguntas a P2;	P2 elogia as respostas e os desenhos de todos os alunos independente do resultado da produção; P2 sai da sala e busca Cr;	A aluna Cr (de volta para sala) senta no lugar reservado do outro lado da sala: quieta, de cabeça baixa faz um desenho não relacionado à história; A aluna Nt finaliza seu desenho;

3º episódio	Diante das perguntas evocativas da P2 sobre a Fábula “Rato do campo e rato da cidade” a aluna Cr reclama para a P2 que não sabe as respostas porque não ouviu a história;	P2 continua a emitir perguntas para aluna Cr;	A aluna Cr bate na carteira e reclama da P2 para a aluna Nt;
	A aluna Cr bate na carteira e reclama da P2 para a aluna Nt;	P2 emite as mesmas perguntas que fez para a aluna Cr só que agora para a aluna Nt;	A aluna Nt responde repetindo respostas dos outros colegas às perguntas de P2;
	A aluna Nt responde repetindo respostas dos outros colegas às perguntas de P2;	P2 elogia Nt pelas respostas escreve na lousa sua resposta; P2 avisa os alunos que vão ler uma nova fábula;	Alunos brincam com material ou conversam entre si;
	Alunos brincam com material ou conversam entre si;	P2 lê uma 3ª fábula: “O macaco e o Camelo”;	Alguns alunos conversam entre si, outros olham para a P2;
	Alguns alunos conversam entre si, outros olham para a P2;	P2 emite perguntas orais evocativas sobre o conteúdo e personagens desta fábula;	A aluna Cr responde oralmente as perguntas sobre a história e na seqüência correta dos eventos (início, meio e fim);
	A aluna Cr responde oralmente as perguntas sobre a história e na seqüência correta dos eventos (início, meio e fim);	P2 elogia todas as respostas da aluna Cr e escreve suas repostas sobre a seqüência do texto na lousa;	A aluna Cr pára de falar e começa a desenhar; A aluna Nt responde somente sobre o início da fábula (diz não saber mais que isso);
	A aluna Cr pára de falar e começa a desenhar; A aluna Nt responde somente sobre o início da fábula (diz não saber mais que isso);	P2 distribui folhas de sulfite e instrui para os alunos se organizarem em duplas para que um faça a narração e o outro escreva o que entenderam da história;	As alunas Cr e Nt formam uma dupla: Cr narra a história p/ Nt que escreve;
	As alunas Cr e Nt formam uma dupla: Cr narra a história para Nt que escreve;	P2 elogia a iniciativa das alunas Cr e Nt;	A aluna Cr reclama várias vezes da aluna Nt: diz que ela escreve errado e agride oralmente Nt ; Nt escreve o que Cr dita e fica quieta perante as agressões;

	A aluna Cr reclama várias vezes da aluna Nt: diz que ela escreve errado e agride oralmente Nt ; Nt escreve o que Cr dita e fica quieta perante as agressões;	P2 repreende a aluna Cr pelo comportamento de reclamar;	Cr murmura e volta a fazer a atividade;
	As alunas Cr e Nt voltam a escrever o texto;	P2 relê a história para uma aluna que chegou atrasada;	As alunas Cr e Nt identificam seus erros no texto com a releitura da P2 e corrigem seu texto em voz alta;
	As alunas Cr e Nt identificam seus erros no texto com a releitura da P2 e corrigem seu texto em voz alta;	P2 continua a leitura da Fábula para outros alunos;	As alunas Cr e Nt pedem o livro para copiar a fábula à colega. Ela não o empresta; Cr e Nt reclamam para P2 da colega;
	Cr e Nt reclamam para P2 da colega;	P2 repreende as alunas Cr e Nt (ficarem quietas e resolverem seus problemas entre elas);	A aluna Cr entrega agressivamente a folha da atividade para P2 e fica de braços cruzados;
	Cr entrega agressivamente a folha da atividade para P2 e fica de braços cruzados;	P2 pede o livro para aluna e empresta para Cr;	A aluna Cr dita e Nt copia a última frase da fábula; terminam o texto;
	A aluna Cr dita e Nt copia a última frase da fábula; terminam o texto;	P2 elogia o texto que elas escreveram e lê em voz alta;	Cr e Nt riem;
4º episódio	Alunos formam duplas para escrever a 4ª fábula “A lua e sua mãe”, que já foi lida;	P2 distribui folhas de sulfite para cada dupla e instrui oralmente que dividam tarefas: uma pessoa conta a história e a outra escreve;	As alunas Cr e Nt formaram uma dupla e dividiram funções: Cr escreve e Nt narra a história;
	As alunas Cr e Nt formaram uma dupla e dividiram funções: Cr escreve e Nt narra a história;	P2 elogia a divisão das alunas Cr e Nt e instrui oralmente e com ajuda física (arruma os lugares) outros alunos a se organizarem em duplas;	A aluna Cr reclama de ter que escrever;

A aluna Cr reclama de ter que escrever;	P2 repreende oralmente a aluna Cr: diz que a dupla que deve escolher quem escreve;	A aluna Cr pára de reclamar e começa a escrever; aluna Nt brinca com um objeto ou olha a discussão do outro grupo e não ajuda Cr; A aluna Cr discute e agride verbalmente Nt; Cr reclama para P2;
A aluna Cr discute e agride verbalmente Nt; Cr reclama para P2;	P2 continua a organizar as duplas de outros alunos;	A aluna Cr faz perguntas para P2 sobre dúvidas na continuidade da história (Ex: “O que vem depois de lua cheia?”);
A aluna Cr faz perguntas para P2 sobre dúvidas na continuidade da história (Ex: “O que vem depois de lua cheia?”);	P2 instrui a aluna Cr: pede para Cr ler novamente e para Nt ajudá-la a se lembrar do resto da história; P2 instrui oralmente outras duplas;	A aluna Cr reclama de Nt para P2; Nt fornece uma resposta à dúvida de Cr que escreve a resposta de Nt no seu texto; Cr chama P2 para ajuda-la a continuar o texto;
Cr chama P2 para ajuda-la a continuar o texto;	P2 instrui outras duplas sobre atividade;	As alunas Cr e Nt dizem que não farão mais a atividade e entregam a folha para P2 com duas linhas escritas sobre a história;
As alunas Cr e Nt dizem que não farão mais a atividade e entregam a folha para P2 com duas linhas escritas sobre a história;	P2 vai até a dupla Cr e Nt e instrui oralmente como terminar de fazer a reescrita da história; P2 emite perguntas evocativas orais sobre a continuidade da história (repete o modelo de perguntas evocativas orais anteriores);	Cr não aceita continuar a escrever a história; vira-se de costas; Nt mexe em seu brinquedo e olha p/ baixo;
Cr não aceita continuar a escrever a história; vira-se de costas; Nt mexe em seu brinquedo e olha p/ baixo;	P2 altera a atividade p/ um desenho sobre a história;	As alunas Cr e Nt aceitam e começam a desenhar;
As alunas Cr e Nt aceitam e começam a desenhar;	P2 instrui oralmente a dupla das alunas Cr e Nt: pede para Cr dar sugestões a Nt sobre o que ela pode desenhar sobre a fábula;	A aluna Cr fala algo para Nt; Nt diz que não sabe desenhar; Cr pega a folha e termina o desenho;

	A aluna Cr fala algo para Nt; Nt diz que não sabe desenhar; Cr pega a folha e termina o desenho;	P2 elogia o desenho das alunas Cr e Nt;	As alunas Cr e Nt entregam o desenho e saem da aula antes de bater o sinal do horário da saída;
--	--	---	---

De acordo com o quadro acima, verifica-se que a P2 pretendia ensinar o conteúdo curricular “Fábulas” utilizando para isso quatro histórias no decorrer de um conjunto de aulas ministradas sobre essa unidade didática:

Fábula 1 – “A raposa e as uvas”

Fábula 2 – “O rato do campo e o rato da cidade”

Fábula 3 – “O macaco e o camelo”

Fábula 4 – “A lua e sua mãe”

As condições de ensino que foram disponibilizadas pela P2 para o estudo das Fábulas constituíram-se na leitura de cada fábula em voz alta para os alunos, sem o acompanhamento da leitura pelos alunos (alunos não recebem cópia do texto para lerem), seguida da emissão de perguntas orais evocativas sobre o conteúdo e seqüência dos fatos da história da fábula lida. Essa prática de emitir perguntas orais se repetiu após a leitura de cada fábula para os alunos, juntamente com a prática de disponibilizar folhas de papel sulfite e material gráfico instruindo os alunos a desenharem o que entenderam da história que foi lida. Diante dessas condições de ensino e avaliação, os alunos se comportaram de forma a responder oralmente às perguntas da P2, independente de a resposta ser correspondente ao texto. Após os alunos responderem oralmente as perguntas orais da P2 sobre a seqüência da história (começo, meio e fim), a P2 colocou a síntese da história na lousa, mesmo que os alunos tenham dado respostas diferentes da seqüência correta da fábula e, em seguida, desenharam algum elemento da história. Deve ser observado que nos desenhos dos alunos predominaram os desenhos dos personagens e do ambiente da história da fábula, os quais já haviam sido mencionados anteriormente pelos alunos ao responderem as perguntas orais da P2, ou mesmo pela P2 quando escrevia a síntese da história na lousa.

Tais práticas da P2 para avaliar a compreensão do texto pelos alunos se manteve para todas as fábulas, porém ao final da fábula 3 (episódio 3) a professora instruiu oralmente os alunos a formarem duplas para que fizessem a reescrita da história, na qual um aluno deveria ser o narrador daquilo que se lembrasse da seqüência da fábula (do que foi lido pela P2) e o outro aluno deveria ser o escriba. No caso das alunas indicadas, (com dificuldades de

acompanhamento curricular), a aluna Cr narrou e a aluna Nt escreveu a história utilizando como recurso a leitura anterior feita pela P2 e as respostas sobre a seqüência dos fatos colocadas na lousa.

Contudo, torna-se importante destacar que a P2 emitiu elogios de forma indiscriminada a qualquer ação do aluno direcionada a execução da atividade proposta. Essa consequência foi fornecida pela P2 independentemente do resultado ser o previsto, tanto na reescrita (episódios 3 e 4), nos desenhos (episódios 2 e 4) ou nas respostas do alunos às suas perguntas orais (episódios 2, 3 e 4), nas quais predominaram respostas ecóicas. Assim, pode-se inferir que o elogio dispensado “reforça” a emissão de resposta pelo aluno e essas respostas, por sua vez, mantiveram a prática de ensino da P2. No entanto, os elogios não possuíram efeitos discriminativos quanto a emissão de respostas prevista ou corretas que poderiam ser identificadas como medidas de avaliação sobre a interpretação ou compreensão da fábula pelos alunos.

Dessa forma, pela análise das condições de ensino disponibilizadas, pode ser inferido que a P2 obteve medidas comportamentais de aprendizagem quando os alunos responderam oralmente as suas perguntas orais, correspondentes ou não ao conteúdo e a seqüência do texto. Ou seja, a P2 interpretou qualquer comportamento do aluno direcionado ao tema, mesmo que sejam respostas erradas ou incompletas às suas perguntas, produção inacabada da reescrita (episódio 4), ou resposta ecóica oral ou escrita (ex: cópia do texto, no episódio 3) como medida de aprendizagem sobre compreensão da fábula. Tal fato pôde ser constatado uma vez que a P2 respondeu, diante de tais comportamentos, emitindo elogios ou então finalizando a interpretação da fábula e iniciando com a leitura de uma nova fábula, indicando que as aprendizagens previstas para a história anterior foram alcançadas.

Diante dos resultados descritos e observados, concluiu-se que P2 não estabeleceu relação de funcionalidade entre as medidas comportamentais obtidas e suas práticas de ensino e de avaliação, pois recorreu a práticas idênticas e de efeito questionável diante do comportamento dos alunos, deixando de disponibilizar outras práticas que pudessem garantir as modificações comportamentais previstas para o tema. Dessa forma, a possibilidade de a P2 alterar sua prática de ensino e de avaliação sob efeito dos comportamentos dos alunos ou das medidas comportamentais que obteve, se tornou obscura mesmo diante da freqüente manifestação de comportamentos concorrentes à aula. Ou seja, o desempenho da P2 se mostrou insensível aos efeitos de suas praticas nos comportamentos dos alunos, o que impossibilitou o planejamento de condições de ensino viáveis para a obtenção das medidas comportamentais previstas pelos os objetivos propostos.

**3.2.1.2 Fase 1/Etapa 2: Entrevista 2 - Sobre as aulas ministradas na primeira unidade didática (APÊNDICE-F, CD-ROM)**

De acordo com os objetivos da pesquisa (ver pág. 25), a síntese da entrevista 2 fundamentou-se em três eixos ou critérios de descrição e análise:

- A) Objetivos de ensino para execução das aulas da unidade didática 1 “Fábulas”;
- B) Relação entre práticas de ensino e de avaliação e objetivos propostos;
- C) Interpretação das medidas comportamentais de aprendizagem.

A) *Objetivos pretendidos para o tema “Fábulas”:*

A P2 mencionou dos seguintes objetivos para o tema da primeira unidade didática que foi ministrada:

- 1) Compreensão, interpretação do texto: o que elas entenderam do texto (oralmente) e podem passar isso pra vida prática delas;
- 2) Decodificação do texto: como eles conseguem decifrar o que está escrito e escrever sobre o que entenderam;
- 3) Reescrita das fábulas: escrever o que lembram do texto, a versão das crianças sobre o conteúdo das Fábulas (diferente de produzir um texto próprio que não seja a fábula lida e diferente de cópia também);
- 4) Reestruturação do texto, a dar seqüência, o início o meio e o fim.

Pode se constatar que os objetivos foram mencionados pela P2 utilizando termos genéricos, como “compreender, interpretar, decodificar, decifrar, reescrever e reestruturar” destituídos da descrição das ações ou modificações comportamentais para os alunos em relação ao gênero textual que foi estudado. Então, assim como foi feito com a análise dos dados da P1, as práticas de ensino da P2 relacionadas aos objetivos foram descritas considerando o conjunto relatado na entrevista 2, isto é, não serão descritas as práticas para cada objetivo, tendo em vista que, segundo o relato da P2, as práticas utilizadas foram equivalentes para todos os objetivos, de modo a tornar visível a leitura e a compreensão das condições de ensino relatadas pela P2.

*B) Relação que P1 estabelece entre práticas de ensino e de avaliação e objetivos propostos:*

Os dados da entrevista mostraram que P2 emitiu práticas de ensino e de avaliação que envolveram a leitura das fábulas de um livro para os alunos em voz alta e a emissão de perguntas orais aos alunos sobre o que entenderam do texto lido, quem eram os personagens, onde ocorria a história etc. As respostas dos alunos a essas perguntas foram interpretadas pela P2 como decodificação e interpretação do texto (objetivos 1 e 2). Assim, com relação ao objetivo 2 (Decodificação) que foi descrito pela P2 como “decifrar o que está escrito”, verificou-se no seu relato que a P2 é quem leu o texto e fez as perguntas sobre o que ela mesma leu.

Outra prática relatada pela P2 foi a repetição da leitura, pela professora, em voz alta, do mesmo texto ou fábula com a finalidade de memorização dos alunos enquanto condição anterior à execução da reescrita: *“Foi feita a leitura e elas (C e N) ouviram... No dia seguinte foi resgatada a mesma leitura pra ver o que ficou pra gente poder trabalhar novamente essa mesma temática, pra aumentar a memorização pra elas terem um chão, direcionarem e poderem passar pra próxima etapa”* (pág. 1). Esse exemplo de justificativa da prática de ensino para o objetivo 1 (compreensão e interpretação de texto) mostra que a P2 considerou que a sua prática de leitura e releitura (feita pela professora) visou a memorização da história para que os alunos respondessem às suas perguntas orais sobre o texto lido. Já esta prática de fazer perguntas orais e os alunos responderem foi também relacionada, segundo o que foi relatado, ao objetivo 2 (decodificação): *“Pra decodificar normalmente é uma só, né... É através de perguntas, resposta, pergunta, resposta sobre o texto... A leitura a decodificação, a interpretação verbal, a mentalização durante o desenho (que as crianças fizeram sobre a fábula) e depois a reescrita propriamente dita”* (pág. 5).

Dessa forma, foi possível constatar que as práticas de ensino e de avaliação da P2 para os quatro objetivos envolveram a seguinte seqüência de ações da professora: leitura em voz alta do texto, releitura do texto e emissão de perguntas orais sobre o texto. Contudo, a P2 justificava suas práticas para a reescrita e a reestruturação (objetivos 3 e 4 respectivamente) pelo uso das mesmas práticas mencionadas nos outros objetivos. Ou seja, da mesma forma que fazia para avaliar se os alunos decodificaram ou compreenderam o conteúdo da história, a P2 relatou que fazia questionamentos orais aos alunos sobre o começo, o meio e o fim da história afim de que os alunos estruturassem a seqüência dos fatos da narrativa: *“Fazer perguntas sobre o que aconteceu no começo, no meio no fim da história, isso é reestruturação...”* (pág. 8).

Diante dos dados expostos sobre as práticas de ensino da P2, verifica-se que P2 utilizou as suas práticas de ensino sem estabelecer relação funcional entre as medidas de aprendizagem e as modificações comportamentais anunciadas nos objetivos. Essa afirmação pôde ser observada quando a P2 mencionava a sua forma de avaliar o desempenho do aluno através do uso de termos e verbos, como o “interesse do aluno”, destituídos da descrição das suas próprias ações e das medidas de comportamento dos alunos diante das condições de ensino: *“Quando eu percebo o interesse da criança, em todos os objetivos... A partir do momento que a criança se interessa pela história, ouve a história, não se dispersa dentro da hora da história, ela está sendo trabalhada de forma positiva”* (pág.1). E quando a P2 foi questionada sobre o que aluno fazia quando se interessava pela história, ela respondeu: *“Através da verbalização, da oralidade... Respondendo as perguntas coerentes... Menos a Nt, que não tem nada de coerência”* (pág.4). Ou seja, P2 justificou sua prática de avaliação através de comportamentos pouco descritivos, como “perceber o interesse do aluno”, sem mencionar qual a sua ação diante disso.

Portanto, constata-se que a P2 descreveu da mesma forma seus objetivos e suas práticas de ensino e de avaliação mencionando as ações dos alunos. Quer dizer, a ação do aluno, o “fazer” do aluno, no relato da P2 justificou tanto os objetivos quanto as condições disponibilizadas para avaliar e ensinar: *“Quando eles escrevem o que interpretaram. Pelo acompanhamento direto. Por que quando a Cr escreveu o que a Nt falou, em se tratando dela não ter prática de fazer texto escrito... Qual foi a minha posição ali na avaliação? Eu avaliei como sendo uma produção concatenada, porque aquilo foi o que ela conseguiu, aquilo foi o resultado a produção dela. É pelo resultado final da criança”* (pág. 12). Este exemplo da fala da P2 parece evidenciar uma característica do seu repertório: uma descrição que mescla ações apresentadas pela professora como medidas dos alunos. A P2 demonstrou dúvidas sobre a finalidade de suas ações na obtenção dos objetivos durante toda a entrevista. A fala da P2 a seguir expressa essa dúvida: *“Como é que eu sei que elas chegaram nesse objetivo através das práticas trabalhadas?”* (pág. 9).

Com isso, verificou-se que a P2 se referia as práticas de ensino e de avaliação de forma independente dos objetivos, sem relacioná-las funcionalmente com a obtenção das medidas comportamentais dos alunos.

*C) Interpretação das medidas comportamentais de aprendizagem:*

No relato da entrevista 2, a P2 mencionou que obteve as medidas comportamentais pela “observação do interesse” dos alunos pelo tema “Fábulas” e justificou o interesse do aluno pelas respostas orais as perguntas orais que emitiu, mencionando o conteúdo do texto. Isso pode ser exemplificado, nesse recorte da entrevista, quando a P2 justificou as medidas que obteve das alunas indicada – Cr e Nt – sobre a obtenção do objetivo 2 (decodificação): *“A Cr quando ela relata exatamente todos os pontos da história... A Nt quando ela concorda... Quando ela tá conversando e tá falando a respeito do texto”* (pág. 5).

Outra característica do relato da P2 foi sua interpretação das medidas comportamentais de aprendizagem prescindindo de vínculo com as condições de ensino disponibilizadas e de possíveis pré-requisitos para colocar em execução as práticas de ensino. Em outras palavras, quando a P2 se referiu as habilidades das alunas indicadas, ela mencionou o que as alunas já eram capazes de fazer e o que ainda não eram, porém desconsiderou esses pré-requisitos ao propor os objetivos de ensino: *“Eu poderia dizer que ela (aluna Nt) lê, a única coisa que eu posso falar... Ela responde, mas sem coerência... Ela vai longe, fala de outra história que ela ouviu, ela foge”* (pág. 5). Como no exemplo citado da fala da P2, verifica-se que a aluna Nt possuía o requisito de “saber ler”, porém os objetivos para o tema e o tipo de prática oral executada exigiam um repertório maior de habilidades da aluna para sua execução, como relatar com suas próprias palavras a mensagem do texto.

Enfim, a P2 planejou seus objetivos e suas práticas desvinculadas de medidas comportamentais anteriores que lhe garantissem, em termos de pré-requisitos, medidas de aprendizagem das alunas Cr e Nt diante da prática a ser efetuada dentro do objetivo proposto. Dessa forma, qualquer tentativa dos alunos em executar a tarefa ou que indicassem atenção, diante das condições de ensino disponibilizadas, foi considerada por P2 como medida comportamental de aprendizagem para todos os objetivos: *“Há uma tentativa de fazer o texto. Porque mesmo elas querendo é muito sofrido... Já é uma mudança muito grande, isso já é o objetivo”* (pág. 7).

Assim sendo, as medidas comportamentais que foram interpretadas pela P2 como modificações comportamentais, foram justificadas através da possível alteração no comportamento dos alunos, pois diante do que “não sabem fazer” atingiram “um saber fazer algo” independente de ser a resposta prevista para o texto estudado. Porém, a P2 desconsiderou o vínculo entre a prática disponibilizada com a medida obtida, assim como o planejamento dos objetivos prescindiu de medidas de pré-requisitos.

### 3.2.2 FASE 2

Como na apresentação dos resultados da P1, a Fase 2 foi constituída por três Etapas, sendo que em cada etapa foi realizada uma entrevista com cada professora participante.

### **3.2.2.1 Fase 2/Etapa 1: Entrevista 3 - Planejamento preliminar para uma nova unidade didática (APÊNDICE-G, CD-ROM)**

Na entrevista realizada na Fase 2 / Etapa 1 (entrevista 3) foi priorizado o planejamento preliminar da segunda unidade didática a ser ministrada pela P2. Os principais resultados obtidos na entrevista 3 foram apresentados abaixo, considerando-se os mesmos três eixos de descrição e análise utilizados na apresentação dos dados da Entrevista 2 (Fase 1/Etapa2).

*A) Objetivos de ensino para execução das aulas da unidade didática 2 “Interpretação de texto sobre as necessidades reais da vida”:*

Para a nova unidade didática a ser ministrada, no planejamento preliminar da P2 o tema escolhido foi “*Interpretação de um texto sobre necessidades reais da vida: Félix, 10 anos*” e os objetivos previstos foram:

Objetivo 1 - Interpretar um texto lido, escrita e oralmente.

Objetivo 2 - Sistematizar a leitura e a escrita: saber se elas lêem e se elas escrevem que são os comportamentos exigidos de todas as crianças na escola.

Objetivo 3 - Trabalhar o senso crítico e o discernimento sobre o que é útil e o que é supérfluo.

Ao mencionar seus objetivos no planejamento preliminar a P2, como na Fase 1, utilizou verbos e termos destituídos da descrição das ações dos alunos relacionadas às modificações comportamentais que deveriam ocorrer diante das práticas de ensino. Além disso, a pessoa do verbo não foi especificada, ou seja, houve dúvidas sobre a quem se referiu o objetivo (professora ou alunos).

*B) Relação entre práticas de ensino e de avaliação e objetivos propostos:*

Na entrevista 3, algumas práticas de ensino e de avaliação foram relatadas pela P2. Ela mencionou os objetivos aos quais estariam relacionadas. Portanto, a descrição das práticas foi organizada em uma listagem segundo o relato da P2.

Para objetivo 1:

- ler o texto em voz alta para os alunos;
- fazer perguntas orais sobre as palavras difíceis, a compreensão e a seqüência do texto;

Para objetivo 2:

- fazer perguntas escritas sobre o texto;
- dar instruções sobre como fazer a reescrita do texto: *“Bom, eu vou falar pra eles: ‘Agora eu vou dar o caderno e tudo o que nós conversamos sobre o texto vocês vão colocar no caderno. Tudo o que nós já conversamos.’”* (pág. 3);
- correção – ler e assinalar na escrita dos alunos o que está certo e o que está errado;

Para objetivo 3:

- leitura do texto;
- conversas informais com os alunos sobre a opinião deles e relação ao texto;
- entregar revista, folha de sulfite, cola e tesoura para alunos recortarem figuras de uma revista sobre o que é útil e o que é supérfluo;
- verificar a coerência entre os recortes que os alunos fizeram das revistas em relação ao assunto tratado no texto.

Contudo, outras condições que seriam disponibilizadas pela P2 foram mencionadas de forma geral, isto é, aplicadas a todos os objetivos, como: a observação do que os alunos fazem e falam (respostas às perguntas orais) e perguntas orais sobre o texto. Dessa forma, verificou-se que as práticas foram relacionadas com o produto final da atividade do aluno, mencionadas com verbos e termos genéricos que pouco descrevem as condições oferecidas pela P2 aos alunos e não mantêm relação de funcionalidade com a obtenção dos objetivos.

No entanto, pode-se considerar que as práticas de ensino e de avaliação acima listadas foram relatadas pela P2 depois que os pesquisadores fizeram insistências na distinção sobre o que era ação dos alunos e o que era prática da professora, pois a P2 iniciava suas justificativas mencionando ações dos alunos. Exemplos de alguns relatos da P2 quanto às práticas de ensino antes da insistência dos pesquisadores:

*“Posso até fazer a reescrita que eu gosto tanto... Posso até fazer alguma pequena interferência só... Eles é que vão reescrever, vão fazer no caderno...”* (pág.1 e 2).

*“Eles podem também recortar de revistas o que eles acham supérfluo e o que eles acham necessário”* (pág.4).

Assim sendo, a P2 mencionou o que espera dos alunos com escasso repertório para diferenciar as medidas comportamentais de aprendizagem das condições de ensino e de avaliação que deveria disponibilizar: “*A minha maior dificuldade é a questão da avaliação, mas nós não podemos estar pensando nesse monte de entrave que dificultam o trabalho...*” (pág. 4).

*C) Interpretação das medidas comportamentais de aprendizagem:*

Assim como foi analisado na Etapa 2 da Fase 1, as medidas comportamentais foram mencionadas como práticas de ensino e de avaliação, porém houve em alguns dos relatos da P2 a descrição das ações dos alunos que indicariam obtenção dos objetivos:

Para o objetivo 1:

- Oralização dos alunos – repostas às perguntas orais da P2;
- Respostas escritas às perguntas escritas da P2, transcrevendo o que foi dito anteriormente;

Para o objetivo 2:

- Fazer a reescrita (P2 mencionou a reescrita como prática de ensino também) – fazer um texto diferente do original, mas com as mesmas informações seqüência do texto original;

Para o objetivo 3:

- os alunos devem observar a revista, selecionar, recortar e colar figuras sobre o que consideram úteis e supérfluos;
- expor do que foi recortado.

Pode ser verificado que as medidas sugerem ações dos alunos, porém os relatos não indicam as modificações comportamentais, ou seja, o que os alunos devem aprenderam a fazer, diante de algo que não faziam e que era previsto como medida de aprendizagem em relação à obtenção dos objetivos para o tema e diante de condições de ensino oferecidas pela P2.

**3.2.2.2 Fase 2/Etapa 2: Entrevista 4 - Objetivos dos PCNs para ensino de Língua Portuguesa (APÊNDICE-H, CD-ROM)**

A análise dos dados para a Etapa 2 da Fase 2 foi dividida, conforme o disposto no procedimento, em dois momentos:

*1º) Avaliação em termos gerais, da P2 sobre o desempenho dos alunos de sua sala em relação aos objetivos preconizados pelos PCNs para o 1º ciclo:*

#### **ALUNA “Cr”**

P2 avaliou que a aluna Cr lia textos indicados para o 1º ciclo, utilizando estratégias de decifração, seleção, antecipação e inferência. Considerou que a aluna emitia espontaneamente sua opinião sobre o assunto do texto, porém não há medidas de que a aluna relacionasse a sua opinião com as informações do texto, mesmo com ajuda da P2, e também se mostrava agressiva diante de opiniões alheias, não se adaptando a intenções e situações comunicativas. Quanto à escrita, P2 avaliou que a aluna Cr utilizava uma escrita funcional alfabética, ou seja, se comunicava por escrito de forma a se fazer entender através de textos curtos e simples (duas ou três linhas) e também identificava elementos dos diversos gêneros textuais, porém não se preocupando com a ortografia e com a produção de textos coesos e coerentes.

#### **ALUNA “Nt”**

Segundo o relato da P2, a aluna Nt lia textos indicados para 1º ciclo, utilizando estratégias de decifração, seleção, antecipação e inferência, mas não de verificação. A aluna localizava no texto respostas às perguntas orais da P2, porém tinha dificuldades em atribuir significado àquilo que leu. A aluna se expressava oralmente apenas quando lhe era exigido e mostrava-se resistente a emitir opiniões e participar de situações comunicativas, não havendo manifestações espontâneas quanto à opinião alheia. Quanto à escrita, P2 avaliou que a aluna Nt utilizava o mesmo tipo de escrita da aluna Cr: escrita funcional alfabética se comunicava por escrito de forma a se fazer entender através de textos curtos e simples (duas ou três linhas) e também identificava elementos dos diversos gêneros textuais, porém não se preocupando com a ortografia e com a produção de textos coesos e coerentes.

**Considerações:** A P2, durante esta entrevista, deixou de estabelecer relação entre o desempenho dos alunos para os objetivos propostos pelo PCNs/Língua Portuguesa para 1º

ciclo com suas práticas atuais ou possíveis efeitos das medidas obtidas dos alunos em suas práticas, porém considerou essas características atribuídas aos alunos como pré-requisitos para estabelecer objetivos atuais e disponibilizar condições de ensino.

*2º) Objetivos dos PCNs/Língua Portuguesa para 2º ciclo:*

Neste momento, como descrito no procedimento da Etapa 2 da Fase 2, P2 deveria estabelecer possíveis relações entre cada objetivo e o respectivo tema “*Interpretação de um texto sobre necessidade da vida real*”, indicar quais seriam as atividades ou práticas de ensino e de avaliação compatíveis com a obtenção do respectivo objetivo discriminando quais seriam exeqüíveis na segunda unidade didática e, por fim, descrever quais medidas de aprendizagem mostrar-se-iam compatíveis com a obtenção de cada objetivo. A análise e descrição dessa entrevista seguiram os três eixos estabelecidos pelos objetivos da pesquisa:

*A) Objetivos de ensino para execução das aulas da unidade didática 2 “Interpretação de um texto sobre necessidades reais da vida”:*

A P2 avaliou como pertinente ao tema os objetivos 1 e 3 dos PCNs, a saber:

- 1) Compreender o sentido nas mensagens orais e escritas de que é destinatário direto ou indireto, desenvolvendo sensibilidade para reconhecer a intencionalidade implícita e conteúdos discriminatórios ou persuasivos, especialmente nas mensagens veiculadas pelos meios de comunicação;
- 3) Utilizar a linguagem para expressar sentimentos, experiências e idéias, acolhendo, interpretando e considerando os das outras pessoas e respeitando os diferentes modos de falar.

A P2 não fez alterações na redação dos objetivos dos PCNs e justificou a escolha desses objetivos mencionando as ações que os alunos teriam que desenvolver. Por exemplo, teriam que ser capazes de discriminar as mensagens do texto e relaciona-las com o que os meios de comunicação trazem sobre as necessidades da vida, e também teriam que mobilizar os sentimentos em relação às informações do texto reconhecendo situações da sua própria vida.

*B) Relação entre práticas de ensino e de avaliação e objetivos propostos:*

Quanto às práticas relacionadas aos objetivos dos PCNs, pôde ser notada no relato da P2 a repetição das práticas já mencionadas, por ocasião da entrevista 3 (Etapa1/Fase2), sobre o planejamento preliminar para a segunda unidade didática. Ou seja, a P2 mencionou as práticas de ensino e de avaliação para os seus próprios objetivos anteriormente relatados e não para os objetivos selecionados (objetivo 1 e 3) dos PCNs para 2º ciclo. Assim, verificou-se que para o objetivo 1 dos PCNs, a P2 justificou como práticas de ensino a emissão de perguntas orais sobre o texto após a leitura e suas práticas de avaliação estão embasadas na análise das respostas orais dos alunos a essas perguntas orais: *“A análise do relato verbal dos alunos, ouvindo as considerações de cada aluno, só isso”* (pág.1). Para o objetivo 3 selecionado dos PCNs, a P2 mencionou como prática de ensino e de avaliação a emissão das perguntas orais, porém direcionadas a cada aluno individualmente: *“Perguntas diferentes para cada aluno. Exemplo: “O que você conhece a respeito do assunto que estamos trabalhando?”*(pág. 2). Além das perguntas, também utilizaria a produção de um texto coletivo, na qual os alunos responderiam às perguntas sobre o texto e a professora colocaria na lousa as respostas formando um texto: *“Vou pedir para os alunos lembrarem o que falaram e me ditarem para eu escrever na lousa... Isso me dará um registro sobre a fala deles para eu poder comparar com o que aparece no texto”* (pág. 2 e 3).

Portanto, observa-se, que as condições que seriam disponibilizadas pela P2 para a obtenção dos objetivos dos PCNs foram as mesmas relatadas anteriormente a respeito dos seus próprios objetivos (entrevista 3) e estariam também fundamentadas no relato das ações dos alunos ao invés das ações da professora. Dessa forma, a P2 justificou práticas de ensino e de avaliação desvinculadas funcionalmente da proposta dos objetivos selecionados.

### *C) Interpretação das medidas comportamentais de aprendizagem:*

Do mesmo modo que foram relatadas as práticas de ensino e de avaliação, a P2 relatou as medidas comportamentais de aprendizagem dos alunos em relação aos objetivos selecionados dos PCNs, referindo-se aos comportamentos que os alunos deveriam demonstrar como o de ouvir o que o colega fala e também o de responder às perguntas orais da P2 sobre a relação entre o assunto que o texto traz (necessidades da vida real) e situações reais vividas pelos alunos: *“Que os alunos expressem seus sentimentos... Quando o aluno colocar na verbalização alguma intimidade, alguma realidade que pra eles é vergonhosa, por exemplo, dentro do assunto que o texto trás”* (pág.2).

Diante desses dados, constatou-se que a P2 tem dificuldades em estabelecer relações entre os objetivos que ela mesma selecionou no conjunto dos objetivos dos PCNs com suas práticas de ensino e de avaliação, predominando a utilização de um discurso destituído da descrição sobre as modificações comportamentais esperadas diante das condições disponibilizadas para a obtenção dos objetivos referentes aos PCNs de Língua Portuguesa para 2º ciclo.

### **3.2.2.3 Fase2/Etapa 3: Entrevista 5 - Planejamento Conjunto da segunda Unidade Didática (APÊNDICE-I, CD-ROM)**

Na seção do procedimento de coleta de dados, foram descritos para essa Etapa da Fase 2, os seguintes passos:

- A) *Roteiro de Intervenção*, elaborado pela pesquisadora, o qual orientou as discussões para a entrevista de planejamento com cada professora;
- B) *Entrevista 5*, propriamente dita, resultado da interação entre a pesquisadora e as professoras sobre as discussões relativas ao Roteiro de intervenção;
- C) *Roteiro de Execução* das aulas da segunda unidade didática, resultado da análise da Entrevista 5.

Para conclusão dessa Etapa 3 com a P2, foram realizados três encontros entre Entrevistas e devolutiva do Roteiro de Execução com maior quantidade de tempo (cerca de uma hora e meia cada) se comparado com o número de encontros com as outras professoras, devido à disponibilidade e necessidade demonstrada pela P2 quanto à compreensão das informações coletadas nas fases anteriores.

Para a elaboração do Roteiro de Intervenção foram utilizados os resultados da análise da Fase 1 (respectivamente: registros das aulas e Entrevistas 2 sobre as aulas registradas da primeira unidade didática “Fábulas”) e da Etapa 1 da Fase 2 (Entrevista 3 - planejamento preliminar). Abaixo estão listadas as perguntas que nortearam as discussões entre pesquisadora e professora – P2 durante a entrevista:

#### **P2 - ROTEIRO DE INTERVENÇÃO:**

Para a nova unidade didática a ser ministrada, no planejamento oral preliminar da P2 o tema escolhido foi “Interpretação de texto sobre necessidades reais da vida” os objetivos propostos pela P2 foram:

Objetivo 1 - Interpretar um texto lido, escrita e oralmente.

Objetivo 2 - Sistematizar a leitura e a escrita: saber se elas lêem e se elas escrevem que são os comportamentos exigidos de todas as crianças na escola.

Objetivo 3 - Trabalhar o senso crítico e o discernimento sobre o que é útil e o que é supérfluo.

Baseados em tais objetivos alguns pontos foram discutidos sobre a execução das práticas ou as condições de ensino e avaliação relacionados aos objetivos propostos pela P2 para a nova Unidade didática:

- 1) Recorrer à leitura em voz alta e a perguntas genéricas sobre o conteúdo e a seqüência do texto têm sido práticas efetiva com Cr e Nt?
- 2) O fato de não ter sido fornecida cópia do texto para alunos acompanharem a leitura junto com professora nas fábulas da Fase 1 tem qual finalidade? Memorização do texto? Repetição do texto (leitura) nas respostas pelas alunas? Isso é coerente com os objetivos?
- 3) Pode ser melhorado o desempenho das alunas diante de um texto? Diante de quais práticas de ensino?
  - a) Podemos dividir o texto e seguir passo a passo a leitura e a interpretação?
  - b) Que perguntas de interpretação podem ser feitas no decorrer do texto e que esteja vinculado tanto aos objetivos da aula quanto ao conteúdo do texto?
  - c) Como tornar a resposta das alunas sobre o texto uma medida de desempenho e compreensão do texto que viabilize avaliar a obtenção dos objetivos e/ou modificar as práticas de ensino se necessário?
- 4) Os objetivos mencionados equivalem às modificações comportamentais pretendidas? O objetivo 2 seria objetivo ou prática de ensino? O Objetivo 3 é parte do objetivo 1? Se não, como desenvolver práticas que garantam a obtenção desse objetivo?
- 5) A P2 deveria ter uma elaboração prévia do material e das perguntas de interpretação de texto antes da aula, ou seja, planejar as práticas de ensino possibilitaria à P2 ter maior visibilidade sobre a funcionalidade dessas práticas em relação ao desempenho dos alunos?

Dessa forma, podemos dar algumas sugestões de práticas referentes ao tema escolhido? Se sim, a P2 concordaria em planejar as práticas de ensino justificadas abaixo:

Sugestões de planejamento de aula:

## ETAPA 1

- 1) Acrescentar pelo menos mais um texto (Texto 1) selecionado pela P2 para leitura e interpretação com o mesmo tipo de conteúdo do texto já selecionado – “Felix, 10anos” e distribuir cópia do texto para os alunos. Objetivo: treinar a leitura e interpretação na seqüência de idéias que o texto apresenta.
- 2) Dividir o Texto 1 em segmentos ou unidades semânticas que expressem alguma idéia ou evento (Ex. dividir o texto em 4 partes, cada parte trata de uma idéia dentro do contexto geral), para dispor da prática de perguntas orais e escritas de modo mais sistematizado. Porém essa divisão não seria antecipada para os alunos, somente no momento da leitura;
- 3) Solicitar a leitura dos alunos de cada unidade semântica inteira ou por parágrafos; o importante é que os alunos tenham participação na leitura;
- 4) Durante a leitura das crianças, pedir pausa para realização das perguntas ou tarefas de interpretação do trecho, parte ou unidade do texto que foi lida (pedir para alunos marcarem onde a leitura parou – elaborar algum marcador).

Algumas perguntas ou tarefas para cada unidade semântica selecionada:

- 5) Como a P2 poderia desenvolver algum marcador para os alunos identificarem as palavras mais difíceis e fazerem inferências sobre elas, escrevendo-as no caderno ou folha?
- 6) Como solicitar aos alunos que identifiquem os personagens que apareceram até esse momento, suas ações e o contexto do segmento lido até aquele momento?
- 7) Os alunos são capazes de arriscar algum prognóstico, ou seja, antecipar eventos da próxima etapa que ainda não foi lida? De que forma?
- 8) A P2 poderia acrescentar tipos de perguntas orais e/ou escritas de acordo com a seqüência do texto, mais especificamente sobre conteúdo do texto, como por exemplo, informações ou idéias importantes que foram colocadas no trecho lido (desfecho, clímax, assunto importante etc.)?
- 9) Seria uma prática de avaliação solicitar aos alunos que anotem por escrito as respostas individualmente e antes da verbalização (evitando a resposta ecóica)? Essa prática

levaria a obtenção de medidas comportamentais sobre a compreensão do texto inteiro ou do trecho lido? Quais outras práticas teriam essa finalidade?

10) Outras sugestões e/ou alterações:

#### ETAPA 2:

- 1) Em relação ao texto da temática escolhido: Texto 2 – “Felix, 10 anos”: o procedimento seria idêntico a ETAPA 1 (itens de 2 a 8), porém com menos divisões para o Texto 2, metade do que foi utilizado anteriormente;

Justificativa: os alunos já foram treinados durante o Texto 1 a interpretar passo a passo e utilizar estratégias de seleção, antecipação, inferência e descrição, agora eles poderiam emitir os comportamentos que definem essas estratégias para segmentos maiores e mais complexos de um texto. Assim, podemos avaliar a efetividade da prática anterior, bem como continuar treinando os alunos na interpretação da seqüência do texto.

- a) As perguntas ou tarefas relacionadas na Etapa 1 devem ser adaptadas aos trechos ou unidades semânticas selecionados no Texto 2, devendo ser estruturadas com elaboração prévia da professora;
- b) A P2 considera uma prática de avaliação das etapas aqui mencionadas, mais especificamente ao objetivo 3, solicitar produção de texto curto (narrativo, dissertativo) sobre alguma situação vivida pelos alunos e que se assimila com as idéias apresentadas em um dos textos? Como seria executada essa prática? Quais seriam as instruções? Seria necessário estabelecer regras para o cumprimento dessa atividade? De que forma e quais regras?

2) Outras sugestões ou alterações:

Diante das perguntas contidas neste Roteiro de Intervenção, a Entrevista 5 foi concluída e posteriormente transcrita (Apêndice 14). A Entrevista 5 resultou no planejamento de aula para a segunda ou nova unidade didática sobre o tema “Interpretação de texto sobre necessidades reais da vida” em conjunto com a pesquisadora.

Após análise da transcrição da entrevista 5 (passo B), foi possível elaborar o Roteiro de Execução sobre as práticas de ensino e de avaliação para orientar a P3 na efetivação das aulas a serem ministradas. Para a elaboração deste Roteiro de Execução, durante as entrevistas da Etapa 3, tanto a Professora quanto a pesquisadores concordaram que o objetivo 1 continha o objetivo 3 e, que o objetivo 2 consistia em prática de ensino e não em um objetivo. De acordo, chegou-se ao consenso de programar as aulas para um único objetivo: *A Interpretação dos textos*.

Porém, antes de realizar a interpretação do texto pretendido, em comum acordo, concluiu-se que devia ser feito um treino com outro texto a ser escolhido pela professora, dado que nos registros da Fase 1 verificou-se a necessidade de realizar uma interpretação com mais etapas, elaborando condições gradualmente planejadas para emissão de repertórios que definem a leitura, identificação e inferência (relatados pela P2 na entrevistas dos PCNs para 1º ciclo) para, em seguida, expor os alunos às contingências diretamente relacionadas com habilidades em desenvolvimento, como por exemplo, o reconhecimento da mensagem do texto.

A professora selecionou como texto a letra de uma música (“O que é o que é?”, autoria de Gonzaguinha) impreterivelmente para executar nesta primeira etapa de treino para chegar à interpretação do texto principal – “Félix, 10 anos”. Neste planejamento, a professora trouxe as práticas (perguntas orais e escritas e cópia dos textos) para as aulas, organizadas para cada texto, seguindo a orientação das nossas conversas anteriores para execução do objetivo proposto.

### P3 – ROTEIRO DE EXECUÇÃO:

OBJETIVO: *Interpretação de textos*

**Etapa 1** – Práticas da P2 relacionadas ao planejamento para o 1º texto: “O que é o que é?”

- 1) Distribuir folha com a letra da música;
- 2) Colocar a música para alunos ouvirem e acompanharem a letra (lerem);
- 3) Verificar se os alunos estão acompanhando a música lendo a letra;
- 4) Iniciar leitura geral em voz alta da letra – feita pela P2 ou pela Nt (aluna indicada);
- 5) Verificar se os alunos estão seguindo a leitura;
- 6) Ter dividido o texto da letra da música previamente em quatro partes para trabalhar cada parte por vez;

As práticas de 7 a 13 serão executadas em cada uma das quatro partes da letra da música:

- 7) Solicitar que Nt leia cada parte ou trecho; pedir para parar no final do trecho e iniciar perguntas orais a respeito do trecho;
- 8) Solicitar que os alunos identifiquem, grifem e leiam alguma palavra difícil ou desconhecida do trecho que foi lido;
- 9) Perguntar aos alunos qual o possível significado das palavras selecionadas e quando não houver respostas a professora vai explicar o sentido da palavra;
- 10) Solicitar aos alunos que escrevam no caderno qual a idéia central ou mais importante do trecho que acabou de ser lido:
  - a) Se a idéia principal do trecho corresponder ao significado de alguma das palavras selecionadas, P3 irá ao fim dessa questão, relacionar a resposta sobre a idéia central com o significado da palavra que os alunos identificaram;
  - b) Porém, as tarefas serão executadas separadamente: 1º) reconhecer as palavras; 2º) discutir sobre a idéia principal do trecho; e se for preciso, 3º) retomar as duas tarefas para explicar a correspondência de significados entre uma tarefa e outra;
- 11) Manter e direcionar as discussões para conteúdos do trecho lido ou a fatos contidos no texto;
- 12) Fazer perguntas orais pré-elaboradas sobre a compreensão da mensagem de cada trecho no momento em que está sendo trabalhado:

1º trecho: a) “Quem fala que fica com as respostas das crianças? Onde vocês podem me apontar que apareceu um personagem?”

2º trecho: a) “O que o personagem quer saber sobre a vida? O que ele acha que a vida é?”

3º trecho: a) “Qual terá sido a intenção do autor quando diz: *sempre desejada por mais que seja errada*? Cite um exemplo do que vocês pensaram quando leram Vida errada e Vida certa”;

b) “Neste trecho, o que o autor quer dizer quando diz que “somos nós que fazemos a vida”. O que mais ele acrescenta sobre a vida? Comente sobre isso”;

4º trecho: a) “Qual a conclusão que podemos tirar do 4º trecho?”

- 13) Ler novamente o trecho e fazer perguntas oralmente para alunos sobre as previsões para o próximo trecho que será lido. Exemplo: “Agora que já sabemos o que o autor disse no primeiro trecho, o que será que vai dizer no segundo trecho?” e assim sucessivamente ao fim do segundo e terceiro trecho (P3 vai esperar respostas que tenham coerência com o que está sendo discutido, porém os alunos não precisam acertar completamente as respostas);
- 14) Avaliação geral do texto: P2 solicitará que os alunos identifiquem no texto qual trecho da letra da música que mais gostaram. Vai pedir para que escrevam o trecho ou a idéia do trecho no caderno, justificando o motivo da escolha.

**Etapa 2** - Práticas da P2 relacionadas ao planejamento para o 2º texto: “Félix, 10 anos”

- 1) Distribuir o texto “Félix, 10 anos” para alunos;
- 2) Leitura em voz alta geral do texto feita pela P2 ou pela Nt (aluna indicada);
- 3) Divisão prévia do texto feita pela P2 em 3 partes ou trechos, seguindo o critério da semântica desenvolvida em cada trecho;

As práticas de 4 a 12 serão executas em comum para cada um dos 3 trechos subdivididos dentro do texto:

- 4) Releitura do texto feita pela Nt, trecho por trecho, interrompendo ao final de cada trecho para realizar as tarefas e perguntas de interpretação;
- 5) P2 solicitará que alunos escrevam as respostas da perguntas no caderno;
- 6) Solicitar que os alunos identifiquem, grifem e leiam alguma palavra difícil ou desconhecida do trecho que foi lido;
- 7) Perguntar aos alunos qual o possível significado das palavras selecionadas e quando não houver respostas a professora vai explicar o sentido da palavra;
- 8) Solicitar aos alunos que escrevam no caderno qual a idéia central ou mais importante do trecho que acabou de ser lido;
- 9) Manter e direcionar as discussões para conteúdos do trecho lido ou a fatos contidos no texto;
- 10) Fazer perguntas orais pré-elaboradas sobre a compreensão da mensagem de cada trecho no momento em que está sendo trabalhado:

- 1º trecho: a) “Que coisas são necessárias para Félix?”  
 b) “Qual a diferença do brinquedo para as outras necessidades do Félix?”  
 c) “O que é injustiça para Félix?”

2º trecho: a) “Como Félix acha que poderia ser a brincadeira dos adultos?”

3º trecho: a) “Assinale a alternativa correta: Se Félix pudesse... (escrever as alternativas)”.

- 11) Ler novamente o trecho e fazer perguntas oralmente para alunos sobre as previsões para o próximo trecho que será lido. Exemplo: “Agora que já sabemos o que o autor disse no primeiro trecho, o que será que vai dizer no segundo trecho?” e assim também ao final do segundo trecho (P2 vai esperar respostas que tenham coerência com o que está sendo discutido, porém os alunos não precisam acertar completamente as respostas);
- 12) Leitura dos trechos seguintes e execução das práticas 4 a 11;
- 13) Fazer perguntas sobre o texto de forma geral, porém solicitando que os alunos expressem suas próprias opiniões:
- a) “E pra você, o brinquedo é necessário? Por quê?”;
- b) “Você também acha que os adultos gostam de brincar? Por quê?”;
- c) “Você concorda com Félix sobre as coisas da vida que são realmente necessárias? Por quê?”.
- 14) Avaliação geral da compreensão do texto - Reescrita da história do texto, seguindo a instrução de P2: “Nós já lemos, já estudamos, agora você vão colocar na folha tudo o que vocês lembram sobre o que nós lemos do texto”.
- 15) Verificar a execução das respostas das perguntas nos cadernos como fonte de consulta para os alunos realizarem a reescrita e acompanhar o desenvolvimento da reescrita.

A devolutiva sobre o Roteiro de Execução descrito marcou a finalização da Etapa 3 e da Fase 2. Com isso a P2 e os pesquisadores marcaram o início da Fase 3, ou seja, o início dos registros em vídeo para as aulas referentes a nova ou segunda unidade didática a ser ministrada pela P2.

### 3.2.3 FASE 3

**3.2.3.1 Fase 3/Etapa 1: Registro das aulas de Língua Portuguesa referentes a segunda unidade didática selecionada pela professora**

**Quadro 4:** Descrição das Contingências de ensino referentes a cada episódio das aulas ministradas por P2 na execução das aulas da Fase 3 - tema: Interpretação de textos

	SITUAÇÃO ANTECEDENTE	CLASSES DE AÇÕES OU PRÁTICAS DE ENSINO DA P2	EVENTOS SUBSEQÜENTES
1º episódio	P2 colocou a música “O que é, o que é” para alunos escutarem; alunos estão quietos durante execução da música;	P2 distribui a letra da música referente ao primeiro texto para todos os alunos ao mesmo tempo em que instrui oralmente sobre acompanhamento da leitura em voz alta do texto da música: pede para os alunos acompanharem a leitura passando o dedo em cima de cada linha do texto que for lida;	As alunas Cr e Nt ora olham para a P2 ora para o texto, e identificam o local que está sendo lido pela P2 apontando com o dedo;
	As alunas Cr e Nt ora olham para a P2 ora para o texto, e identificam o local que está sendo lido pela P2 apontando com o dedo;	P2 ao mesmo tempo em que lê passa pelos alunos e mostra a linha da leitura para eles;	Os alunos apontam o trecho que está sendo lido;
	Os alunos apontam o trecho que está sendo lido;	A P2 termina de ler e pede para a aluna Nt reler o texto inteiro em voz alta para os colegas ouvirem;	A aluna Nt inicia e termina a leitura do texto inteiro; o colegas oscilam entre acompanhar a leitura e mexer com outros materiais;
	A aluna Nt inicia e termina a leitura do texto inteiro; o colegas oscilam entre acompanhar a leitura e mexer com outros materiais;	A P2 instrui os alunos sobre atividade: pede que os alunos citem algumas palavras que não conhecem o significado no texto;	As alunas Cr e Nt citam a palavra “pureza”;
	As alunas Cr e Nt citam a palavra “pureza”;	P2 emite perguntas orais para os alunos: Ex: “ <i>Qual é o significado dessa palavra? O que vocês acham que quer dizer a palavra ‘pureza’?</i> ”;	Os alunos, por ensaio e erro, começam a falar significados para essa palavra;

	Os alunos, por ensaio e erro, começam a falar significados para essa palavra;	P2 balança a cabeça afirmativamente para as respostas dos alunos (não corrige e não fala o significado correto) e continua perguntando sobre o significado para outros alunos que não responderam;	As alunas Cr e Nt respondem “que pureza é uma pessoa pura” por repetição da resposta de outra aluna;
	As alunas Cr e Nt respondem “que pureza é uma pessoa pura” por repetição da resposta de outra aluna;	P2 instrui oralmente: pede para os alunos grifarem a palavra “pureza” no texto;	Os alunos grifam a palavra no texto; (obs: essa atividade de identificar a palavra, grifa-la e falar seu significado se repete para mais duas palavras que os alunos encontraram e não sabiam o significado)
2º episódio	Os alunos grifam a palavra no texto;	A P2 reinicia a leitura do texto;	Alunos fazem outras coisas, mas não olham para o texto;
	Alunos fazem outras coisas, mas não olham para o texto;	A P2 emite perguntas orais sobre a interpretação do 1º trecho ou unidade semântica na qual dividiu o texto. Por exemplo: “ <i>Quem vocês acham que fica com a pureza das respostas das crianças?</i> ”;	Um dos alunos responde; Outros alunos repetem a resposta da colega;
	Um dos alunos responde; outros alunos repetem a resposta da colega;	P2 emite perguntas orais sobre a previsão dos alunos sobre o que pode aparecer no segundo trecho a ser lido para cada aluno individualmente;	Todos os alunos dão respostas diferentes do que consta no seguimento do texto (inventam respostas);
	Todos os alunos dão respostas diferentes do que consta no seguimento do texto (inventam respostas);	P2 concorda com as respostas dos alunos (balança a cabeça afirmativamente);	Alunos repetem as respostas já emitidas em voz alta (gritam);

	Alunos repetem as respostas já emitidas em voz alta (gritam);	A P2 lê o segundo trecho do texto ou segunda unidade semântica dividida e, em seguida, emite perguntas orais de interpretação do conteúdo deste trecho para os alunos (P2 repetiu 3 vezes a mesma pergunta do segundo trecho: “ <i>O que o personagem quer saber sobre a vida? O que ele acha que a vida é?</i> ”)	Alunos olham para o texto; as alunas Cr e Nt respondem as perguntas lendo o texto e apontam o local das suas respostas às perguntas da P2 no texto;
	Alunos olham para o texto; as alunas Cr e Nt respondem as perguntas lendo o texto e apontam o local das suas respostas às perguntas da P2;	P2 emite várias vezes (mais de 3 vezes) a mesma pergunta oral de interpretação para o terceiro trecho (não foi feita a leitura). Ex: “ <i>O que é vida Certa e vida errada?</i> ”;	As alunas Cr e Nt respondem oralmente lendo o trecho lido anteriormente pela P2;
	As alunas Cr e Nt respondem oralmente lendo o trecho lido anteriormente pela P2;	P2 emite novamente a mesma pergunta oral sobre o terceiro trecho do texto;	As alunas começam a conversar sobre outros assuntos (sobre a novela);
	As alunas começam a conversar sobre outros assuntos (sobre a novela);	P2 faz a leitura em voz alta do terceiro trecho;	Alunas param de conversar e olham para P2;
	Alunas param de conversar e olham para P2;	P2 emite outra pergunta oral pré-elaborada para o terceiro trecho: “ <i>O que mais o autor do texto fala sobre a vida?</i> ”;	A aluna Cr responde a pergunta; os outros alunos respondem repetindo a resposta da Cr;
	A aluna Cr responde a pergunta; os outros alunos respondem repetindo a resposta da Cr;	A P2 pede para a aluna Nt ler o quarto e último trecho do texto;	A aluna Nt lê em voz alta para os colegas;
	A aluna Nt lê em voz alta para os colegas;	P2 emite uma pergunta oral de interpretação para o quarto trecho;	Alunos conversam ou brincam com material;

	Alunos conversam ou brincam com material;	P2 instrui oralmente os alunos: “Agora vocês vão escrever o trecho que mais gostaram... Qual a parte que vocês mais gostaram? Qual o pedaço que vocês mais gostaram?”;	A aluna Nt copia o trecho menor; a aluna Cr diz que gostou do segundo trecho, mas que vai escrever o ultimo trecho porque é menor; todos os alunos se viram na carteira e ficam conversando;
	Todos os alunos se viram na carteira e ficam conversando;	P2 coloca a música novamente para os alunos ouvirem;	Cr e outra aluna começam a dançar; outros alunos riem;
3º episódio	Alunos se arrumam nas carteiras, sentam e conversam;	A P2 inicia a leitura do segundo texto da unidade didática: “Felix, 10 anos”: P2 lê em voz alta o primeiro trecho ou unidade semântica em que dividiu o texto (o texto ainda não foi entregue aos alunos, diferentemente do que estava previsto no planejamento);	Alunos olham para P2;
	Alunos olham para P2;	P2 emite perguntas orais para os alunos sobre a previsão que eles podiam ter do próximo trecho: “O que será que o autor vai dizer no segundo trecho?”;	As alunas Cr e Nt respondem oralmente, por ensaio e erro, e repetem a resposta uma da outra;
	As alunas Cr e Nt respondem oralmente, por ensaio e erro, e repetem a resposta uma da outra;	P2 lê o segundo trecho e emite a mesma pergunta oral sobre a previsão para o terceiro trecho;	Alunas Cr e Nt respondem repetindo o que foi lido;
	Alunas Cr e Nt respondem repetindo o que foi lido;	A P2 lê o terceiro e último trecho e distribui a folha com o texto após a leitura;	Alunos conversam, brincam com objetos (celular, brinquedos, revistas);
	Alunos conversam, brincam com objetos (celular, brinquedos, revistas);	P2 instrui oralmente: pede para cada um dos alunos lerem um parágrafo do texto;	Alunos lêem os parágrafos e mostram para a P2 que estão acompanhando a leitura indicando com o dedo onde o colega anterior parou de ler;

Alunos lêem os parágrafos e mostram para a P2 que estão acompanhando a leitura indicando com o dedo onde o colega anterior parou de ler;	P2 retira das carteiras dos alunos os materiais concorrentes à aula (como revistas, material de pintura, brinquedinhos);	Os alunos reclamam para a P2 e conversam entre si;
Os alunos reclamam para a P2 e conversam entre si;	A P2 relê o segundo e o terceiro trecho em voz alta e pede para os alunos mostrarem com o dedo o seguimento da leitura nas linhas do texto;	Os alunos fazem o que a P2 pediu: mostram com o dedo o seguimento da leitura;
Os alunos fazem o que a P2 pediu: mostram com o dedo o seguimento da leitura;	A P2 instrui oralmente: pede para os alunos marcarem com uma bolinha até onde está localizada a palavra “roupa”, identificando o fim do primeiro trecho para os alunos;	Alunos procuram a palavra “roupa”; dizem em voz alta que já acharam e marcam a palavra;
Alunos procuram a palavra “roupa”; dizem em voz alta que já acharam e marcam a palavra;	A P2 instrui oral e individualmente as alunas Cr e Nt sobre procurar as palavras e grifar palavras desconhecidas no primeiro trecho;	As alunas Cr e Nt identificam e falam algumas palavras que consideram difíceis, uma repetindo a palavra encontrada pela outra;
As alunas Cr e Nt identificam e falam algumas palavras que consideram difíceis, uma repetindo a palavra encontrada pela outra;	A P2 repete em voz alta as palavras grifadas pelas alunas	As alunas Cr e Nt continuam procurando palavras no texto;
As alunas Cr e Nt continuam procurando palavras no texto;	P2 emite perguntas sobre os significados de todas as palavras encontradas pelos alunos individualmente também no segundo e terceiro trecho do texto;	Os alunos respondem por associação (por exemplo, a palavra “injustiça” – os alunos responderam que é algo injusto como, por exemplo, alguém que faz coisas erradas, que não sabe dividir o que tem);
Os alunos respondem por associação;	P2 escreve na lousa a resposta sobre o significado das palavras atribuído pelas alunas Cr ou Nt (Ex: injustiça, primitivo, exigente);	As alunas riem e elogiam a P2 (Ex: Isso mesmo P2, a nossa resposta é a melhor! Tá certa!);

4º episódio	Alunos conversam entre si;	P2 instrui oralmente os alunos a pegarem os cadernos para fazerem uma atividade escrita: <i>“Muito bem, agora vocês vão reler o primeiro trecho, pegar os cadernos e escrever aquilo que vocês acharam mais importante no primeiro trecho que vai até a palavra ‘roupa’ no texto”</i> ;	A aluna Cr responde oralmente o que mais gostou no primeiro trecho para a P2 e depois começa a escrever; a aluna Nt escreve o que a aluna Cr falou;
	A aluna Cr responde oralmente o que mais gostou no primeiro trecho e depois começa a escrever; a aluna Nt escreve o que a aluna Cr falou;	A P2 repete a instrução anterior para o segundo trecho;	As alunas Cr e Nt chamam a P2;
	As alunas Cr e Nt chamam a P2;	P2 vai até Cr e Nt e dá instrução oral: pede que Nt leia o que escreveu sobre o que mais gostou do segundo trecho;	A aluna Nt lê: ela copiou uma parte do segundo trecho;
	A aluna Nt lê: ela copiou uma parte do segundo trecho;	P2 balança a cabeça afirmativamente para Nt; P2 repete a instrução oral para o terceiro e último trecho para todos os alunos;	As alunas Cr e Nt dizem que não farão a atividade;
	As alunas Cr e Nt dizem que não farão a atividade, reclamam da P2;	P2 descreve conseqüências sobre fazer ou não a atividade proposta: <i>“Se vocês não fizerem a atividade não poderão sair da sala... só vão sair depois que terminar!”</i> ;	As alunas Cr e Nt copiam uma frase do terceiro trecho e mostram para P2;
	As alunas Cr e Nt copiam uma frase do terceiro trecho e mostram para P2;	P2 elogia as alunas Cr e Nt;	As alunas Cr e Nt saem da sala;
	As alunas Cr e Nt conversam com a P2 para sair da sala de aula, pois ocorria uma festinha na escola, da qual queriam participar;	P2 relê o texto da aula anterior <i>“Felix, 10 anos”</i> para os alunos em voz alta;	Alunos conversam entre si e reclamam da P2;

Alunos conversam entre si e reclamam da P2;	P2 escreve uma pergunta na lousa, a mesma pergunta da aula anterior: “O que é injustiça para Félix?”, e instrui oralmente para que os alunos escrevam a resposta dessa pergunta no caderno;	Alunas Cr e Nt dizem que não vão responder;
Alunas Cr e Nt dizem que não vão responder;	A P2 distribui a folha com o texto e descreve uma instrução oral: “ <i>Vocês devem fazer isso porque ficou faltando escrever as respostas na aula de ontem. Não precisa escrever a pergunta, só a resposta. Depois quem for acabando pode ir embora</i> ”;	As alunas Cr e Nt respondem a pergunta por escrito, Nt copia um parágrafo do texto, Cr responde sem consultar o texto;
As alunas Cr e Nt respondem a pergunta por escrito, Nt copia um parágrafo do texto, Cr responde sem consultar o texto;	P2 fornece a resposta: lê o trecho do texto onde está a resposta correta para a Nt;	A aluna Nt diz que entendeu e que vai copiar o trecho certo;
A aluna Nt diz que entendeu e que vai copiar o trecho certo;	P2 escreve a outra pergunta na lousa: “A roupa é uma necessidade para Félix?”;	As alunas se recusam a escrever a resposta; cruzam os braços;
As alunas se recusam a escrever a resposta; cruzam os braços;	P2 pede para as alunas Cr e Nt apontarem no texto aonde está a resposta para essa pergunta;	A aluna Nt lê o trecho onde está escrita a palavra “roupa” (assinalado anteriormente); a aluna Cr cruza os braços e reclama para P2;
A aluna Cr cruza os braços e reclama para P2;	P2 instrui oralmente as alunas Cr e Nt sobre responder a última pergunta por escrito e depois disso poderão sair da sala (Pergunta de múltipla escolha, assinalar a resposta correta);	Cr e Nt copiam a pergunta e as alternativas e assinalam a resposta no caderno;
Cr e Nt escrevem a questão no caderno,	P2 lê as respostas das alunas, diz que as respostas estão certas, mas corrige a forma como Cr copiou a pergunta (ortografia errada);	Cr apaga e corrige rapidamente; Cr e Nt saem da sala;

Os episódios das aulas ministradas pela P2 na segunda unidade didática foram selecionados de forma a exemplificar a seqüência de práticas que ela estabeleceu a partir do

planejamento conjunto, uma vez que o objetivo geral estabelecido no planejamento foi “interpretação de textos”. Pôde ser observado que a P2, na execução do primeiro texto (Letra da música “O que é, o que é” ), a princípio seguiu a seguinte seqüência: expôs cada aluno ao contato com o texto em forma de música, distribuiu o texto, instruiu oralmente os alunos sobre a leitura do texto indicando como deveriam sinalizar o acompanhamento da leitura. Em seguida, a P2 forneceu outra instrução oral solicitando aos alunos que identificassem, grifassem e atribuísssem significados às palavras desconhecidas do texto (episódios 1 e 3). Com esse conjunto de práticas de ensino e de avaliação, a P2 obteve medidas comportamentais de leitura (decodificação), atenção, conhecimento prévio dos alunos sobre o sentido da palavra que encontraram e medidas de identificação dos elementos textuais, pois ao seguir a leitura feita pela P2 os alunos identificavam a frase que estava sendo lida (apontavam com o dedo as frases na seqüência da leitura).

No entanto, mesmo obtendo tais respostas, enquanto medidas prévias para posterior compreensão do texto, a P2 manteve algumas propriedades das suas práticas identificadas na Fase 1 da pesquisa, como: a) fornecer as respostas (episódios 1 e 5), diante de um aluno com dificuldade em emitir a resposta prevista de modo imediato; e, b) abster-se de qualquer correção das respostas orais dos alunos, repetindo a instrução anterior ou apresentando nova instrução após a emissão de comportamentos pelos alunos diante das instruções precedentes. Por exemplo, quando os alunos forneciam os significados das palavras (correta ou incorretamente) a P2 acatava as respostas dos alunos escrevendo na lousa tais significados. Esta propriedade das condições de ensino oferecidas pela P2 pôde ser constatada no episódio 1 no qual as alunas Cr e Nt forneceram à P2 respostas sobre o significado da palavra “pureza”. As respostas das alunas se aproximaram da resposta correta, porém a P2 confirmou a resposta, escreveu esta resposta na lousa e emitiu outra instrução. Com isso, pode ser inferido que a P2 interpretou a emissão de respostas orais pelos alunos, mesmo sendo respostas orais ecóicas, como medidas de compreensão do significado das palavras.

Do mesmo modo, observaram-se propriedades das práticas de ensino e de avaliação nos episódios 2 e 3 referentes à emissão de perguntas orais sobre identificação de personagens e sobre a compreensão da mensagem dos trechos, nos quais o texto foi previamente dividido. As respostas dos alunos diante de tais perguntas consistiram em respostas ecoadas de outros alunos ou respostas diferentes daquelas previstas para o trecho do texto. Diante destas respostas, a P2 repetiu as mesmas perguntas para outros alunos, obtendo por conseqüência, o aumento da freqüência de respostas ecóicas (os alunos leram o trecho ou repetiram o que o colega disse) ou de comportamentos concorrentes à interpretação do texto. Dessa forma, foi

possível inferir que as medidas obtidas pela P2 ainda consistiram em medidas de atenção (às perguntas, ao texto) e de identificação de elementos do texto, porém infere-se que essas medidas foram interpretadas pela P2 como medidas de compreensão do texto. Um exemplo pôde ser constatado durante a instrução sobre a avaliação por escrito (episódio 2): diante da instrução oral sobre escrever a parte do texto que mais gostou justificando a escolha, os alunos respondem copiando o texto. Diante disso, a P2 interpretou a cópia realizada pelos alunos como resposta prevista e alterou a atividade (colocou música para os alunos ouvirem), apesar de a cópia (transcrição) não constar explicitamente na instrução fornecida.

Outra propriedade da prática da P2 observada nos episódios da Fase 3 foi à emissão de perguntas orais evocativas sobre a previsão dos alunos para o trecho seguinte do texto, no caso do segundo texto “Felix, 10 anos” (episódio 3). A professora solicitou que os alunos mencionassem o conteúdo de uma parte posterior do texto sem antes ter obtido qualquer medida de compreensão dos alunos do trecho anterior. Ou seja, aparentemente P2 teve seu comportamento controlado pelo seguimento do planejamento, mas inverteu a seqüência dos passos, realizando práticas de identificação das palavras de cada trecho, e compreensão dos significados após a previsão fornecida pelos alunos. A consequência disso é a emissão de respostas dos alunos por ensaio e erro, diferentemente da P2 obter uma possível medida de compreensão do trecho inteiro que fundamentasse a previsão para o trecho seguinte, como objetivava a execução de tal prática de ensino.

Entretanto, foi possível constatar relevantes alterações de respostas da P2 sob efeito do comportamento dos alunos. Por exemplo, quando a P2 retomou a seqüência estabelecida no planejamento e estabeleceu regras para a atividade (episódio 3). A P2 retirou o material concorrente dos alunos, descreveu sua instrução para a leitura e forneceu marcadores para os alunos distinguirem onde estava localizado o primeiro, segundo e terceiro trechos (os alunos deveriam identificar uma determinada palavra que sinalizava o final do trecho estudado marcando com uma bolinha). Após essas instruções os alunos se engajaram na atividade e executaram da forma prevista a instrução da P2 que obteve, portanto, uma medida de compreensão da instrução (episódio 3).

De forma semelhante, outras alterações constatadas, foram as tentativas da P2 para obter o registro escrito das alunas Cr e Nt sobre a compreensão de partes do texto. Como observado nos episódios 4 e 5, a P2 instruiu oralmente os alunos a escreverem o que mais gostaram do texto ou aquilo que acharam mais importante, porém a instrução se mostra insuficiente uma vez que os alunos entenderam que deveriam copiar algum trecho do texto. Diante disso, a P2 repetiu a instrução sem modificá-la, porém acrescentado regras para sua

execução. Após a descrição das conseqüências emitidas nas regras, as alunas Cr e Nt realizaram a atividade, no entanto de forma não prevista: as alunas copiaram o trecho ou frase do texto ao invés de escreverem respostas sobre a interpretação que fizeram da mensagem do texto. Com as respostas de cópia das alunas, a P2 novamente obteve medidas de atenção, leitura e identificação de elementos e frases do texto, bem como respostas ecóicas emitidas por outros alunos (exceto a aluna Cr que respondeu da forma prevista, isto é, com suas próprias palavras, sobre uma pergunta realizada para o segundo texto (episódio 5).

Contudo, pode-se inferir, enquanto hipótese, que a P2 teve seu comportamento controlado de modo mais predominante pela execução da sua prática e não pelo efeito do comportamento dos alunos. Isso pôde ser observado no episódio 5, onde a P2 alterou sua instrução diante da solicitação das alunas, no entanto prescindiu da correspondência entre prática de ensino e objetivos propostos. Dessa forma, as modificações comportamentais referentes ao objetivo de “interpretação de texto” foram alcançadas parcialmente, uma vez que a P2 obteve medidas de pré-requisitos dos alunos. A P2 pôde avaliar que os alunos são capazes de: prestar atenção na instrução e na leitura, ler um texto, identificar elementos nesse texto e seguir regras. No entanto, os resultados mostraram falta de visibilidade à P2 quanto a relacionar suas práticas de ensino com as medidas comportamentais obtidas, de forma a viabilizar replanejamento das condições de ensino disponibilizadas para obtenção do objetivo principal proposto.

### **3.2.3.2 Fase 3/Etapa 2: Entrevista Final – Avaliação da professora sobre as aulas ministradas na segunda unidade didática (APÊNDICE-J, CD-ROM)**

Nesta entrevista foi analisada a relação que a P2 estabeleceu entre as práticas de ensino e avaliação, a obtenção dos objetivos e medidas comportamentais dos alunos indicados (Cr e Nt) nas atividades de planejamento conjunto fornecidas pelos episódios dos registros em vídeo da Etapa 1 da Fase 3. A síntese da entrevista foi elaborada seguindo os mesmos critérios ou eixos de descrição e análise utilizados nas Fases 1 e 2 para que fosse possível estabelecer comparação entre as medidas obtidas na diferentes fases, de acordo com os objetivos da pesquisa.

*A) Objetivos de ensino para execução das aulas da unidade didática 2 “Interpretação de textos”:*

Segundo relatou a P2 o objetivo geral “Interpretação de texto” foi alcançado por alguns alunos e por outros não quanto ao segundo texto “Felix, 10 anos”. A P2 considerou que o objetivo foi obtido para os alunos que demonstraram a maior parte das habilidades requisitadas nos passos envolvidos no roteiro de execução. Porém, com relação às práticas relacionadas ao texto “O que é o que é”, a P2 avaliou que neste texto foi alcançado outro objetivo: “Identificar os principais elementos do conteúdo do texto”, de acordo com o modo com que a suas práticas foram executadas: *“Foi baseado numa interpretação, num objetivo que não existiu. Eu avaliei, na verdade, a identificação das partes do texto, de elementos. Mas, a interpretação vai além de identificar!”*.

*B) Relação entre práticas de ensino e de avaliação e objetivo proposto:*

Com relação ao primeiro texto utilizado “O que é, o que é”, a P2 relatou que suas práticas não contribuíram para a obtenção do objetivo de interpretação de texto: *“A minha prática estava aquém do que o aluno precisava para interpretar um texto. Eu fiz uma pergunta e a aluna Cr me deu uma resposta de interpretação e eu não dei feedback, fui atender outros alunos... Eu deveria ter falado: ‘Ah, então esse é o resumo do trecho que você mais gostou? Então, escreve o que você me falou e entendeu’”*. A P2 considerou que não ficou sensível ou atenta para obter medidas de interpretação e se satisfez com as respostas sobre identificação de elementos no texto. Mas, a P2 também ponderou que, para conseguir medidas de interpretação, ela precisaria modificar sua prática: deveria ter acrescentado às perguntas que garantiram a identificação de elementos, atividades “extra-texto” como dramatizações ou jogos onde um aluno lia uma parte do texto e o outro fazia perguntas sobre a parte do texto da colega (jogo de perguntas e respostas), utilizando textos menores, mais simples do que o que foi utilizado e que não tivessem tantas idéias abstratas.

Entretanto, com relação ao texto “Felix, 10 anos”, a P2 considerou que suas práticas (leitura, distribuição previa do texto, emissão de diferentes perguntas com diferentes finalidades) contribuíram para obtenção das habilidades e do objetivo geral. A P2 justificou essa opinião dizendo que as perguntas orais e escritas foram mais direcionadas às informações que poderiam ser buscadas no texto, e isso permitiu aos alunos emitirem as respostas, ou como nas palavras da P2, as práticas permitiram que os alunos *“pensassem sobre o texto, ao escrever ou falar o que entenderam”*.

Porém, a P2 fez algumas considerações sobre possíveis alterações quanto à algumas práticas executadas: relatou que ao solicitar o significado da palavra obteve respostas

incompletas ou que não expressavam adequadamente o sentido da palavra. Segundo a P2, ela poderia ter solicitado ao aluno que buscasse no dicionário a palavra e depois poderia ter discutido o significado encontrado com os alunos por meio de construção de frases diferentes para aquela mesma palavra. Também para a prática utilizada na avaliação, quando a P2 solicitou que os alunos respondessem às perguntas que colocou na lousa, a P2 disse que com a aluna Nt teria que modificar “algo” na emissão perguntas orais ou escritas que diminuísse a probabilidade da aluna responder por repetição ou cópia, mas a P2 não apresentou sugestões. Ou seja, pode-se concluir que diferentemente da Fase 1, a P2 relacionou funcionalmente os efeitos produzidos no comportamento dos alunos com obtenção dos objetivos propostos e a execução das suas práticas de ensino e de avaliação. Além disso, a P2 emitiu oralmente possibilidades de alterações nas condições de ensino sob controle dos efeitos produzidos diante das respostas dos alunos.

### *C) Interpretação das medidas comportamentais de aprendizagem:*

A P2 não obteve medidas para a obtenção do objetivo preestabelecido de interpretação de textos, pois ao assistir os episódios das aulas ministradas a P2 avaliou que obteve dos alunos medidas relacionadas à identificação de elementos no texto: *“Eu esperava qualquer respostas dos alunos que me indicasse que sabiam algo sobre o texto lido. Qualquer resposta coerente, que contenha algum indício do texto”*. Assim sendo, a P2 considera que essas medidas foram obtidas em razão do efeito das ações dos alunos em sua prática: *“Quando eu fazia as perguntas sobre a música e os alunos me respondiam algo que leram no texto ou localizaram pra mim alguma frase ou palavra, já estava bom”*. Ou seja, a P2 analisou que para o objetivo de interpretação ou compreensão do texto ela não foi capaz de produzir medidas pelas práticas executadas.

No entanto, foi possível obter as medidas relatadas pela P2 relacionados à identificação de elementos no texto, como: a) emissão de respostas orais dos alunos que continham elementos do texto, independente da resposta estar correta a pergunta realizada; b) os alunos também foram capazes de localizar no texto palavras ou frases no texto, o que segundo a P2, é uma medida de entendimento da leitura pelo aluno ou decodificação da leitura, porém não indicavam compreensão do texto; c) os alunos foram capazes de fazer previsões orais para os trechos que seriam lidos, independente de ser a resposta prevista; d) os alunos expuseram oralmente aquilo que consideravam mais importante no texto; e) os alunos responderam oralmente e por escrito as perguntas elaboradas para cada trecho, e f) os alunos

identificaram as palavras que consideraram desconhecidas atribuindo significados a elas. Com relação as aluna indicadas, a P2 disse que a aluna Cr emitiu sua opinião oralmente e por escrito sobre o texto de forma coerente com as informações da narrativa; a aluna Nt emitiu respostas orais, ora lidas do texto ora ecoadas dos colegas e, quanto à escrita, a aluna copiava trechos do texto ou a resposta que a colega falava.

Contudo, a P2, considerou que mesmo não atingindo o objetivo previsto ocorrerem modificações comportamentais importantes relacionadas com a identificação dos elementos do texto. Essas modificações foram relacionadas com as medidas comportamentais já descritas e que significaram para a P2 mudanças com relação a participação do aluno na atividade. Em outras palavras, a P2 relatou que o desempenho dos alunos diante das práticas para o texto “Felix, 10 anos” foi muito satisfatório se comparado ao que foi apresentado com o texto “O que é, o que é” ou mesmo com as fábulas (Fase 1). A P2 justificou essa opinião descrevendo o que ela chama de o “interesse do aluno”, como o comportamento de emitir respostas com informações identificadas e contidas no texto e questionamentos ou dúvidas que, principalmente a aluna Cr, fez a P2 no momento de responder por escrito as suas perguntas. A professora considera que para emitir esses comportamentos a aluna precisou estar atenta as perguntas e a leitura do texto, sendo interpretada por P2 como medida de mudança comportamental.

### 3.3 RESULTADOS – P3

A Professora 3 (P3) indicou dois alunos considerados com dificuldades de acompanhamento curricular (alunos E e B) para que as fosse possível registrar as aulas das unidades didáticas, observando principalmente as práticas de ensino e de avaliação relacionadas aos alunos indicados.

#### 3.3.1 FASE 1

**3.3.1.1 Fase 1/Etapa 1:** *Registro das aulas de Língua Portuguesa para a primeira unidade didática selecionada pela professora*

**Quadro 5:** Descrição das Contingências de ensino referentes a cada episódio das aulas ministradas por P3 na execução das aulas da Fase 1 - tema: “Anúncios classificados”

	SITUAÇÃO	CLASSES DE AÇÕES OU	EFEITO DAS PRÁTICAS
--	----------	---------------------	---------------------

	ANTECEDENTE	PRÁTICAS DE ENSINO DA P3	NO COMPORTAMENTO DOS ALUNOS
1º episódio	Início da aula. Alunos se arrumam nas carteiras em duplas;	1ª. Instrução oral: apresenta relato sobre as características da modalidade de texto que será estudado (anúncios classificados) e descreve a atividade que os alunos farão especificando as ações esperadas dos alunos;	A maioria dos alunos, inclusive E e B, olham para P3;
	A maioria dos alunos, inclusive E e B, olham para P3;	Instrução escrita: P3 escreve na lousa exatamente a mesma instrução oral anterior;	E inicia cópia da instrução escrita na lousa; B olha para P3;
	E inicia cópia da instrução escrita na lousa; B olha para P3;	P3 emite perguntas orais evocativas (“ <i>Então, o que é para fazer?</i> ”) sobre a instrução;	Alunos E e B param a cópia e olham para P3; outros alunos respondem algumas perguntas da P3;
	Alunos E e B param a cópia e olham para P3; outros alunos respondem algumas perguntas da P3;	Repete oralmente em voz alta as respostas dos alunos;	E abaixa a cabeça e mexe com material; B olha para P3;
	E abaixa a cabeça e mexe com material; B olha para P3;	P3 emite perguntas sobre a compreensão da instrução para os alunos E e B (Ex: “ <i>Compreendeu E?</i> ”);	B e E olham para P3 e respondem “sim”;
	B e E olham para P3 e respondem “sim”;	P3 pede para alunos E e B repetirem a instrução que foi dita anteriormente;	B repete a instrução; E olha para P3 e repete parte da instrução;
	B repete a instrução; E olha para P3 e repete parte da instrução;	P3 elogia a resposta de B e repete a instrução para o aluno E;	B conversa com colega; E olha para P3;
	B conversa com colega; E olha para P3;	P3 pergunta para o aluno E se entendeu;	E responde que entendeu (balança a cabeça afirmativamente);
	B mexe com material de baixo da carteira; E olha para P3;	2ª Instrução oral simultaneamente com instrução escrita na lousa (trabalho em dupla);	E copia da lousa; B mexe com material escolar; outros alunos olham para P3;
	E copia da lousa; B mexe com material escolar; outros alunos olham para P3;	P3 pede repetição da instrução para todos os alunos da classe;	E copia da lousa; B mexe com material escolar; alguns alunos repetem a instrução;

	E e B olham para lado oposta da P3 e conversam com colegas;	P3 repete a explicação da instrução;	E e B olham para lado oposta da P3 e conversam;
2º episódio	P3 distribuiu o material (jornal) com o texto (anúncios); alunos manipulam o material aleatoriamente e conversam entre si;	P3 pede em voz alta a atenção dos alunos;	A maioria dos alunos pára de conversar e olham para P3;
	A maioria dos alunos pára de conversar e olham para P3;	3ª Instrução oral juntamente com instrução escrita na lousa (escolher e ler um anúncio);	E e B ora olham para P3 ora conversam com colega da dupla e lêem o jornal;
	E e B ora olham para P3 ora conversam com colega da dupla e lêem o jornal;	P3 emite perguntas evocativas sobre o tipo de texto (anúncios) que está no jornal (“ <i>Quem sabe me dar um exemplo de anúncio?</i> ”);	As duplas conversam entre si e lêem o texto do jornal, alguns alunos respondem as perguntas da P3;
	As duplas conversam entre si e lêem o texto do jornal, alguns alunos respondem as perguntas da P3;	Instrução específica oral para cada dupla: apresenta informações adicionais sobre a leitura dos textos; descreve as ações dos alunos (“ <i>Procurem um produto que vocês gostam</i> ”);	E olha para P3 e para o colega da dupla que responde algumas perguntas; B responde com dificuldade algumas perguntas da P3;
	E olha para P3 e para o colega da dupla que responde algumas perguntas; B responde com dificuldade algumas perguntas da P3;	P3 fornece informações adicionais sobre as características do texto e repete a instrução anterior para os alunos B e E em suas duplas (leitura e seleção de um anúncio);	E e B olham para P3;
	E e B olham para P3;	P3 pergunta se entenderam a explicação;	E e B respondem que “sim”;
	E e B respondem que “sim”;	P3 atende outras duplas;	B conversa com seu colega de dupla e lê o jornal; E conversa com colega de dupla e escreve algo no caderno;
	3º episódio	Alunos em dupla conversam e anotam características do texto no caderno;	P3 emite perguntas de reconhecimento e evocativas para alunos sobre as características do texto que encontraram;

Alguns alunos respondem citando exemplos; E e B olham para P3;	P3 repete em voz alta as respostas esperadas dos alunos e as coloca por escrito na lousa;	E e B copiam da lousa; outros alunos continuam citando exemplos do texto;
E e B copiam da lousa; outros alunos continuam citando exemplos do texto;	P3 repete as respostas esperadas dos alunos e as completa com mais informações	E e B ora olham para P3 ora olham para colegas que falam;
E e B ora olham para P3 ora olham para colegas que falam;	P3 fornece um modelo oral de como os alunos devem produzir um anúncio classificado solicitando exemplos de características do produto para os alunos;	E e B olham para P3, outros alunos citam exemplos;
E e B olham para P3, outros alunos citam exemplos e outros conversam entre si;	P3 escreve mais informações sobre características do texto na lousa e pede para alunos copiarem;	Alunos param de conversar e iniciam a cópia;
Alunos copiam da lousa;	P3 emite instrução oral sobre a redação do anúncio seguida da escrita de questões na lousa sobre o gênero textual;	Alunos ora olham para P3 ora continuam a cópia;
Alunos copiam da lousa;	P3 termina de escrever e entrega o texto de anúncio a que se referem às questões na lousa;	Alunos copiam da lousa;
Alunos copiam da lousa;	Instrução oral: lê e descreve propriedades das respostas previstas ou esperadas para as questões escritas na lousa	E ora copia ora mexe com material, abaixa na carteira; B olha para P3;
E ora copia ora mexe com material, abaixa na carteira; B olha para P3;	P3 fornece “dicas”, citando exemplos de possíveis respostas para as questões da lousa;	B copia da lousa; E ora copia ora brinca com material; outros alunos copiam;
B copia da lousa; E ora copia ora brinca com material; outros alunos copiam;	P3 atende cada dupla fazendo perguntas evocativas sobre a compreensão e execução das respostas às questões da lousa;	B e E esperam o colega da dupla responder ou respondem errado;
B e E esperam o colega da dupla responder ou respondem errado;	P3 fornece “dicas” para as respostas dos alunos E e B emitindo perguntas orais que contém mais informações sobre a resposta;	B e E respondem de acordo com o previsto as perguntas orais de P3 diante das “dicas” presentes;

	B e E respondem de acordo com o previsto as perguntas orais de P3 diante das “dicas” presentes;	P3 pergunta se alunos da dupla de B e E entenderam como e o que responder nas questões;	B e E respondem que “sim”;
	B e E respondem que “sim”;	P3 vai atender outras duplas e usa o mesmo procedimento realizado com as duplas de E e B;	B pára de escrever e emite comportamentos concorrentes; E conversa com colega de dupla e escreve no caderno;
4º episódio	Alunos sentados em grupo já produziram um texto de anúncio classificados na aula anterior;	P3 emite perguntas evocativas, sobre como abreviar as palavras do texto de anúncio e instrui oralmente sobre as ações que definem a abreviação de palavras;	Alguns alunos respondem as perguntas e citam exemplos; B e E olham para lado oposto da P3;
	B e E olham para lado oposto da P3;	P3 fornece instrução oral sobre como irão fazer a correção dos anúncios abreviando as palavras;	E e B olham para P3;
	Alunos conversam entre si nos grupos; E copia o anúncio do caderno do colega de grupo; B deita na carteira;	P3 solicita a atenção dos alunos e desenha linhas verticais que dividem a lousa em seis partes;	Alunos param de conversar e olham para P3;
	Alunos param de conversar e olham para P3;	Instrução oral: pede para um representante de cada grupo escreva na lousa o anúncio produzido;	E brinca com seu material; B ausente; Alguns alunos vão até a lousa e escrevem seus anúncios;
	E brinca com seu material; B ausente; Alguns alunos vão até a lousa e escrevem seus anúncios;	P3 inicia correção dos anúncios: lê em voz alta o que está escrito, trecho por trecho, emite perguntas orais para os alunos sobre como abreviar as palavras de cada anúncio lido;	Alunos lêem junto com a P3 em voz alta cada anúncio e alguns alunos respondem às perguntas da P3; E conversa com colega;
	E conversa com colega;	P3 faz correção do anúncio do grupo do aluno E;	E olha para P3;
	E olha para P3;	P3 emite perguntas orais evocativas para o aluno E como abreviar uma palavra;	E olha para P3;
	E olha para P3;	P3 emite novamente as perguntas para o aluno E;	E olha para P3;
	E olha para P3;	P3 fornece a resposta para o aluno E e explica a resposta;	E olha para P3;

	E olha para P3;	P3 pergunta para o aluno E se ele entendeu;	E responde que “sim”;
	E responde que “sim”;	P3 continua a correção de outros anúncios de outros grupos;	E mexe com material em baixo da carteira; alguns alunos respondem as perguntas orais de correção da P3;
	E mexe com material em baixo da carteira; alguns alunos respondem as perguntas orais de correção da P3;	P3 repete diretamente para o aluno E uma pergunta oral sobre a construção de uma frase no anúncio (“Se tem pomar precisa dizer que tem quintal”?) que já havia perguntado para os outros alunos;	E responde que “não” (repete a resposta anterior dos colegas);
	E responde que “não” (repete a resposta anterior dos colegas);	P3 explica oralmente para o aluno E o porquê da resposta estar correta e pergunta se ele entendeu;	E olha para a P3 e responde que entendeu;
	E olha para a P3 e responde que entendeu;	P3 continua com as correções dos outros anúncios;	E e B conversam entre si e com colegas até o final das correções;
5º episódio	Alunos lêem junto com a P3 as questões da prova escrita;	P3 emite perguntas evocativas orais sobre exemplos de respostas para questões da prova (novos verbos que aprenderam);	E ora olha para P3 ora mexe com seu material;
	E ora olha para P3 ora mexe com seu material;	P3 pergunta diretamente para E sobre os significados de dois verbos (locar e permutar) que estão na prova;	E responde errado sobre o primeiro verbo e repete a resposta correta do colega sobre o segundo verbo;
	E responde errado sobre o primeiro verbo e repete a resposta correta do colega sobre o segundo verbo;	P3 explica para o aluno E o significado dos verbos;	E olha para P3;
	E olha para P3;	P3 pergunta para o aluno E se ele entendeu;	E responde que entendeu;
	E responde que entendeu;	P3 pede para alunos iniciarem a 1ª parte da prova;	E ora escreve na prova ora olha para os colegas;

	E ora escreve na prova ora olha para os colegas;	P3 fornece uma resposta da prova para o aluno E, justificando que ela explicou errado o uso do termo que diferencia as características do produto a se anunciado dos elementos que compõe um anúncio;	E concorda com a P3, apaga e escreve a resposta na prova;
	E concorda com a P3, apaga e escreve as resposta;	P3 lê e explica a 2ª parte da prova e pede para alunos responderem as questões escritas da prova;	Alunos lêem as questões com a P3 e escrevem as respostas até o fim da aula;

As análises das interações compreendidas nos cinco episódios anteriormente descritos sugerem que possivelmente três classes de respostas definem o comportamento de ensinar da P3:

Classe de respostas 1: instruções orais e escritas sobre as atividades e o assunto estudado (Anúncios Classificados);

Classe de respostas 2: avaliação das medidas comportamentais de compreensão da instrução;

Classe de respostas 3: avaliação das medidas comportamentais de compreensão do conteúdo curricular ministrado.

Seguem, abaixo, análises sobre propriedades de cada uma destas três classes.

Sobre a classe de respostas 1 (instruções orais e escritas sobre as atividades e o assunto estudado) caberia destacar:

a) As instruções orais e escritas priorizaram a descrição de topografias em detrimento de especificações sobre as condições diante das quais tais topografias seriam exigidas, bem como das conseqüências da emissão ou não de tais topografias, inclusive com a exemplificação pelo fornecimento de modelo (episódios 1 e 3);

b) A simultaneidade na apresentação de instruções orais e escritas (episódios 1, 2, 3 e 4) sobre a mesma atividade ou assunto poderia estar funcionalmente relacionada com algumas hipóteses: b1) insuficiência da apresentação de apenas uma modalidade de instrução (oral ou escrita); b2) a probabilidade de obtenção de efeitos positivos (resposta desejadas dos alunos) é maior com a apresentação simultânea do que somente com a apresentação de um única modalidade (oral ou escrita); b3) uma aparente independência entre esses efeitos imediatos (b1 e b2) e a manifestação de operantes mantidos pelos efeitos de seguir regras ou orientações pedagógicas;

c) Na ocorrência de repetição das instruções (episódios 1 e 2) verifica-se que a P3 mantém a especificação da topografia das respostas definidas pela instrução como mencionado acima na classe de respostas 1. Com isso, pode-se inferir, pelos episódios apresentados, a hipótese dessa repetição da instrução estar funcionalmente relacionada com os efeitos imediatos de produzir comportamentos de atenção dos alunos.

Dessa forma, diante da emissão das instruções orais que descrevem propriedades do tema estudado e/ou características das ações previstas, pode ser constatada a ocorrência de uma oscilação, principalmente quanto às respostas dos alunos E e B: ora os alunos emitiam comportamentos precorrentes de atenção, como olhar para a P3, ora os alunos emitiam comportamentos diferentes que concorriam com os comportamentos previstos, como por exemplo, brincar com o material escolar. Portanto, tais respostas dos alunos possivelmente são efeitos das práticas da P3 de fornecer instrução, mas que se constituíram na relação de contingências, em condições antecedentes (discriminativas) que exercem controle sobre a Classe de respostas 2.

A Classe de respostas 2, ou seja, a avaliação das medidas comportamentais de compreensão da instrução, definiu-se pelas seguintes propriedades:

- A P3 solicitava ao aluno a repetição da instrução oral (episódio 1);
- A P3 emitia perguntas orais sobre a compreensão da instrução, como foi observado em todos os episódios apresentados;

Com isso, ao solicitar a repetição da instrução oral, a P3 produziu como efeito respostas ecóicas dos alunos e, quando emitia as perguntas orais sobre a compreensão da instrução, a P3 produzia como efeito as respostas definidas por “sim” ou “não”, “entendi” ou “não entendi”, ambas provavelmente interpretadas por P3 como medidas de aprendizagem. Essa interpretação pôde ser inferida com base na constatação de que diante das respostas orais de “sim” ou “não”, “entendi” ou “não entendi” e das respostas ecóicas, a P3 fornecia novas instruções.

No entanto, de forma similar à quando P3 fornecia as instruções (Classe de Respostas 1), observa-se que medidas de atenção (respostas dos alunos de olhar para a P3 e de responder “Sim, não, entendi, não entendi”) foram contingentes à emissão das respostas que definem a Classe de respostas 2. Ou seja, as práticas ou respostas da P3 tanto relativas ao modo como fornecia instruções como ao modo como avaliava a compreensão das instruções, produziram a emissão da resposta ecóica pelo aluno acompanhada da diminuição imediata da frequência de ocorrência de comportamentos concorrentes.

Com relação a forma como a P3 obteve suas medidas de compreensão sobre o conteúdo curricular a ser ministrado (Anúncios classificados), referente a Classe de respostas 3, a P3 emitiu, como resposta operante, perguntas orais evocativas e/ou de reconhecimento, como puderam ser observadas nos episódios 1, 3, 4 e 5. Porém, durante o atendimento individual a P3 acrescentou mais informações às suas perguntas orais, fornecendo “dicas” para os alunos sobre a emissão da resposta prevista ou esperada. Essa prática produziu, enquanto consequência:

- a resposta oral esperada ou prevista por parte de alguns alunos (excluindo os alunos E e B);
- a resposta ecóica de outros alunos (que repetiram a resposta dos colegas, incluindo os alunos E e B);
- a oscilação entre a emissão de comportamentos concorrentes (alunos E e B) às respostas esperadas e emissão de comportamentos precorrentes de atenção (olhar para a P3);

Deste modo, a P3 interpretou como medidas de compreensão sobre o conteúdo curricular, a emissão da resposta correta ou prevista pelo aluno como também a emissão da resposta ecóica. Essa suposição encontra-se fundamentada nos comportamentos emitidos por P3 contingentes às respostas dos alunos: diante da emissão das respostas previstas, mesmo quando foram ecóicas (repetição de uma resposta já dada pelo colega ou pela própria professora), a P3 fornecia novas instruções cuja compreensão pressupunha o entendimento das instruções anteriores. Assim, a P3 forneceu reforço diferencial para o comportamento ecóico (em voz alta) dos alunos e para confirmação da resposta correta. Quando a resposta estava errada ou incompleta, a P3 continuou utilizando perguntas orais que apresentam informações (estímulos discriminativos, sinalizações) que ampliam a probabilidade de ocorrência das respostas corretas (previstas) ou, então, fornecia a resposta para os alunos.

Dessa maneira, pode ser discutido qual é o efetivo aproveitamento dos alunos diante das outras condições de ensino disponibilizadas, se ao final, a P3 fornecia respostas às suas próprias indagações mesmo em situação de prova escrita formal (episódio 5).

Em síntese, analisando os dados descritos, verifica-se que quanto a avaliar a compreensão da instrução pelo aluno (Classe de respostas 2), existiu a ocorrência de uma oscilação: ora a P3 indagava de modo a produzir, como resposta, “sim” ou “não”, “entendi” ou “não entendi”; ora a P3 solicitava a descrição pela repetição da instrução, ou seja, a resposta ecóica do aluno. Da mesma forma, quanto a avaliar o conteúdo curricular, a resposta oral ecóica às suas perguntas evocativas correspondia a medida de que a P3 dispunha para inferir aprendizagens.

Assim sendo, observou-se que a P3 alterou a topografia de suas práticas (oral, escrita, com apresentação de modelo, perguntas orais) de acordo com a finalidade ou respostas desejadas. Porém, na ausência da descrição da relação de contingências para o seguimento das instruções, pode ser questionado se a P3 conhece quais dimensões da condição instrucional (práticas disponibilizadas) controlam comportamento do aluno e, conseqüentemente, se as medidas comportamentais obtidas sustentam correspondência com os objetivos de ensino considerados para o assunto (tema) em questão.

### **3.3.1.2 Fase 1/Etapa 2: Entrevista 2 - Sobre as aulas ministradas na primeira unidade didática (APÊNDICE-K, CD-ROM)**

De acordo com os objetivos da pesquisa (ver pág. 25), a síntese da entrevista 2 fundamentou-se em três eixos ou critérios de descrição e análise:

- A) Objetivos de ensino para execução das aulas da unidade didática 1 “Fábulas”;
- B) Relação entre práticas de ensino e de avaliação e objetivos propostos;
- C) Interpretação das medidas comportamentais de aprendizagem.

*A) Objetivos pretendidos para o tema “Anúncios classificados”:*

A P3 mencionou dos seguintes objetivos para o tema da primeira unidade didática que foi ministrada:

- 1) Adquirir um repertório maior sobre os gêneros textuais para saber identificá-los e caracterizá-los;
- 2) Caracterizar os elementos que compõem um anúncio classificado;
- 3) Produzir ou criar um anúncio classificado;
- 4) Ensinar a técnica de revisão textual: que os alunos consigam fazer a sua própria revisão textual;
- 5) Diferenciar a linguagem oral da escrita;
- 6) Trabalhar em grupo: realizar as atividades em grupo, em parceria;

Pelos enunciados dos objetivos, verifica-se que a P3 mencionou as mudanças comportamentais que pretendia que ocorressem, porém destituídos da descrição dos comportamentos que compõe essas mudanças, ou seja, a P3 mencionou os objetivos que deveriam ser obtidos pelo ensino utilizando verbos ou substantivos que envolviam um

conjunto de habilidades, porém pouco descritivos sobre as ações dos alunos que caracterizariam “adquirir um repertório, caracterizar os elementos, produzir anúncio, fazer revisão textual, diferenciar a linguagem e trabalhar em grupo”.

*B) Relação que P1 estabelece entre práticas de ensino e de avaliação e objetivos propostos:*

As práticas de ensino e de avaliação da P3 foram descritas para cada objetivo, devido ao modo como a professora respondeu às questões da entrevista.

**Objetivo 1 - Adquirir um repertório maior sobre os gêneros textuais para saber identificá-los e caracterizá-los:** as práticas de ensino e de avaliação relatadas por P3 foram: trazer o jornal já recortado na página que continha o texto (anúncios) para os alunos e ler esse tipo de texto com eles. A P3 considerou em seu relato que essa prática não foi a mais adequada e que a modificaria da seguinte forma: forneceria para os alunos o jornal inteiro para que os próprios alunos folheassem e pudessem identificar o tipo de texto (anúncios classificados) a ser estudado através da busca pelas características do texto: *“Porque na verdade eu já levei ele (jornal) desmembrado. Eu peguei o jornal e entreguei. Eu precisava ter mostrado o ato, como se faz a leitura de um jornal. Ter apresentado o jornal inteiro e mostrando que se eu quero um anúncio classificado eu vou virando as páginas até encontrar a página de anúncios”* (p. 2).

**Objetivo 2: Caracterizar os elementos que compõem um anúncio classificado:** a P3 relatou que realizou as seguintes práticas: sondagem sobre os conhecimentos prévios dos alunos sobre o tema emitindo perguntas orais (evocativas e de reconhecimento) sobre o que os alunos conheciam sobre o tema e depois dividiu a próxima fase em duas etapas: 1ª) passou os elementos que constituem um anúncio classificado na lousa (produtos, verbo, características dos produtos, contato) e os explicou oralmente para os alunos. A P3 considerava que os alunos já possuíam algum conhecimento desses elementos de acordo com a sondagem realizada: *“Na verdade, quando eu apresentei um jornal eu vi que eles já sabiam, que eles já tinham certo conhecimento sobre aqueles primeiros elementos. Então nós só organizamos porque eles tinham (o conhecimento), mesmo que seja do senso comum”* (pág. 5). Esses elementos foram organizados pela P3 em uma listagem por escrito na lousa (P3 não descreve como foi feita essa listagem e organização); 2ª) Colocou um texto de anúncio classificado na lousa para que a P3, juntamente com os alunos, fizessem a abreviação das palavras

(abreviação como característica da forma do texto de anúncio): *“Depois essa identificação dos elementos eu dividi em duas etapas: Primeiro eu passei aquelas que são mais comuns que eles logo de cara fariam que são os produtos, as características dos produtos e o contato. A gente analisou os textos pra ver se tinham realmente isso ou não. Fizemos uma listagem, pela necessidade de registro dos elementos. No outro, dia, na segunda etapa, eu coloquei um textinho na lousa para eles copiarem e trabalharmos mais a abreviação das palavras que é o mais complicado, onde eles, alunos, sentiram mais dificuldade...”* (p.04).

Nesses termos colocados pela P3, observa-se, desde o objetivo 1, a confusão gerada pelo uso de palavras diferentes sobre um mesmo assunto a ser estudado dentro do tema, pois ora a P3 utilizava o termo “elementos” ora o termo “características” para distinguir os componentes dos anúncios. Também vale ressaltar que a P3 não tem medidas de que os alunos conheciam o significado dos termos utilizados para a compreensão da composição gênero textual em estudo. A P3 identificou a confusão gerada pela utilização desses termos e seus significados através das repercussões nas medidas comportamentais dos alunos indicados (aluno *E*, aluna *B*) no desempenho pela avaliação escrita (prova): *“Já o E, consegue identificar alguns elementos, mas ela tá confundindo muito os conceitos elementos e características. Os elementos que compõem aqueles textos e as características dos produtos. Então, são palavras que até mesmo eu deveria ter buscado um outro vocabulário pra apresentar isso”* (p. 4).

**Objetivo 3: Produzir ou criar um anúncio classificado:** as práticas de ensino e de avaliação anteriores foram consideradas pela professora como pré-requisitos para os próximos objetivos, ou seja, que permitiriam aos alunos atingirem os demais objetivos. Portanto, para isso a P3 deveria ter medidas do desempenho dos alunos diante das práticas anteriores para dar continuidade às práticas de ensino referentes à obtenção dos objetivos 3, 4 e 5. No entanto, na fala da P3 tais medidas de pré-requisitos não foram especificadas: *“Antes eu dei uma estrutura um suporte para eles poderem criar. Então, eu já determinei quais eram os elementos para que eles criassem um anúncio, o que eles precisavam pôr naquele anúncio”* (p. 7). Ou seja, a P3 considerou como práticas de ensino relacionadas com a obtenção do objetivo 3, as práticas já utilizadas nos objetivos anteriores nos quais os alunos já deveriam “saber fazer algo” que lhes instrumentalizassem a criar ou produzir um anúncio, como por exemplo, os alunos lerem um anúncio, listarem os elementos dos anúncios e identificarem as características do gênero textual.

**Objetivo 4: Ensinar a técnica de revisão textual: que os alunos consigam fazer a sua própria revisão textual:** a P3 localizou problemas na prática relacionada a esse objetivo: “A revisão foi o momento que eles foram pra lousa e colocaram o texto que eles produziram no objetivo anterior (produção de texto), que eu achei que seria muito melhor se eles tivessem feito num papel, num cartaz e eu tivesse feito um mural, com os anúncios, e depois a gente fosse revisando um dois, três por dia... Mas, eu quis acelerar nosso tempo, corrigir tudo num dia só e acho que não foi tão produtivo, foi cansativo” (p. 8). Esse exemplo do discurso da P3 confirma que a professora baseou-se nos resultados das práticas relacionadas aos objetivos anteriores para solicitar que os alunos fizessem a revisão textual, ou seja, fossem à lousa e escrevessem o texto de anúncio que tinham produzido em grupo. Ficou obscuro, porém, se a revisão é uma prática de ensino e de avaliação ou um objetivo realmente, isto é, a P3 relatou que os alunos deveriam ser capazes de realizar sua própria revisão textual ao mesmo tempo em que mencionava a revisão como condição de ensino. Na seguinte fala, a P3 mencionou a falta de clareza com relação a utilização da revisão como objetivo ou prática: “Então, a técnica de revisão que é um objetivo, mas que antes eu usei ela para fazer uma análise, usando como prática...” (p. 7).

**Objetivo 5: Diferenciar a linguagem oral da escrita:** esse objetivo, segundo relato da P3 foi associado à prática da revisão em conjunto ao objetivo 2 onde foi focalizado o uso da abreviação das palavras: “Quando eu pedi pra eles colocarem na lousa, eles usaram artigos, preposições, tudo... Mas isso foi proposital, pra depois da revisão eles terem diferenciado como eles falam e como vai ser escrito. Aí eu dei exemplos, fiz brincadeiras... Mas com o tempo e com a prática eles vão substituindo as palavras” (p.11). Assim, a P3 admitiu que a revisão textual, enquanto técnica, e o ensino da abreviação de palavras permitiram ao aluno diferenciar a linguagem oral da escrita. Porém, as práticas de ensino e de avaliação que foram mencionadas se referiram ao uso da linguagem escrita para caracterização e produção do gênero textual “anúncios classificados”.

**Objetivo 6: Trabalhar em grupo: realizar as atividades em grupo, em parceria:** A P3 justificou as práticas para esse objetivo também através das práticas executadas anteriormente e nas atitudes dos alunos ao trabalhar em grupo. Ou seja, o trabalho em grupo foi definido como objetivo, mas, assim como o objetivo 4, no relato da entrevista ficou evidente que a P3 considerou o trabalho em grupo como condição de ensino disponibilizada: “Aí foi lançar mão dos conhecimentos que eles já têm sobre trabalho em grupo e que já estão acostumados,

*relembrando com eles o que era preciso pra trabalhar em grupo. Exemplo: ter que ouvir o outro, dar a sua opinião etc. Mas mesmo assim, quando eu ia passando entre os grupos eu precisava falar, por exemplo, pra respeitar os colegas, deixar a colega falar...*” (p.10). Diante desses dados, verifica-se que, mesmo se baseando em medidas anteriores sobre o que os alunos já conheciam sobre fazer trabalho em grupo, a P3 precisou emitir mais instruções orais em cada grupo de alunos. Dessa forma, pode-se inferir que as práticas anteriormente efetuadas foram ineficazes para estabelecer e fundamentar os comportamentos dos alunos para este objetivo, pois exigiu outras demandas instrucionais da P3 para garantir a efetividade do trabalho em grupo.

Contudo, durante o relato a P3 mencionou também outras condições disponibilizadas para ensinar e para avaliar o desempenho dos alunos em relação aos objetivos propostos. A P3 relatou como prática de avaliação comum a todos os objetivos, perguntas orais (evocativas ou de reconhecimento) e a observação da participação e do interesse do aluno ao responder essas perguntas ou a fazer perguntas orais sobre alguma dúvida que seja coerente ao tema em estudo. Porém, a P3 omitiu em seu relato quais foram as perguntas orais emitidas que considerou como prática de ensino e de avaliação, e também não descreveu as respostas dos alunos que seriam medidas de aprendizagem diante das perguntas orais, ou seja, das condições de ensino e de avaliação: *“Ficar mais atenta aos alunos que não responderam as minhas perguntas e direcionar as perguntas novamente a eles”* (p. 1).

Outra prática que a P3 relatou, em comum para avaliar a obtenção de todos os objetivos, foi uma prova escrita na qual o aluno teria que responder algumas perguntas sobre o gênero textual estudado, perguntas essas que contemplariam o que foi ensinado para os objetivos. Nesta prova os alunos também produziram ao final, um texto de anúncio classificado: *“Além da participação dele em sala de aula durante o trabalho, também essa avaliação escrita, esse registro escrito, onde ele tem que ter mais autonomia pra fazer aquilo lá”* (p.1).

A partir do objetivo 3 (Produzir ou criar um anúncio classificado) a P3 justificou suas práticas de ensino e de avaliação pelas próprias práticas de ensino anteriormente disponibilizadas. Por exemplo: agrupar os alunos para trabalhar com o texto e corrigir o anúncio feito pelo grupo na lousa (revisão textual), a observação da participação individual (respostas orais às suas perguntas orais) e grupal (conteúdo atitudinal que o aluno deve ter no trabalho em grupo) diante das suas instruções, observação do desempenho dos alunos durante as etapas anteriores (caracterizar o anúncio, identificar e organizar os elementos do texto de anúncio classificado) e também a avaliação escrita – prova – que durante todo o relato da P3

foi considerado como medida de avaliação individual: *“Foi naquele momento da atividade que avaliei o trabalho conjunto em grupo de produzir o anúncio que eu dei as informações e agora na avaliação escrita quando eu pus pra eles fazerem um anúncio”* (p. 7).

Somente em relação ao objetivo 5 (Diferenciar a linguagem oral da escrita) a P3 indicou a prática de realizar uma prova escrita como única forma avaliação. A P3 interpretou que os alunos já demonstraram habilidades comportamentais em falar sobre o anúncio (linguagem oral), diante de práticas de ensino justificadas para esse objetivo 5 que já foram mencionadas em outros objetivos anteriores (revisão e a abreviação das palavras). A P3 descreveu a utilização da linguagem oral dos alunos indicados (*E* e *B*) da seguinte maneira: *“Na oral, durante o tempo da aula eles (B e E) falavam. A aluna B, fala pouco, mas eu acho que ela sabe diferenciar. Sabe o que é um anúncio, mas não sabe diferenciar certinho as características que tem lá. Pela participação oral... Mas da B e do E eu necessito do registro escrito, porque a participação deles é pequena na aula”*, como também descreveu o modo com ela faria para verificar a avaliação escrita desses alunos: *“Então na avaliação do aluno E, eu vou ver o que tem lá. Se tiver artigos, preposições, um texto mais parecido com o narrativo é sinal que ele não sabe diferenciar um texto oral de um escrito no caso desse gênero textual”* (p. 11).

Dessa forma, a relação que a P3 estabeleceu entre suas práticas de ensino e de avaliação com os objetivos propostos indicaram um modo generalista de utilização das mesmas práticas para vários objetivos. As medidas comportamentais da P3 foram justificadas freqüentemente por condições de ensino disponibilizadas em situações anteriores ao próprio momento do registro e também a situações anteriores relacionadas a outras unidades didáticas, por exemplo, como relatado pela P3 ao defender que no trabalho em grupo seria possível avaliar a participação de cada aluno, mesmo sem obter medidas específicas e individuais sobre a produção do texto: *“Até mesmo a escrita do texto deles dá pra saber se teve trabalho em grupo ou não, porque tem características da escrita de cada criança que eu já conheço. Então dá pra saber se aquele texto é só de uma criança”* (p. 12).

### *C) Interpretação das medidas comportamentais de aprendizagem:*

Através da descrição das práticas de ensino e de avaliação, nota-se que a P3 justificou suas práticas de avaliação pela ação dos alunos, ou seja, quando a P3 foi indagada sobre o modo como avaliaria o desempenho dos alunos ela mencionava as medidas comportamentais de aprendizagem. No seu relato, a P3 justificou a obtenção das medidas comportamentais pela

“participação” do aluno, mesmo que essas respostas fossem repetições das respostas dos outros colegas ou da instrução da P3. No entanto, quando a P3 descrevia o que considerava como “participação”, ela relatava o comportamento do aluno em responder às suas perguntas orais sobre o tema estudado. Porém, a P3 somente mencionou no relato que emitia perguntas, mas sem explicitar em suas justificativas as propriedades das perguntas emitidas para o ensino e avaliação: *“Quando eu pergunto e eles respondem, quando fazem respostas coerentes. Eu percebo eles discutindo entre si sobre o tema da aula”* (p. 4).

Outra característica no relato da P3 quanto às medidas comportamentais (de aprendizagem) foi baseada no repertório que a P3 adquiriu, durante a convivência com seus alunos, para interpretar ou supor uma medida de aprendizagem através dos gestos ou feições dos alunos que significassem para a professora o envolvimento e o interesse do aluno quanto ao tema estudado: *“Eu tenho certeza que todos aprenderam isso, pelo envolvimento deles. Você olha para a carinha deles e você vê uma expressão de dúvida. Pode ser uma coisa até abstrata, mas por isso nós temos a avaliação escrita pra ser um instrumento melhor. E ali eu tenho certeza que todos aprenderam sobre anúncio classificados, eles comentavam sobre o texto, estavam envolvidos”* (pág.3). Percebe-se nesse exemplo do relato que a P3 supôs a aprendizagem quando os alunos “comentam sobre o texto”, porém esta justificativa parece ineficiente uma vez que a P3 utilizou também o instrumento da avaliação escrita para avaliar a aprendizagem.

Foi notado também que algumas medidas que P3 obtém e que considera medidas comportamentais de dificuldade de aprendizagem, conduziram-na a modificar a topografia da sua prática de ensino e de avaliação, no caso a forma das suas perguntas orais, porém, o conteúdo da prática permanece inalterado. Por exemplo, quanto à avaliação que a P3 fez sobre a dificuldade do aluno E para diferenciar os termos “elementos” e “características” (ver descrição das práticas de ensino para o objetivo 2): *“Quando eu perguntava sobre as características do produto ele ficava com uma carinha de dúvida e na prova isso foi a dúvida dele, que eu fiquei de olho pra constatar se era isso mesmo, que estava confundindo os termos... Ele sabe o que é um anúncio, mas toda vez que perguntar sobre características ele não vai saber se é características do produto ou um elementos do gênero anúncio”* (p. 4). E depois de ter obtido essa medida de desempenho do aluno, a P3 relatou o efeito dessa constatação em seu próprio comportamento, isto é, a modificação da sua prática de ensino sob efeito do comportamento do aluno: *“Agora, eu fico retomando a todo o momento o que foi visto no ensino do texto de anúncio fazendo perguntas para os alunos... Então eu pergunto sempre chamando os outros tipos de texto, por exemplo, eu pergunto: Isso é um texto de*

*anúncio ou um artigo de opinião? Como se eu fosse fazendo uma listagem dos tipos de texto e como é cada um” (p. 5).*

A última medida comportamental relatada é relacionada à avaliação escrita – prova, na qual a P3 verificou as ações dos alunos ao escrever um anúncio utilizando os elementos que o compõe e principalmente o uso da abreviação de palavras: *“Então na avaliação do E, eu vou ver o que tem lá. Se tiver artigos, preposições, um texto mais parecido com o narrativo é sinal que ele não sabe diferenciar um texto oral de um escrito no caso desse gênero textual” (p. 11).*

Dessa forma, pode ser constatado que a P3 obteve o mesmo tipo de medidas comportamentais para todos os objetivos, ou seja, respostas orais mesmo que fossem ecóicas (alunos E e B), apesar de ter utilizado práticas diferenciadas diante da resposta indesejada. Com isso, observou-se que a prática de ensinar da P3 foi sensível a algumas medidas obtidas sobre a aprendizagem do aluno, no entanto ineficaz para garantir a obtenção dos objetivos principalmente em relação aos alunos indicados.

### **3.3.2 FASE 2**

Como na apresentação dos resultados da P1 e da P2, a Fase 2 foi constituída por três Etapas, sendo que em cada etapa foi realizada uma entrevista com cada professora participante.

#### **3.3.2.1 Fase 2/Etapa 1: Entrevista 3 - Planejamento preliminar para uma nova unidade didática (APÊNDICE-L, CD-ROM)**

Na entrevista realizada na Fase 2 / Etapa 1 (entrevista 3) foi priorizado o planejamento preliminar da segunda unidade didática a ser ministrada pela P3. Os principais resultados obtidos na entrevista 3 foram apresentados abaixo, considerando-se os mesmos três eixos de descrição e análise utilizados na apresentação dos dados da Entrevista 2 (Fase 1/Etapa2).

##### *A) Objetivos de ensino para execução das aulas da unidade didática 2 “Lendas”:*

Para a nova unidade didática a ser ministrada, no planejamento preliminar da P3 o tema escolhido foi *“Lendas”* e os objetivos previstos foram:

Objetivo 1 - Trabalhar em duplas: Aprender a ouvir e respeitar o outro;

Objetivo 2 - Alunos devem ser capazes de reescrever um texto já do conhecimento deles;

Objetivo 3 - Alunos devem ser capazes de revisar um texto, principalmente o texto deles mesmos.

Ao mencionar seus objetivos para o tema “Lendas”, a P3 utilizou verbos que definem classes de respostas como “trabalhar em duplas”, “reescrever” e “revisar”, sem indicar quais as ações ou as modificações comportamentais que descreveriam esses objetivos.

*B) Relação entre práticas de ensino e de avaliação e objetivos propostos:*

As condições de ensino e de avaliação preliminares que seriam disponibilizadas pela P3 foram listadas para cada objetivo separadamente conforme orientação do próprio relato verbal da P3:

Para o objetivo 1: *Trabalhar em duplas: Aprender a ouvir e respeitar o outro*

- garantir a formação das duplas;
- leitura a ser feita pela P3 sobre uma lenda trabalhada;
- emitir instrução ou comandos para os alunos sobre o que terão que fazer na atividade em dupla: cada dupla deve escolher uma lenda do seu interesse;
- expor regras para trabalho em dupla, pedindo ajuda para os alunos e suas opiniões sobre que regras cumprirem;
- direcionar o cumprimento das regras;
- determinar juntamente com cada dupla, as funções de cada aluno dentro do trabalho em dupla;
- fazer intervenções, se necessárias, sobre as atitudes dos alunos: chamar a atenção deles para a participação no trabalho e na interação com o colega;
- Observação do desempenho da dupla, principalmente das duplas dos alunos indicados (“B” e “E”), seguindo o critério de observar se eles estão falando sobre o que estão fazendo na atividade, um fala o outro escuta e vice-versa;
- Observação da apresentação oral para a turma;
- Registro das observações para poder intervir na dupla ou dar outro comando. Essa prática foi citada pela P3 ao explicar que acredita ser uma falha não registrar a observação e ficar na dependência dos dados da memória e que pensou nisso depois da última entrevista da devolutiva da Fase 1 (p.1).

Para o objetivo 2: *Alunos devem ser capazes de reescrever um texto já do conhecimento deles.*

- A P3 relaciona suas práticas para este objetivo com as condições oferecidas em situações anteriores ao registro que será realizado: *“As condições que eu já vou ter oferecido antes (do início do trabalho em duplas) foi a revisão de um texto bem escrito. Se precisar eu faço de novo com as duplas (no momento do registro em vídeo)”* (pág.3). Ou seja:
- Revisar (escrever na lousa e fazer correções), juntamente com os alunos, um bom texto de uma lenda que foi anteriormente (em outras aulas) lida pela professora e pelos alunos;
- Ler as lendas com os alunos (cada dupla) e se necessário fazer uma revisão com cada dupla sobre sua lenda;
- Fornecer material para alunos fazerem a leitura, ou seja, várias lendas com várias versões, para que os alunos leiam e escolham qual lenda querem trabalhar;
- Revisar o texto que os alunos fizeram. Essa prática foi considerada pela professora como prática de avaliação também, pois ela antecede a produção da segunda versão da reescrita;
- Correção da reescrita (1ª versão): levar o texto dos alunos e corrigir;
- Escrever e anexar ao texto dos alunos bilhetinhos que indiquem as correções que devem ser feitas pelos alunos durante a revisão do primeiro texto e em seguida ou simultaneamente à reescrita da 2ª versão do texto corrigido.
- Solicitar a revisão do texto pelos alunos com as dicas dos bilhetinhos: *“Na hora eu passo a instrução: ‘Gente não se esqueçam vão escrevendo e lendo o que escrevem etc. Terminou lê de novo, vê se não tem nada errado ou faltando’”* (p. 4).
- Avaliar de forma oral e escrita o trabalho final, último texto dos alunos após as revisões e reescritas: *“Eu vou avaliar mesmo o trabalho final. Vou pegar aquela escrita quando ele escreveu e vou observar como foram principalmente as crianças que tiveram dificuldade no momento da participação oral, que tiveram dificuldade no primeiro contato da dupla que foi ler o texto, falar sobre o texto... Então, o momento da reescrita é a avaliação final, quando eles montam o texto”* (p.5).

Para o objetivo 3: *Alunos devem ser capazes de revisar um texto, principalmente o texto deles mesmos.*

- Instruir ou dar comandos orais para os alunos lembrarem de como se faz a revisão. Exemplo de instrução da P3: *“Eu falo pra eles: ‘Lembrem-se que pra escrever tem que ler o que escreve... No final a gente também tem que ler o texto, ver com olhar crítico o texto’”* (p. 6);

- fornecer as instruções de forma oral e escrita na lousa como um roteiro para os alunos: *“Esse tipo de instrução provavelmente até ponho no modo escrito para eles terem um roteiro, mas eu acho muito importante que seja no verbal também”* (p. 6).
- A P3 propõe alterações em sua prática devido ao contato com os dados na devolutiva da Fase 1: *“Eu posso até estar recorrendo à nossa conversa de ontem (conversa sobre a devolutiva dos dados). Eu posso até primeiro fazer um roteiro, observar como está (a compreensão dos alunos) e depois dar um comando oral, pra ver se eles entendem... Pra tentar ver se eles só estão entendendo porque eu falo ou se entendem o que está escrito”* (p. 7). Então, a P3 reavalia sua prática propondo-se a elaborar um instrumento escrito, um roteiro, que lhe permitisse avaliar de modo sistemático os tipos de correções que poderiam aparecer nos textos;
- Observar se os alunos estão relendo o primeiro texto que reescreveram e se estão fazendo as correções indicadas no bilhete;
- Direcionar questões, perguntas orais para “E” e “B” sobre o que entenderam do texto;
- Propor outras revisões para que sejam feitas outras versões do mesmo texto;
- Tirar cópia de cada versão e comparar com a próxima versão que será corrigida durante a revisão para verificar as alterações.

Diante das práticas de ensino e de avaliação relatadas acima, observou-se que, após a entrevista da Fase 1, a P3 descreveu de forma mais específica e diversificou suas práticas para segunda unidade didática, considerando cada objetivo e as possíveis medidas a serem obtidas.

### *C) Interpretação das medidas comportamentais de aprendizagem:*

As medidas comportamentais, em geral, foram relatadas pela P3 quando justificava suas práticas de ensino e de avaliação. Podem ser destacadas as seguintes medidas de aprendizagem mencionadas por P3:

- Os alunos deveriam ler as lendas e selecionar uma lenda para trabalhar na reescrita em dupla;
- Os alunos deveriam apresentar atitudes referentes ao trabalho em dupla, como: dialogar, (um ouvir enquanto o outro falar), respeitar a opinião alheia, interagir para fazer a reescrita (um narra a lenda lida e o outro escreve) e também para efetuar as correções indicadas nos bilhetes para a revisão e nova reescrita, ou seja, deveriam discutir e em comum acordo apagar, corrigir ou substituir os parágrafos ou pontos indicados pela professora nos bilhetes;
- os alunos deveriam solicitar ajuda a P3 quando fosse necessário.

Verifica-se que as medidas comportamentais mencionadas pela P3 têm relação direta com suas práticas de ensino e de avaliação, uma vez que predominantemente os alunos deveriam seguir as instruções que seriam dadas oralmente pela P3 diante do material proposto (diferentes lendas). Observa-se também, que um objetivo precede a execução do outro, assim medidas obtidas no objetivo 1, segundo relatado pela P3 através da observação da ocorrência de conteúdos atitudinais que definiriam o trabalho em duplas, seria medida de pré-requisito para os próximos objetivos, ou seja, para a reescrita e para a revisão. E, dessa forma, a professora iria realizar uma avaliação baseada nas atitudes de dupla, no produto final ou na correção dos textos das reescritas feitos pelos alunos.

Torna-se importante notar que a P3 mostrou-se sensível em, ao considerar os objetivos, estabelecer vínculo entre sua prática e o comportamento dos alunos. A P3 em seu relato vincula funcionalmente suas práticas com as medidas comportamentais de aprendizagem dos alunos que pretendia obter. Isto pôde ser constatado, quando em sua fala, a P3 propunha alterações nas práticas de ensino e de avaliação que lhe garantissem medidas previstas para a obtenção do objetivo como, por exemplo, a necessidade de registrar por escrito as observações da apresentação oral dos alunos sobre a lenda escolhida, pois essas medidas seriam pré-requisitos para a reescrita.

### **3.3.2.2 Fase 2/Etapa 2: Entrevista 4 - Objetivos dos PCNs para ensino de Língua Portuguesa (APÊNDICE-M, CD-ROM)**

A análise dos dados para a Etapa 2 da Fase 2 foi dividida, conforme o disposto no procedimento, em dois momentos:

*1º) Avaliação em termos gerais, da P2 sobre o desempenho dos alunos de sua sala em relação aos objetivos preconizados pelos PCNs para o 1º ciclo:*

#### **ALUNO “E”**

Quanto à obtenção de pré-requisitos relativos aos objetivos dos PCNs de 1º ciclo, a P3 avaliou que o aluno E lia e compreendia a mensagem do texto, utilizando as estratégias de leitura (decifração, seleção, antecipação, inferência e verificação) e identificava características de gêneros textuais. Porém, com relação à escrita, o aluno E tinha dificuldades em produzir textos coesos e coerentes, pois não lia o que escrevia (não revisava seu texto). O aluno,

também demonstrava pouca preocupação com a questão ortográfica e tinha escrita alfabética, mas fragmentada. Também, em se tratando de comunicação oral, o aluno E, na avaliação da P3, conseguia argumentar e expressar sua opinião para assuntos relativos a textos de 1º ciclo, no entanto mostrava dificuldade em respeitar a opinião dos colegas e, para textos com temas mais abrangentes (referiu-se a textos de 4ª série), o aluno teria dificuldades em participar de situações comunicativas espontaneamente. Ou seja, conclui-se, pelo relato da P3, que o aluno E apresentava pré-requisitos para leitura e seleção da lenda, porém apresentava repertório incompatível com a obtenção dos objetivos 2 e 3 (reescrita e revisão em dupla).

### **ALUNA “B”**

Na avaliação da P3, a aluna B possuía os pré-requisitos para ler e escrever identificando e usando elementos que caracterizam os gêneros textuais estudados para 1º ciclo. A aluna utilizava as estratégias de leitura (decifração, seleção, antecipação, inferência e verificação) e conseguia argumentar e expressar sua opinião para assuntos relativos a textos de 1º ciclo respeitando a opinião dos colegas. Quando se tratava de texto de 2º ciclo a aluna B apresentava dificuldades em expressar sua opinião para textos com temas mais abrangentes (referiu-se a textos de 4ª série). A aluna também escrevia textos de 1º ciclo, utilizando a escrita alfabética, considerava o destinatário da mensagem, preocupava-se com a questão ortográfica realizando a revisão do seu texto.

**Considerações:** A P3 indicou os pré-requisitos dos alunos e suas dificuldades para conteúdos tanto de 1º ciclo quanto de 2º ciclo, porém, em momento algum da entrevista a P3 mencionou relações entre as medidas comportamentais desses alunos com as práticas que seriam disponibilizadas na segunda unidade didática. Em outras palavras, não foi mencionado de que modo (com quais ações diretas) a P3 pretendia desenvolver os repertórios exigidos na segunda unidade didática e que dependem de outros repertórios não estabelecidos no primeiro ciclo.

#### *2º) Objetivos dos PCNs/Língua Portuguesa para 2º ciclo:*

Neste momento, como descrito no procedimento da Etapa 2 da Fase 2, a P3 deveria estabelecer possíveis relações entre cada objetivo e o respectivo tema “*Lendas*”, indicar quais seriam as atividades ou práticas de ensino e de avaliação compatíveis com a obtenção do respectivo objetivo discriminando quais seriam exequíveis na segunda unidade didática e, por

fim, descrever quais medidas de aprendizagem mostrar-se-iam compatíveis com a obtenção de cada objetivo. A análise e descrição dessa entrevista seguiram os três eixos estabelecidos pelos objetivos da pesquisa:

*A) Objetivos de ensino para execução das aulas da unidade didática 2 “Lendas”:*

A P3 avaliou como pertinente ao tema todos os objetivos com exceção do objetivo 2, julgando que este objetivo não seria trabalhado neste momento. De modo geral, a P3 relacionou os objetivos dos PCNs com seu tema, justificando-os através de ações esperadas dos alunos durante a execução da nova unidade didática. Então, por exemplo, quanto ao objetivo 5 dos PCNs, a saber, “Produzir textos escritos, coesos e coerentes, dentro dos gêneros previstos para o ciclo, ajustados a objetivos e leitores determinados”, a P3 justificou a sua pertinência mencionando a reescrita das versões que os alunos fariam, se necessária, da lenda que escolheram: *“Esse objetivo vai entrar também, é pertinente, porque diz respeito à versão que eles vão criar do texto original, da lenda”* (p. 4). Dessa forma, todos os objetivos (exceto o objetivo 2) foram julgados pertinentes ao tema e os objetivos 1, 4 e 5 sofreram adaptações, realizadas pela P3, para se adequar ao tema “Lendas”. As modificações relativas a redação desses objetivos consistiram, predominantemente, em retirar uma parte de uma frase ou acrescentar elementos que a P3 julgou necessário para especificar o tema que seria trabalhado.

Objetivo 1 - Modificações: P3 Especificaria o tema do gênero que está sendo tratado, as Lendas, e retiraria o fim do texto a partir de “persuasivos”, ou seja, P3 retirou a frase “ou persuasivos, especialmente nas mensagens veiculadas pelos meios de comunicação” e manteve o restante. O objetivo modificado ficou com a seguinte redação: *“Compreender o sentido nas mensagens orais e escritas de que é destinatário direto ou indireto, desenvolvendo sensibilidade para reconhecer a intencionalidade implícita e conteúdos discriminatórios dos textos do gênero Lendas”*.

Objetivo 4 – Modificações: P3 retirou a frase *“a coerência na defesa de pontos de vista e na apresentação de argumentos”*. Segundo o relato da P3, a frase retirada está implícita no restante da descrição do objetivo. Portanto, a redação final do objetivo 4 ficou: *“Utilizar a linguagem oral com eficácia, começando a adequá-la a intenções e situações comunicativas que requeiram o domínio de registros formais, o planejamento prévio do discurso e o uso de procedimentos de negociação de acordos necessários ou possíveis”*.

Objetivo 5 – Modificações: P3 juntaria o objetivo 5 ao objetivo 6, mas com alterações na redação do objetivo 6. Para P3 a redação final da junção dos objetivos 5 e 6 seria: *“Produzir textos escritos, coesos e coerentes, dentro dos gêneros previstos para o ciclo, ajustados a objetivos e leitores determinados, com estabilidade ortográfica de palavras mais freqüentes e com a utilização do sistema de pontuação”*.

Essas modificações indicaram que a P3 estabeleceu relações entre os objetivos dos PCNs e a nova unidade didática. A P3 preocupou-se em adaptá-los ao tema a ser trabalhado, apesar de o seu relato ser destituído de descrições quanto aos comportamentos que definiriam termos como “compreender”, “desenvolver” e que não especificam as modificações comportamentais a serem obtidas.

*B) Relação entre práticas de ensino e de avaliação e objetivos propostos:*

Quanto às práticas de ensino e de avaliação compatíveis com a obtenção dos respectivos objetivos dos PCNs, foram mencionadas pela P3 condições de ensino considerando as práticas já citadas para os objetivos propostos na entrevista 3 da Fase 2 (entrevista sobre o novo tema da segunda unidade didática). Porém, cada prática mencionada na entrevista da Etapa 1/Fase 2, foi adaptada à finalidade de cada um dos objetivos dos PCNs selecionados como pertinentes ao tema “Lendas”. Assim, como ocorreu na Entrevista 3, ao justificar suas práticas a P3 mencionou, predominantemente, as ações esperadas dos alunos, ou seja, as medidas comportamentais de aprendizagem que deveriam ocorrer diante das condições de ensino disponibilizadas.

Entre as práticas de ensino e de avaliação mencionadas pela P3, destacaram-se:

- garantir (distribuir textos) o contato dos alunos com diferentes textos de diferentes versões das Lendas;
- ler uma lenda para os alunos;
- revisar (escrever na lousa e corrigir) um bom texto junto com os alunos (prática a ser efetuada antes dos registros em vídeo);
- dispor os alunos em duplas;
- instruções ou comandos para as atividades dos alunos: ler, discutir em dupla, apresentar a lenda em narração oral para os colegas da turma. Exemplo de comando relatado pela P3 na entrevista: *“Vou dar o comando: ‘Agora, vocês vão sentar em dupla, cada uma vai receber o seu texto, vocês vão ler’. Depois que eles lerem, eu vou passar outro comando: ‘Agora vocês vão discutir como vocês vão apresentar esse texto para o grupo: lendo, contando ou*

*dramatizando... Vai ser escolha de vocês. Então vocês vão discutir como fazer isso e bolar estratégias para fazer e podem fazer até um teste, um ensaio”* (p.3).

- disponibilizar dicionário para consulta durante a revisão do texto pela dupla;
- colocar bilhetinhos com orientações sobre as correções no texto da reescrita para os alunos seguirem durante a revisão;
- inverter os papéis de trabalho na dupla: quem narrou a lenda para o colega escrever na primeira versão da reescrita, vai escrever e o colega vai narrar na segunda reescrita depois da revisão do texto;
- observação das atitudes dos alunos no trabalho em dupla e do desempenho da dupla quanto ao uso de estratégias na apresentação ou narração oral para sala de aula (não há descrição de quais estratégias serão observadas);
- verificar se ocorreram as modificações no texto indicadas pelos bilhetes;
- observar se os alunos indicados “E” e “B” conseguem inverter os papéis e se mostram iniciativa para isso;
- avaliação do produto final, texto final dos alunos;

Pôde ser observado, nas práticas de avaliação, que a P3 utilizou verbos ou substantivos que omitem a descrição mais informativa da topografia das suas ações na execução das práticas. Outra característica do relato da P3 sobre suas práticas de ensino e de avaliação foi a menção de práticas já executadas em situações de ensino anteriores ao momento da execução da unidade didática planejada em conjunto entre professora e pesquisadores: *“Vamos reescrever uma lenda coletivamente, onde eu vou ser a escriba. Depois vamos revisar esse texto produzido coletivamente. Tudo isso antes do trabalho em duplas (momento que se inicia o registro da segunda unidade didática), pois já vai fornecendo pra eles condições para produzir o texto em dupla”* (p. 4). Ou seja, a P3 pretendia desenvolver repertórios num contexto mais coletivo e investigar a manifestação dos mesmos no trabalho em dupla.

### *C) Interpretação das medidas comportamentais de aprendizagem:*

Em relação às medidas comportamentais de aprendizagem mencionadas pela P3 para os objetivos dos PCNs, coube diferenciar quais medidas a P3 esperava obter em relação a cada objetivo selecionado, separadamente, para que fosse feita a análise da relação entre estas medidas e os respectivos objetivos dos PCNs:

- *Medidas para o objetivo 1:* os alunos deveriam demonstrar atitudes relativas ao trabalho em dupla, como ouvir e respeitar o que o outro diz, e vice-versa;
- *Medidas para o objetivo 3:* os alunos deveriam escrever a lenda e reescrevê-la (após a revisão) expressando suas idéias e sentimentos, acolhendo a opinião do colega da dupla e discutindo o modo de fazer a atividade;
- *Medidas para o objetivo 4:* os alunos deveriam ler a lenda e narrá-la para a turma; Planejar previamente o discurso usando das estratégias de negociação durante o diálogo com a dupla;
- *Medidas para o objetivo 5 (P3 relata por aluno indicado):* Aluno “E” – deveria narrar a lenda na seqüência temporal dos fatos para o colega escrever e também deveria rever a escrita, junto com o colega, propondo alterações e correções; Aluna “B” – deveria fazer a exposição oral e avançar na escrita alfabética e ortográfica. Ambos deveriam ajudar o colega da dupla na narração oral para sala e na reescrita;
- *Medidas para o objetivo 6:* os alunos deveriam entender o que está escrito no bilhete expondo oralmente à P3 o conteúdo das informações nele contidas. Se preciso, deveriam recorrer ao dicionário ou pedir ajuda da P3 quando tivessem dúvidas;
- *Medidas para o objetivo 7:* os alunos deveriam inverter os papéis na segunda reescrita: quem escreveu iria narrar e, vice-versa, o aluno que narrou deveria escrever a lenda.

Verifica-se no relato da P3 que a P3 estabeleceu vínculo entre os objetivos dos PCNs e as medidas comportamentais esperadas, ou seja, o conjunto das medidas citadas indicaria a obtenção dos objetivos na proposta dos PCNs. Contudo, falta no discurso da P3 descrições mais informativas sobre ações que caracterizariam os “fazeres” dos alunos. Também, não foi possível analisar pelo discurso da P3 como seriam realizadas as verificações sobre a ocorrência de tais medidas. Em síntese, a P3 vinculou o que esperava dos alunos com relação aos objetivos propostos dos PCNs e diante das práticas de ensino e de avaliação mencionadas, porém falta clareza na descrição das ações da professora para avaliar o desempenho dos alunos e assim justificar as medidas comportamentais obtidas.

### **3.3.2.3 Fase2/Etapa 3: Entrevista 5 - Planejamento Conjunto da segunda Unidade Didática (APÊNDICE-N, CD-ROM)**

Na seção do procedimento de coleta de dados, foram descritos para essa Etapa da Fase 2, os seguintes passos:

A) *Roteiro de Intervenção*, elaborado pela pesquisadora, o qual orientou as discussões para a entrevista de planejamento com cada professora;

- B) *Entrevista 5*, propriamente dita, resultado da interação entre a pesquisadora e as professoras sobre as discussões relativas ao Roteiro de intervenção;
- C) *Roteiro de Execução* das aulas da segunda unidade didática, resultado da análise da Entrevista 5.

Para a elaboração do Roteiro de Intervenção foram utilizados os resultados da análise da Fase 1 e da Etapa 1 da Fase 2 (Entrevista 3 - planejamento preliminar). E para conclusão dessa Etapa 3 realizaram-se dois encontros com a P3 entre execução da Entrevista 5 e devolutiva do Roteiro de Execução, com tempo disponível de 50 minutos cada encontro. Abaixo estão listadas as perguntas que nortearam as discussões entre pesquisadora e professora – P3 durante a entrevista:

#### P3 - ROTEIRO DE INTERVENÇÃO:

Para a nova unidade didática a ser ministrada, no planejamento oral preliminar da P3 o tema escolhido foi “Lendas”. Os objetivos propostos pela P3 foram listados abaixo juntamente com os pontos que foram discutidos sobre a execução das práticas ou das condições de ensino e avaliação para a nova unidade didática:

#### **OBJETIVO 1: “Trabalhar em duplas – aprender a ouvir e respeitar o outro”.**

- a) O trabalho em duplas envolveria as ações relativas a conteúdos atitudinais: falar um com o outro, dialogar, parar de falar quando outro começar, ouvir o outro, respeitar as opiniões, cooperar entre si. Perguntas:
- Para a P3 os conteúdos atitudinais implicariam necessariamente na compreensão ou no entendimento do conteúdo conceitual referente ao tema proposto para o ensino, no caso as Lendas?
  - Quais seriam as práticas de ensino e de avaliação que considerassem os dois tipos de conteúdo?
- b) As ações que demonstrassem os dois tipos conteúdos dentro das discussões e nos diálogos em dupla, seriam medidas comportamentais de interpretação e compreensão da lenda durante a realização do trabalho em grupo?
- c) O objetivo 1 seria requisito para a execução dos demais objetivos?

Se, for requisito:

- d) O planejamento das práticas docentes relacionado aos itens a e b seriam garantias ou medidas que a professora poderia ter para avaliar o desempenho dos alunos nas próximas etapas da unidade didática, já que o objetivo 1 é requisito para a execução dos demais objetivos?

**OBJETIVO 2: “Os alunos devem ser capazes de reescrever um texto já do conhecimento deles”.**

Considerando que uma condição para a reescrita é o conhecimento prévio do aluno sobre a lenda, seria necessário que a professora conseguisse garantir que o aluno realmente possuísse algum conhecimento da lenda com a qual vai trabalhar em dupla. Em relação a isso, algumas questões:

- a) Existiram medidas prévias do conhecimento da lenda pelo aluno? Quais? O que o aluno já fez com relação à lenda a ser trabalhada em dupla? Como foi?
- b) A professora possuía alguma medida específica (não só geral da turma) com relação ao conhecimento que os alunos indicados “E” e “B” teriam das lendas que iriam trabalhar?
- c) Em que momento esses conhecimentos prévios seriam acessados pela professora? Como a professora faria isso? Ou seja, quais estratégias a professora usaria para acessar os conhecimentos prévios dos alunos sobre a sua lenda?
- d) A P3 concorda que seria necessário produzir medidas comportamentais dos alunos no momento anterior à reescrita para que se tivesse um parâmetro para entender ou avaliar a produção da reescrita posteriormente?
- e) Uma das avaliações para esse objetivo seria verificar se o comportamento verbal dos alunos ao narrarem a lenda é fiel ao conteúdo presente na reescrita. Como a P3 faria para produzir uma forma de registro das informações? Esse registro permitiria que fossem obtidas medidas comportamentais referentes a este objetivo pelos alunos?

**OBJETIVO 3: “Alunos devem ser capazes de revisar um texto, principalmente o texto deles mesmos”.**

- a) A P3 utilizaria para esse objetivo bilhetes que indicariam onde devem ser feitas correções ou revisões no texto: Compreender o conteúdo do bilhete garante que o

- aluno consiga fazer as modificações necessárias? Ou seja, fazer modificações no texto seria uma medida de compreensão?
- b) Considerando essa prática, a P3 concorda que a revisão implicaria em duas habilidades distintas: o aluno deveria identificar os pontos de correção e alterar esses pontos se necessário? Uma habilidade produziria necessariamente a outra? Por exemplo: Identificar os pontos de correção garante que o aluno soubesse fazer a alteração no texto?;
  - c) Diante disso, o que a professora poderia fazer no caso de:
    - o aluno identificar os pontos, mas não saber alterá-los;
    - identificar e alterá-los incorretamente;
    - não identificar os pontos indicados no bilhete;
  - d) Garantir as condições de observação acima influenciaria na execução da revisão? A professora teria elementos ou estratégias que lhe permitiria fazer essa observação?
  - e) O uso dos bilhetinhos foi uma estratégia de avaliação para a reescrita e de ensino para a revisão: Qual a função do bilhete ou o que a professora pretendia com essa estratégia? Como checar se o aluno entendeu a função do bilhetinho?
  - f) Como a P3 iria obter uma medida de compreensão do conteúdo do bilhetinho pelos alunos dado que foi condição anterior e isso influenciaria a execução da revisão? O que vai conter os bilhetes (sugestões, sinalizações, elogios etc.)?
  - g) O que os bilhetes pretendiam explorar no repertório dos alunos? Seriam sinalizadores mais amplos, genéricos ou mais específicos, pontuais?
  - h) A respeito de como a professora iria atuar sobre as medidas produzidas pelos alunos na revisão: Os bilhetes seriam regras mais ou menos explícitas do que a professora espera? Seriam práticas consistentes ou inconsistentes com o que a professora faria depois da revisão?

As perguntas contidas neste Roteiro de Intervenção, possibilitaram que a Entrevista 5 fosse concluída e posteriormente transcrita. A Entrevista 5 resultou no planejamento de aula para a segunda ou nova unidade didática sobre o tema “Lendas” em conjunto com a pesquisadora. Deve ser notado que por ser um planejamento conjunto, algumas práticas mencionadas pela P3 foram mantidas e outras alteradas de acordo com as discussões realizadas com a pesquisadora. Após análise da transcrição da entrevista, foi possível elaborar o Roteiro de Execução sobre as práticas de ensino e avaliação para orientar a P3 na execução das aulas que foram ministradas:

### P3 - ROTEIRO DE EXECUÇÃO

**Objetivo 1:** Práticas da P3 em relação ao trabalho em dupla e à compreensão do conteúdo da lenda por cada aluno da dupla:

- 1) O arranjo das duplas seguirá o critério de funcionalidade e complementaridade: um aluno que sabe escrever melhor ficará junto com outro que sabe narrar melhor a história. A professora deve, junto aos alunos, estabelecer essas funções e utilizará algumas estratégias para isso:
  - a) Observar o trabalho em duplas, as atitudes, ao passar pelas duplas;
  - b) Fazer perguntas orais para cada aluno da dupla sobre o conteúdo da lenda;
  - c) Solicitar respostas, orais ou escritas, que contenham elementos característicos e mais importantes da lenda;
  - d) Diante do comportamento verbal ecóico: utilizar perguntas orais individuais e diferenciadas para cada aluno que exijam outra forma de responder ou respostas orais mais completas;
  - e) Solicitar verbalmente que o colega da dupla explique ou justifique a escolha do outro colega sobre a lenda;
  - f) Possibilidade: pedir para alunos de cada dupla registrarem por escrito as respostas sobre os elementos da lenda;
- 2) Avaliação: baseada nas respostas orais dos alunos às suas perguntas orais, ou se houver, nos registros escritos dos alunos às suas solicitações.

**Objetivo 2:** Práticas da P3 quanto à reescrita:

- 3) Para a P3 verificar o conhecimento prévio da lenda pelos alunos:
  - a) P3 deve averiguar, através de indagações aos alunos, o cumprimento do critério de escolha da lenda que sugeriu aos alunos: “escolher a lenda que o colega que vai narrar tem mais facilidade para compreender”;
  - b) A P3 relatou na entrevista que tem certeza que os alunos B e E conhecem a lenda devido ao contato e leitura prévia do material. A P3 deve constatar isso no momento do trabalho em dupla, ou seja, através de que ações esses conhecimentos prévios se manifestaram;

3) Avaliação: tanto para narração oral quanto para a reescrita a P3 iria verificar através de comparações entre suas anotações da narração oral e o texto da reescrita, se os elementos mais importantes da lenda apareceram nas verbalizações e no texto, acrescentando sinalizadores nos bilhetinhos sobre isso no momento da revisão.

**Objetivo 3:** práticas para a revisão:

4) Utilização dos bilhetes para orientar a revisão:

- a) Sinalizar e orientar a correção do texto pelos bilhetes, sem fornecer respostas;
- b) Essa sinalização será de forma específica e pontual, direcionando os alunos para os pontos em que são necessárias alterações (Exemplo: “No parágrafo 2 vocês devem rever a construção da frase”);
- c) O foco principal é atingir a seqüência correta do texto, dos eventos do texto;
- d) Na 1ª revisão algumas funções podem ser usadas se necessário: usar o bilhete para correções ortográficas e gramaticais; como forma de elogio (reforço); fazer referência sobre elementos que apareceram na narração e que não apareceram na reescrita e vice-versa;
- e) Se for preciso a 2ª revisão, o foco do bilhete será sinalizar alterações ortográficas mais importantes;
- f) P3 vai verificar se os alunos conseguem compreender o conteúdo dos bilhetes, identificar as correções e propor as alterações através da ajuda mútua dos membros da dupla, observando se o que um não conseguir fazer o outro irá ajudar e, a P3, vai intervir se necessário, para compreensão dos bilhetes.

Obs.: A P3 não conseguiu descrever de que forma seria essa intervenção, somente mencionou práticas de acordo com o que já fazia anteriormente: intervir se os alunos solicitarem ajuda ou interferir porque observou que alunos estavam com dificuldade.

5) A P3 vai dar orientações orais e gerais sobre o uso dos bilhetes constando informações sobre como foram confeccionados e qual a função dos bilhetes. Vai utilizar as seguintes estratégias:

- a) A P3 vai utilizar uma linguagem adequada na escrita dos bilhetes: preocupando-se em escrever palavras conhecidas e explicar as desconhecidas;
- b) Fazer perguntas orais direcionadas a cada aluno, principalmente a B e E, pedindo explicações orais sobre o que compreenderam do conteúdo do bilhete;

- c) A P3 vai observar as respostas ecóicas utilizando-as como sinalizadoras para que refaça perguntas inéditas que exijam respostas mais completas;
  - d) A P3 vai solicitar aos alunos que em caso de dúvidas sobre o conteúdo do bilhete, peçam ajuda para a professora e não somente para o colega da dupla.
- 6) A P3 vai verificar os procedimentos de correção da reescrita e das versões da revisão, dado que as informações contidas nos bilhete são os parâmetros da P3 para isso:
- a) A correção da P3 deve ser consistente com as sinalizações dos bilhetes;
  - b) A P3 deve ter indícios sobre a compreensão do conteúdo dos bilhetes pelos dois alunos da dupla no momento em que fazem a revisão do texto. Usará como recurso perguntas orais e observação da execução das correções pelos dois membros;
  - c) A P3 colocou a possibilidade de troca de funções na dupla no momento da revisão: o aluno que escreveu a reescrita poderia ditar a revisão e vice-versa.

A devolutiva sobre o Roteiro de Execução descrito marcou a finalização da Etapa 3 e da Fase 2. Com isso a P3 e os pesquisadores marcaram o início da Fase 3, ou seja, o início dos registros em vídeo para as aulas referentes a nova ou segunda unidade didática da P3.

### 3.3.3 FASE 3

#### 3.3.3.1 Fase 3/Etapa 1: *Registro das aulas de Língua Portuguesa referentes a segunda unidade didática selecionada pela professora*

**Quadro 6:** Descrição das Contingências de ensino referentes a cada episódio das aulas ministradas por P3 na execução das aulas da Fase 3 - tema: “Lendas”

	SITUAÇÃO ANTECEDENTE	CLASSES DE AÇÕES OU PRÁTICAS DE ENSINO DA P3	EVENTOS SUBSEQÜENTES
1º episódio	Alunos sentam-se em duplas já pré-definidas pela P3 em aula anterior (total de 16 duplas); manipulam o material sobre as lendas;	Instrui oralmente os alunos de modo geral sobre como devem trabalhar em dupla ao ler a lenda e discutir aquilo que consideram mais interessante da lenda;	Os alunos olham para a P3;

Os alunos olham para a P3;	A P3 exemplifica a interação entre os alunos utilizando um modelo descrevendo as conseqüências para quem não seguir as instruções;	Alguns alunos olham para P3, outros conversam entre si;
Alguns alunos olham para P3, outros conversam entre si;	P3 solicita que os alunos iniciem a leitura da lenda ;	Dupla de B (aluna indicada): a parceira de B inicia a leitura em voz alta do texto e depois da leitura da lenda as duas conversam sobre o texto; Dupla de E (aluno indicado): a parceira de E lê o texto da lenda em voz alta para E, faz algumas pausas para fazer perguntas orais para E que responde. (Ex: “ <i>Você está entendendo E?</i> ”);
Dupla de E (aluno indicado): a parceira de E lê o texto da lenda em voz alta para E, faz algumas pausas para fazer perguntas orais para E que responde. (Ex: “ <i>Você está entendendo E?</i> ”);	P3 atende a dupla do aluno E: emite perguntas orais sobre o conteúdo da lenda para cada aluno da dupla variando a perguntas, não repete a mesma pergunta para o parceiro da dupla (Ex: “ <i>O que é mais importante na lenda? Quem são os personagens? O que eles fizeram? E depois? Onde eles faziam isso? E o que aconteceu?</i> ”);	O aluno E tem dificuldade para responder as perguntas sobre sucessão de fatos da lenda (Foz do Iguaçu); ele demora a dar a resposta e/ou responde incorretamente;
O aluno E tem dificuldade para responder as perguntas sobre sucessão de fatos da lenda (Foz do Iguaçu); ele demora a dar a resposta e /ou responde incorretamente;	P3 pede para que o aluno E leia novamente a lenda e continua fazendo perguntas, porém descrevendo o contexto e dando dicas. (Ex: “ <i>O que aconteceu com a Naipe (personagem)? Onde isso aconteceu e como?o que fez Mboi (personagem) ao ver a Naipe fazendo isso?</i> ”);	O aluno E tem dificuldades para responder: responde parcialmente as perguntas da P3;
O aluno E tem dificuldades para responder: responde parcialmente as perguntas da P3;	P3 sugere à dupla de E uma troca: pede para que E leia a lenda em voz alta para sua parceira; P3 vai atender outros alunos;	A dupla inicialmente concorda com a instrução da P3, mas a parceira de E continua a ler a lenda para E;

	A dupla inicialmente concorda com a instrução da P3, mas a parceira de E continua a ler a lenda para E;	A P3 emite perguntas orais evocativas sobre o conteúdo da lenda (como fez para dupla de E) para as outras duplas; P3 emite perguntas para dupla da aluna B;	A aluna B fala para a P3 a seqüência de fatos da lenda (“Saci Pererê”);
	A aluna B fala para a P3 a seqüência de fatos da lenda (“Saci Pererê”);	P3 brinca com a aluna e pede para continuarem a atividade;	Alunas da dupla riem e continuam a listar os elementos da lenda;
2º episódio	Alunos terminam de fazer a listagem por escrito dos fatos da lenda;	A P3 pede silêncio para a turma e emite perguntas para cada aluno da dupla nas quais tenham que responder em voz alta para os colegas quais foram os elementos que selecionaram como importantes para sua lenda;	A aluna B reveza ao falar sobre os elementos que listou com a colega; - O aluno E, fala dos elementos, porém com dificuldade, a parceira da dupla completa sua resposta;
	A aluna B reveza ao falar sobre os elementos que listou com a colega; - O aluno E, fala dos elementos, porém com dificuldade, a parceira da dupla completa sua resposta;	A P3 acrescenta informações de mais elementos que faltaram nas respostas do aluno através de perguntas orais em voz alta direcionadas a E: (“ <i>Porque a serpente ficou brava com a Naipe?</i> ”);	O aluno E responde da forma prevista; outros alunos conversam entre si, brincam com material;
	O aluno E responde da forma prevista; outros alunos conversam entre si, brincam com material;	A P3 repete em tom de voz mais alto a resposta do aluno;	Os alunos olham para P3;
	Os alunos olham para P3;	P3 repete a listagem de cada dupla para a turma inteira ouvir e aprova com um “sim” com a cabeça;	Alunos olham para P3;
3º episódio	Alunos de cada dupla conversam entre si, ensaiam a apresentação oral da lenda;	P3 inicia as apresentações das narrações orais de cada dupla sobre sua própria lenda, descendo a topografia das respostas para a narração e as conseqüências; P3 solicita que a dupla do aluno E faça a narração da lenda;	A parceira de E inicia a narração oral, E tenta revezar com a colega, mas esquece a seqüência dos fatos da lenda; a apresentação pára;

	A parceira de E inicia a narração oral, E tenta revezar com a colega, mas esquece a seqüência dos fatos da lenda; a apresentação pára;	A P3 emite perguntas orais sobre descrição dos personagens e contexto das ações dos personagens principais para E dando dicas para que ele “se lembre” da história: “ <i>Quem era a Mboi? Onde estavam Naipe e Taroba? Eles conseguiram fugir? O que aconteceu?</i> ”;	O aluno E responde todas as perguntas da P3 e a parceira encerra a apresentação;
	O aluno E responde todas as perguntas da P3 e a parceira encerra a apresentação;	A P3 faz anotações sobre a apresentação da dupla;	Outros alunos apresentam a narração oral; encerram-se as apresentações;
	Encerram-se as apresentações das narrações orais;	A P3 vai à frente da sala e simula as apresentações dos alunos, indicando que a maioria das duplas não apresentou da forma esperada (de modo desinteressante e decorado);	Todos os alunos olham para a P3;
	Todos os alunos olham para a P3;	A P3 dá bronca nos alunos dizendo que eles não fizeram da maneira como havia sido combinada	Os alunos olham para P3; alguns emitem opinião sobre o desempenho durante a narração concordando com a professora;
	Os alunos olham para P3; alguns emitem opinião sobre o desempenho durante a narração concordando com a professora;	P3 dá um modelo de uma boa apresentação junto com um aluno voluntário;	Os alunos olham para a P3, riem da apresentação e fazem comentários;
	Os alunos olham para a P3, riem da apresentação e fazem comentários;	P3 dá a instrução oral para que os alunos façam nova apresentação da lenda por improvisação: desfaz as duplas e pede a narração de uma lenda diferente da escolhida inicialmente dupla;	Algumas duplas fazem a apresentação improvisada de acordo com o previsto pela P3;
	Algumas duplas fazem a apresentação improvisada de acordo com o previsto pela P3;	P3 elogia as apresentações pergunta se os alunos gostaram das apresentações	Alunos respondem oralmente que gostaram mais das apresentações improvisadas do que as apresentações ensaiadas

4º episódio	Alunos terminam as apresentações (narrações) orais das lendas e conversam entre si;	A P3 instrui oralmente, descrevendo as contingências, sobre a função de cada aluno na dupla durante a reescrita da lenda: um aluno deve narrar a lenda para o parceiro escrever, depois de escrever cada parágrafo a dupla discute possíveis correções e sugestões na escrita ou na narração;	Alunos olham para P3;
	Alunos olham para P3;	P3 emite perguntas de compreensão sobre a função de cada aluno na dupla e pede justificativas ( <i>“Entenderam? O que cada um vai fazer?”</i> );	Alunos respondem: aluna B e aluno E respondem que eles irão narrar a lenda para os parceiros escreverem;
	Alunos respondem: aluna B e aluno E respondem que eles irão narrar a lenda para os parceiros escreverem;	P3 coloca regras para os alunos sobre como: um respeitar a função do outro na dupla para reescrita,	Todas as duplas responderam para a P3 que concordavam em fazer dessa forma o trabalho da reescrita; iniciam a reescrita desempenhando os devidos papéis que atribuídos na dupla;
5º episódio	Os alunos receberam da P3 os textos da reescrita que fizeram na aula anterior contendo bilhetes com correções para fazerem a revisão do texto;	A P3 instrui oralmente os alunos sobre como devem fazer a revisão da primeira reescrita: P3 fala em voz alta para turma as informações que podem conter os bilhetes e a localização dessas orientações no texto, por exemplo: <i>“Rever a acentuação das palavras no quinto parágrafo”</i> ;	A maioria dos alunos olham para a P3 e lêem os bilhetes dos seus textos;
	A maioria dos alunos olha para a P3 e lêem os bilhetes dos seus textos;	A P3 emite perguntas orais sobre a compreensão da instrução para alunos ( <i>“Entenderam? O que é pra fazer?”</i> );	Alunos respondem que entenderam; aluno E brinca com material escolar;
	Alunos respondem que entenderam; aluno E brinca com material escolar;	A P3 explica que estes tipos de correções vão aparecer nos bilhetes para revisão; utiliza exemplificações através de frases que coloca na lousa e pergunta em voz alta aos alunos como devem corrigir a frase;	Alguns alunos respondem por repetição às perguntas da P3; o aluno E brinca com material escolar; a aluna B conversa com a colega;

Alguns alunos respondem às perguntas da P3; o aluno E brinca com material escolar; a aluna B conversa com a colega;	P3 distribui aos alunos o primeiro texto da reescrita para que eles façam a revisão. A P3 instrui oralmente como devem utilizar os bilhetinhos, especificando as regras para a atividade;	As duplas iniciam a leitura do bilhetinho e do texto da reescrita;
As duplas iniciam a leitura do bilhetinho e do texto da reescrita;	A P3 vai até dupla da aluna B pede para a aluna B ler em voz alta o parágrafo sugerido no bilhetinho para correções;	Aluna B lê o que está escrito no bilhete;
Aluna B lê o que está escrito no bilhete;	P3 pergunta oralmente à aluna sobre o que é para corrigir	A aluna B repete para P3 as mesmas instruções do bilhete;
A aluna B repete para P3 as mesmas instruções do bilhete;	A P3 pede para a dupla chamá-la depois que fizerem as correções desse parágrafo;	A dupla da aluna B relê o texto da primeira reescrita procurando as indicações do bilhete;
A dupla da aluna B relê o texto da primeira reescrita procurando as indicações do bilhete;	P3 emite perguntas orais ao aluno E sobre a sua compreensão do bilhete e sobre as modificações que podem ser feitas (perguntas diferentes das que foram feitas a seu colega de dupla): <i>“Então, E, você entendeu o que é pra fazer? O que é para corrigir? Qual é o jeito certo de escrever? O que você acha? O que pode ser colocado aqui no lugar dessa palavra?”</i> ;	O aluno E responde de acordo com o previsto;
O aluno E responde de acordo com o previsto;	P3 elogia as respostas do aluno E;	A dupla de E conversam ente si, a parceira de E faz perguntas para o aluno E, conversam e depois a parceira escreve;
Dupla da aluna B: As alunas têm dúvidas sobre acentuação ou ortografia de uma palavra; elas chamam a P3 e perguntam o jeito certo de escrever;	P3 pede para que elas procurem no dicionário e fornece o dicionário para elas consultarem;	As alunas perguntam novamente para a P3 sobre a mesma dúvida de ortografia;

	As alunas perguntam novamente para a P3 sobre a mesma dúvida de ortografia;	P3 fornece dicas para correção de alguma palavra ou pontuação. ( <i>“Vocês disseram que não tem essa palavra no dicionário, mas tem outra palavra que é um verbo dessa palavra e que vocês podem ver o significado. Qual é o verbo dessa palavra”</i> );	As alunas procuram no dicionário e respondem da forma desejada pela P3;
6º episódio	Alunos sentam nas carteiras e olham para a P3;	A P3 distribui o material – texto com bilhete – e instrui os alunos a terminarem a revisão do texto da aula anterior (segunda versão da reescrita);	Todos os alunos lêem seus próprios textos;
	Os alunos emitem perguntas para a P3 sobre dúvidas de ortografia na correção do texto;	P3 instrui que consultem o dicionário ou fornece informações sobre a reestruturação de frases emitindo perguntas orais evocativas;	A dupla do aluno E começa a fazer a revisão do último parágrafo indicado no bilhete – E lê o parágrafo, os dois conversam e o aluno E dita para sua parceira uma forma de alteração; a sua parceira escreve; A dupla da aluna B continua com algumas dúvidas sobre ortografia de palavras e emitem perguntas para P3;
	A dupla da aluna B continua com algumas dúvidas sobre ortografia de palavras e emitem perguntas para P3;	P3 procura a palavra no dicionário junto com a parceira da aluna B, mas não fornece a resposta;	A aluna B conversa com outros colegas e sua parceira termina as correções da revisão;
	A aluna B conversa com outros colegas e sua parceira termina as correções da revisão;	P3 distribui a folha na qual os alunos devem passar a limpo a versão final da reescrita para confecção do livro de lendas e instrui os alunos com relação a formatação da transcrição do texto;	Os alunos encarregados de escrever, no caso os parceiros da dupla de B e passam a limpo a versão do texto final.

De acordo com os episódios apresentados acima, podem ser inferidas algumas propriedades da prática de ensino da P3 para execução da segunda unidade didática de língua Portuguesa, com o tema “Lendas”. Verifica-se que a P3, em relação à Fase 1, continuou a apresentar as três classes de respostas relativas a:

- 1) instruções orais e escritas sobre as atividades e assunto estudado;
- 2) avaliação das medidas comportamentais de compreensão da instrução;
- 3) avaliação das medidas comportamentais de compreensão do conteúdo curricular ministrado.

No entanto, diferentemente da Fase 1, as respostas operantes que constituíram tais classes de respostas da Fase 3, foram emitidas contingentemente aos efeitos das respostas dos alunos. Dessa forma, para as Classes de respostas 2 e 3, pôde ser observado em todos os episódios que a P3 diversificou suas práticas a fim de obter respostas dos alunos que lhe dessem garantias da compreensão das instruções ou do conteúdo curricular estudado, mesmo diante do comportamento verbal ecóico. Assim, na avaliação das medidas comportamentais dos alunos, a P3 evitou inferir aprendizagens somente pela resposta ecóica através da emissão de perguntas orais evocativas que solicitavam justificativas das respostas por cada aluno da dupla. A P3 dirigiu individualmente as perguntas a cada aluno alterando a sua topografia de modo a diminuir a possibilidade de que o aluno respondesse pela repetição da resposta do outro colega.

De modo similar, diante da dificuldade do aluno em responder às perguntas orais evocativas sobre a compreensão do conteúdo estudado, a P3 demonstrou que seu comportamento estava sensível as respostas dos alunos, uma vez que alterou sua prática em função da manifestação de dúvidas pelos alunos. Algumas dessas alterações puderam ser observadas, por exemplo, quando a P3 acrescentou informações adicionais ou contextualizou suas perguntas orais de modo a ampliar a probabilidade de o aluno responder a questão do modo previsto, ou então, quando a P3 emitiu uma nova instrução, diferente daquela dada anteriormente, para que igualmente, fosse ampliada tal possibilidade. Essas duas alterações descritas de práticas sob efeito das respostas dos alunos puderam ser constatadas no episódio 1: observou-se que a P3 após obter uma resposta do aluno E de que entendeu a instrução fornecida, ela passou a questioná-lo com perguntas orais sobre o conteúdo da Lenda. A P3, porém, variou a topografia das perguntas, de modo a estabelecer a seqüência dos fatos da lenda. Diante da dificuldade do aluno E, que demorava para responder às perguntas, a P3 fornecia uma nova instrução, solicitando que o aluno lesse novamente a lenda, porém em voz alta para sua colega de dupla. Posteriormente, no episódio 3, a P3 retomou a avaliação da compreensão do aluno sobre o conteúdo da lenda, realizando novas perguntas orais evocativas sobre a sucessão de fatos da história. Neste episódio, o aluno E respondeu da forma prevista pela P3 que pôde inferir sua aprendizagem por uma medida possivelmente obtida sob o

controle de propriedades do conteúdo da lenda e do reforçamento diferencial de ações emitidas diante de tais propriedades.

Outro exemplo sobre a avaliação das medidas comportamentais, pôde ser observado no episódio 5: a P3 emitiu perguntas orais de compreensão sobre a instrução para a reescrita obtendo, inicialmente, medidas baseadas nas respostas de “sim ou não”, “entendi ou não entendi” e também a emissão de comportamentos concorrentes. O efeito dessas respostas sobre o comportamento da P3 foi a emissão de novas instruções escritas sobre o conteúdo dos bilhetes, utilizando exemplos de frases na lousa como modelos de correção e revisão do texto. Diante das respostas ecóicas dos alunos às suas perguntas orais emitidas no decorrer da explicação, a P3 especificou regras para execução da atividade em dupla e avaliou os alunos individualmente em suas duplas. Ou seja, a P3 emitiu perguntas orais para cada aluno sobre a compreensão do conteúdo dos bilhetes (utilizados na correção do texto) diferentes das emitidas anteriormente para a classe toda, e também corrigiu a atividade de cada dupla (duplas de E e B) passo a passo. Ao obter respostas desejadas, a P3 elogiava os alunos e solicitava que continuassem o próximo passo indicado no bilhete para a atividade de revisão textual.

Em relação ao modo como a P3 fornecia as instruções, ou seja, à classe de respostas 1, outra propriedade da prática de P3 foi observada nos episódios apresentados: a P3 descreveu as conseqüências de seguir ou não as instruções, descrevendo regras ao fornecer instruções sobre as atividades dos alunos (por exemplo, episódio 4). De modo consistente com as regras descritas, a P3 forneceu as conseqüências aos alunos por cumprirem as instruções do modo esperado, como pôde ser constatado no episódio 3. Com isso, a P3 obteve respostas de seguimento das instruções que podem ter sido emitidas pelo controle das regras e não somente pela repetição do conteúdo instrucional. E, diante da dificuldade dos alunos para realizar alguma atividade, como por exemplo, a correção do texto da reescrita (revisão), a P3 fornecia uma nova instrução, como usar o dicionário ou “dicas” (informações adicionais) sobre a reestruturação das frases, ao invés de fornecer a resposta pronta ao aluno (episódios 5 e 6) imediatamente.

Contudo, concluiu-se que as modificações presentes no comportamento de ensinar da P3 durante a Fase 3, possivelmente se referem as discussões realizadas por ocasião da Fase 2 sobre a execução das aulas da segunda unidade didática. Deste modo, cabe ressaltar que a P3 tentou obter medidas comportamentais de aprendizagem sobre as lendas “testando” estratégias de avaliação até considerar que obteve algum indicativo do conhecimento do aluno, ou seja, indícios do que o aluno sabia fazer em relação a: compreender os eventos da

lenda, narrar oralmente a sua seqüência no decorrer da história da lenda, emitir opinião sobre o conteúdo ou mensagem transmitida pela história, identificar e falar sobre os principais elementos que caracterizavam a narrativa, escrever, corrigir e reescrever um texto. Além disso, em praticamente todas as respostas orais dos alunos, a professora avaliava a ocorrência da resposta ecóica através da modificação da topografia da pergunta ou então da estratégia de fazer perguntas orais inéditas com justificativas a cada aluno que compunha a dupla. Observou-se que durante todo o trabalho com lendas, a P3 ofereceu oportunidades (condições de ensino) para que os alunos se comportassem seguindo as regras especificadas na descrição de contingências e que funcionaram como estímulo discriminativo para as ações dos alunos, direcionando-os à obtenção de modificações comportamentais esperadas por P3 em cada etapa do trabalho com lendas.

### **3.3.3.2 Fase 3/Etapa 2: Entrevista Final – Avaliação da professora sobre as aulas ministradas na segunda unidade didática (APÊNDICE-O, CD-ROM)**

Nesta entrevista foi analisada a relação que a P3 estabeleceu entre as práticas de ensino e avaliação, a obtenção dos objetivos e medidas comportamentais dos alunos indicados (E e B) nas atividades de planejamento conjunto fornecidas pelos episódios dos registros em vídeo da Etapa 1 da Fase 3. A síntese da entrevista foi elaborada seguindo os mesmo critérios ou eixos de descrição e análise utilizados nas Fases 1 e 2 para que fosse possível estabelecer comparação entre as medidas obtidas na diferentes fases, de acordo com os objetivos da pesquisa.

#### *A) Objetivos de ensino para execução das aulas da unidade didática 2 "Lendas":*

De acordo com o relato da P3 diante dos episódios apresentados sobre as aulas ministradas, a P3 considerou que todos os objetivos foram alcançados por todos os alunos, inclusive pelos alunos B e E. A P3 relacionou a obtenção dos objetivos à execução das suas práticas de ensino que foram programadas de acordo com a necessidade individual dos alunos indicados.

#### *B) Relação entre práticas de ensino e de avaliação e objetivo proposto:*

A P3 considerou que, para o objetivo 1 (trabalho em duplas), o seu trabalho no decorrer do ano com os alunos lhe possibilitou fazer o agrupamento em duplas, focalizando o critério de funcionalidade, ou seja, habilidades que um dos alunos precisava desenvolver e o outro já possuía e vice-versa, para que fossem complementares e se aprimorassem. Mas, para esse agrupamento a P3 contou com uma discussão com a turma para que chegassem a um acordo sobre as habilidades de cada um. A P3 relatou que teve dificuldades em agrupar o aluno E dado que ele tinha defasagens na leitura e, por isso mesmo, ficaria mais difícil fazer a narração. Porém, entre narrar e escrever, a P3 acreditou que a primeira habilidade (repertório verbal) a ser treinada deveria ser a leitura, ou seja, para narrar o aluno deveria ler, pois a escrita é mais complexa e envolve leitura também. Por isso, a P3 considerou uma boa estratégia agrupar o aluno E com uma aluna que sabia escrever bem.

Quanto à prática de emitir perguntas orais, a P3 disse que foi uma forma de investigar o conhecimento do aluno e que ficou muito atenta em verificar a questão do comportamento ecológico. Para isso modificou a forma da pergunta sempre que tinha dúvidas quanto à fonte de controle da resposta do aluno. Dentro de todos esses parâmetros e observações a P3 considerou que suas práticas foram necessárias e contribuíram para que os alunos tivessem um bom desempenho no trabalho em duplas.

Em relação ao objetivo 2 (reescrita), a P3 considerou que suas práticas foram suficientes para que o objetivo fosse atingido, devido à qualidade superior da produção do texto dos alunos em relação a um texto normal para quarta série. A P3 considerou que se fosse um trabalho individual somente, não teria obtido o mesmo resultado. No entanto, a P3 mencionou alterações que poderiam ser realizadas:

1º) pedir primeiramente uma produção individual, porém com os alunos trabalhando em duplas, isto é, eles conversariam e discutiriam o texto, mas cada aluno iria produzir ou escrever sua própria reescrita. Depois os alunos teriam que escolher qual das duas versões seria selecionada para ser trabalhada a revisão em dupla e com produção de reescrita conjunta;

2º) a P3 considerou que não obteve medidas sobre o conhecimento individual dos alunos (ao focalizar somente essa unidade didática) que se encarregaram da narração para avaliar se seriam capazes de reescrever sem a ajuda do colega. Por isso, a P3 proporia num outro momento, uma atividade anterior ao trabalho em dupla, na qual ela dividiria o texto da lenda em partes e faria perguntas escritas de interpretação daquela parte do texto. Ou então, um exercício onde o aluno tivesse que completar um texto já iniciado referente a algum trecho do texto original da lenda, porém sem consultar a lenda.

A P3 justificou as alterações acima dizendo que talvez essas atividades lhe dessem mais condições para afirmar que os alunos B e E conseguiriam realmente fazer a reescrita, pois com as medidas que a P3 obteve, segundo seu relato, é possível supor que são capazes de elaborar um texto simples com os elementos que identificaram e reataram sobre a lenda. Concluindo, a P3 avalia que suas práticas contribuíram para o tipo de trabalho em dupla executado na reescrita, ou seja, para a obtenção da reescrita pela dupla de alunos e não individualmente.

Quanto ao objetivo 3 (revisão do texto da reescrita) a P3 avaliou que o uso do bilhete contribuiu para que os alunos fossem treinados na técnica da revisão, mas que não foi essencial. A princípio a P3 iria dar somente uma orientação por aula para os alunos corrigirem. No entanto, colocou quatro ou cinco orientações num mesmo bilhete e então alterou sua postura para auxiliar os alunos a entenderem as orientações do bilhete e propor alterações. A P3 fez considerações acerca do uso do bilhete após os resultados do trabalho e avaliou que talvez pudesse dispensar esse recurso, visto que, a maioria das duplas demonstrou autonomia na revisão. Relatou que talvez uma instrução ou orientação geral colocada na lousa por escrito fosse suficiente para determinar a atividade e daria mais independência para que os alunos procurassem seus erros, sem indicações prévias, possibilitando que a P3 tivesse uma medida sobre o que os alunos identificaram como erro e também uma medida sobre as alterações que seriam propostas pelos próprios alunos.

Do mesmo modo como relatou no objetivo 2, a P3 disse que faria alterações para sua prática de instrução oral para o objetivo 3: disse que usar muita exemplificação poderia levar o aluno a ecoar as respostas. Disse que vai continuar dando informações que estima necessárias para a atividade, mas que vai diminuir a quantidade de exemplos fornecidos para deixar os alunos “pensarem” sozinhos diante da instrução. A P3 também relatou práticas que não teriam nenhuma alteração, como a revisão coletiva de um bom texto, que fez junto com a turma e que lhe mostrou o conhecimento dos alunos sobre a construção do texto, bem como também explicitou suas dificuldades.

### *C) Interpretação das medidas comportamentais de aprendizagem:*

De acordo com o relato da P3, as medidas obtidas para o objetivo 1 foram: o aluno E narrou para sua parceira os elementos mais importantes que caracterizaram a sua lenda, apesar de a sua parceira não ficar satisfeita por exigir mais detalhes da história. Tanto o aluno E, quanto a aluna B, tiveram atitudes de trabalho em dupla para executar todas as etapas do

trabalho, desde a identificação dos elementos da lenda, na apresentação da narração oral junto com cada parceiro, até o momento da revisão. Os dois alunos indicados se comportaram de modo a falar e dialogar com o outro e também ouviram a opinião deles. A P3 acrescentou que a aluna B até criticou a sua parceira em certos momentos. Quanto ao conhecimento prévio da lenda, a P3 disse que o aluno E deu demonstrações de conhecimento da lenda ao responder às suas perguntas sobre os elementos da história, e acrescentou que o que o aluno não conseguiu foi organizar sequencialmente os elementos da lenda.

Diante disso, a P3 considerou que o aluno E avançou muito em sua aprendizagem, pois conseguiu se integrar no grupo e na dupla, considerando que antes o aluno demonstrava recusa em trabalhar em conjunto ou então atitudes não desejadas para o trabalho em equipe (não respeitava a opinião dos outros). Da mesma forma, a aluna B participou da atividade de modo a influenciar a atividade da sua parceira, isto é, ela emitiu e defendeu sua opinião. Considerando que o trabalho em duplas tinha como foco estabelecer uma condição para a reescrita, a P3 avaliou que os alunos emitiram comportamentos que influenciaram seus parceiros na atividade, o que não aconteceu anteriormente na Fase 1, quando predominavam atitudes mais passivas dos alunos em trabalhos em grupo. P3 relatou que os alunos tiveram avanços, mas que ela gostaria que o aluno E fosse mais além, até chegar a um nível próximo aos alunos da sala.

Em relação às medidas comportamentais obtidas quanto ao objetivo 2, a P3 considerou a produção final do texto e também o processo de interação dos alunos para que avaliasse a obtenção do objetivo de reescrever um texto em dupla. A P3 disse que, como foi um trabalho em dupla, a medida individual foi de que o aluno E conseguiu identificar e selecionar elementos que compuseram a reescrita. Por isso, a P3 pôde supor que ele conseguiria escrever um texto mais simples, com níveis de organização e de ortografia menores do que o texto que foi apresentado. Com a aluna B, a P3 avaliou que poderia tê-la posto para escrever o texto sem problemas, pois ela teria muita preocupação em fazer textos com qualidade ortográfica. Porém, a atividade da aluna B em narrar para a sua parceira foi suficiente para a P3 avaliar que as sugestões e correções da B durante a reescrita e revisão foram medidas indicativas de uma aluna capaz de produzir um texto escrito. O relato da P3 baseou-se também no conhecimento prévio que tinha das habilidades demonstradas por seus alunos em outras atividades que envolviam produção de texto. Portanto, os alunos conseguiram, ao trabalhar em duplas, escrever um texto que tivesse características dos dois alunos da dupla e que puderam ser identificadas pela P3 devido à experiência anterior que possuía sobre o estilo de redação dos alunos. A P3 disse que anteriormente, não conseguia perceber isso nos textos,

uma vez que sempre um aluno acabava realizando a atividade sozinho e, dessa vez, os dois interagiram de modo a fazer uma atividade de reescrita conjunta. Quanto aos alunos B e a professora disse que eles tiveram progressos na compreensão do texto devido à responsabilidade de ter que narrar o texto para a reescrita.

Quanto às medidas comportamentais de aprendizagem obtidas em relação ao objetivo 3, a P3 relatou que os alunos da turma foram além das expectativas dela para esse objetivo: os alunos atenderam as solicitações de correção dos bilhetinhos e ainda fizeram alterações por conta própria. Isso para a P3 foi considerada uma medida de autonomia para fazer uma revisão textual. A P3 disse que os alunos melhoraram muito o texto na primeira revisão, dentro das suas expectativas quanto à possibilidade de a P3 interferir na atividade quando os alunos pedissem ajuda. A P3 avaliou que exigiu dos alunos mais do que estava previsto inicialmente quanto a fazer a técnica de revisão. Para a P3, a medida principal de que os alunos, principalmente E e B, atingiram esse objetivo de revisar o texto da sua dupla, foi o fato de o aluno olhar, ler o texto novamente, identificar os pontos para serem alterados (com ou sem alguma dica) e tentar alterar, mesmo que diante dessas tentativas aparecessem mais erros. Essas medidas foram obtidas, segundo a P3, ao corrigir o primeiro texto revisado em comparação ao texto original da reescrita. O segundo bilhete, para a segunda revisão, conteve pontos que não tinham sido contemplados na revisão anterior ou tinham sido modificados de forma errada, ou então, erros que apareceram nas tentativas dos alunos em corrigir um parágrafo que não estava indicado no bilhete, mas que os próprios alunos avaliaram e quiseram modificar a estrutura.

Portanto, a P3 considerou que as modificações comportamentais para os alunos E e B, foram expressivas no trabalho com lendas ao todo. Porém, para o aluno E foi possível notar que ele se preocupou em melhorar o texto ao ditar as correções dos parágrafos para sua parceira. Segundo a P3, anteriormente na atividade executada na Fase 1, o aluno E não teve o comportamento acima descrito independente das conseqüências disponibilizadas pela P3. A P3 julgou que os dois alunos entenderam que revisar um texto deve ser feito após ou simultaneamente a escrita, pois o texto não está totalmente pronto. Com isso, a P3 interpretou que essa habilidade ainda vai ser mais desenvolvida e que o fato de os alunos procurarem os erros e tentar corrigi-los já foi um avanço quanto à postura inicial dos alunos de fazer somente um texto e não revisá-lo posteriormente.

Ao final da entrevista a P3 relatou que seus ganhos com o projeto foram inestimáveis em relação a:

- o modo como compreendia a prática de avaliação: P3 relatou que “aprendeu” a fazer verificações sobre a aprendizagem dos alunos baseada na obtenção de medidas comportamentais e não somente em suposições;
- comportamento verbal ecóico: P3 disse que se preocupou em verificar se o aluno respondia por repetição ou não, e que isso a ajudou muito a repensar práticas de instrução e perguntas orais que poderiam produzir esse tipo de comportamento no aluno;
- planejar um ensino individualizado, no sentido de propor formas de ensino diferenciadas para cada aluno baseadas nas medidas de aprendizagem obtidas.

#### **4 CONCLUSÃO**

A realização desta pesquisa foi orientada, de modo mais específico, pelos seguintes objetivos:

- 1) Identificar, descrever e analisar repertórios operantes das professoras no ensino de conteúdos curriculares de Língua Portuguesa. O foco deste primeiro objetivo foi concentrado:
  - a) Nos comportamentos que definem relações entre objetivos de ensino e práticas de ensino e de avaliação;
  - b) Nos comportamentos que definem a interpretação das medidas comportamentais de aprendizagem em termos de relações de controle de estímulos pretendidos e observados;
- 2) Avaliar e caracterizar possíveis contribuições do planejamento conjunto entre pesquisadora e professora de unidades didáticas de conteúdos curriculares de Língua Portuguesa. A ênfase recaiu em investigar se este planejamento conjunto, fundamentado em conceitos da Análise do Comportamento, mostrar-se-ia funcionalmente relacionado com a manutenção ou com mudanças em propriedades dos repertórios das professoras registrados anteriormente.

Estes objetivos justificaram a execução das três fases do procedimento da pesquisa. Portanto, dada a extensão dos procedimentos e a fim de melhor situar as considerações sobre os resultados, o método utilizado foi lembrado e sintetizado a seguir: participaram da pesquisa três professoras da 4ª série da rede estadual (P1, P2 e P3) e o total de sete alunos, indicados por estas professoras, que apresentavam dificuldades de aprendizagem. No procedimento da Fase 1, ocorreram registros, em vídeo, de uma unidade didática e a realização de uma entrevista na qual cada professora deveria relacionar suas práticas de ensino e de avaliação com os objetivos e as medidas comportamentais de aprendizagem. Na Fase 2, ocorreram discussões sobre o planejamento conjunto, entre pesquisadora e cada professora separadamente, da segunda unidade didática. O planejamento foi intermediado por

entrevistas nas quais cada professora relacionou objetivos de ensino da nova unidade didática a ser ministrada com aqueles preconizados pelos PCNs. Além disso, cada professora relacionou os repertórios dos alunos indicados com os objetivos dos PCNs para o ciclo anterior. Na Fase 3, utilizou-se o mesmo procedimento da Fase 1, porém, desta feita, com relação à execução da segunda unidade didática planejada em conjunto na Fase 2 e com a filmagem apresentada em episódios para as professoras (na Fase 1 os registros foram apresentados por escrito e não em vídeo).

De acordo com os objetivos expostos acima, os resultados obtidos na Fase 3 e descritos na seção precedente foram comparados com os resultados obtidos nas observações e entrevistas da primeira unidade didática, executada pelas professoras durante a Fase 1. Assim, a discussão destes dados está fundamentada na análise e avaliação da extensão na qual as atividades de elaboração conjunta (pesquisadora e professoras) de unidades didáticas sobre temas da área de Língua Portuguesa, produziram modificações relevantes no modo como as professoras participantes – P1, P2 e P3 - avaliaram e executaram suas atividades de ensino do planejamento conjunto.

Em síntese, constatou-se que os principais resultados apontam contribuições das atividades de planejamento conjunto que ocorreram na Fase 2. Tais contribuições parecem ter influenciado a organização, seqüência e a distribuição de informações no ensino de conteúdos curriculares de Língua Portuguesa. Essa conclusão tentará demarcar um pouco melhor em que se fundamenta a tese de que um planejamento conjunto amparado pela Análise Comportamental gerou tais contribuições.

A interpretação comportamental das práticas de ensino e de avaliação das professoras constatada nos registros da Fase 1, orientou ações da pesquisadora que sugeriram necessidade de mudanças em ações dos professores em função dos desempenhos dos alunos funcionalmente relacionados com tais ações. Estas mudanças devem ser consideradas dentro das características de cada professora sujeitas às diversas situações de controle. Portanto as atividades planejadas na Fase 2 devem ser consideradas a partir da identificação, descrição e análise que se fez sobre o modo como cada professora trabalhava com os conteúdos curriculares antes da intervenção (foco do objetivo 1 da pesquisa). Em outras palavras o planejamento conjunto deveria se mostrar sob controle do que foi registrado na Fase 1 da pesquisa em termos de repertório de entrada das professoras.

Na Fase 1, em termos de caracterização do repertório de entrada das professoras, foi possível constatar algumas características gerais muito evidentes. Por exemplo, foram registradas práticas baseadas no ensino prioritariamente transmissivo do conhecimento (P1 e

P2), regras expostas independentemente de medidas prévias de aprendizagem e repertório verbal insuficiente das professoras na tabulação de medidas individuais de aprendizagem (P1, P2 e P3). Outra característica geral registrada se refere à liberação de reforço incontingente a resposta adequada dada em uma determinada seqüência de aprendizagem. Por exemplo, notou-se que as professoras reforçavam as respostas ecóicas (P1, P2 e P3) ou não previstas dos alunos (P2), interpretadas como medidas de compreensão, porém outras fontes de controle atuavam sobre tais respostas ao invés da fonte desejada, tornando disfuncional a liberação do reforço.

Do mesmo modo, as professoras forneciam instruções orais e escritas repetitivas, longas e que continham muitas informações. Tais instruções sobre o assunto a ser estudado ou atividades a serem executadas pelos alunos, eram dadas prescindindo da obtenção de medidas graduais de aprendizagem, de pré-requisitos ou, então, de medidas de respostas que não eram previstas, como ecóicas, comportamentos concorrentes ou respostas afirmativas de “sim ou não”, “entendi ou não entendi”, que não explicitavam a fonte de controle do comportamento. Também puderam ser constatadas, nos relatos das professoras, restrições no repertório verbal para descrever e propor objetivos de ensino em termos de modificações comportamentais funcionalmente relacionadas com as práticas de ensino e de avaliação disponibilizadas. Tais propriedades do repertório de entrada das professoras também puderam ser constatadas em outros estudos, na área da Educação Especial (VAN ACKER; BORESON; GABLE; POTTERTON, 2005), que ressaltam as dificuldades dos professores aprenderem a identificar propriedades de repertórios estimados como inadequados para o contexto escolar.

Assim sendo, as atividades de planejamento conjunto realizadas na Fase 2 tiveram como foco abordar questões relacionadas com as principais características, acima mencionadas, registradas na Fase 1 (objetivo 2 da pesquisa). Por exemplo, foram discutidos pontos relativos à emissão das instruções orais e escritas que fornecessem informação passo à passo aos alunos. Ou seja, as professoras deveriam modificar ou diversificar a topografia da sua instrução ou pergunta (evocativa ou de reconhecimento) até obter alguma resposta do aluno que pudesse ser considerada medida de aprendizagem. Somente após a obtenção da resposta prevista a professora seguiria para o próximo passo da atividade fornecendo uma nova instrução. Desta forma, poderia se estabelecer uma gradação na construção de uma resposta final desejada visando à obtenção do objetivo proposto (MATOS, 1992; ZANOTTO, 2000).

Outro ponto discutido nas interações, foram questões referentes a diferenciar as ações das professoras (condições de ensino) das ações dos alunos (respostas às condições de

ensino), de forma a discriminar as variáveis que constituíam os eventos antecedentes e conseqüentes para o planejamento de contingências de ensino (cf. STICHTER; CONROY, 2005). Ao discriminar e descrever as ações que definiam as respostas dos alunos diante das ações que definiam as condições de ensino disponibilizadas seria possível aumentar a visibilidade das professoras quanto às possíveis relações funcionais existentes entre práticas de ensino e medidas comportamentais de aprendizagem. Essa discussão teve o intuito de tornar o comportamento da professora sensível aos efeitos produzidos no comportamento dos alunos (SKINNER, 1972, 1989). Da mesma forma, outro ponto abordado foi quanto a disfuncionalidade da liberação do reforço à resposta emitida pelo aluno independente de a fonte de controle ser ou não a esperada. Durante as interações da Fase 2, foram discutidos critérios que levassem as professoras a melhor identificar a fonte controladora da resposta, como por exemplo, a especificação de regras ou a descrição de conseqüências para o seguimento das instruções.

As atividades de planejamento conjunto focalizaram a questão da execução das práticas de ensino e de avaliação que prescindiam da avaliação das medidas comportamentais a elas relacionadas (Fase 1). Dessa forma, puderam ser avaliadas e discutidas, junto às professoras, propostas de práticas contingentes ao comportamento do aluno, considerando que o aluno se comporta diante do “fazer” da professora que por sua vez, estava relacionado à obtenção do objetivo. Com isso, pretendia-se levar as professoras a planejar as contingências de ensino de modo a lhe garantir visibilidade quanto às fontes controladoras do comportamento do aluno e, dessa forma, possibilitar alterações necessárias em suas práticas para garantir o alcance dos objetivos (ZANOTTO, 2000, 2004).

Diante disso, os principais resultados coletados, tanto em termos das ações didáticas quanto dos repertórios verbais das professoras em relação as suas práticas, demonstraram alterações em termos da sensibilidade aos efeitos das intervenções planejadas ou das interações realizadas na Fase 2. Os resultados evidenciaram alterações em algumas características registradas na Fase 1 e discutidas na Fase 2, que mostraram a distância do repertório inicial da professora em relação a um processo de ensino gradual utilizando treino discriminativo gradativo em relação às dimensões ou propriedades das situações estimuladoras (textos, desenhos, dentre outras), para que o comportamento do aluno estivesse sob controle das dimensões ou propriedades desejadas. Dessa forma, como explicado por De Rose (2004), as professoras ao modificarem suas perguntas orais ou instruções, produziram condições para identificar, com maior visibilidade, possíveis fontes de controle das respostas emitidas pelos alunos, como, também puderam verificar se os alunos foram capazes de

responder de modo consistente com as condições de ensinos fornecidas. Assim, a constatação de indesejada variabilidade nas relações de controle de estímulo envolvidas nas respostas emitidas pelos alunos (Fase 1) e as discussões sobre práticas e estratégias alternativas para garantir a aquisição e a manutenção das relações de controle desejadas (Fase 2), foram condições funcionalmente relacionadas com mudanças observadas na Fase 3.

Em relação a outras alterações destacadas na Fase 3, pôde ser observada a emissão, tanto nas situações de ensino, quanto nos relatos obtidos nas entrevistas de comportamentos das docentes muito provavelmente mantidos pelos efeitos de demarcar as fontes de controle das respostas emitidas pelos alunos. Por exemplo, quando os alunos respondiam “entendi” e as professoras pediam justificativas (“Então, me explica.”) na tentativa de explicitar o que controlou, ou o que estava controlando uma resposta afirmativa com relação ao entendimento da instrução. Ou seja, as professoras passaram a condicionar a apresentação das instruções na íntegra, às descrições das fontes de controle. Por exemplo, a P1 não avançava na explicação dos quadrinhos, naquilo que o aluno tinha que fazer, enquanto ela não obtivesse uma medida de compreensão que indicasse, com relativo grau de precisão, a manifestação das relações de controle desejadas. A P3, diante da resposta ecóica dos alunos, diversificava a topografia das suas perguntas orais direcionando-as individualmente a cada aluno da dupla, de modo a garantir que a resposta estivesse sob controle da identificação dos elementos relevantes da lenda ao invés de estar sob controle da resposta emitida anteriormente pelo colega. A P2 no trabalho com textos, explicitou as dimensões ou propriedades do material que deveriam controlar as respostas dos alunos (ou seja, o que eles deveriam considerar para responder as questões formuladas), como nas tarefas (instruções) de identificação de elementos textuais, leitura e cópia (transcrição). Entretanto, constatou-se um insuficiência das práticas ou estratégias da P2, discutidas na Fase 2 e exibidas na Fase 3 para produzir comportamentos verbais sob controle de dimensões ou propriedades indiretas do material textual (por exemplo, relatar interpretações de trechos ou parágrafos do texto sem ecoar respostas de outros alunos ou ler diretamente a resposta no próprio texto).

Contudo, as estratégias que objetivaram ampliar a descrição, pelos alunos, de possíveis fontes de controle da resposta, estabelecidas na interação da Fase 2, estavam encadeadas com práticas de apresentação seqüencial de instruções, dicas e conteúdos específicos a cada professora e ao respectivo tema estudado. Portanto, houve oscilações no comportamento das professoras quanto à execução das práticas contidas no planejamento conjunto. Assim, em algumas atividades as professoras cumpriram o estabelecido no planejamento conjunto passando a emitir comportamentos que definiram um novo repertório verbal considerando os

respectivos registros obtidos na Fase 1. Por exemplo, P1 ao instruir os alunos sobre narrar a seqüência da história em quadrinho; P2 ao dividir os textos em trechos e solicitar atividade de identificação para depois realizar a interpretação do texto; P3 ao apresentar a sucessão de atividades com as lendas aumentava a complexidade do grau da tarefa, como na seqüência: leitura e seleção da lenda, leitura específica da lenda escolhida, identificação e registro das características da lenda, narração oral, reescrita da lenda e revisão dos textos da reescrita.

Já em outras atividades, as professoras oscilaram entre seguir o planejamento, alterando suas práticas, e voltar a se comportar como nas práticas anteriores (Fase 1) de resultados questionáveis. Geralmente, essa oscilação ocorria diante de respostas diferentes cujas habilidades envolvidas requeriam um repertório ainda não completamente adquirido pelas professoras. Alguns exemplos dessas oscilações puderam ser observados quanto a emissão de respostas prontas aos alunos: as professoras tentaram seguir o planejamento, alterando e diversificando várias vezes perguntas orais e instruções para um determinado conteúdo. No entanto, diante do aumento no tempo de latência para emissão da resposta prevista ou diante da emissão de respostas indesejadas, após as tentativas de variação das práticas, as professoras acabavam fornecendo as respostas para os alunos.

Por outro lado, diante de algumas atividades planejadas que tinham correspondência muito distante com o repertório de práticas educativas caracterizadas na Fase 1, as professoras agiram de modo a ignorar o seguimento do planejamento e continuaram executando as práticas anteriores. Nesta categoria de comportamento, pode-se exemplificar a execução das práticas da P2 relacionadas com a interpretação dos trechos do texto: ao se deparar com a necessidade de avaliar respostas verbais sob controle de relações entre informações do texto e não diretamente presentes no texto (por exemplo, em tarefas de interpretação do texto), a P2 ignorou a obtenção das medidas de aprendizagem sobre a compreensão do texto como recursos que deveriam subsidiar a elaboração de condições gradualmente mais próximas e adequadas para obtenção de “respostas interpretativas”, ou seja, responder sob controle de relações entre informações (responder relacional; cf. MATOS, 1999), e passou a executar uma prática anteriormente efetuada, no caso, a aceitação da resposta dada pela cópia do texto.

Entretanto, os relatos das professoras na entrevista final, identificaram tais “falhas” no seguimento do planejamento e foram propostas alterações nas práticas relacionadas à execução do planejamento conjunto, que pudessem contribuir para efetivação das mesmas e obtenção dos objetivos propostos. Como no caso exemplificado, a P2 relatou que precisaria treinar mais as habilidades de identificação de elementos textuais, através de divisões ainda menores de trechos dos textos estudados, que permitissem a compreensão dos conteúdos em

unidades de análise ainda mais simples. Diante destes resultados, podem ser verificados avanços, quanto aos estudos que apontam a dificuldade dos professores em identificar e descrever práticas de ensino (TOPPING; FERGUSON, 2005; VAN ACKER; BORESON; GABLE; POTTERTON, 2005), ao se constatar que as Fases 2 e 3 desta pesquisa parecem ter se constituído em condições facilitadoras para a identificação e descrição de propriedades relevantes da interação entre práticas ou estratégias disponibilizadas pelas professoras e as medidas de desempenho dos alunos.

Em resumo, a Análise Comportamental instrumentalizou, conceitual e metodologicamente, a identificação de propriedades das ações docentes (Fase 1) que, por seu turno, se constituíram em objeto de discussão e que acabaram por se constituir em subsídio imprescindível para o planejamento e a execução de práticas e estratégias diretamente vinculadas com o aumento da visibilidade da topografia de controle de estímulos envolvidas no ensino e na aprendizagem de temas curriculares da área de Língua Portuguesa (KUBO; BOTOMÉ, 2001; PEREIRA; MARINOTTI; LUNA, 2004; SERNA et al., 2004). Além disso, foi igualmente possível avaliar alterações no modo como as professoras executaram e relataram suas práticas de ensino e de avaliação, relacionaram as mesmas com a obtenção dos objetivos propostos, tanto quanto interpretaram as medidas comportamentais de aprendizagem dos alunos diante das condições de ensino disponibilizadas. Em consonância com o que foi apresentado nesta pesquisa, as alterações no modo como as professoras participantes executaram suas práticas de ensino e de avaliação e no modo com interpretavam o processo de ensino-aprendizagem, foram apresentadas de forma consistente com as discussões realizadas durante o procedimento de coleta de dados, principalmente na Etapa 3 da Fase 2 (entrevista de planejamento conjunto). Em outras palavras, pode-se afirmar que os resultados da execução da segunda unidade didática (Fase 3) de cada professora demonstraram mudanças com relação a aprendizagem produzida em interação com o delineamento da pesquisa, especialmente quanto as aprendizagens relacionadas ao conhecimento da topografia de controle de estímulos (DE ROSE, 2004; MATOS, 1992; SERNA et al., 2004).

Portanto, a dissertação mostrou-se coerente com orientações de estudos que apontam as dificuldades e necessidades de envolver professores na identificação de propriedades funcionais de repertórios academicamente relevantes para implementação de estratégias de ensino e de aprendizagem (FOX; DAVIS, 2005). Diante disso, entende-se como conclusão desta pesquisa a possibilidade de a Análise Comportamental ser aplicada enquanto recurso interpretativo, mas com função de instrumentalização conceitual e metodológica, na identificação de propriedades operantes de práticas e de estratégias de ensino, bem como no

planejamento de procedimentos de ensino em contexto natural, de forma a embasar e estimular pesquisas futuras na área da psicologia da aprendizagem e da educação. Parece-nos, assim, que, considerando uma forte tradição de pesquisa de aplicação em Análise do Comportamento, caracterizadas pelo ensino de repertórios vinculados com a execução de análises funcionais experimentais em contextos artificiais para o manejo de repertórios socialmente adequados (IWATA et al., 2000; MOORE et al., 2002; NOELL et al., 2000; WALLACE et al., 2004), os resultados desta pesquisa corroboram dados anteriores que expandem as contribuições da Análise do Comportamento para contextos aplicados (naturais) e neste caso específico, envolvendo o ensino e a aprendizagem de conteúdos curriculares.

Com isso, considera-se que, “ao enfatizar a relação do indivíduo com o ambiente e explicar por meio dos conceitos de comportamento operante e de contingência de reforçamento as mudanças comportamentais do aluno” (KUBO; BOTOMÈ, 2001; ZANOTTO, 2004), pode ser possível desenvolver com o professor repertórios operantes (“saberes”, “conhecimentos profissionais”) definidos pela programação de contingências de ensino, incluindo mudanças nos comportamentos do próprio professor, sob controle do comportamento do aluno visando a obtenção dos objetivos educacionais pretendidos e definidos de modo consistente com a natureza das medidas de aprendizagem consideradas.

## REFERÊNCIAS

- BAUM, W. *Compreender o Behaviorismo: ciência, comportamento e cultura*. Porto Alegre: ArtMed Editora, 1999.
- BECKER, F. Conhecimento: transmissão ou construção. In: ROMANOWSKI, J.; MARTINS, P. L.; JUNQUEIRA, S. R. (Orgs). *Conhecimento local e conhecimento universal: a aula e os campos do conhecimento*, 3, Curitiba, 2004. *Anais...* Curitiba : [s.n], 2004. p. 27-41.
- BÍCEGO, A.; LOPES Jr., J. Práticas educativas e processos de ensino e de aprendizagem na educação científica nas séries iniciais. In: Congresso de Iniciação Científica, 17., 2005, Bauru. *Anais...* Bauru: [no prelo], 2005.
- BRASIL, MEC/SEF. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Fundamental, 1997a.
- BRASIL, MEC/SEF. *Parâmetros Curriculares Nacionais/Língua Portuguesa*. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Fundamental, 1997b.
- CANDAU, V. M. F. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, A. M. M. R.; MIZUKAMI, M.G. (Orgs) *Formação de professores: tendências atuais*. São Carlos; Edufscars/Finep, 1996. p. 139-152.
- CARRARA, K. Behaviorismo, Análise do Comportamento e Educação. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *Introdução à Psicologia da Educação*. São Paulo: Avercamp, 2004. p. 109-143.
- CARVALHO, A. M. P. A pesquisa no ensino, sobre o ensino e sobre a reflexão dos professores sobre seus ensinamentos. *Educação & Pesquisa*, v. 28, n. 2, p. 57-67. 2002.
- CARVALHO, A. M. P. O que há em comum no ensino de cada um dos conteúdos específicos. In: CARVALHO, A. P (Coord.) *Formação Continuada de Professores: uma releitura das áreas de conteúdo*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003, p.01-15.
- CARVALHO, A. M. P.; GIL-PÉREZ, D. O saber e o saber fazer do professor. In: CASTRO, A. D.; CARVALHO, A. M. P (Orgs). *Ensinar a Ensinar: didática para a escola fundamental e média*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2001. p.107-124.
- COLL, C. *Psicologia e currículo: Uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar*. São Paulo: Editora Ática, 2001.
- COLL, C., POZO, J.; SARABIA, B.; VALLS, E. *Conteúdos na reforma: ensino e*

aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes. Porto Alegre: ArtMed Editora, 2000.

COLL, C.; MARTÍN, E. *Aprender conteúdos e desenvolver capacidades*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2004.

COSTA, G. *Práticas educativas no ensino de ciências nas séries iniciais: uma análise a partir das orientações didáticas dos Parâmetros Curriculares Nacionais*. 182f, 2005. Dissertação (Mestrado em Educação para Ciência) - Faculdade de Ciências, Universidade Estadual de São Paulo, Bauru.

DE ROSE, J. Além da resposta correta: Controle de estímulo e o raciocínio do aluno. In: HÜBNER, M. M.; MARINOTTI, M. (Orgs.) *Análise do Comportamento para a Educação: contribuições recentes*. Santo André: ESETec Editores Associados, 2004. p. 103-113.

DE ROSE, J. Análise comportamental da aprendizagem de leitura e escrita. *Revista Brasileira de Análise do Comportamento*, v.1, n.1, p.29-50. 2005.

FOSNOT, C. Construtivismo: Uma teoria psicológica da aprendizagem. In: \_\_\_\_\_. *Construtivismo: teoria, perspectivas e prática pedagógica*. Porto Alegre: Artes Médicas Editora, 1996. p. 25-50.

FOX, J.; DAVIS, C. Functional behavior assessment in schools: current research findings and future directions. *Journal of Behavioral Education*, v. 14, n.1, 2005. p. 1- 4.

GARCIA, M. C. A formação de professores: Novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

IWATA, B. et al. A. Skill acquisition in the implementation of functional analysis methodology. *Journal of Applied Behavior Analysis*, v.33, p.181-194. 2000.

KENNEDY, C. Recent innovations in single-case designs. *Journal of Behavioral Education*, v.13, n.4, p. 209-211. 2004.

KRATOCHWILL, T. e MARTENS, B. Applied behavior analysis and school psychology. *Journal of Applied Behavior Analysis*, v. 27, n.1, p. 3-5. 1994.

KUBO, O.; BOTOMÉ, S. Ensino-aprendizagem: Uma interação entre dois processos comportamentais. *InterAção*, Curitiba, v.5, p. 133-171. 2001

LATTAL, K. Ciência, tecnologia e análise do comportamento. In: ABREU-RODRIGUES, J.; RIBEIRO, M. (Orgs.) *Análise do Comportamento: pesquisa, teoria e aplicação*. Porto Alegre: ArtMed Editora, 2005. p. 15-25.

LIMA, S. M.; REALI, A. M. M. R. O papel da formação básica na aprendizagem profissional da docência (aprende-se a ensinar no curso de formação básica?). In: MIZUKAMI, M. G. N.; REALI, A. M. M. R. *Formação de Professores: práticas pedagógicas e escola*. São Carlos: Edufscar/Inep, 2002. p. 217-235.

LOPES Jr.; COSTA, G. (submetido). Práticas educativas e ensino de ciências nas séries iniciais no contexto das orientações didáticas dos parâmetros curriculares nacionais. In: Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 5, Bauru, 2005. *Anais...* Bauru: [s.n], 2005.

LOPES Jr., J.; COSTA, G.; FONSECA, A. P. et al. Caracterização de práticas educativas no ensino de ciências nas séries iniciais do Ensino Fundamental: elementos para implementação de propostas de intervenção. In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino/ENDIPE, 12, Curitiba, 2004. *Anais...* Curitiba : [s.n], 2004. p.3351-3365.

LOPES Jr., J.; GOMES, P. Conteúdos procedimentais e ensino de Ciências. In: Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 5, Bauru, 2005. *Anais...* Bauru: [s.n], 2005.

LOPES, Jr.; GOUVÊA, G. R.; OLIVEIRA, J. Necessidades formativas e o conhecimento pedagógico no ensino e na aprendizagem e conteúdos curriculares nas séries iniciais. In: Congresso Internacional em Educação Escolar da FCLAR-UNESP, 1, Araraquara, 2006. *Anais...* Araraquara: FCLAR-UNESP, 2006. Disponível em: <<http://www.gepfec.net>>. Acesso em: 10 de jan. 2006.

LUNA, S. Contribuições de Skinner para a Educação. In: PLACCO, V. (Org.) *Psicologia e Educação: revendo contribuições*. São Paulo: EDUC/FAPESP, 2002. p. 145-179.

MATOS, M. A. Análise Funcional do Comportamento. *Estudos de Psicologia*, Campinas, v. 16, n.3, p.8-18. 1999.

MATOS, M. A. Controle de estímulo condicional, formação de classes conceituais e comportamentos cognitivos. *Revista brasileira de terapia comportamental e cognitiva*, v. 1, nº2, p.159-178. 1999.

MATOS, M. A. Análise de contingências no aprender e no ensinar. In: ALENCAR, E. S. de (ORG). *Novas contribuições da psicologia aos processos de ensino e aprendizagem*. 1º ed. São Paulo: Cortez, 1992.

MIZUKAMI, M. G. N.; REALI, A *Escola e Aprendizagem da docência*. São Carlos: Edufscar/Inep, 2003

MONTALVÃO, E. C.; MIZUKAMI, M. G. N. Conhecimentos de futuras professoras das séries iniciais do ensino fundamental: Analisando situações concretas de ensino e aprendizagem. In: MIZUKAMI, M. G. N.; REALI, A M. M. R. *Formação de Professores: práticas pedagógicas e escola*. São Carlos: Edufscar/Inep, 2002. p.101-126.

MOORE, J. et al. A. Teacher acquisition of functional analysis methodology. *Journal of Applied Behavior Analysis*, v.35, p.73-77. 2002.

NOELL, G. H. et al. J. Increasing intervention implementation in general education following consultation: A comparison of two follow-up strategies. *Journal of Applied Behavior Analysis*, v. 33, 2000. p. 271-284.

PEREIRA, M. E.; MARINOTTI, M.; LUNA, S. O compromisso do professor com a aprendizagem do aluno: Contribuições da Análise do Comportamento. In: HÜBNER, M .M.;

MARINOTTI, M. (Orgs.) *Análise do Comportamento para a Educação: Contribuições recentes*. Santo André: ESETec Editores Associados, 2004. p. 11-32.

PÉREZ-GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor: A formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Org.) *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 2002. p. 94-113

RODRIGUES, M. E. *A contribuição do behaviorismo radical para formação de professores - uma análise a partir das dissertações e teses no período de 1970 a 2002*. 788f, 2005. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação). Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2005.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.) *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p.77-91.

SERNA, R. W. et al. Teoria de coerência de topografias de controle de estímulos na aprendizagem discriminativa: da pesquisa básica e teoria à explicação. In: HÜBNER, M. M. C.; MARINOTTI, Miriam (Org.). *Análise do Comportamento para a educação: contribuições recentes*. Santo André, SP: ESETec Editores Associados, 2004.

SKINNER, B. F. *Ciência e comportamento humano*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

SKINNER, B. F. *Tecnologia do ensino*. São Paulo: Herder, 1972.

SOLÉ, I.; COLL, C. Os professores e a concepção construtivista. In: COLL, C. (Org.). *O construtivismo na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1998.

STICHTER, J. P.; CONROY, M. A. Using structural analysis in natural settings: a responsive functional Assessment strategy. *Journal of Behavioral Education*, v. 14, n.1, p. 19-34. 2005.

TOPPING, K.; FERGUSON, N. Effective literacy teaching behaviours. *Journal of Research in Reading*, v. 28, n.2, p.125-143. 2005.

TOURINHO, E. *O auto-conhecimento na Psicologia Comportamental de B. F. Skinner*. Belém, PA: UFPA, 1993.

VALLS, E. *Os procedimentos educacionais: aprendizagem, ensino e avaliação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

VAN ACKER, R.; BORESON, L.; GABLE, R. A.; POTTERTON, T. Are we on the right course? Lessons Learned about current FBA/BIP practices in schools. *Journal of Behavioral Education*, v. 14, n.1, p. 35-56. 2005.

VERSUTI, F.; LOPES Jr., J. Ensino de Ciências nas séries iniciais: Análise de um modelo de investigação sobre ações educativas no contexto da formação inicial. In: Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 5, Bauru, 2005. *Anais...* Bauru: [s.n], 2005, submetido.

WALLACE, M. et al. Training educators to implement functional analysis. *Journal of Applied Behavior Analysis*, v.37, p.89-92. 2004.

WEISS, T. *O diálogo entre o ensino e a aprendizagem*. São Paulo: Editora Ática, 2003.

ZANOTTO, M. L. Subsídios da Análise do Comportamento para a formação de professores. Em HÜBNER, M. M; MARINOTTI, M. (Orgs.) *Análise do Comportamento para a Educação: contribuições recentes*. Santo André: ESETec Editores Associados, 2004. p. 33-48.

ZANOTTO, M. L. *Formação de professores: a contribuição da análise do comportamento*. São Paulo: EDUC/FAPESP, 2000.