

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita
Filho - Programa de Pós-graduação em Psicologia
do Desenvolvimento e Aprendizagem.

Patrícia Soares Baltazar Bodoni

**Efeitos de um Curso de Formação de Professores
sobre Avaliação nos Comportamentos de Avaliar
de uma Professora de Educação Infantil.**

Bauru
2008

Patrícia Soares Baltazar Bodoni

**Efeitos de um Curso de Formação de Professores
sobre Avaliação nos Comportamentos de Avaliar
de uma Professora de Educação Infantil.**

Dissertação de Mestrado,
apresentada ao Programa de Pós-
Graduação em Psicologia do
Desenvolvimento e
Aprendizagem - Faculdade de
Ciências da Universidade
Estadual Paulista / Campus de
Bauru, como parte dos requisitos
para a obtenção do título de
Mestre, sob orientação da Profa.
Dra. Maria Regina Cavalcante.

Bauru
2008

Ao meu marido, “Vandinho”, que me incentivou na realização desta pesquisa, pela sua paciência, apoio e compreensão... Dedico.

À pequena Lorena que foi crescendo juntamente com este trabalho, com a sua alegria e o seu companheirismo que me serviam de estímulo.

AGRADECIMENTOS

À minha querida orientadora Profa. Dra. Maria Regina Cavalcante não apenas meu agradecimento, como também minha admiração, uma professora que me serve de exemplo, por sua orientação dedicada, sua disponibilidade em me atender, mesmo nas horas mais difíceis e de maiores compromissos, pela amizade e pelas grandes lições no campo das ciências.

Aos meus pais, Francisco e Lázara pelo apoio, auxílio e por sempre acreditarem em mim.

Aos meus irmãos Francisco e Érica pelo companheirismo e carinho.

A toda a minha família, em especial Ana Maria, “Tatá” e Caroline, que em tantos momentos me substituíram com dedicação nos cuidados da minha pequena Lorena.

Para os professores componentes da Banca de qualificação e agora de defesa, Profº. Drº. Jair e Profa. Dra. Maria Stella, pelas observações pertinentes e sugestões para a versão final deste trabalho.

Aos alunos e professores das Emeis participantes, em especial a professora Lucimar, pelos momentos de compartilhamento de experiências.

Aos amigos pela paciência, apoio e companheirismo nesta caminhada... Vocês são demais!

Aos colegas de mestrado, pela oportunidade do aprendizado em conjunto e também pela amizade.

Se nós queremos criar escolas nas quais a reforma seja duradoura e não passageira, nós precisamos perguntar: é essa escola onde os professores podem aprender? A menos que criemos as condições para aprendizagem do professor, qualquer reforma que iniciarmos, mesmo se parecer estar funcionando no início, eventualmente irá desaparecer.

(SHULMAN, 1997, P.105)

RESUMO

O objetivo dessa pesquisa foi investigar os comportamentos de uma professora de Educação Infantil de avaliar o repertório comportamental inicial dos alunos. Com base nos resultados desta investigação buscou-se testar um curso de formação sobre comportamentos de avaliar repertório comportamental inicial, que possibilitasse à professora a aprendizagem de comportamentos e procedimentos necessários para a realização da avaliação inicial do repertório dos alunos na área de Linguagem Oral e Escrita. A coleta de dados foi realizada em três etapas: Etapa 1 (Fase 1 - entrevista I; Fase 2 - filmagens da interação professora e alunos). Etapa 2, (curso de formação sobre comportamentos de avaliar repertório comportamental inicial) e Etapa 3 (Fase1 - filmagens da interação professora e alunos e Fase 2 - entrevista II). Verificou-se na Etapa 1 da coleta de dados que a professora emitiu vários comportamentos de avaliar, no entanto, estes pareciam ocorrer independentemente dos comportamentos dos alunos. Observou-se também certa discrepância entre o relato verbal da professora sobre conceitos relacionados ao processo de ensino e aprendizagem e a análise das suas práticas, evidenciando algumas lacunas no repertório de conhecimentos teóricos sobre o ensino em Educação Infantil. O curso foi elaborado a partir do repertório inicial da professora observados na Etapa 1 (Fase 1 e 2) e consistiu em 10 encontros de 3h cada, perfazendo um total de 30h, cujo objetivo foi ensinar a professora a realizar a avaliação do repertório comportamental inicial dos alunos na área de Linguagem Oral e Escrita. Para o desenvolvimento do curso foram selecionados alguns temas e procedimentos de ensino como: modelagem, modelação, apresentação de instruções, dentre outros. Durante o curso foi possível verificar mudanças nas falas da professora sobre os temas selecionados e sobre suas práticas de avaliação do repertório comportamental inicial dos alunos. Verificou-se nos dados coletados na Etapa 3 (após o Curso de Formação) efeitos do Curso de Formação nas práticas avaliativas da professora. Constatou-se que a professora ampliou seu repertório

comportamental tanto no que se refere à emissão de uma variedade de comportamentos de avaliar como também na utilização de conseqüências positivas contingentes aos comportamentos dos alunos.

Palavras-chave: Formação de professores. 2. Repertório comportamental inicial – Avaliação. 3. Educação de crianças. 4. Ensino e aprendizagem.

ABSTRACT

The purpose of this study was to investigate the behaviors of a Preschool teacher to evaluate the initial behavioral repertory of the students. On the basis of these research results, we have investigated to try a Formation Course about behaviors to evaluate initial behavioral repertory, which could enable the teacher to the learning of behaviors and important procedures to the accomplishment of the initial evaluation of the repertory of the students in the Oral and Writing Language area. The data collection was accomplished in three stages: Stage 1 (Phase 1 - interview I; Phase 2 – filming of the teachers and students interaction). Stage 2 (formation course about behaviors to evaluate initial behavioral repertory) and Stage 3 (Phase 1 - filming of the teachers and students interaction, and Phase 2 – interview II). In the Stage 1 of the data collection, we could verify that a teacher demonstrated many behaviors of evaluation, however, these behaviors seemed to happen independently of the behaviors of the students. We also could observe a certain discrepancy between the verbal report about concepts related to the process of the teaching and learning, and the analyses of the practices of the teacher. Thus, it became evident that there were some omissions in her repertory of theoretical knowledge about the teaching in Preschool Education. The course was elaborated from the initial repertory of the teacher observed in Stage 1 (Phase I and II) and it consisted in ten meetings with three hours each, totalizing 30 hours, which the purpose was to train the teacher to accomplish the evaluation of the initial behavioral repertory of the students in the Oral and Writing Language area. To develop the course, we selected some themes and procedures of teaching, such as: modeling, modulation, presentation of instructions, and other similar things. During the course, it was possible to verify the changing in the speech of the teacher about the selected themes and her practices of the evaluation of the initial behavioral repertory of the students. In the Stage 3 of the data collection (after the Formation Course), we could verify the effects of the Formation Course in the evaluated practices of the teacher, and the raise of her behavioral repertory, as in the emission of a behavioral variety to evaluate as in the utilization of the positive consequences, which are contingent to the students behavior.

Keywords: Formation of Teachers; Evaluation of the Initial Behavioral Repertory; Preschool Education; Teaching and Learning Process and Learning.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1- Modelo de Análise funcional do comportamento de A.R.C.I inserido no processo de ensino e aprendizagem.....	28
Figura 1. Diagrama sobre as etapas para coleta de dados.....	52
Diagrama 1 – Interpretações funcionais do comportamento da professora (P) de Avaliar Repertório Comportamental Inicial (ARCI), intitulado “Instruir para a organização de roda de conversa em que todos participem contando suas novidades”.....	69
Diagrama 2– Interpretações funcionais do comportamento da professora (P) de Avaliar Repertório Comportamental Inicial (ARCI),intitulado “Instruir para cantar músicas”.....	70
Diagrama 3 – Interpretações funcionais do comportamento da professora (P) de Avaliar Repertório Comportamental Inicial (ARCI), intitulado “Apresentar diferentes portadores de textos”.....	71
Diagrama 4 – Interpretações funcionais do comportamento da professora (P) de Avaliar Repertório Comportamental Inicial (ARCI), intitulado “Investigar sobre a função de determinado portador de texto”.....	72
Diagrama 5 – Interpretações funcionais do comportamento da professora (P) de Avaliar Repertório Comportamental Inicial (ARCI), intitulado “Instruir sobre a utilização de portadores de textos”.....	74
Diagrama 6 – Interpretações funcionais do comportamento da professora (P) de Avaliar Repertório Comportamental Inicial (ARCI), intitulado “Instruir para elaboração de um portador de texto”.	75
Diagrama 7 – Interpretações funcionais do comportamento da professora (P) de Avaliar Repertório Comportamental Inicial (ARCI), intitulado “Instruir para ouvir uma história”.....	76
Diagrama 8 – Interpretações funcionais do comportamento da professora (P) de Avaliar Repertório Comportamental Inicial (ARCI), intitulado “Instruir como os alunos devem se comportar durante a leitura feita pela P”.	77
Diagrama 9 – Interpretações funcionais do comportamento da professora (P) de Avaliar Repertório Comportamental Inicial (ARCI), intitulado “Apresentar o texto a ser lido e solicitar comentários”.	79
Diagrama 10 – Interpretações funcionais do comportamento da professora (P) de Avaliar Repertório Comportamental Inicial (ARCI), intitulado “Instruir para escrever espontaneamente, escrita livre e não convencional”.	80
Diagrama 11– Interpretações funcionais do comportamento da professora (P) de Avaliar Repertório Comportamental Inicial (ARCI), intitulado “Apresentar modelos de escrita”.	81
Diagrama 12 – Interpretações funcionais do comportamento da professora (P) de Avaliar Repertório Comportamental Inicial (ARCI), intitulado “Instruir para copiar palavras a partir de modelos”.	82
Diagrama 13 – Interpretações funcionais do comportamento da professora (P) de Avaliar Repertório Comportamental Inicial (ARCI), intitulado “Apresentar diferentes livros de Literatura Infantil”.	83
Diagrama 14 – Interpretações funcionais do comportamento da professora (P) de Avaliar Repertório Comportamental Inicial (ARCI), intitulado “Instruir sobre para que os alunos falem sobre um assunto determinado pelo P”.	84
Diagrama 15– Interpretações funcionais do comportamento da professora (P) de Avaliar Repertório Comportamental Inicial (ARCI), intitulado “Instruir para	

que os alunos falem”.	85
Diagrama 16. Interpretações funcionais do comportamento da professora (P) de Avaliar Repertório Comportamental Inicial (ARCI), intitulado “Instruir para organização dos materiais para a realização das atividades”	86
Diagrama 17– Interpretações funcionais do comportamento da professora (P) de Avaliar Repertório Comportamental Inicial (ARCI), intitulado “Instruir sobre os comportamentos a serem emitidos pelos alunos durante a explicação das atividades”	87
Diagrama 18– Interpretações funcionais do comportamento da professora (P) de Avaliar Repertório Comportamental Inicial (ARCI), intitulado “Instruir como os alunos devem se comportar durante a apresentação das instruções.	88
Diagrama 19– Interpretações funcionais do comportamento da professora (P) de Avaliar Repertório Comportamental Inicial (ARCI), intitulado “Investigar por meio de perguntas os conhecimentos dos alunos sobre determinado conteúdo”	90
Diagrama 20- Interpretações funcionais do comportamento da professora (P) de Avaliar Repertório Comportamental Inicial (ARCI), intitulado “Instruir para responderem se concordam ou discordam de determinado ponto de vista”	91
Diagrama 21– Interpretações funcionais do comportamento da professora (P) de Avaliar Repertório Comportamental Inicial (ARCI), intitulado “Instruir como os alunos devem se comportar durante as atividades realizadas na roda de conversa”	92
Diagrama 22 – Interpretações funcionais do comportamento da professora (P) de Avaliar Repertório Comportamental Inicial (ARCI), intitulado “Instruir para recontar histórias”.	93
Diagrama 23 – Interpretações funcionais do comportamento da professora (P) de Avaliar Repertório Comportamental Inicial (ARCI),intitulado “Instruir para elaboração de listagem escrita e oral dos personagens da história contada”	94
Diagrama 24 – Interpretações funcionais do comportamento da professora (P) de Avaliar Repertório Comportamental Inicial (ARCI), intitulado “Instruir para a realização da correção da reescrita de histórias”	95
Diagrama 25 – Interpretações funcionais do comportamento da professora (P) de Avaliar Repertório Comportamental Inicial (ARCI), intitulado “Instruir para a reprodução de pequenos textos juntamente com a P”	96
Diagrama 26– Interpretações funcionais do comportamento da professora (P) de Avaliar Repertório Comportamental Inicial (ARCI), intitulado “Instruir para identificação de palavras-chave no texto”	97
Diagrama 27 – Interpretações funcionais do comportamento da professora (P) de Avaliar Repertório Comportamental Inicial (ARCI), intitulado “Instruir para a leitura não convencional de letras, palavras e pequenos textos”.	98
Diagrama 28 – Interpretações funcionais do comportamento da professora (P) de Avaliar Repertório Comportamental Inicial (ARCI), intitulado “Instruir para repetir palavras ou expressões do texto original oralmente”	99
Diagrama 29 – Interpretações funcionais do comportamento da professora (P) de Avaliar Repertório Comportamental Inicial (ARCI), intitulado “Instruir para escrever letras, palavras e diferentes portadores de textos”	101
Diagrama 30 – Interpretações funcionais do comportamento da professora (P) de Avaliar Repertório Comportamental Inicial (ARCI), intitulado “Instruir para produção coletiva de textos orais”	102
Quadro 2 - Organização dos temas no decorrer dos dez encontros realizados.	106
Quadro 3 – Exemplo de análise funcional.	117
Diagrama 32 – Interpretações funcionais do comportamento da professora (P) de	

Avaliar Repertório comportamental Inicial (ARCI), intitulado “Instruir para organização de roda de conversa em que todos participem, contando suas novidades (experiências)”.	153
Diagrama 33 – Interpretações funcionais do comportamento da professora (P) de Avaliar Repertório Comportamental Inicial (ARCI), intitulado “Instruir para elaboração de convites e recados orais a outras pessoas e em outros ambientes”.	154
Diagrama 34 – Interpretações funcionais do comportamento da professora (P) de Avaliar Repertório Comportamental Inicial (ARCI), intitulado “Instruir para elaboração de bilhetes, convites e recados escritos a outras pessoas e em outros ambientes”.	155
Diagrama 35 – Interpretações funcionais do comportamento da professora (P) de Avaliar Repertório Comportamental Inicial (ARCI), intitulado “Instruir para cantar músicas”.	156
Diagrama 36 – Interpretações funcionais do comportamento da professora (P) de Avaliar Repertório Comportamental Inicial (A.R.C.I), intitulado “Apresentar diferentes portadores de textos”.	157
Diagrama 37– Interpretações funcionais do comportamento da professora (P) de Avaliar Repertório Comportamental Inicial (A.R.C.I), intitulado “Perguntar (investigar) sobre a função de determinado portador de texto”.	158
Figura 38 – Interpretações funcionais do comportamento da professora (P) de Avaliar Repertório Comportamental Inicial (ARCI), intitulado “Instruir sobre a utilização do portador de texto”.	159
Diagrama 39 – Interpretações funcionais do comportamento da professora (P) de Avaliar Repertório Comportamental Inicial (ARCI), intitulado “Instruir para elaboração de um portador de texto”.	160
Figura 40 – Interpretações funcionais do comportamento da professora (P) de Avaliar Repertório Comportamental Inicial (ARCI), intitulado “Ler um texto”.	161
Diagrama 41 – Interpretações funcionais do comportamento da professora (P) de Avaliar Repertório Comportamental inicial (ARCI), intitulado “Instruir como os alunos devem se comportar durante a leitura feita pelo professor”.	162
Diagrama 42 – Interpretações funcionais do comportamento da professora (P) de Avaliar Repertório Comportamental Inicial (ARCI), intitulado “Apresentar o texto a ser lido e solicitar comentários”.	163
Diagrama 43 – Interpretações funcionais do comportamento da professora (P) de Avaliar Repertório comportamental Inicial (ARCI), intitulado “Instruir para escrever espontaneamente (escrita livre e não convencional)”.	164
Diagrama 44 – Interpretações funcionais do comportamento da professora (P) de Avaliar Repertório Comportamental Inicial (ARCI), intitulado “Apresentar modelos de escrita”.	165
Diagrama 45 – Interpretações funcionais do comportamento de P de ARCI intitulado “Instruir para copiar palavras a partir de modelos”.	166
Diagrama 46 – Interpretações funcionais do comportamento da professora (P) de Avaliar Repertório Comportamental Inicial (ARCI), intitulado “Apresentar os crachás e instruir para que cada aluno pegue o seu”.	167
Diagrama 47– Interpretações funcionais do comportamento da professora (P) de Avaliar Repertório Comportamental Inicial (ARCI), intitulado “Mostrar o crachá e instruir para que cada aluno reconheça o seu”.	168
Diagrama 48– Interpretações funcionais do comportamento da professora (P) de Avaliar Repertório Comportamental Inicial (ARCI), intitulado “Instruir para a leitura do livro”.	169

Diagrama 49– Interpretações funcionais do comportamento da professora (P) de Avaliar Repertório Comportamental Inicial (ARCI), intitulado “Instruir para que os alunos falem sobre assunto determinado pelo professor”.....	171
Diagrama 50– Interpretações funcionais do comportamento da professora (P) de Avaliar Repertório Comportamental Inicial (ARCI), intitulado “Instruir para que os alunos falem ”.....	172
Diagrama 51– Interpretações funcionais do comportamento da professora (P) de Avaliar Repertório Comportamental Inicial (ARCI), intitulado “Instruir para organização dos materiais para a realização das atividades”.....	173
Diagrama 52– Interpretações funcionais do comportamento da professora (P) de Avaliar Repertório Comportamental Inicial (ARCI), intitulado “Instruir sobre o comportamento a ser emitido pelos alunos durante a explicação da atividade”.....	174
Diagrama 53– Interpretações funcionais do comportamento da professora (P) de Avaliar Repertório Comportamental Inicial (ARCI), intitulado “Instruir para que os alunos respondam perguntas”.....	175
Diagrama 54– Interpretações funcionais do comportamento da professora (P) de Avaliar Repertório Comportamental Inicial (ARCI), intitulado “Investigar, por meio de perguntas, o conhecimento dos alunos sobre determinado conteúdo”.....	177
Diagrama 55– Interpretações funcionais do comportamento da professora (P) de Avaliar Repertório Comportamental Inicial (ARCI), intitulado “Instruir para que os alunos façam comentários”.....	178
Diagrama 56– Interpretações funcionais do comportamento da professora (P) de Avaliar Repertório Comportamental Inicial (ARCI), intitulado “Instruir para responderem se concordam ou discordam de determinado ponto de vista”.	179
Diagrama 57– Interpretações funcionais do comportamento da professora (P) de Avaliar Repertório Comportamental Inicial (ARCI), intitulado “Instruir como os alunos devem se comportar durante as atividades realizadas na roda de conversa”.	180
Diagrama 58– Interpretações funcionais do comportamento da professora (P) de Avaliar Repertório Comportamental Inicial (ARCI), intitulado “Instruir para a realização de jogos registrados”.....	181
Diagrama 59– Interpretações funcionais do comportamento da professora (P) de Avaliar Repertório Comportamental Inicial (ARCI), intitulado “ Instruir para reprodução oral de pequenos textos juntamente com o professor”.....	182
Diagrama 60 – Interpretações funcionais do comportamento da professora (P) de Avaliar Repertório Comportamental Inicial (ARCI), intitulado “Instruir para identificação de palavras-chave no texto”.....	183
Diagrama 61– Interpretações funcionais do comportamento da professora (P) de Avaliar Repertório Comportamental Inicial (ARCI), intitulado “Instruir para leitura não convencional de letras e palavras”.....	184
Diagrama 62– Interpretações funcionais do comportamento da professora (P) de Avaliar Repertório Comportamental Inicial (ARCI), intitulado “Instruir para a leitura convencional e fluente de pequenos textos”.....	185
Diagrama 63– Interpretações funcionais do comportamento da professora (P) de Avaliar Repertório Comportamental Inicial (ARCI), intitulado “Instruir para repetição de palavras ou expressões do texto original”.....	186
Diagrama 64– Interpretações funcionais do comportamento da professora (P) de Avaliar Repertório Comportamental Inicial (ARCI),intitulado “Instruir para reconhecimento do nome no crachá, após apresentação dos mesmos”.	187
Diagrama 65– Interpretações funcionais do comportamento da professora (P) de	

Avaliar Repertório Comportamental Inicial (ARCI), intitulado “Instruir quanto a utilização de materiais impressos”.....	188
Diagrama 66– Interpretações funcionais do comportamento da professora (P) de Avaliar Repertório Comportamental Inicial (ARCI), intitulado “Apresentar (mostrar para manuseio) diferentes materiais impressos”.....	189
Diagrama 67– Interpretações funcionais do comportamento da professora (P) de Avaliar Repertório Comportamental Inicial (ARCI), intitulado “Instruir para escrever letras, palavras e diferentes portadores de textos”.....	190
Diagrama 68– Interpretações funcionais do comportamento da professora (P) de Avaliar Repertório Comportamental Inicial (ARCI), intitulado “Instruir para escrever o nome espontaneamente”.....	191

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	16
1.1 Primeira etapa da Educação Básica: Educação Infantil.....	16
1.2 O processo de ensino e aprendizagem na Educação Infantil	19
1.3 A análise funcional do Comportamento de Avaliar.....	26
1.4 Comportamento dos professores de avaliar repertório comportamental inicial	39
1.5 A Avaliação e a formação de professores	45
OBJETIVOS.....	48
2. MÉTODO.....	49
2.1 <u>Participantes</u>	49
2.2 <u>Local</u>	50
2.3 <u>Rotina de Atividades</u>	50
2.4 <u>Materiais e Equipamentos</u>	51
2.5 <u>Instrumentos</u>	51
2.6 <u>Procedimentos de Coleta de Dados</u>	51
2.6.1 Etapa 1 – Fase 1 Entrevista.....	53
2.6.2 Etapa 1 – Fase 2 - Filmagens.....	53
2.6.3 Etapa 2- Fase 1 – Curso de Formação de Professores.....	54
2.6.4 Etapa 3 – Fase 1 - Filmagens.....	54
2.6.5 Etapa 3 – Fase 2 – Entrevista.....	54
2.7 <u>Procedimento de Análise de Dados</u>	55
2.7.1 Entrevistas.....	55
2.7.2 Filmagens.....	55
2.7.3. Curso de Formação de Professores em Habilidades Avaliativas.....	59
3. ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	60

3.1 <u>Etapa 1 Fase 1 – Entrevista</u>	60
3.2 <u>Análise dos dados da Etapa 1 Fase 2 – Análise dos Comportamentos de Avaliar emitidos pela professora</u>	61
3.3 <u>Comportamentos da Etapa 1 Fase 2</u>	66
3.4 <u>Curso de Formação de Habilidades Avaliativas</u>	102
3.4.1 Estrutura do Curso de Formação.....	103
3.4.2 Estrutura Geral dos Encontros.....	107
3.4.2.1 Primeiro Encontro.....	107
3.4.2.2 Segundo Encontro.....	110
3.4.2.3 Terceiro Encontro.....	113
3.4.2.4 Quarto Encontro.....	115
3.4.2.5 Quinto Encontro.....	118
3.4.2.6. Sexto Encontro.....	119
3.4.2.7. Sétimo Encontro.....	121
3.4.2.8 Oitavo Encontro.....	123
3.4.2.9 Nono Encontro.....	124
3.4.2.10 Décimo Encontro.....	125
3.4.3Análise e Discussão dos resultados do Curso de Formação de Habilidades Avaliativas.....	127
3.4.3.1 Tema 1	127
3.4.3.2 Tema 2	129
3.4.3.3 Tema 3	134
3.4.3.4 Tema 4	136
3.4.3.5 Tema 5.....	141
3.5 <u>Análise dos Comportamentos de Avaliar observados na Etapa 3 Fase 1</u>	147
3.6 <u>Análise dos Dados da Etapa 3 Fase 1</u>	151

3.7 <u>Etapa 3 Fase 2</u>	191
4. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	192
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	212
6. REFERÊNCIAS.....	216
7. APÊNDICES.....	229
8. ANEXOS.....	277

1 INTRODUÇÃO

1.1 Primeira etapa da Educação Básica: Educação Infantil

Embora a Educação Infantil (creche, 0-3 anos e pré-escola, 3-6 anos) atualmente seja reconhecida e regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9.394 de 1996, como a primeira etapa da Educação Básica, nem sempre o caráter pedagógico esteve presente nas políticas públicas para a educação das crianças de 0 a 6 anos e nas práticas escolares.

Restritamente urbana e produto de sociedades industriais a história da Educação Infantil é recente e bastante peculiar. Sua implantação decorreu de preocupações assistencialistas, distante do caráter pedagógico, diferentemente da Educação para crianças mais velhas, conhecida atualmente como Ensino Fundamental e Médio, cujos dados da sua criação encontram-se em todos os sistemas e períodos educacionais, desde os gregos. (SOUZA, 1983)

Segundo Drouet (1995), a primeira referência oficial à pré-escola encontra-se no Projeto Leônicio de Carvalho, em 1878 no período Imperial, prevendo-se a implantação de Jardins da Infância e Escolas de Curso Normal.

Apesar de haver intenções para a sua implantação desde ínfima data, a sua estruturação como instituição sempre esteve relacionada às transformações sociais.

A característica da década de 40 e anos posteriores foi o avanço na industrialização, e como consequência o aumento na migração das famílias do campo para as cidades. Em decorrência desta condição, a mão de obra feminina também foi absorvida pelo mercado de trabalho.

A partir de então, entrou em pauta o “Movimento Social, Luta por Creches”, que impulsionou a obrigatoriedade do atendimento às crianças de zero a seis anos que se concretizou a partir da promulgação, em 1943, da Consolidação das Leis de Trabalho - C.L.T. – que gerou a implantação da instituição para crianças de zero a seis anos, como uma necessidade da época, ou seja, com o objetivo de cuidar dos filhos das mães trabalhadoras, com

caráter assistencialista ou preparatório, pautada no modelo internacional¹ da época.

Neste momento histórico é importante ressaltar que as expectativas sociais em relação às creches eram basicamente de suprir as necessidades e cuidados com a alimentação, higiene e segurança das crianças. Assim só mesmo a necessidade econômica justificaria a ausência parcial da mãe, tendo sido então implantadas enquanto um “mal necessário”.

No final das décadas de 70 e 80 com a influência internacional da ONU, UNESCO E UNICEF², junto aos países de terceiro mundo, foi implantada a educação pré-escolar, compensatória de “carências”, que as crianças das classes sócio-econômicas desfavorecidas, por ventura, poderiam apresentar em função de sua condição de vida.

Com relação à legislação é importante registrar que a lei 5692 de 11 de agosto de 1971, fixou as diretrizes e bases para o ensino de primeiro e segundo grau, e fez menção a educação pré-escolar, porém, de forma vaga e com pouca expressão. No seu artigo 19, parágrafo 2, diz: “*Os sistemas de ensino valerão para que as crianças de idade inferior a sete anos recebam conveniente educação em escolas maternas, jardins de infância e instituições equivalentes*”. Esta legislação promoveu brechas para que qualquer membro da sociedade pudesse abrir uma pré-escola, sem necessariamente ter que seguir as normas ou diretrizes constantes na lei.

A Constituição Federal (1988) e a Constituição de São Paulo (1989), a fim de reconhecerem as creches e pré-escolas como instituições educativas de qualidade, descentralizaram a responsabilidade dos atendimentos básicos de Educação e Saúde ao município. (ANGOTTI, 2000)

A Constituição de São Paulo, no seu artigo 240, foi ainda mais específica ao enfatizar a responsabilidade dos municípios pelo atendimento na Educação Infantil, na tentativa de restringir esse mal que proliferou e continua se expandindo - as “escolinhas particulares de fundo de quintal”. Estas escolas, instaladas em ambientes físicos inadequados, geralmente não tem preocupação com um projeto político pedagógico de qualidade, mostram-

¹ Um no modelo apoiado em medidas não apenas assistenciais mas também à necessidade de assistência científica (KUHLMANN JR, 2003)

² ONU – Organização das Nações Unidas, UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância, UNESCO – Organização as Nações Unidas para a Educação.

se despreocupadas com a valorização profissional e financeira dos docentes que muitas vezes são apenas “cuidadores”, sem o nível básico de formação exigido para tal função.

Embora a Educação Infantil tenha a sua marca na história da Educação no Brasil há mais de um século, ela ainda não conseguiu priorizar o caráter pedagógico necessário para este nível de ensino.

Essa história da implantação da Educação Infantil (E.I.) no Brasil deixou herança para os dias atuais, tais como a pouca exigência em relação à capacitação dos profissionais, precária estrutura física, a falta de valorização do profissional, como também uma prática educativa que poderia assemelhar-se aos cuidados maternos.

O Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 destacou o atendimento à criança, entretanto, só se instalou, com a aprovação e implantação da LDB em 1996 (9.394/96) em seu título V, no capítulo II, seção II, artigo 29; a E.I. passa a ser considerada, “*A primeira etapa da educação básica, tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade*”.

Em 1993 foram anunciadas pelo MEC/COEDI³, as diretrizes que apontavam uma nova postura na tentativa de romper com o modelo anterior⁴. Estas diretrizes determinavam o caráter educativo tanto das creches como das pré-escolas e uma política de formação do profissional em Educação Infantil.

Em decorrência de todos esses aspectos, a tentativa de recuperação da E.I de qualidade, só veio a tomar forma documentada, em 1998, quando o MEC publica o Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil – R.C.N.E.I.

Pode-se observar que a pré-escola atualmente ainda oscila entre um processo de modificação do seu caráter assistencialista e a ampliação do seu atendimento educacional, através do desenvolvimento da criança e não só da sua guarda. (KHULMANN JR, 1991).

Embora, segundo Souza (1983), a despreocupação do poder público com a Educação Infantil seja um fato notório e se traduz pela mínima participação dos órgãos oficiais no esforço global de ofertas de vagas na E.I, somente

³ Mec – Ministério da Educação e Cultura, Coedi – Coordenação de Educação Infantil.

⁴ Educação Infantil, informal, de baixo custo e de caráter assistencialista.

agora começa a haver sinais de mudança no setor através de políticas públicas.

Considerando essa trajetória histórica, constata-se que a E.I brasileira atualmente constitui-se um campo de conhecimentos e um subsetor da política social em construção. (ROSEMBERG, 2003).

1.2 O processo de ensino e aprendizagem na Educação Infantil.

É necessário firmar a escola de Educação Infantil como uma instituição de ensino e aprendizagem, afinal a E.I brasileira vive um momento de dualidade, por um lado após a promulgação da LDB 9394/96, uma busca pela regulamentação dos serviços existentes sob a responsabilidade do setor educacional, e por outro a tentativa de re-introdução da antiga concepção de atendimento à criança pequena que reanima modelos assistencialistas já conhecidos da área, creches filantrópicas, creches domiciliares, etc. (RCNEI, 1998).

Esse processo de construção vive tensões de ajustes a modelos antigos, como também a novos modelos educacionais. A sua institucionalização no setor da educação serve como estratégia para uma oferta democrática, o que implica melhoria de sua qualidade, especialmente a dos setores públicos e privados conveniados. Vale destacar que;

Modificar essa concepção de educação assistencialista significa atentar para várias questões que vão muito além dos aspectos legais. Envolve, principalmente, assumir as especificidades da Educação Infantil e rever concepções sobre a infância e aprendizagem. (RCNEI, 1998, p.17).

Após essa tentativa de compreensão dos efeitos da história da E.I. para o processo de desenvolvimento educacional para essa etapa de ensino é importante salientar que essa dicotomia entre o cuidar e o educar é uma das polêmicas que influenciam as propostas da reconstrução da Educação Infantil (RCNEI, 1998).

O RCNEI (1998) é um documento oficial, de âmbito nacional, elaborado pelo Ministério da Educação e Desporto, que atende as determinações da LDB (9394/96), dirigido a professores, coordenadores, diretores e responsáveis por instituições de ensino para crianças de zero a seis anos, que visa auxiliar a

realização do trabalho educativo diário junto da criança pequena. Foi concebido para servir como um guia de reflexão de cunho educacional sobre objetivos, conteúdos e orientações didáticas, apresentando-se em três volumes.

Este documento afirma, no capítulo referente a apresentação teórica, que as atividades de cuidar são compreendidas diferentemente das atividades de educar. No entanto, as definições do cuidar e educar são pouco claras tanto neste documento como em outros que dão embasamento para a concepção de Educação Infantil vigente (LDB, 9394/96; CONSTITUIÇÃO, 1988; ECA, 1991).

Como se faz necessário para o presente estudo identificar as variáveis funcionalmente relacionadas às classes de respostas de cuidar e de educar, pois ambas servem como parâmetros para a compreensão do processo de ensino e aprendizagem, apresentar-se-á uma análise destes conceitos baseada na Análise do Comportamento.

Essa análise baseia-se no que o professor faz quando dizemos que ele educa ou cuida, portanto quais os comportamentos representam essas classes de respostas. Para Skinner;

(...) o comportamento é uma matéria difícil, não porque seja inacessível, mas porque é extremamente complexo. Desde que é um processo, e não uma coisa, não pode ser facilmente imobilizada para observação. É mutável, fluido e evanescente, e, por esta razão, faz grandes exigências técnicas de engenhosidade e energia do cientista (1989, p. 27).

Levando-se em consideração a análise que Skinner faz de comportamento, não é possível afirmar de maneira imutável quais os comportamentos que representam as ações do que as pessoas fazem quando cuidam e educam.

Para Skinner a classe de respostas de educar seria a mesma classe de respostas de ensinar e aprender, “(...) *ciência progressista do ensino para o ramo da tecnologia mais diretamente ligado ao processo de aprendizagem - a educação.*” (SKINNER, 1972, P. 13). Portanto educar seria um arranjo de

contingências de reforço⁵ sob as quais o comportamento muda (SKINNER, 1972).

Já a classe de respostas de cuidar não é citado por Skinner, mas pode ser descrita de acordo com o RCNEI (1998), a comportamentos referentes aos cuidados físicos, tais como: limpar, escovar os cabelos, trocar, olhar, alimentar, acariciar, proteger, etc.

Podemos relacionar essas duas classes de respostas (cuidar e educar) como contingências de ensino, portanto as duas devem compor o processo de ensino e aprendizagem na Educação Infantil, já que nessa idade os alunos necessitam de cuidados e educação.

Essa necessidade consiste na dependência da criança nesta faixa etária dos 0 aos 6 anos em realizar atividades básicas de rotina (comer, fazer suas necessidades fisiológicas, tomar banho, trocar-se, etc.) somente com a ajuda do adulto. Isso pode ser explicado ao fato de que o desenvolvimento humano, segundo a análise do comportamento (BIJOU, 1976) é um processo de aprendizagem, onde o ser humano se desenvolve a medida que aprende a desempenhar funções comportamentais (andar, comer sem ajuda, correr, etc.) e portanto como consequência por meio dessa aprendizagem ele conquista sua autonomia.

A partir dessa análise teórica e resgate da implantação da E.I, temos elementos importantes para a compreensão da forma como este nível de ensino tem sido tratado nas políticas públicas (pouco recurso e projetos).

As consequências desse processo de implantação geraram indefinições na maneira de compreender o processo de ensino e aprendizagem, tais como a indefinição de objetivos claros, ausência de planejamento de procedimentos de ensino efetivos, formas inadequadas ou ausência de avaliação e principalmente falta de clareza dos comportamentos que deveriam ser objeto de ensino e de avaliação para este nível de ensino. Características que podem ser constatadas nas ações dos professores em sala de aula. Pesquisas tais como, a *“Integração das instituições de Educação Infantil aos Sistemas de Ensino: um estudo de caso de cinco municípios que aceitaram desafios e*

⁵ Interação organismo-ambiente que deve sempre especificar a ocasião na qual uma resposta ocorre, a própria resposta e as consequências por ela produzidas, sendo, portanto, as relações entre esses três elementos. (SKINNER, 1989)

realizaram conquistas” (2002), realizada pela Secretaria do Ensino Fundamental, com o objetivo de subsidiar as secretarias e conselhos para que possam efetivar a integração das creches aos sistemas municipais de ensino, realizando um atendimento de qualidade às crianças brasileiras de zero a seis anos de idade, confirmam esses levantamentos realizados;

Reconhecemos que, integrar aos sistemas de ensino instituições que historicamente eram vistas como de amparo a assistência, aos sistemas municipais de ensino, conferindo-lhes um caráter educacional, não tem sido fácil para as Prefeituras. Tal decisão não envolve apenas aspectos burocráticos, mas questões vinculadas à qualidade do atendimento com diversas implicações para o município tais como: criação do Sistema Municipal de Ensino; definição de normas para o funcionamento da educação infantil; formação inicial e continuada dos professores e sua profissionalização; elaboração de Propostas Pedagógicas das instituições; criação de espaços físicos e a aquisição de recursos materiais para o atendimento às crianças de 0 a 6 anos, entre outros. (grifo nosso).(MEC, 2002)

Nessa pesquisa apresentada é citado que, a busca por um trabalho realmente educacional tem tomado como base, na maioria das vezes, o modelo tradicional da escola, predominante no ensino fundamental, que está longe de se adequar às especificidades da criança de 0 a 6 anos.

Por isso, o presente trabalho pretende contribuir para a formação do professor de E.I de maneira específica a essa etapa do ensino. Para isso delimitou um dos aspectos específicos e mal compreendidos do processo de ensino e aprendizagem em Educação Infantil que é **a avaliação do repertório comportamental inicial**. Faz-se necessário compreender este processo para que seja possível capacitar professores promotores de aprendizagem efetiva.

Portanto, a presente pesquisa observou as práticas educativas de uma professora de Educação Infantil, para identificar os comportamentos de avaliar repertório inicial dos alunos. Em seguida após a identificação de seu repertório comportamental inicial quanto suas práticas de A.R.C.I dos alunos, elaborou-se um Curso de Formação de Professores de Educação Infantil sobre comportamentos de avaliar repertório comportamental inicial e verificou-se os efeitos do Curso de Formação nas práticas avaliativas da professora em uma segunda observação – pós-intervenção.

Por isso pode-se afirmar que a Educação Infantil têm suas particularidades quanto ao processo de ensino e aprendizagem. É necessário que esse processo propicie situações, atividades e procedimentos em função

dos repertórios dos alunos e de sua respectiva faixa etária para o ensino das capacidades infantis.

Devemos partir da compreensão que dentro desse complexo sistema educacional é necessário assumir que a Educação tem como finalidade a aprendizagem do aluno (PEREIRA, MARINOTTI e LUNA, 2004). Portanto, é necessária a investigação dos fatores que produzem a eficácia do processo de ensino e aprendizagem (KUBO E BOTOMÉ, 2001).

Dentre esses fatores que produzem a eficácia e viabilizam o processo de ensino e aprendizagem, estão algumas condições básicas que garantem o tempo e o espaço fundamentais para as práticas educativas na E.I. (KRAMER, 2002).

Dentre essas condições necessárias, temos: a) espaço da escola deve favorecer a ampla circulação das crianças, tanto na sala de aula ou nos pátios; b) acesso direto aos materiais pedagógicos; c) organização da sala para viabilizar os procedimentos educativos e d) limites e regras explícitos, constantes e coerentes (KRAMER, 2002).

O trabalho do professor na Educação Infantil também deve ser pautado nos objetivos de uma proposta educacional, mas é necessário, também um “manejo de turma” (KRAMER, 2002).

Esse “manejo de turma” é compreendido por alguns autores (BASSEDAS, HUGHET e SOLÉ, 1999) como o diferencial para o professor da E.I e principalmente como o conjunto de aspectos que diferenciam e otimizam o processo de ensino e aprendizagem nesta etapa de ensino.

Para esses autores o processo de ensino e aprendizagem na E.I contempla aspectos como a obrigatoriedade da utilização de atividades lúdicas, a estruturação da rotina, as situações de alimentação, higienização e de descanso. São aspectos necessários para que o processo de ensino e aprendizagem promova o bem-estar físico e intelectual do aluno.

Bem como, o reconhecimento dos direitos da criança, trazido pela Constituição Federal, pelo Estatuto da Criança e do Adolescente e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Reconhecem-na como um cidadão de direitos. Isso quer dizer que, a despeito da história, da origem, da cultura e do meio social em que vivem, estão garantidos direitos inalienáveis e iguais a todas as crianças brasileiras. Dessa forma, deve ser garantidos a todas elas o

direito à vida, saúde, alimentação, **educação**, ao lazer, à dignidade, cultura, ao respeito, à liberdade, convivência familiar e comunitária, e aos meios que as coloquem a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. Os direitos acima citados podem ser traduzidos no cotidiano das instituições de educação da criança de 0 a 6 anos pelo atendimento às suas necessidades básicas de sono, alimentação, higiene, saúde, proteção, contato com a natureza, espaço adequado, bem como, o direito de brincar, de ter acesso às produções culturais e ao conhecimento sistematizado. (MEC, 2002)

Nicolau (1986) reforça esse caráter da educação pré-escolar em criar condições para satisfação das necessidades básicas da criança oferecendo-lhe um clima de bem estar físico, afetivo-social e intelectual, mediante a proposição de atividades lúdicas que promovam a curiosidade e a espontaneidade, estimulando novas descobertas e o estabelecimento de novas relações a partir do que já se conhece.

Dessa forma o processo de ensino e aprendizagem na Educação Infantil deve privilegiar o cuidar e educar como indissociáveis.

O papel dos professores de E.I pode ser similar ao dos outros professores, entretanto diferencia-se sob alguns aspetos. Para Machado (2000), existem sete elementos que configuram essa diferença, tais como: 1) diversidade de missões e ideologias, 2) vulnerabilidade da criança, 3) foco na socialização, 4) relação com os pais, 5) questões éticas quanto à vulnerabilidade da criança, 6) currículo integrado e 7) currículo alargado.

Esses elementos são relativos à dependência da criança (aluno) nessa fase ao adulto (professor). Compreende-se, portanto que há muitas relações entre educação e cuidados, entre função pedagógica e função de cuidados e custódia, o que alarga naturalmente o papel do professor de E.I em comparação com o dos professores de outros níveis de ensino.

Embora o professor de E.I tenha que estar atento a todos esses aspectos que diferenciam o seu trabalho é necessária a compreensão do processo de ensino e aprendizagem.

Trabalhos recentes produzidos por analistas do comportamento (CARRARA, 2004; LUNA, 2002; PEREIRA, MARINOTTI e LUNA, 2004; ZANOTTO, 2000, 2004) justificam o princípio de que o processo de ensino e

aprendizagem depende, fundamentalmente, de um indivíduo ativo. Portanto, tanto o professor como o aluno tem suas funções, sendo que estas devem produzir um processo interativo no qual todo o trabalho do professor ao ensinar deve ocorrer em função do comportamento de seus alunos.

Alguns estudos como de Kubo e Botomé (2001), enfatizam que: “*A Análise do Comportamento pode contribuir para auxiliar no esclarecimento do que é o processo de ensinar-aprender*” (p.142).

A proposta dos autores caracteriza o “ensinar”, como o efeito do que o professor faz e não a mera descrição de comportamentos emitidos e “aprender”, a mudança de comportamento do aluno em decorrência do fazer do professor.

Portanto, essa relação entre o ensinar e o aprender, é funcional, e é formada por alguns componentes relativos a três aspectos desse processo.

Esses aspectos são: a **situação antecedente** - classes de estímulos (aspectos da situação em que a ação ocorre) que contempla atividades avaliativas do repertório comportamental inicial, objetivos, delimitação da situação problema, levantamento dos recursos de ensino e tomada de decisões sobre os procedimentos a serem adotados para planejar e realizar o ensino ou as interações; as **ações do professor** - envolvidas no ato de ensinar (ação executada) - e posteriormente na identificação dos possíveis **conseqüentes** ou produtos - (classes de estímulos conseqüentes às respostas ou aspectos), correspondem à generalização e outros comportamentos do aprendiz.

Essa análise de unidades funcionais são as contingências de ensino. Essas contingências estão relacionadas a um arranjo de reforçadores que agilizam a aprendizagem (SKINNER, 1972) e que podem ser modificadas se não produzirem efeitos nos comportamentos dos alunos.

Os efeitos produzidos nos comportamentos dos alunos podem ser os comportamentos subseqüentes que não estão relacionados com o efeito que o professor quis produzir, ou os comportamentos conseqüentes que seriam as ocorrências de aprendizagem - relações funcionais estabelecidas entre o comportamento de ensinar do professor e o efeito gerado no comportamento do aluno – levando-se em consideração a comparação do repertório inicial e final do aluno, prioriza-se, a qualidade de mudança de um aspecto para o outro.

Skinner (1972) sustenta, que um organismo aprende principalmente ao produzir modificações no seu ambiente e Zanotto (2000) relaciona os processos de ensinar e aprender com a formação de sujeitos atuantes na sociedade, capazes de responder ativamente, alterando contingências aversivas e produzindo contingências reforçadoras.

1.3 Análise funcional dos comportamentos de avaliar

A compreensão da relação entre os comportamentos dos professores que produzem efeitos que são as aprendizagens - conseqüências - nos comportamentos dos alunos, está relacionada à análise funcional.

De modo geral a análise funcional promove a compreensão da função dos comportamentos, sendo que a relação entre as variáveis externas contribui para que esse comportamento seja emitido. Através da realização da Análise Funcional é possível prever e controlar o comportamento emitido pelos professores e de acordo com a identificação das variáveis dependentes, que seria o comportamento propriamente dito e as variáveis independentes, as suas causas - condições externas, das quais o comportamento é função (SKINNER, 1982).

Essa análise substitui a noção de “causa” pela “função”, e a “explicação” pela “descrição”. Se fenômenos ocorrem devido a relações de uns com os outros, a análise funcional descreve estas relações. (MATOS, 1999)

Podemos denominar essas relações entre variáveis como sendo as contingências de reforço, responsáveis pelo processo de ensino e aprendizagem. Por isso a análise funcional é indispensável para a compreensão dos comportamentos emitidos durante este processo.

Existem várias definições para a análise funcional. Sturmey (1996) organizou sete definições, dentre as quais, faz-se necessário analisar duas dessas, que correspondem ao nosso interesse: a) “análise descritiva comportamental” e b) “uso do termo exclusivamente para manipulações experimentais de variáveis, a fim de demonstrar relações funcionais entre comportamento e ambiente”.

Os esclarecimentos feitos por Sturmey (1996), quanto à primeira definição, sugerem um vínculo direto à tradição da análise aplicada do comportamento. Nesse caso é possível encontrar a utilização da terminologia apresentada por Sturmey (1996), num estudo realizado por Lopes (1997), onde a autora apresenta as estratégias de enfrentamento de mulheres com câncer de mama, a partir de uma “*análise funcional comportamental descritiva*”.

Algumas características foram descritas para esse caso: relação de contingências responsáveis pelo comportamento e ausência da manipulação experimental das variáveis envolvidas. O processo consistiu na definição operacional do comportamento (classe funcional), especificação funcional das conseqüências que provavelmente o mantém (reforçadores), distinção entre variáveis antecedentes e operações estabelecedoras e, finalmente, inclusão dos eventos privados na análise. (STURMEY, 1996)

A segunda definição citada por Sturmey (1996), diz respeito à Análise Funcional Experimental que consiste na oportunidade de oferecer ao indivíduo um treinamento em análise funcional do seu próprio comportamento, na possibilidade de manipulação de variáveis observáveis, para a realização de mudanças comportamentais.

A diferenciação dessas definições de análise funcional propostas por Sturmey (1996) é necessária para a caracterização dos procedimentos de análise utilizados para este estudo.

A pesquisadora utilizou a análise funcional como procedimento para compreender a funcionalidade dos comportamentos de A.R.C.I emitidos pela professora participante, na primeira fase de observação das suas práticas. Em seguida a essa etapa de observação, (Curso de Formação de Professores de Educação Infantil sobre comportamentos de A.R.C.I) esse procedimento pode ser descrito como uma análise funcional experimental, já que a pesquisadora manipulou variáveis para a ocorrência de mudanças comportamentais e pela realização de atividades pela participante do estudo para a sua compreensão dos comportamentos de aprender dos seus alunos.

Portanto à sua utilidade para a compreensão dos comportamentos de A.R.C.I, consiste em um instrumento básico do analista do comportamento

para estabelecer relações de contingência para desenvolver ou instalar, enfraquecer ou eliminar comportamentos do repertório dos indivíduos.

É necessária devida atenção quanto à compreensão da análise funcional pelo seu caráter ideográfico (relações causais individuais), não sendo possível ser generalizada a todos os outros indivíduos.

A análise funcional propicia à compreensão das relações entre os componentes do processo de ensino e aprendizagem (antecedentes, ações e conseqüentes), descritos anteriormente, a partir de estudos como os de Kubo e Botomé (2001), Luna (2002), Matos (2001), Skinner (1972) entre outros.

Dentre os componentes (antecedentes, classes de respostas e conseqüentes) do processo de ensino e aprendizagem relativos aos três elementos da contingência, destaca-se um dos aspectos que compõe a situação antecedente: a avaliação do repertório comportamental inicial (A.R.C.I).

A situação antecedente, enquanto um dos componentes do processo de ensino e aprendizagem e a Avaliação de Repertório Comportamental Inicial, como um dos componentes dessa situação antecedente, indicam que o processo de A.R.C.I está inserida em um processo mais amplo, o de ensino e aprendizagem. Podemos, portanto, analisar os seus componentes numa transposição dos componentes do processo de ensino e aprendizagem analisados anteriormente.

Quadro 1- Modelo de Análise funcional do comportamento de A.R.C.I inserido no processo de ensino e aprendizagem.

<i>Antecedentes</i>			<i>Classes de respostas</i>	<i>Comportamentos Conseqüentes</i>
A.R.C.I - Instruir para...			P diz: “Procurem as letras da palavra Bola escrita na lousa”.	(A: pega as letras segundo o modelo)
Antecedentes	Classe de respostas	Conseqüentes	...	...
Planejamento; Situações problemas; Comp. do aluno;	Mostre-me as letras que você conhece?	Muito bem, agora...		
...				

As situações **anteriores** da A.R.C.I, seriam as situações-problema e o seu planejamento (objetivos, conteúdo, atividades, procedimentos e recursos). As **classes de resposta** seriam as ações do professor que possibilitam aos alunos, tentativas de solução ou a solução propriamente dita da situação-problema - a execução do planejamento e os comportamentos **subseqüentes**, seriam as respostas (repertório comportamental) emitidas pelos alunos em função das ações do professor (classe de respostas).

Cabe neste momento dar relevância aos itens do planejamento da A.R.C.I, já que sua elaboração torna-se indispensável para a realização do processo. Dentre esses itens, os objetivos devem ser elaborados a partir de uma descrição comportamental. O conteúdo deverá ser o tema que permeará as ações do professor e sua indicação ocorrerá conforme a necessidade dos alunos ou documento de referência (KUBO E BOTOMÉ, 2001; SKINNER, 1968; ZANOTTO, 2001). Neste caso o RCNEI (1998), que traz diretrizes de conteúdos para que os professores de E.I utilizem-no como parâmetros de acordo com as faixas etárias.

As atividades e procedimentos propostos também devem estar relacionados aos conteúdos e objetivos que se deseja investigar e ao levantamento de recursos, para verificação dos disponíveis e dos necessários, para que o professor possa realizar na A.R.C.I.

Deve-se estar atento ao fato de que os procedimentos A.R.C.I. podem anteceder a realização de uma atividade ou a apresentação de determinado conteúdo no cotidiano das atividades escolares. Portanto, deve ser superada a concepção de avaliação inicial como processo realizado apenas no início do ano, semestre ou bimestre.

A A.R.C.I na presente pesquisa deve ser compreendida como uma seqüência de ações funcionalmente emitidas. Essa avaliação corresponde a emissões de comportamentos que objetivam investigar, conhecer, observar, etc, que desencadeiam respostas dos alunos e que essas respostas são conseqüenciadas pelo professor em função dos resultados constatados. Portanto essa avaliação só poderá ser designada inicial se o resultado proporciona um desencadeamento de ações de ensino, por isso também compreendida como processual.

A definição de A.R.C.I é diferente para outros autores, bem como a forma como estes autores nomeiam este processo.

Perrenould (1999) chama a A.R.C.I de “Avaliação de Predição”, a qual visa estabelecer o prognóstico mais seguro possível. “(...) *o importante não é administrar a todos os pacientes os mesmos testes, as mesmas análises, os mesmos exames (...) é chegar a estabelecer um diagnóstico correto para cada um (...)*” (P.123)

Outros autores como Luckesi, (1995) e Lima (1962), nomeiam-na como “Avaliação Prévia” e “Avaliação Diagnóstica”. Vale diferenciar seus respectivos propósitos de execução.

A Avaliação Prévia e a Avaliação Diagnóstica têm certas diferenças. A Avaliação Prévia corresponde à descrição dos comportamentos do aluno em relação a determinado conteúdo e/ou habilidade antes da exposição a determinados procedimentos que objetiva a aprendizagem, como também para organizar o ensino de modo a determinar onde cada aluno será integrado e a permitir uma individualização dos procedimentos de ensino em função de objetivos claramente definidos.

A Avaliação Diagnóstica está relacionada à investigação das dificuldades apresentadas pelo aluno. Corresponde aos recursos para diagnosticar aqueles que merecem auxílio suplementar e cuidado pedagógico específico (LIMA, 1962).

É necessária devida precaução com essa última concepção de avaliação para não transferir ao aluno o “rótulo” de “caso a tratar”, como em um diagnóstico médico. Embora seja um instrumento necessário para a compreensão do estágio de aprendizagem em que o aluno se encontra e para a tomada de decisões suficientes e satisfatórias para que ele possa avançar no processo de aprendizagem - com o intuito de sair de uma condição defasada e avançar em termos de conhecimentos necessários - esta avaliação pode se restringir apenas aos problemas e não as constatações, de maneira geral, da situação inicial (LUCKESI, 1995).

Neste estudo considerar-se-á a A.R.C.I como uma “junção” destes processos apresentados anteriormente no sentido de ser um conjunto de procedimentos que possibilitam a investigação do repertório inicial do aluno

anterior à realização de uma atividade ou da apresentação de um conteúdo, levando-se em consideração a presença ou ausência de dificuldades.

A A.R.C.I deve ser entendida como uma **seqüência de ações**, não basta apenas **emitir** um comportamento avaliativo e obter um **resultado**. A A.R.C.I faz com que o professor se comporte em função de práticas efetivas que possibilitem a aprendizagem dos alunos em **função** desses resultados. Portanto, para o presente estudo o processo avaliativo consiste na seqüência de ações decorrentes do comportamento de avaliar emitido inicialmente pela professora. Utilizaremos essa terminologia de seqüência avaliativa para as análises dos comportamentos identificados nas práticas da professora.

Portanto, a A.R.C.I corresponde ao processo implementado pelo professor para a identificação do repertório comportamental inicial dos alunos a respeito do conteúdo a ser ensinado, como também das suas características, tais como: idade, comportamentos, interesses, dificuldades. *“Essa primeira avaliação serve para relacionar o que se ensina na escola e o que se aprende fora dela, com a intenção de favorecer aprendizagens o mais significativas possíveis”* (BASSEDAS, HUGHET e SOLÉ, 1999).

O acesso a este conhecimento prévio pode ser feito por meio da observação, dos comentários dos alunos durante a execução do planejamento. Pode-se verificar o que lhes interessa, o que sabem e o que querem saber. Dessa forma, os procedimentos utilizados na A.R.C.I têm a função de envolver ativamente o aluno no processo da própria aprendizagem (BASSEDAS, HUGHET e SOLÉ, 1999).

O processo avaliativo não se encerra no momento que se tem o conhecimento do repertório do aluno. A partir da realização das intervenções do processo de aprendizagem serão necessários outros tipos de avaliações para possibilitar o acompanhamento da aprendizagem no decorrer e ao final do processo.

Essas avaliações realizadas no decorrer e ao final do processo de ensino e aprendizagem, referem-se à avaliação Formativa e Somativa. (BASSEDAS, HUGHET e SOLÉ, 1999).

A diferenciação desses tipos de avaliação faz-se necessária para a compreensão da sua utilização no decorrer de todo o processo de ensino e aprendizagem.

Em seguida a realização da A.R.C.I, cujos resultados fornecem dados para o desencadeamento de diferentes atividades e procedimentos para o ensino deverá ser realizada a avaliação formativa, diferencia-se pelo critério temporal, ao invés de ser realizada anteriormente ao processo de ensino e aprendizagem, ela ocorre no seu decorrer. Esse tipo de avaliação proporciona informações sobre como as crianças aprendem, suas dificuldades, facilidades, a fim de ajudá-las de maneira diversificada no decorrer do processo. (BASSEDAS, HUGHET e SOLÉ, 1999)

Enquanto ações do professor a avaliação formativa sugere procedimentos tais como: observar o aluno durante a realização de uma atividade, descrever as dificuldades e facilidades do aluno na realização, emitir um conceito ou enquadrá-lo numa fase do desenvolvimento.

A avaliação somativa “(...) *realiza ao final de um processo de ensino e aprendizagem (...)*” (BASSEDAS, HUGHET e SOLÉ, 1999, p.177). Esse tipo de avaliação tem como finalidade coletar informações sobre o que os alunos aprenderam em relação aos conteúdos e objetivos. (BASSEDAS, HUGHET e SOLÉ, 1999)

Esses enfoques substituem a concepção da avaliação como mero procedimento utilizado apenas para constatar a aprendizagem dos alunos ao final do processo, como era tradicionalmente concebida.

Embora autores como Perrenould (1999/00) e Luckesi (1999), tenham realizado estudos nas últimas décadas e tenham proposto uma concepção de avaliação contínua e processual, temos que descrever a avaliação tradicional.

Esse tipo de avaliação é caracterizado pela mensuração, pelo saber tecnicista e tecnológico, ocorrendo apenas o julgamento. (LIMA, 1994).

Nesta concepção a avaliação, tem caráter de avaliação formal, ao final do conteúdo, bimestre ou semestre. Constituída exclusivamente por provas escritas ou orais, exercícios escritos ou orais, testes, questões, trabalhos de pesquisa, tarefas de casa, ou seja, todas as formas de avaliação previstas e regulamentadas pela escola e pelo regimento educacional. (PINTO, 1994)

A partir da caracterização das diversas formas de avaliação (inicial, prévia, diagnóstica, formativa, somativa e tradicional), podemos destacar certa similaridade do percurso da estruturação da avaliação na E.I com a trajetória de implantação desta etapa de ensino.

A avaliação na E.I está em processo de construção de instrumentos e processos que se tornem referência para a prática dos professores. Portanto, pode-se constatar a inexistência de referências teóricas e práticas que subsidiem a avaliação dos alunos da Educação Infantil.

Atualmente, como já foi citado, muitos estudos apresentam propostas para avaliação, tais como: Perrenould (1999), Luckesi (1995), Moretto (2003), entre outros. No entanto, são poucas as referências à avaliação na Educação Infantil. Provavelmente esta situação deva-se ao fato de que a E.I está em processo de construção. Essa preocupação ora com o cuidar, ora com o educar, pode ter sido um dos fatores responsáveis pela descaracterização do seu processo de avaliação.

Essa análise remete a necessidade de parâmetros mais descritivos para o processo avaliativo na E.I. para os seus professores, já que pesquisas como a da Secretaria do Ensino fundamental, afirmam:

Quanto à avaliação do desenvolvimento das crianças, diversos municípios possuem fichas de registro preenchidas regularmente pelos professores. Merece destaque especial um dos municípios observados no qual a equipe de educação infantil, com o objetivo de orientar as instituições no acompanhamento individual das crianças, elaborou com a participação dos professores do município, um instrumental de avaliação abrangendo todos os aspectos do desenvolvimento infantil. Esse instrumental é utilizado pelos professores nas suas observações cotidianas e socializado com as famílias periodicamente. A riqueza desse trabalho consiste no fato de tornar os professores mais atentos às especificidades e diferenças das crianças, possibilitando intervenções mais adequadas e, simultaneamente, envolvendo os pais, enquanto parceiros, na educação das crianças. (2002, p. 76)

A LDB 9394/96 diz, “Na Educação Infantil, a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental” (p. 8). Esta definição do processo de avaliação para a Educação Infantil é muito ampla e pode gerar uma falta de compreensão e realização da mesma, nesta etapa de ensino.

Por outro lado, a mesma lei, no seu capítulo II, aponta para a necessidade de priorizar a autonomia e a flexibilidade de cada escola. Nesse aspecto esta lei possibilita aos diretores, coordenadores e professores a elaboração de procedimentos avaliativos que sejam compatíveis às suas características e as de seus discentes e que tenham relação com a proposta

pedagógica da escola, para assim, produzir um ensino de qualidade. Mas ainda esbarra-se com outros problemas, o da formação para a compreensão de como esse processo pode ser orientado e realizado.

O mesmo ocorre com o RCNEI (1998), por ser um documento norteador das ações do professor na Educação Infantil deveria ser uma outra alternativa para a solução dessas dificuldades das instituições quanto à realização do processo de avaliar.

No RCNEI, a avaliação inicial e formativa é referida no volume I, no capítulo intitulado “*Aprendizagem significativa e Conhecimentos Prévios*”, e no volume III, no capítulo intitulado “*Linguagem Oral e Escrita*”. Este documento preconiza que “*A avaliação deve se dar de forma sistemática e contínua ao longo de todo o processo de aprendizagem*”. É aconselhável que se faça um levantamento inicial.” (1998, p.157) (grifo nosso).

O RCNEI considera a importância da aprendizagem significativa construída a partir das relações que a criança estabelece entre os conhecimentos prévios e os conteúdos. No entanto, verifica-se que as suas orientações são limitadas quanto a oferecerem subsídios para a elaboração do planejamento dessa avaliação quanto e em seguida executa-la.

Vale ressaltar que é necessária a realização de estudos que contemplem essas necessidades, já que o início do processo de ensino e aprendizagem consiste na realização da A.R.C.I.

Deheirzelin (1994), descreve uma experiência de avaliação inicial enquanto procedimento necessário para o planejamento das aulas na Educação Infantil. A atividade corresponde à avaliação do repertório inicial dos alunos e planejamento a partir desse repertório dos conteúdos de matemática indicados para crianças de 4 a 5 anos de idade da Escola da Vila, em São Paulo. Faremos deste exemplo uma demonstração de Análise Funcional do comportamento da professora de avaliar repertório inicial dos seus alunos, como é sugerido no Curso de Formação de Professores. Como **antecedentes** para a execução da atividade pela professora temos o seu planejamento (procedimentos - instrução, objetivos, conteúdos (ex. em função do RCNEI- “*comunicação de quantidades, utilizando linguagem oral, a notação numérica e/ou registros não convencionais, p.220*) e os alunos de 4 e 5 anos), após a identificação dos antecedentes, a professora instruiu os alunos

a comporem de várias maneiras o número oito com a utilização da *Escala Cuisinaire*⁶, mostrando a barrinha como exemplo, no caso o número oito seria a cor marrom - classe de resposta para avaliar. As crianças deveriam pegar a barrinha correspondente ao número oito e abaixo dela colocar as demais barrinhas que somadas equivaleriam à mesma quantidade. Em seguida, deveriam registrar espontaneamente as quantidades encontradas. Esta atividade foi realizada em função de dois objetivos de ensino-aprendizagem: propiciar à criança pequena a compreensão dos números como entidades flexíveis, umas incluídas (ou excluídas) nas outras, de acordo com diversas combinações e também escrever os números. Para tanto, as crianças deveriam identificar a diferença entre o número-conceito, idéia sobre as quantidades inventadas pelo homem, e o numeral ou algarismo, que é a maneira atual de representar esta idéia. A partir da observação e análise da produção das crianças a professora verificou que os seus objetivos de ensino-aprendizagem não foram alcançados, porque o repertório comportamental emitido pelas crianças consistia em solucionar o problema proposto através da percepção e não pela quantificação. Elas organizavam as barrinhas de acordo com o comprimento e em seguida desenhavam o seu contorno e não identificavam as relações entre as quantidades envolvidas – **conseqüentes** apresentados como respostas pelos alunos, em função da apresentação da instrução. É possível inferir que as respostas dos alunos estiveram em função da instrução apresentada pela P, já que o que ela instruiu foi: “*Componham de várias maneiras o número oito com a utilização das barrinhas, depois registrem as quantidades encontradas.*” Revendo o comportamento emitido pelos alunos, eles compuseram o número oito, como foi solicitado, pela cor apresentada anteriormente pela P, portanto seguiram a instrução. Como **comportamento conseqüente** a essa resposta do aluno, a professora então modificou a atividade proposta, já que o seu objetivo seria que os alunos compusessem o número a partir da sua quantidade e não pelas cores. A professora desenhou em uma folha de papel uma trajetória horizontal, composta de quadrinhos, como casas dos jogos de tabuleiro. Cada criança deveria jogar o dado, quantificar o resultado e colocar *Barrinhas de Cuisinaire* combinadas até

⁶Escala de madeira, compostas de barrinhas coloridas que marcam as unidades que compõe cada número.

atingir a quantidade do dado para poderem apresentar o número aos colegas e a professora. As crianças liam o dado perceptualmente pela disposição das bolinhas em cada face e buscavam a barrinha correspondente pela cor (nesta altura dos acontecimentos, as crianças já tinham memorizado correspondência entre cor e quantidade). A professora alterou a maneira de apresentar a instrução, além do comportamento oral utilizou a demonstração física. Por meio da análise funcional do comportamento da professora, é possível inferir que o seu comportamento de instruir foi inadequado para o seu objetivo, a sua instrução deveria ter sido mais descritiva, em compensação o seu comportamento conseqüente em função do repertório dos alunos foi positivo, não de maneira a reforçar a resposta apresentada pelo aluno, mas sim de reapresentar a instrução e utilizar de outro procedimento como o da demonstração. Comparando os objetivos de ensino e aprendizagem com os resultados obtidos nesta segunda fase da proposta, as crianças memorizaram as quantidades pelas cores da barrinha e representavam os números por esse símbolo, não pela quantidade. Portanto os alunos ainda não alcançaram os objetivos propostos inicialmente pela professora, mas temos mais uma resposta que indica o repertório dos alunos. Após esse resultado a professora alterou novamente sua maneira de conduzir a atividade em função do repertório comportamental apresentado pelos alunos e dos objetivos elaborados inicialmente. Dessa vez a professora conseqüenciou de maneira a reapresentar a instrução de maneira mais completa (antecedentes e conseqüentes), ex: *“Temos aqui quantidades registradas nessa trajetória e os dados com muitas possibilidades de quantidades, joguem-nos, quantifiquem seus resultados e registrem a quantidade, tanto na trajetória como dos dados, assim vocês poderão apresentar o número para mim e aos colegas”*. Portanto a professora propôs uma solução que possibilitou a consecução dos objetivos. Desenhou uma trajetória quebrada em ângulos retos de tal forma que as crianças eram obrigadas também a desmembrar as quantidades, flexibilizaram assim os números e fizeram correspondências entre duas formas de registros: o registro do dado e o das casas preenchidas na trajetória. Com esta experiência foi possível perceber que a avaliação e o planejamento são processos dinâmicos e complexos, sendo que os professores têm toda razão quando dizem necessitar de subsídios para conduzi-la. Afinal não despendem

apenas da identificação ou propriedades do comportamento do aprendiz; depende de repertórios (comportamentos) do professor (de operantes discriminados e devidamente modelados) para atuar sobre o material da avaliação de repertório comportamental inicial. Esta experiência reafirma a importância da avaliação para o processo de ensinar e aprender e demonstra que os resultados da avaliação do desempenho das crianças modificaram os comportamentos de ensinar do professor.

Mesmo com experiências como esta nas práticas dos professores, na demonstração da possibilidade da realização da avaliação de repertório comportamental inicial como processo é importante salientar que alternativas devam ser criadas para que os professores sejam preparados para propiciarem um processo de ensino e aprendizagem de maneira efetiva. Dentre essas alternativas os Cursos de Formação podem ser facilitadores para aumentar a competência do professor em ensinar.

A partir da concepção de professor que influencia a aprendizagem do aluno através de seus comportamentos, sendo urgente que os professores apoiem seu trabalho cotidiano num repertório de conhecimentos validados pela pesquisa e susceptíveis de garantir a legitimidade e a eficácia de sua ação (BORGES, TARDIFF; 2001).

Shulmann (1989) destaca alguns estudos relacionados com o processo-produto na formação continuada dos professores que focalizava a eficácia do ensino buscando definir relações entre o processo de ensinar e os produtos da aprendizagem. Uma de suas investigações originárias dessa primeira proposta foi o tempo de aprendizagem acadêmica e tinha como objetivo identificar aspectos da eficácia docente a partir da observação do desempenho dos alunos durante as atividades. Seus pesquisadores consideravam que comportamentos dos alunos teriam relação imediata com os efeitos do ensino, do que testes realizados após a conclusão dos mesmos, cujo foco de interesse passou também a um dos aspectos como o de que estes fenômenos revelavam acerca da mediação da instrução por parte dos alunos. Shulman (1989) ainda destaca estudos que investigam o conhecimento prático do professor (Elbaz, 1988) e considera que programa sobre cognição do professor tem falhado em possibilitar a compreensão dos conteúdos de ensino e das relações entre esta compreensão e o ensino que os professores desenvolvem. Os autores

propuseram três saberes necessários aos professores: a) conhecimento da matéria, b) conhecimento pedagógico e c) conhecimento curricular.

Um outro grupo de programas de pesquisas é apontado por Fenstermacher (1994) para os demais pesquisadores (ELBAZ, CLANDININ, CONNELLY E SCHONN) preocupados em investigar o que os professores já sabem e aproveitar este conhecimento para a sua prática. Os três primeiros pesquisadores diferem de Schön, constatando que o conhecimento do professor advém de suas narrativas, já Schön (1992) considera que o conhecimento do professor pode ser inferido da ação que se desenvolve durante a experiência como professor. Schön afirmou que:

Não é suficiente perguntar aos professores o que fazem, porque entre as ações e as palavras há por vezes grandes divergências. Temos de chegar ao que os professores fazem através da observação direta e registrada que permita uma descrição detalhada do comportamento e uma reconstrução das intenções, estratégias e pressupostos. A confrontação com os dados diretamente observáveis produz muitas vezes um choque educacional, à medida que os professores vão descobrindo que atuam segundo teorias de ação diferentes daquelas que professam. (1992, p.90)

Outros pesquisadores como Brzezinski e Garrido (2001), analisaram setenta trabalhos apresentados no grupo de Trabalho de formação de professores, durante as reuniões anuais da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), no período de 1992 e 1998, com o objetivo de buscar aspectos teóricos – metodológicos, resultados, foco de análise e tendências sugeridas pelas produções. Apontam aspectos positivos dos trabalhos, bem como aspectos não contemplados, ficando ausentes trabalhos envolvendo a formação de professores na Educação Infantil.

De modo geral, estudos internacionais e nacionais, apesar de sua diversidade teórico-metodológica, têm apontado para a construção da prática docente, sugerindo que a formação docente ocorre de maneira contínua iniciando no curso de formação e prosseguindo pelo tempo de experiência. Portanto diferentes estratégias vêm sendo construídas e analisadas. Nesse contexto se insere nossa investigação sobre um aspecto pouco explorado, formação de professores na Educação Infantil com relação às práticas avaliativas iniciais.

1.4 Comportamentos dos professores de avaliar repertório comportamental inicial dos alunos.

Neste capítulo daremos prioridade à análise teórica sobre os comportamentos que o professor deve emitir para avaliar o repertório comportamental inicial de seus alunos.

Com o intuito de relacionar os aspectos necessários ao professor de Educação Infantil para a realização da A.R.C.I. foi necessário relacionar o que o professor faz quando ele avalia de forma efetiva, para enfim, apresentar o repertório comportamental necessário para essa prática.

De acordo com os objetivos e conteúdos do RCNEI (1998), que fundamentam os planejamentos dos professores e assim sua execução, compreendida como sua prática, é possível prever comportamentos a serem utilizados para A.R.C.I. “(...) ao prevermos a ocorrência de um acontecimento somos capazes, de nos prepararmos para ele.” (SKINNER, 1989, P.26). Destacaremos na Sessão de Procedimentos de Análise de dados a elaboração de um instrumento que identifica essas previsões comportamentais dos professores (Apêndice 4). Portanto ao realizarmos previsões desses comportamentos, estamos fundamentando a importância para o levantamento teórico que realizamos.

Para Skinner, em *Ciência e Comportamento Humano* (1989), a ciência é antes de tudo um conjunto de atitudes, ou melhor, trataremos do comportamento de avaliar em relação a sua observação nas práticas da professora participante, chamado por Skinner de “*História de Caso*”, seria uma biografia preocupada com que determinada pessoa fez em determinados lugares e horas. Sendo o próximo passo a tentativa de uniformidade, “*sugerimos a regra geral, não importa quão vagamente seja expressa (...) do singular para a regra*” (SKINNER, 1989; P.28).

Portanto queremos saber por que a professora se comporta da maneira como faz, essa causa seria a função da emissão do comportamento, qualquer condição ou evento que tenha algum efeito demonstrável sobre o comportamento deve ser considerado (SKINNER, 1989) assim poderemos controlar o comportamento à medida que podemos manipulá-lo.

Um exemplo clássico dado por Skinner, que ilustra nosso objetivo com a presente pesquisa, é o ato de beber água – é possível descrever sua topografia, podendo ser identificado por qualquer um. Suponha-se que colocamos alguém em um quarto e depositamos à sua frente um copo de água. Ele beberá? Há somente duas possibilidades: bebe ou não bebe. Essa noção pode ser afinada para uso científico, pois queremos avaliar a probabilidade de ele beber (SKINNER, 1989). A considerável dificuldade de como medir, ou aumentar e diminuir esta probabilidade será discutida em função do comportamento, neste caso analisaremos os comportamentos de avaliar repertório comportamental inicial dos alunos.

Para realizarmos essas previsões (se bebe ou não a água, se avalia ou não o aluno), devemos conhecer o máximo possível sobre as variáveis que interferem e também manipulá-las, se queremos que ele beba ou avalie.

O comportamento pode ser hábil ou não, Skinner (1989) cita comportamento hábil com o exemplo do desenhista. O comportamento composto de um número muito maior de respostas e que aparenta ser;

“...natural” (...). A criança que desenvolve nos primeiros anos um repertório de sucesso, provavelmente continuará a usá-lo, e a receber posteriormente reforço diferencial. (...) o treinamento inclui contingências diferenciais altamente sensíveis, em geral fornecidas por um professor (...) e se torna discriminante. Já um homem que não consegue emitir o repertório, não consegue ver “como é que faz” (...) não consegue produzir algo comparável, simplesmente falta-lhe o repertório mínimo básico, que pode ser estabelecido apenas por intermédio de reforço discriminativo (...). (SKINNER, 1989; P.122-23)

Utilizaremos essa compreensão de Skinner quanto ao comportamento hábil como repertório comportamental de sucesso. Ou melhor, a professora que emiti comportamentos de avaliar de forma adequada pode ser então compreendida como habilidosa em avaliar.

Em Tecnologia do Ensino (1972) Skinner também faz referência as habilidades comportamentais, *“Habilidades motoras (ritmo e salto), algumas habilidades perceptivas (discriminação ou emparelhamento de cores, tons e padrões)”*(p.188)

Teixeira (2002) utiliza esses estudos de Skinner, para compreender as habilidades básicas para capacitação de analistas do comportamento. “(...)

qualquer capacitação específica uma competência-capacidade para apreciar e resolver algum problema, capacidade para fazer alguma coisa”(p.1)

Para Teixeira (2002), estabelecer relações entre comportamentos e variáveis ambientais constitui competência básica do analista do comportamento. Esta competência inclui: analisar contingências. E para adquirir essa competência, o analista do comportamento precisa desenvolver várias habilidades: identificar eventos comportamentais; identificar eventos ambientais; relacionar eventos ambientais e comportamentais; compreender as relações identificadas; identificar alterações nas relações ambiente/comportamento; formular questões sobre o comportamento, sobre o ambiente e sobre suas relações; identificar e resolver problemas relacionados a esses tipos de relações. Sendo que segundo Skinner (1953 e 1968) tudo isso remete à noção de contingência tríplice de reforçamento.

A presente pesquisa não ensinou os professores a serem analistas do comportamento, mas temos duas análises a serem feitas com relação às competências: as competências do pesquisador analista do comportamento com o objetivo de detectar e seguir contingências para proporcionar mudanças comportamentais em outros indivíduos. E na competência necessária a professora para avaliar repertório comportamental inicial, que também diz respeito a utilização dessa unidade básica do analista do comportamento (tríplice contingência) para aprender habilidades comportamentais necessárias para emitir comportamentos de avaliar.

É importante, portanto, responder a seguinte pergunta: como aprender essas habilidades básicas?

Há necessidade de que o analista observe, ouça e leia registros precisos e sistemáticos que possam ser examinados repetidamente. (...) precisa dispor de gravações visuais e auditivas e de relatos verbais escritos por completo. De posse desse material, o analista teria condições de se expor e de interagir com ele de uma forma plena. A partir dessa interação, poderia treinar ou ser treinado nas habilidades de detectar e seguir contingências. (TEIXEIRA, 2002, P.2)

Em segundo lugar, onde adquirir essas habilidades? Pressupomos que, o repertório comportamental necessário para detectar e seguir contingências exige interação **real e intensiva** no exercício desse tipo de análise. (TEIXEIRA, 2002).

Para Bori (1974) apud Teixeira (2002), em relação à prática de ensino personalizado (PSI), no Brasil, afirmou que adquirir uma habilidade de detectar e seguir contingências está relacionada a conhecer e mudar, quando se detecta e segue contingências, adquire-se conhecimento sobre o evento comportamental correspondente.

Portanto após esses levantamentos teóricos com o objetivo de justificar a utilização de termos como competências e habilidades de acordo com uma compreensão no Behaviorismo Radical, faz-se necessário fazer um levantamento teórico dessa terminologia para a compreensão prática.

O repertório de comportamentos de avaliar é composto pelos seguintes comportamentos: observar, apresentar, instruir, questionar, perguntar, consequenciar, descrever, comparar, relacionar, entre outros.

De uma maneira geral, segundo Bassedas, Huguet e Solé (1999), os professores quando se propõem a avaliar de forma sistemática e objetiva o desempenho de seus alunos realizam minuciosas e exaustivas observações com a finalidade de controlar todos os dados disponíveis. É importante recolher dados, observar, registrar e obter informações. Porém, o que faz a diferença é que tais informações devem ser úteis para tomar decisões, para propor um ensino aos alunos cada vez mais ajustado as suas necessidades e não apenas coletar dados a serem arquivados.

Estudos diretamente relacionados à competência para avaliar repertório comportamental inicial são escassos. Podemos fazer relações com outros estudos que fornecem valiosas contribuições.

Dentre esses, (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2001), faz referência às *“Habilidades Sociais Educativas”*, que seriam *“(...) aquelas intencionalmente voltadas para a promoção do desenvolvimento e aprendizagem do outro, em situação formal ou informal”* (p.95).

Segundo Del Prette e Del Prette (1996), as Habilidades Sociais Educativas integram a Competência Educativa a qual permite mobilizar comportamentos para enfrentar uma determinada situação, lançar mão dos mais variados recursos, de forma criativa e inovadora, do momento e do modo necessários. Já as habilidades são consideradas algo menos amplo.

O foco nas habilidades dos professores, segundo Del Prette e Del Prette (1996), requer uma delimitação bastante precisa das classes de ações

identificáveis em seu repertório, mas não dispensa a necessidade de contextualizar essas ações em termos situacionais e funcionais.

O professor necessita ter um repertório, de habilidades sociais, bastante variado e refinado. Segundo Vila (2005), uma dessas habilidades seria a interpessoal que inclui a percepção das demandas imediatas do contexto escolar, bem como do nível sociocultural e verbal dos alunos e a capacidade para realizar mudanças.

Além dessas habilidades já descritas, os procedimentos de apresentação de instruções também compõem o repertório necessário para o professor realizar A.R.C.I.

Catania (1999) enfatiza que a função mais ampla da linguagem é a instrução. *“...ordens são dadas, avisos são oferecidos, leis são decretadas, e assim por diante; tais casos envolvem controle instrucional”* (p.275).

As instruções apresentadas pelo professor durante a realização da avaliação constituem-se um dos elos das contingências. Podem ser denominadas como estímulos discriminativos (SD's), pois sinalizam certos aspectos do ambiente ocorridos antes dos comportamentos reforçados (MATOS, 2001).

Portanto, o controle instrucional seria toda relação em que o comportamento é emitido por alguém, e que tem como especificação para realizá-lo um antecedente verbal chamado instrução que descreve os elos da contingência. A consequência para se comportar de determinada forma são consequências sociais, geralmente apresentadas pelo agente formulador da instrução ou pelo ambiente social, ou as consequências próprias dos eventos ambientais que o antecedente descreveu. (CATANIA, 1999)

Estudos como os de Cerutti (1989), fazem distinção entre os tipos de instruções. O autor identifica as instruções como sendo: 1) descrições do comportamento (como fazer) e 2) relações de contingências (o que fazer e em que circunstâncias).

Portanto, se o professor instrui de forma inadequada o aluno pode emitir o comportamento de forma incompleta ou incorreta. Por isso, é importante a atenção do professor aos efeitos que a apresentação de instruções tem sobre o comportamento dos alunos. Vale ressaltar que

orientações quanto à apresentação adequada de instruções são pouco frequentes em estudos sobre práticas educativas dos professores.

A utilização de procedimentos de apresentação de instruções constitui-se como uma das habilidades necessárias ao professor para torná-lo competente para avaliar. Dessa forma já temos uma relação de habilidades que se tornam fundamentais para o repertório do professor e por isso devem contribuir como objetivos e conteúdos para Cursos de Formação de Professores.

Pesquisas como a de Lopes Jr, Costa, Fonseca, Queiroz, Versuti e Bitondi, 2004, pontuam que os professores necessitam de algumas habilidades nos seus repertórios para desempenharem funções pedagógicas. A efetivação de práticas educativas fundamentadas nas diretrizes dos Parâmetros Curriculares Nacionais/PCNs, impõe-se a tradução destas diretrizes para o ensino das diferentes modalidades de conteúdos. Segundo os pesquisadores, para esta tradução os docentes precisariam de algumas habilidades, tais como: a) identificar e descrever as práticas educativas adotadas que permitem acessar os conhecimentos prévios dos alunos, bem como coordenar estes conhecimentos, b) identificar e descrever práticas educativas relacionadas com o ensino de ciências, bem como dos fatores que exercem influência na escolha destas práticas; c) identificar e descrever as medidas que definem as aprendizagens desejadas, bem como as principais necessidades relacionadas com a obtenção destas aprendizagens.

Dentre essas habilidades mencionadas pela pesquisa, vale destacar como foco de nosso interesse a determinada habilidade: *“identificar e descrever as práticas educativas a partir do conhecimento prévio dos alunos”*, bem como *“coordenar estes conhecimentos”*.

Os resultados da pesquisa, na fase 1 (entrevistas) foram: admissão de apenas uma professora da influência dos PCNs na sua prática, e das demais que mencionaram que as práticas adotadas são definidas independentemente das orientações didáticas e dos objetivos dos PCNs. Todas mencionaram o diálogo, a conversa e a solicitação de pesquisas em ambiente extra-escola como práticas adotadas para acessar conhecimentos prévios. Embora a fase 1 tenha propiciado esses resultados, a fase 2 (filmagens das práticas) e fase 3 (entrevistas) indicaram que as práticas relatadas e observadas têm uma baixa

influência dos conhecimentos prévios dos alunos. Os dados discutidos também fundamentam a suposição de que propostas de formação continuada e em serviço que priorizem o desenvolvimento das habilidades investigadas poderiam contribuir de modo significativo, para o desenvolvimento de práticas educativas mais compatíveis.

1.5 A Avaliação e a Formação de Professores.

A contribuição do Behaviorismo Radical à formação de professores, pode ser expressa através das habilidades que os professores deveriam dominar. No entanto, segundo Skinner, “*existiria uma conspiração de silêncio sobre o ensinar como uma habilidade*” (1972, p.32), pelo fato de não haver especificações mais descritivas sobre as habilidades necessárias ao professor para ser um bom programador de contingências de ensino, bem como pela restrição de trabalhos relacionados ao ensino de tais habilidades.

Para a formação de professores a contribuição da Análise do Comportamento estaria em “ensinar os professores a ensinar”, ou melhor, a programar as contingências responsáveis pelo ensino. O ensinar seria, portanto, um conjunto de habilidades/competências, de classes amplas de comportamento, tais como: identificar repertórios e reforçadores, planejar, modelar, reforçar e avaliar. (RODRIGUES, 2005) .

Zanotto (2000) sugere que comportamentos de ensinar efetivos devem ser desenvolvidos nos professores durante os cursos de formação, seriam: 1) o domínio do conhecimento científico; 2) a aquisição de conhecimentos sobre o comportamento humano e os processos de ensino e aprendizagem, tornando o professor capaz de planejar, executar e avaliar um plano eficiente de ensino e 3) o desenvolvimento de uma prática autônoma que concilie aspectos teóricos e metodológicos.

A formação docente deve ser programada em função do seu desempenho e de suas práticas educativas. Práticas estas que contemplem ação de ensino e de avaliação.

Inúmeras são as propostas de formação de professores, segundo pesquisa de Rodrigues (2005), mas poucas são pautadas na descrição da

competência para ensinar e avaliar e principalmente fornecem subsídios para ensiná-la.

A necessidade do desenvolvimento de certas competências durante a formação docente é notória. O que é necessário esclarecer são as descrições dessas competências responsáveis pelo processo de ensino e aprendizagem. Fala-se muito sobre competências necessárias, mas poucos estudos especificam-nas em termos de viabilização.

Retomando a questão de que o processo de ensino e aprendizagem, reconhecido como um processo mais amplo é composto por outro processo mais específico, mas que assume as mesmas características de execução, o processo de A.R.C.I. É necessário realizar considerações peculiares quanto às competências necessárias para que o professor realize a A.R.C.I de maneira efetiva.

Considerando-se que a A.R.C.I é parte do processo de ensino e aprendizagem, mas possui características peculiares, faz-se necessária a descrição funcional das habilidades responsáveis pela competência de avaliar.

Estudos como o de Bassani (1984), indicam relatos de professores de pré-escola sobre a dificuldade em avaliar os alunos. A partir desse relato a pesquisadora propôs como problema de pesquisa, os efeitos de um treinamento em observação e registro para sete professoras do Ensino Infantil sobre a avaliação de desempenho dos alunos. Foi aplicado um delineamento de pré e pós testes de modo a avaliar o repertório dos sujeitos, referente aos comportamentos que compunham cada passo do treinamento. Foram analisados fatores de variabilidade inter-sujeitos e levantadas hipóteses para o baixo emprego de elementos do treino nas condições de avaliação dos alunos.

A partir do treinamento em observação e registros, as professoras construíram um novo instrumento de avaliação de desempenhos dos alunos. Algumas dificuldades relatadas consistiam na imprecisão na formulação dos objetivos de ensino, considerados como pré condição para a observação. Outras dificuldades apontadas consistiam também na imprecisão das instruções apresentadas às professoras para a realização da observação e a ausência de registro sistemático dos desempenhos esperados, gerando um custo muito alto da resposta de avaliar alunos.

A partir desses dados foi proposto um treino como forma de suprir as necessidades verificadas nos repertórios das professoras. A duração do treinamento foi de três meses. Foi realizada a caracterização da situação problema, especificação de objetivos intermediários e terminais do treinamento.

Foi executada a programação do mesmo, com o cuidado de aproximar as atividades o mais possível da situação natural que as professoras trabalhavam, decompondo o comportamento em termos de condições antecedentes e conseqüentes, procurando propiciar ocasiões para a emissão dos comportamentos adquiridos.

Foram ao todo sete passos treinamento/observação. Passo 1 – leitura e discussão de um texto baseado no livro de Bijou (1976), *Child Development: the basic stages of early childhood*, Passo 2 - estudo de um texto sobre comportamentos-objetivos, do livro Análise de objetivos, intitulado “Reconhecendo FUZZIES”, sobre o que o aluno deve fazer quando o professor diz que ele atingiu seus objetivos. Passo 3- em seguida a professora deveria preencher fichas para descrição do comportamento do aluno, Passo 4- descrição dos antecedentes e conseqüentes, Passo 5 – descrição dos comportamentos do aluno – alvo, Passo 6 – Construção de folhas de registros e Passo 7 – avaliação do desempenho do aluno – alvo. Como procedimento foi utilizado o fortalecimento por aproximações sucessivas ao comportamento final, modelagem por reforçamento diferencial na tentativa de superar diferenças existentes no repertório dos professores.

Para a pesquisadora, os resultados indicaram que houve emprego de alguns elementos de treino em observações por dois sujeitos com dados escritos, e por outros dois com dados orais, mas não afirma que houve mudança nos relatos dos sujeitos após o treinamento. Para ela o baixo emprego de elementos do treino é atribuído à palavra escrita e ao repertório verbal escrito das professoras, também não houve ocorrência do treinamento em observação para o planejamento.

Pesquisas como esta de Bassani (1984), mesmo sendo uma dissertação realizada há 23 anos, reforçam algumas constatações quanto à necessidade de formação docente vinculada a pesquisas mais específicas para os problemas hoje constatados. A pesquisa reafirma a necessidade de ensinar aos

professores algumas habilidades responsáveis para a realização de um processo avaliativo, tais como: a observação e o registro.

No caso do presente estudo, outras habilidades além dessas citadas por Bassani também são ausentes no repertório do professor, e devem dessa forma ser ensinadas, como: instruir, descrever, relacionar, perguntar, apresentar, consequenciar, entre outras.

O ensino dessas habilidades para ser efetivo e principalmente poder ser generalizado para outras situações pelo professor, devem ser ensinados através de cursos de capacitação que se aproximem o máximo possível de situações naturais. O comportamento deverá ser reforçador para outros membros e não apenas para o professor.

Para Zanotto (2000), olhar para a Educação de acordo com a análise do comportamento – como agência de controle – requer um olhar para além da sala de aula, para as condições externas que possibilitem entender o comportamento do professor nessa relação com a instituição educacional e no contexto das relações sociais.

OBJETIVO GERAL

Em consonância com a literatura descrita anteriormente e partindo das hipóteses que: a) a proposta pedagógica da escola de Educação Infantil encontra-se em processo de construção em função da recenticidade da teoria pedagógica deste nível de ensino; b) o processo de avaliação (o que e como avaliar em Educação Infantil) encontra-se em elaboração; c) que há poucas pesquisas e publicações que descrevam quais competências e habilidades devem ser ensinadas aos professores de Educação Infantil para a realização da avaliação de repertório comportamental inicial de seus alunos, este estudo foi realizado com o **objetivo de investigar os comportamentos de Avaliar Repertório Comportamental Inicial nas práticas educativas de uma professora de Educação Infantil. Bem como elaborar e testar um Curso de Formação de Professores de Educação Infantil sobre comportamentos de avaliar repertório comportamental inicial, que possibilitasse a aprendizagem de comportamentos e procedimentos necessários para a**

realização da Avaliação do Repertório Comportamental Inicial na área de Linguagem Oral e Escrita.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar as relações funcionais entre os comportamentos de avaliar repertório comportamental inicial, apresentados por uma professora de Educação Infantil e os comportamentos de seus alunos.
- Elaborar um Curso sobre comportamentos de avaliar repertório inicial, a partir do repertório inicial da professora e de comportamentos avaliativos necessários para o processo de A.R.C.I.
- Ensinar uma professora de Educação Infantil a realizar análise funcional dos comportamentos do seu repertório, bem como ensiná-la a A.R.C.I ampliando seu repertório comportamental para tal ação.
- Verificar os efeitos de um Curso de Formação de Professores de Educação Infantil sobre comportamentos de avaliar repertório comportamental inicial, nas práticas da professora participante.

2 MÉTODO

2.1 Participantes

O estudo foi conduzido com uma classe de pré-escola de uma escola municipal de uma cidade do interior do estado de São Paulo, que funcionava no período da manhã, com uma professora e 31 crianças, sendo 13 meninos e 18 meninas, com idade entre 5 e 6 anos. A professora (P), tinha 43 anos e lecionava na Educação Infantil desde 1990, tendo iniciado sua trajetória profissional com aulas tanto na Educação infantil como no Ensino Fundamental I, no município onde esta pesquisa foi realizada.

A professora iniciou sua carreira profissional lecionando para turmas mistas (Maternal e Jardim I). Na escola onde a pesquisa foi realizada esta professora trabalha há treze anos, sendo que oito anos foram dedicados às

atividades de direção da escola, por indicação da Secretaria da Educação do município.

Sua formação para atuar na Educação Infantil é de magistério e pedagogia e quando da coleta de dados freqüentava um Curso de Especialização em Educação Especial.

2.2 Local

A pesquisa foi conduzida em uma Escola de Educação Infantil da rede municipal (EMEI) de uma cidade do interior do estado de São Paulo.

As filmagens foram realizadas na sala de aula, que media aproximadamente 12 m de comprimento por 8m de largura. O mobiliário consistia de 40 mesas infantis e suas respectivas cadeiras, um quadro negro, um armário disposto em toda extensão de uma das paredes. Na parede oposta ao quadro negro ficavam os cartazes das atividades realizadas pelas crianças, tanto da turma da manhã como da turma da tarde. A iluminação geralmente era natural, vinda por uma janela que ocupava toda a extensão de uma das paredes laterais. (Apêndice 1)

2.3 Rotina de atividades

A rotina das atividades desenvolvidas pela professora seguia uma seqüência previamente definida. Entre 8h e 8h30 as crianças eram recebidas no pátio da escola pela professora para a realização da oração e cantavam algumas músicas com as crianças das demais turmas da escola. Em seguida a turma era levada em fila pela professora para a respectiva sala de aula.

As atividades de sala eram iniciadas com a organização das crianças sentadas no chão ou nas próprias cadeirinhas, em formato de U. Neste momento, a professora iniciava a aula com a escrita da data na lousa, em seguida realizava a chamada que consistia em marcar as faltas e presenças dos alunos num cartaz. Depois organizava a rotina das atividades a serem realizadas no dia também num cartaz de pregas afixado na lousa e orientava os alunos na roda de conversa para partilharem as novidades (experiências de

cada criança). Nas atividades da roda de conversa a professora apresentava as instruções para as atividades que seriam realizadas no dia.

Depois desse momento inicial, os alunos sentavam nas cadeiras, cada um na sua mesa, já que a sala era composta por carteiras individuais e realizavam atividades de registro até aproximadamente 10h30. Posteriormente saíam para a merenda e às 11h brincavam no parque ou no tanque de areia.

Além dessas atividades, os alunos participavam, uma vez por semana, de uma “sessão cívica” no pátio com os demais alunos da escola. Esta atividade durava cerca de 30 minutos e era realizada sempre no mesmo horário e consistia na execução do Hino Nacional e do hasteamento da Bandeira Brasileira.

2.4 Materiais e equipamentos

Foram utilizadas duas filmadoras VHS, um tripé, um gravador de voz digital (MP3) e um programa de computador Via Voicer para as transcrições.

2.5 Instrumentos

Os instrumentos utilizados durante a pesquisa foram:

- a) Roteiros de entrevistas (Apêndices 2 e 3)
- b) Protocolo para a análise funcional dos comportamentos de avaliar (Apêndice 4)

2.6 Procedimentos de coleta de dados

Após a autorização do Comitê de Ética em pesquisa da Faculdade de Ciências da Universidade Paulista “Júlio de Mesquita Filho” UNESP – Bauru para a realização da pesquisa, foi estabelecido contato com a Secretaria da Educação para a obtenção de informações sobre as escolas e para a autorização para o desenvolvimento da pesquisa em uma delas. Em seguida, foi realizada uma reunião com a direção de uma das escolas indicadas pela Secretaria da Educação para a apresentação do projeto de pesquisa e para solicitação de anuência para a realização do trabalho.

Depois foi realizada uma reunião com a professora para apresentação da pesquisa e esclarecimento de dúvidas que poderiam surgir e preenchimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. (Anexo 1) pela professora.

Também foi realizada uma reunião com os responsáveis legais pelos alunos para a apresentação do projeto e para solicitação de autorização para que pudessem participar das filmagens e para preenchimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo 2)

Foi realizada uma reunião com o grupo de crianças que participaram da pesquisa para esclarecimentos sobre os procedimentos de coleta de dados e principalmente para solicitar a concordância para sua participação.

Mediante o aceite das crianças deu-se início a realização da pesquisa que constou de cinco etapas, a saber.

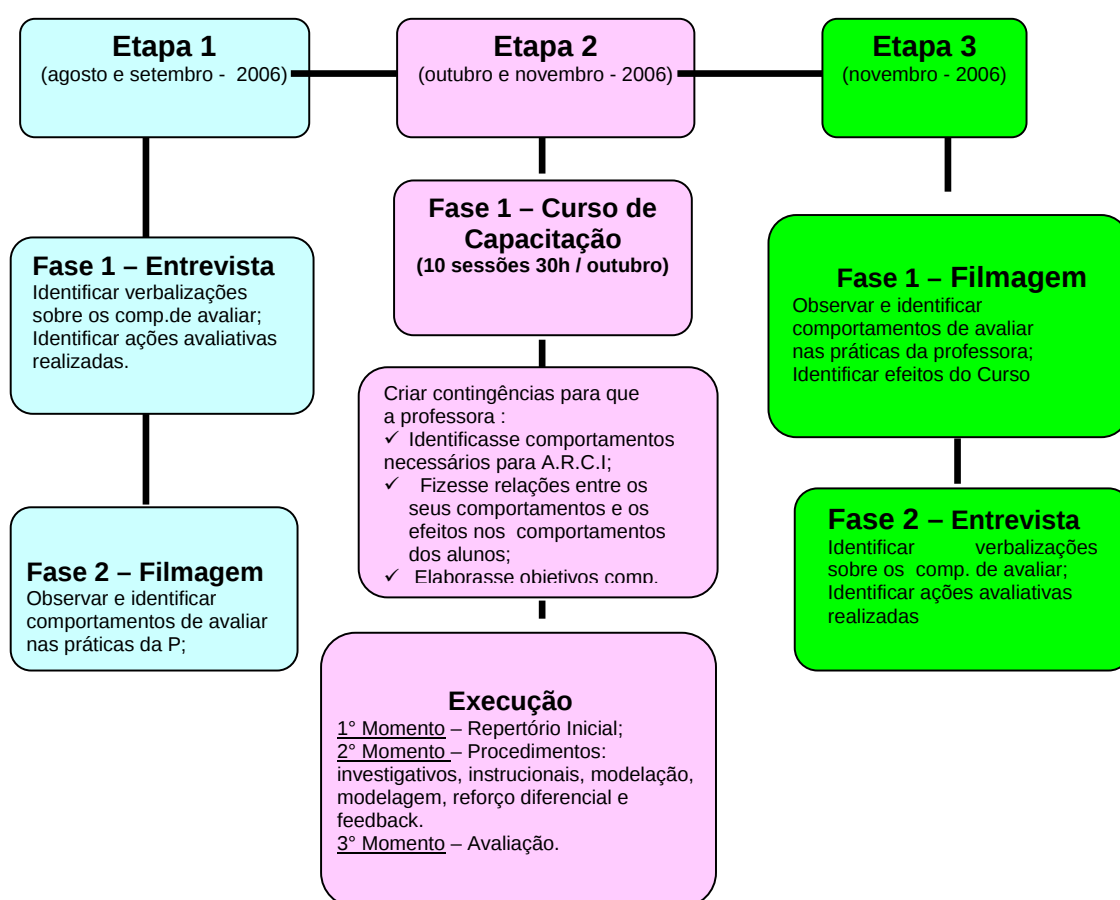


Figura 1. Diagrama sobre as etapas para coleta de dados.

2.6.1 Etapa1 – Fase 1 - Entrevista

Esta entrevista antecedeu a primeira filmagem e foi realizada para a obtenção de informações sobre como a professora planejava e executava a avaliação do desempenho dos alunos nas atividades de Linguagem Oral e Escrita, especialmente os procedimentos utilizados para a avaliação do repertório comportamental inicial. Esses dados serviram como base para: a) verificar proximidades do repertório da professora, em termos de relato verbal, com as habilidades necessárias para avaliar repertório comportamental inicial, como: observar, descrever, analisar, etc; b) Obter pistas do repertório inicial da P para adequar os objetivos e procedimentos do curso de formação de professores às possíveis necessidades apresentadas; c) analisar comparativamente os comportamentos da P de avaliar o repertório comportamental inicial após a realização do curso de formação. A entrevista foi gravada e transcrita.

2.6.2 Etapa 1- Fase 2 - Filmagens

As filmagens foram realizadas durante as atividades relativas à área de Linguagem Oral e Escrita⁷ por nove dias consecutivos e durante uma hora, em média.

Para a realização da filmagem foi instalada uma filmadora num ponto fixo da sala que possibilitou o registro dos comportamentos da professora e dos alunos de toda a sala de aula e outra filmadora ficava com a pesquisadora para o registro das ações da professora.

A pesquisadora (Pesq.) não teve qualquer tipo de participação durante as aulas observadas. Antes da coleta de dados propriamente dita, foi realizado um período de ambientação na sala de aula durante três dias consecutivos, com o intuito de reduzir as interferências produzidas pela presença da pesquisadora e do equipamento.

⁷ A área de linguagem oral e escrita foi selecionada porque, em geral, atividades desta área do conhecimento são realizadas diariamente nas escolas de Educação Infantil (E.I). Estes conteúdos subsidiaram a análise das filmagens e a elaboração do programa de capacitação".

2.6.3 Etapa 2- Fase 1 – Curso de Formação de Professores

O Programa de Formação intitulado: “Curso de Formação em Habilidades Avaliativas”, foi elaborado em função do desempenho apresentado pela professora durante a primeira etapa da coleta de dados e das informações apresentadas durante a entrevista.

Foram realizados encontros semanais com a P na própria escola onde os dados da filmagem foram coletados, no ambiente disponível no dia, portanto sem sala fixa para o desenvolvimento dos encontros, em horário previamente estabelecido. Foram 10 encontros de 3 horas, perfazendo um total de 30 horas.

Como base para o desenvolvimento da pesquisa cabe afirmar que não se pretendeu ensinar novas tecnologias, mas aproveitar o que a professora já sabia e elaborar e alterar atividades, tornando-as mais descritivas, com objetivos comportamentais bem definidos e que suas ações produzissem efeitos sobre os comportamentos dos alunos de acordo com os objetivos que a professora pretendia avaliar.

Os dez encontros do Curso de Formação de Habilidades Avaliativas (Planos de aulas, Apêndice 5), consistiram no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem de habilidades avaliativas, as quais foram sendo ensinadas de maneira progressiva pela pesquisadora.

2.6.4 Etapa 3 – Fase 1 - Filmagens

Nesta etapa foi realizada a filmagem da interação professora e alunos durante nove dias consecutivos, para verificar os efeitos do Curso de Formação em Habilidades de Avaliar sobre seus comportamentos de avaliar repertório comportamental inicial de seus alunos. Os procedimentos utilizados para a consecução das observações foram os mesmo da Etapa 1 Fase 2.

2.6.5 Etapa 3 – Fase 2 Entrevista

Esta segunda entrevista foi realizada com o intuito de verificar a ocorrência de relatos verbais sobre as possíveis mudanças no planejamento e execução da A.R.C.I. (Apêndice 3)

2.7 Procedimento de análise de dados.

2.7.1 Entrevistas

Para a análise das entrevistas, inicialmente foram realizadas as suas transcrições e a organização das informações relevantes para o planejamento do Curso de Formação em Habilidades Avaliativas.

2.7.2 Filmagens

Após as observações terem sido completadas, a pesquisadora assistiu às fitas e transcreveu os comportamentos verbais e não-verbais de todos os participantes, durante as atividades realizadas. Essas atividades também foram classificadas de acordo com as seguintes categorias: 1. Atividades de Organização (chamada, rotina e calendário), 2. Atividades de Linguagem Oral e Escrita (roda de conversa, apresentação de instruções, leitura de histórias, recontos e atividades de registro) e 3. Atividades Lúdicas (jogos, brincadeiras e músicas).

As atividades realizadas pela professora durante os dias de coleta de dados foram:

- **primeira sessão:** investigação oral na “roda de conversa” das sugestões dos alunos de presentes para dar aos respectivos pais por ocasião do “Dia dos Pais”. A partir dessa investigação oral realizada por meio de perguntas a cada criança, P instruiu os alunos para que escrevessem em uma folha de papel sulfite, em duplas de alunos, as sugestões de presentes verbalizadas.
- **segunda sessão,** a P organizou os alunos para que ficassem sentados no chão em formato de U, depois apresentou instruções sobre os comportamentos que deveriam ser emitidos durante a leitura (levantar a

mão quando quiser falar, ficar em silêncio, etc.) e em seguida realizou a leitura do livro de Literatura Infantil, intitulado “Arca de Ninguém”.

- **terceira sessão,** P coordenou uma conversa investigativa sobre a data festiva mais próxima do início das aulas (aniversário da cidade) e a leitura de uma reportagem sobre o Dia dos Pais num determinado jornal, no caderno especial para crianças. Após a realização destas atividades P executou uma avaliação inicial planejada com os seguintes alunos (A.B, G, M e Ale). A avaliação consistiu no ditado de algumas palavras pela professora e em seguida na escrita espontânea (sem modelos ou orientações) pelos alunos numa folha de papel sulfite e em seguida a realização da leitura do alfabeto.
- **quarta sessão,** a atividade foi uma conversa sobre o aniversário da cidade e a apresentação de uma música sobre o tema para que os alunos aprendessem sua letra. Após esse primeiro momento os alunos foram instigados a lerem a palavra BAURU escrita antecipadamente pela professora na lousa e foram apresentadas as instruções para a realização da escrita, em duplas, da palavra BAURU com o alfabeto móvel nas mesas.
- **quinta sessão,** foi realizada uma roda de conversa para explicação da atividade de avaliação que seria realizada com algumas crianças e a realização do ditado como avaliação (denominação da P) com os alunos (K, Pe, L.M, e M.E). A avaliação consistiu nos mesmos procedimentos já descritos na terceira sessão.
- **sexta sessão,** a P iniciou a atividade com a apresentação (mostrar o texto) da parlenda do Saci Pererê digitada numa folha para as crianças, em seguida realizou a leitura e posteriormente apresentou instrução para que os alunos repetissem a leitura realizada por ela. Após esse primeiro contato com o texto da parlenda do Saci, a P distribuiu uma poesia digitada para cada criança, e apresentou instruções para que os alunos colassem a folha no caderno e circulassem todas as palavras Saci encontradas no texto, com lápis de escrever.
- **sétima sessão,** as atividades realizadas foram: a leitura da história da Chapeuzinho Vermelho pela P de um livro sem ilustrações. P instruiu

os alunos para que imaginassem as ilustrações e que não poderiam atrapalhar a leitura com conversas e brincadeiras.

- **oitava sessão,** P organizou a roda de conversa para combinar com os alunos a confecção de um livro. O procedimento utilizado para solicitação de opiniões dos alunos foi o questionamento, em seguida a P solicitou que recontassem oralmente a história da Chapeuzinho Vermelho, que havia sido lida por ela na sétima sessão, para ser reescrita por ela própria numa folha de papel sulfite.
- **nona sessão,** a P realizou novamente a leitura do texto elaborado a partir do reconto da história da Chapeuzinho Vermelho pelos alunos na oitava Sessão. Após a leitura a professora propôs aos alunos que indicassem o que poderia ser melhorado no texto, como troca, exclusão ou acréscimo de palavras. A P explicou aos alunos que esse seria um procedimento de correção, que tem por finalidade melhorar o que foi escrito de forma que fique mais compreensível. O texto foi sendo corrigido através da leitura de um trecho do texto e posteriormente a identificação pelos alunos do que poderia ser alterado, em seguida a realização da alteração pela P e mais uma leitura realizada por ela e novamente a solicitação da opinião dos alunos sobre o que havia sido alterado.

Após a transcrição das filmagens os dados foram organizados em episódios, que foram numerados em ordem crescente (episódio 1, episódio 2, episódio 3...).

Foi considerado episódio toda interação entre a professora e qualquer um dos alunos individualmente, ou entre ela e o conjunto dos alunos, segundo os seguintes critérios:

- a) o início do episódio correspondia a emissão de um comportamento de avaliar pela professora, e se estendia até os comportamentos da professora que ocorriam em função das respostas dos alunos, que ocorriam subsequentes aos comportamentos de avaliar da professora.
- b) o critério de término dos episódios avaliativos foi a mudança do conteúdo da interação ou da atividade realizada pelos alunos, ou quando a professora mudava o foco da interação de um aluno para

outro, de um aluno para o grupo de alunos ou mesmo do grupo de alunos para um aluno individualmente.

Estes episódios continham a situação antecedente que possivelmente esteve relacionada com o comportamento de avaliar da professora, o próprio comportamento de avaliar dela, os comportamentos dos alunos subseqüentes a esse e os comportamentos conseqüentes da professora que se seguiam aos comportamentos dos alunos, de acordo com a análise da tríplice contingência.

Para a análise dos dados coletados através da filmagem inicialmente elaborou-se categorias de comportamentos de avaliar da professora. Essas categorias foram organizadas em um instrumento de análise de categorias comportamentais para A.R.C.I. (apêndice 4).

Para a elaboração deste instrumento foram inicialmente identificados os objetivos e conteúdos apresentados no Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil (RCNEI,1998). Este documento de referência para a nível de ensino da Educação Infantil, é composto por três volumes, sendo o primeiro correspondente a parte introdutória, o segundo volume com a formação pessoal e social e o terceiro volume com o conhecimento de mundo. Sendo utilizado o último volume como fonte de pesquisa dos objetivos e dos conteúdos da Linguagem Oral e Escrita para crianças de quatro a seis anos.

O RCNEI foi utilizado como fonte de referência porque durante a entrevista e no decorrer do Curso de Formação de Habilidades a professora verbalizou que utilizava este material como suporte para o planejamento das suas atividades.

Para a elaboração do instrumento inicialmente foram selecionados os objetivos e conteúdos previstos para a área de Linguagem Oral e Escrita pelo RCNEI para crianças de quatro a seis anos e em seguida foram elaboradas descrições de procedimentos que poderiam ser realizados pelo (a) professor (a) de Educação Infantil para avaliar repertório comportamental inicial de seus alunos em função destes objetivos ou conteúdos.

Em seguida, foram identificados os possíveis comportamentos a serem emitidos pelos alunos em função dos comportamentos de avaliar emitidos pela professora. E depois, os possíveis comportamentos da professora que poderiam ser emitidos contingentes aos comportamentos dos alunos.

Este instrumento foi utilizado como fonte de referência para a identificação e análise descritiva funcional de comportamentos de A.R.C.I emitidos pela professora ao longo das filmagens.

Para a análise das filmagens, os comportamentos emitidos para A.R.C.I pela P nas diversas situações de ensino e aprendizagem foram agrupados de acordo com a frequência de ocorrência ao longo das nove sessões filmadas.

A partir da identificação dos comportamentos de avaliar os resultados foram sendo analisados obedecendo a seguinte seqüência:

1. Identificação dos comportamentos de avaliar emitidos pela professora e a identificação das condições antecedentes nas quais estes comportamentos ocorreram;
2. Verificação da frequência de ocorrência destes comportamentos ao longo das sessões;
3. Identificação das respostas dos alunos e análise se estas estavam sob efeito do comportamento de avaliar emitido pela professora;
4. Identificação das conseqüências apresentadas pela professora e a análise dos efeitos e tipos de conseqüenciação apresentados pela professora contingentes aos comportamentos emitidos pelos alunos.

2.7.3 Curso de Formação de Habilidades Avaliativas

A análise do Curso de Formação de Habilidades Avaliativas consistiu inicialmente na transcrição dos encontros.

Após a transcrição, foram organizadas as atividades e os procedimentos utilizados para o ensino das habilidades necessárias para avaliar repertório comportamental inicial, de acordo com os seguintes temas:

1. A definição de comportamento
 - 1.2 Comportamento Verbal e Não-Verbal
2. O processo de ensino e aprendizagem em Educação infantil
3. A avaliação em Educação infantil
 - 3.1 Histórico e conseqüências do processo de avaliar para a Educação Infantil
 - 3.2 A avaliação Inicial
4. Procedimentos para a avaliação inicial em Educação Infantil

- 4.1 O planejamento da avaliação de repertório comportamental inicial
- 4.2 A utilização de procedimentos de reforçamento positivo, negativo e punição para a realização da avaliação.
- 5. Competência para avaliar – comportamentos de avaliar do professor
- 5.1 Comportamentos necessários para a realização de A.R.C.I
- 5.2 A apresentação de instruções como procedimentos de avaliação
- 5.3 Elaboração de um instrumento para A.R.C.I

Em seguida, foram identificados os objetivos, recursos, materiais e procedimentos de ensino utilizados pela Pesq, de acordo com os temas das atividades.

A partir disso, foram descritos os resultados do desempenho da P em função dos procedimentos utilizados pela Pesq.

Esses resultados foram analisados quanto a identificação das falas e dos desempenhos iniciais da P. Em seguida a identificação das atividades e procedimentos que foram realizados em função dessas constatações iniciais e posteriormente a identificação dos efeitos produzidos pelos procedimentos utilizados pela Pesq. com relação ao ensino das habilidades necessárias para o processo de A.R.C.I, constatadas a partir das mudanças no relato verbal e no desempenho da professora no decorrer dos dez encontros.

3 ANÁLISE DOS RESULTADOS

Inicialmente serão analisados os resultados da Etapa 1 (Fases 1 e 2), Etapa 2 (Fase 1) e Etapa 3 (Fases 1 e 2), da coleta de dados. Foram realizadas nove sessões de observação, tanto nas Etapas 1 e 3, de em média uma hora cada, durante um mês, no segundo semestre letivo de 2006. Em seguida serão analisados os resultados do Curso de Formação de Habilidades Avaliativas, que foi realizado durante dois meses e das entrevistas.

3.1 Etapa 1 Fase 1 – Entrevista

Os dados coletados nessa primeira entrevista determinaram que a P relatava verbalmente a importância (verificação do desempenho do aluno) e a

necessidade (estratégia a ser utilizada para verificação do desempenho do aluno) para a realização da A.R.C.I.

Analisada funcionalmente, essa primeira entrevista da P, é possível constatar que há citações dos antecedentes (RCNEI, Planejamento e experiência profissional) como aspectos que interferem na atuação da P, descrições da execução dessas ações e constatação dos resultados obtidos.

Inicialmente a P relata a realização da A.R.C.I na prática, sem um planejamento prévio e principalmente relata não se comportar em função dos repertórios comportamentais dos alunos.

3.2 Etapa 1 Fase 2 - Análise dos Comportamentos de Avaliar Emitidos pela Professora.

Cada uma das sessões das etapas de filmagens foi organizada de acordo com o conjunto de atividades de ensino e aprendizagem executadas pela professora (P) ao longo dos nove dias de filmagens.

Os comportamentos da P de avaliar o repertório comportamental inicial de seus alunos (A.R.C.I.) foram observados durante a realização destas atividades, utilizando-se como referência o instrumento descrito na seção de método (Apêndice 4).

O conjunto desses comportamentos emitidos pela P integra uma das competências necessárias para o professor. (PERRENOULD, 1996).

A intenção desta primeira análise, da etapa inicial dos dados de filmagens, foi investigar o repertório de entrada da P, no que se refere as suas habilidades e dificuldades de A.R.C.I. Para esta análise tomou-se em consideração as interações entre os comportamentos da professora e de seus alunos.

As filmagens foram organizadas em episódios de práticas educativas da professora. Nesses episódios foram identificados e analisados os comportamentos de avaliar repertório comportamental inicial emitidos pela professora.

Esses dados também são relevantes para a análise do processo de avaliar repertório comportamental inicial dos alunos. Conferem à prática da

professora características que indicam ausência ou interrupção do processo de A.R.C.I.

Os comportamentos da professora de avaliar o repertório comportamental inicial observados nas sessões de filmagem e respectivas definições estão apresentadas abaixo:

1) Instruir para a organização de roda de conversa em que todos os alunos participem contando suas novidades (A1): P apresenta instruções que descrevem os comportamentos a serem emitidos pelos alunos durante as atividades da roda de conversa. Por exemplo: Sessão 9, Episódio 251, “P diz: (...) *agora forma a roda pra gente começar, façam U certinho (...) não quero que grudem em mim porque depois todo mundo tem o direito (...)*”;

2) Instruir para as atividades musicais (A5): P apresenta instruções que descrevem os comportamentos a serem emitidos pelos alunos durante as atividades de música. Por exemplo: na 3ª sessão, episódio 115, P diz: “(...) *aquela música que todo mundo sabe cantar, vamos cantar...*”;

3) Apresentar diferentes portadores de texto (B1): P mostra para os alunos alguns portadores de textos como livro de história, jornal, etc.

4) Perguntar (investigar) qual a função de determinado portador de texto (B2): P pergunta para um ou mais alunos quais as funções dos portadores de texto.

5) Instruir sobre a utilização do portador de texto (B3), P apresenta instruções que descrevem os comportamentos a serem emitidos pelos alunos durante a atividade a ser realizada com determinado portador de texto. Por exemplo, na 4ª sessão, no episódio 129, P disse: “*Hoje nós vamos fazer uma atividade com essa música aqui, quero ver quem já consegue escrever e ler essa música? Vamos ver, vamos cantar a música primeiro, pra gente cantar...*”.

6) Instruir para a elaboração de um portador de texto (B4): P descreve os comportamentos a serem emitidos pelos alunos para a elaboração de um portador de texto. Como por exemplo, na 1ª sessão, episódio 8, P diz: “*Eu vou dar um papel para cada duas crianças e um vai ajudar o outro a escrever coisas que os pais gostariam de ganhar*”.

7) Instruir para ouvir um texto que a P lerá e identificar o portador de texto (B5): P apresenta instruções que descrevem os comportamentos a serem emitidos pelos alunos durante a leitura de determinado portador de texto. Exemplo: na 9ª sessão, episódio 255, P diz: *“Então vamos participar todo mundo junto (...) vou começar a ler a historinha...”*.

8) Apresentar instrução disciplinar (B6): P descreve os comportamentos a serem emitidos pelos alunos mediante emissão de comportamento inadequado pelo(s) aluno(s). Como por exemplo, na 2ª sessão, episódio 113, P diz: *“Depois você conta a história dos bichinhos, senão a gente vai demorar muito nessa história aqui tá, vamos tentar parar de interromper tanto e prestar atenção aqui”*.

9) Apresentar o texto a ser lido (C3): P mostra o texto a ser lido, as ilustrações e solicita que os alunos façam comentários sobre suas impressões da história, o que mais gostou, o que menos gostou...

10) Instruir para escrever espontaneamente, escrita livre e não convencional (D1), P apresenta instruções que descrevem como os alunos devem se comportar durante as atividades de escrita livre. Por exemplo: na 1ª sessão, episódio 10, P diz: *“(...) começando... agora não é pra copiar dos outros amigos, é pra conversar e entre vocês dois fazer a lista...”*.

11) Apresentar modelos de escritas (D2), neste caso o comportamento pode ser definido como as ações de P de mostrar os modelos de escrita para os alunos na lousa, no texto ou em qualquer portador de texto, um exemplo está na 3ª sessão, episódio 115, *“Olha a letra da música aqui”*.

12) Instruir para copiar palavras a partir de modelos (D3), P apresenta instruções que descrevem como os alunos devem se comportar para realizar a atividade de cópia. Como pode ser observado na 6ª sessão, episódio 221, P disse: *“Caderno de classe, fazendo a data, senta e pára de conversar (...)”*.

13) Apresentar diferentes livros de literatura infantil (F1), a P emiti esse comportamento quando verbaliza a sua ação em relação a um portador de texto, como exemplo a 7ª sessão, episódio 247, *“Eu vou ler esse livro para vocês”*;

14) Instruir para que os alunos falem sobre assunto determinado pelo professor (G1): P apresenta instruções para que os alunos verbalizem os comportamentos a ser emitidos durante determinada atividade. Por exemplo,

na 3ª sessão, episódio 120, P diz: “*Só que hora de leitura, é hora do que gente?*”;

15) Instruir para que os alunos falem (G2): P apresenta instruções que descrevem que o comportamento a ser emitido pelo aluno é de natureza verbal, como mostra a transcrição da 3ª sessão, episódio 122, P diz: “*T quer falar alguma coisa?*”.

16) Instruir para que os alunos realizem atividades de rotina (G7), a P apresenta instruções que descrevem os comportamentos a ser emitidos pelos alunos durante as atividades de rotina. Por exemplo, na 1ª sessão, episódio 1, P diz: “*Pronto, Vamos recolher os crachás, que agora não vai ter nenhuma atividade (...)*”.

17) Instruir como os alunos devem se comportar enquanto P apresenta instruções para a realização das atividades (G9), P descreveu os comportamentos que os alunos deveriam emitir enquanto ela apresentava as instruções para a realização de determinada atividade, como por exemplo: episódio 218, da Sessão 6 “*não, não é pra falar agora é pra ouvir*”;

18) Instruir para que os alunos a respondam perguntas (H2): P instiga os alunos através de perguntas para responderem algumas perguntas relacionadas ao conteúdo a ser ensinado. Por exemplo, na 1ª sessão, episódio 61 a professora disse: “*E você Ie, o que quer escrever para o seu pai?*”.

19) Investigar, por meio de perguntas, o conhecimento dos alunos sobre determinado conteúdo (H3), P apontava para os alunos e fazia perguntas a respeito do conteúdo a ser ensinado;

20) Instruir para responderem se concordam ou discordam com determinado ponto de vista (I2), P solicita que um ou mais alunos verbalizem se concordam ou não com alguma afirmação feito por outro aluno. Por exemplo: na 9ª sessão, no episódio 256, P disse: “*A Ale falou que tem muito daí, vocês concordam?*”, “*Se a Ale tem razão, a gente pode tirar os daí, daí, daí, para o texto ficar melhor?*”.

21) Instruir como os alunos devem se comportar durante as atividades realizadas na roda de conversa (J1), P descreveu o antecedente e os comportamentos a serem emitidos pelos alunos durante a roda de conversa. O episódio 110 da Sessão 2 é um exemplo: “*Pode voltar para o lugar todo mundo para o seu lugar, oh pode sentar nessa linha que está aí, vamos...*”;

22) Apresentar instruções para o aluno recontar histórias (J2), P descreve o que o(s) aluno(s) deve(m) fazer para recontar determinada história. Como na 9ª sessão, episódio 251, P diz: *“Então você vai contar a história para mim, então fala, como que começa a historinha, como você começaria a historinha, você tem que pensar que você está escrevendo a história para todo mundo ler”*.

23) Instruir para a elaboração, de forma escrita e oral, da listagem dos personagens da história contada (K1). P apresenta a instrução que descreve como os alunos devem proceder para a realização da atividade de listagem oral e escrita da listagem dos personagens da história contada. Como pode ser exemplificado a partir da 7ª sessão, episódio 249, P diz: *“Vamos ver quais os personagens (...)”*;

24) Instruir para a realização da correção da reescrita de histórias (K4). P apresenta instruções que descrevem como os alunos devem proceder para a correção coletiva da reescrita de histórias.

25) Instruir para a reprodução oral de pequenos textos juntamente com o professor (M1). P apresenta instruções que descrevem como os alunos devem proceder para a realização da atividade de reprodução oral de pequenos textos. Por exemplo, na 6ª sessão, episódio 219, P diz: *“(...) presta atenção no que eu falei e aí vocês vão repetir pra aprender (...)”*;

26) Instruir para a identificação das palavras-chave num texto (M2). P apresenta instruções que descrevem como os alunos devem proceder para a realização da atividade de identificação das palavras-chave de um texto. Por exemplo, na sessão 6, episódio 230, *“Ó todas as palavras SACI você vai fazer um círculo em volta, tem várias palavras SACI aqui”*;

27) Instruir para a leitura não convencional de letras, palavras e pequenos textos (M3). P apresenta instruções para a realização da atividade de leitura não convencional de letras, palavras e pequenos textos. Por exemplo, na 4ª sessão, episódio 129, P diz: *“(...) quero ver quem já consegue ler essa música”*.

28) Instruir para a repetição de palavras ou expressões do texto original (N2). P apresenta instruções que descrevem como os alunos devem se comportar durante a atividade de repetição de palavras ou expressões do texto original. Exemplo: na 6ª sessão, no episódio 218, P diz: *“Eu vou ler uma vez,*

vocês prestem atenção, depois eu vou ler a segunda vez, eu leio um pedacinho e vocês aprendem a falar a poesia do saci”.

29) Instruir para a escrita de letras, palavras e diferentes portadores de textos (R2). P apresenta instruções que descrevem os comportamentos a serem emitidos pelos alunos durante a realização da atividade de escrita de letras, palavras e diferentes portadores de textos. Como na 4ª sessão, no episódio 131, P diz: *“(...) primeiro um amigo vai falar, eu acho que essa letra que forma essa palavra, que forma a frase depois o outro, daí vocês vão formando antes de colar... depois vão me chamar e eu vou dar uma olhada pra conferir e ajudar vocês a melhorarem (...)”.*

30) Instruir para a produção coletiva de textos orais (T2). P apresenta a instrução que descreve os comportamentos a serem emitidos pelos alunos durante a realização da atividade, como exemplo, a sessão 8, episódio 254, P diz: *“olha eu vou ler um pedacinho... a agora o que eu posso por aqui?”.*

Dos comportamentos de avaliar o repertório comportamental inicial pode-se constatar a prevalência da modalidade oral, tais como: apresentação de instruções, questionamentos e instigações, o que significa uma elevada frequência desta modalidade na sua maneira de avaliar.

As modalidades utilizadas pela professora, porém com menor frequência foram: a visual (demonstrar e apresentar), como exemplo: apresentar ou mostrar imagens, demonstrar o comportamento a ser imitado; a não-oral demonstrar o que deve ser realizado por gestos (levantar a mão, acenar, fazer sinal com os dedos de positivo, negativo, etc.).

3.3 Comportamentos da Etapa 1 Fase 2.

3.3.1 “Instruir para que os alunos se organizem em roda (chamada pela P de U) para contarem suas novidades”.

Os comportamentos de A.R.C.I utilizados pela P participante da pesquisa serão apresentados por uma descrição dos dados organizados em diagramas. Essa organização foi realizada pela análise funcional do comportamento identificado, de acordo com a elaboração do Protocolo de identificação dos comportamentos de A.R.C.I em função dos objetivos e

conteúdos do RCNEI, 1998 (Apêndice 4) já apresentado na sessão de procedimentos de análise de dados.

Iniciaremos a explicação dessa descrição pelo comportamento intitulado, “Instruir para que os alunos se organizem em roda (chamada pela P de U) para contarem suas novidades”.

Esse comportamento apresentado no Diagrama 1, foi identificado segundo o Protocolo de Objetivos e Conteúdos do RCNEI (Apêndice 4) pela sigla A1, (A do primeiro objetivo apresentado no RCNEI e 1 da primeira possibilidade de procedimento de avaliar, por isso a ordem alfabética e numérica). Esse comportamento foi descrito indicando sua frequência de emissão no decorrer das sessões de observação da Etapa 1 Fase 2, representada por $F=21$; e sua análise funcional, de acordo com a tríplice contingência (antecedentes, classes de respostas e conseqüentes) das interações professora e alunos.

De acordo com essa análise funcional do comportamento emitido pela P, os antecedentes, foram: o objetivo do RCNEI;

“Ampliar gradativamente suas possibilidades de comunicação e expressão, interessando-se por conhecer vários gêneros orais e escritos e participando de diversas situações de intercâmbio social nas quais possa contar suas vivências, ouvir as de outras pessoas, elaborar e responder perguntas”, (1998, p. 131).

As experiências da P, o seu planejamento e algumas ações dos alunos que desencadeiam o comportamento avaliativo. A partir desses antecedentes, o comportamento A1, no caso, uma instrução foi analisada pelas possíveis resposta a serem fornecidas pelos alunos, de seguimento ou não da instrução apresentada, e a partir dessas respostas a indicação das suas frequências, novamente representadas por ($F=5$). Em seguida após a emissão dessas respostas pelos alunos para cada possibilidade (seguimento ou não) a P emite comportamentos subseqüentes, representados pelos conseqüentes, que podem ser positivos (reapresentar e reformular a instrução, descrever os termos contingentes da instrução e apresentar reforço positivo), que estão em função das respostas dos alunos, ou subseqüentes como o comportamento de ignorar

(reapresentar a instrução para outro aluno e mudar de assunto) e negativas (punição).

É importante destacar que se o comportamento descrito funcionalmente, estiver representado por respostas de não seguimento da instrução pelo aluno, e decorrente disso por consequenciações positivas indicada no diagrama, estas conseqüências conferem ao não seguimento uma retomada da instrução, por isso têm o status de “positivas”, não pela apresentação de reforço positivo pela P para manter a resposta apresentada, e sim positiva, pois a P utilizou de procedimentos de retomada do objetivo ou conteúdo não atingido.

Na seqüência dessa descrição explicativa sobre os termos, siglas e funções apresentaremos o primeiro comportamento a ser analisado (A1) em 5 das 9 sessões de filmagens nesta Etapa 1 Fase 2 (Diagrama 1).

Esse dado pode corresponder à organização da P para iniciar as atividades que compõem a rotina todos os dias, por isso é identificado na maioria das sessões de observação. Da mesma maneira que a baixa freqüência de emissão por sessão, seja pelo fato deste comportamento ser emitido apenas no início das aulas, como procedimento que caracteriza a organização dos alunos, e não como atividade do decorrer da rotina do dia.

O comportamento da P de instruir para a organização em roda gerou seguimento da instrução, ou melhor, os alunos participaram contando suas experiência, sendo uma indicação do repertório inicial dos alunos, portanto esses ficaram sob efeito do comportamento emitido pela P.

Essas experiências podem ser informações valiosas para o professor obter preferências, opiniões, etc, dos alunos.

Embora em apenas uma situação a P tenha apresentado conseqüências positivas contingentes ao comportamento dos alunos, na maioria das vezes ela ignorou o desempenho destes. Por exemplo na Sessão 3, quando a P instruiu, “(...) volta a fazer a roda, volta pro lugar”, os “As se organizam em roda” e como consequenciação, a P “(P ignora o comportamento conseqüente dos alunos, mudando de assunto)”.

Os alunos demonstraram através da suas organizações da roda, o seguimento da instrução apresentada, já a P neste momento não esteve sensível a essa resposta e conseqüenciou de maneira a ignorar o

comportamento apresentado pelo aluno, através do direcionamento de comportamentos para uma outra situação.

A consequenciação, portanto, não possibilitou condições para que o aluno desse continuidade a apresentação de seus desempenhos.

Vale destacar, conforme apresentação no Diagrama 1, que a consequenciação positiva só foi apresentada uma vez ao longo das sessões, comprovando que o comportamento do aluno não produziu efeito nas ações da P, neste caso da P avaliar em função das respostas dos alunos.

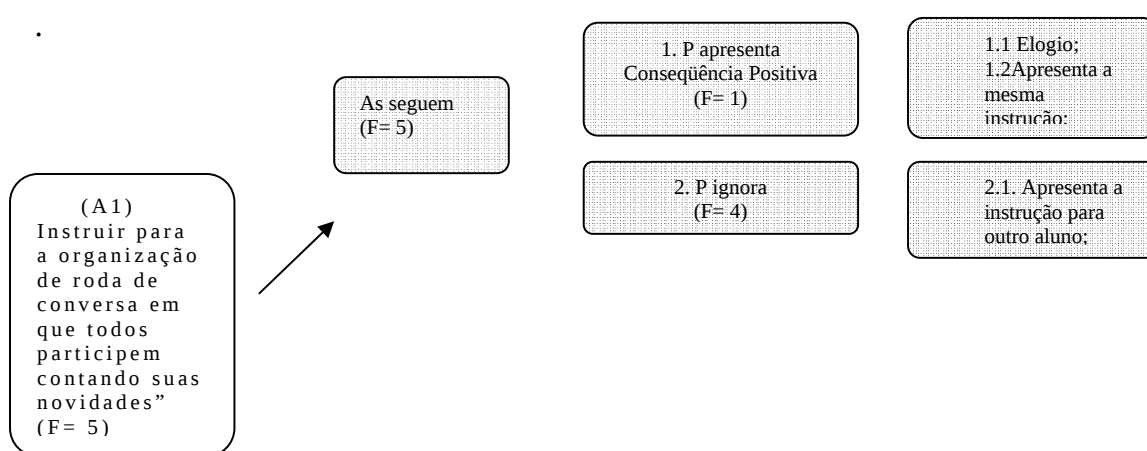


Diagrama 1 – Interpretações funcionais do comportamento da professora (P) de Avaliar Repertório Comportamental Inicial (ARCI), intitulado “Instruir para a organização de roda de conversa em que todos participem contando suas novidades”. O diagrama indica a frequência simples (F) deste comportamento de P, a frequência simples dos comportamentos subsequentes dos alunos (AS) e também a frequência simples dos comportamentos de P subsequentes aos comportamentos dos alunos.

3.3.2 “Instruir para cantar músicas”

O comportamento de A.R.C.I emitido pela P, de “**Instruir para cantar músicas**”, foi emitido em apenas duas sessões (Diagrama 2).

Os alunos seguiram a instrução apresentada pela P, portanto os alunos cantaram as músicas que a P instruiu para que cantassem.

Essas respostas são indicações do repertório inicial dos alunos. Esse resultado favorece a escolha de consequenciações a serem utilizadas pela P para desencadear o processo de A.R.C.I. No caso foi a utilização de consequenciação positiva, através de reforço positivo e reapresentação da

instrução, dessa forma a probabilidade da instrução ser seguida outras vezes, aumentará.

Como exemplo podemos retomar a 3ª Sessão, no episódio 115, P disse: “(...) *nós vamos trabalhar aquela música que todo mundo sabe cantar, vamos cantar...*” e como resposta dos As, “(As *começam a cantar*)” e como consequenciação, a P disse: “*Muito bem, olha lá ...*”.

Esse exemplo nos fornece dados de que a emissão do comportamento produziu efeito no comportamento dos alunos, de seguimento da instrução, e este por sua vez produziu efeito no comportamento da P, de consequenciar positivamente e aumentar a probabilidade do aluno se comportar conforme a avaliação, seguindo a instrução e reproduzindo a música.

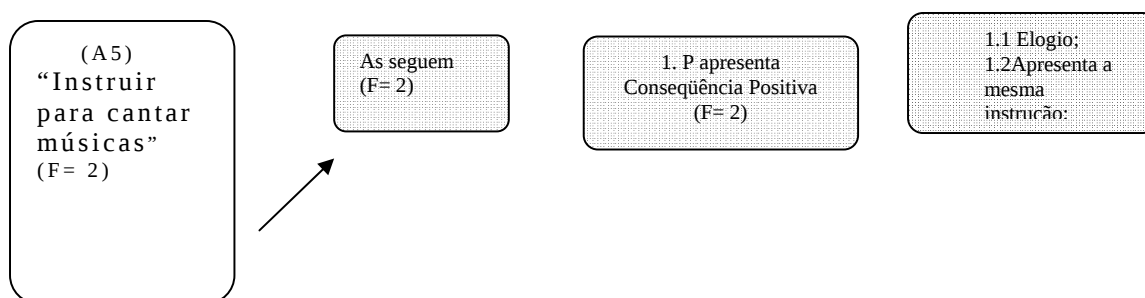


Diagrama 2– Interpretações funcionais do comportamento da professora (P) de Avaliar Repertório Comportamental Inicial (ARCI), intitulado “Instruir para cantar músicas”. O diagrama indica a frequência simples (F) deste comportamento de P, a frequência simples dos comportamentos subsequentes dos alunos (AS) e também a frequência simples dos comportamentos de P subsequentes aos comportamentos dos alunos.

3.3.3 “Apresentar diferentes portadores de textos”

O Diagrama 3 apresenta os dados do comportamento da P de “**Apresentar diferentes portadores de texto**”, como procedimento facilitador para avaliar o repertório inicial dos alunos. Este comportamento de avaliar teve uma frequência de emissões de (F=13) ao longo das nove sessões de filmagens. Esse dado supõe que a professora utilizou com certa frequência diferentes tipos de portadores de textos como jornais, revistas, poesias, músicas, livros de literatura, etc, durante as atividades de ensino.

Como respostas os alunos emitiram comportamentos de olhar em direção ao portador de texto, questionar, fazer comentários ou fazer

perguntas. Ações que atendem à proposta inicial da P, portanto controlaram seu comportamento de avaliar.

Em função dessas respostas emitidas pelos alunos, prevaleceram os comportamentos da P de consequenciação positiva do processo de A.R.C.I. O episódio 117, da 3ª Sessão é um exemplo de uma situação que subsidiou a análise feita acima. A P disse: “*O jornal serve pra quê, então?*” o aluno respondeu: “*Pra ler*” e P consequência dizendo: “*Isso, pra ler as notícias né Ale, no jornal tem muitas notícias e o que mais?*”.

A apresentação dos comportamentos de avaliar repertório inicial pela professora e posteriormente de consequenciar positivamente as respostas apresentadas por eles, mostram que a P, nestas situações, se comportou em função das respostas dos alunos, o que desenvolve o processo de A.R.C.I.

Etapa 3 Fase 1

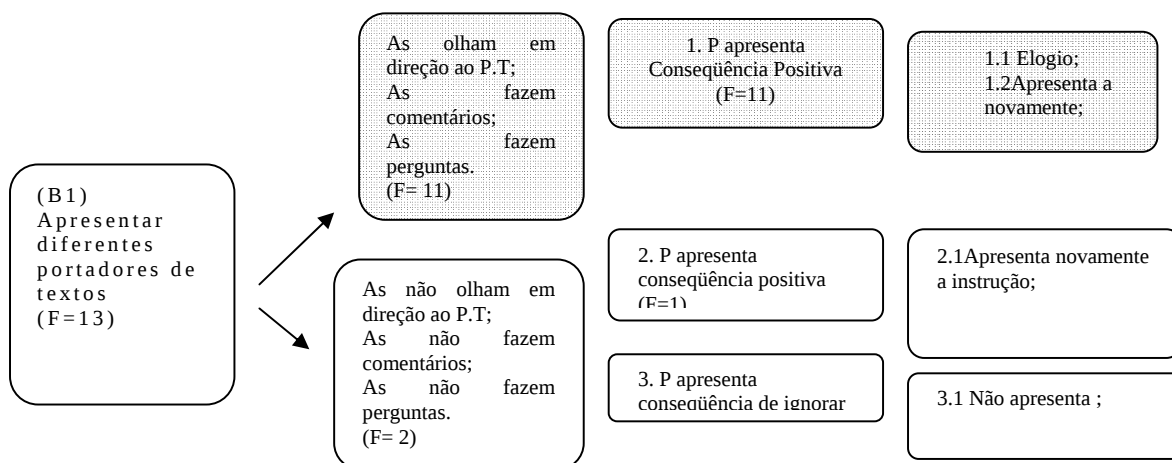


Diagrama 3– Interpretações funcionais do comportamento da professora (P) de Avaliar Repertório Comportamental Inicial (ARCI), intitulado “Apresentar diferentes portadores de textos”. O diagrama indica a frequência simples (F) deste comportamento de P, a frequência simples dos comportamentos subsequentes dos alunos (AS) e também a frequência simples dos comportamentos de P subsequentes aos comportamentos dos alunos.

3.3.4 “Investigar sobre a função de determinado portador de texto”

A emissão desse comportamento de A.R.C.I pela P, intitulado de “**Investigar sobre a função de determinado portador de texto**”, ocorreu em apenas duas sessões de filmagens (Diagrama 4).

Quanto ao efeito desse comportamento apresentado pela P sobre o comportamento dos alunos, pode-se observar de acordo com o Diagrama 4,

que os alunos responderam sobre a utilização do portador de texto (F=2), como também não responderam sobre a função dos portadores de texto (F=3).

No primeiro caso, quando os alunos fornecem respostas para a professora, esta emite consequências positivas. É possível verificar este dado no exemplo na 3ª Sessão, episódio 117, a P disse: “*O jornal serve pra quê então, gente?*” as respostas dos alunos, “*Pra ler...*” e como consequência, a P responde “*Isso, pra lera notícia, né Ale, no jornal tem muitas notícias*”. Esse procedimento é adequado para o desenvolvimento processo de A.R.C.I.

Portanto se a consequência é positiva, a probabilidade de emissões futuras dessas respostas dos alunos aumenta no decorrer das atividades e ao longo dos dias. E se o aluno aumenta a probabilidade de se comportar, também aumentará a probabilidade da P observar, registrar, etc, seu repertório em relação aos objetivos e conteúdos de ensino.

No entanto é imprescindível que P esteja atenta não só as respostas dos alunos que correspondem ao seguimento da instrução apresentada, mas também aproveite o repertório não correspondente aos seus objetivos, para poder desencadear o processo de A.R.C.I.

Neste caso, a emissão de comportamento dos alunos de não seguimento da instrução prevaleceram e a P consequenciou essas respostas ignorando-as e apresentado consequências negativas, como: não explicar, não reapresentar a instrução, chamar atenção do aluno brava e gritando, práticas dificultadoras para o desenvolvimento do processo de A.R.C.I.

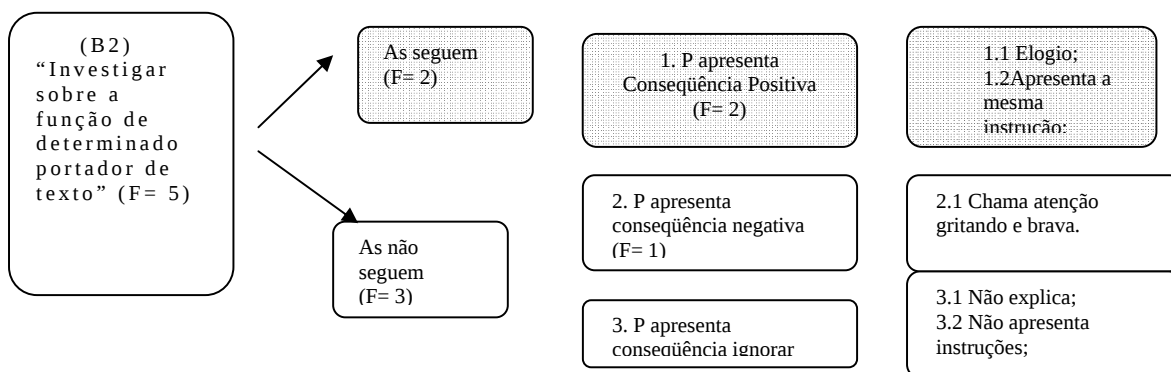


Diagrama 4 – Interpretações funcionais do comportamento da professora (P) de Avaliar Repertório Comportamental Inicial (ARCI), intitulado “Investigar sobre a função de determinado portador de texto”. O diagrama indica a frequência simples (F) deste comportamento de P, a frequência simples dos comportamentos subsequentes dos alunos (AS) e também a frequência simples dos comportamentos de P subsequentes aos comportamentos dos alunos.

3.3.5 “Instruir sobre a utilização de portadores de textos”

O comportamento de A.R.C.I, intitulado, **“Instruir sobre a utilização de portadores de textos”**, teve uma trajetória crescente de emissões ao longo das nove sessões (Diagrama 5).

Esse dado pode estar relacionado à emissão do comportamento de avaliar, emitido pela P denominado de: **“Apresentar diferentes portadores de textos”**, descrito na parte (3.3), porque em seguida a apresentação realizada pela professora de um determinado portador de texto é necessário que se instrua sobre a sua utilização, portanto a emissão do primeiro comportamento de avaliar sugere a emissão do segundo, caracterizando uma sequência de emissões comportamentais para A.R.C.I.

O que se observa, no Diagrama 5, é que prevaleceram as respostas emitidas pelos alunos, de seguimento da instrução. Portanto esse é um dado que sugere o repertório inicial dos alunos.

Vale destacar que também houve emissão de comportamento de não seguimento da instrução pelos alunos. Embora esse comportamento não seja o esperado pela P, de acordo com os seus objetivos, ele também auxilia na verificação do repertório inicial.

Quanto às conseqüências fornecidas pela P, foram positivas no decorrer das suas práticas, é possível verificar no Diagrama 5, que só houve conseqüenciações positivas. Essa situação pode ser exemplificada através da emissão do comportamento, na 7ª Sessão, episódio 245, a P disse: *“Eu vou contar uma história para vocês...”* O aluno responde: *“Ah, ah, ah”* e a conseqüência emitida pela P, foi: *“Vocês vão pensar na historinha, nas figuras, nas paisagens...”*

Nesta situação a P aproveitou o repertório inicial dos alunos que foi de desaprovação da atividade, para conseqüenciar a partir de uma explicação mais detalhada da atividade, de maneira a instigá-los a participarem, aumentando dessa forma a probabilidade de emissão de novos comportamentos que dariam seqüência ao processo avaliativo.

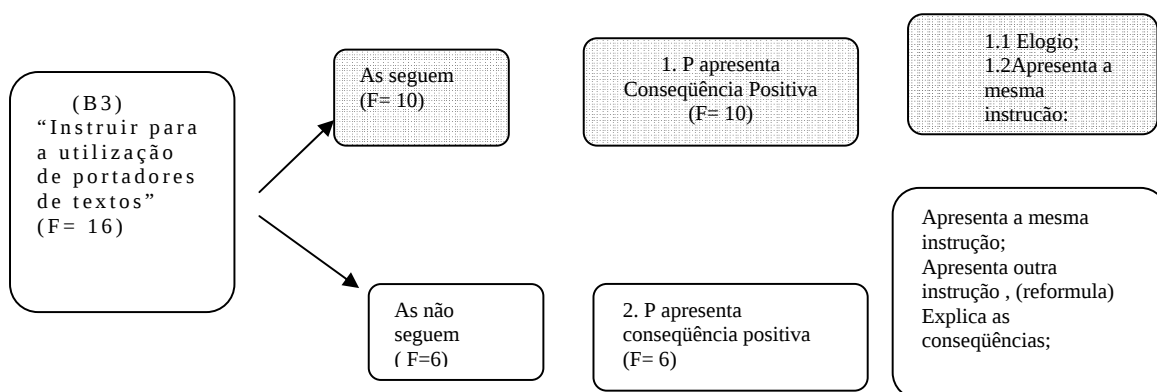


Diagrama 5 – Interpretações funcionais do comportamento da professora (P) de Avaliar Repertório Comportamental Inicial (ARCI), intitulado “Instruir sobre a utilização de portadores de textos”. O diagrama indica a frequência simples (F) deste comportamento de P, a frequência simples dos comportamentos subsequentes dos alunos (AS) e também a frequência simples dos comportamentos de P subsequentes aos comportamentos dos alunos.

3.3.6 “Instruir para a elaboração de um portador de texto”

O comportamento de A.R.C.I emitido pela P, intitulado de **“Instruir para a elaboração de um portador de texto”**, aumentou a sua frequência de emissões ao longo das nove sessões (Diagrama 6). O efeito produzido no comportamento dos alunos foi de seguimento das instruções apresentadas.

É possível perceber que após a emissão do comportamento de A.R.C.I pela P, houve a prevalência do comportamento de seguir a instrução - e posteriormente as consequenciações apresentadas pela P foram positivas. Portanto, é possível inferir que a P emitiu comportamentos consequentes em função das respostas dos alunos, sendo sensível ao repertório constatado inicialmente.

O comportamento de não seguimento das instruções apresentadas pela P ocorreu na primeira sessão uma única vez, e a P aproveitou-o como repertório dos alunos consequenciando de maneira a apresentar novamente a instrução, sendo portanto uma consequenciação que dá continuidade ao processo de A.R.C.I.

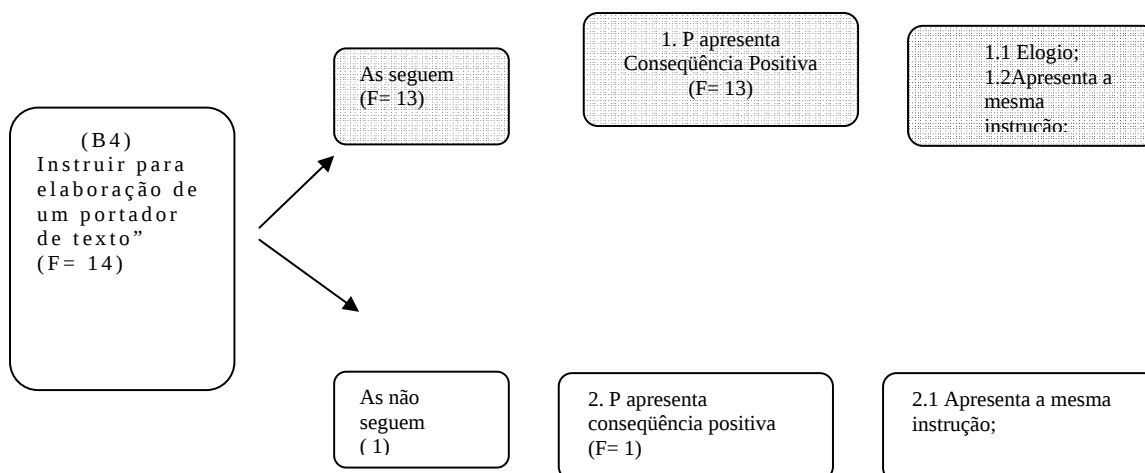


Diagrama 6 – Interpretações funcionais do comportamento da professora (P) de Avaliar Repertório Comportamental Inicial (ARCI), intitulado "Instruir para elaboração de um portador de texto". O diagrama indica a frequência simples (F) deste comportamento de P, a frequência simples dos comportamentos subsequentes dos alunos (AS) e também a frequência simples dos comportamentos de P subsequentes aos comportamentos dos alunos.

3.3.7 "Instruir para ouvirem a leitura de um portador de texto".

O comportamento de A.R.C.I, emitido pela P intitulado, **"Instruir para os alunos ouvirem uma história"**, foi emitido ao longo das nove sessões de filmagem. Nestas situações, os alunos seguiram as instruções (F=5) e não seguiram (F=4).

A partir dessas indicações do repertório comportamental inicial dos alunos, apenas no caso das respostas de não seguimento, a P esteve sob efeito do repertório dos alunos e apresentou consequenciações como: reapresentação da instrução, reformulação da instrução e descrição das conseqüências da instrução, as quais auxiliam o desenvolvimento do processo de A.R.C.I. No caso das respostas de seguimento, houve prevalência de consequenciações da P ignorar as respostas apresentadas pelos alunos, comportamento que não está sob efeito do repertório dos alunos, já que se caracterizou por: apresentar a instrução a outro aluno, sem retomar o objetivo não atingido.

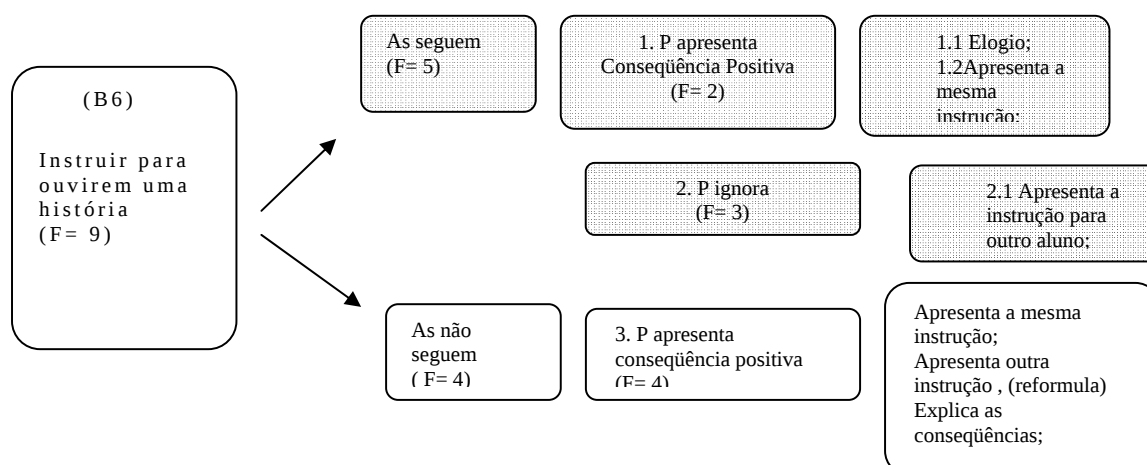


Diagrama 7 – Interpretações funcionais do comportamento da professora (P) de Avaliar Repertório Comportamental Inicial (ARCI), intitulado "Instruir para ouvir uma história". O diagrama indica a frequência simples (F) deste comportamento de P, a frequência simples dos comportamentos subsequentes dos alunos (AS) e também a frequência simples dos comportamentos de P subsequentes aos comportamentos dos alunos.

3.3.8 Instruções disciplinares - "Instruir como os alunos devem se comportar durante a realização de uma atividade ou apresentação de instrução"

O comportamento de A.R.C.I emitido pela P intitulado, "***Instruir como os alunos devem se comportar durante a realização de uma atividade ou apresentação de instrução***", aumentou sua frequência no decorrer das nove sessões de filmagens.

Quanto aos efeitos da emissão desse comportamento, sobre o comportamento dos alunos observou-se que algumas vezes eles seguiram as instruções e outras vezes não. Por exemplo na 7ª Sessão, episódio 245, a P disse; "Eu vou ler e vocês vão ver para dentro da cabecinha ...", o aluno diz: "No dia da escola meu pai está trabalhando lá em casa", e a P fala: "Que bom, W, agora vou combinar uma coisa com todo mundo, é fechar a boquinha que não vou ficar falando alto".

Na análise desta situação, a consequência apresentada pela P pode ser interpretada como positiva, afinal ela não desconsiderou totalmente a resposta do aluno, houve um acolhimento, em comparação com a maioria das análises realizadas a partir de suas práticas. Em seguida ela consequenciou de maneira a atender a instrução apresentada.

No que se refere ao efeito dessas respostas dos alunos no comportamento da P, a consequenciação também variou entre emissão de ações positivas, de ignorar e negativas.

O comportamento de ignorar foi emitido com uma frequência significativa ($F=3$). Isso pode estar relacionado ao fato da P comportar-se em função do seu objetivo inicial (leitura da história) e assim com a emissão de comportamentos disciplinares durante a execução do procedimento. A partir do momento que ela atinge seu objetivo, no caso o silêncio e olhares dos alunos em sua direção, ela prossegue com a leitura, podendo ser inferido como um comportamento reforçador.

Quando os alunos não seguiram as instruções apresentadas, a P conseqüenciou de maneira a reapresentar, reformular e descrever as conseqüências da instrução, comportamentos estes que facilitam o desenvolvimento da A.R.C.I.

Se nas situações de avaliação não houver clareza nas ações e principalmente compreensão de quais conseqüências são mais apropriadas para conseguir aproveitar o resultado emitido pelos alunos, poderá haver interrupção quanto ao processo de A.R.C.I.

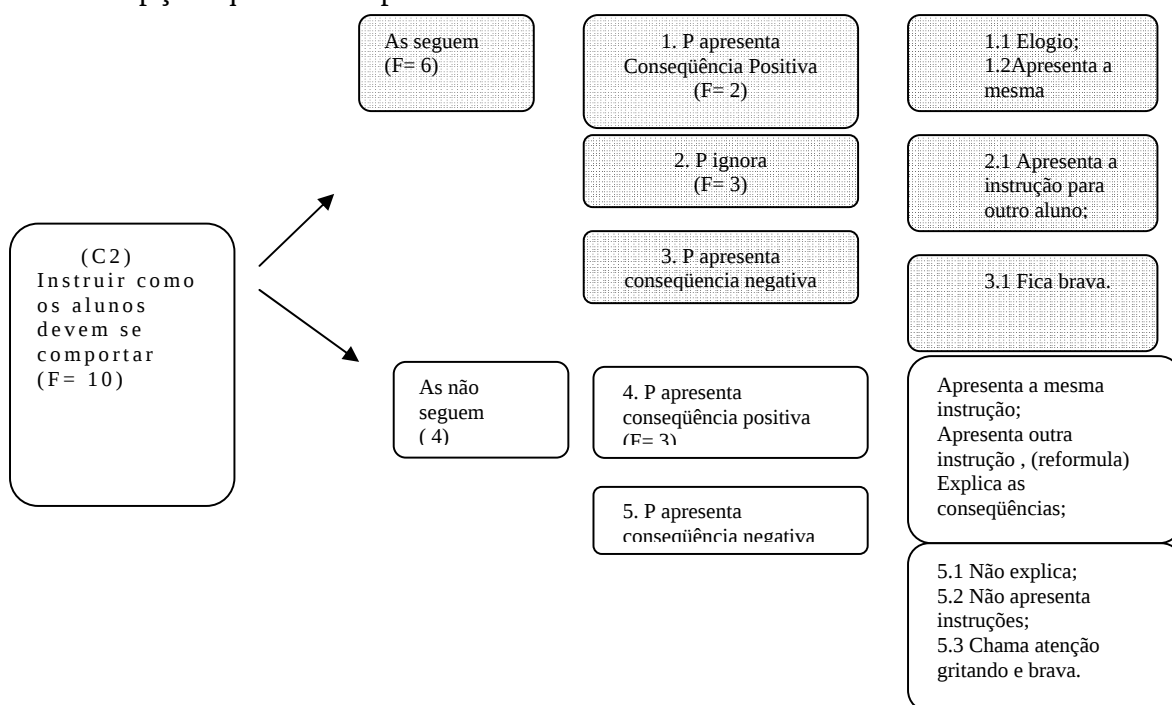


Diagrama 8 – Interpretações funcionais do comportamento da professora (P) de Avaliar Repertório Comportamental Inicial (ARCI), intitulado “Instruir como os alunos devem se comportar durante a leitura feita pela P”. O diagrama indica a frequência simples (F) deste comportamento de P, a frequência simples dos comportamentos subsequentes dos alunos (AS) e também a frequência simples dos comportamentos de P subsequentes aos comportamentos dos alunos.

3.3.9 “Apresentar o texto a ser lido e solicitar comentários”

O comportamento de A.R.C.I emitido pela P e intitulado, “**Apresentar o texto a ser lido e solicitar comentários**”, foi emitido em três sessões de filmagem (Diagrama 9).

Esse comportamento produziu efeitos no comportamento dos alunos. Neste caso, os efeitos foram: olhar para o texto e emitir comentários, e não olhar para o texto e não emitir comentários, o que nos dois casos favorecem a constatação do repertório inicial do aluno, a partir do comentário emitido é possível verificar as expectativas, necessidades, facilidades e dificuldades dos alunos.

Entretanto, a P emitiu consequenciação positiva apenas no primeiro caso, quando apresentou elogios, o que facilitou o processo de A.R.C.I, enquanto que no segundo caso a P apresentou consequenciações dificultadoras para o desenvolvimento deste processo, como pode ser observado no Diagrama 9, consequenciações de ignorar e negativas, tais como: não explicar e chamar a atenção do aluno brava e aos gritos.

Como prevaleceu com maior frequência a emissão de conseqüências positivas. Esse dado favorece o processo de A.R.C.I. conforme exemplo da 3ª Sessão, episódio 117, a P disse:“(…) *eu trouxe esse jornalzinho para vocês verem (...)*, como resposta dos alunos, “(As olham para o jornal apresentado)” e como consequenciação, P, questiona: “*O jornal serve para quê, então?*”.”.

A emissão de conseqüências em função das respostas dos alunos, favorece o processo de A.R.C.I, pois a P aproveita a resposta para desencadear procedimentos avaliativos.

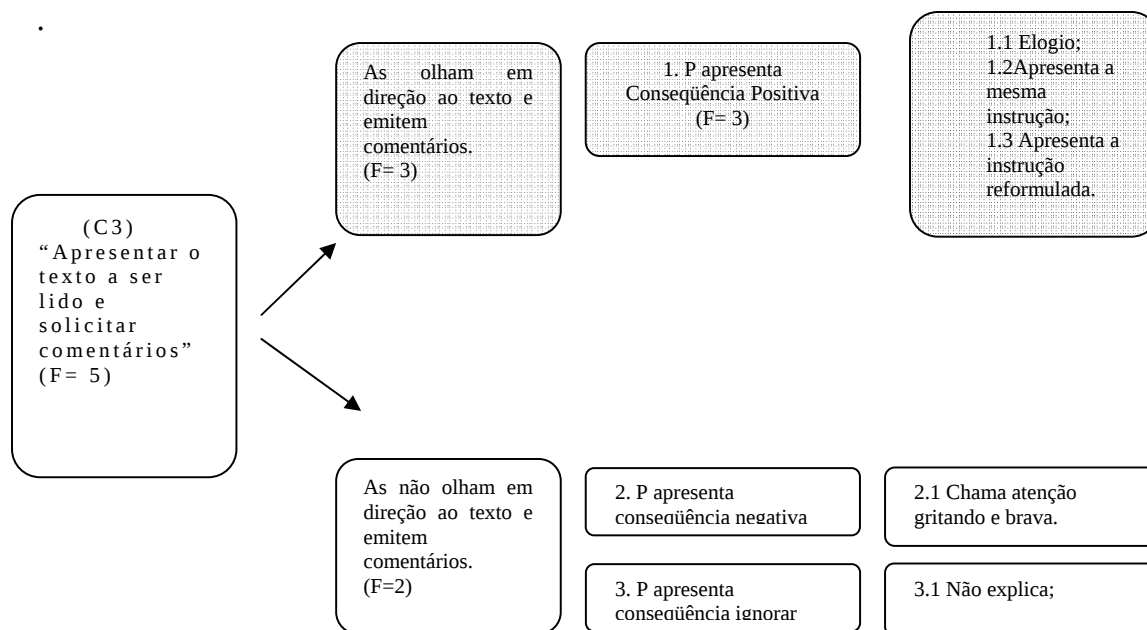


Diagrama 9 – Interpretações funcionais do comportamento da professora (P) de Avaliar Repertório Comportamental Inicial (ARCI), intitulado “Apresentar o texto a ser lido e solicitar comentários”. O diagrama indica a frequência simples (F) deste comportamento de P, a frequência simples dos comportamentos subsequentes dos alunos (AS) e também a frequência simples dos comportamentos de P subsequentes aos comportamentos dos alunos.

3.3.10 “Instruir para escrever espontaneamente, escrita livre e não convencional.”

De acordo com o Diagrama 10, pode-se observar que o comportamento intitulado, **“Instruir para escrever espontaneamente, escrita livre e não convencional”**, foi emitido em apenas uma, das nove sessões filmadas. Embora sua frequência tenha sido de (F=23), pode-se inferir, a partir deste dado, que a escrita espontânea, diferente da escrita copiada e ditada, só foi objeto de avaliação pela professora uma única vez. Este comportamento pode ter sido emitido com menor frequência pelo fato dessa atividade requerer da professora atenção individual para os desempenhos dos alunos. A necessidade da P de dar atenção individual para os alunos no momento que instrui para escreverem espontaneamente, foi considerada uma variável importante para controlar a frequência da emissão desse comportamento de avaliar, porque P relatou anteriormente na entrevista e posteriormente no curso de capacitação a sua preocupação com a emissão pouco freqüente de comportamentos disciplinares pelos alunos (descritos por ela como: ficar em silêncio, ficarem sentados nos seus lugares, levantarem a mão quando quisessem falar, etc.).

Com a emissão deste, comportamento avaliativo, a P precisou dar atenção individual aos alunos, mais tempo para a execução da atividade e responder as perguntas e comentários dos demais alunos não relacionados à atividade proposta, podendo caracterizar para a P, uma suposta indisciplina.

Pode-se observar também no Diagrama 10, uma alta freqüência do comportamento dos alunos de seguirem as instruções apresentadas pela professora. Portanto, a apresentação de instruções para que os alunos escrevessem espontaneamente, caracterizou-se como um procedimento facilitador para a verificação de repertório inicial.

Quanto aos procedimentos de consequenciação da P, prevaleceram os comportamentos de ignorar. Como exemplo, na 1º Sessão, no episódio 7, trecho 10, a P disse: “*Então vocês vão se juntar em dois colegas, em dupla, e um vai ajudar o outro, um escreve uma coisa que o pai gostaria de ganhar (...)*” e como resposta dos alunos “*Ahn?*” e posteriormente P continuou sentada em frente aos alunos e não consequenciou a expressão dos alunos de não compreensão da instrução apresentada. Dessa forma, o comportamento da P de ignorar a resposta dos alunos sugere que essas respostas não produziram efeito nas suas práticas.

Apesar da alta freqüência de emissão desse comportamento de instruir para escrever espontaneamente, escrita livre e não convencional, não é possível considerá-lo como um comportamento hábil no repertório da professora, pois não há processo de A.R.C.I se o comportamento de ensinar da professora não estiver sob efeito das respostas emitidas pelos alunos.

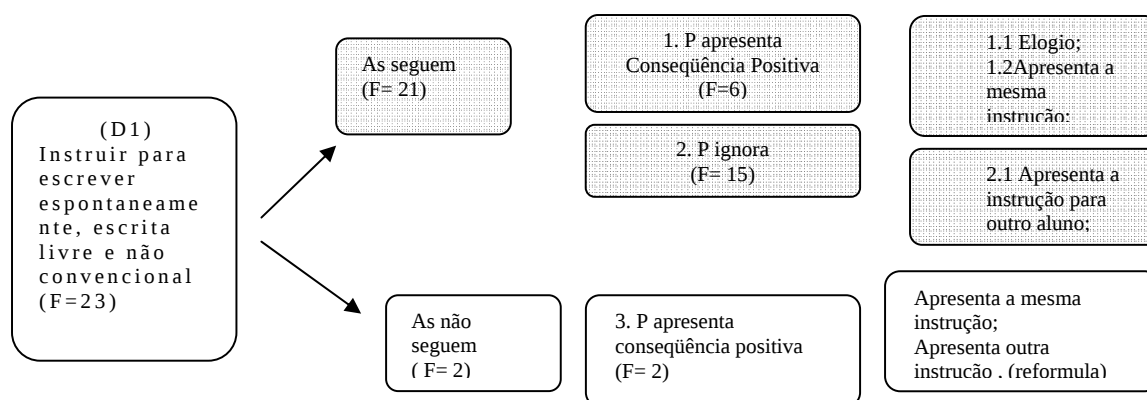


Diagrama 10 – Interpretações funcionais do comportamento da professora (P) de Avaliar Repertório Comportamental Inicial (ARCI), intitulado “Instruir para escrever espontaneamente, escrita livre e não convencional”. O diagrama indica a freqüência simples (F) deste comportamento de P, a freqüência simples dos comportamentos subsequentes dos alunos (AS) e também a freqüência simples dos comportamentos de P subsequentes aos comportamentos dos alunos.

3.3.11 “Apresentar modelos de escrita”

O comportamento de A.R.C.I apresentado no Diagrama 11, intitulado, “**Apresentar modelos de escrita**”, foi emitido nas nove sessões de observações (Diagrama 11).

A apresentação deste comportamento mostra que a frequência dos tipos de respostas emitidas pelos alunos corresponderam à frequência dos tipos de conseqüenciações apresentadas pela P. Portanto, para as respostas dos alunos de seguirem a instrução apresentada, a P apresentou conseqüenciações positivas, nesta situação pode-se inferir que a P comportou-se em função da resposta do aluno.

Vale destacar que o comportamento de ignorar foi emitido uma única vez na 9ª Sessão, o que não confere significância à análise do resultado, pela baixa frequência de emissão.

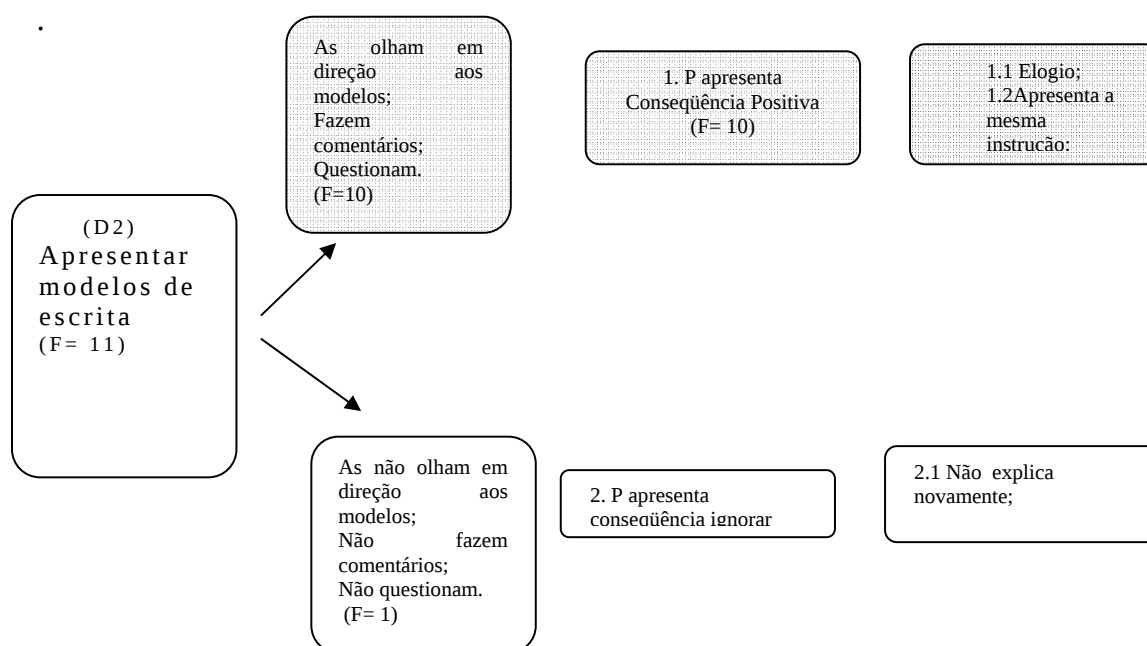


Diagrama 11– Interpretações funcionais do comportamento da professora (P) de Avaliar Repertório Comportamental Inicial (ARCI), intitulado “Apresentar modelos de escrita”. O diagrama indica a frequência simples (F) deste comportamento de P, a frequência simples dos comportamentos subseqüentes dos alunos (AS) e também a frequência simples dos comportamentos de P subseqüentes aos comportamentos dos alunos.

3.3.12 “Instruir para copiar palavras a partir de modelos”

A emissão do comportamento de A.R.C.I intitulado, ***“Instruir para copiar palavras a partir de modelos”***, tem uma característica peculiar, foi emitido em apenas uma das sessões filmadas, sendo que a atividade realizada consistia na cópia da data escrita pela P na lousa, procedimento que não ocorreu em outras sessões.

Para exemplificar o dado apresentado, é possível identificar na Sessão 6, episódio 227, de acordo com a instrução da P, *“Escreve hoje é sexta-feira (...) igual está na lousa”, (T, o aluno, senta na cadeira e escreve).*” P diz:, *“Senta Ale, senta direito, se acomoda na cadeira”* . Após o seguimento da instrução pelo aluno T, a P apresenta outra instrução ao aluno Ale, deixando de consequenciar o comportamento do aluno T de seguir a instrução.

Embora a P tenha emitido o comportamento de avaliar, para que os alunos copiassem a frase da lousa - procedimento facilitador para a verificação do repertório inicial – prevaleceu como consequência à emissão de comportamento de ignorar. A partir dessa consequenciação, a tendência do comportamento será diminuir a sua frequência. Portanto se não oferecidas possibilidades do aluno se comportar, a verificação do seu repertório será dificultada.

É possível inferir que a P não esteve sob efeito das respostas dos alunos produzidas posteriormente a emissão de suas ações avaliativas.

Vale destacar que não houve comportamentos de não seguimento neste procedimento.

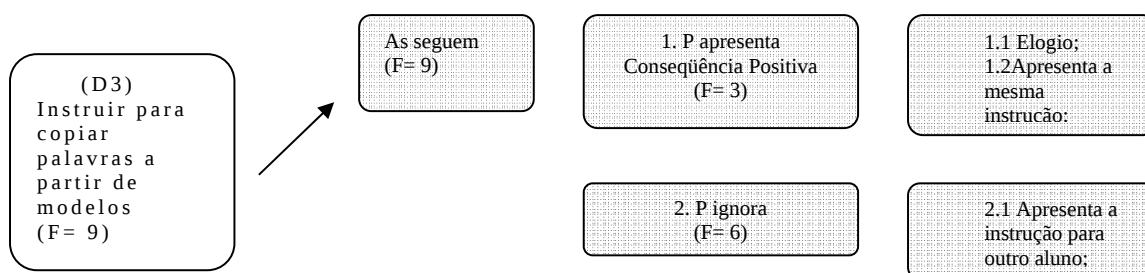


Diagrama 12 – Interpretações funcionais do comportamento da professora (P) de Avaliar Repertório Comportamental Inicial (ARCI), intitulado “Instruir para copiar palavras a partir de modelos”. O diagrama indica a frequência simples (F) deste comportamento de P, a frequência simples dos comportamentos subsequentes dos alunos (AS) e também a frequência simples dos comportamentos de P subsequentes aos comportamentos dos alunos.

3.3.13 “Apresentar diferentes livros de Literatura Infantil”

O comportamento de A.R.C.I emitido pela P e intitulado, ***“Apresentar diferentes livros de Literatura Infantil”***, foi emitido em apenas duas sessões (Diagrama 13).

A emissão das respostas pelos alunos de olhar ou não em direção ao texto e emitir comentários, estiveram em função dos comportamentos emitidos pela P, no caso de mostrar o texto e perguntar questões sobre ele.

Essas respostas são indicativos do repertório inicial dos alunos e possibilitam o desencadeamento de outros procedimentos avaliativos. Esse resultado favorece a escolha de consequenciações a serem utilizadas pela P para o desenvolvimento do processo de A.R.C.I

O processo de A.R.C.I, pode ser exemplificado através na 3ª Sessão, no episódio 115, P disse: *“Então a Mariana Caltabiano (P senta na cadeira e mostra o livro) resolveu contar uma história...”* como resposta, *“(As prestam a atenção, Ale – Ai meu Deus, que legal!)”* e a consequenciação da P disse:, *“Presta atenção nos bichos (...) ta todo mundo vendo?”*.

Esses exemplos nos fornecem dados de que a emissão do comportamento produziu efeitos no comportamento dos alunos, de olhar para os livros e emitir comentários, e este por sua vez produziu efeito no comportamento da P, ela foi sensível aos resultados obtidos e apresentou consequenciações positivas, cujo procedimento tornou-se facilitador ao processo de A.R.C.I.

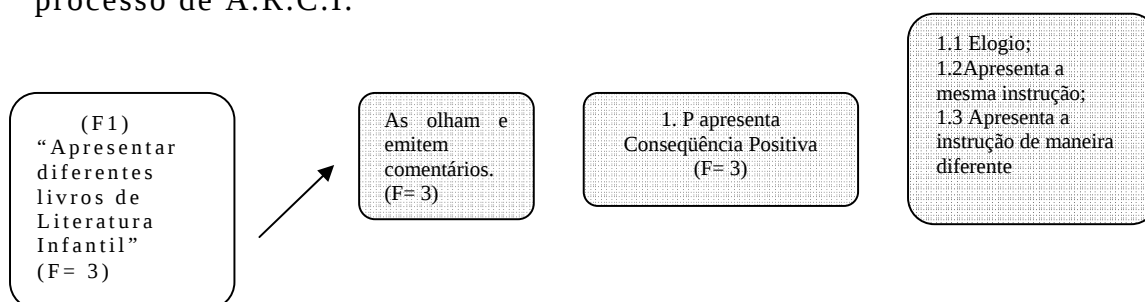


Diagrama 13 – Interpretações funcionais do comportamento da professora (P) de Avaliar Repertório Comportamental Inicial (ARCI), intitulado “Apresentar diferentes livros de Literatura Infantil”. O diagrama indica a frequência simples (F) deste comportamento de P, a frequência simples dos comportamentos subsequentes dos alunos (AS) e também a frequência simples dos comportamentos de P subsequentes aos comportamentos dos alunos.

3.3.14 ***“Instruir para que os alunos falem sobre um assunto determinado pelo P”.***

O comportamento de A.R.C.I emitido pela P e intitulado, ***“Instruir para que os alunos falem sobre um assunto determinado pelo professor”***, foi emitido em seis das nove sessões de observação (Diagrama 15).

A partir da emissão do comportamento avaliativo pela P, os alunos emitiram na maioria das vezes comportamentos de seguimento da instrução apresentada pela P. Essas respostas sugerem o repertório inicial dos alunos.

Em consequência a essas respostas dos alunos a P emitiu comportamentos que estiverem em função do repertório dos alunos, consequências positivas. Essas consequências positivas foram a apresentação de elogios e reapresentação de uma nova instrução.

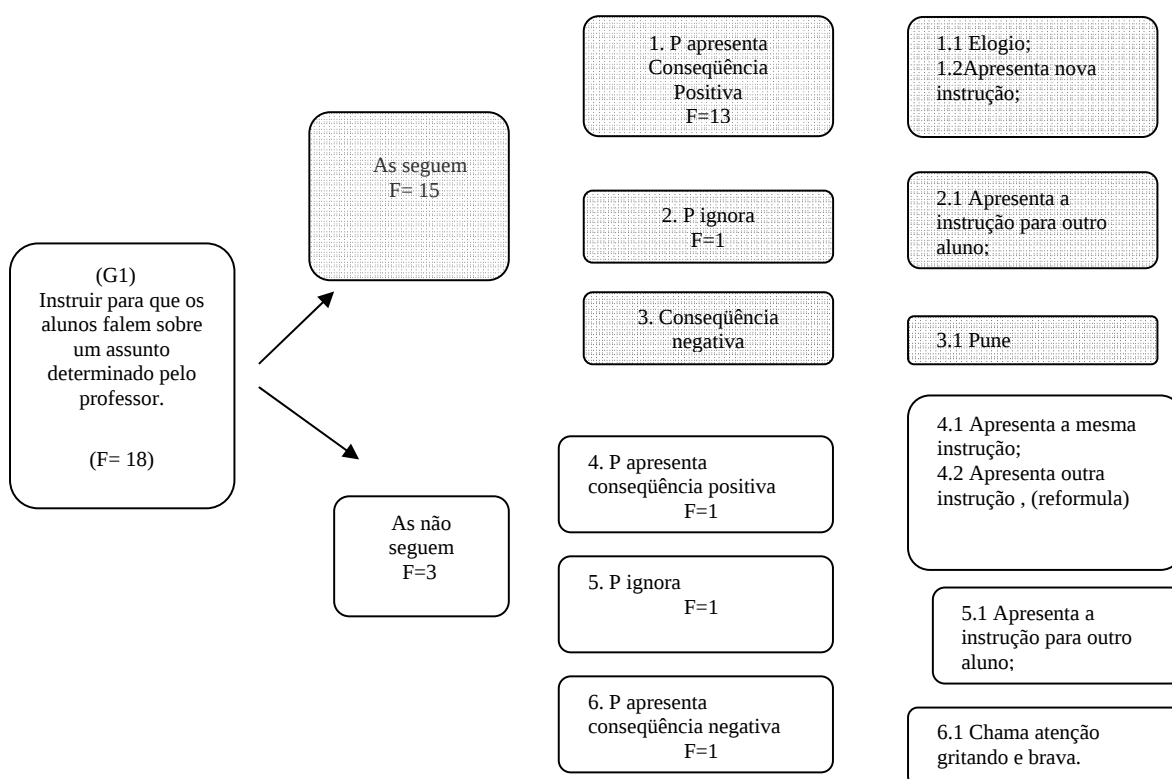


Diagrama 14 – Interpretações funcionais do comportamento da professora (P) de Avaliar Repertório Comportamental Inicial (ARCI), intitulado “Instruir sobre para que os alunos falem sobre um assunto determinado pelo P”. O diagrama indica a frequência simples (F) deste comportamento de P, a frequência simples dos comportamentos subsequentes dos alunos (AS) e também a frequência simples dos comportamentos de P subsequentes aos comportamentos dos alunos.

3.3.15 “Instruir para que os alunos falem.”

O comportamento de A.R.C.I emitido pela P e intitulado, ***“Instruir para que os alunos falem”***, foi emitido em seis das nove sessões de observação (Diagrama 15).

O comportamento de avaliar emitido pela P proporcionou efeitos de seguimento da instrução pelos alunos. Esses efeitos são indicações dos seus repertórios comportamentais iniciais.

A análise se o processo de avaliação ocorreu está relacionada ao tipo de consequenciação fornecida pela P, neste caso ocorreram a positiva e a de ignorar com a mesma frequência. (F=7)

As conseqüências positivas, através do reforço positivo e reapresentação de nova instrução favorecem a A.R.C.I. Entretanto as consequenciações de ignorar as respostas dos alunos interrompem o processo.

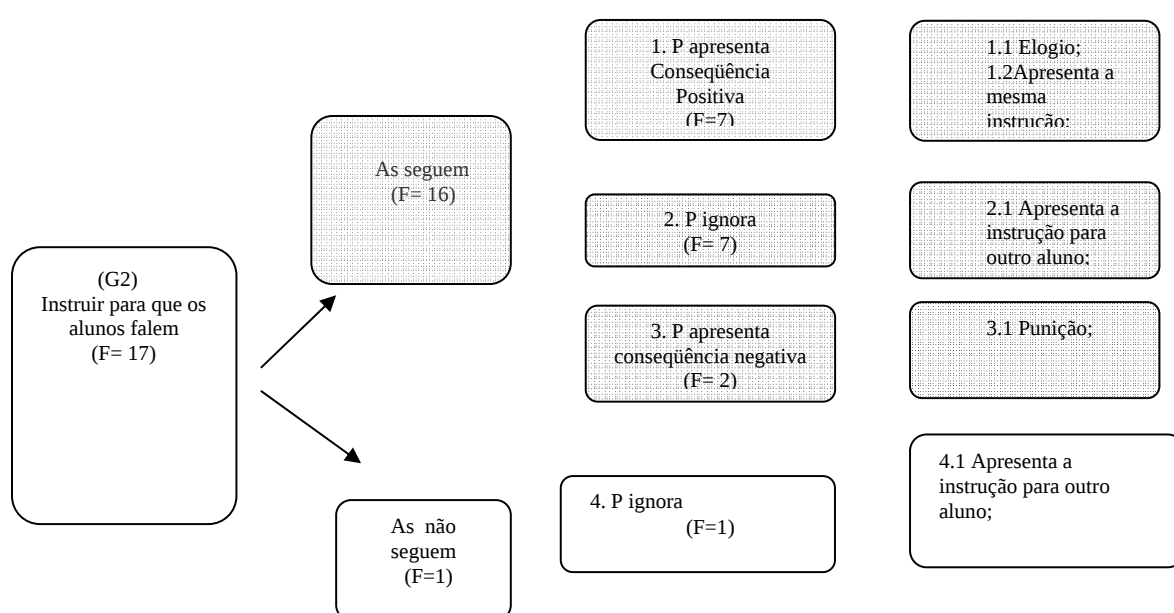


Diagrama 15– Interpretações funcionais do comportamento da professora (P) de Avaliar Repertório Comportamental Inicial (ARCI), intitulado "Instruir para que os alunos falem". O diagrama indica a frequência simples (F) deste comportamento de P, a frequência simples dos comportamentos subsequentes dos alunos (AS) e também a frequência simples dos comportamentos de P subsequentes aos comportamentos dos alunos.

3.3.16 "Instruir para que os alunos realizem atividades de rotina".

O comportamento de A.R.C.I emitido pela P e intitulado, "**Instruir para que os alunos realizem atividades de rotina**", foi emitido em três das nove sessões de observação (Diagrama 17).

Os efeitos da emissão desse comportamento nos alunos foram de seguimento da instrução apresentada pela P. Essas respostas são indicações do repertório dos alunos.

Entretanto apesar de haver essas indicações a P não as aproveitou para dar seqüência ao processo avaliativo, pois ela conseqüenciou de maneira a ignorar o seguimento das instruções pelos alunos.

Comportamentos de apresentar um instrução à outro aluno ou não elogiar em seguida ao seguimento de uma instrução por uma aluno, tendem a baixar a probabilidade do aluno se comportar e assim dificultar a observação de seu repertório, objetivo principal do processo de A.R.C.I.

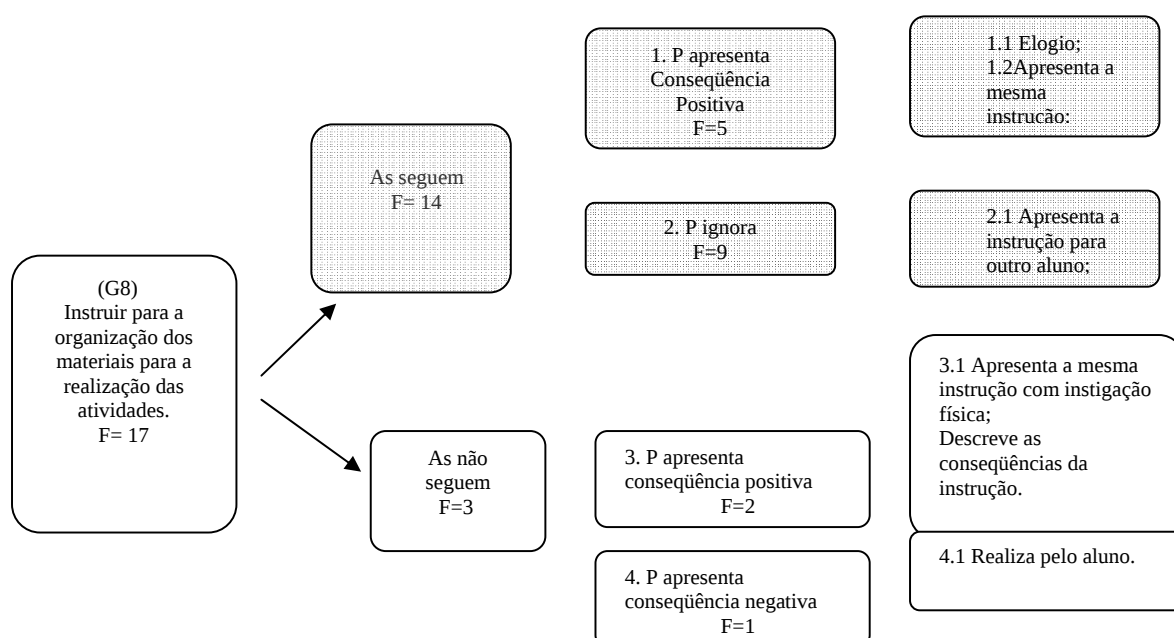


Diagrama 16. Interpretações funcionais do comportamento da professora (P) de Avaliar Repertório Comportamental Inicial (ARCI), intitulado "Instruir para organização dos materiais para a realização das atividades". O diagrama indica a frequência simples (F) deste comportamento de P, a frequência simples dos comportamentos subsequentes dos alunos (AS) e também a frequência simples dos comportamentos de P subsequentes aos comportamentos dos alunos.

3.3.17 "Instruir como os alunos devem se comportar durante a apresentação de instruções."

O Diagrama 17 apresenta as interpretações funcionais do comportamento de avaliar repertório comportamental inicial apresentado pela professora e intitulado, ***"Instruir sobre os comportamentos a serem emitidos pelos alunos durante a explicação das atividades"***.

A professora emitiu esse comportamento nas nove sessões de filmagens, quando os alunos estavam sentados no chão em forma de “U” para as atividades da roda de conversa. Os comportamentos descritos pela P nestas instruções foram: levantar a mão quando quisessem falar, ficar em silêncio, prestar atenção, etc.

Diante das instruções apresentadas pela P, pode-se observar a prevalência do comportamento dos alunos de segui-las e constata-se que a P conseqüenciou a maioria dessas respostas, ignorando-as.

Pode-se observar, que a P ignorou os comportamentos dos alunos de seguir instruções, tal como no exemplo observado na 6ª Sessão, episódio 218, “Não, não é pra falar agora é pra ouvir”, alunos falam “Ah ta... (As ficam quietos)”, Ale- “(conversa com o colega)”, P disse: “Presta atenção Ale, não é pra falar agora é pra ouvir”, “(As ficam quietos olhando para P)”. A P ignorou o comportamento apresentado pelo grupo de crianças de seguirem sua instrução (ficarem quietos olhando para ela)., neste momento ela poderia ter reforçado positivamente esses comportamentos apresentando um elogio ao grupo, procedimento que poderia até mesmo modificar o comportamento inadequado na aluna Ale. Entretanto a P chamou a atenção de Ale e ignorou o seguimento da instrução pelo restante dos alunos.

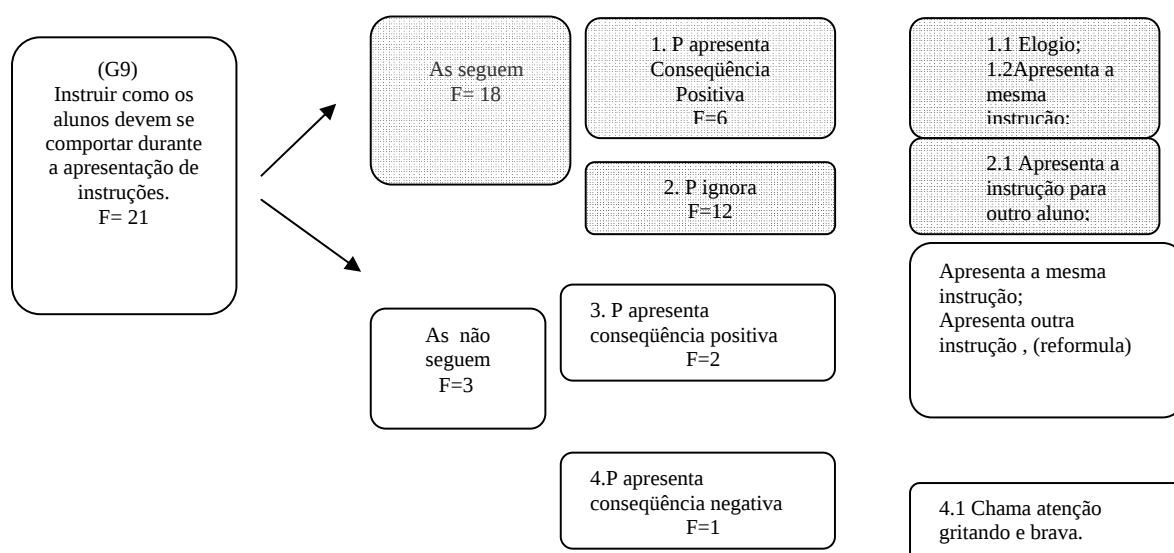


Diagrama 17 – Interpretações funcionais do comportamento da professora (P) de Avaliar Repertório Comportamental Inicial (ARCI), intitulado “Instruir sobre os comportamentos a serem emitidos pelos alunos durante a explicação das atividades”. O diagrama indica a frequência simples (F) deste comportamento de P, a frequência simples dos comportamentos subsequentes dos alunos (AS) e também a frequência simples dos comportamentos de P subsequentes aos comportamentos dos alunos.

3.3.18 “Instruir para que os alunos respondam perguntas.”

O comportamento de A.R.C.I emitido pela P e intitulado, **“Instruir para que os alunos respondam perguntas”**, foi emitido nas nove sessões de observação com uma alta frequência (F=97) (Diagrama 18).

O efeito produzido nos alunos na maioria das vezes foi de seguimento da instrução apresentada. Quanto a consequência emitida pela P em função dessa indicação do repertório dos alunos que seria o seguimento da instrução foi a positiva. Esse tipo de consequenciação favorece o processo de A.R.C.I, pois consiste na emissão de comportamentos de elogiar, investigar, e apresentar novas instruções.

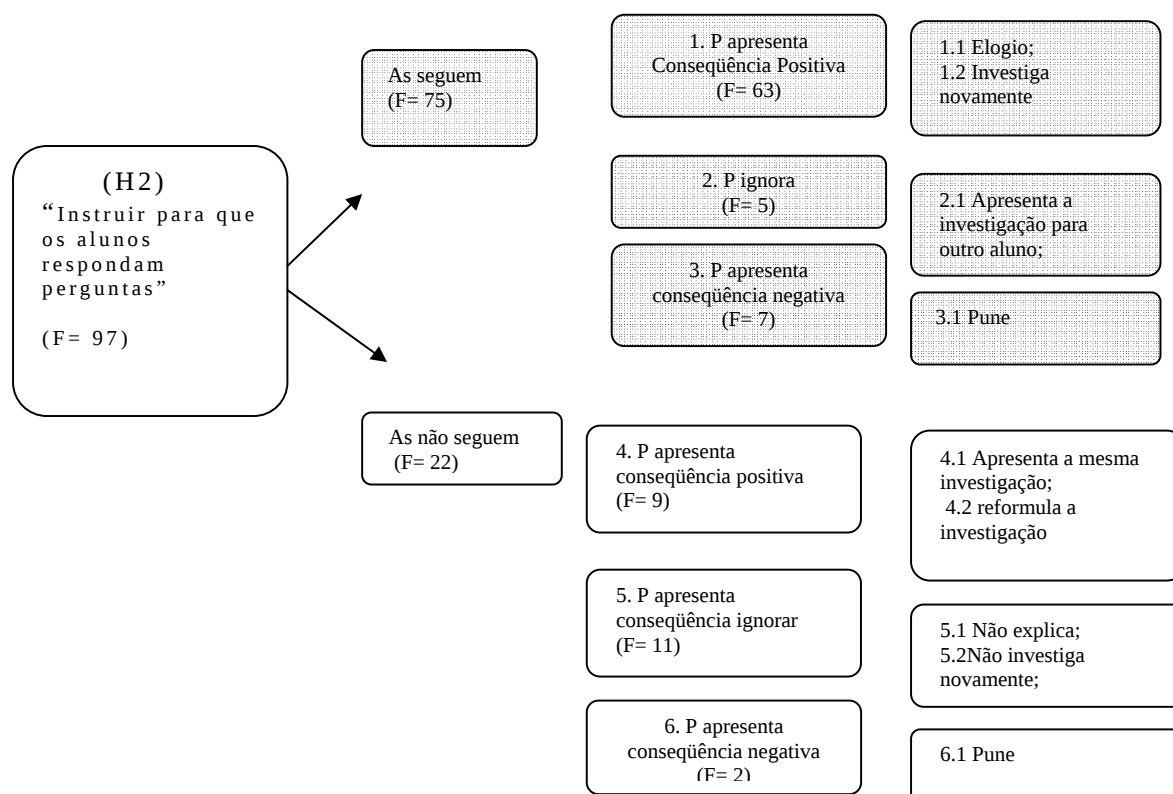


Diagrama 18– Interpretações funcionais do comportamento da professora (P) de Avaliar Repertório Comportamental Inicial (ARCI), intitulado “Instruir para que os alunos respondam perguntas”. O diagrama indica a frequência simples (F) deste comportamento de P, a frequência simples dos comportamentos subsequentes dos alunos (AS) e também a frequência simples dos comportamentos de P subsequentes aos comportamentos dos alunos.

3.3.19 “Investigar por meio de perguntas os conhecimentos dos alunos sobre determinado conteúdo”

Verificou-se que o comportamento de A.R.C.I intitulado, ***“Investigar por meio de perguntas os conhecimentos dos alunos sobre determinado conteúdo”***, aumentou sua frequência ao longo das nove sessões de filmagens (Diagrama 19).

De acordo com o Diagrama 20, é possível observar que, embora a professora tenha feito perguntas aos alunos com certa frequência (F=10) - procedimento facilitador para a verificação de repertório inicial – o que se observou foi que nem sempre estes responderam as perguntas apresentadas pela P, (F=3).

Quando os alunos responderam as perguntas feitas pela professora, embora seja numa frequência de (F=2), ela apresentou conseqüências positivas, como por exemplo, na 1ª Sessão no episódio 26, trecho 51, a P falou: *“Escreve presente.”* O aluno respondeu: *“Não é isso que eu quero escrever.”* e em seguida P conseqüenciou o comportamento do aluno dizendo: *“Então, o que você quer escrever?”* Nesta situação, a P aproveitou o interesse do aluno (repertório inicial) para propor outros procedimentos avaliativos.

Entretanto, quando os alunos não responderam as perguntas feitas por P, a resposta apresentada com maior frequência, ela ignorou as respostas na maioria das vezes. Como por exemplo, na Sessão 2, episódio 111, P falou: *“(...) o que é uma arca?”* Um aluno respondeu: *“É uma barca”*. A P perguntou, *“Porque Noé? (referindo-se ao Noé personagem da história), Fala agora...”*. A P procedeu de forma adequada para avaliar o conhecimento do aluno sobre o conteúdo fazendo outra pergunta para ele, no entanto, ela deveria ter apresentado conseqüências positivas mais descritivas para a resposta do aluno que sugere dados sobre o seu repertório inicial, no caso a P deveria dar um retorno quanto à resposta do aluno: *“É uma barca”*, para em seguida perguntar sobre o Noé, ou melhor, a P deveria ter caracterizado uma condição de reforço positivo para que o aluno não deixasse de emitir respostas em outras situações semelhantes. O que pode ser observado é que a P conseqüenciou a resposta do aluno através de um questionamento sobre outro assunto, isso caracteriza uma mudança de assunto.

Nestas situações a P poderia ter feito outras perguntas relacionadas a resposta fornecida pelo aluno.

Nessa situação ficou caracterizado que a P ignorou a resposta correta que o aluno emitiu. Portanto o processo de A.R.C.I foi interrompido.

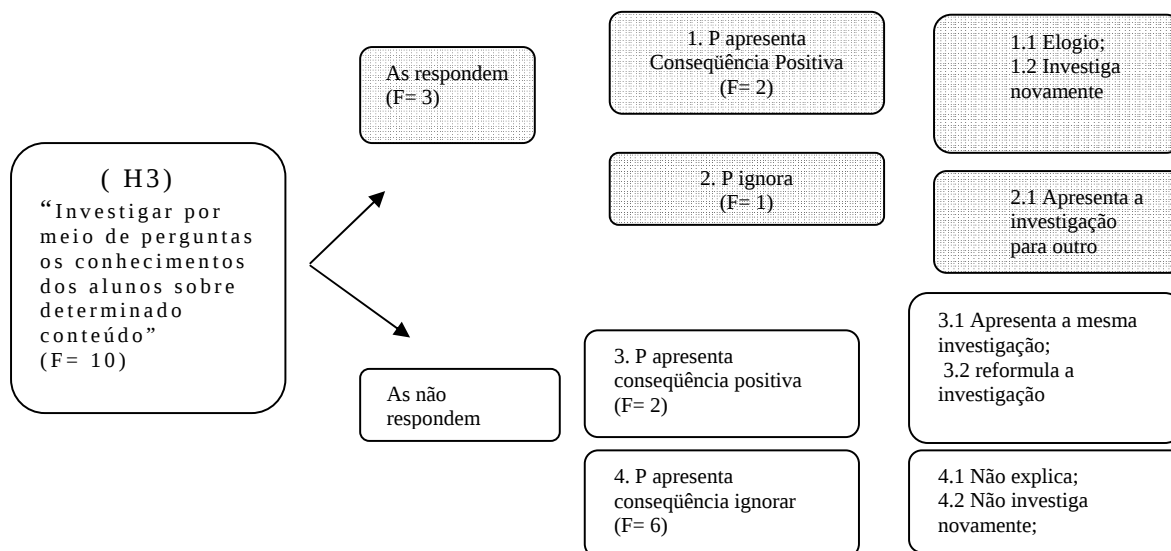


Diagrama 19 – Interpretações funcionais do comportamento da professora (P) de Avaliar Repertório Comportamental Inicial (ARCI), intitulado “Investigar por meio de perguntas os conhecimentos dos alunos sobre determinado conteúdo”. O diagrama indica a frequência simples (F) deste comportamento de P, a frequência simples dos comportamentos subsequentes dos alunos (AS) e também a frequência simples dos comportamentos de P subsequentes aos comportamentos dos alunos.

3.3.20 “Instruir para responderem se concordam ou discordam de determinado ponto de vista”

O comportamento de avaliar emitido pela P, intitulado, “**Instruir para responderem se concordam ou discordam de determinado ponto de vista**”, representado no Diagrama 20, teve um aumento na sua frequência ao longo das seis sessões de filmagens que foi emitido.

Esse dado pode estar relacionado à prevalência da modalidade oral nas práticas da P ou pela preferência em apresentar instruções aos alunos, uma vez que as práticas instrucionais prevalecem no seu repertório.

A análise dos dados possibilita a constatação que perguntar às crianças se elas concordavam ou não com determinado ponto de vista não fornecia a P respostas de concordância, discordância ou de opinião sobre o assunto questionado. Enfim, a P através desse comportamento avaliativo não obteve respostas que demonstravam seguimento da instrução, nesse caso ela teve

como respostas na maioria das vezes, uma conversa sobre outro assunto, o não responder verbalmente, entre outros possíveis comportamentos.

Diante dessas respostas apresentadas pelos alunos, fossem elas de seguimento ou não da instrução, prevaleceu a apresentação de conseqüências positivas, tais como: na Sessão 1, episódio 69, P disse: “*Pe olha aqui ela escreveu carro, você viu? Você concorda?*”. Pe mexe positivamente com a cabeça. Em seguida P fala: “*Lê carro para mim?*”.

A emissão das respostas pelos alunos, de concordância, discordância ou qualquer outra, serve como um conjunto de dados para o professor verificar o repertório inicial dos alunos em relação a determinado conteúdo ou objetivo. Portanto, esses comportamentos subseqüentes dos alunos podem desencadear outros procedimentos de avaliação a serem utilizados pela professora.

Vale destacar que as conseqüências negativas e de ignorar apresentadas por P tiveram baixa freqüência.

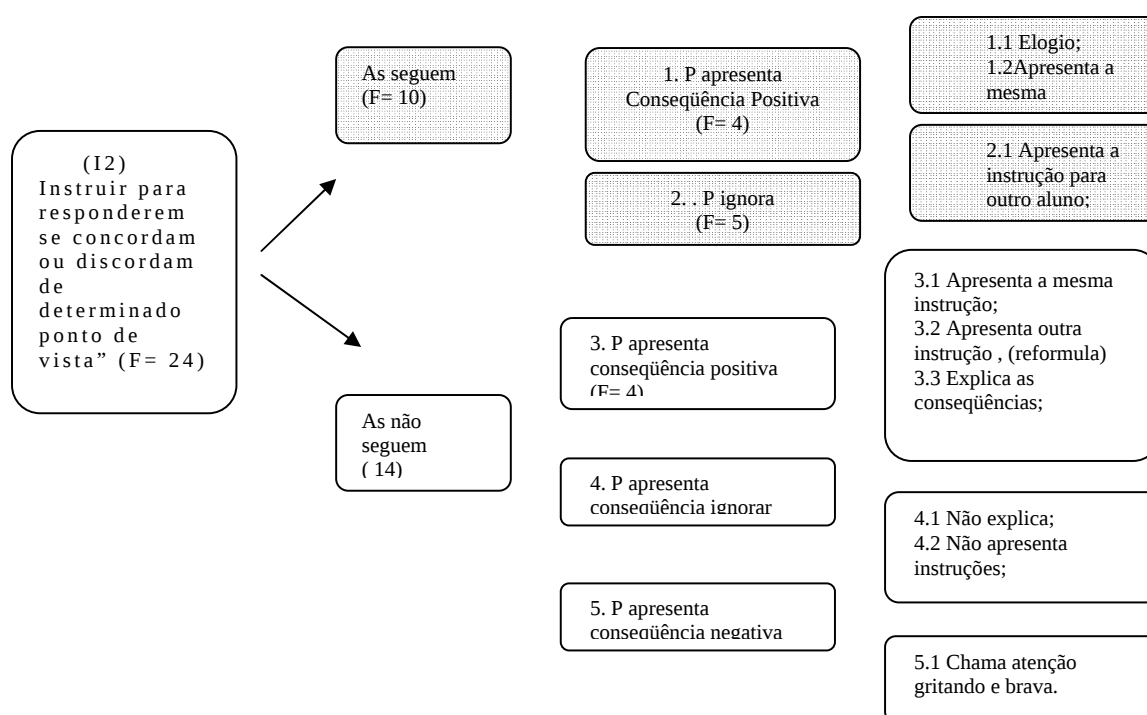


Diagrama 20– Interpretações funcionais do comportamento da professora (P) de Avaliar Repertório Comportamental Inicial (ARCI), intitulado “Instruir para responderem se concordam ou discordam de determinado ponto de vista”. O diagrama indica a freqüência simples (F) deste comportamento de P, a freqüência simples dos comportamentos subseqüentes dos alunos (AS) e também a freqüência simples dos comportamentos de P subseqüentes aos comportamentos dos alunos

3.3.21 “Instruir como os alunos devem se comportar durante as atividades realizadas na roda de conversa”

O comportamento de A.R.C.I intitulado, ***“Instruir como os alunos devem se comportar durante as atividades realizadas na roda de conversa”***, foi emitido pela P, ao longo das nove sessões de filmagem.

A partir do exemplo, na 2ª Sessão, episódio 110, *“Levanta a mão quem quer falar.”*, como comportamento do aluno, *“(M.E levanta a mão, P – Fala M.E., M.E- quando chove a água fica suja”*, e conseqüente da P *“Deve ficar suja de barro”*.

Diante da apresentação da instrução os alunos comportaram-se conforme a instrução descrita pela P na maioria das situações. Em seguida do comportamento dos alunos de seguirem as instruções, prevaleceram os comportamentos da P de conseqüenciar positivamente, os quais facilitam a exploração de possíveis respostas dos alunos.

O comportamento da P mais freqüente quando os alunos não seguirem as instruções foi o de ignorar.

Vale ressaltar que nesta situação foram mais freqüentes os comportamentos da P conseqüenciar positivamente os comportamentos dos alunos de seguirem as instruções.

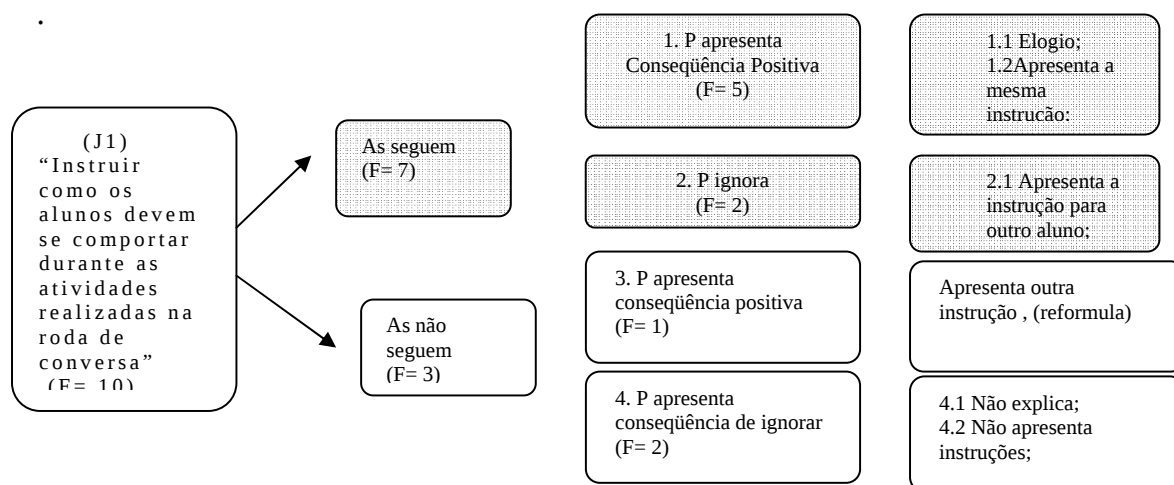


Diagrama 21- Interpretações funcionais do comportamento da professora (P) de Avaliar Repertório Comportamental Inicial (ARCI), intitulado “Instruir como os alunos devem se comportar durante as atividades realizadas na roda de conversa”. O diagrama indica a frequência simples (F) deste comportamento de P, a frequência simples dos comportamentos subsequentes dos alunos (AS) e também a frequência simples dos comportamentos de P subsequentes aos comportamentos dos alunos.

3.3.22 “Instruir para o aluno recontar histórias”

A emissão desse comportamento de A.R.C.I pela P intitulado, **“Instruir para recontar histórias”**, teve uma característica peculiar, foi emitido em apenas em uma das nove sessões de filmagens (Diagrama 22).

O efeito do comportamento de avaliar através da instrução para que os alunos recontassem a história ouvida, foi de seguimento da instrução apresentada. Por exemplo, na 8ª Sessão, episódio 253, P disse: *“(...) cada um fala um pedacinho (...)*, Pe respondeu: *“Daí ela falou...”* e do comportamento de P em função da resposta do aluno, *“Daí ela falou”... vou escrever do jeito que você está me contando, daí ela falou...”*.

Pode-se constatar que estes procedimentos *indicaram* o repertório inicial dos alunos (o A deu continuidade a história), o que possibilitou a utilização de outros procedimentos avaliativos pela P.

Vale destacar que mesmo o comportamento dos As de não seguimento da instrução, caracterizou processo de A.R.C.I, pois a P esteve sensível a essa resposta e consequenciou de maneira a reapresentar outra instrução, de forma que atendesse a necessidade do aluno.

Conforme observado no Diagrama 22, foi emitido apenas um comportamento que pareceu não estar sob efeito da apresentação do comportamento de avaliar da professora, no a consequenciação da P de ignorar a resposta do aluno, o qual não forneceu continuidade ao processo de A.R.C.I.

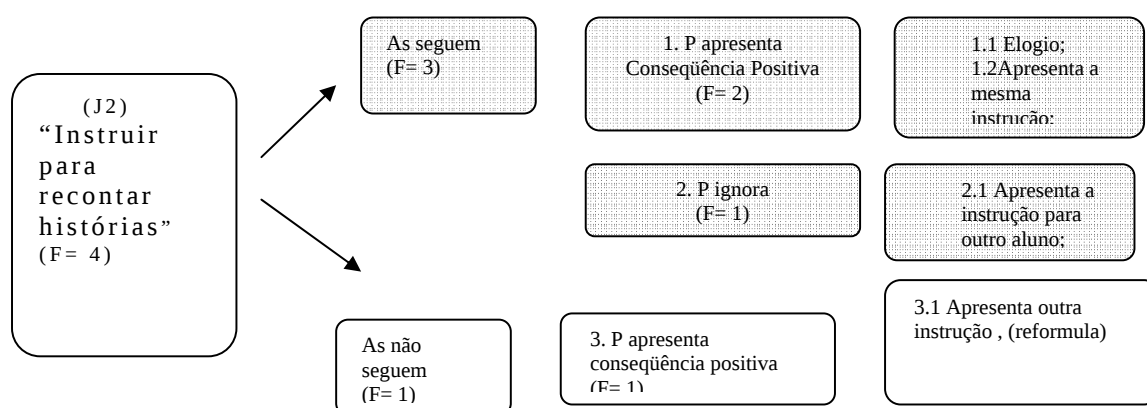


Diagrama 22 – Interpretações funcionais do comportamento da professora (P) de Avaliar Repertório Comportamental Inicial (ARCI), intitulado “Instruir para recontar histórias”. O diagrama indica a frequência simples (F) deste comportamento de P, a frequência simples dos comportamentos subsequentes dos alunos (AS) e também a frequência simples dos comportamentos de P subsequentes aos comportamentos dos alunos

3.3.23 “Instruir para elaboração de listagem escrita e oral dos personagens da história contada”.

A emissão desse comportamento de A.R.C.I pela P intitulado, ***“Instruir para elaboração de listagem escrita e oral dos personagens da história contada”***, teve uma característica peculiar, foi emitido em apenas em uma das nove sessões de filmagens (Diagrama 23).

As duas vezes que o comportamento foi emitido ele produziu tanto o efeito de seguimento, como de não seguimento da instrução apresentada pela P.

O que determina a existência do processo de A.R.C.I não é o tipo de resposta e sim a consequência oferecida pela P, neste caso foi exclusivamente de ignorar, a qual interrompe o processo avaliativo. Afinal a P descartou a resposta dos alunos através da apresentação da instrução a outro aluno e mudando de assunto logo em seguida a resposta.

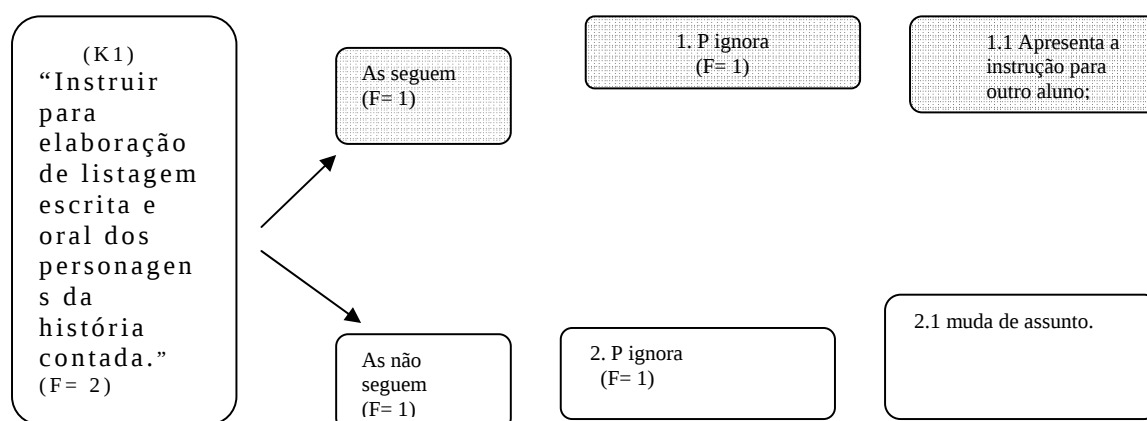


Diagrama 23 – Interpretações funcionais do comportamento da professora (P) de Avaliar Repertório Comportamental Inicial (ARCI), intitulado “Instruir para elaboração de listagem escrita e oral dos personagens da história contada”. O diagrama indica a frequência simples (F) deste comportamento de P, a frequência simples dos comportamentos subseqüentes dos alunos (AS) e também a frequência simples dos comportamentos de P subseqüentes aos comportamentos dos alunos.

3.3.24 ***“Instruir para a realização da correção da reescrita de histórias”.***

A emissão desse comportamento de A.R.C.I pela P intitulado, ***“Instruir para a realização da correção da reescrita de histórias”***, teve uma característica peculiar, foi emitido em apenas em uma das nove sessões de filmagens (Diagrama 24).

As respostas produzidas pelos alunos em função da emissão desse comportamento avaliativo pela professora foi na maioria das vezes de seguir a

instrução. Sendo que a consequência também foi positiva. Condição para o desenvolvimento do processo de A.R.C.I.

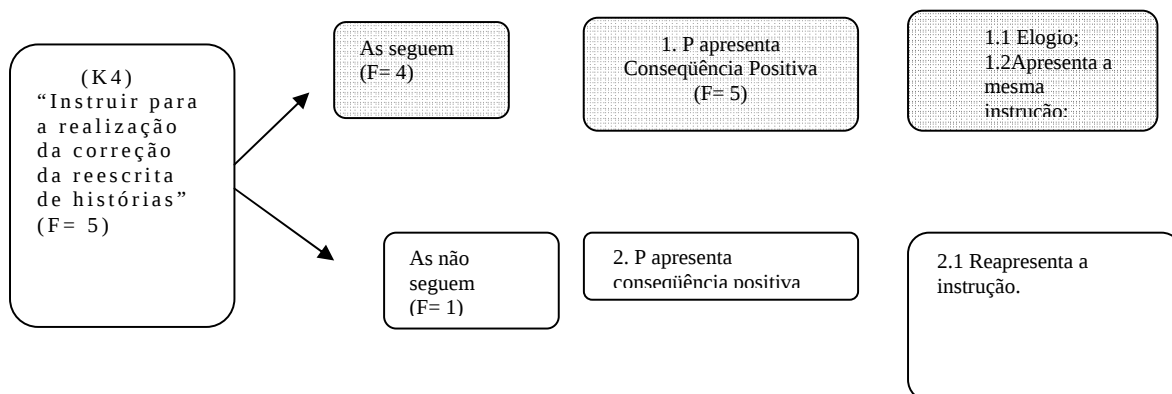


Diagrama 24 – Interpretações funcionais do comportamento da professora (P) de Avaliar Repertório Comportamental Inicial (ARCI), intitulado “Instruir para a realização da correção da reescrita de histórias”. O diagrama indica a frequência simples (F) deste comportamento de P, a frequência simples dos comportamentos subsequentes dos alunos (AS) e também a frequência simples dos comportamentos de P subsequentes aos comportamentos dos alunos.

3.3.25 “Instruir para a reprodução de pequenos textos juntamente com a P”

A emissão desse comportamento de A.R.C.I pela P, intitulado **“Instruir para a reprodução de pequenos textos juntamente com a P”**, foi emitido em duas sessões (4º e 6º), sendo que teve um expressivo aumento de uma sessão para a outra. Na 4º a reprodução era de uma música e na 6º de uma parlenda. O resultado de seguimento está relacionado ao procedimento avaliativo com a parlenda, portanto pode ser que a preferência dos alunos pela parlenda, tenha sido um indicativo de seus repertórios iniciais, em relação às suas preferências e a uma atividade prazerosa para eles.

O efeito das apresentações desse comportamento nos alunos, cuja (F=5), foi que em três situações os alunos seguiram as instruções apresentadas pela professora e em duas os alunos emitiram outros comportamentos que não corresponderam aqueles descritos na instrução.

Pode-se observar apenas em uma situação que o comportamento da professora pareceu sensível às respostas dos alunos, no caso da 4º Sessão, episódio 129. Apenas esse procedimento gerou o desenvolvimento do processo de A.R.C.I. Porque a P em seguida da resposta de seguimento da

instrução pelo aluno reforçou-o positivamente aumentando a probabilidade de o comportamento aumentar sua frequência.

Nos outros casos, o comportamento da professora não esteve sensível aos dos alunos, como pode ser exemplificado na análise da 6ª Sessão, episódio 219, a instrução apresentada pela P:“(…) *presta atenção no que eu falei e aí vocês vão repetir para aprender, (...) eu falo vocês repetem*”, os As repetem o que a P fala e P olha para os alunos e não apresenta qualquer comportamento que sinalize para os alunos que eles se comportaram da forma esperada, portanto a P ignorou as respostas dos As.

O ignorar da P interrompeu o processo de A.R.C.I.

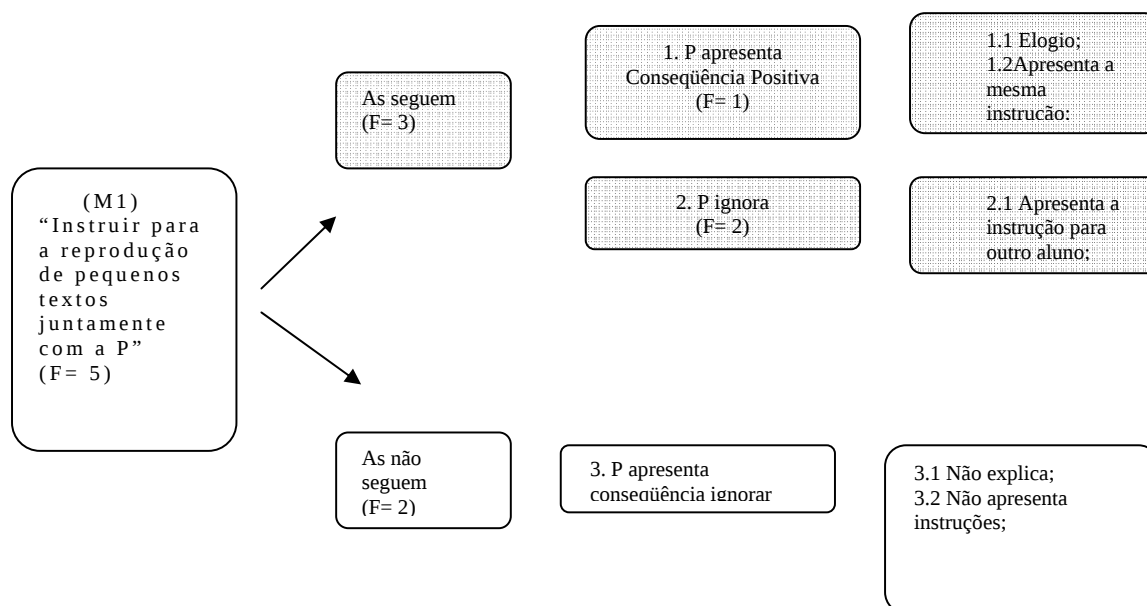


Diagrama 25 – Interpretações funcionais do comportamento da professora (P) de Avaliar Repertório Comportamental Inicial (ARCI), intitulado “Instruir para a reprodução de pequenos textos juntamente com a P”. O diagrama indica a frequência simples (F) deste comportamento de P, a frequência simples dos comportamentos subsequentes dos alunos (AS) e também a frequência simples dos comportamentos de P subsequentes aos comportamentos dos alunos.

3.3.26 “Instruir para identificação de palavras-chave o texto”

O comportamento de A.R.C.I intitulado, “**Instruir para identificação de palavras-chave no texto**”, foi emitido em apenas duas sessões de filmagens (Diagrama 26).

A partir da apresentação no Diagrama 26 é possível verificar que as respostas dos As de seguir ou não a instrução apresentada pela P, tiveram a mesma frequência ao longo das duas sessões.

Qualquer uma dessas respostas emitidas pelos alunos fornecem dados do seus repertórios iniciais.

No caso das respostas dos alunos de seguimento das instruções, o efeito produzido na P, foi a emissão de consequências positivas e de ignorar, sendo que a prevalência foram as positivas. Quanto às respostas de não seguimento, também houve a prevalência de consequenciações positivas. Portanto houve a utilização de procedimentos facilitadores para o processo de A.R.C.I.

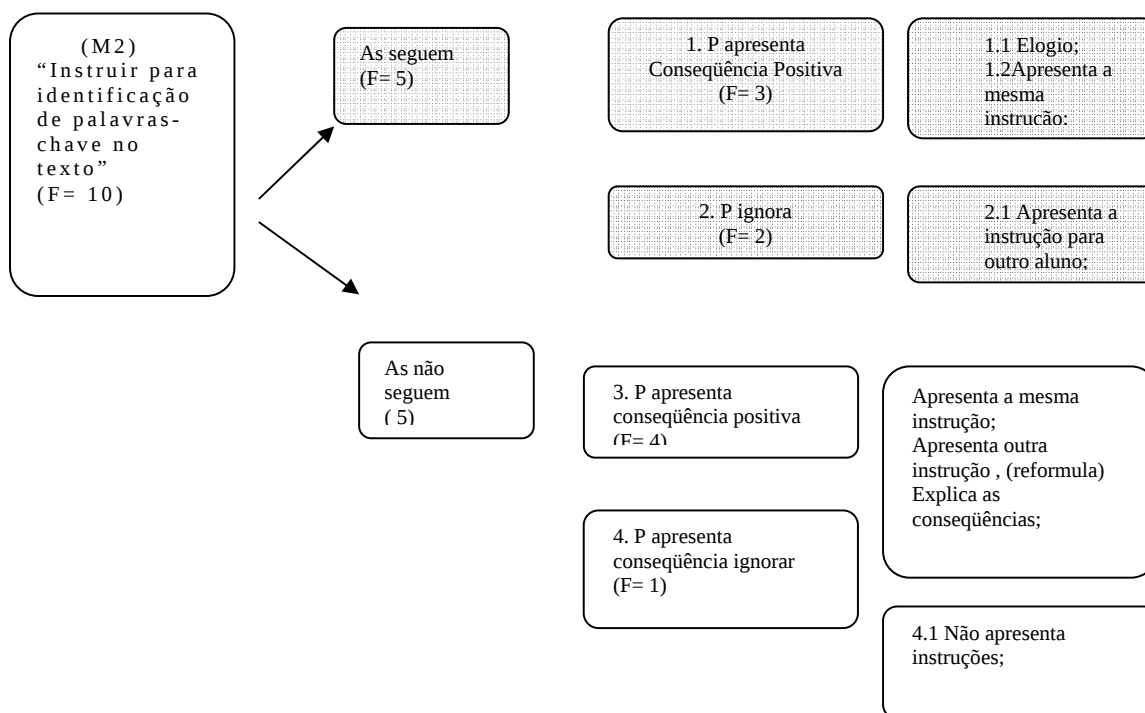


Diagrama 26– Interpretações funcionais do comportamento da professora (P) de Avaliar Repertório Comportamental Inicial (ARCI), intitulado "Instruir para identificação de palavras-chave no texto". O diagrama indica a frequência simples (F) deste comportamento de P, a frequência simples dos comportamentos subsequentes dos alunos (AS) e também a frequência simples dos comportamentos de P subsequentes aos comportamentos dos alunos.

3.3.27 "Instruir para a leitura não convencional de letras, palavras e pequenos textos".

A emissão desse comportamento de A.R.C.I pela P intitulado, "**Instruir para a leitura não convencional de letras, palavras e pequenos textos**", ocorreu em quatro sessões de filmagens (Diagrama 27).

O efeito deste comportamento de avaliar emitido pela P, produzido nos alunos, foi de seguimento da instrução, em todas as situações. No que se refere aos procedimentos de consequenciação a P apresentou dois

comportamentos de ignorar, dois comportamentos de consequenciação positiva e uma consequenciação negativa.

Vale ressaltar que a oscilação, independente do comportamento apresentado pelo aluno, entre essas possíveis consequenciações prejudica a emissão de comportamentos pelos alunos e assim a verificação de seus repertórios. Sendo que a apresentação de consequenciações negativas (ignorar e punir) podem interromper o processo de A.R.C.I.

O que se esperava nesta situação é que a P emitisse apenas consequenciações positivas, no caso de : reformulação, reapresentação e descrição das instruções.

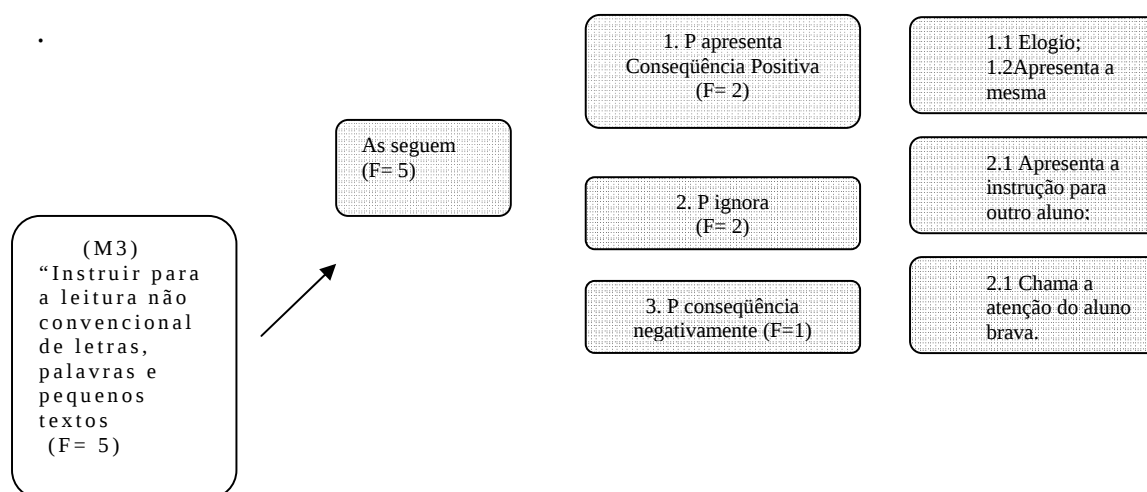


Diagrama 27 – Interpretações funcionais do comportamento da professora (P) de Avaliar Repertório Comportamental Inicial (ARCI), intitulado "Instruir para a leitura não convencional de letras, palavras e pequenos textos". O diagrama indica a frequência simples (F) deste comportamento de P, a frequência simples dos comportamentos subsequentes dos alunos (AS) e também a frequência simples dos comportamentos de P subsequentes aos comportamentos dos alunos.

3.3.28 "Instruir para repetir oralmente palavras ou expressões do texto original"

O comportamento emitido pela P intitulado, "**Instruir para repetir oralmente palavras ou expressões do texto original**", ocorreu nas nove sessões de observação (Diagrama 28).

Durante a emissão deste comportamento, a P instruía os alunos para que repetissem o texto que ela havia lido. Como resposta prevaleceu o comportamento dos alunos de seguir a instrução, provavelmente pelo fato de a atividade prever respostas imediatas dos alunos em função da ação da P.

Quanto aos procedimentos de consequenciação do desempenho dos alunos, utilizados por P nestas situações prevaleceram as consequenciações positivas. Por exemplo na 4ª Sessão, episódio 129, a P disse: “Vamos, primeiro a gente canta a música”, os As repetem a letra da música”, e a P consequência positivamente dizendo:” Muito bem, então hoje nós vamos fazer uma atividade (...)”.

O procedimento de consequenciação é muito importante para o processo de avaliação inicial porque determina a sequência de procedimentos de avaliação a partir da resposta do aluno.

É importante assinalar que os comportamentos da P de ignorar e consequenciar negativamente os comportamentos dos alunos foram emitidos poucas vezes.

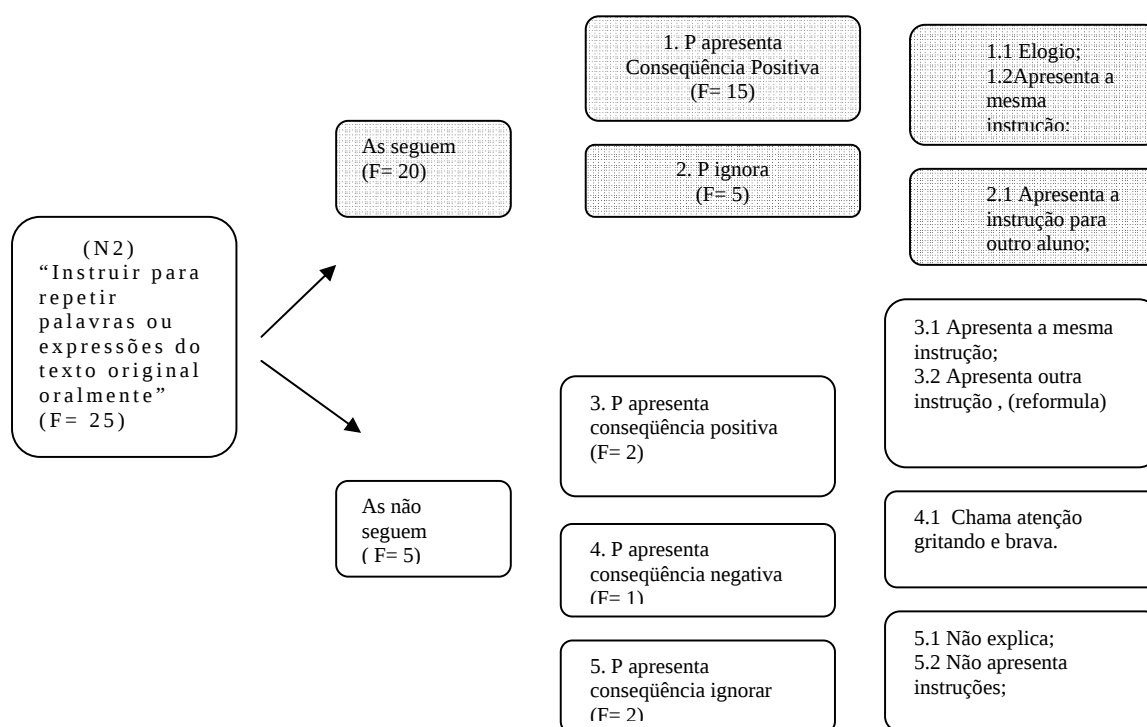


Diagrama 28 – Interpretações funcionais do comportamento da professora (P) de Avaliar Repertório Comportamental Inicial (ARCI), intitulado “Instruir para repetir palavras ou expressões do texto original oralmente”. O diagrama indica a frequência simples (F) deste comportamento de P, a frequência simples dos comportamentos subsequentes dos alunos (AS) e também a frequência simples dos comportamentos de P subsequentes aos comportamentos dos alunos.

3.3.29 “Instruir para escrever letras, palavras e diferentes portadores de textos”

O Diagrama 29 apresenta as interpretações funcionais do comportamento de A.R.C.I intitulado, ***“Instruir para escrever letras, palavras e diferentes portadores de textos”***, foi possível verificar a sua emissão em apenas três sessões, das nove que foram observadas. Entretanto ao longo dessas três sessões houve um aumento na sua frequência, provavelmente em função das características das atividades realizadas, “Escrever o trecho da música de Bauru” e “Escrever a data no caderno”.

A partir da resposta dos alunos de seguir a instrução apresentada, que foi o que prevaleceu como comportamentos apresentados pelos alunos, a P apresentou conseqüências positivas na maioria das vezes, criando condições facilitadoras para que os alunos emitissem comportamentos tais como: verbalizar, escrever, questionar, dentre outros, facilitando, em parte, o acesso ao seu repertório inicial.

Diante desse resultado, apresentado no Diagrama 29, o comportamento de instruir para escrever letras, palavras e diferentes portadores de texto, correspondeu a um procedimento facilitador para o processo de A.R.C.I, pois possibilita a obtenção de dados do repertório inicial dos alunos, para a partir deles a P possa emitir conseqüências que desencadeiem o processo avaliativo.

Esses procedimentos adequados para A.R.C.I, podem ser observados no exemplo na 4ª Sessão no episódio 135, P disse: “ (...) *pensa bem como você escreve, K.*”, o aluno respondeu: “*Bela (aponta as letras).*” e em seguida P disse: “*Bela, não está faltando nenhuma letrinha, está bom assim?*” Nesse caso o comportamento do aluno produziu um efeito sobre o comportamento da P, imprescindível para o processo de A.R.C.I. O comportamento conseqüente da P propiciou condições ao aluno para a correção da palavra escrita, a partir do seu repertório.

É importante assinalar que os comportamentos dos alunos de não seguimento da instrução também são indicativos para a verificação do seu repertório, portanto é imprescindível que a P dê continuidade ao processo avaliativo, neste caso fornecendo conseqüências que facilitem uma maior investigação utilizando procedimentos que facilitem a ocorrência do desempenho desejado.

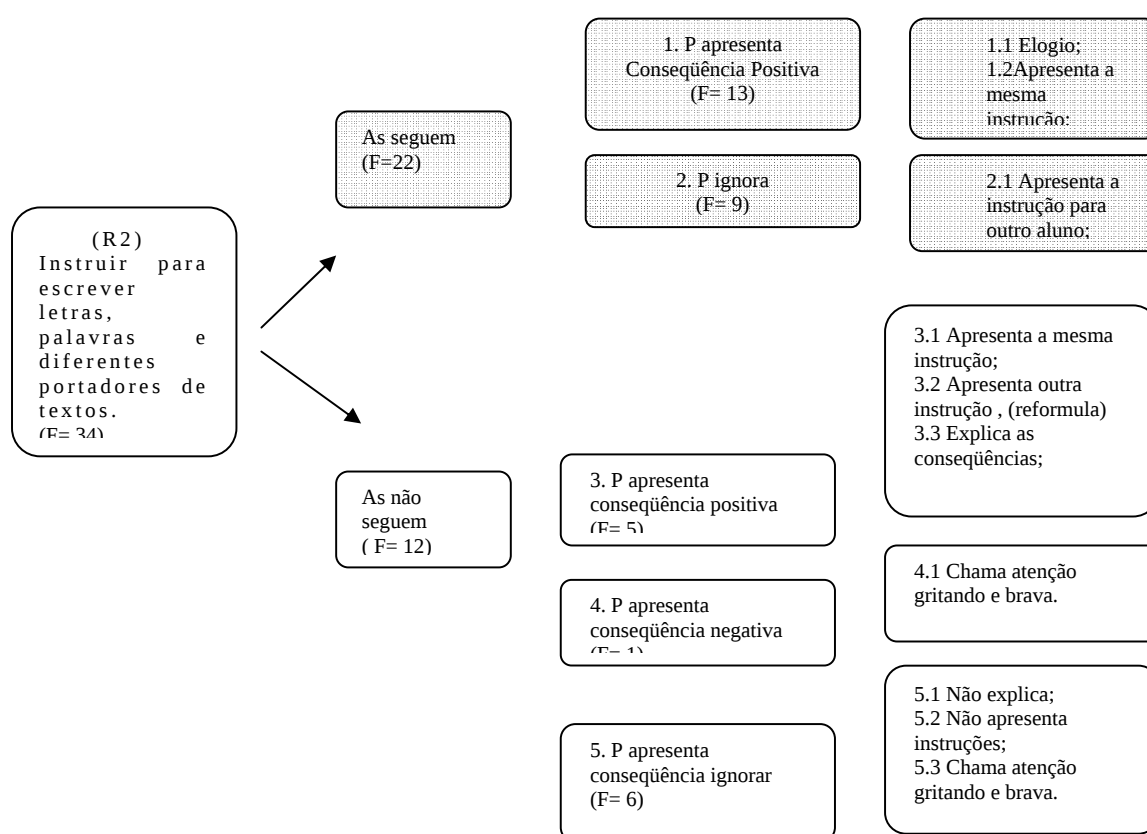


Diagrama 29 – Interpretações funcionais do comportamento da professora (P) de Avaliar Repertório Comportamental Inicial (ARCI), intitulado “Instruir para escrever letras, palavras e diferentes portadores de textos”. O diagrama indica a frequência simples (F) deste comportamento de P, a frequência simples dos comportamentos subsequentes dos alunos (AS) e também a frequência simples dos comportamentos de P subsequentes aos comportamentos dos alunos.

3.3.30 “Instruir para produção coletiva de textos orais”

O Diagrama 30 apresenta as interpretações funcionais do comportamento de A.R.C.I intitulado, **“Instruir para produção coletiva de textos orais”**.

Esse comportamento avaliativo foi emitido em apenas uma das nove sessões de observação.

Os efeitos da sua emissão nos comportamentos dos alunos foram de seguimento da instrução, em seguida essas respostas produziram um efeito positivo no comportamento da P, como pode ser observado no Diagrama 331, a emissão de conseqüências positivas. Essas conseqüências positivas foram a apresentação de uma nova instrução.

Essa seqüência de procedimentos auxiliou o processo de A.R.C.I.

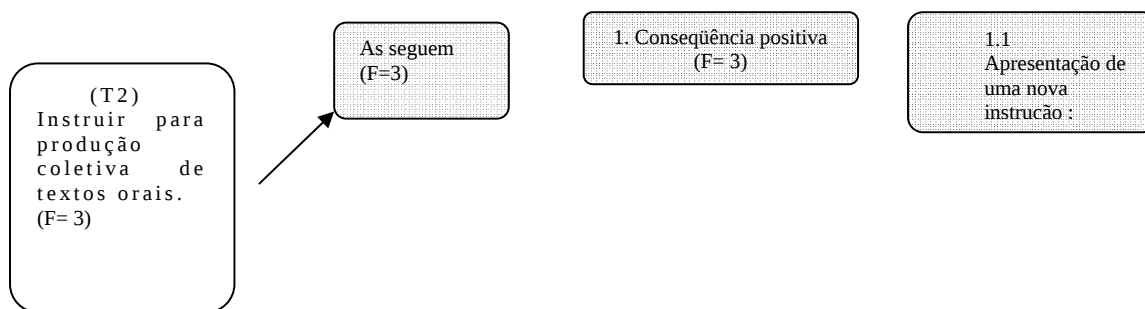


Diagrama 30 – Interpretações funcionais do comportamento da professora (P) de Avaliar Repertório Comportamental Inicial (ARCI), intitulado “Instruir para produção coletiva de textos orais”. O diagrama indica a frequência simples (F) deste comportamento de P, a frequência simples dos comportamentos subsequentes dos alunos (AS) e também a frequência simples dos comportamentos de P subsequentes aos comportamentos dos alunos.

Portanto a partir da análise desses dados da Etapa 1 Fase 2 foi possível constatar que a professora participante da pesquisa utilizou trinta comportamentos para A.R.C.I, porém apenas as suas emissões não foram suficientes para caracterizar A.R.C.I, de acordo com uma análise funcional desses comportamentos de A.R.C.I. a P na maioria das vezes não deu atenção aos efeitos produzidos por essas emissões como resultados nos comportamentos dos alunos. As suas consequenciações após os alunos emitirem as respostas foi na maioria das vezes de ignorar e de punição, consequências estas, que prejudicam a frequência de emissão de respostas pelos alunos e assim a constatação de repertório inicial.

A partir dessas análises pode-se perceber a necessidade da participação da P em um Curso de Formação de Professores de Educação Infantil em A.R.C.I.

3.4 “Curso de Formação de Habilidades Avaliativas”.

O curso de formação consistiu na etapa de intervenção (Etapa 2, Fase 1) da dissertação: “*Efeitos de um Curso de Formação de Professores de Educação Infantil sobre os comportamentos de Avaliar Repertório Comportamental Inicial.*”

Local: Escola Municipal de Educação Infantil.

Participantes: Uma professora de Pré (6-7 anos)

Objetivo Geral do Curso

Promover mudanças nos comportamentos da professora de Avaliar o Repertório Comportamental Inicial a partir da análise dos dados da primeira entrevista e da primeira etapa das filmagens.

Objetivos específicos:

Ao final do curso a professora deveria:

1. Identificar seus comportamentos de avaliar repertório comportamental inicial dos alunos nas atividades de Linguagem Oral e Escrita;
2. Identificar os efeitos de seus comportamentos de avaliar repertório comportamental inicial sobre os comportamentos de seus alunos;
3. Identificar os efeitos dos comportamentos dos alunos subseqüentes aos seus comportamentos de avaliar repertório comportamental inicial sobre seus próprios comportamentos;
4. Emitir comportamentos de avaliar repertório comportamental inicial.
5. Consequenciar os comportamentos adequados dos alunos.
6. Apresentar instruções de forma adequada.
7. Descrever facilidades e dificuldades encontradas durante o Curso de Formação de Habilidades Avaliativas.

3.4.1 Estrutura do Curso de Formação

A estrutura geral do Curso foi previamente planejada considerando atividades e procedimentos que fossem facilitadores para a aprendizagem de classes de comportamentos responsáveis pelo processo de ensino e aprendizagem da professora para A.R.C.I e das modificações produzidas em função do desempenho da P em cada encontro.

O esquema geral de cada sessão envolveu três momentos distintos:

Parte inicial (introdução)

- a) **Procedimentos da pesquisadora:** investigação através de exposição verbal da rotina do encontro (pauta). Aplicação de um procedimento pré-selecionado com o objetivo de modelar habilidades básicas para a compreensão e execução do processo de avaliar repertório comportamental inicial na E.I.
- b) **Procedimentos da participante:** relato oral sobre a execução da tarefa de casa, bem como das facilidades e dificuldades em executá-las.

Parte central (desenvolvimento):

- a) **Procedimentos da pesquisadora:** aplicação de procedimentos de intervenção envolvendo o ensino de comportamentos específicos.
- b) **Procedimentos da participante:** relato descritivo das facilidades e dificuldades, relacionadas ao contexto de sala de aula.

Parte final (conclusão):

- a) **Procedimentos da pesquisadora:** Exposição oral conclusiva sobre o tema ensinado, proposta para avaliação do encontro e tarefa de casa;

Obs.- As tarefas de casa consistiram em promover a generalização dos comportamentos aprendidos.

- b) **Procedimentos da participante:** avaliação do encontro (envolvendo uma discussão sobre as experiências, o tipo de aprendizado ocorrido e a análise de variáveis que influenciaram os desempenhos, como também a atribuição de tarefa de casa.

Os temas desenvolvidos no decorrer dos dez encontros foram:

- 1. A definição de comportamento
 - 1.2 Comportamento Verbal e Não-Verbal
- 2. O processo de ensino e aprendizagem em Educação infantil
- 3. A avaliação em Educação infantil
 - 3.1 Histórico e conseqüências do processo de avaliar para a Educação

Infantil

3.2 A avaliação Inicial

4. Procedimentos para a avaliação inicial em Educação Infantil

4.1 O planejamento da avaliação de repertório comportamental inicial

4.2 A utilização de procedimentos de reforçamento positivo, negativo e punição para a realização da avaliação.

5. Competência para avaliar – comportamentos de avaliar do professor.

5.1 Comportamentos necessários para a realização de A.R.C.I.

5.2 A apresentação de instruções como procedimentos de avaliação.

5.3 Elaboração de um instrumento para A.R.C.I.

Esses temas foram organizados da seguinte maneira:

Quadro 2 - Organização dos temas no decorrer dos dez encontros realizados.

DATAS	ENCONTROS	CONTEÚDOS	DURAÇÃO
12/09/06	1°	Integração e cronograma	3h
19/09/06	2°	Conceito de comportamento e processo de ensino e aprendizagem	3h
26/09/06	3°	Comp. Verbal e não verbal Processo de ensino e aprendizagem	3h
03/10/06	4°	A avaliação em Educação infantil Histórico e conseqüências do processo de avaliar para a Educação Infantil	3h
10/10/06	5°	A avaliação Inicial	3h
17/10/06	6°	Procedimentos para a avaliação inicial em Educação Infantil 4.1 O planejamento da avaliação de repertório comportamental inicial	3h
24/10/06	7°	A utilização de procedimentos de reforçamento positivo, negativo e punição para a realização da avaliação. Competência para avaliar – comportamentos de avaliar do professor Comportamentos necessários para a realização de A.R.C.I	3h
31/10/06	8°	A apresentação de instruções como procedimentos de avaliação	3h
07/11/06	9°	Treino de habilidades avaliativas e elaboração de instrumento	3h
14/11/06	10°	Treino de habilidades avaliativas e elaboração de instrumento	3h
10 dias	10 encontros		30h

3.4.2 Estrutura Geral dos Encontros

3.4.2.1 Primeiro Encontro

Objetivos

- Conhecer os objetivos e regras de funcionamento do Curso (horário, dias da semana, sigilo e duração);
- Comportar-se verbalmente em relação as suas práticas de ensino para identificação do seu repertório comportamental inicial;

Conteúdos

- Conhecimento e integração da participante ao plano do Curso (cronograma e temas).

Estratégias de intervenção

Investigação oral e escrita;

Explicação oral;

Instrução Verbal;

Descrição

Foi necessário inicialmente estabelecer o *rappport* com a participante, através de uma apresentação da pesquisadora e esclarecimento de algumas dúvidas sobre os procedimentos que seriam utilizados no Curso de Formação para A.R.C.I, tais como: discussões orais, estudos de textos, descrições e análises das suas práticas, avaliações dos encontros, seleção de temas, etc.

O primeiro momento deste encontro consistiu em conhecer o cronograma, os objetivos e algumas regras quanto ao horário, local e os recursos materiais a serem utilizados.

Foi realizada uma avaliação inicial com a participante através de questionamentos sobre os conhecimentos e práticas dela a respeito da avaliação de repertório comportamental inicial na Educação Infantil e início da elaboração do "Portfólio".

O Portfólio foi um instrumento sugerido à P para facilitar a organização das atividades realizadas, bem como um facilitador para retomar conteúdos ensinados durante os encontros. Esse portfólio consistiu numa pasta arquivo, sendo completada todos os encontros com os materiais utilizados e atividades realizadas, a P levava essa pasta para casa e tinha autonomia para completá-la sempre que quisesse.

O início da confecção do Portfólio foi uma integração dele com uma atividade de Avaliação inicial, foi sugerido à P que ela confeccionasse uma capa para o seu portfólio através da utilização de diversos materiais, tais como: brocal, glíter, sulfite, papel dobradura, durex colorido, verde, azul, amarelo e vermelho, tintas guache e plástica, palito de sorvete, cola branca, corações de EVA, bichinhos do fundo do mar de EVA, etiquetas brancas e fita crepe .

Após a confecção da capa do Portfólio a pesquisadora propôs à P que relacionasse as etapas cumpridas durante a confecção, com as possíveis etapas do processo de ensino e aprendizagem.

A P descreveu como a capa foi realizada por ela, como foram escolhidos os materiais, no seu planejamento, e na verificação do resultado.

Em seguida foi solicitado à P que respondesse algumas questões que complementariam essa investigação inicial.

O que é avaliação?

P respondeu: *“Avaliação é um processo onde se verifica se o que está sendo aplicado está sendo assimilado entendido trazendo crescimento tanto para quem oferece o conhecimento como para quem recebe as informações. Pode ser realizado com observações constantes durante as atividades e também na seqüência de ações de um processo de assimilação de conteúdo*

que pode ser feita a observação através das produções e das amostras trabalhos.”

Com essa conceituação que você tem sobre avaliação, agora vamos ver suas inquietações.

P respondeu: “O que me incomoda é a maneira como sistema de ensino avalia classifica as crianças. Talvez a opção pela pré-escola garante o fato de não ter que avaliar as crianças pelos processos usuais desse descompromisso de precisar estar sempre medindo enquadrando as crianças em quadra e classificações de conteúdos na pré-escola. Eu acho que faltou completar que a pré-escola falta compromissos. Na pré-escola tenho o prazer de brincar de realizar atividades e que contribuam para o crescimento das crianças. Mas sem a cobrança dos conteúdos, que não são necessários. Eu gostaria que a escola fosse o espaço que garantisse o prazer de aprender e não apenas obrigação.”

Neste encontro, a pesquisadora constatou o que a P conhecia sobre as etapas do processo de ensino e aprendizagem e relacionou com esse seu conhecimento prévio as designações específicas para cada etapa, tais como: Avaliação inicial, Planejamento (objetivos, recursos e procedimentos) avaliação contínua e Avaliação final. Após a exposição oral dessas relações a P disse: *“ quanto conteúdo o professor precisa saber... tenho muita vontade de aprender como se fazer bem cada um deles...”*

Neste encontro a P pôde relacionar o que fazia para ensinar seus alunos, com as etapas do processo de ensino e aprendizagem e principalmente demonstrou que aceitou o desafio de aprender mais sobre avaliação a partir do seu relato.

P também deu exemplos sobre atividades que considerou que não deram certo por falta de identificação dessas etapas necessárias para o ensino.

Quanto às expectativas da P com relação ao Curso, ela disse estar ansiosa em ter um retorno sobre se o que ela fazia para ensinar estava certo ou errado e o que ela poderia fazer para melhorar sua prática. Ao final do encontro foi sugerido que a P tirasse fotos de seus alunos em diferentes etapas do processo de ensino e aprendizagem para serem utilizadas nas atividades durante o segundo encontro.

Avaliação

Foi proposto a P que relatasse oralmente sobre suas primeiras impressões do primeiro encontro e que desse dicas que facilitassem o seu aprendizado. A P relatou: *“Foi muito bom... tem coisas que conversamos que não achava que eram tão complexas... sempre fiz sem saber direito o que estava fazendo... o importante agora é que eu estou entendendo o que eu faço... e claro o que posso fazer... não tenho sugestões agora, acho que assim dessa forma que você fez hoje, será muito produtivo ”*

3.4.2.2 Segundo Encontro

Objetivos

- Conceituar comportamento e processo de ensino e aprendizagem na Educação Infantil;
- Identificar diferenças entre comportamentos verbais e não-verbais;
- Compreender e identificar a partir de exemplos da sua prática pedagógica as etapas do Processo de Ensino e Aprendizagem;
- Executar tarefa de casa.

Conteúdos

- conceito de comportamento e processo ensino e aprendizagem como uma relação entre o indivíduo que se comporta e o seu ambiente, descrição das circunstâncias que favorecem a ocorrência da ação e as conseqüências que tais ações produzem no ambiente físico e social.
- Identificação, diferenciação e comparação de comportamento verbal e não verbal;
- Compreensão de que aprender é comportar-se.
- Identificação e relação entre as etapas do processo de ensino e aprendizagem;
- Identificação do Papel da escola como meio de programar e conduzir situações para que os alunos possam modificar seus comportamentos;

Estratégias de intervenção

Investigação oral e escrita;

Explicação Oral;

Uso de exemplos;

Modelação.

Descrição

O segundo encontro foi iniciado com a descrição oral pela participante da tarefa realizada (fotos de seus alunos durante as atividades que representavam as etapas do processo de ensino e aprendizagem). A P relatou que fotografou diferentes momentos do processo de ensino e aprendizagem, mas que não tinha certeza se havia feito o que a pesquisadora pretendia. A partir deste relato a pesquisadora propôs que a participante organizasse as fotos a partir da sua compreensão das etapas do processo de ensino e aprendizagem. Houve a delimitação de um tempo pela Pesq. para que a P organizasse as fotos de acordo com uma sequência cronológica sobre as etapas do processo de ensino e aprendizagem que ela havia fotografado. Em seguida a Pesq. questionou a organização da P e solicitou esclarecimentos sobre a organização realizada por ela. Ao final da exposição as fotos foram colocadas na parede da sala, onde o Curso estava sendo realizado.

Após essa primeira atividade, foi sugerido à P que classificasse algumas figuras trazidas pela pesquisadora em dois grupos, um daquelas figuras que mostravam a ocorrência de comportamentos e outro daquelas figuras que a professora poderia inferir a não ocorrência de comportamentos.

Como exemplo de ocorrência de comportamentos a P selecionou uma figura de crianças conversando e brincando, e para figuras de não ocorrência de comportamento, uma montanha.

Durante a realização desta atividade foram abordados os conceitos de comportamento e de comportamento verbal e não verbal. Em seguida, a pesquisadora retomou a tarefa das fotos e sugeriu para que a participante identificasse os comportamentos emitidos pelos alunos nos momentos das atividades fotografadas.

A segunda atividade deste encontro consistiu na apresentação pela pesquisadora de tarjetas de cartolina com os nomes dos componentes do processo de ensino e aprendizagem e suas respectivas explicações, para a P relacionar com as atividades fotografadas por ela e expostas na sala. Essas tarjetas estavam designadas com os seguintes componentes do processo de ensino e aprendizagem: comportamentos do aprendiz, características do aprendiz, desempenhos iniciais, objetivos de ensino, recursos, ações do professor, alterações de comportamentos e generalizações. Estes componentes foram elaborados com base no artigo de Kubo e Botomé, intitulado, Ensino e Aprendizagem: uma interação entre dois processos comportamentais, publicado em 2001 .

A participante relacionou as tarjetas com as fotos e relatou oralmente o que sabia sobre cada uma delas.

A aprendizagem desses componentes de ensino para a prática da participante, a pesquisadora elaborou questões sobre o texto de Kubo e Botomé (2001), e sugeriu para que a P as respondesse: O que é comportar-se? Qual processo ocorre na interação professor e aluno? Como ocorre esse processo? Quais comportamentos estão envolvidos neste processo? Existem ações dos professores melhores que outras? Quais são os efeitos daquilo que o professor faz? Quais as consequências da ação de ensinar? Quais os efeitos das ações do aluno em seu meio? O que é ensinar? O que é aprendizagem? Quais os componentes dos comportamentos envolvidos neste processo? De que forma os componentes desse processo se relacionam? Em quais dos componentes se localizam os objetivos de ensino? Qual a função dos objetivos de ensino no processo de ensino e aprendizagem? As ações do professor devem ocorrer sob controle de quais aspectos?

Ao final, foi sugerido como tarefa para o próximo encontro, uma coleta aleatória de registros de atividades dos alunos.

Avaliação

Como atividade avaliativa a pesquisadora aproveitou as respostas da participante sobre as questões, tais como: “ *comportar-se é movimentar-se, estar vivo, é saber que estamos em contato com o ambiente, ambiente esse*

que também é social... ”, “O professor precisa saber muitas coisas que eu como professora tenho dúvidas... agora que estou parando pra pensar sobre o que eu tenho que fazer muito bem... ”, “ O processo é elaborar as aulas, executá-las, avaliar...”, “Acredito que o professor tenha que chamar a atenção das crianças... tenha que verificar se estão aprendendo para assim mudar sua prática se for necessário”.

Essas respostas fornecidas pela participante auxiliaram a pesquisadora saber o que ela estava aprendendo e principalmente quais seriam os objetivos para o próximo encontro.

3.4.2.3 Terceiro Encontro

Objetivos

- Conceituar processo avaliativo;
- Conceituar avaliação do repertório comportamental inicial (Comportamento verbal, oral e escrito, e comportamento não verbal);
- Realizar atividades avaliativas;

Conteúdo

- Conceito de avaliação;
- Identificação dos tipos de registros para a realização da avaliação inicial e respectivas finalidades;
- Discriminação de situações nas quais deve ser apresentado o modelo da atividade a ser realizada pelo (s) aluno (s).

Estratégias de intervenção

Explicação Oral;

Uso de exemplos;

Modelação;

Reforçamento positivo;

Análise funcional;

Modelagem;

DESCRIÇÃO

O terceiro encontro foi iniciado com a solicitação pela Pesq. para que a P elaborasse uma síntese do encontro anterior, com o objetivo de revisar os conceitos ensinados e esclarecer possíveis dúvidas quanto aos conceitos ensinados, realização da tarefa de casa, etc.

Em seguida a P apresentou a tarefa de casa realizada, a coleta de registros dos alunos, nesse caso a P trouxe desenhos da “História da Chapeuzinho Vermelho”.

A Pesq. apresentou a seguinte instrução: *“Descreva as etapas do processo de ensino e aprendizagem dessa atividade de desenho da “História da Chapeuzinho Vermelho”.*

A partir da descrição realizada pela P, a Pesq. revisou os conceitos de processo de ensino e aprendizagem, tais como: situações antecedentes (avaliação inicial, levantamento de recursos, planejamento) ações (procedimentos executados), resultados (respostas dos alunos) e conseqüentes (o que a professora fez em função das respostas dos alunos), por meio de exposição oral e dialogada do texto: “Ensino e Aprendizagem: Uma interação entre dois processos comportamentais” (KUBO e BOTOMÉ, 2001).

Após a exposição oral e dialogada, foi realizada um resgate histórico sobre a avaliação e as conseqüências dessa trajetória para a Educação Infantil atualmente, por meio de resumos de textos de Kuhlmann Jr, Kramer, Depresbitéris, etc .

A partir da identificação das conseqüências da trajetória da avaliação para a Educação Infantil, foi realizado um levantamento de possibilidades de mudança que seriam operacionais.

Dentre essas possibilidades de mudanças, a Pesq. sugeriu que a P falasse oralmente como ela avaliaria seus alunos através da atividade da “História da Chapeuzinho Vermelho”, enquanto a P falava sobre a avaliação a Pesq. utilizava reforço diferencial para a manutenção de alguns comportamentos que seriam adequados para a sua prática, tais como: fornecer a instrução e observar os alunos seguindo ou não a instrução apresentada.

Em seguida a Pesq. utilizou de modelação, através da apresentação de uma atividade avaliativa para a P, sugerindo em seguida que ela repetisse o

que foi realizado. A P demonstrou facilidade para a aprendizagem desses novos repertórios.

Das atividades realizadas foram investigadas com a P a identificação das ações antecedentes, das classes de respostas do professor, dos comportamentos conseqüentes dos alunos e da consequenciação pelo professor, através da compreensão da realização da análise funcional.

Neste encontro a Pesq. não estava preocupada que a P verbalizasse essas etapas de acordo com a linguagem conceitual da Análise do Comportamento e sim compreendesse e relacionasse essas etapas com a sua prática.

Avaliação

Neste encontro foi utilizado como procedimento avaliativo a observação da atividade realizada pela P, foi possível constatar que a P emite comportamentos avaliativos, mas falta a compreensão da sua funcionalidade e principalmente ser mais descritiva.

3.4.2.4 Quarto Encontro

Objetivos

- Conhecer o procedimento da análise funcional, e sua importância para a manutenção da qualidade das interações entre professor e aluno;
- Possibilitar a observação e descrição das dificuldades e das facilidades da avaliação em Educação Infantil;
- Identificar procedimentos de consequenciação do comportamento e respectivas funções no processo de A.R.C.
- Discriminar as características da atividade avaliativa a ser realizada;
- Classificar os registros das crianças de acordo com algumas características.

Conteúdo

- Comportamentos para avaliar;

- avaliação do repertório comportamental inicial como variável antecedente das contingências de ensino;
- Apresentação de instruções;
- Discriminação de situações nas quais deve apresentar instruções;
- Observação;
- Registro escrito.

Estratégias de intervenção

Explicação Oral;

Uso de exemplos;

Modelação;

Análise funcional;

Reforçamento positivo;

Modelagem;

Observação;

Descrição

Inicialmente neste quarto Encontro foi revisado o conteúdo: comportamentos para avaliar, aspectos conceituais do processo avaliativo, instruções e registros, ensinados no terceiro Encontro, a partir da exposição dos conceitos dos componentes do processo de ensino e aprendizagem, a partir do quadro funcional do texto de Kubo & Botomé (2001).

Em seguida foi dada ênfase a compreensão da inter-relação desses componentes do processo de ensino e aprendizagem, com as etapas realizadas pela P na execução da atividade da “História da Chapeuzinho Vermelho”, trazida pela P no terceiro Encontro.

Foi feita uma exposição oral e dialogada pela Pesq. sobre a importância da compreensão desse processo através da análise funcional. Em seguida, foi solicitado à P que registrasse as suas ações, enquanto classe de respostas, as respostas comportamentais dos alunos, enquanto subseqüentes ou conseqüentes, os comportamentos antecedentes que interferem e subsidiam as ações do professor e os diferentes procedimentos de consequenciação do

comportamento dos alunos, em uma folha com um quadro funcional para ser completado.

Quadro 3 – Exemplo de análise funcional.

Antecedentes	Ações (classes de respostas)	Subseqüentes	Consequenciações
--------------	------------------------------	--------------	------------------

A Pesq. apresentou neste encontro os critérios para ser realizada a consequenciação a partir da A.R.C.I. Em seguida foi solicitado à P um plano de estratégias de consequenciação, a partir dos resultados obtidos e já analisados da atividade: “História da Chapeuzinho Vermelho”.

No momento em que a P planejou estratégias de consequenciação, a Pesq. utilizou reforço diferencial para os comportamentos que deveriam ser mantidos e aqueles que deveriam ser aprendidos a Pesq. utilizou o procedimento de modelação.

A modelação consistiu na Pesq. demonstrar como deveria ser realizada a A.R.C.I e em seguida solicitar a P que demonstrasse novamente o procedimento.

Avaliação

A partir da observação das atividades realizadas pela P, a Pesq. pôde constatar as dificuldades, tais como: compreender as inter-relações entre os componentes de ensino, a importância de observar e registrar sistematicamente, P dizia: “*registrar tudo leva muito tempo, e é esse tempo que eu não tenho*” e planejar a avaliação, P dizia: “*Avaliar parecia ser muito natural, acontecia eu só observava as crianças e via quem tinha dificuldades...*”, também as mudanças comportamentais ocorridas, tais como: compreensão dos vários componentes do processo de ensino e aprendizagem, apesar da P não conseguir compreendê-los como inter-relacionados e verbalizou muito bem sobre a importância de cada um, P dizia: “*nossa a avaliação inicial é que começa tudo... sem ela como que o professor não sabe por onde começar a ensinar*”. A partir dessas constatações a Pesq. as

utilizaria como pré-requisitos para as atividades do próximo encontro, para assim atender às necessidades da P.

3.4.2.5 Quinto Encontro

Objetivos

- conceituar análise funcional, habilidades comportamentais e sua importância para a manutenção da qualidade das interações entre professor e aluno;
- Identificar e nomear habilidades avaliativas;
- Observar e descrever as dificuldades e facilidades para avaliar;
- Emitir comportamentos necessários para a realização da A.R.C.I.

Conteúdo

- Comportamentos para a realização da A.R.C.I (observar, planejar, registrar, analisar funcionalmente, etc)
- Avaliação do repertório comportamental inicial como variável antecedente das contingências de ensino;
- Instruções: aspectos conceituais e de aplicação;
- Observação;
- Registro escrito.

Estratégias de intervenção

Explicação Oral;
 Uso de exemplos;
 Modelação;
 Análise funcional;
 Reforçamento positivo;
 Modelagem
 Observação;

DESCRIÇÃO

O quinto Encontro teve início com uma revisão do que havia sido realizado no encontro anterior (análise descritiva funcional e procedimentos avaliativos) .

A Pesq. solicitou que a P fizesse uma simulação de A.R.C.I dos registros dos desenhos da “História da Chapeuzinho Vermelho”, desde seu planejamento, até sua execução. A Pesq. utilizou como procedimento de ensino a apresentação de reforço positivo para o desempenho adequado da P .

A identificação dos comportamentos responsáveis para o processo de A.R.C.I, desencadearam na participante o relato de suas dificuldades em avaliar. Essa dificuldade foi exemplificada através do relato oral de uma atividade desenvolvida por ela e que não obteve o resultado esperado.

A atividade relatada foi a da “Montagem do trecho da música de Bauru, com o alfabeto móvel”, desenvolvida na 4º sessão de coleta de dados da Etapa 1, Fase 2.

Através do relato dessa atividade a Pesq. utilizou de procedimentos como a apresentação de instruções para que a P realizasse a descrição funcional dos comportamentos dos alunos.

Através da compreensão funcional dos comportamentos apresentados pela P foi possível identificar seus efeitos e replanejá-la adequadamente.

Avaliação

Foi utilizado como procedimento avaliativo a observação da execução e dos registros realizados pela P das atividades realizadas.

Foi possível observar que a P começou a relacionar os aspectos conceituais da avaliação com sua prática em sala de aula. Isso foi relatado a partir da exemplificação que a participante fez de uma atividade realizada por ela que não havia dado certo, por falta de avaliação do repertório comportamental inicial.

3.4.2.6 Sexto Encontro

Objetivos

- Planejar e realizar procedimentos de A.R.C.I;

- Discriminar nas filmagens das interações de P e seus alunos os componentes do processo de ensino e aprendizagem;
- Identificar na filmagem das interações de P e seus alunos os efeitos das instruções apresentadas por P aos seus alunos durante a realização de determinada atividade, identificada por ela no encontro anterior como realizada sem A.R.C.I.

Conteúdo

- Observar, registrar, investigar, descrever, analisar, relacionar, contextualizar ações em termos topográficos e funcionais, fornecer reforço positivo, planejar e fornecer feedback, como procedimentos para A.R.C.I..
- Instruções: aspectos conceituais e de aplicação;

Estratégias de intervenção

Explicação Oral;
 Uso de exemplos;
 Modelação;
 Análise funcional;
 Reforçamento positivo;
 Modelagem.

Descrição

O procedimento inicial neste encontro foi uma revisão do conteúdo ensinado no encontro anterior e a continuação da análise da atividade identificada no quinto encontro pela participante como inadequada (“Montagem do trecho da música de Bauru, com o alfabeto móvel”), porque P não utilizou procedimentos para a avaliação do repertório comportamental inicial dos alunos em relação aos objetivos de ensino pretendidos com a realização da atividade.

A Pesq, utilizando-se de instruções, propôs a P, que ela assistisse a filmagem dessa atividade e realizasse os seguintes procedimentos: descrição

da atividade, análise descritiva funcional dos seus comportamentos de avaliar e replanejamento da atividade incluindo procedimentos de A.R.C.I.

Nesta atividade a P realizou a descrição das instruções apresentadas por ela, e identificou falhas nos procedimentos de apresentação, tais como : conteúdo prolixo, instruções extensas e apresentação contínua de instruções (sem intervalo de tempo).

Em seguida foi realizada a construção do quadro funcional, de acordo com a identificação dos antecedentes, da classe de resposta da P, das respostas dos alunos e da consequenciação apresentada por ela.

Foi possível perceber que não houve controle instrucional e que a P não esteve sensível às respostas dos alunos. A Pesq. relatou oralmente a importância da P estar sensível à essas respostas e principalmente utilizar consequenciações positivas.

O replanejamento da atividade também foi um momento rico de aprendizagem, pois favoreceu a P a realização de relações do que ela havia feito com outras possibilidades para atingir o que ela pretendia de forma efetiva.

Avaliação

Observação do desempenho da P na descrição da atividade realizada por ela durante a Etapa 1 Fase2 e apontada por ela como inadequada por não ter A.R.C.I. Foi possível verificar pelos registros e exposição oral da P os conceitos aprendidos, tais como: o que seriam as instruções, como devem ser apresentadas, sua relação com a A.R.C.I e a capacidade de replanear uma atividade constando A.R.C.I.

3.4.2.7 Sétimo Encontro

Objetivos

- Planejar e realizar procedimentos de A.R.C.I;
- Realizar análise funcional;
- Fazer o replanejamento de procedimentos para a A.R.C.I a ser utilizada em sala de aula.

Conteúdo

- Observar, registrar, investigar, descrever, analisar, relacionar, contextualizar ações em termos topográficos e funcionais, fornecer reforço positivo, planejar e fornecer feedback, como procedimentos para A.R.C.I.

Estratégias de intervenção

Explicação Oral;

Uso de exemplos;

Modelação;

Análise funcional;

Reforçamento positivo;

Modelagem.

Descrição:

Inicialmente foram revistos os conceitos do encontro anterior, tais como os tipos de procedimentos de A.R.C.I e aspectos das instruções. A P também relatou ter realizado em sala de aula com seus alunos procedimentos de A.R.C.I a partir da aprendizagem em função deste Curso.

A P apresentou os resultados obtidos no replanejamento e execução da atividade, intitulada “Chapeuzinho Vermelho”.

De acordo com a apresentação pela P das etapas do processo A.R.C.I realizadas por ela, a Pesq. utilizou reforço diferencial para os relatos da P que correspondiam às mudanças comportamentais com relação a avaliar, para que assim aumentasse a probabilidade de emissões desses comportamentos adequados para o processo de A.R.C.I. em outras situações.

Em seguida a Pesq. utilizou outro procedimento de ensino que consistiu na apresentação de instruções à participante, para que ela elaborasse um instrumento para realização da A.R.C.I, que facilitasse sua prática.

A P apontou a necessidade de um instrumento para A.R.C.I que orientasse suas observações, registros e análises das falas dos alunos durante a realização das atividades.

Portanto deu início neste encontro à elaboração de um instrumento com base nas etapas do planejamento da A.R.C.I e elaboração de hipóteses sobre

as variáveis relacionadas aos conteúdos de falas dos alunos durante a realização das atividades.

Avaliação

Observação do desempenho da P na elaboração do Protocolo de observação para A.R.C.I. Foi possível verificar que a P verbalizou conceitualmente e relacionou com a sua prática os componentes do processo de ensino e aprendizagem, tais como: antecedentes (planejamento, avaliação inicial, recursos, experiência) Classes de repostas ou ações da P (execução do planejamento) e conseqüentes (comportamentos dos alunos e ações da P em função desses resultados).

3.4.2.8 Oitavo Encontro

Objetivos

- Elaborar um protocolo de observação para a realização de A.R.C.I;
- Realizar análise funcional

Conteúdos

- Observar, registrar, investigar, descrever, analisar, relacionar, contextualizar ações em termos topográficos e funcionais, fornecer reforço positivo, planejar e fornecer feedback.

Estratégias de intervenção

Explicação Oral;
 Uso de exemplos;
 Modelação;
 Análise funcional;
 Reforçamento positivo;
 Modelagem.

Descrição:

Inicialmente foram apresentadas à P a organização do Protocolo de Observação para a realização da A.R.C.I das falas dos alunos durante a realização das atividades e as variáveis funcionalmente relacionadas. A partir desse protocolo foram realizadas revisões e alterações em conjunto (participante e pesquisadora) utilizando os conceitos já ensinados, tais como: objetivos comportamentais, descrição de resultados observados, descrições dos comportamentos observados, procedimentos consequênciação e desenvolvimento infantil (o que se espera para cada faixa etária).

Ao final do encontro, foi sugerido pela Pesq. o encaminhamento do Protocolo de Observação para um profissional especializado na elaboração de instrumentos para análise do protocolo de observação.

Avaliação

A Pesq. questionou a P quanto a opinião sobre o Protocolo de observação: a P disse: *“todos nós professores precisamos sistematizar nossas ações, principalmente as avaliativas, senão muita coisa se perde, a cabeça não consegue guardar tudo... mas tem que ser um instrumento fácil de ser aplicado que não precisa despender muito tempo”*.

3.4.2.9 Nono Encontro

Objetivos

- Verbalizar os conceitos de análise funcional, habilidades comportamentais e sua importância para a manutenção da qualidade das interações entre professor e aluno;
- Elaborar instrumento avaliativo

Conteúdo

- habilidades comportamentais;

- avaliação do repertório comportamental inicial como variável antecedente das contingências de ensino;

Estratégias de intervenção

Explicação Oral;
 Uso de exemplos;
 Modelação;
 Análise funcional;
 Reforçamento positivo;
 Modelagem;
 Observação;

DESCRIÇÃO

Inicialmente foram apresentadas à P sugestões de alteração no protocolo de Avaliação feitas pelo profissional.

Em seguida foram apresentadas instruções para a aplicação do instrumento e revisão de conceitos importantes para realização da observação. Foi sugerida a aplicação do Protocolo de Avaliação pela participante e pela pesquisadora, para que no próximo encontro fossem discutidas as experiências e um novo arranjo no instrumento, conforme as necessidades identificadas.

Avaliação

Através da observação pela Pesq. do relato verbal da P foi possível constatar que a Pesq. ficou muito satisfeita com a sua elaboração do protocolo de Observação e com o seu desempenho no Curso. P disse: *“esse curso está sendo ótimo, quero continuidade no próximo ano... cada encontro eu percebo que tenho que aprender mais e mais... você acha que eu era muito ruim como professora?? Até parecia que eu não sabia o que eu fazia...”*

3.4.2.10 Décimo Encontro

Objetivos

- Avaliar o Curso de Formação;
- Verbalizar as mudanças comportamentais identificadas no decorrer do Curso e na interação com os alunos;
- Identificar dificuldades e facilidades encontradas durante o curso de Formação de Professores de Ed. Inf. Sobre comportamentos de A.R.C.I;
- Relatar a aplicabilidade das habilidades avaliativas aprendidas na interação com os alunos;

Conteúdo

- Avaliação do programa e do desempenho da participante na interação com os alunos.

Estratégias de intervenção

Explicação Oral;
 Uso de exemplos;
 Modelação;
 Análise funcional;
 Reforçamento positivo;
 Modelagem.

Descrição:

A P fez o relato da aplicação do Protocolo de Observação para A.R.C.I elaborado juntamente com a Pesq. A pesquisadora também aplicou o Protocolo de Observação para poder ter dados para conversar com a participante sobre as facilidades e dificuldades, sendo mais fácil para serem realizadas as possíveis alterações. Poucas alterações foram realizadas, dentre essas: organização das informações, redução de alguns aspectos que estavam repetitivos, etc.

Foi realizado um novo treino para aplicação do Protocolo de Observação e foi realizada a avaliação final do Curso de Capacitação em Habilidades Avaliativas.

Avaliação

Foi realizada uma conversa sobre os resultados do Curso nas práticas da P e também na sua condução pela Pesq. A P disse: *“não sei se para esse ano eu vou conseguir sair da observação e partir para uma avaliação mais planejada, eu acredito que seja complicada eu consegui um pouco sair daquela observação, mas ainda falta muito.... mas eu pretendo tentar fazer as observações sim, só que eu queria que você tivesse falado mais sobre as consequenciações... sobre avaliação final... o que eu faço depois que eu avalio o repertório comportamental inicial...”, “quanto ao Curso foi uma experiência muito boa na minha carreira, e eu que achava que já tinha pensado em tudo na minha prática pedagógica!!!”. “O curso trouxe a oportunidade para reflexão, e oportunidades para fazer da minha prática um momento avaliativo, com o objetivo de melhorar a minha prática, eu acho que foi essa oportunidade de reflexão e de reconhecimento da importância da condição de eu estar podendo avaliar, o meu trabalho e a atuação das crianças. O Curso foi muito válido, só fiquei um pouco em dúvida da validade das fichas avaliativas que nós construímos, a partir de temas que eu tinha a necessidade de observar, de avaliar a atuação das crianças, mas foi uma ficha com muitos detalhes e muito elaborada e pela altura do ano houve uma dificuldade de aplicar aquilo, pra mim não foi uma ação que tivesse importância, foi o momento que você estava propondo uma atividade, que você mostrasse para mim que aquilo poderia ser um instrumento que eu poderia utilizar, em outros momentos, acredito ter sido um teste, eu preciso de um instrumento e você me deu as dicas a partir da minha prática.... acho que para o próximo ano será melhor a sua aplicação.”*

3.4.3 Análise e discussão dos resultados do Curso de Formação de Habilidades Avaliativas.

Os Quadros apresentados a seguir descrevem os temas, objetivos, encontros, nos quais estes temas foram abordados, as atividades desenvolvidas, os procedimentos utilizados pela pesquisadora e os efeitos sobre o comportamento da professora.

3.4.3.1 Tema 1. A definição de comportamento.

A partir dos objetivos propostos para esta temática e dos procedimentos utilizados de acordo com as atividades, foi possível observar conforme Apêndice 6 (quadro 4) , que a Pesq. utilizou o procedimento de apresentação de instruções, (fala 1) no 2º encontro: *“(...) eu gostaria que você organizasse essas figuras, naquelas que se comportam e naquelas que não se comportam. Tenta dividi-las em dois grupos e coloca para mim quais os critérios que você utilizou para classificar essas figuras”*. Estas instruções geraram a resposta da P, (fala2) *“Eu acho que os animais também têm determinados comportamentos então eu coloquei eles no grupo de que tem comportamento, que tem que se alimentar e se interagir, interagir com meio, tendo como objetivo alcançar o intercâmbio com a sua própria raça. Já esse avião e a escrita tem um comportamento por trás disso... Mas eu não estou vendo a interação do ser humano, interagindo...”* Os procedimentos utilizados para esta atividade, possibilitaram a verificação do repertório inicial da participante sobre o conceito de comportamento.

Depois de organizar as figuras em dois grupos a P descreveu as características para cada grupo de figuras, a Pesq. utilizou de reforçamento positivo para as respostas adequadas ao conteúdo selecionado.

Em seguida deu seqüência ao processo de ensino utilizando outras atividades como a classificação das fotos que a própria P fez das atividades realizadas em sala de aula, tarefa solicitada no 1º Encontro de acordo com o conteúdo ensinado sobre as etapas do processo de ensino e aprendizagem.

Outros procedimentos foram utilizados durante os encontros que abordaram o Tema 1. Um dos procedimentos foi a instigação de respostas por meio de perguntas: Como no exemplo da transcrição do 2º Encontro, Pesq (fala 3): *“Quais os comportamentos que você considera envolvidos no processo ensino-aprendizagem?”* resposta da P (fala 4), *“Troca de informação, comunicação e mudança”*. Fala da Pesq. (fala 5) *“Quando você participa do ensino e aprendizagem, qual o seu comportamento?”* a P responde (fala 6): *“É tentar entrar em contato com a pessoa”* consequenciação da Pesq. (fala 7) *“Porque você tem que entrar em contato com essa pessoa?”* a P responde (fala 8): *“A intenção é a troca de conhecimento”*.

Também foi utilizado o procedimento de reforçamento diferencial pela Pesq. às respostas produzidas pela P. Ocorreu um aumento da probabilidade de alguns comportamentos serem emitidos mais vezes, tais como: o comportamento de responder e o comportamento de apresentar respostas próximas dos conceitos esperados. Como por exemplo no 1º Encontro, (fala 9): *“Ações que um organismo apresenta estabelecendo relações com o meio em que está inserido”*.

Portanto a Pesq. esteve sob efeito das respostas da P para ensinar os conceitos pretendidos, de acordo com os objetivos elaborados inicialmente.

Pode-se constatar, também, que a professora ampliou o seu repertório verbal ao reduzir frequência das interpretações dos comportamentos apresentados pelos alunos durante a realização da atividade de A.R.C.I nos 4º e 5º Encontros, como exemplo (fala 10): (...) *é tímido, ele faz com capricho as atividades*”. A P passou a fazer relatos mais descritivos dos comportamentos dos alunos, tais como (fala 11): (...) *não fala quando é solicitado, ele realiza a atividade de acordo com a instrução apresentada*. Ao final dos exercícios propostos podemos observar a habilidade em fazer descrições.

Essas possíveis mudanças ocorridas no comportamento da P puderam ser verificadas nas transcrições dos encontros. É possível visualizar a trajetória que a P percorreu até a elaboração e compreensão dos conceitos.

As mudanças ocorridas foram possivelmente função dos procedimentos utilizados pela Pesq. Portanto essas aprendizagens ocorreram porque as respostas da P produziram efeitos nos procedimentos utilizados pela Pesq. tais como: apresentação de instruções, instigação de verbalizações da P sobre o conteúdo por meio de perguntas e reforçamento diferencial.

3.4.3.2 Tema 2- O processo de ensino e aprendizagem em Educação Infantil

É possível verificar de acordo no Apêndice 7 (Quadro 5), que a partir das atividades e de alguns procedimentos realizados, dentre esses questionamentos e apresentação de instruções, foi possível observar o repertório da P sobre o tema: processo de ensino e aprendizagem.

A primeira atividade realizada foi a elaboração da capa para o seu “Portfólio”. Os procedimentos utilizados foram: a Pesq. ofereceu diversos materiais, como: canetinhas, lápis, papéis coloridos, durex coloridos, tintas, etc e apresentação de instruções para a confecção da capa.

Após a conclusão dessa atividade, foi possível relacionar, a partir de perguntas feitas pela Pesq. as etapas que ela percorreu ao confeccionar a sua capa, com as prováveis etapas do processo de ensino e aprendizagem. Em seguida, a Pesq. verbalizou relações entre a confecção da capa com as etapas do processo de ensino e aprendizagem, de maneira a organizar as etapas que a participante percorreu até chegar ao resultado final, no caso a capa de portfólio.

A partir da coleta de algumas informações sobre o repertório inicial da P nesta primeira atividade, a Pesq deu seqüência ao processo de ensino e aprendizagem adequando os objetivos em função do repertório inicial da P e utilizando procedimentos que estivessem em função do que a P precisaria aprender como por exemplo, elaboração de objetivos em função dos comportamentos, procedimentos e atividades em função dos desempenhos dos alunos e realização da A.R.C.I, a partir desses dados a Pesq. procurou relacionar seu planejamento dos encontros, em função das necessidades da P.

Os seguintes procedimentos utilizados no 2º Encontro possibilitaram inferir que as ações da Pesq. produziram efeito nos comportamentos da P, porque ela emitiu respostas que atenderam aos objetivos do Curso e que serviram como linha de base para utilizar conseqüências positivas.

Um dos procedimentos utilizados foi o de **relacionar as fotos das práticas educativas**, executadas como tarefa do 1º Encontro, com as etapas do processo de ensino e aprendizagem, esse procedimento serviu como revisão e reforço dos conteúdos já ensinados.

Como exemplo das perguntas utilizadas durante esta etapa no 2º Encontro, segundo (fala 2) a Pesq. perguntou: *“Então explica para mim o que seria ensinar? A P respondeu, (fala 3) “ Transmitir conteúdo de maneira que a criança encontre sentido, necessidade, sentido no crescimento dela”, a Pesq. perguntou, (fala 4), “E o que é a aprendizagem? P respondeu (fala 5), “É quando ela consegue se transformar, mudar, acrescentar alguma coisa adquirir um comportamento do conteúdo da mudança. Adquirir um*

comportamento, um conhecimento, mudança... Pesq. (fala 6) falou: “Mudança? P respondeu (fala 7), “De comportamento”.

Para a consecução do objetivo programado para este tema, foi utilizada a atividade de **montagem do quadro funcional** (KUBO e BOTOMÉ, 2001), através da apresentação de instruções e questionamentos, como procedimentos de ensino.

A Pesq. apresentou a P os componentes do processo de ensino e aprendizagem, em tarjetas separadas e apresentou a seguinte instrução (fala 8); *“Organize esses componentes conforme identificação dos antecedentes, ações e conseqüentes”*. Esta atividade teve por objetivo o ensino da análise descritiva funcional.

Em seguida foi solicitado que a P organizasse as fotos que ela fez das atividades por ela desenvolvidas em sala de aula, de acordo com os componentes do processo de ensino e aprendizagem apresentados anteriormente.

Nesta atividade a P indicou como condições antecedentes: recursos, objetivos, situação e planejamento, as ações executadas por ela (aplicação da atividade) e os conseqüentes que seriam os registros trazidos para análise, referentes aos comportamentos emitidos pelos alunos durante a atividade intitulada “História da Chapeuzinho Vermelho”.

O 3º Encontro retrata como exemplo, os procedimentos relatados acima. A Pesq. perguntou, (fala 9) : *“Você acha que está faltando mais alguma etapa desse processo? P respondeu (fala 10),” O registro da avaliação, eu estar tentando fazer um registro do que observei que é a participação de cada um, ou tentar ver como cada um participou (...) não me organizei e não me preparei para isso para essa parte do registro e tenho uma noção geral e vaga de tudo e por que eu não tive esse....”*

A partir da resposta da P, a Pesq. relacionou a avaliação como parte integrante do processo de ensino e aprendizagem, para que a P compreendesse que a A.R.C.I está inserida e pode ser realizada no decorrer do processo de ensino e aprendizagem, seja no início da atividade, de determinado procedimento, da apresentação conteúdo ou semestre. Portanto não deve ser desenvolvida apenas no início do semestre ou do ano.

A apresentação do tema processo de ensino e aprendizagem, foi a todo o momento relacionada com as características da Educação Infantil e com as práticas de ensino utilizadas pela P. No 4º Encontro, P falou, (fala 11) *“Para mim a pré-escola é aqui, o momento que eu vou utilizar atividades onde eles vão proporcionar desenvolvimento, mas principalmente fazer tudo com prazer, respeitando o limite de cada um, não criticando, não impondo não pressionando, não exigindo, então a minha postura é essa eu constato para ela, tá assim, assim mas eu nunca me preocupei não, que dessa criança poderia tirar, mais essa criança poderia estimular, desenvolver mais, aproveitar da observação de cada criança, como ela vai se desenvolvendo ao longo da vida a partir daquilo ali mas eu nunca tive noção disto. Colocar as mãos em prática para tentar chegar com a maioria no mesmo nível de maturidade, para ser melhorado para todos... nunca tive essa intenção, a gente da pré-escola não tem essa preocupação, é oferecer o recurso é usar aquele recurso no momento mais de lazer, mais de brincadeira e de oportunização da criança, vai usar aquilo de acordo com a sua história com a sua capacidade.”*

Este relato de P sugere que a avaliação na E.I para esta professora, tem a função de “diagnóstico”, isto é, de descrição do desenvolvimento do aluno e não como variável determinante das ações de ensinar do professor.

Quando a Pesq. perguntou, no 4º Encontro (fala 12), *“Qual o efeito que está tendo o comportamento dos alunos sobre a sua ação?”* P respondeu, (fala 13), *“Quero ver se consigo trabalhar algumas coisas sobre o que nós conversamos sobre o desenho, principalmente essas ações que você me fez refletir...”* e a Pesq. falou, (fala 14), *“Que ótimo!”*

Algumas mudanças foram percebidas no relato de P em relação à sua prática. No 3º Encontro, (fala 15), a P disse: *“As suas perguntas são sempre muito instigante. Fazem-me parar pra pensar em coisas que eu ainda não estou preparada para pensar e refletir. Então eu estou sempre dando um feedback pra minha cabeça. Você procura parar pra refletir no que não tinha parado para pensar sobre isso que está refletindo, em coisas da minha prática que eu não tinha parado para pensar, percebendo até coisas que eu faço sem constatar isso tudo, sem ter muitas vezes a noção do que é que eu faço. Você está me fazendo perceber muitas coisas que tenho que fazer e não*

consigo, então tudo o que você está me perguntando, me questionando, me fazendo muito refletir sobre minha prática, sobre coisas que gostaria de alcançar, o que eu percebo que são importantes”

Outras mudanças foram percebidas também, nas práticas de P, pois nas semanas seguintes ao 4º Encontro, no qual ela havia identificado algumas alterações necessárias para a realização da atividade da “História da Chapeuzinho Vermelho”. Estas adequações se referiam ao planejamento e condução da atividade de acordo com o repertório inicial dos alunos . A P executou a atividade com as alterações produzidas ao longo dos encontros.

No 7º Encontro a P trouxe os resultados da realização da atividade conforme (fala 16), *“Na semana passada eu fiz um replanejamento daquela atividade, um trabalho dirigido, quando você falou para mim em relação ao desenho, do que poderia ser feito para observação do corpo humano, detalhes dos desenhos das crianças, como melhorar, com a uma atividade dirigida, chamei a atenção para figura, para observar os braços, a cabeça, depois eu comecei a fazer, a atividade ilustração da historinha, olha só a K que graça, olha só os desenhos deles, os desenhos tiveram um salto qualitativo, todos olha só que gracinha, que bonitinho”*. A Pesq. falou. (fala 17), *“foi muito perceptível o progresso...”* Acabou sendo uma continuidade do que a gente está vendo aqui nos encontros. e a P falou, (fala 18): *“O legal foi o ver que através da avaliação, da compreensão de conceitos que eu intervi, eles progrediram.”* A Pesq disse, (fala 19): *“Está vendo só, fico muito feliz por você estar aproveitando nossos encontros e pondo em prática aquilo que vemos enquanto teoria, e melhor ainda saber que estão facilitando sua prática”* e a P encerra dizendo (fala 20): *“Seu trabalho já surtiu efeito....”*. e a Pesq. falou (fala 21) *“Muito mais o seu”*.

Fica evidente que as mudanças foram ocorrendo e principalmente a partir dessas mudanças, a animação (estímulo) para aprender mais sobre os conteúdos no decorrer dos encontros aumentou consideravelmente.

Essa transposição da teoria para a prática auxiliou na compreensão da utilização dos conceitos revistos. O Curso ganhou mais credibilidade para a P.

O que fica cada vez mais evidente é o efeito que os procedimentos utilizados pela Pesq. tiveram sobre os comportamentos da P.

3.4.3.3 Tema 3 - Avaliação em Educação Infantil.

Inicialmente, conforme apresentação do Apêndice 8 (Quadro 6), a aprendizagem do Tema Avaliação em E.I, consistiu na apresentação de instruções pela Pesq. para que a P escrevesse sobre avaliação na Educação Infantil, consistindo em um procedimento para a verificação das informações que ela possuía a respeito do tema.

Como exemplo, no 1º Encontro, a Pesq. instruiu, (fala 1) “*Escreva o que você sabe sobre Avaliação e essa prática na Educação Infantil*”.

A P respondeu, de maneira que as informações verificadas possibilitaram o conhecimento do seu repertório inicial, através do exemplo do seu registro, no 1º Encontro (esc.2) “*Avaliação, processo onde se verifica se o que está sendo aplicado está sendo assimilado, entendido, trazendo crescimento tanto para quem oferece o conhecimento, como para quem recebe as informações. Pode ser realizada com observações constantes durante a atividade e também na seqüência de ações de um processo de assimilação de conteúdos. E pode ser feita a observação, através das produções (amostras).*”(grifo nosso)

Para ensinar conteúdos a respeito do tema “Avaliação na Educação Infantil”, a Pesq. apresentou novamente uma instrução à P. (fala 3) “*Agora escreva como é para você a Avaliação na Educação Infantil*” A P registrou, (esc. 4) “*O que me incomoda é a maneira como o sistema de ensino avalia e classifica as crianças. Talvez a opção pela pré-escola me garanta o fato de não precisar avaliar a criança, através dos sistemas usuais, este descompromisso de precisar estar sempre medindo e enquadrando as crianças em classificações de conteúdos. Na pré-escola, tenho o prazer de brincar, realizar atividades que sei que contribuo para o crescimento das crianças. Mas sem a cobrança de conteúdos, que não vejo que são necessários. Gostaria que a escola fosse um espaço que garantisse o prazer de aprender e não apenas a obrigação.*” (grifo nosso)

Essas informações registradas pela P, serviram como linha de base para a adequação dos objetivos e para o planejamento de procedimentos de ensino que estivessem em função dessas respostas.

Nesse caso, as seguintes informações registradas pela P, deram seqüência aos procedimentos de aprendizagem:

- 1) Avaliação como processo;
- 2) Crescimento tanto para quem oferece o conhecimento, como para quem recebe as informações;
- 3) Pode ser feita a observação, através das produções (amostras);
- 4) Sistema de ensino avalia e classifica as crianças;
- 5) Opção pela pré-escola me garante o fato de não precisar avaliar a criança, através dos sistemas usuais;
- 6) Na pré-escola, tenho o prazer de brincar, realizar atividades que sei que contribuo para o crescimento das crianças. Mas sem a cobrança de conteúdos, que não vejo que são necessários.

Como exemplo de atividade que teve origem a partir das informações levantadas pela P, foi da **tarefa dos registros do desenho da “História da Chapeuzinho Vermelho”** (tarefa solicitada no 2º Encontro).

Os procedimentos a serem utilizados, consistiram na apresentação de instruções, para que a P estabelecesse relações da sua prática com as etapas do processo de ensino e aprendizagem e também com a avaliação. Esses procedimentos foram importantes, pois, contribuíram para o conhecimento do repertório inicial da P sobre avaliação.

Outro exemplo, que foi possível observar no 3º Encontro, foi quando a Pesq. falou, (fala 5) “*Você acredita que falte alguma etapa quando eu pedi para você nomear as etapas da aplicação dessa atividade?*” A P respondeu, (fala 6), “*rs rs rs , a avaliação.*” Pesq. falou, (fala 7) “*Você avaliou em algum momento ?*” P respondeu (fala 8), “*A todo o momento, constatando a participação, o entendimento deles. Não consegui avaliar individualmente, avaliei em grupo a produção, mais o que deu para avaliar foi no contexto generalizado, o resultado geral e não individual o que cada um produziria se fosse proposto individualmente, isso que consegui avaliar também a maturidade o desenvolvimento, o que cada um está escrevendo, o desenvolvimento da escrita o que escreveram eu consegui avaliar também alguma coisa dentro desenho de cada um percebi que alguns fizeram cópias eu consigo perceber tudo isso a maturidade o senso de observação e de noção de espaço eu pude perceber, fiz não tive um objetivo mas quando você olha*”

no desenho da criança pra fazer ali a Chapeuzinho no caminho, na hora da turma fazer a seqüência certinha da história e isso também uma avaliação da capacidade esse menino é ..” a Pesq. diz (fala 9), “Você acha que está faltando mais alguma etapa desse processo?” P responde (fala 10), “O registro da avaliação, eu estar tentando fazer um registro do que observei, que é a participação de cada um ou tentar ver como cada um participou, aqueles que se interessaram aqueles que não se interessaram, que atrapalharam, que tiveram outros interesses também pelos desenhos o entendimento a própria maturidade da criança, tem criança que é mais madura, mais participativa tem o desenho que é mais elaborado que os outros baseou não me organizei e não me preparei para isso para essa parte registro e tenho uma noção geral e vaga de tudo e por que eu não tive esse....”

A partir desses dados verificados no diálogo da Pesq. e P, foi possível identificar as lacunas teóricas na formação da professora, tais como: compreensão dos conceitos de avaliação (utilização de procedimentos, principalmente o registro), diferenciação entre avaliação final e processual, relações de aspectos teóricos e práticos e principalmente os aspectos topográficos e funcionais dos comportamentos avaliativos.

O primeiro procedimento interventivo para esse processo de ensino e aprendizagem, foi à apresentação de instrução pela Pesq. para que P **descrevesse o processo avaliativo nas atividades práticas** trazidas pela P (fotos e registros) e comentasse sobre a importância desse processo, através da **exposição dialogada de revisão de conteúdos**.

A Pesq. também utilizou de modelação para ensinar à P como a avaliação deveria ter sido realizada na atividade “Desenho da história da Chapeuzinho Vermelho”.

Foi utilizado reforçamento diferencial, sendo reforçados positivamente os comportamentos adequados, que se aproximavam do ideal.

Outro procedimento foi o questionamento realizado pela Pesq. para que a P **identificasse uma atividade já realizada que não procedeu como o planejado**. A Pesq. perguntou (fala 11): “*Você já percebeu alguma ação que você já teve com as crianças que você não atingiu aquilo que você pretendia, enquanto objetivo? Que você não tenha conseguido alteração nos comportamento das crianças, para ampliar o repertório delas?*” A P respondeu

(fala 12), *“A apreciação de um texto bem escrito e a leitura do jornal. A Pesq. falou, (fala 13), “Então você conseguiu identificar onde foi essa falha quando você fez pela primeira vez a atividade com a leitura de jornal?” e a P responde (fala 14), “Percebi que não adianta, a gente querer trazer uma atividade e a gente achar que vai ser interessante, se não partir do interesse deles (...) Bom tinha que ver o interesse deles pra a se interessar pela atividade. Eu tinha que conversar, perguntar o que eles sabiam” e a Pesq falou (fala 15), “Você percebe como são importantes os antecedentes da situação para depois você executar as ações (...) nesses antecedentes está avaliação (...) partir da realidade deles que seria uma avaliação inicial, você poderia ter uma ação e uma resposta subsequente completamente diferente”*

A partir da análise oral dos aspectos necessários para que uma atividade seja bem sucedida (planejamento, A.R.C.I e consequenciação), a P identificou as dificuldades encontradas durante a atividade, “Leitura do jornal”, tais como: falta de interesse dos alunos, falta de procedimentos planejados de acordo com a realidade. Para que a atividade pudesse ser replanejada de acordo com as necessidades apontadas.

Em seguida foi realizada exposição oral e dialogada a respeito da trajetória da avaliação e das suas conseqüências para os dias atuais e também se analisou à necessidade de uma melhor compreensão e sistematização da avaliação na Educação Infantil, para que ela seja realmente um procedimento nas práticas educativas dos professores.

Para que isso aconteça, a P relatou que seriam necessários cursos de capacitação como esse e também mudança na formação dos professores.

Como exemplo, no 1º Encontro (fala 1) *“É às vezes a gente teria que estudar mais se preparar mais. Eu vejo que existem vários lados existem algumas coisas que todo profissional não está preparado para aquilo que faz. Aquele que está se aperfeiçoando se desenvolvendo e que nunca vai se sentir preparado, mas existe uma fundamentação básica que é necessária, antigamente ninguém se incomodava não existia essa evolução na aprendizagem e hoje estamos numa fase bem crítica uma fase de busca de como deve ser o ensino e de como acontece aprendizagem”*.

3.4.3.4 Tema 4 - Procedimentos para a Avaliação Inicial em Educação Infantil.

Um aspecto importante constatado tanto nas filmagens da primeira etapa, como na entrevista é que a P participante da pesquisa não elaborava planejamentos, nem qualquer outro tipo de registros para as avaliações que ela relatava realizar Apêndice 9 (Quadro 7).

O 3º Encontro também serviu como procedimento de investigação inicial, um exemplo da utilização deste procedimento foi a pergunta realizada pela Pesq. à P (fala 1), *“Quais as suas dificuldades na realização da avaliação inicial? A resposta da P (fala 2),” Não me proponho avaliar”* e a consequenciação da Pesq. (fala 3), *“Você tem essa proposta mesmo, não se propor à avaliar?”* e a resposta da P (fala 4): *“Tenho, porque isso não é uma coisa projetada, exigida, vinda da prática, ela não é exigida e nem cobrada.”*

A partir dessas informações verbalizadas pela P, foi possível constatar alguns equívocos no seu relato verbal. Na primeira entrevista e no início do Programa de Capacitação ela afirmava que avaliava, mas não registrava (planejamentos e pareceres), mas depois de participar de dois encontros do Curso de Capacitação e ter demonstrado certa compreensão sobre alguns conceitos, definições e procedimentos, a P demonstrou mudança no seu relato verbal, com mais naturalidade passou a reconhecer que a A.R.C.I não faz parte da suas práticas educativas.

Até o momento que a P não conhecia esses conceitos e procedimentos, ela considerava que realizava A.R.C.I. Após essa aprendizagem seu relato verbal foi alterado.

Portanto, a próxima etapa seria, interventiva, através de consequenciações pela Pesq. de procedimentos que facilitem o ensino de comportamentos de planejar e em seguida realizar a A.R.C.I.

Exemplo dessa necessidade pode ser observada no 3º encontro, no relato da P (fala 5), *“... é pela situação, por achar que é uma coisa natural que acontece naturalmente dentro deste nosso contexto didático do desenvolvimento e é uma coisa já prevista, você não precisa ter organizada, registrada, uma coisa que você já acha que você já domina, você sabe que*

uma criança já consegue, então você já tem alguns pressupostos que você acha que está ali contextualizada, numa conversa...”

Muitas dessas dificuldades em registrar a avaliação apresentadas pela professora, podem estar relacionadas a essa falta de conhecimentos necessários sobre avaliação na Educação Infantil e falta de reforçamento natural do próprio ambiente de trabalho.

Foram propostos procedimentos para a P, através da apresentação de instruções pela Pesq. para a elaboração do planejamento da A.R.C.I, nesta atividade foram utilizadas fichas (etapas do planejamento) para serem completadas de acordo com as atividades que a P realizava na sua sala de aula.

Um exemplo deste procedimento, pode ser observado no 3º Encontro, na observação dos registros coletados pela P, a Pesq. pergunta (fala 6): *“Você planejou uma avaliação antes de você executar essa sua ação?”* a resposta da P (fala 7), *“Foi o que eu vi que eles traziam anteriormente de comportamentos e a minha avaliação inicial foi essa.”* E como consequenciação a Pesq. fala (fala 8), *“A partir do momento que a gente se refere avaliação, não só avaliação como suposição, mais avaliação planejada, executada e analisada. Quando falamos do seu planejamento da suas ações esse plano que você realizou são apenas suposições ou ele é planejado e elaborado a partir de levantamento de objetivos, são analisadas as conseqüências, vamos ver avaliação da mesma maneira, aquela avaliação que permeia tudo isso, aqui a avaliação inicial enquanto antecedente a sua ação para ter um desempenho melhor .”* e como resposta da P (fala 9), *“Eu tenho então de voltar, tiro conteúdo, do que a criança sabe o que eu vou fazer usando o que ela sabe e para onde quer chegar.”*

A Pesq. utilizou como procedimento de ensino a apresentação de instruções para a elaboração do planejamento da A.R.C.I. Como pode ser observado, os resultados desta atividade foram positivos tanto na execução como na verbalização da P durante a sua realização.

O importante nos encontros foram que as respostas da P produziram um efeito nas ações da Pesq. para que fossem propiciadas novas aprendizagens e sistematização de alguns conhecimentos que a P trazia como repertório inicial.

Outro procedimento de ensino utilizado com a participante, foi a elaboração oral e escrita de descrição de comportamentos e elaboração de critérios para consequenciação dos comportamentos dos alunos esperados em função dos objetivos de ensino.

Para a elaboração dos critérios, foi necessária uma diferenciação da consequenciação positiva, de ignorar e negativa.

A partir da compreensão através de exposição oral e dialogada e demonstração de exemplos práticos de situações que envolviam os conceitos de reforço positivo, negativo e de punição pela P. A Pesq. organizou o registro dos comportamentos que serviriam como consequenciações para as respostas emitidas na atividade de simulação da A.R.C.I através dos registros coletados.

No 4º Encontro, a Pesq. apresentou instruções para orientar uma **Simulação de avaliação inicial**. A partir dos registros coletados anteriormente, intitulados, “Desenhos da história da Chapeuzinho Vermelho” a P realizou uma A.R.C.I desde o seu planejamento, execução e análise dos resultados.

Durante a simulação, os comportamentos emitidos pela P eram consequenciados através de reforço positivo pela Pesq. quando as ações eram adequadas aos objetivos de ensino. Quando as ações eram equivocadas, a Pesq. instigava a P através de perguntas até ela se aproximar do desempenho esperado, caracterizando utilização de consequenciação positiva.

Além dos exemplos já relatados nessa análise que demonstram essas mudanças comportamentais da P, o exemplo a seguir demonstra algumas alterações no relato verbal da P, em relação a realização da A.R.C.I (fala 10)“*Uma situação que eu achei deste ano, quando eu tentei colocar em prática no início, é que eu fiz a coleta da escrita do desenho deles, mas eu não parei para analisar o trabalho e agora percebi bem que é muito importante fazer a avaliação inicial, para saber como as crianças estão, o que elas sabem, o que elas dominam para saber o que é preciso para trabalhar e a partir disso a gente tem que traçar um plano de trabalho: O que a criança já sabe a partir daquilo que eu possa desenvolver, qual o objetivo que quero alcançar naquela etapa com a criança e estar sempre reavaliando, daí passando para novas etapas percebendo que pode ser melhorado, de que maneira que pode*

ser melhorado, eu entendo avaliação como algo constante e procuro buscar alternativas para melhorar aquelas práticas se ela não acabou, avaliar o que não foi bom o que não foi feito numa situação das crianças, que foi uma falha minha que eu usei uma tática errada, o método uma prática e mesmo sendo o mesmo conteúdo tendo o mesmo objetivo, posso mudar a estratégia para tentar alcançar o que no alcancei, analisar os recursos e daí perceber o que tem que fazer durante o ano todo e mesmo aqui no pré, no jardim II, no maternal é uma prática possível que com isso dá para organizar melhor o trabalho, ter uma noção melhor do que as que estão aprendendo e eu continuar desenvolvendo.”

A partir desse relato é possível perceber as alterações em suas verbalizações sobre a Avaliação de Repertório Comportamental Inicial. É provável que as suas ações agora estejam também sob efeito dessa aprendizagem.

Em seguida a Pesq apresentou os critérios para consequenciação já prontos, para serem comparados com os que a P havia planejado.

3.4.3.5 Tema 5 - Competência para avaliar - comportamentos de avaliar do professor

A análise desse tema desenvolvido nos encontros do Curso de Formação de Habilidades Avaliativas, consistiu na identificação das habilidades que a P tinha quanto à realização da A.R.C.I, apêndice 10, (Quadro 8).

Dentre as habilidades reconhecidas como promotoras do Processo de A.R.C.I, foram organizadas em dois grupos: 1) Observar, Relacionar e Apresentar Instruções, como habilidades descritas verbalmente pela P, como constantes no seu repertório.

A inadequação dessa verbalização da P pode ser reconhecida através da análise realizada dessas habilidades, a partir de procedimentos investigativos da Pesq. quanto ao repertório comportamental inicial da P.

Pode-se verificar que a compreensão e a utilização que ela fazia dessas habilidades eram, da seguinte maneira, como se pode observar no exemplo do 3º Encontro, (fala 1) “... o que deu para avaliar foi no contexto generalizado o resultado geral e não individual (...) consegui avaliar também a maturidade desenvolvimento, (...) eu consigo perceber tudo isso a maturidade, o senso de

observação e de noção de espaço eu pude perceber, fiz não tive um objetivo, mas quando você olha no desenho da criança (...) isso também uma avaliação da capacidade esse menino é...”(...)” é uma coisa já prevista você não precisa ter organizada, registrada, uma coisa que você já acha que você já domina”.(grifo nosso)

A partir desse relato da P, principalmente as falas identificadas pelo nosso grifo, que a compreensão dela quanto ao processo de A.R.C.I era muito diferente dos princípios, conceitos utilizados como referências no curso. A princípio ela dizia, mas não fazia e agora até mesmo o dizer é inadequado com relação a uma prática de avaliar adequada.

Portanto, foi possível verificar a necessidade de ensinar a P, a desempenhar essas habilidades de maneira funcional, ou melhor, que ela soubesse executar a ação, identificasse suas conseqüências, e principalmente percebesse que observar, relacionar e instruir tinham que estar em função dos comportamentos emitidos pelos alunos.

A compreensão dessas habilidades correspondem, observar (habilidade compreendida como olhar e possibilitar a descrição comportamental do que está sendo visto), registrar (anotar as descrições e análises realizadas) e apresentar instruções adequadamente (conforme análise de contingências e topografia).

As habilidades que não foram constatadas na prática da P e nem mesmo no seu relato verbal foram: descrever (Comportamento verbal a respeito do que é observado), analisar funcionalmente (descrever a função da emissão do comportamento e suas conseqüências), relacionar (comparar uma descrição com ela própria no decorrer do tempo, ou com outras descrições), contextualizar ações em termos topográficos (descrever como o comportamento é apresentado), consequenciar positivamente (fornecer reforço positivo ou retomar o objetivo não alcançado), planejar (prever e organizar ações através de registro), fornecer feedback (dar um parecer sobre o comportamento emitido)

Um exemplo pode ser observado no relato verbal da P, (fala 2) no 3º Encontro, “(...) não me organizei e não me preparei para isso, para essa parte do registro e tenho uma noção geral e vaga de tudo (...) a minha falha é que eu não registro eu não consigo, não tenho tempo, não consegui me

programar e organizar de maneira que eu consiga fazer isso, estou conseguindo um pouquinho, mas muita coisa fica perdida, mas eu passo o tempo todo avaliando a minha prática.”

Essas observações do repertório inicial da P produziram o efeito na Pesq. de planejar atividades e procedimentos que correspondessem ao ensino dessas habilidades na P.

A habilidade de observar foi ensinada através das diferentes atividades propostas, uma delas a classificação das figuras. A Pesq. utilizou da apresentação de instruções e sugeriu a P que observasse as imagens e as relacionasse com o conceito de comportamento verbal e não verbal, ensinando a P a descrever o que ela observou.

A visualização das ações nas fotos possibilitaram a organização das etapas do processo de ensino e aprendizagem e também proporcionou a elaboração de descrição.

A Pesq. utilizou em seguida outro procedimento de ensino, ela apresentou instruções para a P, para que ela elaborasse um instrumento avaliativo, que desenvolveria habilidades como: observação, registro e análise designados como Protocolo de observação,

A observação foi ensinada através de treinos, levando-se em consideração que a técnica não consistiria apenas no olhar, mas também na atenção necessária para a descrição do que seria observado.

Quanto ao registro, algumas atividades facilitaram o seu desenvolvimento, tais como, a Simulação da A.R.C.I a partir dos “Desenhos da História da Chapeuzinho Vermelho” a P replanejou e alterou suas ações conforme efeito da A.R.C.I, na elaboração do Instrumento avaliativo, nomeado como Protocolo de observação, através da utilização de procedimentos como a instrução, foram identificados anotados os antecedentes, ações e subseqüentes pela P, o que propiciou o registro do planejamento, como antecedente e dos resultados, um registro da descrição do que foi executado e constatado como resultados.

Para o ensino da habilidade de descrever, o repertório inicial da P verificado anteriormente pela Pesq. era composto por comportamentos interpretativos e demasiada utilização de adjetivos para se referir aos comportamentos do aluno. Esse repertório inicial produziu um efeito na Pesq.

que foi de utilizar procedimentos como apresentação de instruções para o ensino das descrições, perguntas sobre os comportamentos apresentados pelos alunos e apresentação de reforçamento diferencial para as respostas que se aproximavam da adequada. A P foi aprendendo uma nova forma de descrever os comportamentos dos seus alunos.

Exemplo dessa mudança de comportamentos, podem ser observado no 4º Encontro (fala 3), *“é uma menina muito tímida, dá uma opinião está participando mais.”* A partir desses relatos a Pesq. apresentou instruções para P descrever quais comportamentos que eram emitidos pelo aluno e que caracterizavam o que ela chamava de “timidez” e “participar mais”.

A partir desses procedimentos utilizados pela Pesq, foram produzidos efeitos nos comportamentos da P, ela passou a compreender a importância de alterar o seu comportamento de interpretar e de utilizar adjetivos para determinar o que era observado. Começou a elaborar descrições mais delimitadas e visíveis para se referir aos comportamentos apresentados pelos alunos. Como exemplo, na (fala 4) da Pesq. *“Tenha cuidado para não adjetivar e sim descrever o que ela faz”*.

Na habilidade de realizar análise funcional do comportamento, as atividades de montagem do quadro funcional, replanejamento da atividade de desenhos da “História da Chapeuzinho Vermelho” e as exposições orais e dialogadas sobre o conteúdo, proporcionaram a identificação da situação inicial, as ações e os conseqüentes.

Esse exercício foi realizado muitas vezes, até que ela identificasse e soubesse realizar essa análise.

Quanto ao ensino da habilidade de relacionar foram realizadas atividades como a da Simulação da A.R.C.I, através da “História da Chapeuzinho Vermelho”. A Pesq. utilizou procedimentos de apresentação de instruções para propor que a P comparasse os comportamentos emitidos pelos alunos em diversos períodos do ano letivo.

A descrição de ações em termos topográficos, também foi uma habilidade desenvolvida através da atividade do “Desenho da História da Chapeuzinho Vermelho”, utilizando-se procedimentos de instruir para que a P elaborasse descrições de como os comportamentos eram emitidos, sem neste momento analisar suas funções.

A habilidade para consequenciar através da apresentação de reforço positivo, foi ensinada através da atividade de elaboração de critérios de consequenciação em relação à Simulação da A.R.C.I, através dos desenhos dos alunos da “História da Chapeuzinho Vermelho”. Para o ensino dessa habilidade, a Pesq. utilizou de apresentação de instruções para orientar como deveriam ser as consequenciações (em função da resposta produzida pelo aluno) e também através de exposição oral e dialogada dos critérios para serem realizadas as consequenciações, de forma a promover o processo de A.R.C.I.

A habilidade de planejar foi desenvolvida através da atividade de Replanejamento da A.R.C.I dos desenhos da “História da Chapeuzinho Vermelho”. Através de procedimentos, tais como: apresentação de instruções, para a realização do planejamento de forma que atendesse ao processo de ensino e aprendizagem e da apresentação de reforçamento diferencial para as respostas apresentadas pela P que se aproximavam do comportamento esperado.

Através da atividade de elaboração de um instrumento de A.R.C.I, a Pesq. apresentou instruções para a P elaborar um Protocolo de observação (Apêndice 6), para que fosse um instrumento facilitador e que pudesse ser aplicado e principalmente propiciasse uma análise funcional dos comportamentos a serem avaliados.

O Protocolo foi elaborado a partir das necessidades da P, sendo portanto, um protocolo auxiliar para a observação, registro e análise do comportamento verbal dos alunos.

A elaboração consistiu na realização de descrições de comportamentos a serem observados. Após essa primeira organização, o Protocolo de Observação foi apresentado a um outro profissional que não o conhecia e que não havia participado do processo de elaboração, portanto exerceu a função de juiz, a qual teceu comentários de possíveis alterações para estruturá-lo de maneira mais adequada, ou melhor de acordo com os seus objetivos, que seriam observar os comportamentos verbais dos alunos e descrever funcionalmente esses comportamentos.

Em seguida foram realizados dois estudos pilotos, um pela P e outro pela Pesq. para testar a eficácia do protocolo para analisar os comportamentos

selecionados e posteriormente feitas as alterações de acordo com a sua aplicabilidade.

Como exemplo, foi possível observar no 10º Encontro, a fala da P (fala 5) *“eu achei bem completo , durante o período não sei se eu vou conseguir observar todos esses itens, com a maioria das crianças , tem criança que está precisando. (...) está faltando mesmo, que eu percebo que falta registro, eu acabo não registrando, e acaba se perdendo e , muitas coisas que observa não registra, daí depois eu não pára para pensar o no que a você poderia fazer ... daí você caminha , esperando que a coisa mude , mais se você sistematizar , é possível conseguir alterar e melhorar alguma coisa.”*

Quanto a habilidade de fornecer feedback foi ensinada através da atividade de Simulação da A.R.C.I dos desenhos da “História da Chapeuzinho Vermelho”, a Pesq. instruiu como deveria ser realizada a apresentação de feedback e depois através da apresentação de reforçamento diferencial pela Pesq. eram reforçados apenas os comportamentos próximos do esperado.

A habilidade de apresentar instruções foi ensinada através da visualização de uma das sessões filmadas pela Pesq. Os procedimentos utilizados nesta atividade, consistiram na apresentação de instruções pela Pesq. para que a P visualizasse uma das suas aulas filmadas e descrevesse as instruções apresentadas por ela aos alunos.

Como exemplo dessas observações realizadas pela P, o 10º Encontro, a Pesq apresenta a seguinte instrução (fala 6): *“eu gostaria que a gente assistisse essa atividade (...) e que você prestasse a atenção, de que maneira você instruiu as crianças. Qual o efeito dessa instrução para as crianças.”* Como resposta da P, (fala 7) *“Foram faladas”*, Pesq fala, (fala 8) *“Certo, foram faladas, ou melhor, foram orais, descreve a maneira como você foi apresentando as instruções”* P responde (fala 9) *“Foram dadas várias instruções , eu acho que a gente dá toda uma explicação antes, mas depois vai dando passo a passo para dizer fazendo, ser assim... faz assim...”* Pesq. fala, (fala 10) *“Neste dia você fez isso?”* P responde (fala 11), *“Não, no dia expliquei tudo mas também eles ficam agitados e daí fica difícil falar no geral e que todos prestem atenção, mesmo naquele tempo ali, no que estou falando, talvez não se possa ser o tipo de atividade seu eu desse explicação passo a passo poderia ser melhor, não sei?”*

A partir da observação e análise realizada a P descreveu os efeitos dessas instruções e que poderia ser alterado.

Essa mudança no repertório da P pode ser exemplificado através, do 6º Encontro, quando a P fala (fala 12) *“Eu dei muita instrução para as crianças, falei muito, será isso? (...) Acho que se eu tivesse dado as explicações e fazendo na prática um exemplo...”*

A P se comportou em função dos procedimentos utilizados pela Pesq, portanto houve uma sensibilidade no planejamento das atividades e procedimentos em função do repertório inicial verificado e dos objetivos propostos.

No 6º Encontro, a fala de P é um exemplo de mudança de repertório verbal, (fala 13), *“... eu pretendo tentar desenvolver desde o início do ano uma prática de avaliação, dentro dos objetivos que a gente pretende chegar, partindo do que eu posso trabalhar, eu acredito que avaliação seja muito importante. Primeiro saber de onde estou partindo, para atender as características das crianças, para que minhas ações estejam em função das ações das crianças. Só que eu acredito que deva ser de uma maneira mais elaborada do que eu já fazia, que a maneira fácil para registrar, que a gente acaba fazendo isso mas de maneira dispersa, sem reflexão, tentar a partir de alguma coisa mais sistematizada. Perceber quais atividades que as crianças precisam para atingir os meus objetivos , até porque tenho feito isso ao longo da minha carreira, mas a não fiz bem determinada, bem especificado e que isso não foi documentado. Até do que seja isso , eu espero realmente conseguir através desses documentos e dos instrumento que você formulou , não é nada fora da que nós conversamos , aquilo que eu pus, do que é importante estar desenvolvendo, conseguir observar, não tem nada de extraordinário, pelo contrário, eu achei que fosse até me dar outras visões... é o que eu faço só que não de uma maneira que não se perde, porque eu faço e acaba-se perdendo, isso é algo mais elaborado.*

3.5 Análise dos comportamentos de avaliar observados na etapa 3 fase 1.

Assim como ocorreu na seção de Análise dos dados da Etapa 1, Fase 2, nesta seção serão apresentadas as interpretações funcionais dos comportamentos de A.R.C.I observados na Etapa 3, Fase 1.

As situações de ensino realizadas pela professora durante os nove dias da segunda fase da coleta de dados foram:

- **primeira sessão:** atividade com o calendário, para identificação do dia e mês do ano. Construção da rotina num cartaz preso à lousa com os alunos sentados na “roda de conversa”. Atividade de caça-palavras cada criança sentada na mesa recebeu as instruções da professora para a realização da atividade em folha avulsa. (nesta sessão a professora realizou a A.R.C.I por meio do protocolo de observação dos alunos: A e Th)
- **segunda sessão,** a P organizou os alunos para que ficassem sentados no chão em formato de U, depois apresentou o calendário para que os alunos identificassem o dia e o mês do ano. A professora neste dia fez a leitura da história: “*Falta um parafuso na cabeça do robô*”, em seguida fez o ensaio das músicas para a formatura. Após o ensaio a professora instruiu os alunos a desenharem a brincadeira da peteca para formar um livro de brincadeiras. (nesta sessão a professora realizou a A.R.C.I por meio do protocolo de observação dos alunos: Da e B)
- **terceira sessão,** P coordenou a organização da roda de conversa e pergunta inicialmente a data para os alunos e a escreve na lousa. Em seguida a professora verifica com os alunos quem leu a história do livrinho que os alunos levaram para casa no dia anterior, e sugere para que um aluno conte a história. Após a dificuldade da aluna que se prontificou em contar história, a professora resolve ela própria ler a história, “*O vento*”. (nesta sessão a professora realizou a A.R.C.I por meio do protocolo de observação dos alunos: M, Ta e W)
- **quarta sessão,** a atividade inicial foi o ensaio das músicas para a formatura, em seguida a professora constrói a rotina junto com os alunos na lousa, e inicia a correção coletiva das descrições escritas das brincadeiras que haviam sido feitas coletivamente em um outro dia.

- **quinta sessão**, foi realizada uma roda de conversa para identificação da data no calendário, em seguida a professora construiu a rotina na lousa e instruiu os alunos para elaborarem um convite, inicialmente oral para enviarem as turmas do jardim I e II para brincarem juntos. Em seguida a professora escreveu o convite na lousa e instruiu para que os alunos copiassem numa folha dobrada ao meio. (nesta sessão a professora realizou a A.R.C.I por meio do protocolo de observação dos alunos: V.A e Ia)
- **sexta sessão**, a P iniciou a atividade com a organização dos alunos para brincarem no dia seguinte das brincadeiras do livro que eles elaboraram com as turmas do Jardim I e II. (nesta sessão a professora realizou a A.R.C.I por meio do protocolo de observação dos alunos: Ale e L.M)
- **sétima sessão**, a professora organiza as crianças em roda (U) e explica que o dia das brincadeiras com o jardim I e II havia chegado e que ela iria dividir a sala em dois grupos, para que um ensinasse a brincadeira do rabo do burro para o Jardim I e o outro grupo ensinasse a brincadeira da Peteca para o jardim II. Em seguida as crianças saíram em fila da sala até o pátio para brincarem. **oitava sessão**, P organizou a roda de conversa para combinar com os alunos falar na formatura. Em seguida a professora foi escrevendo na lousa: *“Aquarela, Terra Azul e o caderno”*. em seguida os alunos teriam que copiar no caderno. (nesta sessão a professora realizou a A.R.C.I por meio do protocolo de observação dos alunos: Gui, We A.B, Pe, Mar)
- **nona sessão**, a P realizou a construção da rotina com os alunos organizados em roda (U), em seguida a professora leu uma poesia e uma história sobre o Natal, pediu para que os alunos repetissem e depois distribuiu folhas com a letra da poesia para os alunos colarem nos cadernos e circularem a palavra natal.

Na Etapa 3, Fase 1 foram observados não só os mesmos comportamentos emitidos pela professora na Etapa 1, Fase 2, mas também

alguns comportamentos de A.R.C.I e respectivas definições, que não apareceram na Etapa 1 Fase 2, tais como:

- 1) “Instruir para elaboração de convites e recados orais a outras pessoas e em outros ambientes.”(A2). P instrui os alunos para elaborarem oralmente um convite para outra pessoa. Por exemplo: na 5º Sessão, episódio 65, quando a P disse: *“Nós vamos bolar um convitinho para eles, falem como pode ser....”*.
- 2) “Instruir para elaboração de bilhetes, convites e recados escritos a outras pessoas e em outros ambientes”(A3): P apresenta instruções para que os alunos elaborem convites escritos para outras crianças. Por exemplo: 4º Sessão no episódio 59, P disse: *“Vocês vão escrever o convite igual o da formatura, convidando alguém para ...”*
- 3) “Apresentar os crachás e instruir para que cada aluno pegue o seu”(E1): P apresenta os crachás, mostrando aos alunos em semi-círculo (U). Por exemplo: 5º Sessão, episódio 70, P disse: *“Vou mostrar os nomes para vocês pegarem a pasta, olhem aqui (P mostra o crachá)”*.
- 4) “Mostrar o crachá e instruir para que cada aluno reconheça o seu”(E2): P mostra o crachá ao aluno e instrui para que cada aluno levante o braço ou fale quando for o seu, para dizer que reconheceu o nome. Por exemplo: 7º Sessão, episódio 77, a P disse: *“O crachá que você retirar vai ser no rabo do burro, olhem e reconheçam o nome levantando as mãos”*
- 5) Instruir para a leitura de um livro”(F3): P pede para que uma criança leia a história. Por exemplo: 3º Sessão, episódio 45, quando a P disse: *“Alguém quer contar a história que leu”?*”, *“então leia”*.
- 6) “Instruir para organização dos materiais para a realização das atividades”(G7): P instrui os alunos para que organizem os materiais e depois realizem a atividade proposta. Por exemplo: 2º Sessão, episódio 39, P disse: *“ (...) vocês deixam as canetinhas jogadas e não lembram de recolher, recolham isso tudo....”*, *“ agora vou colocar a música para tocar”*.

- 7) “Instruir para que os alunos façam comentários orais” (I1): P instrui os alunos que comentem sobre o assunto conversado. Por exemplo: 2º sessão, episódio 32, P disse: *“O que vocês acham, está bom?”*
- 8) “Instruir para a realização de jogos registrados” (L2): P instrui os alunos para realizarem jogos registrados. Ela poderia dar uma folha para as crianças completarem os jogos ou dar a folha em branco e os alunos registravam as quantidades. Por exemplo: 1º Sessão, episódio 14, a P disse: *“Isso aqui chama caça palavras, vocês vão procurar as palavras e circular nesta folha”.*
- 9) “Instruir para a leitura convencional e fluente de pequenos textos”(M4):P instrui para que os alunos leiam um texto. Por exemplo: Sessão 1, episódio 12, quando a P instruiu, *“(…)Vamos ler tudo”*
- 10) “Instruir para reconhecimento do nome no crachá, após apresentação dos mesmos”(O1). P instrui para que os alunos olhem para o crachá e digam qual é o seu. Por exemplo: na 2º Sessão, episódio 36: P disse: *“(…) eu vou mostrar o nome de quem vai fazer, olha bem e digam de quem é.)”*
- 11) “Instruir quanto a utilização de materiais impressos” (P1). P instrui os alunos para utilizarem materiais impressos da forma adequada. Por exemplo: na 1º sessão, episódio 14, P disse: *“Isso aqui chama caça-palavras(…) vem às vezes na revistinha(…)”.*
- 12) “Apresentar (mostrar para manuseio) diferentes materiais impressos”. (P2). P mostra e pede para os alunos manusearem diferentes materiais impressos. Por exemplo: na 1º Sessão, episódio 14, P disse: *“Vocês estão vendo nessa folha? Agora peguem-na.”*
- 13) “Instruir para escrever o nome espontaneamente”(S2). P instrui para que os alunos escrevam o seus nomes como souberem. Por exemplo: na 5º Sessão, episódio 71, quando a P disse: *“Agora escreve seu nome aqui”.*

As interpretações funcionais dos comportamentos de A.R.C.I observados nesta etapa estão descritas a seguir.

3.6 Análise dos dados da Etapa 3 Fase 1

3.6.1 “Instruir para que os alunos se organizem em roda (chamada pela P de U) para contarem suas novidades”

O comportamento de A.R.C.I, emitido pela P e intitulado, ***“Instruir para que os alunos se organizem em roda (chamada pela P de U) para contarem suas novidades”***, foi emitido em oito sessões de observação, tendo um aumento considerável de uma sessão para a outra (Diagrama 32).

Assim como na primeira etapa de observação, esse comportamento de A.R.C.I também foi emitido pela P nesta etapa, só que desta vez houve uma frequência bem maior de (F=5) passou a (F=22). A emissão deste comportamento produziu na maioria das vezes o efeito nos alunos, de seguimento da instrução, sendo um indicador de que os alunos ficaram sob efeito do comportamento emitido pela P.

Esse dado favorece a análise, de que a P teve acesso ao repertório dos alunos, afinal houve a participação dos mesmos na organização da roda e na constatação de suas experiências.

No entanto, é possível verificar no Diagrama 32, que a P ignorou todas as respostas de seguimento da instrução apresentadas pelos alunos. Como pode ser exemplificado na Sessão 3, episódio 44, quando a P instruiu, *“(...) W senta nessa cadeira”*, W senta na cadeira (*P ignora o comportamento do aluno, mudando de assunto*)”.

Vale destacar, mesmo sendo um comportamento emitido apenas duas vezes, que nesta segunda etapa diferentemente da primeira houve comportamentos de não seguimento da instrução pelos alunos, nestes casos a P apresentou consequenciações positivas, tais como: reapresentou a instrução e instruiu com ajuda física. Neste caso a P facilitou o desenvolvimento da A.R.C.I, mas não foi um dado relevante ao contexto, devido a sua baixa frequência.

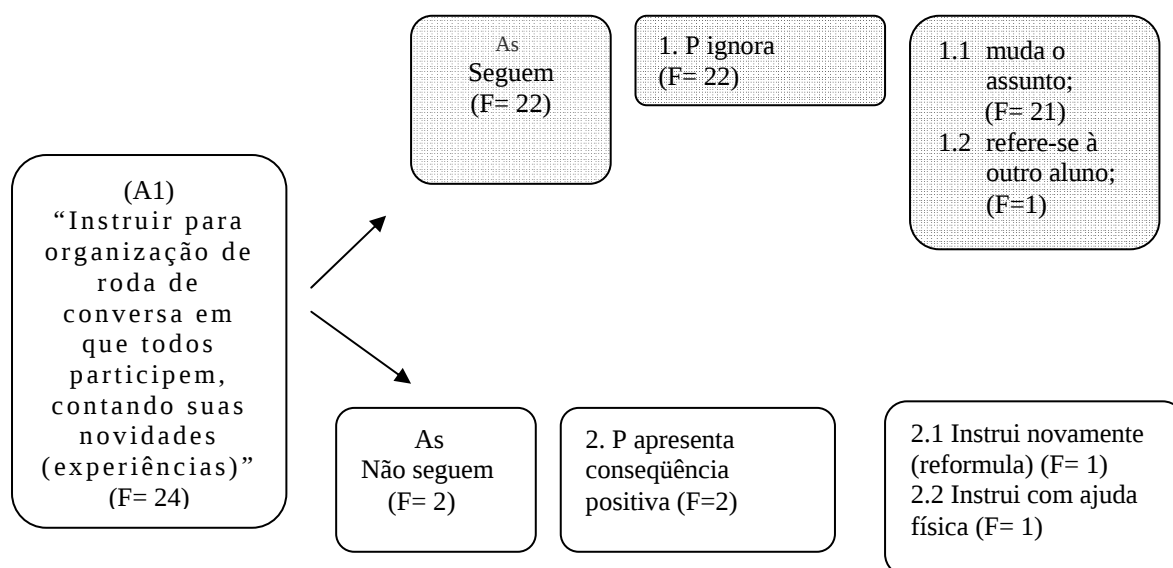


Diagrama 32 – Interpretações funcionais do comportamento da professora (P) de Avaliar Repertório comportamental Inicial (ARCI), intitulado “Instruir para organização de roda de conversa em que todos participem, contando suas novidades (experiências)”. O diagrama indica a frequência simples (F) deste comportamento de P, a frequência simples dos comportamentos subsequentes dos alunos (AS) e também a frequência simples dos comportamentos de P subsequentes aos comportamentos dos alunos.

3.6.2 Instruir para elaboração de convites e recados orais a outras pessoas e em outros ambientes.”

O comportamento de A.R.C.I, emitido pela P e intitulado, **“Instruir para elaboração de convites e recados orais a outras pessoas e em outros ambientes”**, foi emitido com alta frequência (F=37), em apenas uma das nove sessões (Diagrama 33). Esse comportamento não havia sido emitido na Etapa 1 Fase 2.

As respostas apresentadas pelos As em decorrência da apresentação da instrução pela P, foi exclusivamente de seguimento da instrução. Portanto essas respostas sugerem dados do repertório comportamental inicial dos alunos, no caso de elaborar oralmente um convite, questionar sobre os dizeres do convite e ensaiar o pronunciamento do mesmo.

Como exemplo pode-se verificar na 5ª Sessão, episódio 65, quando a P disse: *“Nós vamos bolar um convitinho para eles (...)”*, Aa responde: *“Pode ser assim convidamos, você....”* e P consequência: *“Isso, convidamos você fulano.... para”*.

A partir do repertório apresentado, no caso de seguimento da instrução, a P consequenciou na maioria das vezes positivamente, sendo portanto uma

condição facilitadora para desencadear e dar continuidade ao processo de A.R.C.I.

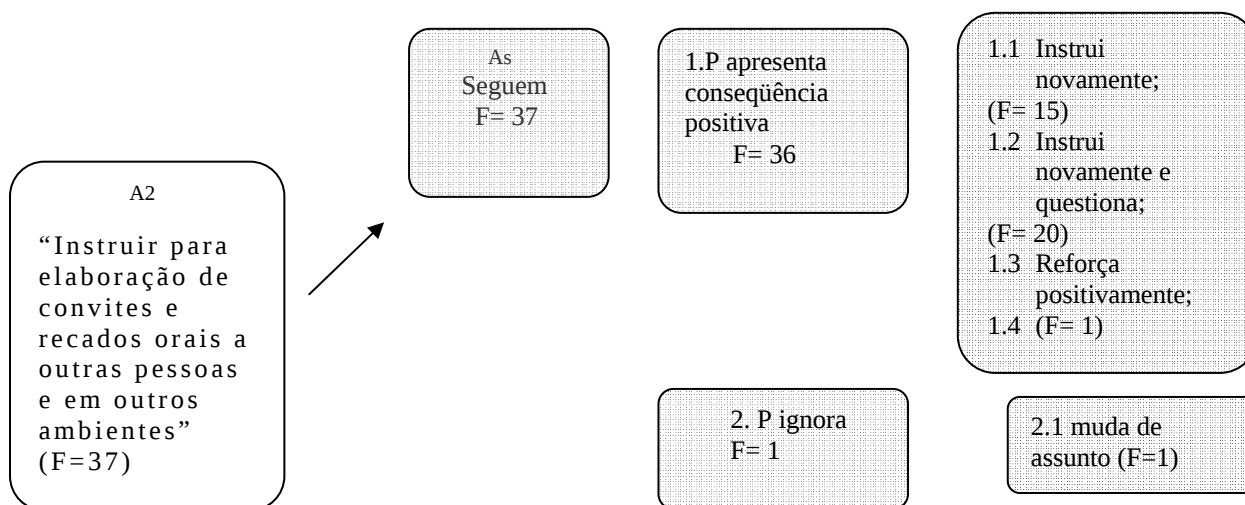


Diagrama 33 – Interpretações funcionais do comportamento da professora (P) de Avaliar Repertório Comportamental Inicial (ARCI), intitulado “Instruir para elaboração de convites e recados orais a outras pessoas e em outros ambientes”. O diagrama indica a frequência simples (F) deste comportamento de P, a frequência simples dos comportamentos subsequentes dos alunos (AS) e também a frequência simples dos comportamentos de P subsequentes aos comportamentos dos alunos.

3.6.3 “Instruir para elaboração de bilhetes, convites e recados escritos a outras pessoas e em outros ambientes”

O comportamento de A.R.C.I, emitido pela P e intitulado, **“Instruir para elaboração de bilhetes, convites e recados escritos a outras pessoas e em outros ambientes”**, foi emitido em apenas uma das nove sessões (Diagrama 34).

Esse comportamento de avaliar, bem como o anterior só foi emitido nesta Etapa 3 Fase 1. As respostas apresentadas pelos alunos foram de seguimento das instruções (F=2). Portanto esse é um dado dos repertórios dos As, que possibilitou a continuidade do processo A.R.C.I.

Nestas situações a P conseqüenciou os comportamentos dos alunos de maneira positiva, proporcionando maior probabilidade dos As se comportarem de maneira adequada em outras condições e desenvolvendo o processo de A.R.C.I.

Um exemplo pode ser observado na 4ª Sessão no episódio 59, P disse: *“Vocês vão escrever o convite igual o da formatura”*, As respondem:

“escrever para convidar alguém?” P consequência: “Isso, vamos convidar quem?”

Nas situações nas quais os alunos não seguiram as instruções apresentadas por P, esta ignorou a resposta emitida pelo aluno, portanto não houve desenvolvimento do processo de A.R.C.I pela P, pois esta a partir da resposta do aluno mudou de assunto e não verificou porque os alunos não haviam se comportado conforme a instrução apresentada.

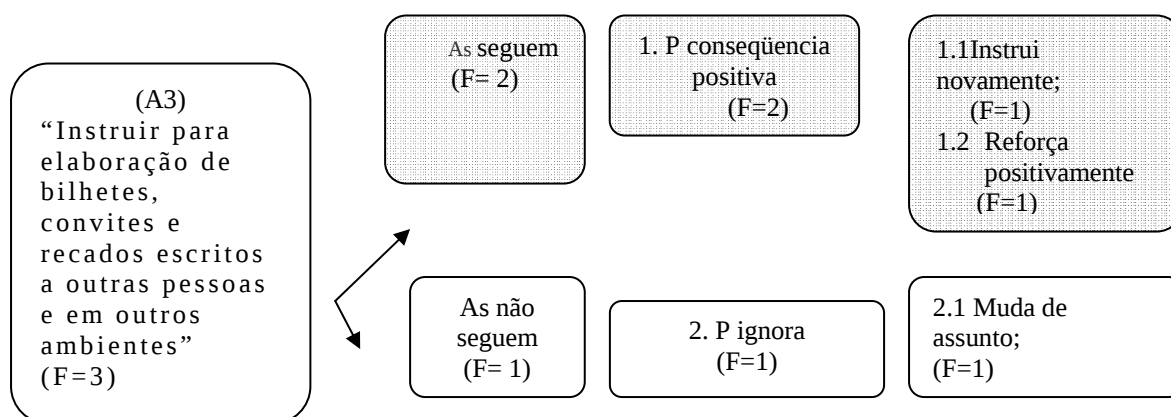


Diagrama 34 – Interpretações funcionais do comportamento da professora (P) de Avaliar Repertório Comportamental Inicial (ARCI), intitulado “Instruir para elaboração de bilhetes, convites e recados escritos a outras pessoas e em outros ambientes”. O diagrama indica a frequência simples (F) deste comportamento de P, a frequência simples dos comportamentos subsequentes dos alunos (AS) e também a frequência simples dos comportamentos de P subsequentes aos comportamentos dos alunos.

3.6.4 “Instruir para cantar músicas”

O comportamento de A.R.C.I emitido pela P intitulado, “**Instruir para cantar músicas**”, foi emitido em três sessões e ocorreu mais frequentemente nesta etapa de filmagem (Diagrama 35).

Esse comportamento foi emitido em ambas as Etapas de observação 1 e 3.

Como ocorreu na Etapa 1, nesta Etapa 3 os alunos também seguiram a instrução apresentada pela P. No caso, os alunos cantaram as músicas que a P instruiu para que cantassem. Essas respostas indicavam o repertório inicial dos alunos. Quanto às consequenciações da P, também continuaram sendo na maioria das vezes positivas, com a emissão dos seguintes comportamentos: reapresentação de instrução e reforço positivo.

Como exemplo, na 2ª Sessão, no episódio 33, P disse: “(...) *eu vou por a música inteira para cantar, vamos cantar...*” e como resposta dos As,

“(As começam a cantar)” e como consequenciação, a P disse: “*Muito bem ...*”.

Esse exemplo nos fornece dados de que a emissão do comportamento produziu efeito no comportamento dos alunos de seguimento da instrução, e este por sua vez produziu efeito no comportamento da P, de consequenciar positivamente e aumentar a probabilidade do aluno se comportar conforme o esperado, em situações futuras.

Se, aumenta a possibilidade de o aluno se comportar em sala de aula, maior a probabilidade de demonstrar o seu repertório em relação às áreas do conhecimento previstas para este nível de ensino, para que assim a P tenha acesso e sistematize-o como dado de A.R.C.I.

Neste caso a emissão de consequenciação de ignorar a resposta do aluno ocorreu apenas uma vez, dado que não é relevante para esse contexto, devido a sua baixa frequência.

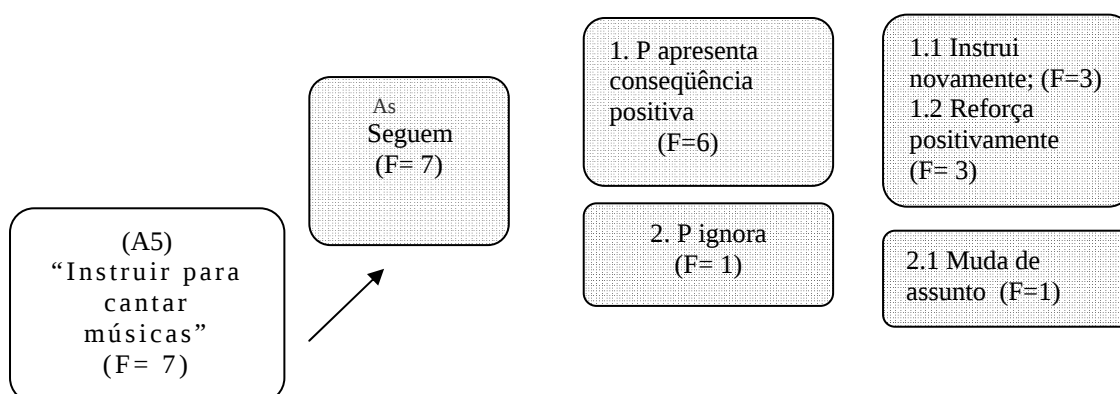


Diagrama 35 – Interpretações funcionais do comportamento da professora (P) de Avaliar Repertório Comportamental Inicial (ARCI), intitulado “Instruir para cantar músicas”. O diagrama indica a frequência simples (F) deste comportamento de P, a frequência simples dos comportamentos subsequentes dos alunos (AS) e também a frequência simples dos comportamentos de P subsequentes aos comportamentos dos alunos.

3. 6.5 “Apresentar diferentes portadores de textos”

O Diagrama 36 apresenta os dados do comportamento de apresentar diferentes portadores de texto, como procedimento para avaliar o repertório dos alunos.

Este comportamento de avaliar, intitulado, “**Apresentar diferentes portadores de textos**”, foi emitido em seis das nove sessões de observação.

Esse dado vem supor como na Etapa 1, Fase 2 que a professora utilizou com freqüência diferentes tipos de portadores de textos como jornais, revistas, poesias, músicas, livros de literatura, etc, durante as atividades.

Entretanto nesta Etapa 3 Fase 1, o comportamento teve um aumento de freqüência, passou de (F=13) na primeira etapa para (F= 19) nesta terceira etapa.

Diferentemente da Etapa 1, Fase 2, nesta Etapa a P, em uma situação, puniu o comportamento do aluno que não correspondeu à instrução apresentada.

No entanto a maioria das conseqüenciações apresentadas foram positivas – mudar de letra - na Etapa 1 Fase 2. A apresentação dos comportamentos emitidos pela professora de avaliar inicialmente os comportamentos dos alunos e posteriormente de conseqüenciar positivamente as respostas apresentadas por eles mostra que a P se comportou em função dessas respostas, por isso pode-se supor que a P esteve sensível aos comportamentos dos alunos.

O episódio 65, da 5º Sessão é um exemplo de uma situação que subsidiou a análise feita acima. A P disse: “*Olhem este calendário.*” os alunos olham em direção ao calendário e P conseqüência: “Muito bem, isso é um *calendário temos o dia 23, hoje é dia 23(...)*”.

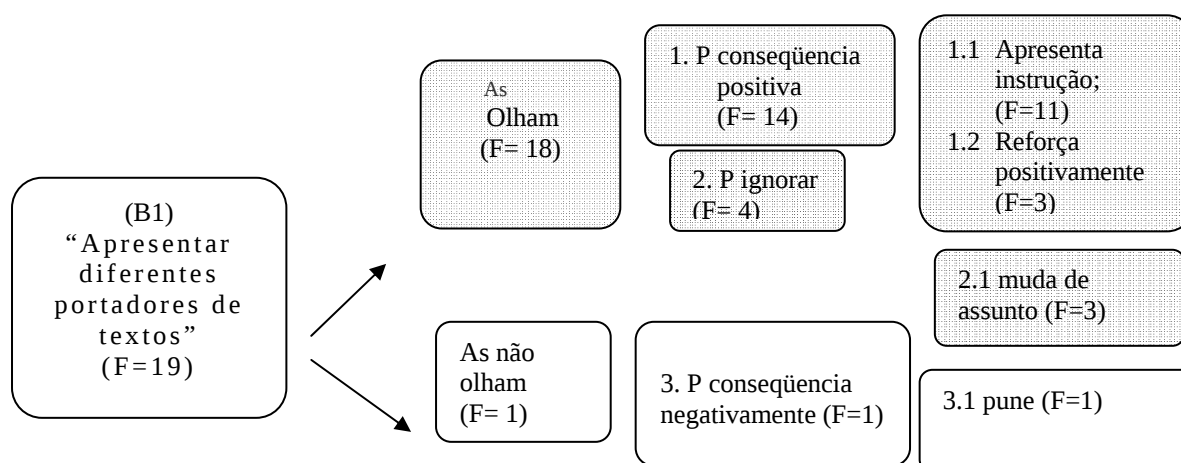


Diagrama 36 – Interpretações funcionais do comportamento da professora (P) de Avaliar Repertório Comportamental Inicial (A.R.C.I), intitulado “Apresentar diferentes portadores de textos”. O diagrama indica a freqüência simples (F) deste comportamento de P, a freqüência simples dos comportamentos subseqüentes dos alunos (AS) e também a freqüência simples dos comportamentos de P subseqüentes aos comportamentos dos alunos.

3.6.6 “Investigar sobre a função de determinado portador de texto”

A emissão desse comportamento de A.R.C.I pela P intitulado, **“Investigar sobre a função de determinado portador de texto”**, ocorreu em apenas duas sessões de observação (Diagrama 37).

A frequência de emissões deste comportamento aumentou de (F=5), na Etapa 1 Fase 2 para (F= 12) na Etapa 3 Fase 1, caracterizando um aumento de frequência de ocorrência. A diferença nas emissões de ambas as etapas é que nesta Etapa 3 Fase 1 os efeitos produzidos nos alunos, foram de obtenção de respostas a todas às investigações realizadas pela P. Portanto os alunos comportaram-se em função da investigação da P, produzindo respostas sobre a utilização desse portador de texto.

Quanto às conseqüenciações também prevaleceram às positivas, como se pode observar no diagrama 37, a conseqüência de ignorar apareceu apenas uma vez e a conseqüência negativa, como chamar a atenção do aluno aos gritos e brava não ocorreu.

É possível verificar como exemplo de comportamento que prevaleceu, na 5ª Sessão, episódio 66, a P disse: *“O que precisa ter num convite?”* as respostas do aluno, *“nome...”* e como conseqüenciação, a P responde *“Isso, o nome de quem?”* P conseqüenciou positivamente o desempenho do aluno, constituindo-se como um procedimento adequado para dar seqüência ao processo de A.R.C.I.

No entanto é imprescindível que P esteja atenta não só as respostas dos alunos que estão em função dos comportamentos emitidos por ela, mas também aproveite o repertório não correspondente aos seus objetivos, para que possa desencadear o processo de A.R.C.I.

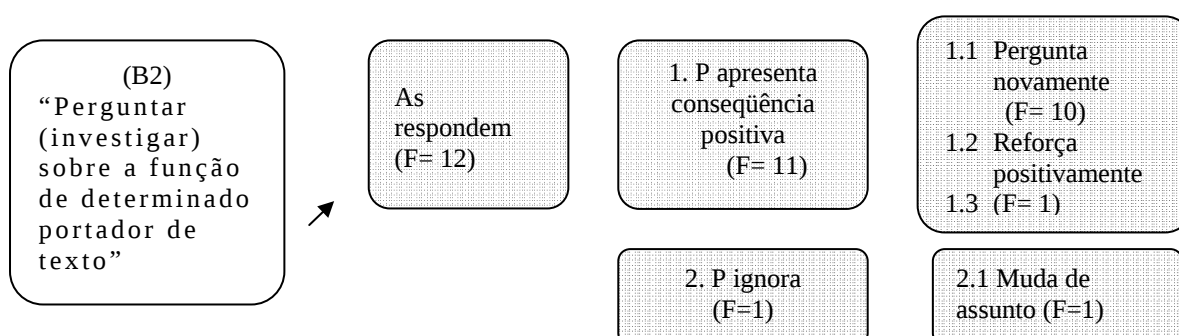


Diagrama 37– Interpretações funcionais do comportamento da professora (P) de Avaliar Repertório Comportamental Inicial (A.R.C.I), intitulado “Perguntar (investigar) sobre a função de determinado portador de texto”. O diagrama indica a frequência simples (F) alunos (AS) e também a frequência simples dos comportamentos de P subseqüentes aos comportamentos dos alunos.

3. 6.7 “Instruir sobre a utilização de portadores de textos”

O comportamento de A.R.C.I, **“Instruir sobre a utilização de portadores de textos”**, foi emitido em apenas uma das nove sessões de observação (Diagrama 38) e diferentemente da Etapa 1 Fase 2, nesta Etapa ocorreu apenas três situações (F=3).

Em duas situações os alunos seguiram as instruções apresentadas por P e em uma situação não ocorreu o seguimento da instrução.

Vale destacar que houve apenas consequenciações positivas para as respostas emitidas pelos alunos, como ocorreu na Etapa 1 Fase 2. Essa situação pode ser exemplificada através da emissão do comportamento, na 5ª Sessão, episódio 67, a P disse: *“A carta pode ser entregue em mãos também, só precisa de selo quando vai pelo correio (...)”* “O aluno responde: *“É mesmo, por isso que o meu pai vai até o correio”* e conseqüente emitido pela P,” viu, só isso mesmo, agora vocês aprenderam...”

Nesta situação a P aproveitou o repertório inicial emitido pelos alunos para consequenciar positivamente através de reforçamento positivo ou através de uma explicação.

Através de procedimentos que correspondem às necessidades dos As, portanto condizentes aos seus repertórios, é possível inferir que estes serão facilitadores para a ocorrência do processo de A.R.C.I.

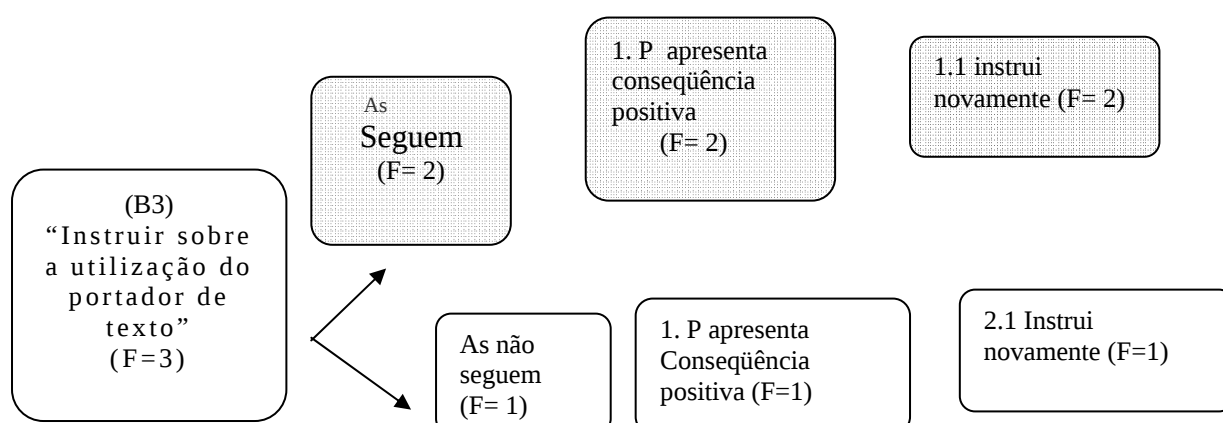


Diagrama 38 – Interpretações funcionais do comportamento da professora (P) de Avaliar Repertório Comportamental Inicial (ARCI), intitulado “Instruir sobre a utilização do portador de texto”. O diagrama indica a frequência simples (F) deste comportamento de P, a frequência simples dos comportamentos subseqüentes dos alunos (AS) e também a frequência simples dos comportamentos de P subseqüentes aos comportamentos dos alunos.

3. 6.8 “Instruir para a elaboração de um portador de texto”

Conforme observado no Diagrama 39, o comportamento de A.R.C.I emitido pela P, intitulado **“Instruir para a elaboração de um portador de texto”**, apareceu em duas sessões de observação.

Esse comportamento também teve uma pequena diminuição na frequência de emissões da Etapa 1 Fase 2 (F=14) para a Etapa 3 Fase 1 (F=12).

A emissão desse comportamento em ambas as etapas foi muito semelhante no que se refere ao efeito produzido no comportamento dos alunos que também foi de seguimento das instruções.

É possível perceber que após a apresentação das instruções para elaboração de um portador de texto pela P, as respostas dos alunos também estiveram sob efeito dos mesmos- no caso houve prevalência de seguimento da instrução apresentada - e posteriormente as consequências apresentadas pela P foram positivas. Portanto, esse dado sugere que a P emitiu seus comportamentos conseqüentes em função das respostas dos alunos.

O comportamento dos alunos de não seguimento das instruções apresentadas pela P ocorreu uma vez. A P comportou-se em função dessa resposta descrevendo algumas vezes não só as respostas a serem emitidas pelos alunos como também as conseqüências, provavelmente para facilitar o seu seguimento.

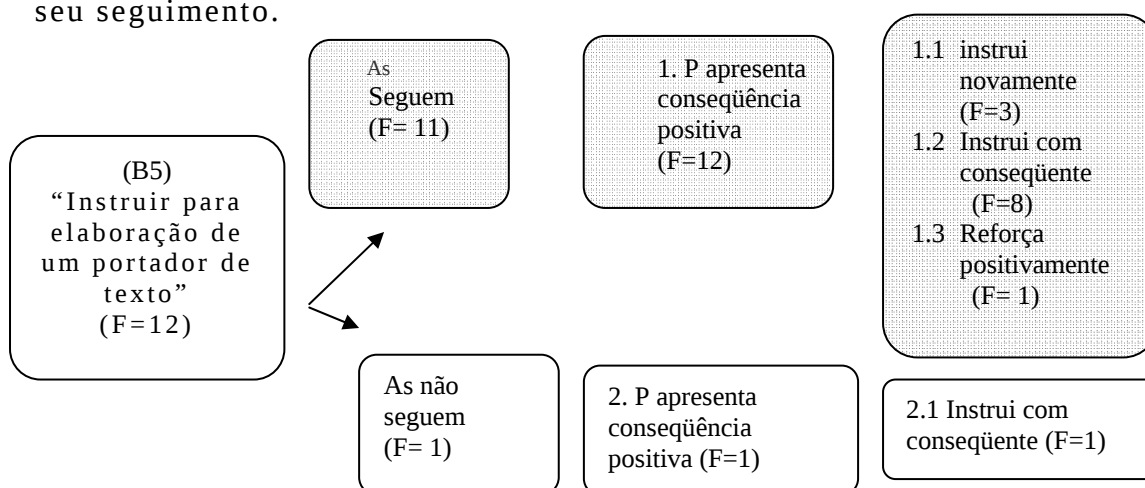


Diagrama 39 – Interpretações funcionais do comportamento da professora (P) de Avaliar Repertório Comportamental Inicial (ARCI), intitulado “Instruir para elaboração de um portador de texto”. O diagrama indica a frequência simples (F) deste comportamento de P, a frequência simples dos comportamentos subseqüentes dos alunos (AS) e também a frequência simples dos comportamentos de P subseqüentes aos comportamentos dos alunos.

3.6.9 “Ler um texto”

Esse comportamento de A.R.C.I., emitido pela P e intitulado, **“Ler um texto”**, foi emitido em apenas uma das nove sessões de observação (Diagrama 40).

Este comportamento apresentou uma diminuição de frequência da Etapa 1 Fase 2 de (F=13) para a Etapa 3 Fase 1 (F= 5).

Embora este comportamento de avaliar tenha ocorrido com menor frequência em relação à Etapa 1, Fase 2, nesta etapa a professora utilizou procedimentos de consequenciação positiva tanto nas situações nas quais os alunos seguiram as instruções como em que os alunos não seguiram as instruções. Nestas situações a P reapresentou a instrução facilitando o processo de avaliação do repertório comportamental inicial.

Como exemplo na 9ª Sessão, episódio , P disse: “(...) *vou ler um livro... (P lê o trecho da história)*” os alunos olham em direção à P, e a P disse: “*Muito bem, estão ouvindo a historinha?*”. Esse exemplo mostra-nos a consequência que prevaleceu nas práticas da P, no caso ela apresentou uma consequência positiva e um questionamento para dar continuidade ao processo de A.R.C.I.

As consequenciações positivas instigam os alunos a se comportarem e assim podem gerar indicativos do seu repertório comportamental inicial.

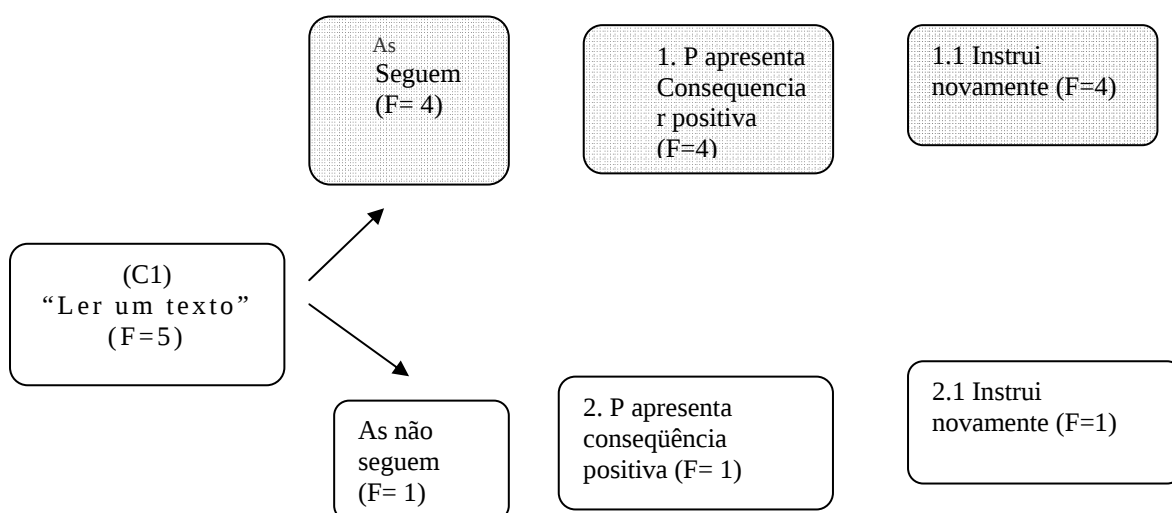


Diagrama 40 – Interpretações funcionais do comportamento da professora (P) de Avaliar Repertório Comportamental Inicial (ARCI), intitulado “Ler um texto”. O diagrama indica a frequência simples (F) deste comportamento de P, a frequência simples dos comportamentos subsequentes dos alunos (AS) e também a frequência simples dos comportamentos de P subsequentes aos comportamentos dos alunos.

3.6.10 “Instruir como os alunos devem se comportar durante a leitura feita pela P”

O comportamento de A.R.C.I emitido pela P e intitulado, **“Instruir como os alunos devem se comportar durante a leitura feita pela P”**, foi emitido pela P em três sessões de observação (Diagrama 41).

Este comportamento também apresentou uma diminuição de frequência de (F= 10) na Etapa 1 Fase 2, para (F= 5) na Etapa 3 Fase 1.

Diante dos comportamentos dos alunos que correspondiam ou não seguimento da instrução. P apresentou conseqüências que possivelmente deram continuidade ao processo de A.R.C.I, tais como: instruir novamente e reforçar positivamente, o que não ocorreu na Etapa 1 Fase 2.

Como exemplo pode-se observar na 2º Sessão, episódio 27, P disse: *“Vamos combinar o seguinte, boquinha fechada, olhinho e ouvidinhos abertos para ouvir a história (...)”*, As olham em silêncio em direção à P que está com o livro nas mãos, P disse: *“Muito bem...”*

Portanto nesta Etapa 3 Fase 1, houve apenas conseqüenciações positivas, ideal para que a avaliação desenvolva-se de maneira processual. Na Etapa 1 Fase 2, P apresentou conseqüências tais como: ficar brava, punir, ignorar apresentando a instrução para outro aluno ou mudando de assunto. Supõe-se que estes comportamentos de P não são adequados para o processo de A.R.C.I.

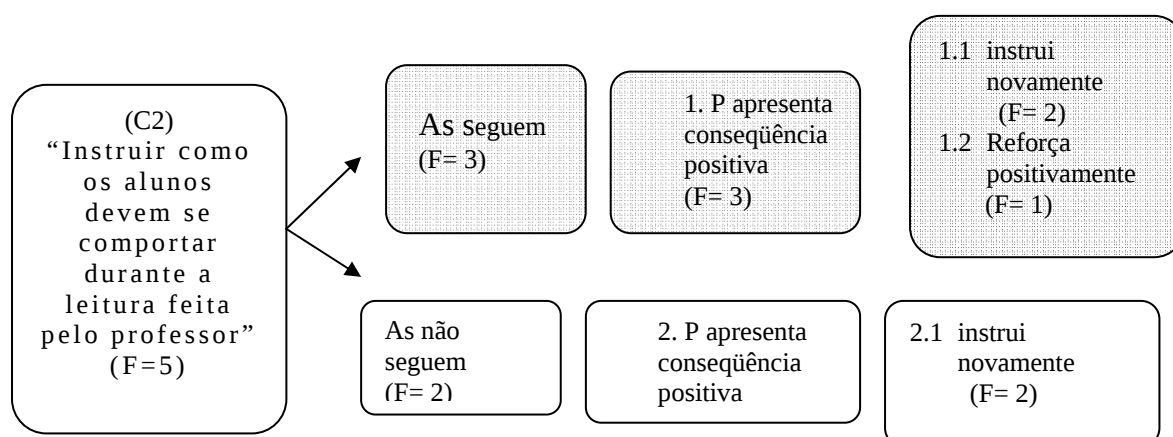


Diagrama 41 – Interpretações funcionais do comportamento da professora (P) de Avaliar Repertório Comportamental inicial (ARCI), intitulado “Instruir como os alunos devem se comportar durante a leitura feita pelo professor”. O diagrama indica a frequência simples (F) deste comportamento de P, a frequência simples dos comportamentos subsequentes dos alunos (AS) e também a frequência simples dos comportamentos de P subsequentes aos comportamentos dos alunos.

3.6.11 “Apresentar o texto a ser lido e solicitar comentários”

O comportamento de A.R.C.I emitido pela P e intitulado, “**Apresentar o texto a ser lido e solicitar comentários**”, foi emitido em apenas duas sessões de filmagem (Diagrama 42).

Este comportamento também teve uma diminuição na frequência de (F=5) na Etapa 1 Fase2, para (F=3) na Etapa 3 Fase 1.

Outra diferença na emissão verificada na análise desse comportamento está relacionada aos efeitos produzidos nos comportamentos dos alunos. Nesta Etapa, houve apenas o efeito de olhar e emitir comentários sobre o texto a ser lido, dado que indica o repertório inicial do aluno.

Quanto à consequenciação emitida pela P, foi exclusivamente positiva, facilitando o processo de A.R.C.I. No caso a P instruiu novamente para alcançar novos objetivos de ensino. Pode ser observado, também, um aumento no grau de dificuldade das atividades propostas, através das instruções a P deixou de apresentar as mais simples para apresentar instruções com mais descrições.

É possível verificar no exemplo da 9ª Sessão, episódio 83, a P disse:“(...) *olha a história de José e Maria, o que vocês acham, falem para mim?*” como resposta dos alunos, “*É tão linda a história de José e Maria*” e como consequenciação, P disse: “*É linda mesmo..., agora falem para mim o que ocorre no início da história, vocês acham que foi certo o que aconteceu com Jesus?.*” A emissão de conseqüências em função das respostas dos alunos e com aumento do grau de dificuldade, favorece o processo de A.R.C.I, pois a P aproveita a resposta para desencadear procedimentos avaliativos adequados a constatação dos repertórios dos alunos.

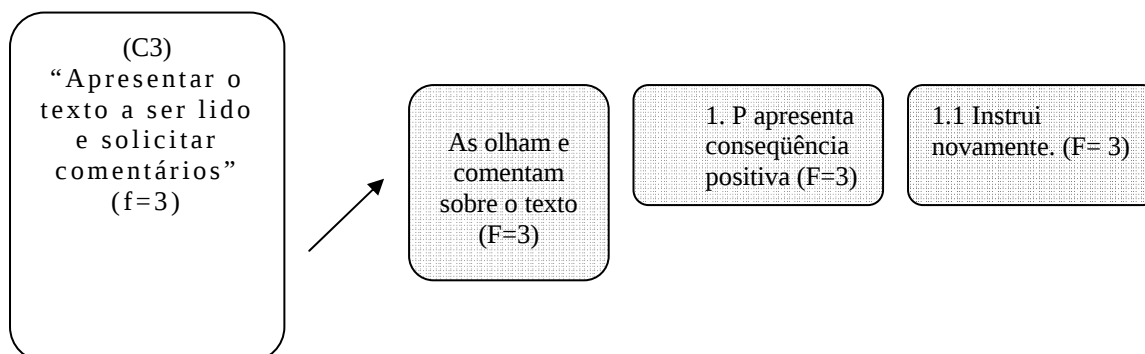


Diagrama 42 – Interpretações funcionais do comportamento da professora (P) de Avaliar Repertório Comportamental Inicial (ARCI), intitulado “Apresentar o texto a ser lido e solicitar comentários”. O diagrama indica a frequência simples (F) deste comportamento de P, a frequência simples dos comportamentos subsequentes dos alunos (AS) e também a frequência simples dos comportamentos de P subsequentes aos comportamentos dos alunos.

3.6.12 “Instruir para escrever espontaneamente, escrita livre e não convencional”

De acordo com o Diagrama 43, pode-se observar que o comportamento intitulado, “*Instruir para escrever espontaneamente, escrita livre e não convencional*”, foi emitido em apenas uma, das nove sessões filmadas e ocorreu apenas uma vez, diferentemente da Etapa 1(F=23)

Na 8ª sessão, episódio 78, a P disse: “*Presta atenção, vocês vão escrever o nome das músicas, escrevam...*” As respondem” *As começam a escrever*”, P disse: “*(...) vamos combinar nossos ensaios...*”. Vale destacar que os alunos seguiram a instrução apresentada por P, isto é, iniciaram a atividade de escrita, em seguida a professora mudou de assunto ignorando a atividade realizada pelos alunos.

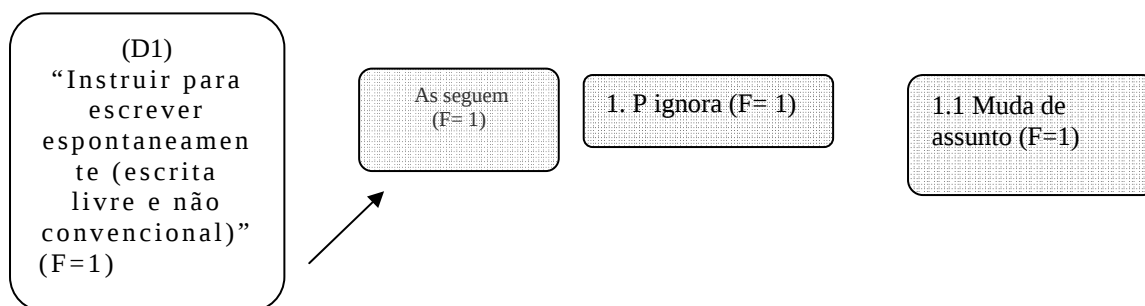


Diagrama 43 – Interpretações funcionais do comportamento da professora (P) de Avaliar Repertório comportamental Inicial (ARCI), intitulado “Instruir para escrever espontaneamente (escrita livre e não convencional)” O diagrama indica a frequência simples (F) deste comportamento de P, a frequência simples dos comportamentos subsequentes dos alunos (AS) e também a frequência simples dos comportamentos de P subsequentes aos comportamentos dos alunos.

3.6.13 “Apresentar modelos de escrita”

O comportamento de A.R.C.I apresentado no Diagrama 44, intitulado como: “*Apresentar modelos de escrita*”, foi emitido em seis das nove sessões de observações.

Esse comportamento teve um aumento de emissões da Etapa 1 Fase 2, de (F=11) para (F= 34) na Etapa 3 Fase 1.

Este comportamento produziu, na maioria das vezes, efeitos nas respostas dos alunos de olharem em direção aos modelos de escritas apresentados pela professora (F=26), assim como na Etapa 1 Fase 2 (10). Em todas as situações nas quais os alunos olharam em direção aos modelos apresentados pela professora, esta apresentou instruções relativas às atividades a serem realizadas pelos alunos. Como por exemplo na 4ª Sessão, episódio 59, P disse: *“Isso é um texto de brincadeiras”*, As respondem: *“nossa ta escrito muitas coisas”*, P consequência: *“Isso mesmo está escrito muitas coisas...”*

É importante destacar que quando os alunos não olharam em direção aos modelos de escrita apresentados, a P apresentou instruções descrevendo o comportamento esperado, embora em duas situações ela tenha apresentado consequências negativas, prática considerada inadequada para o processo de A.R.C.I.

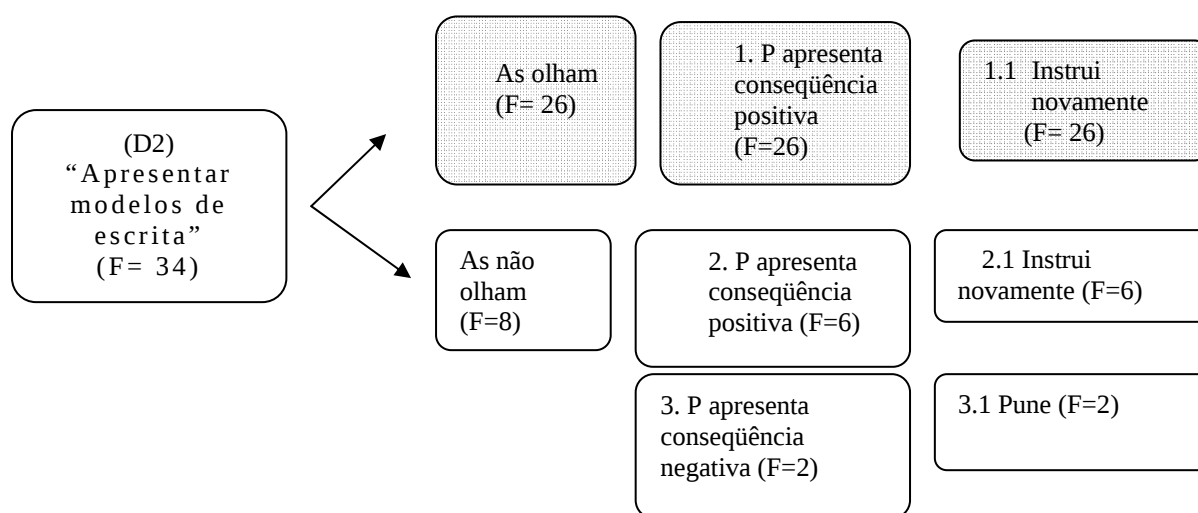


Diagrama 44 – Interpretações funcionais do comportamento da professora (P) de Avaliar Repertório Comportamental Inicial (ARCI), intitulado “Apresentar modelos de escrita”. O diagrama indica a frequência simples (F) deste comportamento de P, a frequência simples dos comportamentos subsequentes dos alunos (AS) e também a frequência simples dos comportamentos de P subsequentes aos comportamentos dos alunos.

3.6.14 “Instruir para copiar palavras a partir de modelos”

A emissão do comportamento de A.R.C.I pela professora, de ***“Instruir para copiar palavras a partir de modelos”***, foi emitido em três das nove sessões de observação (Diagrama 45).

Esse comportamento de avaliar teve um aumento de frequência de (F= 9) na Etapa 1 Fase 2, para (F= 14) na Etapa 3 Fase 1.

Na maioria das situações os alunos seguiram as instruções apresentadas por P. Nesta etapa da coleta de dados diferentemente da Etapa 1 Fase 2 a P utilizou apenas procedimentos de consequenciação, tanto nas situações nas quais os alunos seguiram as instruções como na única situação em que os alunos não seguiram as instruções. Na maioria das vezes a P apresentava mais instruções dando continuidade ao processo de ensino e aprendizagem que incluía o processo de avaliação.

Quando os alunos respondem à instrução apresentada pela P, eles podem se comportar de diversas maneiras, no caso deste comportamento de A.R.C.I copiando as palavras, questionando sobre como copiá-las, etc. Essas possibilidades são os repertórios dos alunos que servem como linha de base para. A realização de outras atividades de ensino.

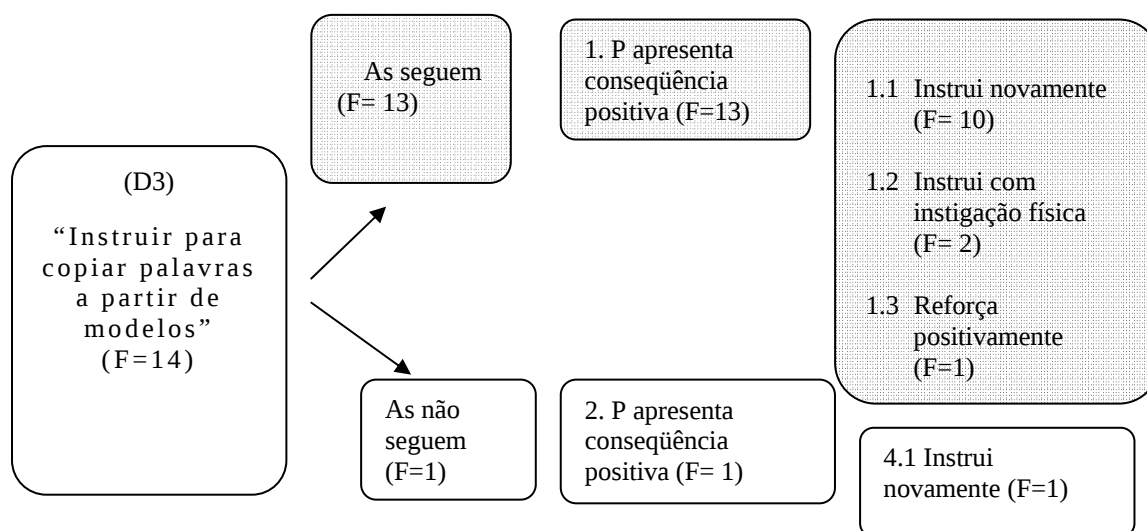


Diagrama 45 – Interpretações funcionais do comportamento de P de ARCI intitulado “Instruir para copiar palavras a partir de modelos”. O diagrama indica a frequência simples (F) deste comportamento de P, a frequência simples dos comportamentos subsequentes dos alunos (AS) e também a frequência simples dos comportamentos de P subsequentes aos comportamentos dos alunos.

3.6.15 ***“Apresentar os crachás e instruir para que cada aluno pegue o seu”***

A emissão do comportamento de A.R.C.I pela professora, intitulado, ***“Apresentar os crachás e instruir para que cada aluno pegue o seu”***, foi emitido em duas das nove sessões de observação (Diagrama 46).

Esse comportamento foi emitido apenas nesta Etapa 3 Fase 1.

O efeito produzido nos alunos foi de seguimento da instrução na maioria das situações e apenas uma vez os alunos não olharam e não seguiram a instrução. Entretanto ambas as situações podem trazer indicativos do repertório inicial dos As.

A 5ª Sessão, episódio 70, é um exemplo de uma situação na qual a P conseqüenciou positivamente o comportamento dos alunos correspondentes ao descrito na instrução, P disse: *“Vou mostrar os nomes para vocês pegarem a pasta”*, *Ao olha em direção ao crachá reconhece que é seu e pega a pasta*” P conseqüência: *“Muito bem”*

Na situação em que os alunos não seguiram a instrução, a P instruiu provavelmente para verificar a relação entre o desempenho dos alunos e os objetivos de ensino ou mesmo avaliar se a instrução apresentada foi adequada.

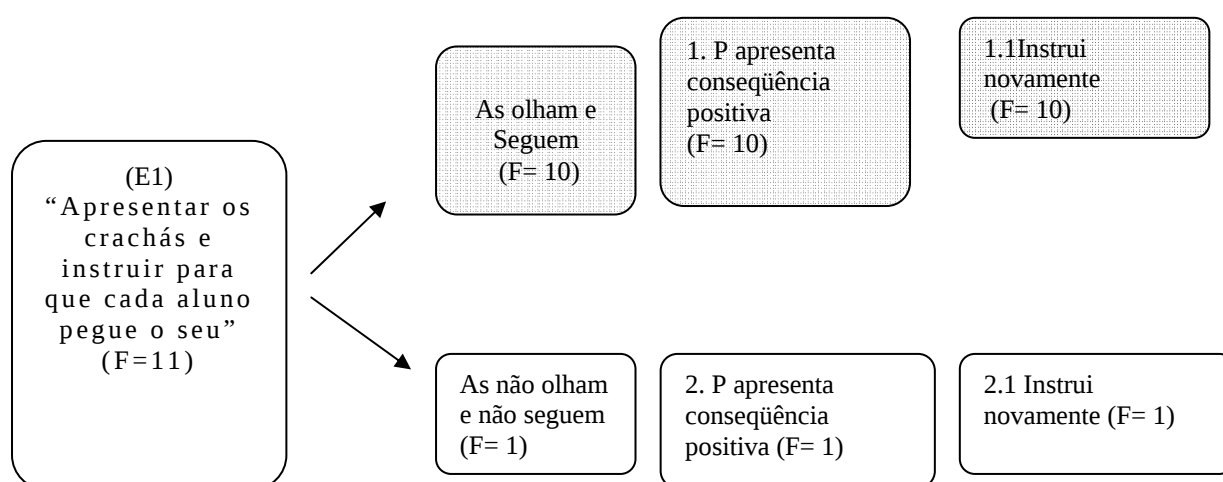


Diagrama 46 – Interpretações funcionais do comportamento da professora (P) de Avaliar Repertório Comportamental Inicial (ARCI), intitulado “Apresentar os crachás e instruir para que cada aluno pegue o seu”. O diagrama indica a frequência simples (F) deste comportamento de P, a frequência simples dos comportamentos subsequentes dos alunos (AS) e também a frequência simples dos comportamentos de P subsequentes aos comportamentos dos alunos.

3. 6.16 ***“Mostrar o crachá e instruir para que cada aluno reconheça o seu”***.

A emissão do comportamento de A.R.C.I pela professora, intitulado, ***“Mostrar o crachá e instruir para que cada aluno reconheça o seu”***. Foi emitido em três das nove sessões de observação (Diagrama 47).

Esse comportamento também foi emitido apenas nessa Etapa 3 Fase 1.

O efeito produzido no comportamento dos alunos foi olhar em direção ao crachá e apontarem o aluno indicado pelo nome escrito, portanto esse foi o indicativo do repertório dos alunos quanto ao reconhecimento do seu nome.

As conseqüências da P para as respostas dos alunos foram: no caso de seguimento da instrução ela apresentou tanto conseqüências positivas (F=2), quando instruiu novamente, e conseqüências consideradas negativas quando ela ignorou o desempenho dos alunos (F=2), quando mudou de assunto (F=2).

Um exemplo de um episódio no qual a P apresentou conseqüências positivas ao desempenho adequado dos alunos, pode ser verificado na 7ª Sessão, episódio 77, a P disse: “O crachá que você retirar vai ser no rabo do burro”, Thi- olha para o crachá e responde: “Thi, rabo do burro”, P conseqüência: “Muito bem”.

Quando os alunos não seguiram as instruções, a P reapresentou a mesma instrução, condição facilitadora para o desenvolvimento do processo de A.R.C.I.

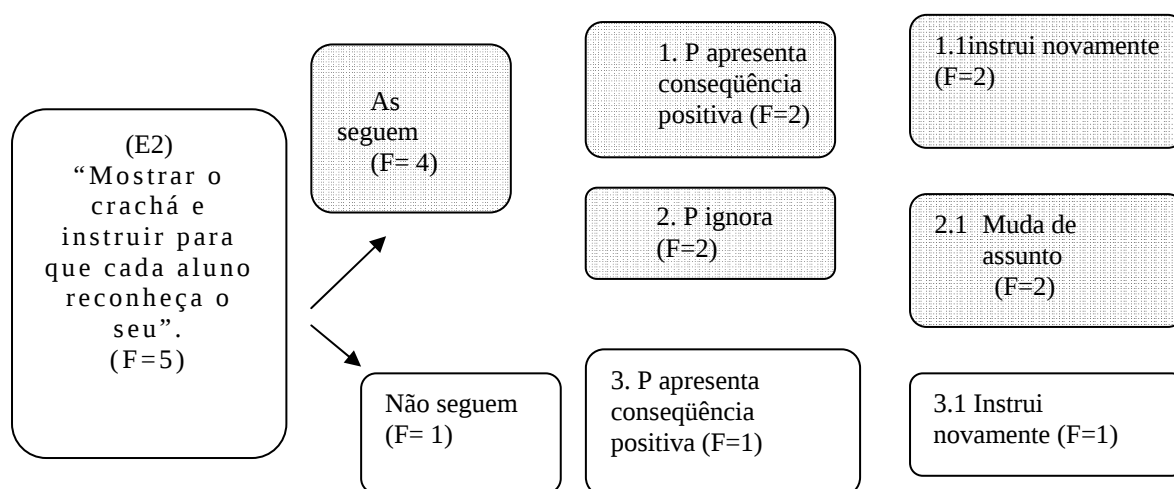


Diagrama 47– Interpretações funcionais do comportamento da professora (P) de Avaliar Repertório Comportamental Inicial (ARCI), intitulado “Mostrar o crachá e instruir para que cada aluno reconheça o seu”. O diagrama indica a frequência simples (F) deste comportamento de P, a frequência simples dos comportamentos subsequentes dos alunos (AS) e também a frequência simples dos comportamentos de P subsequentes aos comportamentos dos alunos.

3.6.17 “Instruir para a leitura de um livro”

A emissão do comportamento de A.R.C.I pela professora, intitulado, “Instruir para a leitura de um livro”, foi emitido em três das nove sessões de observação (Diagrama 48).

Esse comportamento de A.R.C.I emitido pela P apareceu em três sessões, e somente na Etapa 3 Fase 1.

As respostas dos alunos que prevaleceram foram de seguimento da instrução apresentada, no caso os alunos poderiam tanto realizar a leitura convencional como também fazerem tentativas de leitura.

As respostas de não seguimento da instrução foram emitidas três vezes, dado que também serve como indicativo do repertório inicial dos alunos, se o professor verificar quais aspectos estão funcionalmente relacionados à ausência de respostas dos alunos.

A maioria das conseqüenciações apresentadas pela P foram positivas e apenas em uma situação ela ignorou o desempenho dos alunos.

As conseqüências positivas apresentadas por P foram: apresentação de instruções (da mesma ou de outras instruções) ou reforçou positivamente (elogio) as respostas dos As, ações que aumentam a probabilidade dos alunos se comportarem mais vezes de acordo com a instrução apresentada pela P, facilitando o processo de A.R.C.I.

A 3ª Sessão, episódio 45 é um exemplo da análise feita acima, a P disse: “*Alguém quer contar a história que leu?*”, resposta de As : “*quero*”, P conseqüência: “*Vem aqui na frente então...*”

Quanto à conseqüência de ignorar, que ocorreu uma vez durante a avaliação, ela pode interromper o processo de A.R.C.I, esse dado pode não ser significativo neste caso pela sua baixa freqüência.

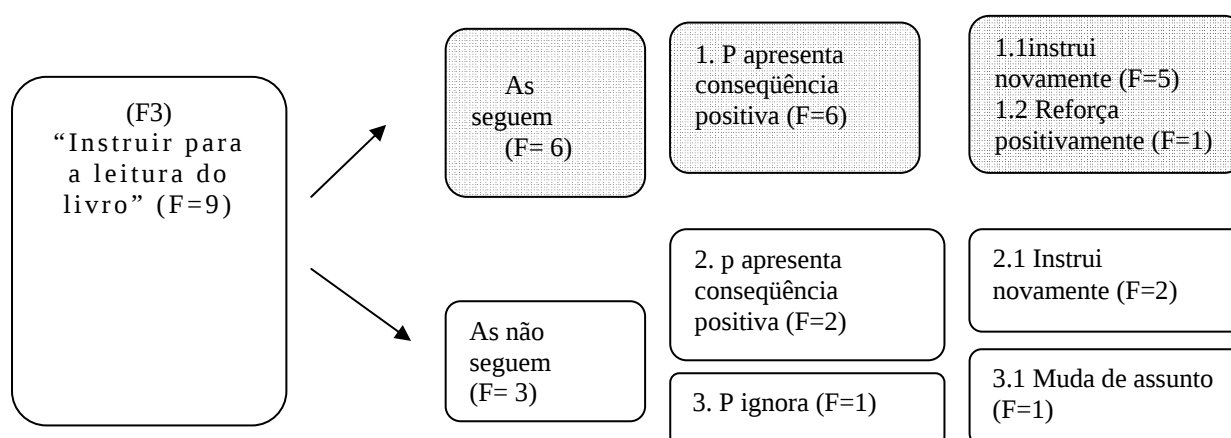


Diagrama 48– Interpretações funcionais do comportamento da professora (P) de Avaliar Repertório Comportamental Inicial (ARCI), intitulado “Instruir para a leitura do livro”. O diagrama indica a freqüência simples (F) deste comportamento de P, a freqüência simples dos comportamentos subsequentes dos alunos (AS) e também a freqüência simples dos comportamentos de P subsequentes aos comportamentos dos alunos.

3.6.18 “Instruir para que os alunos falem sobre assunto determinado pelo professor”

A emissão do comportamento de A.R.C.I pela professora, intitulado, “*Instruir para que os alunos falem sobre assunto determinado pelo professor*”, foi emitido em três das nove sessões de observação (Diagrama 49).

Esse comportamento avaliativo diminuiu sua frequência de emissão da Etapa 1 Fase 2 (F= 18) para (F= 8) na Etapa 3 Fase 1.

As diferenças dessas duas Etapas de observações estão relacionadas as conquências oferecidas pela P. Nesta Etapa 3 Fase 1, a professora, na maioria das vezes (F=6) apresentou conseqüências positivas contingentes aos desempenhos dos alunos independentemente se os alunos seguiram ou não as instruções apresentadas. Enquanto que na Fase 2, Etapa 1 foram emitidas conseqüências negativas.

No caso as conseqüenciações foram na maioria das vezes positivas, reforçando o comportamento do aluno quando este seguiu e instigando através da reapresentação da instrução quando este não seguiu a instrução apresentada.

Um exemplo da apresentação desse comportamento, pode ser observado na 1º Sessão, episódio 4, P disse: “*Todo mundo conhece a peteca?*” As não respondem, P conseqüencia: (P *desenha a peteca na lousa*) “*Olhem aqui isso é uma peteca... quem gostaria de falar sobre ela?*”

Vale ressaltar que conseqüenciações de ignorar ocorreram apenas duas vezes.

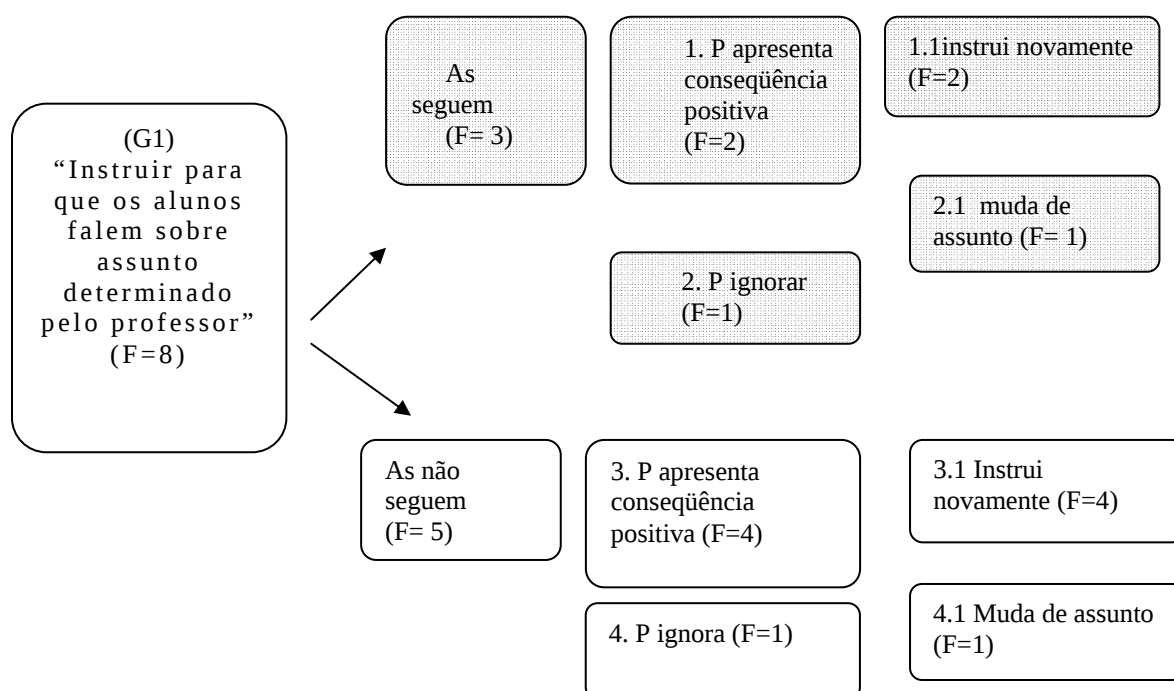


Diagrama 49– Interpretações funcionais do comportamento da professora (P) de Avaliar Repertório Comportamental Inicial (ARCI), intitulado “Instruir para que os alunos falem sobre assunto determinado pelo professor”. O diagrama indica a frequência simples (F) deste comportamento de P, a frequência simples dos comportamentos subseqüentes dos alunos (AS) e também a frequência simples dos comportamentos de P subseqüentes aos comportamentos dos alunos.

3.6.19 “Instruir para que os alunos falem”

A emissão do comportamento de A.R.C.I pela professora, intitulado, “*Instruir para que os alunos falem*”, foi emitido em seis das nove sessões de observação (Diagrama 50).

Esse comportamento avaliativo teve uma alta frequência de emissões em comparação com a Etapa 1 Fase 2 (17).

Como ocorreu na etapa anterior, as respostas dos As foram, na sua maioria, de seguimento da instrução apresentada (F=21) e de não seguimento da instrução foi frequência (F=9).

É possível observar no Diagrama 50 que a P apresentou três tipos de consequenciações positiva, de ignorar e negativa, para ambas as respostas apresentadas pelos alunos. A consequenciação que foi apresentada mais vezes foi a positiva (F=23). Quando a P apresentou consequenciações positivas ela reformulou e reapresentou a instrução e também forneceu consequências positivas.

Exemplo disso, pode ser observado na 1º Sessão, episódio 9, quando a P disse: “*Ahn!Fala?*”, As respondem: “*Porque esse CA?*”, P consequência: “*O C de peteca, CA*”.

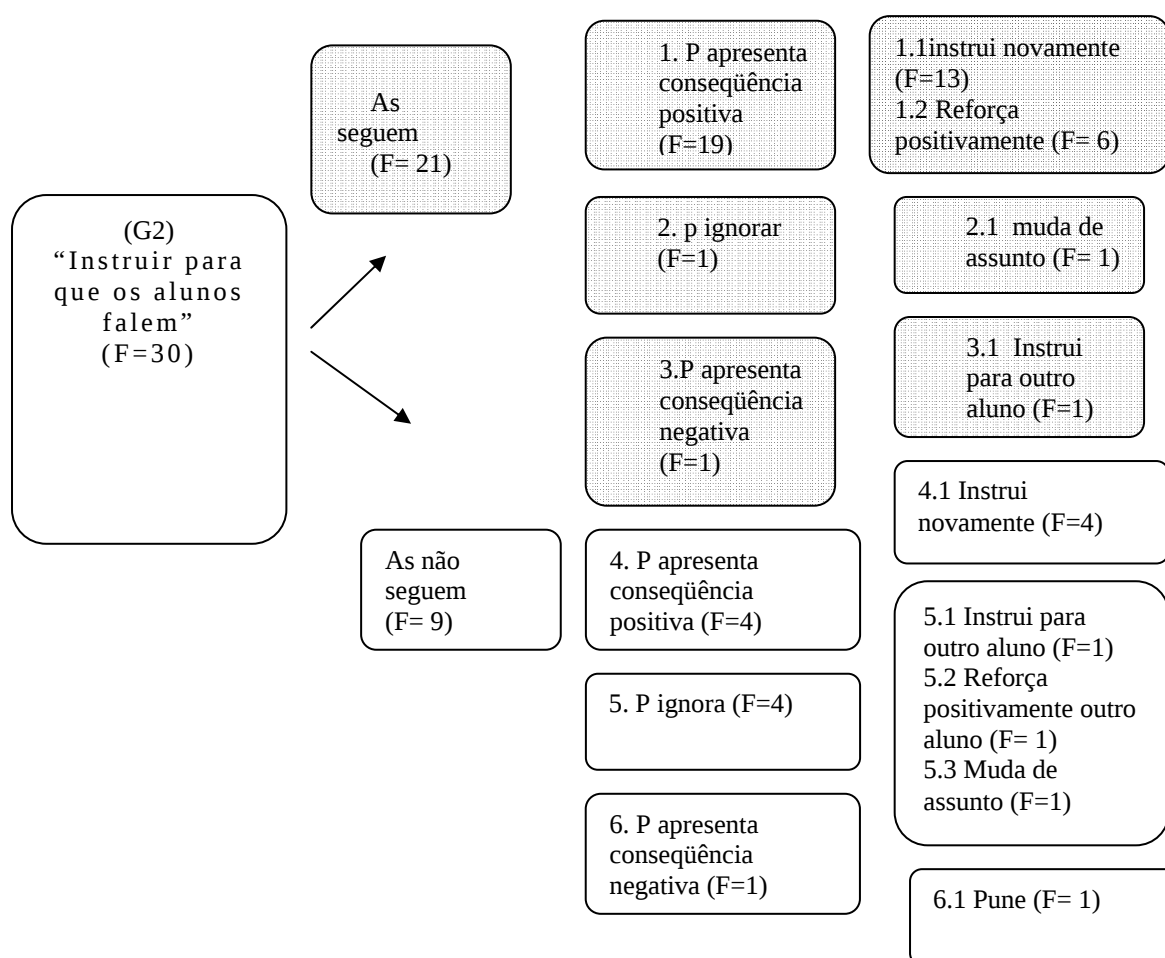


Diagrama 50– Interpretações funcionais do comportamento da professora (P) de Avaliar Repertório Comportamental Inicial (ARCI), intitulado “Instruir para que os alunos falem”. O diagrama indica a frequência simples (F) deste comportamento de P, a frequência simples dos comportamentos subsequentes dos alunos (AS) e também a frequência simples dos comportamentos de P subsequentes aos comportamentos dos alunos.

3.6.20 “Instruir para organização dos materiais para a realização das atividades”.

A emissão do comportamento de A.R.C.I pela professora intitulado, **“Instruir para organização dos materiais para a realização das atividades”**, foi emitido em apenas uma das nove sessões de observação (Diagrama 51).

Esse comportamento de A.R.C.I foi emitido apenas na Etapa 3 Fase 1.

O efeito da apresentação do comportamento pela P foi de seguimento da instrução, dado que indica o repertório inicial dos alunos.

O que determina a análise do processo de A.R.C.I é a consequenciação oferecida pela P, neste caso foi de ignorar. Quando a P mudou de assunto, prejudicou o desenvolvimento da avaliação, já que a tendência é os alunos

diminuírem a probabilidade de se comportarem .em situações semelhantes no futuro.

Um exemplo do que foi apresentado pela P, pode ser observado na 2ª Sessão, episódio 39, P disse: “ (...) *vocês deixam as canetinhas jogadas e não lembram de recolher, recolham isso tudo....*” *As recolhem as canetinhas*”, P consequência: “*Vou colocar a música pra tocar.*”

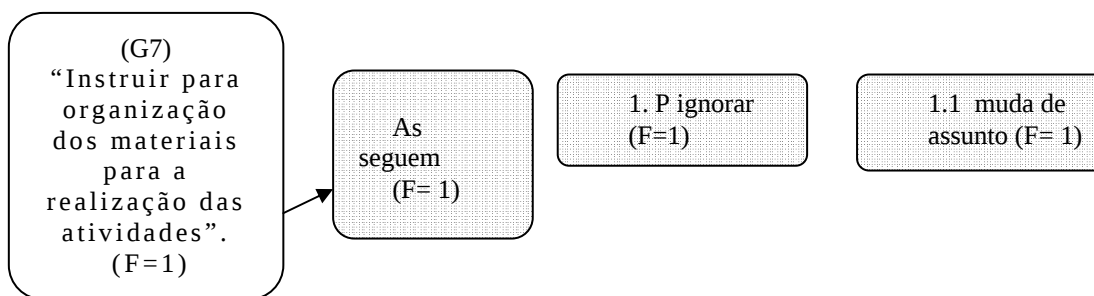


Diagrama 51– Interpretações funcionais do comportamento da professora (P) de Avaliar Repertório Comportamental Inicial (ARCI), intitulado “Instruir para organização dos materiais para a realização das atividades”. O diagrama indica a frequência simples (F) deste comportamento de P, a frequência simples dos comportamentos subsequentes dos alunos (AS) e também a frequência simples dos comportamentos de P subsequentes aos comportamentos dos alunos.

3.6.21 “Instruir sobre os comportamentos a serem emitidos pelos alunos durante a explicação das atividades”.

O Diagrama 52 apresenta as interpretações funcionais do comportamento de avaliar repertório comportamental inicial apresentado pela professora intitulado, “***Instruir sobre os comportamentos a serem emitidos pelos alunos durante a explicação das atividades***”.

A emissão desse comportamento pela P, ocorreu nas atividades realizadas ao longo das nove sessões de filmagens, nesta Etapa 3 Fase 1.

As diferenças da apresentação desse comportamento de avaliar da Etapa 1 Fase 2 para esta atual, consiste em um aumento na sua frequência de emissões de (F=21) para (F=54), nesta etapa.

Os comportamentos descritos pela P nestas instruções foram: levantar a mão quando quisessem falar, ficar em silêncio, prestar atenção, olhar em direção à P, etc. Neste caso o indicativo do repertório inicial do aluno foram os efeitos produzidos após a emissão do comportamento pela P, sendo que na maioria das vezes os alunos seguiram as instruções.

Outra diferença também pode ser observada na consequenciação oferecida pela P após as respostas dos alunos. Os comportamentos que caracterizaram seguimento da instrução apresentada foram consequenciados pela P positivamente o que não ocorreu na Etapa 1 Fase 2. Embora tenha ocorrido apresentação de uma consequência negativa.

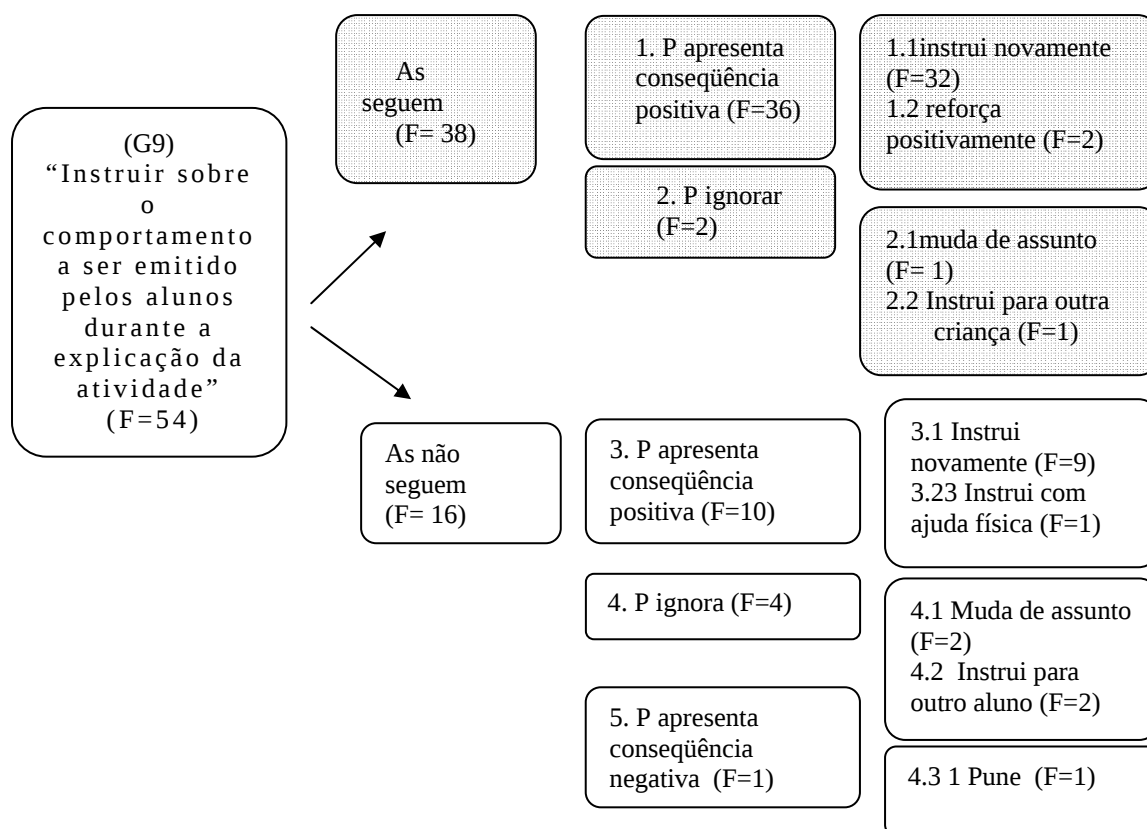


Diagrama 52– Interpretações funcionais do comportamento da professora (P) de Avaliar Repertório Comportamental Inicial (ARCI), intitulado “Instruir sobre o comportamento a ser emitido pelos alunos durante a explicação da atividade”. O diagrama indica a frequência simples (F) deste comportamento de P, a frequência simples dos comportamentos subsequentes dos alunos (AS) e também a frequência simples dos comportamentos de P subsequentes aos comportamentos dos alunos.

3.6.22 “Instruir para que os alunos respondam perguntas”

O Diagrama 53 apresenta as interpretações funcionais do comportamento de avaliar repertório comportamental inicial apresentado pela professora intitulado, “*Instruir para que os alunos respondam perguntas*”, esse comportamento foi emitido nas nove sessões de observação, também com alta frequência (F=132), nesta Etapa 3 Fase 1, em relação à Etapa 1 Fase2.

Assim como na Etapa 1 Fase 2, a frequência mais alta de respostas apresentadas pelos alunos em função da instrução apresentada, foi de seguimento (F= 107), e a de não seguimento da instrução foi de 25.

Ambas as respostas servem como dados indicativos do repertório comportamental inicial dos alunos. Quando as respostas foram de seguimento ou não das instruções, as consequenciações apresentadas pela P foram positivas. Essas consequenciações favorecem o desenvolvimento do processo de A.R.C.I, já que nessas situações a P reapresenta e reformula a instrução, questiona, aumentando a probabilidade de emissões de comportamentos pelos As.

Um exemplo pode ser observado na 2º Sessão, episódio 25, P disse: “É robô? Onde está escrito robô?” As respondem: “aí no cader... na lousa” P consequência: “Ta escrito robô aqui? E que letra é essa?”

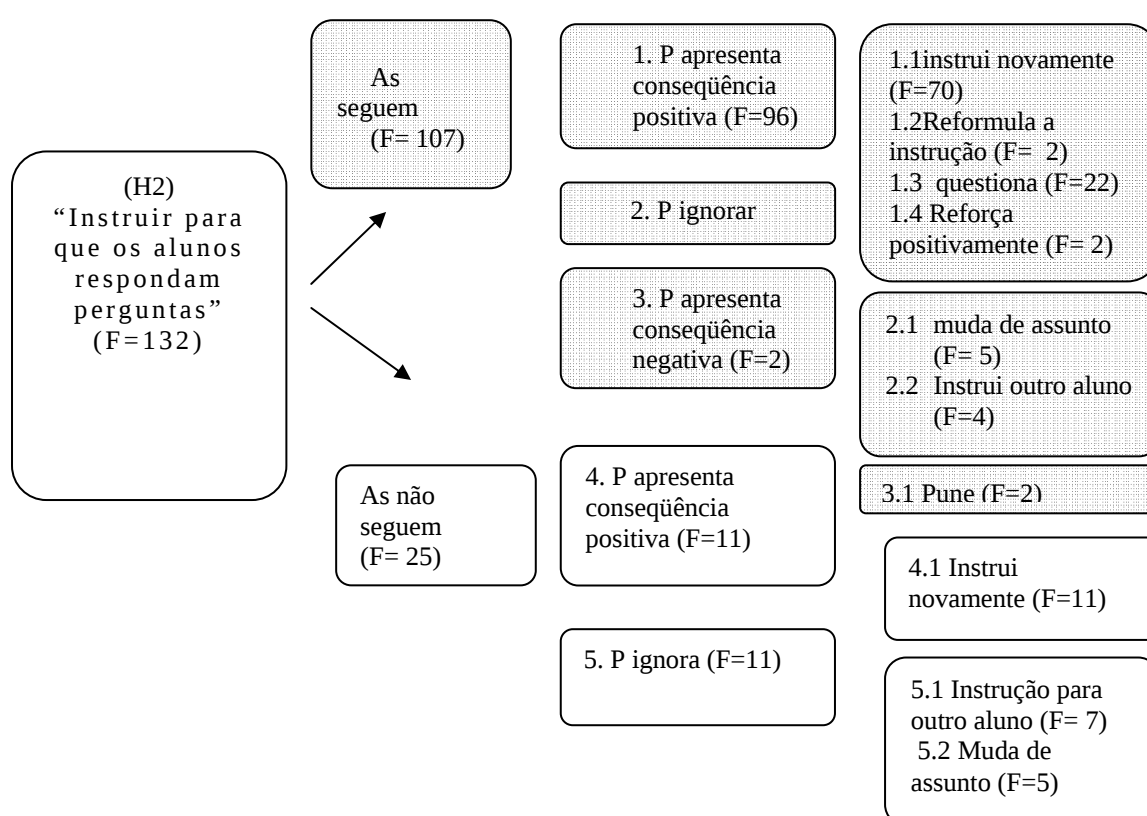


Diagrama 53– Interpretações funcionais do comportamento da professora (P) de Avaliar Repertório Comportamental Inicial (ARCI), intitulado “Instruir para que os alunos respondam perguntas”. O diagrama indica a frequência simples (F) deste comportamento de P, a frequência simples dos comportamentos subseqüentes dos alunos (AS) e também a frequência simples dos comportamentos de P subseqüentes aos comportamentos dos alunos.

3.6.23 “Investigar por meio de perguntas os conhecimentos dos alunos sobre determinado conteúdo”

Verificou-se que o comportamento de A.R.C.I intitulado, “*Investigar por meio de perguntas os conhecimentos dos alunos sobre determinado conteúdo*”, teve uma alta frequência de emissões pela P, ao longo das nove sessões de filmagens nesta Etapa 3 Fase 1 ($f=125$), em comparação com sua emissão na Etapa 1 Fase 2 ($F=10$).

De acordo com o Diagrama 54, é possível perceber uma das diferenças com a sua emissão na Etapa 1 Fase 2, as perguntas realizadas pela P aos alunos ($F=125$) - procedimento facilitador para a verificação de repertório inicial – foram respondidas na maioria das vezes, sendo indicativo do repertório inicial dos alunos ($F=95$). Também no caso dos alunos não responderem as perguntas feitas pela P, as consequências foram de reapresentação da instrução. Se os alunos não se comportam (não respondem) é necessário que a P instigue o comportar-se, e isso só será possível se ela utilizar consequências positivas, tais como: reapresentar e/ou reformular a instrução, utilizar instigação física, etc.

Assim com na Etapa 1 Fase 2, a consequenciação da P as respostas dos alunos às perguntas feitas pela P, foi positiva, o que sugere um aumento de emissão desse comportamento, sendo, portanto um procedimento facilitador para obter indicativos do repertório dos mesmos.

É possível exemplificar a utilização de consequências positivas pela P, através da 1ª sessão, episódio 4, P disse: “*Material: peteca (...) e várias crianças, vamos pôr assim?*” Ale responde: “*Não*”, P disse: “*Não, por quê?*” Ale responde: “*porque tem que ter uma rede*”.

Através dessas consequenciações conforme o exemplo o processo de A.R.C.I é desenvolvido.

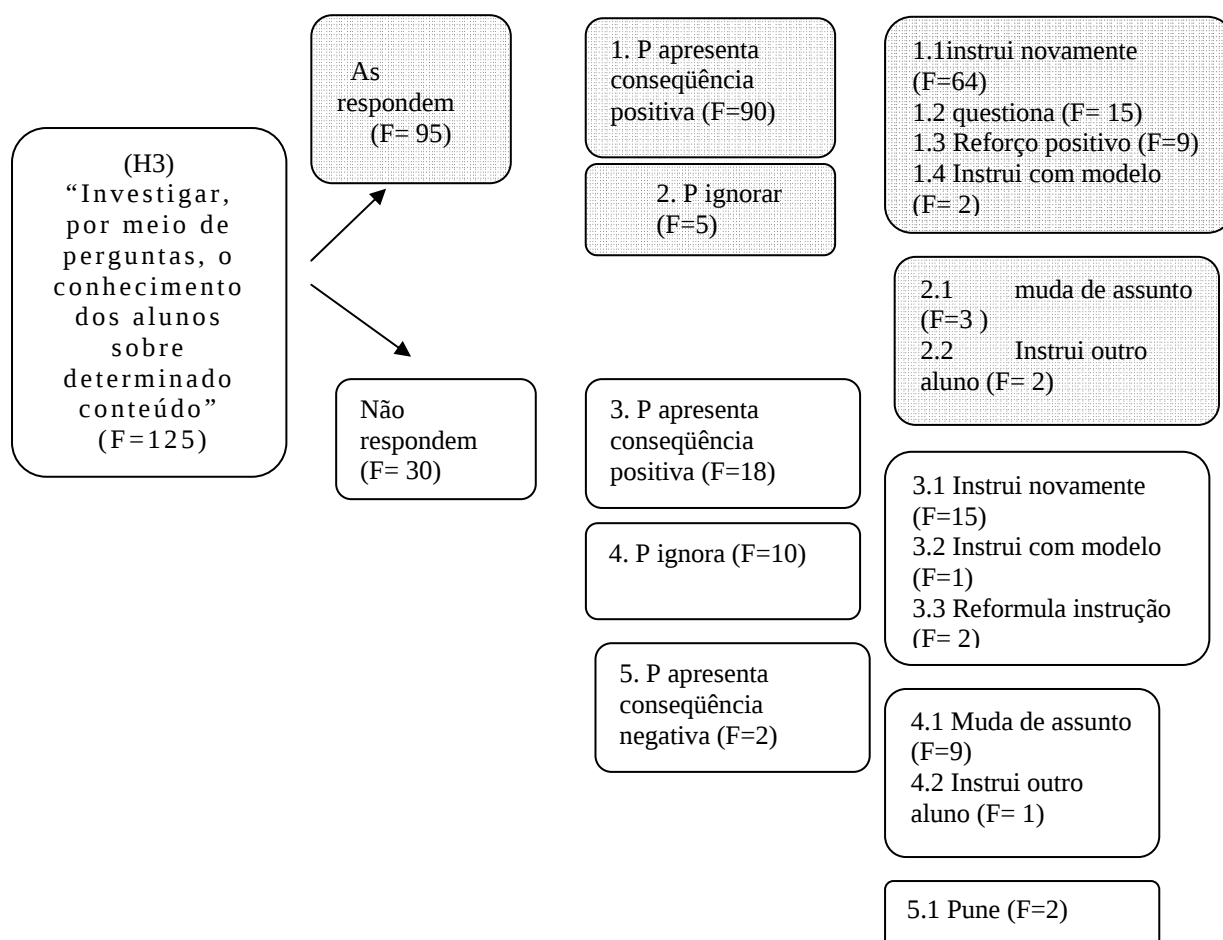


Diagrama 54– Interpretações funcionais do comportamento da professora (P) de Avaliar Repertório Comportamental Inicial (ARCI), intitulado “Investigar, por meio de perguntas, o conhecimento dos alunos sobre determinado conteúdo”. O diagrama indica a frequência simples (F) deste comportamento de P, a frequência simples dos comportamentos subsequentes dos alunos (AS) e também a frequência simples dos comportamentos de P subsequentes aos comportamentos dos alunos.

3.6.24 “Instruir para que os alunos façam comentários”

Verificou-se, que o comportamento de A.R.C.I intitulado, **“Instruir para que os alunos façam comentários”**, foi apresentado em quatro das nove sessões de filmagens (Diagrama 55).

De acordo com o Diagrama 55, é possível perceber que as respostas dos alunos que tiveram uma frequência mais alta foram as de não seguimento da instrução (F=8). Enquanto as respostas de seguimento da instrução pelos alunos ocorreram numa frequência menor (F=5). Entretanto este não é um dado que dificulta a avaliação do repertório comportamental inicial, afinal,

ambas as respostas dos alunos sugerem conseqüenciações que podem desencadear o processo de A.R.C.I.

Nas situações nas quais os alunos não seguiram as instruções – a P oscilou entre as conseqüências de retomada da instrução (reapresentação e reformulação), as de ignorar as respostas dos alunos e uma conseqüência negativa.

Quanto às conseqüenciações oferecidas por P a essas respostas de seguimento das instruções emitidas pelos alunos, a P conseqüenciou positivamente, o que sugere um aumento na emissão desse comportamento pelos alunos, e portanto caracteriza um evento facilitador para a avaliação do repertório comportamental inicial, pois assim é possível observar mais comportamentos dos As.

É possível exemplificar essa condição favorável ao processo de A.R.C.I, através da 2ª sessão, episódio 32, P disse: “*O que vocês acham, está bom?*” As não respondem, P disse: “*e aí , o que vocês acham, está bom?*”

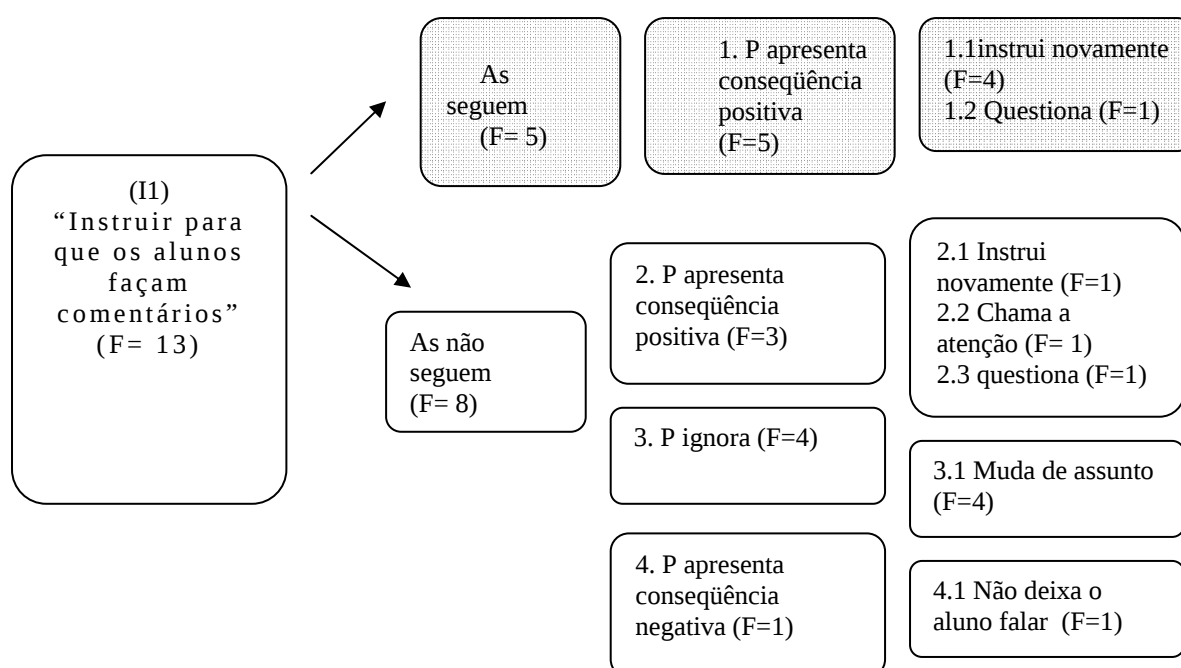


Diagrama 55– Interpretações funcionais do comportamento da professora (P) de Avaliar Repertório Comportamental Inicial (ARCI), intitulado “Instruir para que os alunos façam comentários”. O diagrama indica a frequência simples (F) deste comportamento de P, a frequência simples dos comportamentos subsequentes dos alunos (AS) e também a frequência simples dos comportamentos de P subsequentes aos comportamentos dos alunos.

3.6.25 “Instruir para responderem se concordam ou discordam de determinado ponto de vista”

O comportamento de avaliar emitido pela P, de **“Instruir para responderem se concordam ou discordam de determinado ponto de vista”**, representado no Diagrama 56, apareceu em cinco das nove sessões de observações.

Esse comportamento teve uma pequena diminuição na frequência de emissões da Etapa 1 Fase 2 (F= 24) para (F=22) na Etapa 3 Fase 1.

De acordo com o Diagrama 56, a principal diferença das emissões em ambas as Etapas, está no efeito produzido no comportamento dos alunos, neste caso prevaleceu o seguimento da instrução apresentada pela P , ao responderem o que era perguntado.

Diante das respostas apresentadas pelos alunos, em função desse comportamento de avaliar emitido pela P, prevaleceu a apresentação de conseqüências positivas, tais como exemplo na 2 º Sessão , episódio 27 , P disse: “ *Então o que você acha? (...) você concorda com ela que está escrito robô aqui? Quem concorda?.* Ale responde: “*Eu, eu, eu...*” e As mexem a cabeça afirmativamente, . Em seguida P fala: “*Parabéns para todos, aqui está escrito robô*”.

Vale destacar que as conseqüências de ignorar apresentadas por P tiveram baixa frequência, (F=3).

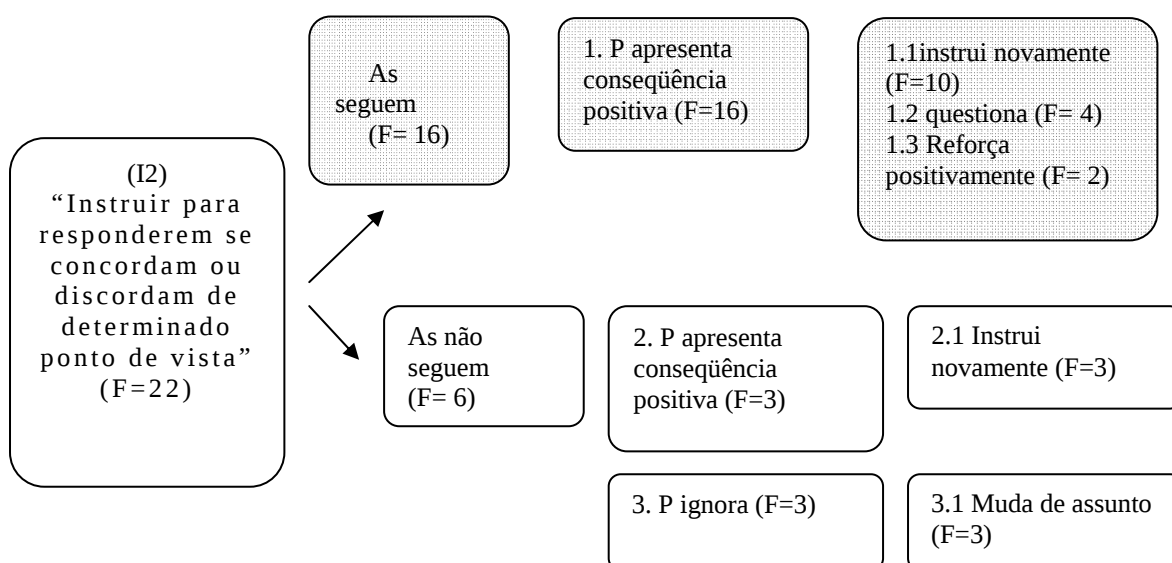


Diagrama 56– Interpretações funcionais do comportamento da professora (P) de Avaliar Repertório Comportamental Inicial (ARCI), intitulado “Instruir para responderem se concordam ou discordam de determinado ponto de vista”. O diagrama indica a frequência simples (F) deste comportamento de P, a frequência simples dos comportamentos subsequentes dos alunos (AS) e também a frequência simples dos comportamentos de P subsequentes aos comportamentos dos alunos.

3.6.26 “Instruir como os alunos devem se comportar durante as atividades realizadas na roda de conversa”

O comportamento de A.R.C.I, intitulado, **“Instruir como os alunos devem se comportar durante as atividades realizadas na roda de conversa”**, foi emitido pela P em cinco das nove sessões de filmagem (Diagrama 57).

A apresentação desse comportamento avaliativo aumentou sua frequência de (F=10) na Etapa 1 Fase 2 para (F=15) na Etapa 3 Fase 1.

A diferença na apresentação dessa instrução nesta etapa consiste no efeito que as resposta de não seguimento da instrução pelos alunos produziu na P, neste caso ela reapresentou a instrução, conseqüência que facilita o *processo avaliativo*.

Como exemplo é possível verificar na 5º Sessão, episódio 64, P instrui: *“organização da roda como nós fizemos ontem, um menino, uma menina(...)”*, As não se organizam(*não seguem as instruções apresentadas pela P*), P responde: *“ vamos vir para cá W, depois vem você Ale, isso, muito bem, agora vocês entenderam?..”* (NV- crianças vão pegando as cadeiras e sentando nos lugares), P disse: *Organização da roda, como nós fizemos ontem? ... Um menino e uma menina, um menino e uma menina. As- se organizem... e P- muito bem...*

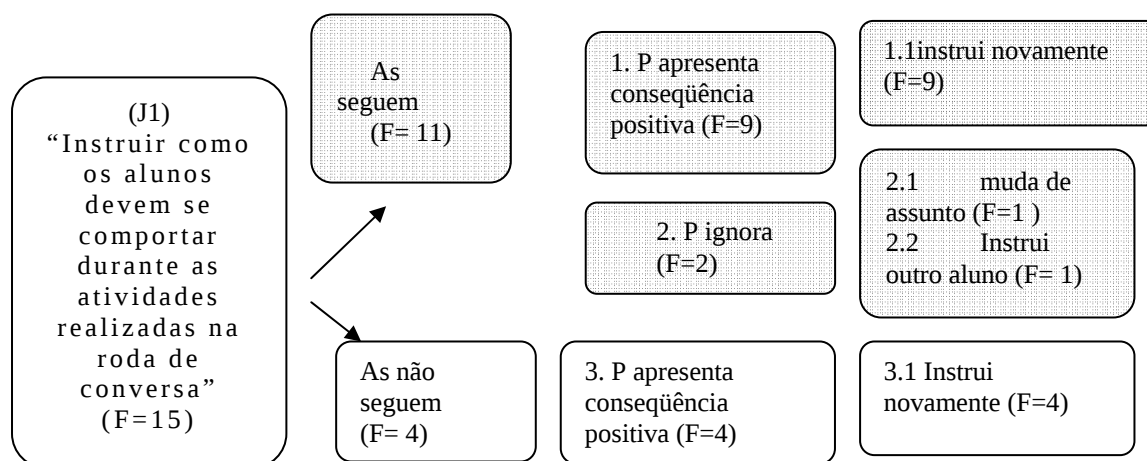


Diagrama 57– Interpretações funcionais do comportamento da professora (P) de Avaliar Repertório Comportamental Inicial (ARCI), intitulado “Instruir como os alunos devem se comportar durante as atividades realizadas na roda de conversa”. O diagrama indica a frequência simples (F) deste comportamento de P, a frequência simples dos comportamentos subsequentes dos alunos (AS) e também a frequência simples dos comportamentos de P subsequentes aos comportamentos dos alunos.

3.6.27 Instruir para a realização de jogos registrados.

A emissão do comportamento de A.R.C.I pela professora, intitulado, **“Instruir para a realização de jogos registrados”**, foi emitido em apenas uma das nove sessões de observação, somente na Etapa 3 Fase 1 (Diagrama 58).

As respostas emitidas pelos alunos após a P instruir para a realização de jogos registrados, foi na maioria das vezes de seguirem a instrução. Embora haja respostas de não seguimento da instrução, elas também servem como dados que indicam o repertório comportamental inicial dos alunos, porque são comportamentos observáveis que servem como indicativos de repertório comportamental inicial.

A consequência da P para as respostas dos alunos foram: no caso de seguimento das instruções, consequências positivas (apresentação de outra instrução). No caso de não seguimento das instruções ela reapresentou a instrução, na maioria das vezes. Ambos os comportamentos de P podem constituir-se como condição facilitadora para o processo de A.R.C.I.

Um exemplo dessa condição favorável para o processo de A.R.C.I, pode ser verificado na 1º Sessão, episódio 14, a P disse: *“Isso aqui chama caça palavras(...)”*, Ao- responde: *“ é um joguinho...”*, P consequência: *“Muito bem”*.

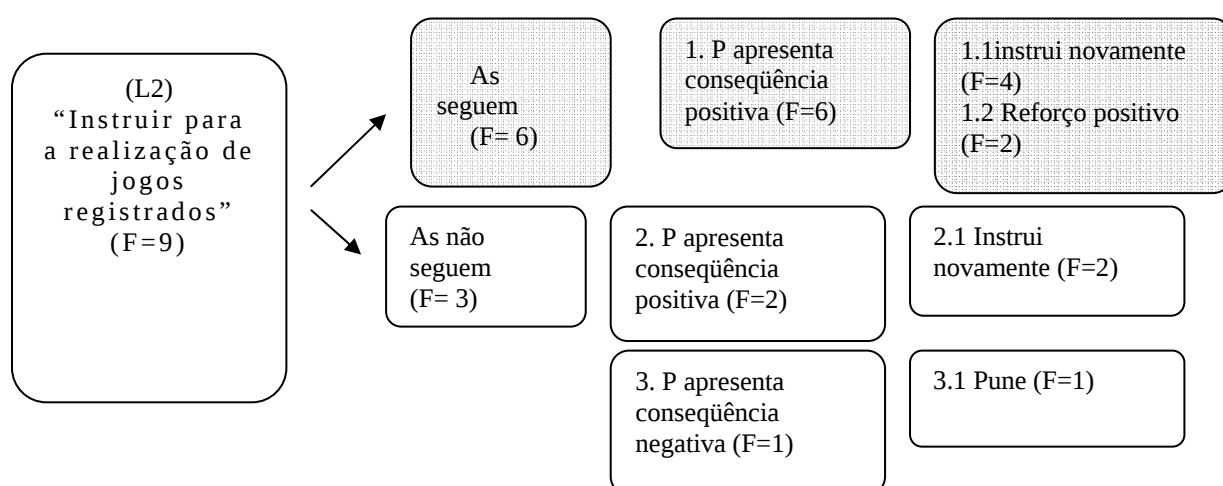


Diagrama 58– Interpretações funcionais do comportamento da professora (P) de Avaliar Repertório Comportamental Inicial (ARCI), intitulado “Instruir para a realização de jogos registrados”. O diagrama indica a frequência simples (F) deste comportamento de P, a frequência simples dos comportamentos subsequentes dos alunos (AS) e também a frequência simples dos comportamentos de P subsequentes aos comportamentos dos alunos.

3.6.28 “Instruir para a reprodução de pequenos textos juntamente com a P”

A emissão desse comportamento de A.R.C.I pela P, intitulado, **“Instruir para a reprodução de pequenos textos juntamente com a P”**, foi emitido em apenas uma sessão de observação (Diagrama 59).

As diferenças observadas na emissão desse comportamento em ambas as etapas de observação analisadas consistem na diminuição da frequência de emissão de 5 na Etapa 1 Fase 2, para 2 na Etapa 3 Fase 1 e também no efeito produzido no comportamento dos alunos, neste caso houve somente seguimento da instrução apresentada e exclusivamente consequenciações positivas pela P em função dos comportamentos dos alunos de seguirem as instruções.

É possível observar no exemplo, da 9ª Sessão, episódio 83, P disse: *“Então eu vou ler, vocês repetem...”* As repetem e P consequência, *“Muito bem”*.

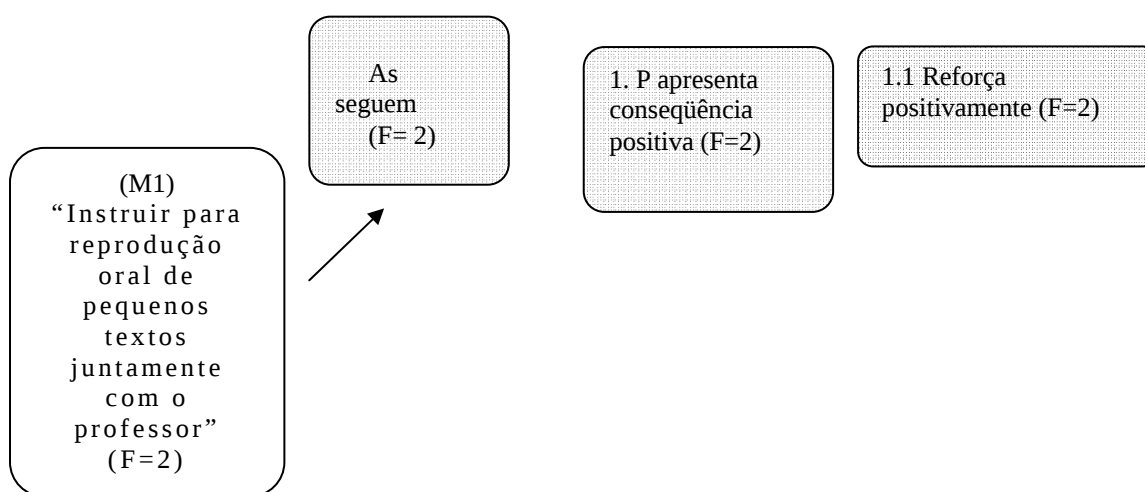


Diagrama 59– Interpretações funcionais do comportamento da professora (P) de Avaliar Repertório Comportamental Inicial (ARCI), intitulado “Instruir para reprodução oral de pequenos textos juntamente com o professor”. O diagrama indica a frequência simples (F) deste comportamento de P, a frequência simples dos comportamentos subsequentes dos alunos (AS) e também a frequência simples dos comportamentos de P subsequentes aos comportamentos dos alunos.

3.6.29 “Instruir para identificação de palavras-chave no texto”

O comportamento de A.R.C.I, intitulado, **“Instruir para identificação de palavras-chave no texto”**, foi emitido em apenas duas sessões de

filmagens, mas teve um aumento significativo na sua frequência de emissões da Etapa 1 Fase 2 (F= 10) para (F=23) na Etapa 3 Fase 1.

As diferenças observadas na análise de ambas as Etapas foram: as respostas dos As de seguirem a instrução prevalecendo sobre as de não seguimento, no caso dessas respostas de seguimento das instruções houve consequenciações positivas, ao instruir novamente e questionar a resposta dos alunos. Como exemplo de comportamento que foi predominante, temos o exemplo na 1ª Sessão, episódio 14, P disse: “(...) *tem um monte de letrinhas, todas misturadas, procurem as palavrinhas PIPA(...)*, As respondem: “*PIPA, achei...*”, e P disse; “ *isso, tem essas quatro letrinhas...*”

Quanto às respostas de não seguimento, a diferença está na prevalência de comportamentos de ignorar e de consequências negativas nestas situações, os quais interrompem o processo avaliativo.

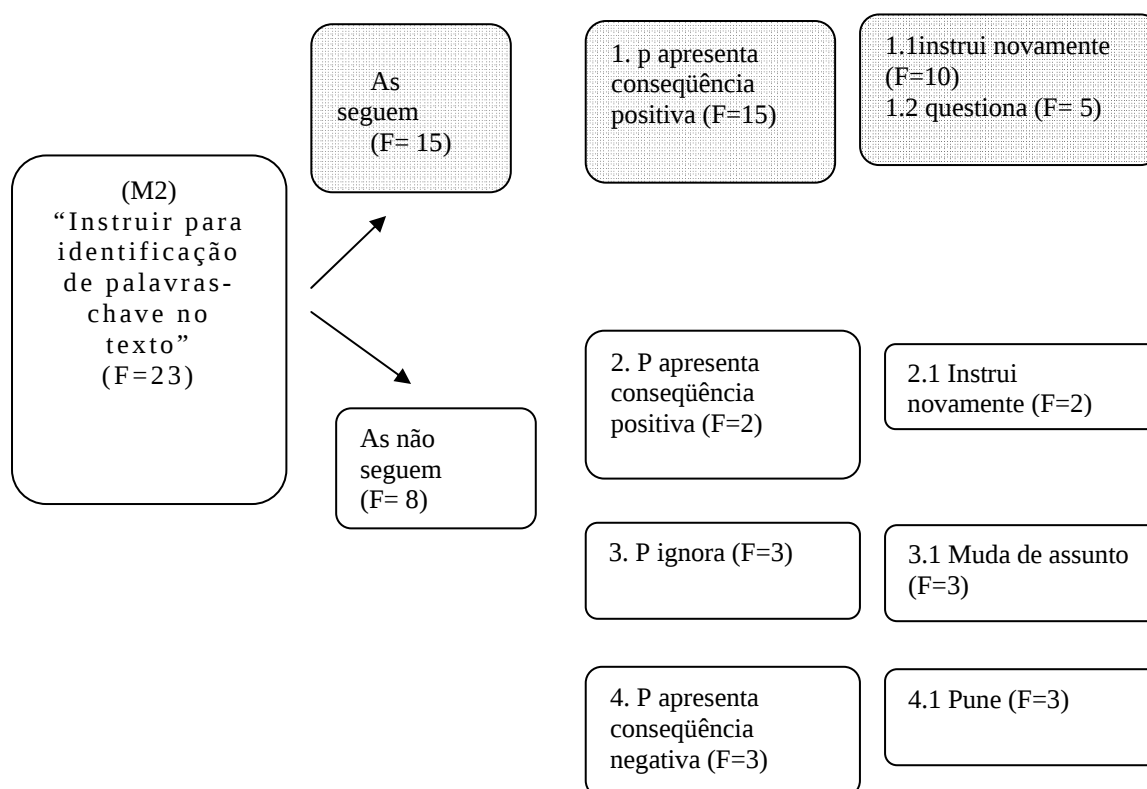


Diagrama 60 – Interpretações funcionais do comportamento da professora (P) de Avaliar Repertório Comportamental Inicial (ARCI), intitulado “Instruir para identificação de palavras-chave no texto”. O diagrama indica a frequência simples (F) deste comportamento de P, a frequência simples dos comportamentos subseqüentes dos alunos (AS) e também a frequência simples dos comportamentos de P subseqüentes aos comportamentos dos alunos.

3.6.30 “Instruir para a leitura não convencional de letras, palavras e pequenos textos”

A emissão desse comportamento de A.R.C.I pela P, de “Instruir para a leitura não convencional de letras, palavras e pequenos textos”, ocorreu em duas sessões de filmagem, nesta etapa (Diagrama 61).

Esse comportamento foi emitido tanto na Etapa 1 Fase 2 (F= 5) como na Etapa 3 Fase 1 (F=7), diferenciando quanto ao aumento de frequência de emissões de uma etapa para a outra.

Outras diferenças consistem em: surgimento nesta etapa de respostas dos alunos de não seguimento da instrução. As consequenciações da P às respostas dos alunos prevaleceram desta vez as positivas e não houve apresentação de conseqüências negativas.

As conseqüências positivas favorecem a emissão de uma maior variedade de comportamentos emitidos pelos alunos, sendo que no caso dessa instrução os alunos não ficaram com receio de tentar realizar a leitura e fizeram várias tentativas.

Vale ressaltar que a consequenciação de ignorar prejudica a emissão de comportamentos pelos alunos e assim a verificação de seus repertórios, interrompe o processo de A.R.C.I. Porque diminui a probabilidade do aluno se comportar em função da ação do professor.

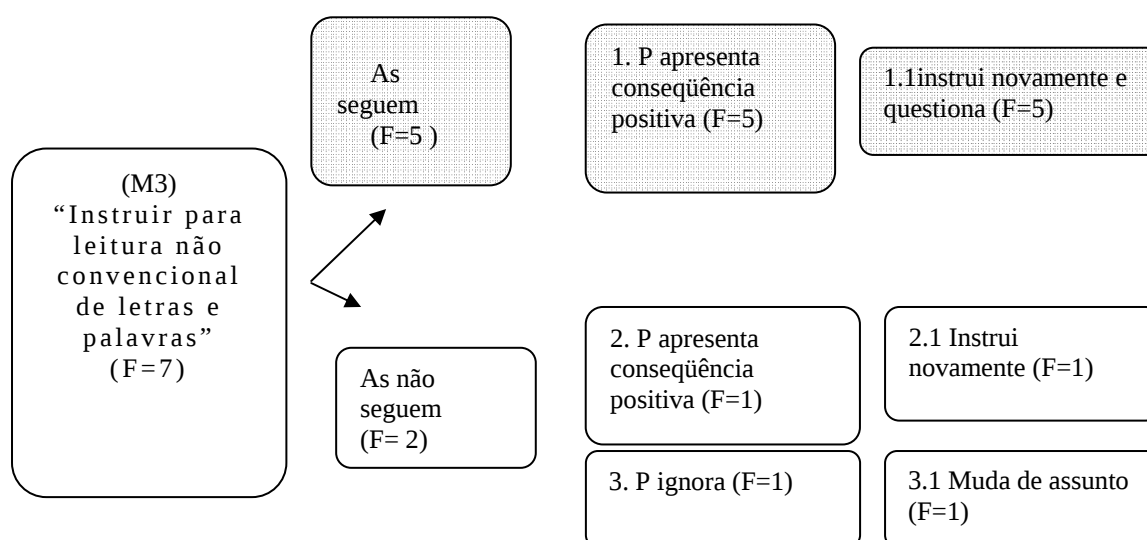


Diagrama 61– Interpretações funcionais do comportamento da professora (P) de Avaliar Repertório Comportamental Inicial (ARCI), intitulado “Instruir para leitura não convencional de letras e palavras”. O diagrama indica a frequência simples (F) deste comportamento de P, a frequência simples dos comportamentos subsequentes dos alunos (AS) e também a frequência simples dos comportamentos de P subsequentes aos comportamentos dos alunos.

3.6.31 “ Instruir para a leitura convencional e fluente de pequenos textos”

O comportamento de A.R.C.I., emitido pela P e intitulado, “**Instruir para a leitura convencional e fluente de pequenos textos**”, foi emitido em apenas duas sessões de observação e somente na Etapa 3 Fase 1.

A sua emissão produziu na maioria das vezes o efeito de não seguimento da instrução pelos alunos, como é apresentado no Diagrama 55, sendo que a resposta de seguimento da instrução pelos alunos apareceu apenas uma vez. Supõe-se que este dado não interfere na análise do processo de A.R.C.I., já que ambas as respostas fornecem repertório comportamental inicial dos alunos.

É possível verificar no Diagrama 62, que a P conseqüenciou de maneira a reformular a instrução para os As. Como pode ser exemplificado na Sessão 1, episódio 12, quando a P instruiu, “(...)Vamos ler tudo”, As não lêem, e P disse: *vamos ler então uma parte...*”.

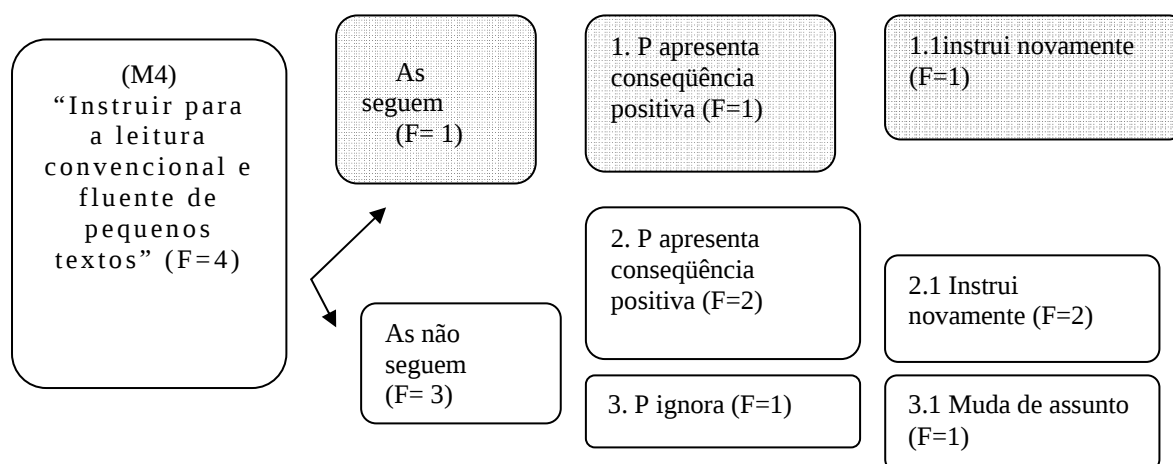


Diagrama 62– Interpretações funcionais do comportamento da professora (P) de Avaliar Repertório Comportamental Inicial (ARCI), intitulado “Instruir para a leitura convencional e fluente de pequenos textos”. O diagrama indica a frequência simples (F) deste comportamento de P, a frequência simples dos comportamentos subsequentes dos alunos (AS) e também a frequência simples dos comportamentos de P subsequentes aos comportamentos dos alunos.

3.6.32 “Instruir para repetir oralmente palavras ou expressões do texto original”

O comportamento emitido pela P, intitulado, “Instruir para repetir oralmente palavras ou expressões do texto original”, ocorreu apenas em uma das nove sessões de observação (Diagrama 63).

As diferenças quanto a emissão desse comportamento na Etapa 1 Fase 2 (F=25) para a Etapa 3 Fase 1 (F= 2) consiste na diminuição da sua frequência

e pela ausência de conseqüências apresentadas por P de ignorar o desempenho dos alunos que interrompem o processo de A.R.C.I. como também na presença de efeitos de não seguimento da instrução nas respostas dos alunos.

Quanto as conseqüências fornecidas pela P neste caso foram apenas as positivas. Esses procedimentos de consequenciação positiva do desempenho dos alunos, que prevaleceram neta Etapa 3 Fase 1, podem ser exemplificados na 9ª Sessão, episódio 83, quando a P disse: *“É uma poesia, a poesia vai combinando as palavrinhas, querem repetir?”* os As *repetem a letra da poesia*, e a P conseqüência positivamente dizendo: *“Muito bem”*.

O procedimento de consequenciação é muito importante para o processo de avaliação inicial porque determina a seqüência da avaliação a partir da resposta do aluno.

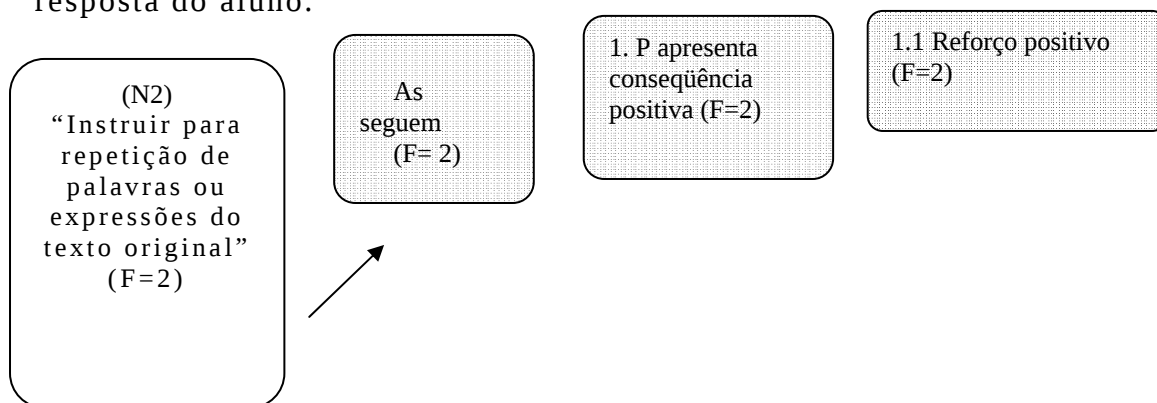


Diagrama 63– Interpretações funcionais do comportamento da professora (P) de Avaliar Repertório Comportamental Inicial (ARCI), intitulado “Instruir para repetição de palavras ou expressões do texto original”. O diagrama indica a freqüência simples (F) deste comportamento de P, a freqüência simples dos comportamentos subseqüentes dos alunos (AS) e também a freqüência simples dos comportamentos de P subseqüentes aos comportamentos dos alunos.

3.6.33 “Instruir para reconhecimento do nome no crachá, após apresentação dos mesmos”

O comportamento emitido pela P, intitulado, **“Instruir para reconhecimento do nome no crachá, após apresentação dos mesmos”**, ocorreu apenas em duas das nove sessões de observação, somente na Etapa 3 Fase 1.

Esse comportamento não teve muitas emissões, apenas duas, sendo que nas duas os efeitos produzidos nos comportamentos dos As, foram de seguimento da instrução apresentada. Entretanto a conseqüência foi de ignorar, portanto a P interrompeu o processo de A.R.C.I. porque a

consequência de ignorar diminui a probabilidade de o comportamento ser emitido novamente.

Durante a apresentação desse comportamento os As poderiam levantar hipóteses sobre o reconhecimento dos nomes a partir das letras do crachá, das combinações das sílabas, etc. Demonstrariam, portanto, seus repertórios e assim a P poderia utilizá-los como indicativos para dar continuidade a avaliação iniciada.

Mesmo quando os alunos não seguirem a instrução, é possível aproveitar esse dado como repertório inicial, entretanto se não há consequenciações positivas o processo será interrompido.

É possível exemplificar através de o exemplo a seguir, na 2ª Sessão, episódio 36: P disse: “(...) *eu vou mostrar o nome de quem vai fazer(...)*”, respostas do alunos: “*peteca*”... consequenciação de P (P continua mostrando os crachás e não reforça os alunos).

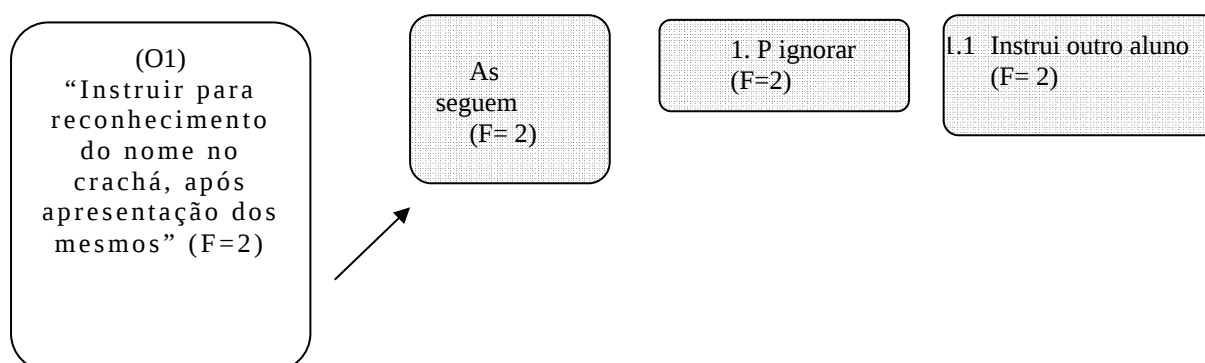


Diagrama 64– Interpretações funcionais do comportamento da professora (P) de Avaliar Repertório Comportamental Inicial (ARCI), intitulado “Instruir para reconhecimento do nome no crachá, após apresentação dos mesmos”. O diagrama indica a frequência simples (F) deste comportamento de P, a frequência simples dos comportamentos subsequentes dos alunos (AS) e também a frequência simples dos comportamentos de P subsequentes aos comportamentos dos alunos.

3.6.34 “Instruir para a utilização de materiais impressos”

Verificou-se que o comportamento de A.R.C.I intitulado, “*Instruir para a utilização de materiais impressos*”, foi apresentado em quatro das nove sessões de filmagens, somente na Etapa 3 Fase 1, das observações das práticas avaliativas da P participante.

De acordo com o Diagrama 65, é possível perceber que as respostas de seguimento da instrução pelos alunos ocorreram uma vez a mais que a

resposta de não seguimento, entretanto não é um dado que dificulta a avaliação do repertório comportamental inicial dos alunos. Afinal ambas as respostas dos alunos sugerem conseqüenciações que favorecem o processo de A.R.C.I, porque são indicativos de repertório dos alunos.

Quanto à conseqüenciação da P a essas respostas emitidas pelos alunos, no caso deles responderem, a P conseqüenciou positivamente, sugerindo um aumento desse comportamento pelos alunos. É possível exemplificar essa condição, através da 1ª sessão, episódio 14, P disse: “ *Isso aqui chama caça-palavras(...) vem às vezes na revistinha(...)*, Ale responde: “ *A gente aprende a ler*”, P disse: “*Isso... principalmente a ler, porque tem que reconhecer as letras...*”

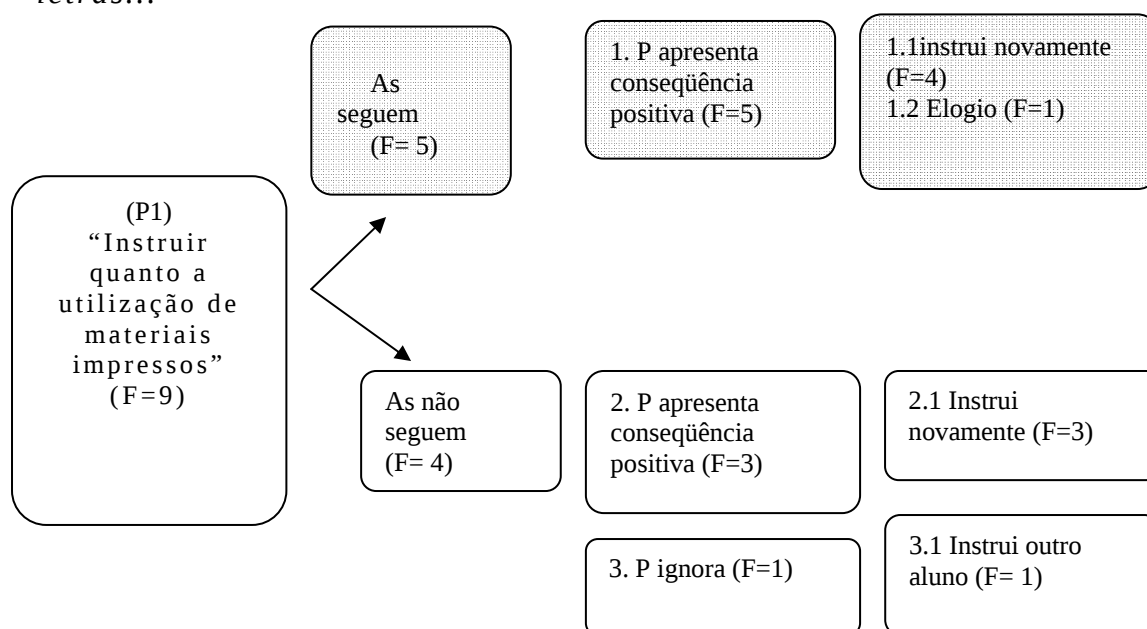


Diagrama 65– Interpretações funcionais do comportamento da professora (P) de Avaliar Repertório Comportamental Inicial (ARCI), intitulado “Instruir quanto a utilização de materiais impressos”. O diagrama indica a frequência simples (F) deste comportamento de P, a frequência simples dos comportamentos subseqüentes dos alunos (AS) e também a frequência simples dos comportamentos de P subseqüentes aos comportamentos dos alunos.

3.6.35 “Apresentar (mostrar para manuseio) diferentes materiais impressos”.

O Diagrama 66 apresenta as interpretações funcionais do comportamento de avaliar repertório comportamental inicial apresentado pela professora, intitulado, “**Apresentar (mostrar para manuseio) diferentes materiais impressos**”. Esse comportamento foi emitido em duas das nove Sessões de observação, somente na Etapa 3 Fase 1.

A frequência mais alta de respostas apresentadas pelos alunos em seguida a apresentação do comportamento foi de olharem e manusearem o material impresso ($F=6$), sendo que o não olhar e não manusear ocorreu apenas uma vez.

Ambas as respostas servem como dados que indicam o repertório comportamental inicial dos alunos, porque são observações de comportamentos emitidos em função da ação da P. No caso das respostas em que os As olham e manuseiam o material impresso, a consequenciação apresentada pela P foi apenas positiva ($F=6$). Sendo que, as consequenciações positivas favorecem o desenvolvimento do processo de A.R.C.I., pois aumentam a probabilidade do aluno se comportar em função da ação do P.

Um exemplo da análise apresentada acima pode ser observado na 1ª Sessão, episódio 14, P disse: “*Vocês estão vendo nessa folha?*” As respondem: “*não*” P consequência: “*Então... não ta formado PIPA aqui, olhem aqui*”

Com relação as respostas dos As não olharem e não manusearem o material impresso em uma situação a P apresentou consequenciação de ignorar.

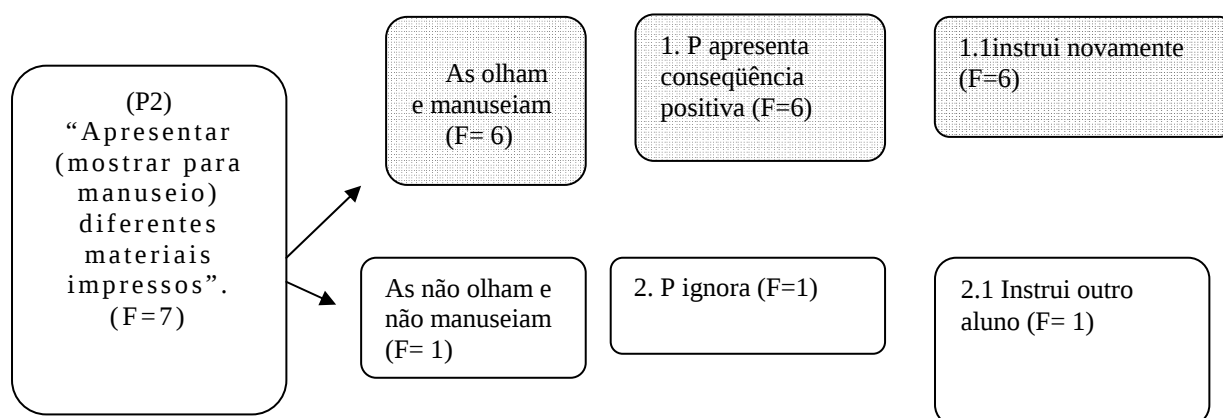


Diagrama 66– Interpretações funcionais do comportamento da professora (P) de Avaliar Repertório Comportamental Inicial (ARCI), intitulado “Apresentar (mostrar para manuseio) diferentes materiais impressos”. O diagrama indica a frequência simples (F) deste comportamento de P, a frequência simples dos comportamentos subsequentes dos alunos (AS) e também a frequência simples dos comportamentos de P subsequentes aos comportamentos dos alunos.

3.6.36 “Instruir para escrever letras, palavras e diferentes portadores de textos”

O Diagrama 68, apresenta a frequência simples de emissão do comportamento de A.R.C.I, intitulado, “*Instruir para escrever letras,*

palavras e diferentes portadores de textos”, foi possível verificar a sua emissão em apenas uma sessão de observação.

As diferenças observadas nas duas etapas de observação (Etapa 1 e 3) das práticas avaliativas da P, consistiram numa diminuição da frequência de emissão deste comportamento da Etapa 1 Fase 2 (F=34) para (F= 7) na Etapa 3 Fase 1; Outro aspecto está relacionado aos efeitos que as respostas dos alunos produziram nas práticas avaliativas da P. Nesta etapa a P emitiu apenas conseqüenciações positivas, através na reapresentação da instrução e da apresentação de conseqüências positivas, o que não ocorreu na Etapa 1 Fase 2, sendo que este procedimento auxilia o desenvolvimento da A.R.C.I.

Pode-se exemplificar esse processo, na 5ª sessão, episódio 70, P disse: “ (...) *peguem o lápis e comecem a escrever aí em cima*”, A responde: “*Tia pode começar?* e o aluno começa a escrever, P conseqüencia: “*Pode sim, muito bem, vamos lá....*”

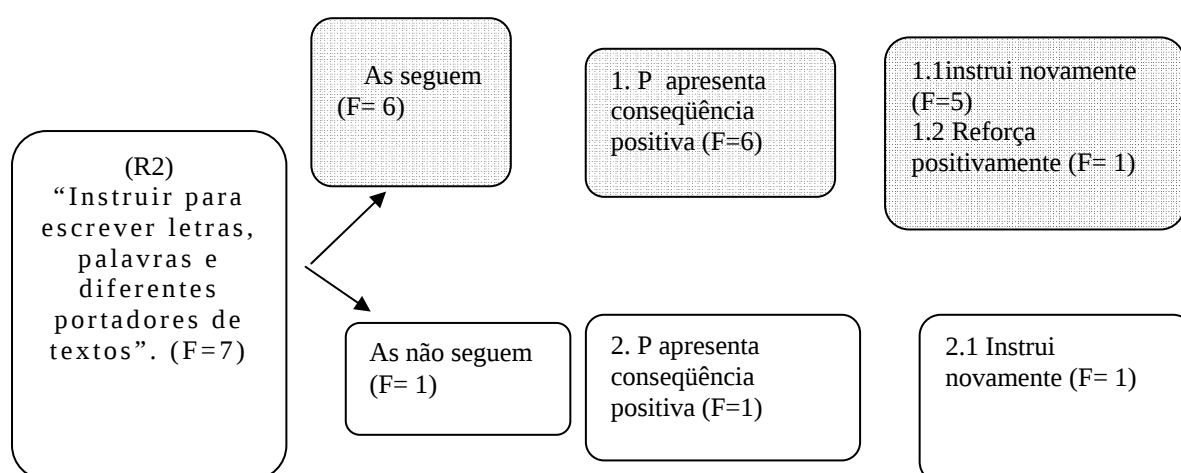


Diagrama 67– Interpretações funcionais do comportamento da professora (P) de Avaliar Repertório Comportamental Inicial (ARCI), intitulado “Instruir para escrever letras, palavras e diferentes portadores de textos”. O diagrama indica a frequência simples (F) deste comportamento de P, a frequência simples dos comportamentos subseqüentes dos alunos (AS) e também a frequência simples dos comportamentos de P subseqüentes aos comportamentos dos alunos.

3.6.37 “Instruir para escrever o nome espontaneamente”

A emissão do comportamento de A.R.C.I pela professora, de “Instruir para escrever o nome espontaneamente”, foi emitido em apenas uma das nove sessões de observação e somente na Etapa 3 Fase 1 das observações das práticas avaliativas da P (Diagrama 69).

A resposta dos alunos em função desse comportamento foi de seguir a instrução apresentada, no caso os alunos poderiam tanto escrever convencionalmente o nome, como realizar tentativas para essa escrita.

Quanto à consequenciação apresentada pela P foi positiva. Neste caso a P reapresentou a instrução, ação que aumenta a probabilidade dos alunos se comportarem mais vezes, fornecendo dados para a A.R.C.I do aluno.

Um exemplo está na 5ª Sessão, episódio 71, quando a P disse: “*Agora escreve seu nome aqui*”, resposta de As : “(W escreve), P consequência: “*Isso, muito bem agora você pode enfeitar o seu convite...*”

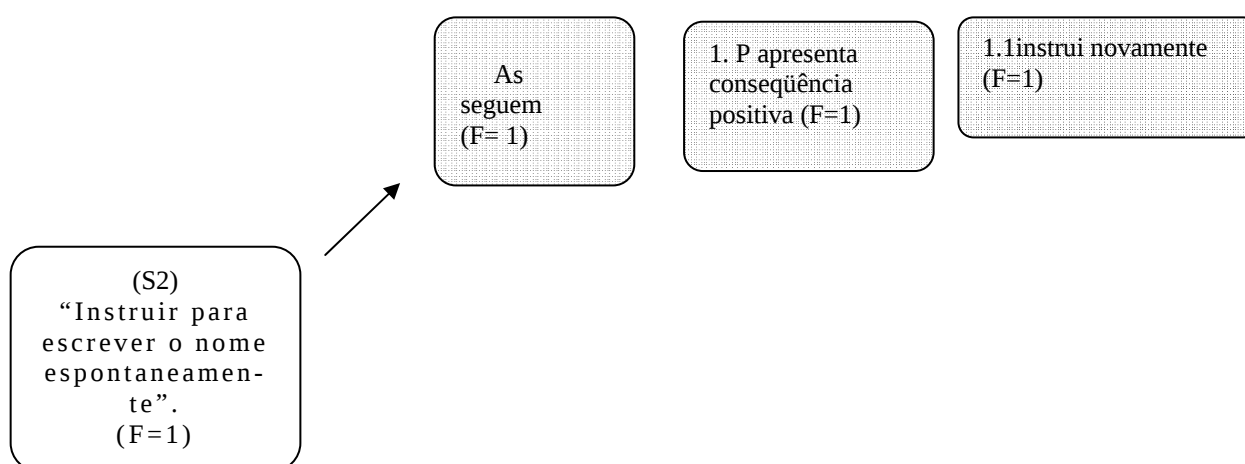


Diagrama 68– Interpretações funcionais do comportamento da professora (P) de Avaliar Repertório Comportamental Inicial (ARCI), intitulado “Instruir para escrever o nome espontaneamente”. O diagrama indica a frequência simples (F) deste comportamento de P, a frequência simples dos comportamentos subsequentes dos alunos (AS) e também a frequência simples dos comportamentos de P subsequentes aos comportamentos dos alunos.

3.7 Etapa 3 Fase 2 – Entrevista

Os dados coletados na segunda entrevista sugeriram alteração no relato verbal da P, quanto ao descrever funcionalmente suas ações, através da especificação destas em função dos antecedentes e dos comportamentos dos alunos. A P relatou que passou a replanejar em função dos resultados obtidos. Ex: “*Se os alunos não se interessaram pela atividade ou conteúdo eu replanejo de forma a chamar a atenção deles*”.

Outro aspecto importante a ser analisado foi a descrição oral realizada pela P dos componentes do processo de A.R.C.I (conteúdo, objetivos, procedimentos, recursos) registrados por meio de um planejamento. O relato

da professora sugere mudanças na concepção sobre processo de avaliação: *“Se eu avalio conforme as dicas propostas por você eu consigo perceber os efeitos disso no comportamento dos alunos e assim eu também percebo, a partir desses resultados, se o que eu faço está certo, ou melhor, está funcionando? Está proporcionando o que eu esperava? Avalio então o desempenho deles e também o meu”*.

Quanto ao curso de formação, seu relato foi: *“Foi ótimo, queria continuação, aprendi que posso avaliar constantemente, usar avaliação inicial não só no começo do ano, mas a partir de cada atividade proposta, cada momento eu tenho objetivo para alcançar, então eu posso elaborar uma atividade e dentro dessa atividade eu posso avaliar a minha atuação, a atuação dos alunos, e se eu não alcancei os objetivos propostos dentro do plano de curso, eu posso elaborar mudando alguma coisa atuando de maneira diferente*.

Foi possível perceber que o Curso de Formação produziu efeitos no comportamento da P, tais como: mudança no relato sobre a importância e necessidade de A.R.C.I, descrição dos componentes para a realização do processo de A.R.C.I, identificação dos efeitos da sua prática nos comportamentos dos alunos e principalmente a importância e necessidade do comportar-se em função desses efeitos produzidos.

4 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os resultados apresentados nas três etapas da pesquisa, etapas estas descritas anteriormente na sessão de procedimentos de coleta de dados, permitem discutir a atuação da professora participante em termos de identificação de procedimentos de A.R.C.I utilizados por ela, de compreensão funcional dos comportamentos de avaliar emitidos e da correlação dos efeitos de um Curso de Formação de Professores de Educação Infantil sobre comportamentos de avaliar Repertório Comportamental Inicial.

Inicialmente faz-se necessário explicar o papel do professor segundo a análise do comportamento, o qual tem a função de arranjar contingências em sala de aula, de modo a promover um ambiente propício à aprendizagem dos alunos. (MATOS, 1992)

Deve-se ter uma preocupação com o papel do professor da Educação Infantil, já que atualmente existem incongruências quanto a definição deste momento da escolaridade. Essa etapa de ensino não deve ser considerada como uma antecipação das séries iniciais do Ensino Fundamental, como ocorre frequentemente e sim deve ser compreendida a partir da sua própria identidade, portanto esse professor deverá ter uma formação específica e diferenciada das demais séries, ou melhor, um papel específico a ser construído através de sua formação. (CERISARA, 2004).

Portanto o professor no processo de ensino e aprendizagem está intimamente relacionado aos aspectos científicos relativos às questões do ensino, portanto, um programador de contingências e opositor a uma concepção de aprendizagem natural e sem mediação. (SKINNER, 1972)

Quando nos propomos a pesquisar uma das funções do professor no processo de ensinar, no caso A.R.C.I dos alunos, estamos nos referindo a um procedimento facilitador para o aluno sair de uma condição inicial e alcançar uma outra condição prevista nos objetivos de ensino a partir da utilização de procedimentos em função de uma constatação de repertório comportamental inicial e para que isso ocorra é necessária à compreensão do professor quanto aos aspectos que compõem o processo de ensino e aprendizagem.

Na presente pesquisa, a atuação da professora em relação à emissão de comportamentos de avaliar na Etapa 1 Fase 2, correspondeu a uma frequência de emissão de 30 comportamentos de A.R.C.I em nove sessões de filmagens, perfazendo um total de 9h de observação.

Apenas a frequência de emissão desses comportamentos de avaliar não é suficiente para a análise da A.R.C.I. O foco principal está na compreensão de sua funcionalidade, sendo necessário utilizar a análise funcional como procedimento para compreendê-los.

No caso desses 30 comportamentos emitidos pela professora participante, na Etapa 1 Fase 2 para A.R.C.I, pode-se observar que a A.R.C.I teve início a partir da existência desses comportamentos no repertório emitido pela P. Entretanto entre estes 30, uma média de 14 comportamentos emitidos corresponderam ao processo de avaliação. Essa designação de “processo” consiste numa análise de contingências. Portanto de acordo com a compreensão de avaliação só há processo nesta Etapa 1 Fase 2, quando a P

além de emitir os comportamentos de avaliar a partir de antecedentes, tais como: planejamento, comportamento do aluno, ambiente, etc; em seguida executar as ações após as situações antecedentes e essas ações surtirem efeitos nos comportamentos dos alunos, como: seguimento ou não da instrução apresentada, falar ou não após a P perguntar ou comentar, gesticular após uma conversa ou informação, etc. Sendo que, a partir desses efeitos a professora deverá emitir conseqüências em função deles, dessa forma havendo observação do repertório comportamental inicial dos alunos e assim o desencadeamento do processo avaliativo. Estes dados constituem-se como ponto de partida para um novo objetivo a ser atingido, como também a retomada da aprendizagem proposta inicialmente, que pode não ter sido bem sucedida.

O processo de consequenciação de A.R.C.I é indispensável para que ocorra o processo, ela deve estar relacionada ao repertório que o aluno demonstra após a ação do professor, ou melhor a observação deve focar os comportamentos emitidos pelos alunos após a apresentação do comportamento de avaliar pelo professor e assim ser consequenciado de maneira a atender esse repertório.

Essa consequenciação varia muito de aluno para aluno, como também de indivíduo para grupo. De acordo com esses quatorze comportamentos que caracterizaram o processo de A.R.C.I nas práticas observadas na Etapa 1 Fase 2, a P utilizou consequenciações positivas para as respostas dos alunos, cuja consequenciação seria desencadeadora de outros comportamentos ou até mesmo reforçadora de comportamentos que devem ser mantidos ou emitidos em outras situações.

Os procedimentos de A.R.C.I bem sucedidos aqui descritos (emitir comportamento, produzir efeitos nos alunos, a resposta dos alunos produzir efeito no comportamento do professor e esse consequenciar em função desse efeito), enfatizam aqueles capazes de promover o processo de A.R.C.I. Tais premissas não foram observadas com uma freqüência alta no comportamento da professora participante na condução da avaliação, nesta Etapa 1 Fase 2, sendo que, pode-se observar outros 17 comportamentos que não desencadearam o processo, tais como: A1, B2, C1, C2, C3, D1, D3, G2, G8, G9, H, I2, J1, K1, M1, M2 e M3 (Apêndice 4).

Neste caso, houve apresentação de conseqüências de ignorar e negativas. O primeiro caso foi o mais utilizado pela professora participante, o qual interrompe o processo avaliativo iniciado, afinal como ocorreu nas práticas observadas, a P, após a apresentação do comportamento de A.R.C.I, na maioria das vezes após a resposta do aluno, fosse essa relacionada ou não ao seu objetivo, direcionava o seu comportamento a outro aluno, ou mudava de assunto sem retomar o que não foi aprendido ou reforçar o que foi.

No caso da apresentação de conseqüências negativas, caracterizada nesta pesquisa por ações da P de desaprovar, gritar ou punir o aluno (deixar sem brincar, sem ir ao parque, fora da sala), mesmo que tenham o objetivo de controlar o comportamento indesejável, são comportamentos aversivos que geram comportamentos de fuga e esquiva. Nesta Etapa 1 Fase 2 é importante discutí-las pois apareceram nas práticas da P. Para Sidman (1989), punição, além de seu efeito pretendido – reduzir uma conduta indesejável - proporciona um aumento de emissão de outro comportamento; aquele que recebe punição irá desligá-la ou fugir, fazer o punido escapar pode ser um resultado não pretendido e altamente indesejável.

Para se opor ao seu uso e evitar a fuga e esquiva, seria necessário o uso de alternativas não-coercitivas. No caso como foi descrito anteriormente conseqüências positivas.

Portanto a análise de contingências proporciona à professora identificar o que pode ser realizado para que se alcance o resultado desejado, por meio da A.R.C.I.

Sobre a análise funcional ou de contingência dos comportamentos de A.R.C.I emitidos pela professora no decorrer dos episódios da filmagem, é relevante destacar que não estamos considerando os tipos de resultados que as ações da professora proporcionaram, mas sim que, independente do resultado ser positivo ou negativo, ambos sugerem um repertório de entrada do aluno, portanto, a ênfase esteve em analisar que tipo de efeitos esses resultados produziram na prática avaliativa da professora e também quais as conseqüências para o aluno.

Esses resultados são importantes para que o professor conheça o repertório de seus alunos e assim utilize procedimentos de ensino em função dele.

Segundo um estudo realizado por Silva e Davis (1993), em decorrência da implantação do Ciclo Básico em escolas de São Paulo e Minas Gerais, obteve-se como resultados que as escolas orientavam seu trabalho com base em valores do senso comum indicados para a classe média, portanto assumindo expectativas incompatíveis com o perfil dos alunos que a escola atendia; numa clara falta de compreensão entre o que exigiam dos alunos e o que sabiam ser possível esperar deles. Os autores apontaram à persistência de algumas práticas antigas que dificultavam um desempenho favorável, dentre essas práticas, apontamos quatro significativas para o presente estudo: planejamento realizado de forma isolada (envolvendo apenas professores intra-séries e não inter-séries); planejamento elaborado sem análise e aproveitamento dos resultados da avaliação dos alunos; avaliação sem observação sistemática e utilização de fichas descritivas sem compreensão da sua funcionalidade.

Foi possível perceber que apesar da professora emitir comportamentos que sugerem a A.R.C.I., os resultados quanto ao seu desempenho em dar continuidade a esse processo não foram concretizados. A partir do relato verbal da professora durante a entrevista é possível inferir que esses comportamentos foram emitidos sem um planejamento inter-séries, sem a utilização e compreensão de fichas avaliativas e principalmente sem uma sistematização dos resultados, reforçando o que foi constatado por Silva e Davis (1993).

Na Etapa 1 Fase 2, após a emissão dos comportamentos de avaliar pela P, produziu efeito no comportamento dos alunos, ou melhor estes se comportarem e evidenciarem seus repertórios de entrada, a P emitiu com maior frequência consequências que interromperam o processo de A.R.C.I., a partir da análise dos resultados constata-se que a P interrompeu 17 tentativas de A.R.C.I. através de comportamentos de mudar de assunto, reapresentar a instrução a outro aluno ou não emitir comportamento verbal ao aluno.

Portanto o que se pode observar é que mesmo a P não desenvolvendo o processo de A.R.C.I. a partir de todos os comportamentos de avaliar que emitia, é possível inferir que esses comportamentos foram emitidos porque produziam alguns efeitos satisfatórios (de acordo com os objetivos e

conteúdos planejados pela P). O que se constatou é que algumas dessas respostas dos alunos não produziam efeitos nas práticas da P, para a emissão de conseqüências que atendessem o repertório do aluno.

Nessa análise do que o professor deveria realizar para desenvolver o processo de A.R.C.I é possível descrever algumas instâncias que controlam o comportamento do professor para que ele execute suas ações, segundo Pereira, Marinotti e Luna (2004): Instâncias superiores - tarefas determinadas por currículos, programas e critérios sem a menor relação com os resultados observados nos alunos; plano de aula – documento que muitas vezes indica o que o professor deve fazer e não o que o aluno deveria fazer, objetivos que não especificam os comportamentos esperados, aplica-se alguma forma de avaliação em que o professor testa o que não ensinou. *“(...) o professor, em seu plano, pouco leva em conta os pré-requisitos para aquilo que pretende ensinar e, menos ainda, os comportamentos de entrada de seus alunos (...)”*. (p.18)

Portanto diversas variáveis são responsáveis pela atuação do professor, dentre essas, as citadas acima também foram dados observados no relato verbal da P durante a entrevista (Etapa 1 Fase1) e serviram como linha de base para: iniciar uma interação universidade-escola, discutir alguns desafios, dilemas e contribuições de um modelo de pesquisa-intervenção de formação continuada de professores (REALI, 2004).

Com esse intuito elaborou-se e posteriormente executou-se o Curso de Formação de Professores de Educação Infantil sobre avaliação de repertório comportamental inicial, oferecido para a professora participante.

Para Kishimoto, *“(...) a formação do professor de Educação infantil ocorre em centros de formação, sem os vínculos necessários com o lócus da prática profissional, o que inviabiliza as mudanças.”* (2004, p.329)

Para Reali (2004), as pesquisas com intervenções, como a presente, que oferece um Curso de Formação para os professores, diminuem a distância entre o mundo da escola e o da universidade, principalmente quando tais investigações objetivam transformar a pesquisa em atividade cotidiana da escola e quando vem atender a uma necessidade ou demanda daquela comunidade.

“Para a escola, representada por seus professores, concebo a pesquisa como indagação sistemática e intencional sobre as situações concretas por eles vivenciadas.” (REALI, 2004, P. 320)

O Curso de Formação de professores oferecido e desenvolvido pela pesquisadora à professora, foi planejado a partir de princípios e conceitos elaborados por Skinner para a explicação do comportamento humano, em especial suas formulações sobre a educação e o ensino e de dados do repertório inicial da professora participante.

Para Skinner (1972), a melhoria das práticas dos professores em sala de aula está atribuída a relação com teorias científicas do comportamento humano, ao processo de ensino e aprendizagem e destaque ao papel do professor no processo.

Foi exatamente essa proposta que foi oferecida à professora participante. Primeiramente ensiná-la a descrever o que já realizava quanto a execução de práticas avaliativas (função do repertório constatado na Etapa 1 Fase 2) e em seguida ensiná-la a executar a A.R.C.I a partir de procedimentos que não faziam parte do seu repertório.

Entretanto, apenas a sua prática não seria suficiente para a ampliação do seu repertório de comportamentos para desenvolver o processo de avaliação, seria necessária também a aprendizagem de conceitos teóricos sobre a análise do comportamento.

Segundo Zanotto (1998), muitos estudos sobre formação de professores evidenciam que conhecer os princípios e conceitos fundamentais de tais teorias não têm bastado para que o professor consiga traduzi-los em procedimentos eficazes. Esse problema evidencia uma característica marcante de cursos de Formação de Professores: a dicotomia teoria-prática.

O curso que compôs a Etapa 2 Fase 1 da presente pesquisa partiu das necessidades constatadas, a partir da observação da prática da professora e do seu relato verbal na entrevista (Etapa 1 Fase1). A partir desses dados iniciais foi planejado um Curso com procedimentos que conciliassem a teoria com a prática, através da utilização de atividades já realizadas pela professora, com o seu grupo de alunos e principalmente atividades que fossem aplicáveis novamente a esses alunos.

Segundo Luna (1996), a tradução de qualquer uma das teorias de aprendizagem em prática pedagógica não é simples, os responsáveis diretos pelo ensino devem conhecer muito bem a teoria, quais os seus princípios e de que forma eles podem revertê-la em procedimentos aplicáveis.

O Curso de Formação de Professores de Educação Infantil sobre os comportamentos de avaliar repertório comportamental inicial foi organizado em dez encontros semanais de 3 h cada, perfazendo um total de trinta horas, sendo que a professora teve disposição e interesse para participar do curso, com ótima frequência e assiduidade.

O primeiro encontro foi planejado de acordo com as informações das observações e da entrevista, sendo que os demais foram elaborados a partir dessas informações, mas também do desenvolvimento do encontro anterior.

Portanto, os temas iniciais sugeriram os demais, a partir da investigação da pesquisadora quanto ao repertório de entrada da professora. A respeito de avaliação inicial, foi trabalhado o conceito de comportamento e a distinção entre comportamento verbal e não verbal. A cada encontro subsequente era realizada uma revisão e daí partia-se para o próximo conceito dentre estes: processo de ensino e aprendizagem em Educação Infantil, avaliação em Educação Infantil, histórico e conseqüências do processo de avaliar para a Educação Infantil, avaliação Inicial, procedimentos para a avaliação inicial em Educação Infantil, planejamento da avaliação de repertório comportamental inicial, utilização de procedimentos de reforçamento positivo, negativo e punição para a realização da avaliação, competência para avaliar – comportamentos de avaliar do professor, comportamentos necessários para a realização de A.R.C.I, apresentação de instruções como procedimentos de avaliação e elaboração de um instrumento para A.R.C.I.

A proposta dos temas para a participante durante o curso esteve em função da ampliação do seu repertório comportamental para avaliar inicialmente os alunos, em relação à compreensão da funcionalidade dos comportamentos já presentes no seu repertório, bem como o ensino daqueles que a professora não apresentava.

Em seu livro “O comportamento Verbal” (1978), Skinner afirma que os comportamentos verbais podem ser novos em dois sentidos: podem ser novos

a um indivíduo, embora façam parte do repertório de outros ou oriundos de inovações semelhantes à mutações genéticas da teoria da evolução de Darwin, portanto novos para a comunidade verbal.

Neste caso, para análise dos dados observados na Etapa 1 Fase 2 e no decorrer do Curso, com relação as possíveis alterações no repertório comportamental da P, os dados condizem com o primeiro caso apontado por Skinner, aprendizagem de comportamentos novos para o repertório da P participante, mas que já são conhecidos em repertórios de outros professores, para que assim pudessem ser ensinados por meio de condicionamento operante.

Portanto, novas respostas podem ser produzidas ou contingências necessárias podem ser arranjadas, a proposta do Behaviorismo Radical coloca as respostas sob controle do ambiente, possibilita a emissão de novos comportamentos diante de um determinado ambiente. Sendo assim, qualquer indivíduo é passível de aprender ou criar, desde que o ambiente propicie condições necessárias. (SKINNER, 1968)

Foi exatamente essa a intencionalidade do Curso de Formação, criar um ambiente que propiciasse a aprendizagem de comportamentos que não faziam parte do repertório da P.

Voltemos aos estudos de Kishimoto (2004), segundo a pesquisadora as inovações duradouras exigem formação centrada na unidade infantil e subsidiá-los em conhecimentos relacionados à condução da prática pedagógica.

Para a criação desse ambiente do Curso de Formação, foi necessária a utilização de procedimentos que facilitassem a identificação e compreensão funcional dos comportamentos de A.R.C.I, e principalmente que conciliasse a teoria com a prática em sala de aula da participante.

Dentre os procedimentos utilizados pela pesquisadora, pode-se relacionar: investigações, apresentação de instruções (completas, com antecedentes e suas conseqüências), modelação (para que a P pudesse ampliar seu repertório a partir de um modelo), controle de variáveis, modelagem (a partir de aproximações sucessivas com a utilização de reforço diferencial) e explicação da atividade a ser realizada.

Para Skinner (1972), a etimologia do ensinar consiste que os procedimentos utilizados estejam de acordo com a unificação de três teorias que representam as três partes essenciais de qualquer conjunto de contingências de reforço: a) aprender da experiência (quando a resposta ocorre), b) Aprender fazendo (acentua a resposta), e c) aprender por ensaio e erro (ênfase às conseqüências). Sendo que essas teorias foram contempladas para o planejamento e execução dos procedimentos utilizados no Curso.

Os procedimentos utilizados no Curso de Formação da presente pesquisa para o surgimento de comportamentos verbais novos e para a compreensão funcional dos comportamentos, estiveram em função das três teorias que representam as três partes da contingência de reforço. Para Skinner (1957) o aumento da variabilidade das respostas e assim o surgimento de novos comportamentos verbais, está relacionado a algumas características da análise funcional como: seleção de contingências ambientais, dependendo das variáveis e alguns processos, como a generalização de estímulos, recombinação de unidades e a edição de comportamento .

Para Skinner (1978), existem alguns procedimentos que são propiciadores dessas novas respostas verbais, insistindo novamente que esse comportamento verbal pode ser produzido de acordo com as manipulações do ambiente do Curso de Formação, seja esse ambiente externo ou privado.

Inicialmente a utilização do procedimento de ensino: investigação do repertório verbal da P está relacionado com “aprender da experiência”, pois proporcionou a constatação do repertório da P, segundo o qual foi possível inferir que a P emitia comportamentos de avaliar, mas boa parte desses comportamentos eram emitidos sem a identificação de sua funcionalidade e que seria necessário não apenas uma análise funcional, mas também o ensino de novos comportamentos para a ampliação do seu repertório para avaliar.

Em seguida foi utilizado o auto-fortalecimento do comportamento verbal como técnica para ensinar a P realizar a análise funcional dos seus comportamentos de avaliar. Nesse procedimento Skinner (1978) considera ocasiões nas quais o falante não é capaz de responder adequadamente ao estímulo controlador da resposta. Nessas ocasiões, a pesquisadora utilizou de procedimentos investigativos e de apresentação de instruções para encontrar ou produzir uma resposta que não está disponível em uma determinada

situação ou fortaleça respostas que se encontram enfraquecidas no repertório da P.

O procedimento foi eficaz porque proporcionou a verbalização pela P das conseqüências dos seus comportamentos de avaliar nos alunos e assim o reconhecimento de que não observava essas respostas. Pode-se inferir que nessa situação o problema esteve relacionado com o controle de variáveis (o estímulo não era suficientemente claro, a resposta foi fracamente condicionada, a resposta foi aprendida inadequadamente ou a resposta estava enfraquecida porque concorria com uma resposta mais forte no repertório da P).

Para o auto-fortalecimento dos comportamentos de avaliar da P, os procedimentos relacionados à teoria de “aprender fazendo” foram utilizados, tais como: a) manipulação de estímulos, quando a pesquisadora propôs como atividade à participante olhar para os registros dos seus alunos por um período maior de tempo e aumentar os estímulos utilizando instrumentos de observação (lista de comportamentos a serem observados), dessa forma de acordo com uma das dificuldades observadas na P, que era dar continuidade a avaliação após a emissão do comportamento avaliativo, melhoraria o contato com o objeto de avaliação e proporcionaria a produção de novas respostas verbais. b) mudanças no nível de edição do comportamento verbal, quando a pesquisadora reforçou os comportamentos adequados emitidos pela P e propôs que ela os repetisse e c) modificações de variáveis motivacionais e emocionais do falante, quando a pesquisadora propunha a P que verbalizasse as conseqüências das avaliações bem sucedidas e também das mal-sucedidas, ocorria nestas situações manipulação de variáveis emocionais (conteúdo privado), pois a P inicialmente não conseguia descrever comportamentalmente e aproveitar os resultados dessas conseqüências, que na maioria das vezes tinham conteúdos emocionais, tais como a P descrevia: vontade de mudar as conseqüências porque não as agradava e vontade de repetir a conseqüência que a agradou. Dessa forma, a partir da descrição desses conteúdos privados eles poderiam ser utilizados como conseqüências mais eficazes para produzirem efeitos tanto nos comportamentos dos alunos, como nos comportamentos da própria P.

Outro procedimento foi a modelagem, para Skinner (1989) um planejamento artificial de seleção pelas conseqüências, a diferenciação por aproximação sucessiva. A pesquisadora com esse procedimento contemplou a terceira teoria descrita inicialmente por Skinner para ensinar, o “aprender por ensaio e erro”, a pesq. utilizou no curso esse procedimento ao propor a execução (simulação) de uma atividade avaliativa, e a partir da eleição de um comportamento final esperado ir reforçando formas de execução cada vez mais próximas da resposta final, portanto a utilização de reforço diferencial. Para Skinner esse procedimento pode ser tanto utilizado para instalar respostas simples, como também respostas mais complexas.

Entretanto em situações no Curso onde a participante não dispunha de respostas que precisaria emitir, a experiência em participar dos encontros foi determinante para a emissão de novos tactos. Essa relação pode ser feita a partir do comentário de Skinner (1978) sobre a possibilidade, por exemplo que novos tactos sejam instalados quando o falante aumenta sua experiência sobre o mundo.

Entre essas atividades utilizadas a observação também proporcionou a emissão de novas respostas verbais, o comportamento de observar detalhadamente o ambiente e reforçá-lo adequadamente é também considerado por Skinner (1978) como importante. Esse procedimento foi utilizado pela pesquisadora quando utilizou questionamentos, tais como: *O que você viu no aluno após sua ação? Conte o que ele fez. Descreva o que você viu quando me disse que o aluno é tímido.*”

Para Skinner (1978) o comportamento de observar é também muito importante, assim como a experiência para ampliar o repertório comportamental, ele argumenta que qualquer comportamento que clarifica ou melhora a qualidade de um estímulo tem uma função discriminativa importante e possibilita a produção de uma resposta.

Como também por meio da utilização de modelação, a pesquisadora executava uma prática avaliativa e logo em seguida solicitava para que a P repetisse. Nesse momento era necessário que a P observasse o que foi realizado e também que a pesquisadora reforçasse positivamente a execução adequada.

A manipulação de variáveis, também foi uma técnica para a produção de novas respostas verbais, quando a P não conseguia responder adequadamente para a realização da A.R.C.I, uma saída possível foi a pesquisadora manipular estímulos, tais como: questionar, apresentar uma ficha de observação, etc. para que novas variáveis fizessem parte da ocasião e, sendo assim, para que essas pudessem controlar respostas existentes em seu repertório quando não estiverem disponíveis no primeiro contato.

Portanto para Skinner (1978) dizer que podemos melhorar uma relação, significa dizer que manipulamos variáveis que aumentam a probabilidade de emissão de uma resposta adequada por funcionarem como estímulo discriminativo suficiente para a emissão da resposta.

É possível inferir que a partir desses procedimentos a P aprendeu alguns comportamentos que antes não foram observados no seu repertório verbal. Foi possível constatar que a P no decorrer do Curso começou a verbalizar de maneira funcional as respostas emitidas, ela analisava as atividades realizadas de maneira a indicar a funcionalidade dos comportamentos, replanejava e as executava novamente. Dessa forma foi possível averiguar mudanças na prática da P, através do relato da execução da atividade. Além desses aspectos, a P elaborou e aplicou um protocolo de avaliação a partir das necessidades dos alunos fornecendo feedback sobre os seus resultados à pesquisadora.

Uma das atividades propostas durante o Curso de Formação que não fazia parte do repertório de avaliar da P foi a elaboração do planejamento para A.R.C.I, esta atividade foi elaborada e executada, resultado que pode ser observado durante o desenvolvimento do Curso. Segundo Zanotto (2000), são funções do professor e devem ser realizadas com acuidade, a explicitação de objetivos comportamentais, o planejamento e a execução de procedimentos de ensino e de aprendizagem, como condição para novos planejamentos.

Portanto torna-se fundamental que o professor através de Cursos de Formação aprenda conteúdos que lhe proporcione autonomia para o ensino. Para Skinner (1987), existem muitas coisas que só o professor pode fazer, entre estas coisas a tarefa de falar e ouvir os alunos, alguns estudos mostram que os professores respondem ao que os alunos dizem apenas durante 5% do dia escolar.

No processo de A.R.C.I é necessário que o professor esteja atento aos comportamentos emitidos pelos alunos em consequência às suas ações, o professor deve promover incentivo para que o aluno se comporte.

Para Skinner (1972), o professor iniciante não recebe preparação suficiente para sua prática e ensinam de acordo como foram ensinados, essa afirmação atualmente pode explicar a falta que os professores sentem de cursos de formação continuada. Com os anos, não basta apenas a experiência é necessária a formação.

De acordo com um levantamento feito por Rodrigues (2005), sobre dissertações e teses elaboradas entre 1972 e 2002 sobre Formação de Professores na Análise do Comportamento, foi constatado um número bastante reduzido desse tipo de produção.

Dentre essas produções sobre “Formação de professores e Análise do Comportamento”, uma dissertação de mestrado servirá como parâmetro, para uma análise comparativa com o atual trabalho.

Bassani (1984), desenvolveu um trabalho intitulado, ***“A observação no trabalho do professor: um treinamento para o uso na avaliação de alunos de pré-escola”***. O objetivo foi muito próximo à deste trabalho, enquanto Bassani (1984) teve como objetivo, *“verificar os efeitos de um treinamento em observação e registro para professoras da E.I sobre avaliação do desempenho dos alunos, relativos aos objetivos dos cursos de jardim e pré-escolar”*.

O atual trabalho também teve como um dos seus objetivos, “ observar os efeitos de um Curso de Formação de Professores de Educação infantil sobre comportamentos de avaliar repertório comportamental inicial.

A necessidade de testar programas, cursos ou treinamentos já vem desde a década de setenta, quando os programas de pós-graduação em Psicologia e Educação foram instituídos e prevalecem até os dias atuais em busca dessa estruturação.

Uma peculiaridade dos trabalhos, é que de acordo com o levantamento de Rodrigues (2005), a dissertação de Bassani (1984) consistia no único trabalho já realizado no Brasil, para a estruturação de treinamento de práticas avaliativas para professores de E.I. de acordo com a Análise do Comportamento (A.C).

Mesmo mais de duas décadas tendo passado, trabalhos de formação docente para avaliação são pouco frequentes.

O presente trabalho se diferencia por especificar esse treinamento como Curso de Formação de Professores de Educação Infantil sobre comportamentos para avaliar repertório comportamental inicial como um processo inserido em outro processo de ensino e aprendizagem.

Algumas similaridades de ambos os trabalhos podem ser tecidas. As participantes (sete) do trabalho de Bassani, como a professora participante deste trabalho, relataram dificuldades em avaliar os alunos. Para Bassani (1984) essa dificuldade consistia na falta de preparo das professoras em emitir comportamentos de observar seus alunos. O que para o presente trabalho corresponde não só a dificuldade de emitir tais comportamentos como também em compreendê-los funcionalmente.

A demanda do trabalho de Bassani foi de treinar essa habilidade de observar os alunos, mas não esclarecia quais problemas na observação ou na avaliação deveriam ser superados.

O que não ocorreu com o referente trabalho, pois a Etapa 1 (Fase 1-entrevista e Fase 2 – filmagens) constou da observação e análise das práticas avaliativas da P, portanto houve a verificação do repertório inicial como linha de base, vale destacar que não foram coletados apenas dados de relatos verbais, como ocorreu no estudo de Bassani, mas também a coleta de dados das práticas da P.

Algumas das dificuldades foram correspondentes igualmente nos dois casos. As dificuldades apontadas e apresentadas pelas professoras dos dois estudos consistiam num despreparo para a elaboração de objetivos descritivos e ausência de registros.

Portanto, esses dados servem como indicativos, pois apontam que a pesquisa de Bassani (1984) realizou o treino como forma de suprir as falhas de observação e registro. Enquanto no presente trabalho o Curso de Formação foi realizado para suprir falhas que consistiam na ausência de comportamentos na prática avaliativa da P, tais como: observar, registrar, instruir, apresentar, descrever, comparar, etc.

Outro aspecto seria a descrição desses comportamentos para os professores. Enquanto que no estudo de Bassani as professoras reconheciam

desde o início a ausência de comportamentos de observar, a professora deste estudo não reconhecia a ausência desse comportamento, só a partir da compreensão de sua descrição é que ela percebeu que observar não é apenas olhar. No caso de ambos os estudos observar consistiu em ver/e ou ouvir, o desempenho dos alunos, registrar sistematicamente (descrever os desempenhos) e avaliar sistematicamente (comparar o desempenho observado com o desempenho esperado, e os critérios de desempenhos aceitáveis de acordo com o desenvolvimento infantil)

Outras similaridades entre as pesquisas estiveram presentes na apresentação das atividades do Curso e do Treino, por ambas as pesquisadoras, dentre essas: identificar no planejamento os objetivos, listar comportamentos que os alunos devem apresentar, descrever em termos comportamentais os desempenhos dos alunos, montar folhas de registro dos comportamentos observados e decomposição do comportamento em antecedentes e conseqüentes. E a utilização de procedimentos de ensino, tais como: modelagem, reforçamento diferencial e instrução (orais e escritas).

A elaboração do plano do treinamento e do curso de formação, levaram em consideração a complexidade dos comportamentos. No caso da pesquisa de Bassani, o treinamento constou de sete passos e da atual pesquisa, dez encontros.

Quanto aos resultados de mudanças comportamentais das professoras no decorrer do curso, foram similares quanto, à verificação de relatórios mais descritivos, elaboração de planejamento e construção de instrumento avaliativo (Ficha de observação, para Bassani e Protocolo de Observação para o nosso estudo).

Para Bassani, houve emprego de alguns elementos do treino por alguns sujeitos da pesquisa no relato verbal, mas não é possível afirmar que houve mudança nos relatos após o treinamento, porque a pesquisadora não tinha dados anteriores ao treinamento.

O que não acontece com a presente pesquisa. Anteriormente ao Curso de Capacitação, a qual já tinha uma coleta de dados de filmagem e entrevista que confirmam essas mudanças no relato verbal.

Outro aspecto quanto aos resultados das pesquisas, tem a ver com a generalização dos comportamentos aprendidos para outras situações a não ser

do treino ou do curso. No primeiro caso, Bassani verificou que os comportamentos de observar não foram generalizados. O que não ocorreu nesta pesquisa, houve relatos da P e observações na Etapa 3 Fase 2 de generalização.

Em ambas as pesquisas a elaboração e testes com o instrumento avaliativo, ocorreram paralelamente. E seguiram as mesmas etapas: a) delimitação da área de avaliação; b) organização em “*chek list*”; c) referencia os objetivos do planejamento do curso infantil; d) pontua tanto aspectos positivos e negativos do desenvolvimento do aluno.

Outro aspecto a ser destacado consiste na verificação de Bassani quanto ao despreparo teórico das professoras. O texto de Bijou (1976) trabalhado foi considerado pelas professoras um texto repleto de informações teóricas e de difícil compreensão .

Fato que não foi constatado na atual pesquisa, a Pesq. foi cuidadosa ao ensinar conceitos através de exemplos práticos, como pré-requisitos para a leitura do texto selecionado, no caso (KUBO e BOTOMÉ, 2001). Foi possível verificar a compreensão da P nos seus relatos e desempenhos.

Portanto o ensino de conceitos básicos da Análise do Comportamento, só foi realizado na atual pesquisa.

Ambas as pesquisas puderam comprovar que a avaliação na pré-escola só é realizada através da observação, e conseqüentemente a lacuna em observar o quê?

A preocupação da pesquisa atual e de Bassani, quanto aos reforçadores, ocorreram em todas as etapas e fases das pesquisas. Para que as professoras não desistissem e aplicassem o que fosse aprendido.

Foi possível verificar no estudo de Bassani, 1984, que o emprego por ela da nomenclatura Treino é mais natural do que de Curso, observado em poucos momentos que ela utilizou curso entre aspas. Já no caso dessa pesquisa o uso de Curso foi intencional, sendo que a intenção é que não só analistas do comportamento façam proveito do estudo realizado, portanto para os professores e pedagogos a palavra Curso é mais familiar, aproximando-se das contingências naturais desse público.

Quanto a um problema levantado por Bassani e resolvido aqui, foi o montante de papel (registros) com relação aos exercícios realizados pelas

professoras. Isso foi resolvido com a utilização de um “Portfólio” como instrumento, para que a participante tivesse toda a sua trajetória de ensino e aprendizagem registrada e organizada para o decorrer de sua vida acadêmica.

Em momento algum a pesquisa de Bassani faz referência a avaliação inicial, apenas refere-se à avaliação do desempenho final do aluno. Já a pesquisa atual faz referência ao processo de avaliação inicial como situação antecedente no processo de ensino e aprendizagem.

Após essa comparação de dados de intervenção das pesquisas, faz-se necessário retomar a discussão dos resultados do Curso de Formação, após o seu término, a professora foi novamente observada em sala de aula através de filmagens de nove dias, perfazendo um total de 9h.

Nestas filmagens da Etapa 3 Fase 1, foi possível observar algumas diferenças das filmagens da Etapa 1 Fase 2, estas diferenças podem estar relacionadas às mudanças do comportamento de avaliar da P. Esses dados podem estar em função do Curso de Formação de Professores de Educação Infantil sobre comportamentos de avaliar repertório comportamental inicial, ou melhor estarem relacionados aos efeitos desse Curso de Formação sobre a prática desta professora de Educação Infantil.

Foram observadas alterações no relato verbal da P nas filmagens, Etapa 3 Fase 1 e na entrevista Etapa 3 Fase 2. Estas alterações foram analisadas de acordo com a frequência e tipo de comportamentos de A.R.C.I, desenvolvimento da A.R.C.I e da compreensão da funcionalidade desses comportamentos.

Os resultados observados na Etapa 3 Fase 2, (segunda entrevista) quanto ao relato verbal da P, destacamos a sua oralização sobre as alterações no planejamento, o que não foi verbalizado na Etapa 1 Fase 1 (primeira entrevista), P disse: “ *Agora eu faço anotações nos meus relatórios desse planejamento, onde eu traço estratégias para semana envolvendo várias atividades, conforme eu trabalho essas atividades ou se no decorrer da semana aparecem outros interesses, mesmo que eu tenha planejado aquela atividade, eu levo em consideração se a criança tem interesse por uma outra coisa, daí eu altero, eu deixo de dar aquilo que eu tinha planejado, para desenvolver uma atividade que seja mais interessante, que eles tragam uma notícia, comentário, sobre o acontecimento que eu comentei (...) posso adiar*

o que havia planejado ... daí eu anoto no relatório de observação, alguma coisa assim...”

Quanto ao seu relato sobre a execução da A.R.C.I, P disse: *“eu fiz uma A.R.C.I, com observação e registros de desenhos também. Essa avaliação que eu fiz foi aquela do desenho da Chapeuzinho Vermelho e foi planejada a partir do nosso trabalho aqui no cursos, essa foi uma avaliação que eu fiz esse ano, mas eu nunca tive antes em outros anos, a preocupação e o comprometimento de avaliar as crianças de uma forma específica e única, que faz constantemente, através da observação do comportamento durante as atividades, das produções no caderno, do desenho, da escrita da produção da criança, eram só avaliações de observação mesmo...”*

E também sobre sua compreensão da A.R.C.I, P disse: *“ A avaliação serve para observar sistematicamente o aluno, os comportamentos que esse aluno tem diariamente... seja após a minha ação ou após a ação de outra pessoa, daí eu tenho que registrar para que esse resultado não se perca, verificar o aprendizado, para a partir daí verificar se o objetivo foi alcançado, como está o desenvolvimento das crianças e assim planejar estratégias, atividades que possam ser aplicadas para que a criança possa ter progressos.*

É possível inferir que essas mudanças observadas podem estar relacionadas com a concepção Skinneriana de comportamento verbal novo. O surgimento desses comportamentos deve-se ao modelo usual de seleção por conseqüências e à definição de comportamento operante. Segundo Skinner (1968) o processo envolvido na produção de novos comportamentos, seria a aquisição e o desenvolvimento dos comportamentos verbais.

Na Etapa 3 Fase 1, nas observações das práticas da professora após a intervenção (Curso de Formação), foi possível observar que 13 comportamentos de avaliar foram emitidos exclusivamente nessa etapa e na Etapa 1 Fase 2, apenas 3 comportamentos foram exclusivos. Esse dado sugere um aumento no repertório comportamental sobre avaliação da professora. Portanto esse foi um dos efeitos do curso, cujo objetivo era ampliar o repertório de comportamentos de avaliar da professora participante.

Quanto a manutenção dos comportamentos da Etapa 1, Fase 2 para a Etapa 3, Fase 1 foi possível observar que apenas os três comportamentos (B7,

F1 e J2) não foram emitidos na segunda etapa de filmagens. Esse dado pode estar relacionado ao aprendizado para a A.R.C.I, que consiste também em utilizar diversos procedimentos (comportamentos) e também manter os aprendidos. Mas não se pode afirmar com certeza que tais comportamentos não foram mantidos devido a não ocorrência de aprendizagem, afinal as atividades de rotina sugerem diferentes naturezas e assim a utilização de diferentes comportamentos.

Na Etapa 1 fase 2 dentre os 30 comportamentos de avaliar emitidos 17 não caracterizaram processo de A.R.C.I. Entretanto na Etapa 3 Fase 1 dos 37 comportamentos de avaliar emitidos, 33 caracterizaram processo de A.R.C.I. Sendo que esse resultado pode ser complementado com o dado de que 13 comportamentos de avaliar tiveram aumento de freqüência e 11 tiveram uma diminuição em relação a Etapa 1 Fase 2.

Temos que enfatizar não apenas o aumento da variabilidade comportamental de avaliar, mas principalmente o aumento de emissões dos comportamentos que já eram presentes no repertório da professora, na Etapa 1 Fase 2. Alguns comportamentos tiveram um aumento bastante significativo, como exemplo o comportamento H2 de 97 emissões para 137, G9 de 21 para 54, H3 de 10 para 125, entre outros. Como também no aumento da freqüência de emissões de respostas conseqüentes da P de maneira positiva.

Esses resultados estão relacionados ao comentário de Skinner (1953) sobre eventos observáveis, os quais tem muita utilidade para propósitos científicos e fornecem condições para a análise funcional.

Houve também um aumento na freqüência dos comportamentos de conseqüenciar da professora as respostas dos alunos que não condiziam com os objetivos propostos. Mesmo que essas respostas sejam de não seguimento da instrução apresentada ou não estar relacionada com o comportamento de avaliar emitido pela P, ela passou nesta Etapa 3 Fase1, a utilizar com maior freqüência a reapresentação de instruções, reformular as instruções e algumas vezes utilizar procedimentos de apresentação de instrução com instigação física. Esses procedimentos observados caracterizam um processo de A.R.C.I mais efetivo.

Os dados referentes à maioria dos comportamentos emitidos pela P nesta Etapa 3 Fase 1, caracterizarem processo de A.R.C.I, podem ser

relacionados com a aprendizagem da P em realizar a Análise Funcional, já que a P comportou-se a partir de antecedentes, e conseqüenciou as respostas dos alunos. Para Skinner (1957, p.73), *“uma classe de resposta, designada operante, dá ênfase ao fato de que o comportamento opera sobre o ambiente para gerar conseqüências”*.

Portanto a compreensão da funcionalidade dos comportamentos de avaliar sugerem a manutenção dos mesmos, já que se tornam facilitadores para a prática educativa da professora.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a realização dessa pesquisa foi possível perceber que o trabalho-colaborativo, de acordo com Reali (2004) – com professores universitários, alunos de pós-graduação, professores de escolas, alunos de Educação Infantil, família dos alunos e outros profissionais - em busca de algumas respostas às questões de pesquisa estabelecidas a partir de uma base de interesse, muitas vezes comum, trouxe-nos muita experiência, pois cada participante ao desempenhar os seus papéis, contribuíram para o encontro dessas respostas.

É claro que essas respostas não preenchem totalmente a lacuna para a compreensão do objeto de estudo em questão (avaliação inicial), mas contribui para o preenchimento desta lacuna e principalmente auxilia na elaboração de algumas considerações finais a respeito do trabalho desenvolvido.

Levando-se em consideração que para a escola participante, receber todo esse conjunto de pesquisadores e participar de pesquisas é uma das tarefas complexas para o desenvolvimento do trabalho. Afinal os pesquisadores penetram no modo de funcionamento da escola, na busca de compreender suas práticas, regras, teorias, etc. Sendo que, nessa participação, mesmo tendo como objetivo em algumas Etapas como a Etapa 1 Fase 2 e Etapa 3 Fase 1, apenas observar, são provocadas alterações. Quando então a proposta ultrapassa a barreira do apenas observar e intervir como foi a Etapa 2 Fase1, são observadas alterações, sejam as indesejadas, como as da rotina da escola e também como as desejadas, quando temos o retorno de que algo foi aproveitado.

A realização da presente pesquisa proporcionou compreender uma das práticas de sala de aula da Educação Infantil – a avaliação – que carrega tantas dúvidas e incompreensões, bem como da interação entre o professor e alunos no processo de ensino e aprendizagem. Por meio de inúmeras descrições sobre essas práticas, entre tantas outras pesquisas já realizadas, foi possível relacionar um pouco do que o professor realiza em sala de aula, bem como o que os professores percebem que realizam em sala de aula.

Portanto esses resultados obtidos auxiliam na extensão de novos desafios investigativos e também interventivos. Já que a A.R.C.I é apenas uma parte do processo de ensino e aprendizagem, havendo outros componentes a serem compreendidos para facilitar a prática dos professores na Educação Infantil bem como, compreender como esses processos ocorrem.

Concordamos com Reali (2004), *“por meio de pesquisas em colaboração, é possível diminuir essa distância entre o mundo da escola e o da universidade, principalmente quando tais pesquisas objetivam(...) atender a uma necessidade ou demanda daquela comunidade.”*

Esses processos vivenciados repercutem tanto aos professores como para os pesquisadores, afinal as experiências fazem com que reflitamos sobre nossas práticas, engajamo-nos em busca de alternativas mais adequadas, nos apóiam em momentos de tomada de decisão e principalmente aprendemos em colaboração.

Porém, a contribuição deste trabalho foi corroborar de maneira original que se deve partir do que há nos repertórios das pessoas para ensiná-las. Esse ensino pode ser tanto para compreender o que já se faz como também para ampliar o repertório com comportamentos novos.

Neste caso, toda essa contribuição está relacionada a Avaliação de Repertório Comportamental Inicial.

A execução da pesquisa possibilitou o levantamento do repertório de uma professora de Educação infantil sobre os comportamentos de avaliar repertório inicial. Foi possível constatar que a P participante possuía alguns desses comportamentos em seu repertório, portanto os emitia, mas somente a emissão não seria suficiente para avaliar os alunos.

Por isso foi possível observar que a P iniciava o processo de avaliação, mas na maioria das suas práticas ela não dava sequência, aqui descrita pela análise funcional (antecedentes, classes de respostas e consequentes).

Em seguida a essas observações iniciais (Etapa 1), a P participou de um Curso de Formação de Professores sobre os Comportamentos de Avaliar Repertório Inicial e assim foi objeto de estudo quanto aos efeitos dele nas suas práticas.

Dentre os efeitos que podem ser relacionados a partir da análise dos resultados da Etapa 2 e 3, estão: oralização sobre as alterações no planejamento, relato sobre a execução da A.R.C.I e sobre sua compreensão da A.R.C.I.

A P alterou seu relato verbal quanto à esses aspectos, portanto essa mudança pode estar em função do curso de formação.

Foi possível observar também um aumento na variedade de comportamentos da Etapa 1 Fase 2 (30), para (37) nesta Etapa 3 Fase 2. Bem como um aumento na execução do processo de A.R.C.I, sendo que, na Etapa 1 Fase 2, dos 30 comportamentos de avaliar emitidos apenas 14 contemplaram o processo de avaliação e na Etapa 3 Fase 2, dos 37 comportamentos de avaliar emitidos, 33 contemplaram o processo. Quantidades bastante significativas já que podem ser consideradas efeitos do Curso.

A metodologia empregada no Curso de Formação de professores foi cuidadosamente elaborada para corresponder ao que teoricamente e praticamente seria necessário para o desempenho adequado de práticas avaliativas de repertório comportamental inicial. Enfatizou-se a compreensão funcional dos comportamentos responsáveis pela avaliação e não apenas a sua apresentação topográfica, como também evidenciou a generalização do ambiente do curso para o ambiente de sala de aula.

Comparando os dados obtidos pela observação na Etapa 1 e Etapa 3, pré e pós intervenção, é possível verificar essas mudanças consideráveis no repertório de comportamentos de avaliar da P participante. Embora a frequência de alguns comportamentos tenham diminuído, o que é comum em Cursos de intervenção de curta duração, ocasionando certa discrepância entre as frequências pré e pós intervenção. Uma hipótese provável é que a P pode ter aprendido por auto-observação e auto-conhecimento, o que pode ter

possibilitado um maior rigor ao descrever as variáveis que controlavam os seus comportamentos no contexto de sala de aula, tornando o relato verbal mais fidedigno.

De acordo com análise da P nas três etapas da pesquisa, ela possuía um repertório que pode ser considerado elaborado, mas que poderia ser aprimorado por meio de uma intervenção.

Uma preocupação recorrente da pesquisadora no Curso de Formação, foi na utilização de procedimentos de intervenção que propiciassem o ensino de práticas em condições similares as da sala de aula. É um modo de garantir sua eficácia em aumentar a probabilidade de generalização.

Os resultados obtidos com esse estudo fornecem indícios de que é possível alterar e/ou aprimorar o repertório comportamental com a execução de Curso de Formação para professores, conforme confirmou a pesquisa de Bassani (1984).

O aspecto diferencial na condução dessa pesquisa consistiu na identificação e funcionalidade dos comportamentos responsáveis pela A.R.C.I, elaboração, descrição e análise dos procedimentos utilizados em uma intervenção para práticas de A.R.C.I embasada na Análise do Comportamento. Essa sistematização possibilita que outros profissionais da área possam replicá-la e readequá-la em intervenções posteriores para se confirmar sua validade interventiva.

Embora os resultados dessa pesquisa tenham demonstrado mudanças comportamentais relevantes após a intervenção, outros trabalhos dessa natureza poderiam investigar, por um período de tempo maior, a generalização e a manutenção das classes de respostas de A.R.C.I no contexto de sala de aula, bem como em outros professores de outras etapas de ensino.

Ao término dessas considerações, salienta-se a importância das Instituições de Ensino investir na capacitação do professor, envolvendo o ensino e aperfeiçoamento das práticas avaliativas, como forma de contribuir para o desenvolvimento pedagógico do aluno.

Participar de pesquisa-intervenção é uma rica oportunidade para ampliar as experiências quanto à compreensão e prática do processo de ensino e aprendizagem, escola e formação.

6 REFERÊNCIAS

- ANGOTTI, M. **O trabalho docente na pré-escola**. São Paulo: Pioneira, 1994.
- BASSANI, M.A. **A observação no Trabalho do Professor: Um Programa de Treinamento para o uso na avaliação para alunos da pré-escola**. 168f. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) – Departamento de Psicologia e Educação, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1984.
- BASSEDAS, E.; HUGHET, T.; SOLÉ, I. **Aprender e Ensinar na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999. 351p.
- BIJOU, **Child Development: the basic stages of early childhood**, 1976.
- BORGES, C. TARDIFF, M. Apresentação. **Educação e Sociedade**: revista quadrimestral de Ciência da Educação/Centro de estudos Educação e Sociedade (CEDES) . Campinas, n. 74, p.11-26. 2001.
- BORI. **Developments in Brazil**. In F.S.Keller & J.G.Sherman, PSI – The Keller plan handbook (pp.65-72). Menlo Park, Califórnia: W. A. Benjamin. 1974
- BRASIL. **Constituição da República**. Brasília: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. **Constituição do Estado de São Paulo**. São Paulo, 1989.
- BRASIL (1991). **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº. 8.069/90, de 13 de julho de 1990. São Paulo: CBIA-SP
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º Graus**. Lei nº 5692/71, Brasília: Congresso Nacional, 1971.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/96, Brasília: Senado Federal, 1996.
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental (1998). **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF.
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Integração das instituições de Educação Infantil aos Sistemas de ensino: um estudo de caso de cinco municípios que assumiram desafios e realizaram conquistas**. Brasília: MEC/SEF; 2002, 94 p.

BRZEZINSKI, G; GARRIDO, E. Análise dos trabalhos do G.T Formação de professores: o que revelam as pesquisas do período de 1992-1998. **Revista brasileira de Educação**, Campinas, Ed. Autores Associados, p. 82-100, 2001.

CARRARA, K. (Org). Behaviorismo Radical, Análise do Comportamento e Educação. **Introdução à psicologia da Educação: seis abordagens**. São Paulo: Avercamp. 2004. pp.109-133.

CATANIA, A.C. **Aprendizagem: Comportamento, linguagem e cognição**. Porto Alegre: ArtMed Editora, 1999.

CERISARA, A.B. Por uma pedagogia da Educação Infantil: desafios e perspectivas para os professores. In: R.L.L.barbosa (Org). Trajetórias e perspectivas da Formação de Educadores. (pp.329-347) São Paulo: Ed. UNESP.2004.

CERUTTI, D.T. Discrimination Theory of Rule-Governed Behavior. **Journal of the Experimental Analysis of Behavior**, 51, 259-276. 1989.

DEHEINZELIN, M. **A fome com a vontade de comer?: Uma proposta curricular de Educação infantil**. Petrópolis: Vozes, 1994.

DEL PRETTE, A. & DEL PRETTE, Z.A.P. Psicologia das relações interpessoais: Vivências para o trabalho em grupo. Petrópolis:Vozes, 2001.

_____. Habilidades Sociais: Uma área em desenvolvimento. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 9, (2), 233-255, 1996.

DROUET, R.C.R. **Fundamentos da Educação Pré-escolar**. São Paulo: Ática, 1995.

ELBAZ, F. Cuestiones em el estudio del conocimiento de los profesores. In: Angulo, L.M.V (org) **Conocimiento, creencias y teorías de los profesores**. Alcoy: Editorial Menfil, p.87-96, 1988.

FENSTERMACHER, G. The coger and the know: the nature of knowledge in research of teaching. In: Hamond, L.D. (Ed) **Review of research in education**, Washington DC: American Educational Research Association, 1994, p.3-56.

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

KRAMER, S. **Com a pré-escola nas mãos**. São Paulo: Ática, 2002.

KHULMANN, M. Jr. **Instituições pré-escolares assistencialistas no Brasil: 1899-1922** Caderno de Pesquisas, (78) 23-28. 1991.

KISHIMOTO T.M. O sentido profissionalizante para o educador da infância. In: R.L.L.barbosa (Org). **Trajetórias e perspectivas da Formação de Educadores**. (pp.329-347) São Paulo: Ed. UNESP. 2004.

LIMA, A. O. **Avaliação Escolar, Julgamento X Construção**, Petrópolis – RJ: Vozes, 1994.

LOPES.JR., J.; COSTA, G.; FONSECA, A.P.; QUEIRÓZ, A.; VERSUTI, F.; BITONDI, F. Caracterização de práticas educativas no ensino de ciências nas séries iniciais do Ensino Fundamental: Elementos para implementação de propostas de intervenção. **Anais do XII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino/ENDIPE,(CD-Rom)**, Curitiba, PR. (financiamento FAPESP/ Procs. 03/05669-4 e 03/05670-2), 2004, p.3351-3365.

LOPES. A. A. Uma análise Funcional de Comportamentos de Enfrentamento de Mulheres com câncer de mama. Dissertação de Mestrado. Departamento de Educação, Universidade Federal de São Carlos, 1997.

LUCKHESI, C . **Avaliação da Aprendizagem Escolar, Pensamento e Linguagem**, São Paulo: Martins Fontes. 1995.

LUNA, S. V. **Planejamento de Pesquisa: uma introdução**. São Paulo: EDUC - Editora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, v. 1. 108 p.1996

_____.Contribuições de B.F. Skinner para a Educação. In: PLACCO, V. (org.) **Psicologia e Educação: Revendo contribuições**. São Paulo: EDUC/FAPESP, 2002, p. 145-179.

MATOS, M. A. A análise de Contingências no aprender e no ensinar. In: E S. de Alencar (Org.). **Novas contribuições da psicologiaaos processos de ensino e aprendizagem** (pp.141-165). São Paulo: Cortez.1992.

_____.Análise de Contingências no Aprender e no ensinar. Em: E.M.S.S de Alencar (org) **Novas Contribuições da psicologia aos processos de ensino e aprendizagem**. São Paulo: Cortez. 2001.

_____.Análise funcional do comportamento. **Revista Estudos de Psicologia**, Campinas: PUC, p. 08-18, 1999b.

MORETTO, P.V. Prova: um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas, Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

NICOLAU, M.L.M. **A Educação pré-escolar**, São Paulo: Ática, 1986.

PEREIRA, M.E.M; MARINOTTI, M; LUNA, S.V. O compromisso do professor com a aprendizagem do aluno: contribuições da análise do comportamento. In: Hübner, M.M.C; Marinotti, M (orgs). **Análise do comportamento para educação: contribuições recentes**. Santo André: Esetec Editora, p. 11-32. 2004.

PERRENOULD, P. **Avaliação: da excelência à Regulação das Aprendizagens, entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

_____. **Dez novas competências para Ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PINTO, A.I.G. **A Avaliação da Aprendizagem: o formal e o informal**. 285f. Dissertação de Mestrado - Faculdade de Educação de Campinas (UNICAMP), SP, 1994.

REALI, A.M.R. Universidade e escola: limites e possibilidades de práticas de colaboração na formação continuada de professores. In: R.L.L.barbosa (Org). **Trajetórias e perspectivas da Formação de Educadores**. (pp.315-329) São Paulo: Ed. UNESP.2004.

RODRIGUES, Maria Ester. **A contribuição do Behaviorismo Radical para a formação de professores – Uma análise a partir das dissertações e teses no período de 1970 a 2002**. . 788f. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) – Departamento de Psicologia e Educação, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2005.

ROSEMBERG, F. Panorama da Educação Infantil brasileira contemporânea. **Anais: Simpósio de Educação Infantil: Construindo o Presente** – Brasília UNESCO, 2003.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: Nóvoa, A (Org). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, p.79-90, 1992.

SHULMANN. **Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporânea**. In: Wittrock M.C (org). La investigación de la enseñanza enfoques, teorías y métodos. Barcelona: Paidós, P. 9-91, 1989.

SIDMAN. M. **Coerção e suas implicações**. São Paulo: Ed. Psy II. 1995.

SILVA, R. N da e DAVIS, C. **É proibido repetir. Estudos em avaliação educacional**, 7, 5-44, 1993.

SKINNER, B. F. **Ciência e Comportamento Humano**: Martins Fontes, 1989. (originalmente publicado em 1953).

_____ **O comportamento Verbal**. São Paulo: Cultrix, 1987. (originalmente publicado em 1978).

_____ **Tecnologia de Ensino**. São Paulo: EPU, 1972 . (originalmente publicado em 1968)

SOUZA. P.N.P. **Pré-escola uma nova fronteira educacional**. SP. Pioneira, 1983.

STURMEY, P. *Functional Analysis in clinical psychology*. Chichester : John Wiley & Sons, 1996.

TARDIF, M; LESSARD, C; LAHAYE, L. Os professores diante do saber; esboço de uma problemática do saber docente. Em M. Tardif. **Saberes docentes: Formação Profissional** (p. 31-55) Ed. Vozes, 1991/2002.

TEIXEIRA. A.M.S. **Capacitação de Analistas do Comportamento: Habilidades Básicas**. In *Ciência do comportamento: conhecer e avançar*.(p.13-26) Esetec . São Paulo. 2002.

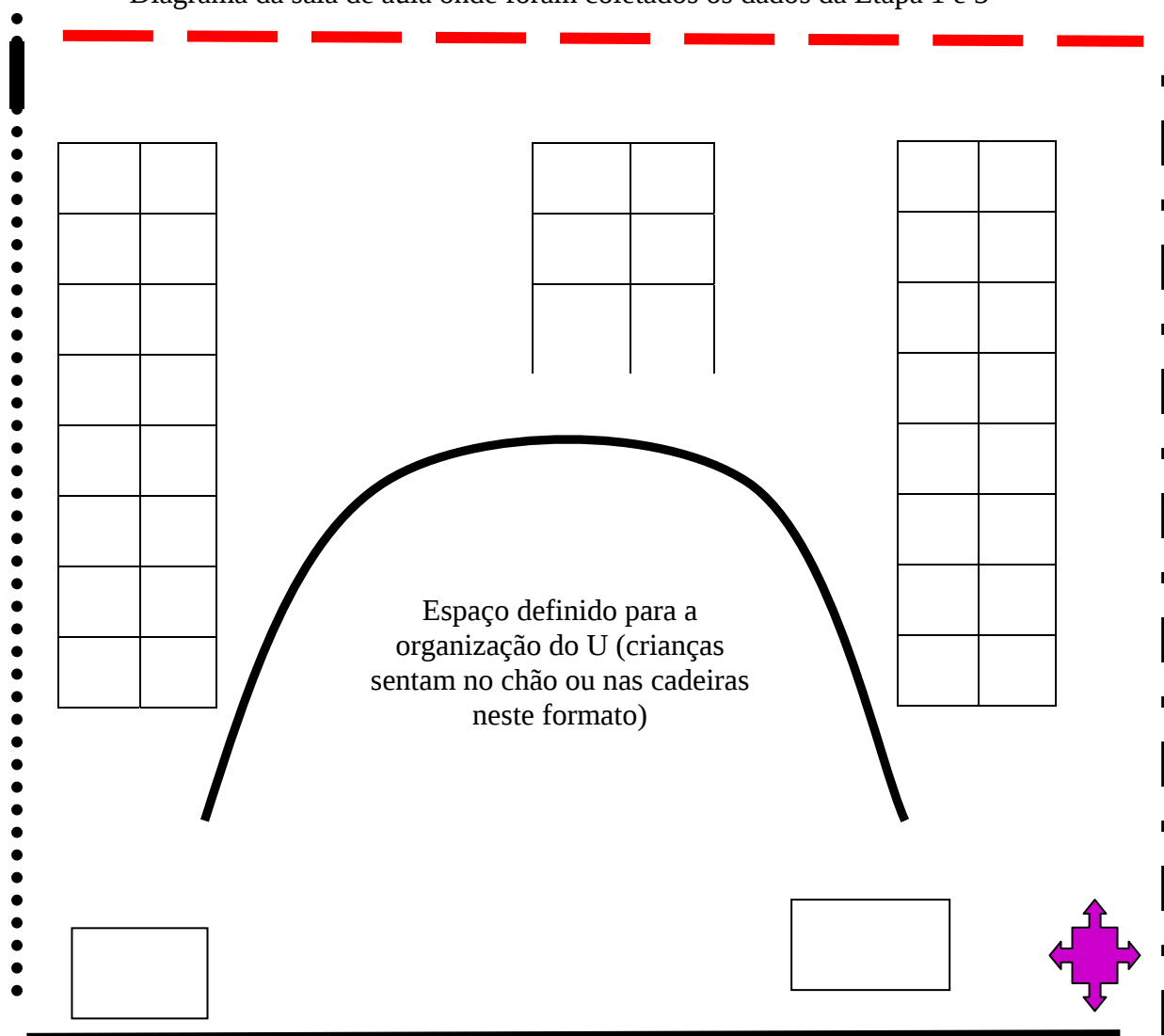
VILA, E. M. **Treinamento de Habilidades Sociais em Grupo com professores de crianças com dificuldades de aprendizagem: Uma análise sobre procediemntos e efeitos de intervenção**. 128f – Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Departamento de Educação – UFSCAR, São Carlos, 2005.

ZANOTTO, M. L. B. **Elementos para uma proposta de formação de professores a partir da análise comportamental de Skinner**. In: 21a. Reunião Anual da ANPED, 1998, Caxambu. Programa Geral da 21a. Reunião Anual da ANPED, 1998.

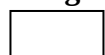
_____ **Formação de professores: A contribuição da análise do comportamento**. São Paulo: EDUC/FAPESP, 2000.

7 APÊNDICE 1

Diagrama da sala de aula onde foram coletados os dados da Etapa 1 e 3



Legenda



Carteira infantil



Lousa



Armário



Janela



Trabalhos afixados na parede



Filmadora fixa

APÊNDICE 2

Roteiro de entrevista da Etapa 1.

DADOS GERAIS:

- Profissão:
- Idade:
- Estado civil:

2-FORMAÇÃO:

1. Qual escola: EMEI, EMEF, pública municipal/estadual ou particular?
2. No decorrer da sua carreira para quais turmas lecionou?
3. Está nesta escola há quanto tempo?
4. Trabalha em outra escola?
5. Se sim, para qual turma?
6. Qual sua carga horária semanal como profª. nesta UE?
7. Além de profª você exerce outra(s) atividade(s)? Qual (is)? Por quê?
8. Qual a carga horária desta(s) atividade(s)?
9. Qual sua formação inicial na área da Educação? Fez Magistério? Graduação? Qual?
10. Cursou escola pública ou particular:
 - na educação básica:
 - no ensino médio:
 - no ensino superior:
11. Por que escolheu a profissão de professora? E de professora de Educação Infantil?
12. Fez ou faz algum curso de Pós-Graduação?
 - () *Lato Sensu* () *Strito Sensu*
13. Qual (is)? Onde?
14. Frequentou algum curso de aprimoramento, extensão ou algum outro curso, nos últimos 3 anos? Qual (is)? Onde? Sobre qual tema? Qual a carga horária?

3- PRÁTICA PEDAGÓGICA

1º bloco – Objetivos

1. Quais os objetivos de ensino e aprendizagem para o Pré? Onde constam?
2. Quem planeja e como são planejados os objetivos de ensino para esta etapa escolar que você leciona?
3. Todos esses objetivos são adequados? Por quê?
4. Como você sabe que eles são adequados?
5. Eles costumam ser alterados? Por quem? Como? Por quê?
6. Quais os objetivos da Avaliação para a Educação Infantil? E para a série que você leciona?
7. Você os considera adequados? Como você percebe que são ou não adequados?
8. Se sim, você os considera adequados para a sua turma? Como você percebe isso?
9. Existem objetivos para a Avaliação Inicial? Quais são? Quem os elabora? Para quê?

2º bloco – Conteúdos

10. Quais os conteúdos de ensino para o pré? Você os considera adequados? Por quê?
11. Como e por quem foram escolhidos esses conteúdos?
12. O que você faz quando não são adequados?
13. Você avalia os conteúdos? Como?
14. O que você faz com os resultados dessa avaliação?

3º bloco – Planejamento

15. Existe planejamento para o pré?
16. Quem faz o planejamento para a sua turma? Como ele é feito?
17. Os objetivos e conteúdos constam no seu planejamento? Com que frequência?
18. Você costuma alterar seu planejamento? Por quê? Se alterar como você faz essas alterações?
19. Como são planejados os procedimentos e recursos de ensino?
20. Você planeja as avaliações para sua turma? Como?
21. A avaliação consta no seu planejamento? Com qual frequência?

4º bloco – Procedimentos e Recursos

22. Quais os procedimentos e recursos você utiliza para atingir os objetivos de ensino para sua turma? Você os considera adequados? Por quê?
23. Quais os procedimentos você utiliza para avaliar?
24. Quando que você percebe que o recurso escolhido para ensinar determinado conteúdo, não foi eficaz? O que faz então diante desta situação?
25. Quando que você percebe que o procedimento escolhido para o ensino de certo conteúdo não foi eficaz? O que faz?

5º bloco – Avaliação

26. O que é avaliação?
 27. Como é a avaliação na Educação Infantil? E para a faixa etária que você leciona?
 28. Em qual momento da rotina escolar é realizada a avaliação?
 29. O que você avalia?
 30. Como você avalia sua turma ou crianças?
 31. Quais instrumentos você utiliza para avaliar?
 32. O que você faz com os resultados da avaliação?
 33. O que é necessário para o professor avaliar adequadamente?
 34. Você acredita que o professor necessita de habilidades para avaliar? Quais?
 35. Quais instrumentos você utiliza para avaliar?
-
36. Descreva como você desenvolve um determinado conteúdo?
 37. Tem algo que gostaria de acrescentar?

APÊNDICE 3

Roteiro de entrevista da Etapa 3.

1- PRÁTICA PEDAGÓGICA

1. O que é Avaliação Inicial e qual a sua importância para o processo de ensino e aprendizagem?
2. Como é a avaliação na Educação Infantil? E para a faixa etária que você leciona?
3. Você realiza Avaliação Inicial das suas crianças?
4. Em qual momento da rotina escolar é realizada a avaliação?
5. Descreva para mim como você realiza a Avaliação Inicial?
6. O que você avalia?
7. Quais os efeitos dessa Avaliação Inicial para a sua prática?
8. (caso eu perceba que houve mudanças) Você acredita que essas mudanças ocorreram em função do quê?
9. Quais os resultados que você tem com a realização da Avaliação Inicial?
10. Como você chega a esses resultados? O que você faz com os resultados obtidos através da Avaliação Inicial?
11. Quais instrumentos você utiliza para avaliar?
12. O que é necessário para o professor avaliar adequadamente?
13. Após o Programa de treinamento o que mudou na sua prática?
14. Descreva como você desenvolve um determinado conteúdo?
15. Tem algo que gostaria de acrescentar?

APÊNDICE 4

Protocolo para Análise Funcional dos Comportamentos do professor de avaliar o repertório comportamental inicial de alunos de educação infantil.

CLASSE DE RESPOSTAS : Falar, escutar, ler e escrever

Antecedentes Objetivos da linguagem oral e escrita (RCNEI,1998)	Classe de respostas do professor	Conseqüentes (comportamentos dos alunos)	Comportamentos do professor em relação ao comportamento do aluno
A- Ampliar gradativamente suas possibilidades de comunicação e expressão, interessando-se por conhecer vários gêneros orais e escritos e participando de diversas situações de intercâmbio social nas quais possa contar suas vivências, ouvir as de outras pessoas, elaborar e responder perguntas;	A.1-Instruir para a organização de roda de conversa em que todos participem, contando suas novidades (experiências).	1.1.1- segue a instrução corretamente; 1.1.2- segue a instrução com ajuda do professor; 1.1.3- segue a instrução com ajuda de outra pessoa; 1.1.4- não segue instruções.	1.1.1.Conseqüência positivamente;
			1.1.2 Conseqüência : punição;
			1.1.3Ignora o comportamento do aluno;
			1.1.4.Apresenta a mesma instrução anteriormente apresentada;
			1.1.5Apresenta instrução diferente daquela anteriormente apresentada;
	A.2-Instruir para elaboração de convites e recados orais a outras pessoas e em outros ambientes;	1.2.1- segue a instrução corretamente; 1.2.2- segue a instrução com ajuda do professor; 1.2.3- segue a instrução com ajuda de outra pessoa; 1.2.4- não segue instruções.	1.2.1.Conseqüência positivamente;
			1.2.2.Conseqüência - punição;
			1.2.3.Ignora o comportamento do aluno;
			1.2.4Apresenta a mesma

			instrução anteriormente apresentada;
			1.2.5. Apresenta instrução diferente daquela anteriormente apresentada;
	A.3-Instruir para elaboração de bilhetes, convites e recados escritos a outras pessoas e em outros ambientes;	1.3.1- segue a instrução corretamente; 1.3.2- segue a instrução com ajuda do professor; 1.3.3- segue a instrução com ajuda de outra pessoa; A.3.4- não segue instruções	1.3.1- Consequência positivamente;
			1.3.2- Consequência Consequência - punição;
			1.3.3- Ignora o comportamento do aluno;
			1.3.4- Apresenta a mesma instrução anteriormente apresentada;
			1.3.5- Apresenta instrução diferente daquela anteriormente apresentada;
	A.4-Instruir para verbalizar oralmente, convites e recados a outras pessoas, em outros ambientes.	1.4.1- segue a instrução corretamente; 1.4.2- segue a instrução com ajuda do professor; 1.4.3- segue a instrução com ajuda de outra pessoa; 1.4.4- não segue instruções.	1.4.1. Consequência positivamente;
			1.4.2. Consequência - punição;
			1.4.3 Ignora o comportamento do aluno;
			1.4.4. Apresenta a mesma instrução anteriormente

			apresentada;
			1.4.5 Apresenta instrução diferente daquela anteriormente apresentada;
	A.5-Instruir para cantar músicas;	1.5.1- segue a instrução corretamente; 1.5.2- segue a instrução com ajuda do professor; 1.5.3- segue a instrução com ajuda de outra pessoa; 1.5.4- não segue instruções.	1.5.1.Consequência positivamente;
			1.5.2.Consequência - punição;
			1.5.3.Ignora o comportamento do aluno;
			1.5.4.Apresenta a mesma instrução anteriormente apresentada;
			1.5.5.Apresenta instrução diferente daquela anteriormente apresentada;
B. Familiariza-se com a escrita por meio do manuseio de livros, revistas e outros portadores de textos e da vivência de diversas situações nas qual seu uso se faça necessário.	B.1- Apresentar (mostrar) diferentes portadores de textos.	2.1.1- Comportamento do aluno de comentar oralmente sobre o portador de texto;	2.1.1- Consequência positivamente;
		2.1.2- Comportamento do aluno de comentar oralmente sobre outro assunto;	2.1.2- Consequência - punição;
		2.1.3- Comportamento do aluno de perguntar sobre o portador de texto;	2.1.3-Ignora o comportamento

			do aluno;
		2.1.4- Comportamento do aluno de perguntar oralmente sobre outro assunto;	2.1.4-Apresenta a mesma instrução anteriormente apresentada;
		2.1.5- Comportamento do aluno de ficar quieto e olhar para o portador de texto.	2.1.5-Apresenta instrução diferente daquela anteriormente apresentada;
		2.1.6- Outros comportamentos do aluno.	2.1.6-Fornece respostas e comentários prontos sobre determinado assunto.
	B.2- Perguntar (investigar) sobre a função de determinado portador de texto;	2.2.1-Comportamento do aluno de responder a pergunta da professora;	2.2.1-Consequência positivamente;
			2.2.2-Consequência - punição;
			2.2.3-Ignota;
		2.2.2- Não responde a pergunta realizada;	2.2.4-Pergunta novamente da mesma forma;
		2.2.3- Outros comportamentos do aluno.	2.2.5-Pergunta de forma diferente daquela anteriormente apresentada.
	B.3- Instruir sobre a utilização do portador de texto;	2.3.1- segue a instrução corretamente; 2.3.2- segue a instrução com ajuda do professor; 2.3.3- segue a instrução com ajuda de outra pessoa; 2.3.4- não segue instruções.	2.3.1-Consequência positivamente;
			2.3.2-Consequência - punição;
			2.3.3-Ignota o comportamento do aluno;
			2.3.4-Apresenta a mesma instrução anteriormente apresentada;
			2.3.5-Apresenta

			instrução diferente daquela anteriormente apresentada;
	B.4- Instruir para a elaboração de um portador de texto	2.4.1- segue a instrução corretamente; 2.4.2- segue a instrução com ajuda do professor; 2.4.3- segue a instrução com ajuda de outra pessoa; 2.4.4- não segue instruções.	2.4.1- Consequência positivamente; 2.4.2- Consequência - punição; 2.4.3- Ignora o comportamento do aluno; 2.4.4- Apresenta a mesma instrução anteriormente apresentada; 2.4.5- Apresenta instrução diferente daquela anteriormente apresentada;
	B.5- Instruir para ouvir um texto que a P vai ler e identificar o portador de texto	2.5.1- segue a instrução corretamente; 2.5.2- segue a instrução com ajuda do professor; 2.5.3- segue a instrução com ajuda de outra pessoa; 2.5.4- não segue instruções.	2.5.1- Consequência positivamente; 2.5.2- Consequência - punição; 2.5.3- Ignora o comportamento do aluno; 2.5.4- Apresenta a mesma instrução anteriormente apresentada; 2.5.5- Apresenta instrução diferente daquela anteriormente apresentada;
	B6- Apresentar instruções disciplinares;	2.5.1- segue a instrução corretamente; 2.5.2- segue a instrução com ajuda do professor;	2.5.1- Consequência positivamente;

		2.5.3- segue a instrução com ajuda de outra pessoa; 2.5.4- não segue instruções.	2.5.2- Consequência - punição;	
			2.5.3-Ignota o comportamento do aluno;	
			2.5.4-Apresenta a mesma instrução anteriormente apresentada;	
			2.5.5-Apresenta instrução diferente daquela anteriormente apresentada;	
C. Escutar textos lidos, apreciando a leitura feita pelo professor;	C.1- Ler um texto;	3.1.1-Comportamento do aluno de ouvir em silêncio a leitura;	3.1.1- Consequencia positivamente;	
		3.1.2- Comportamento do aluno de conversar sobre o assunto lido, durante a leitura;	3.1.2- Consequência - punição;	
		3.1.3- Comportamento do aluno de conversar sobre outros assuntos durante a leitura;	3.1.3- ignora o comportamento do aluno;	
			3.1.4-Apresenta novamente da mesma forma;	
		3.1.5-Apresenta de forma diferente daquela anteriormente apresentada.		
	3.2- Instruir como os alunos devem se comportar durante a leitura feita pelo professor.	3.2.1- segue a instrução corretamente; 3.2.2- segue a instrução com ajuda do professor; 3.2.3- segue a instrução com ajuda de outra pessoa; 3.2.4- não segue instruções.		3.2.1- Consequência positivamente;
				3.2.2- Consequência - punição;
			3.2.3-Ignota o comportamento	

			do aluno;
			3.2.4-Apresenta a mesma instrução anteriormente apresentada;
			3.2.5-Apresenta instrução diferente daquela anteriormente apresentada;
	C.3- Apresentar o texto a ser lido (mostrar ilustrações) e solicitar comentários.	3.3.1.- Comportamento do aluno de olhar para as ilustrações e ficar em silêncio;	3.3.1- Consequência positivamente;
			3.3.2- Consequência - punição;
			3.3.3-Ignota;
		3.3.2- Comportamento do aluno de olhar para as ilustrações e fazer comentários sobre suas impressões da história;	3.3.4-Apresenta novamente da mesma forma;
		3.3.3- Comportamento não verbal do aluno;	
		3.3.4Comportamento do aluno de olhar para as ilustrações e fazer comentários sobre outros assuntos;	
			3.3.5-Apresenta de forma diferente daquela anteriormente apresentada.
D. Interessar-se por escrever palavras e textos ainda que não de forma convencional.	D1- Instruir para escrever espontaneamente (escrita livre e não convencional);	4.1.1- segue a instrução corretamente; 4.1.2- segue a instrução com ajuda do professor; 4.1.3- segue a instrução com ajuda de outra pessoa; 4.1.4- não segue instruções.	4.1.1- Consequência positivamente;
			4.1.2- Consequência - punição;
			4.1.3-Ignota o comportamento do aluno;
			4.1.4Apresenta a mesma instrução anteriormente apresentada;
			4.1.5-Apresenta instrução

			diferente daquela anteriormente apresentada;
	D2- Apresentar modelos de escritas;	4.2.1- Comportamento do aluno de olhar para os modelos;	4.2.1- Consequência positivamente;
		4.2.2- Comportamento do aluno de comentar sobre o modelo apresentado;	4.2.2- Consequência - punição;
		4.2.3- Comportamento do aluno de conversar sobre outro assunto;	4.2.3-Ignota;
		4.2.4- Aluno apresenta comportamento não verbal.	4.2.4-Apresenta novamente da mesma fora;
			4.2.5-Apresenta de forma diferente daquela anteriormente apresentada.
	D3- Instruir para copiar palavras a partir de modelos.	4.3.1- Comportamento do aluno de olhar para os modelos;	4.3.1- Consequência positivamente;
		4.3.2- Comportamento do aluno de comentar sobre o modelo apresentado;	4.3.2- Consequência - punição;
		4.3.3- Comportamento do aluno de conversar sobre outro assunto;	4.3.3-Ignota;
		4.3.4- Aluno apresenta comportamento não verbal.	4.3.4-Apresenta novamente da mesma fora;
			4.3.5-Apresenta de forma diferente daquela anteriormente apresentada.
E- Reconhecer seu nome escrito, sabendo identifica-lo nas diversas situações do cotidiano;	E.1- Apresentar os crachás e instruir para que cada criança pegue o seu;	5.1.1- segue a instrução corretamente; 5.1.2- segue a instrução com ajuda do professor; 5.1.3- segue a instrução com ajuda de outra pessoa; 5.1.4- não segue instruções.	5.1.1- Consequência positivamente;
			5.1.2- Consequência - punição;

			5.1.3-Ignota o comportamento do aluno;
			5.1.4-Apresenta a mesma instrução anteriormente apresentada;
			5.1.5-Apresenta instrução diferente daquela anteriormente apresentada;
	E.2- Mostrar o crachá e instruir para que cada criança reconheça o seu nome;	5.2.1- segue a instrução corretamente; 5.2.2- segue a instrução com ajuda do professor; 5.2.3- segue a instrução com ajuda de outra pessoa; 5.2.4- não segue instruções.	5.2.1- Consequência positivamente;
			5.2.2- Consequência - punição;
			5.2.3-Ignota o comportamento do aluno;
			5.2.4-Apresenta a mesma instrução anteriormente apresentada;
			5.2.5-Apresenta instrução diferente daquela anteriormente apresentada;
	E.3-Instruir para que cada criança leia o seu nome numa lista;	5.3.1- segue a instrução corretamente; 5.3.2- segue a instrução com ajuda do professor; 5.3.3- segue a instrução com ajuda de outra pessoa; 5.3.4- não segue instruções.	5.3.1- Consequência positivamente;
			5.3.2- Consequência - punição;
			5.3.3-Ignota o comportamento do aluno;
			5.3.4-Apresenta a mesma instrução anteriormente apresentada;

			5.3.5-Apresenta instrução diferente daquela anteriormente apresentada;
F. Escolher livros para ler e apreciar;	F.1- Apresentar (mostrar) diferentes livros de literatura infantil (características, diferenças).	6.1.1- Comportamento do aluno de olhar para os modelos;	6.1.1.- Consequência positivamente;
		6.1.2- Comportamento do aluno de comentar sobre o modelo apresentado;	6.1.2.- Consequência - punição;
		6.1.3- Comportamento do aluno de conversar sobre outro assunto;	6. 1.3-Ignora;
		6.1.4- Aluno apresenta comportamento não verbal.	6.1.4-Apresenta novamente da mesma fora;
			6.1.5-Apresenta de forma diferente daquela anteriormente apresentada.
	F.2- Instruir para escolher um livro para a leitura;	6.2.1- segue a instrução corretamente; 6.2.2- segue a instrução com ajuda do professor; 6.2.3- segue a instrução com ajuda de outra pessoa; 6.2.4- não segue instruções.	6.2.1- Consequência positivamente;
			6.2.2- Consequência - punição;
			6.2.3-Ignora o comportamento do aluno;
			6.2.4-Apresenta a mesma instrução anteriormente apresentada;
			6.2.5-Apresenta instrução diferente daquela anteriormente apresentada;
	F.3- Instruir para a leitura do livro;	6.3.1- segue a instrução corretamente; 6.3.2- segue a instrução com ajuda do professor; 6.3.3- segue a instrução com ajuda de outra pessoa;	6.3.1.Consequência positivamente;
			6.3.2.

		6.3.4- não segue instruções.	Consequência - punição;
			6.3.3. Ignora o comportamento do aluno;
			6.3.4. Apresenta a mesma instrução anteriormente apresentada;
			6.3.5. Apresenta instrução diferente daquela anteriormente apresentada;
	F.4- Perguntar sobre a utilidade e importância do livro;	6.4.1- Comportamento do aluno de responder a pergunta.	6.4.1- Consequência positivamente;
		6.4.2- Comportamento do aluno de não responder e não olhar para o professor;	6.4.2- Consequência - punição;
		6.4.3- Comportamento do aluno de olhar na direção do professor e não responder;	6.4.3- Ignora;
		6.4.4- Comportamento não verbal do aluno.	6.4.4. Pergunta novamente da mesma forma;
		6.4.5- Comportamento do aluno de falar sobre outro assunto.	6.4.5- Pergunta de forma diferente daquela anteriormente apresentada.

FALAR E ESCUTAR.

Antecedentes Conteúdos da área de linguagem oral e escrita	Classe de respostas do professor	Conseqüentes (comportamentos dos alunos)	Comportamentos do professor em relação ao comportamento do aluno ⁸
G. Uso da linguagem oral para conversar, brincar, comunicar e expressar desejos, necessidades, opiniões, idéias,	G.1- Instruir para que os alunos falem sobre assunto determinado pelo professor;	7.1.1- segue a instrução corretamente; 7.1.2- segue a instrução com ajuda do	<u>7.1.1. Encorajar (reforço positivo) verbalmente para que os alunos falem</u>

⁸ Comportamentos em azul como classes de habilidades sociais baseadas em Del Prette, Z.A.P, e Del Prette, A. (1999,2005, no prelo) e Hildebrand (2000)

preferências e sentimentos e relatar suas vivências nas diversas situações de interação presentes no cotidiano;		professor; 7.1.3- segue a instrução com ajuda de outra pessoa; 7.1.4- não segue instruções.	<u>sobre assunto determinado pelo professor.</u> 7.1.2. Ignorar o comportamento subsequente do aluno; 7.1.3. Não encorajar o aluno; 7.1.4. Consequência negativamente; 7.1.5. Apresenta instruções da mesma forma; 7.1.6. Apresenta instruções de forma diferente;
	G.2- Instruir para que os alunos falem.	7.2.1- segue a instrução corretamente; 7.2.2- segue a instrução com ajuda do professor; 7.2.3- segue a instrução com ajuda de outra pessoa; 7.2.4- não segue instruções.	<u>7.2.1. Encorajar (reforço positivo) através de comportamento não-verbal para que os alunos falem sobre determinado assunto.</u> 7.2.2. Ignorar o comportamento subsequente do aluno; 7.2.3. Não encorajar o aluno; 7.2.4. Consequência negativamente; 7.2.5. Apresenta instruções da mesma forma; 7.2.6. Apresenta instruções de forma diferente; 7.3.2. Valorizar (reforço positivo) interação do aluno sobre qualquer assunto;

	G.3- Instruir para que os alunos solicitem feedback;	7.3.1- segue a instrução corretamente; 7.3.2- segue a instrução com ajuda do professor; 7.3.3- segue a instrução com ajuda de outra pessoa; 7.3.4- não segue instruções.	7.3.1-Utilizar afeto (expressão verbal e não verbal de atenção, de aceitação, de sensibilidade) nas interações; 7.3.2-Não utilizar afeto nas interações; 7.3.3-Ignorar o comportamento subsequente do aluno; 7.3.4-Apresenta a mesma instrução anteriormente apresentada; 7.3.5-Apresenta instruções diferentes daquela anteriormente apresentada;
	G.4- Instruir para que o aluno demonstre afeto verbal e não-verbal.	7.4.1- segue a instrução corretamente; 7.4.2- segue a instrução com ajuda do professor; 7.4.3- segue a instrução com ajuda de outra pessoa; 7.4.4- não segue instruções.	7.4.1- Valorizar (reforço positivo) quando o aluno é afetuoso; 7.4.2- Não valorizar quando o aluno é afetuoso; 7.4.3- Ignorar o comportamento subsequente do aluno; 7.4.4- Apresenta a mesma instrução anteriormente apresentada; 7.4.5- Apresenta instruções diferentes daquela anteriormente apresentada;
	G.5- Instruir para que o aluno solicite aproximação do professor para responder e visualizar atividades realizadas;	7.5.1- segue a instrução corretamente;	7.5.1-Professor aproxima-se do aluno;

		7.5.2- segue a instrução após ajuda do professor;	7.5.2-Professor não se aproxima do aluno;
		7.5.3- segue a instrução após ajuda de outra pessoa;	7.5.3-Professor ignora o comportamento subsequente do aluno;
		7.5.4- não segue instruções.	7.5.4-Apresenta a mesma instrução anteriormente apresentada;
			7.5.5-Apresenta instruções diferentes daquela anteriormente apresentada;
	G.6- Instruir para que o aluno peça para realizar determinadas ações;	7.6.1- segue a instrução corretamente;	<u>7.6.1-Professor aceita pedidos dos alunos;</u>
		7.6.2- segue a instrução com ajuda do professor;	7.6.2- Professor não aceita pedidos dos alunos;
		7.6.3- segue a instrução com ajuda de outra pessoa;	7.6.3-Professor ignora comportamento subsequente do aluno;
		7.6.4- não segue instruções.	7.6.4- Apresenta a mesma instrução anteriormente apresentada;
			7.6.5-Apresenta instruções diferentes daquela anteriormente apresentada;
	G.7- Instruir para organização dos materiais para a realização das atividades.	7.7.1- segue a instrução corretamente;	7.7.1- Consequência positivamente;
		7.7.2- segue a instrução com ajuda do professor;	7.7.2- Consequência - punição;
		7.7.3 -segue a	

		instrução com ajuda de outra pessoa; 7.7.4- não segue instruções.	7.7.3- Ignora; 7.7.4-Apresenta a mesma instrução anteriormente apresentada; 7.7.5-Apresenta instruções diferentes daquela anteriormente apresentada;
	G.8- Instruir para que os alunos realizem atividades de rotina.	7.8.1- segue a instrução corretamente; 7.8.2- segue a instrução com ajuda do professor; 7.8.3- segue a instrução com ajuda de outra pessoa; 7.8.4- não segue instruções.	7.8.1- Consequência positivamente; 7.8.2- Consequência - punição; 7.8.3-Ignota; 7.8.4-Apresenta a mesma instrução anteriormente apresentada; 7.8.5-Apresenta instruções diferentes daquela anteriormente apresentada;
	G9- Instruir sobre o comportamento a ser emitido pelos alunos durante a explicação da atividade.	7.9.1- segue a instrução corretamente; 7.9.2- segue a instrução com ajuda do professor; 7.9.3- segue a instrução com ajuda de outra pessoa; 7.9.4- não segue instruções.	7.9.1- Consequência positivamente; 7.9.2- Consequência - punição; 7.9.3-Ignota; 7.9.4-Apresenta a mesma instrução anteriormente apresentada; 7.9.5-Apresenta instruções diferentes

			daquela anteriormente apresentada;
H. Elaboração de perguntas e respostas de acordo com os diversos contextos de que participa;	H .1- Instruir para que os alunos façam perguntas;	8.1.1- segue a instrução corretamente; 8.1.2- segue a instrução com ajuda do professor; 8.1.3- segue a instrução com ajuda de outra pessoa; 8.1.4- não segue instruções.	8.1.1- Consequência positivamente; 8.1.2- Consequência - punição; 8.1.3-Ignota; 8.1.4-Apresenta a mesma instrução anteriormente apresentada; 8.1.5-Apresenta instruções diferentes daquela anteriormente apresentada;
	H.2- Instruir para que os alunos respondam perguntas;	8.2.1- segue a instrução corretamente; 8.2.2- segue a instrução com ajuda do professor; 8.2.3- segue a instrução com ajuda de outra pessoa; 8.2.4- não segue instruções.	8.2.1- Consequência positivamente; 8.2.3- Consequência - punição; 8.2.4-Ignota; 8.2.5-Apresenta a mesma instrução anteriormente apresentada; 8.2.6-Apresenta instruções diferentes daquela anteriormente apresentada;
	H3 – Investigar, por meio de perguntas, o conhecimento dos alunos sobre determinado conteúdo.	8.2.1- Comportamento do aluno de responder a pergunta da professora; 8.2.2 – Não responde a pergunta	8.2.1- consequência positivamente; 8.2.2- Consequência - punição; 8.2.3- ignora; 8.2.4-pergunta novamente da

		realizada; 8.2.3- outros comportamentos do aluno.	mesma forma; 8.2.5- pergunta de forma diferente daquela anteriormente apresentada.
I. Participação em situações que envolvem a necessidade de explicar e argumentar suas idéias e pontos de vistas;	I.1- Instruir para fazerem comentários orais;	9.1.1- segue a instrução corretamente; 9.1.2- segue a instrução com ajuda do professor; 9.1.3- segue a instrução com ajuda de outra pessoa; 9.1.4- não segue instruções.	9.1.1- Consequência positivamente;
			9.1.2- Consequência - punição;
			9.1.3- Ignora;
			9.1.4- Apresenta a mesma instrução anteriormente apresentada;
			9.1.5- Apresenta instruções diferentes daquela anteriormente apresentada;
			9.1.6- Consequência com questionamento sobre o mesmo assunto;
			9.1.7- Consequência com questionamento sobre outros assuntos;
			9.1.8- Fornece explicações.
	I.2- Instruir para responderem se concordam ou discordam de determinado ponto de vista;	9.2.1- segue a instrução corretamente; 9.2.2- segue a instrução com ajuda do professor; 9.2.3- segue a instrução com ajuda de outra pessoa; 9.2.4- não segue instruções.	9.2.1- Consequência positivamente;
			9.2.2- Consequência - punição;
			9.2.3- Ignora;
			9.2.4- Apresenta a mesma instrução anteriormente

			apresentada;
			9.2.5-Apresenta instruções diferentes daquela anteriormente apresentada;
J. Relato de experiências vividas e narração de fatos em seqüência temporal e causal;	J.1- Instruir como os alunos devem se comportar durante as atividades realizadas na roda de conversa.	10.1.1- segue a instrução corretamente; 10.1.2- segue a instrução com ajuda do professor; 10.1.3- segue a instrução com ajuda de outra pessoa; 10.1.4- não segue instruções.	10.1.1- Consequência positivamente; 10.1.2- Consequência - punição; 10.1.3-Ignota; 10.1.4- Apresenta a mesma instrução anteriormente apresentada; 10.1.5- Apresenta instruções diferentes daquela anteriormente apresentada;
	J.2- Instruir para que os recontem histórias;	10.2.1- segue a instrução corretamente; 10.2.2- segue a instrução com ajuda do professor; 10.2.3- segue a instrução com ajuda de outra pessoa; 10.2.4- não segue instruções.	10.2.1- Consequência positivamente; 10.2.2- Consequência - punição; 10.2.3-Ignota; 10.2.4- Apresenta a

			mesma instrução anteriormente apresentada;
			10.2.5- Apresenta instruções diferentes daquela anteriormente apresentada;
K. Reconto de histórias conhecidas com aproximação às características da história original no que se refere à descrição de personagens, cenários e objetos, com ou sem a ajuda do professor;	K.1- Instruir para a elaboração de forma escrita e oral, para listagem dos personagens da história contada.	11.1.1- segue a instrução corretamente; 11.1.2- segue a instrução com ajuda do professor; 11.1.3- segue a instrução com ajuda de outra pessoa; 11.1.4- não segue instruções.	11.1.1- Consequência positivamente;
			11.1.2- Consequência - punição;
			11.1.3- Ignora;
			11.1.4- Apresenta a mesma instrução anteriormente apresentada;
			11.1.5- Apresenta instruções diferentes daquela anteriormente apresentada;
	K.2- Instruir para caracterização oral e escrita de personagens;	11.2.1- segue a instrução corretamente; 11.2.2- segue a instrução com ajuda do professor; 11.2.3- segue a	11.2.1- Consequência positivamente; 11.2.2- Consequência - punição;

		instrução com ajuda de outra pessoa; 11.2.4- não segue instruções.	11.2.3-Ignota;
			11.2.4- Apresenta a mesma instrução anteriormente apresentada;
			11.2.5- Apresenta instruções diferentes daquela anteriormente apresentada;
	K.3-Instruir para reescrita de histórias.	11.3.1- segue a instrução corretamente; 11.3.2- segue a instrução com ajuda do professor; 11.3.3- segue a instrução com ajuda de outra pessoa; 11.3.4- não segue instruções.	11.3.1- Consequência positivamente;
			11.3.2- Consequência - punição;
			11.3.3-Ignota;
			1.3.4- Apresenta a mesma instrução anteriormente apresentada;
			11.3.5- Apresenta instruções diferentes daquela anteriormente apresentada;
	K4 - Instruir para a realização da correção da reescrita de histórias.	11.4.1- segue a instrução corretamente; 11.4.2- segue a instrução com ajuda do professor; 11.4.3- segue a instrução com ajuda de outra pessoa; 11.4.4- não segue instruções.	11.4.1- Consequência positivamente;
			11.4.2- Consequência - punição;
			11.4.3-Ignota;
			1.4.4- Apresenta a mesma instrução anteriormente apresentada;
			11.4.5-

			Apresenta instruções diferentes daquela anteriormente apresentada;
L. Conhecimento e reprodução oral de jogos verbais, como trava-línguas, parlendas, adivinhas, quadrinhas, poemas e canções;	L.1- Instruir para a realização de jogos orais;	12.1.1- segue a instrução corretamente; 12.1.2- segue a instrução com ajuda do professor; 12.1.3- segue a instrução com ajuda de outra pessoa; 12.1.4- não segue instruções.	12.1.2- Consequência - punição;
			12.1.3- Ignora;
			12.1.4- Apresenta a mesma instrução anteriormente apresentada;
			12.1.5- Apresenta instruções diferentes daquela anteriormente apresentada;
	L.2- Instruir para a realização de jogos registrados;	12.2.1- segue a instrução corretamente; 12.2.2- segue a instrução com ajuda do professor; 12.2.3- segue a instrução com ajuda de outra pessoa; 12.2.4- não segue instruções.	12.2.1- Consequência positivamente;
			12.2.2- Consequência - punição;
			12.2.3- Ignora;
			12.2.4- Apresenta a mesma instrução anteriormente apresentada;
			12.2.5- Apresenta instruções diferentes daquela anteriormente apresentada;

LEITURA

Antecedentes (conteúdos da área de linguagem oral e escrita)	Classe de respostas do professor	Conseqüentes (comportamentos dos alunos)	Comportamentos do professor em relação ao comportamento do aluno
M. Participação nas situações em que os adultos lêem textos de diferentes gêneros, como contos, poemas, notícias de jornal, informativos, parlendas, trava-línguas.	M.1- Instruir para reprodução oral de pequenos textos juntamente com o professor;	13.1.1- segue a instrução corretamente; 13.1.2- segue a instrução com ajuda do professor; 13.1.3- segue a instrução com ajuda de outra pessoa; 13.1.4- não segue instruções.	13.1.1- Conseqüência positiva;
			13.1.2- Conseqüência - punição;
			13.1.3- Ignora;
			13.1.4- Apresenta a mesma instrução anteriormente apresentada;
			13.1.5- Apresenta instruções diferentes daquela anteriormente apresentada;
	M.2- Instruir para identificação de palavras-chave num texto;	13.2.1- segue a instrução corretamente; 13.2.2- segue a instrução com ajuda do professor; 13.2.3- segue a instrução com ajuda de outra pessoa; 13.2.4- não segue instruções.	13.2.1- Conseqüência positiva;
			13.2.2- Conseqüência - punição;
			13.2.3- Ignora;

			13.2.4- Apresenta a mesma instrução anteriormente apresentada;
			13.2.5- Apresenta instruções diferentes daquela anteriormente apresentada;
	M.3- Instruir para a leitura não convencional de letras e palavras;	13.3.1- segue a instrução corretamente; 13.3.2- segue a instrução com ajuda do professor; 13.3.3- segue a instrução com ajuda de outra pessoa; 13.3.4- não segue instruções.	13.3.1- Consequência positiva;
			13.3.2- Consequência - punição;
			13.3.3- Ignora;
			13.3.4- Apresenta a mesma instrução anteriormente apresentada;
			13.3.5- Apresenta instruções diferentes daquela anteriormente apresentada;
	M.4- Instruir para a leitura convencional e fluente de pequenos textos;	13.4.1- segue a instrução corretamente; 13.4.2- segue a instrução com ajuda do professor; 13.4.3- segue a instrução com ajuda	13.4.1 Consequência positiva;
			13.4.2- Consequência

		de outra pessoa; 13.4.4- não segue instruções.	cia - punição;
			13.4.3- Ignora;
			13.4.4- Apresenta a mesma instrução anteriorme nte apresentad a;
			13.4.5- Apresenta instruções diferentes daquela anteriorme nte apresenta-da;
N. Participação em situações que as crianças leiam, ainda que não o façam de maneira convencional.	N.1- Instruir para a leitura de ilustrações de pequenos textos, juntamente com o professor;	14.1.1- segue a instrução corretamente; 14.1.2- segue a instrução com ajuda do professor; 14.1.3- segue a instrução após ajuda de outra pessoa; 14.1.4- não segue instruções.	14.1.1- Conseqüên cia positivame nte;
			14.1.2- Conseqüên cia - punição;
			14.1.3- Ignora;
			14.1.4- Apresenta a mesma instrução anteriorme nte apresentad a;
			14.1.5- Apresenta instruções diferentes daquela anteriorme nte apresentad a;

	N.2- Instruir para repetição de palavras ou expressões do texto original;	14.2.1- segue a instrução corretamente; 14.2.2- segue a instrução com ajuda do professor; 14.2.3- segue a instrução com ajuda de outra pessoa; 14.2.4- não segue instruções.	14.2.1- Consequência positiva; 14.2.2- Consequência - punição; 14.2.3- Ignora; 14.2.4- Apresenta a mesma instrução anteriormente apresentada; 14.2.5- Apresenta instruções diferentes daquela anteriormente apresentada;
O. Reconhecimento do próprio nome dentro do conjunto de nomes do grupo nas situações em que isso se fizer necessário.	O.1- Instruir para reconhecimento do nome no crachá, após apresentação dos mesmos;	15.1.1- segue a instrução corretamente; 15.1.2- segue a instrução com ajuda do professor; 15.1.3- segue a instrução com ajuda de outra pessoa; 15.1.4- não segue instruções.	15.1.1- Consequência positiva; 15.1.2- Consequência - punição; 15.1.3- Ignora; 15.1.4- Apresenta a mesma instrução anteriormente

			apresenta- da;
			15.1.5- Apresenta instruções diferentes daquela anteriorme nte apresenta- da;
	O.2- Apresentar uma lista de nomes, histórias, jogos e instruir para que cada um circule o seu nome;	15.2.1- segue a instrução corretamente; 15.2.2- segue a instrução com ajuda do professor; 15.2.3- segue a instrução com ajuda de outra pessoa; 15.2.4- não segue instruções.	15.2.1- Conseqüên cia positivame nte;
			15.2.2- Conseqüên cia - punição;
			15.2.3- Ignora;
			15.2.4- Apresenta a mesma instrução anteriorme nte apresentad a;
			15.2.5- Apresenta instruções diferentes daquela anteriorme nte apresenta- da;
P. Observação e manuseio de materiais impressos, como livros, revistas, histórias em quadrinhos etc. previamente apresentados ao grupo.	P.1- Instruir para a utilização de materiais impressos;	16.1.1- segue a instrução corretamente; 16.1.2- segue a instrução com ajuda do professor; 16.1.3- segue a instrução com ajuda de outra pessoa; 16.1.4- não segue instruções.	16.1.1- Conseqüên cia positivame nte;
			16.1.2- Conseqüên cia - punição;

			16.1.3- Ignora;
			16.1.4- Apresenta a mesma instrução anteriormente apresentada;
			16.1.5- Apresenta instruções diferentes daquela anteriormente apresentada;
	P.2- Apresentar (mostrar para manuseio) diferentes materiais impressos.	16.2.2- Comportamento do aluno de comentar sobre o modelo apresentado; 16.2.3- Comportamento do aluno de conversar sobre outro assunto; 16.2.4- Aluno apresenta comportamento não verbal	16.2.1- Consequência positivamente;
			16.2.2- Consequência - punição;
			16.2.3- Ignora;
			16.2.4- Apresenta novamente da mesma forma;
			16.2.5- Apresenta de forma diferente daquela anteriormente apresentada.
Q. Valorização da leitura como fonte de prazer e entretenimento.	Q.1- Instruir para a leitura;	17.1.1- segue a instrução corretamente; 17.1.2- segue a instrução com ajuda do professor;	17.1.1- Consequência positivamente;

		17.1.3- segue a instrução com ajuda de outra pessoa; 17.1.4- não segue instruções.	17.1.2- Consequência - punição;
			17.1.3- Ignora;
			17.1.4- Apresenta a mesma instrução anteriormente apresentada;
			17.1.5- Apresenta instruções diferentes daquela anteriormente apresentada;

ESCRITA

Antecedentes Conteúdos de linguagem oral e escrita (RCNEI, 1998)	Classe de respostas Comportamento da professora	Consequentes (comportamento do aluno)	Comportamentos do professor em relação ao comporta mento do aluno
R. Participação em situações cotidianas nas quais se faz necessário o uso da escrita;	R.1- Instruir para escrita espontânea;	18.1.1- segue a instrução corretamente; 18.1.2- segue a instrução com ajuda do professor; 18.1.3- segue a instrução com ajuda de outra pessoa; 18.1.4- não segue instruções.	18.1.1- Consequência positivamente;
			18.1.2- Consequência - punição;
			18.1.3- Ignora;
			18.1.4- Apresenta a mesma instrução anteriorme

			nte apresentad a;
			18.1.5- Apresenta instruções diferentes daquela anteriorme nte apresentad a;
			18.2.1- Conseqüen cia positivame nte;
			18.2.2- Conseqüen cia - punição;
			18.2.3- Ignora;
			18.2.4- Apresenta a mesma instrução anteriorme nte apresentad a;
			18.2.4- Apresenta instruções diferentes daquela anteriorme nte apresentad a;
S. Escrita do próprio nome em situações em que isso é necessário;	S.1- Instruir para es9crever o nome com o uso de crachá;	19.1.1- segue a instrução corretamente; 19.1.2- segue a instrução com ajuda do professor; 19.1.3- segue a instrução com ajuda de outra pessoa; 19.1.4- não segue instruções.	19.1.1- Conseqüen cia positivame nte; 19.1.2- Conseqüen cia - punicão;

			19.1.3- Ignora;
			19.1.4- Apresenta a mesma instrução anteriormente apresentada;
			19.1.5- Apresenta instruções diferentes daquela anteriormente apresentada;
	S.2- Instruir para escrever o nome espontaneamente.	19.2.1- segue a instrução corretamente; 19.2.2- segue a instrução com ajuda do professor; 19.2.3- segue a instrução com ajuda de outra pessoa; 19.2.4- não segue instruções.	19.2.1- Consequência positiva-
			mente;
			19.2.2- Consequência -
			punição;
			19.2.3- Ignora;
			19.2.4- Apresenta a mesma instrução anteriormente apresentada;
T. Produção de textos individuais e/ou coletivos ditados oralmente ao professor para diversos fins;	T.1.- Instruir para produção individual de textos orais.	20.1.1- segue a instrução corretamente; 20.1.2- segue a instrução com ajuda	20.1.1- Consequência positivame

		do professor; 20.1.3- segue a instrução com ajuda de outra pessoa; 20.1.4- não segue instruções.	nte;
			20.1.2- Consequência negativamente;
			20.1.3- Ignora;
			20.1.4- Apresenta a mesma instrução anteriormente apresentada;
			20.1.5- Apresenta instrução diferente daquela anteriormente apresentada;
	T.2- Instruir para produção coletiva de textos orais;	20.2.1- segue a instrução corretamente; 20.2.2- segue a instrução com ajuda do professor; 20.2.3- segue a instrução com ajuda de outra pessoa; 20.2.4- não segue instruções.	20.2.1- Consequência positivamente;
			20.2.2.- Consequência negativamente;
			20.2.3- Ignora;
			19.2.4- Apresenta a mesma instrução anteriormente apresentada;
			20.2.5- Apresenta instrução diferente

	T.3- Instruir para produção individual de textos escritos;	20.3.1- segue a instrução corretamente; 20.3.2- segue a instrução com ajuda do professor; 20.3.3- segue a instrução com ajuda de outra pessoa; 20.3.4- não segue instruções.	daquela anteriormente apresentada;
			20.3.1- Consequência positiva-mente;
			20.3.2- Consequência negativa-mente;
			20.3.3- Ignora;
			20.3.4- Apresenta a mesma instrução anteriormente apresentada;
			20.3.5- Apresenta instrução diferente daquela anteriormente apresentada;
	T.4- instruir para produção coletiva de textos escritos coletivamente;	20.4.1- segue a instrução corretamente; 20.4.2- segue a instrução com ajuda do professor; 20.4.3- segue a instrução com ajuda de outra pessoa; 20.4.4- não segue instruções.	20.4.1- Consequência positiva-mente;
			20.4.2- Consequência negativamente;
			20.4.3- Ignora;
			20.4.4- Apresenta a mesma instrução anteriormente

			apresenta- da;
			20.4.5- Apresenta instrução diferente daquela anteriorme nte apresenta- da;
U. Prática de escrita de próprio punho, utilizando o conhecimento de que dispõe, no momento, sobre o sistema de escrita em língua materna;	U.1- Instruir para escrever com a utilização do alfabeto móvel.	21.1.1- segue a instrução corretamente; 21.1.2- segue a instrução com ajuda do professor; 21.1.3- segue a instrução com ajuda de outra pessoa; 21.1.4- não segue instruções.	21.1.1- Consequên cia positiva- mente;
			21.1.2- Consequên cia negativa- mente;
			21.1.3- Ignora;
			21.1.4- Apresenta a mesma instrução anteriorme nte apresentad a;
			21.1.5- Apresenta instrução diferente daquela anteriorme nte apresenta- da;
V. Respeito pela produção própria e alheia.	V.1- Instruir para apreciação de texto próprio;	22.1.1- segue a instrução corretamente; 22.1.2- segue a instrução com ajuda do professor; 22.1.3- segue a instrução com ajuda de outra pessoa; 22.1.4- não segue	22.1.1- Consequên cia positivame nte;
			22.1.2- Consequên cia negativa-

		instruções.	mente;
			22.1.3- Ignora;
			22.1.4- Apresenta a mesma instrução anteriormente apresentada;
			22.1.5- Apresenta instrução diferente daquela anteriormente apresentada;
			22.2.1- segue a instrução corretamente;
V.2- Instruir para apreciação de texto alheio.		22.2.2- segue a instrução com ajuda do professor;	22.2.1- Consequência positivamente;
			22.2.2- Consequência negativamente;
			22.2.3- Ignora;
			22.2.4- Apresenta a mesma instrução anteriormente apresentada;
			22.2.5- Apresenta instrução diferente daquela anteriormente apresentada;

APÊNDICE 5

Protocolo de Observação do comportamentos de Linguagem Oral.

NOME DA PROFESSORA: _____		
Iniciais da Criança: _____	Sexo () fem () masc	Idade: _____
DATA _____ / _____ / _____	SÉRIE _____	

PROTOCOLO DE REGISTRO: AVALIAÇÃO INICIAL

1. ATIVIDADES ACADÊMICAS: RODA DE CONVERSA (Linguagem Oral e escrita):
alunos sentados em círculo no chão.

Comportamento		Frequência
1. Ergue a mão quando quer falar	1.1 Realiza sozinho	() Sempre () As vezes () Nunca
	1.2 Realiza com a ajuda do professor ✓ Modelo ✓ Instrução ✓ Instigação física	() Sempre () As vezes () Nunca
	1.3 Realiza com a ajuda de outra pessoa (colega) ✓ Modelo ✓ Instrução ✓ Instigação física	() Sempre () As vezes () Nunca
	1.4 Não realiza	()
2. Fica em silêncio ouvindo quando o colega está falando.	2.1 Realiza sozinho	() Sempre () As vezes () Nunca
	2.2 Realiza com a ajuda do professor ✓ Modelo ✓ Instrução ✓ Instigação física	() Sempre () As vezes () Nunca
	2.3 Realiza com a ajuda de outra pessoa (colega) ✓ Modelo ✓ Instrução ✓ Instigação física	() Sempre () As vezes () Nunca
	2.4 Não realiza	()

3. Faz perguntas sobre o assunto da roda de conversa	3.1 Realiza sozinho	() Sempre () As vezes () Nunca
	3.2 Realiza com a ajuda do professor ✓ Modelo ✓ Instrução ✓ Instigação física	() Sempre () As vezes () Nunca
	3.3 Realiza com a ajuda de outra pessoa (colega) ✓ Modelo ✓ Instrução ✓ Instigação física	() Sempre () As vezes () Nunca
	3.4 Não realiza	()
4. Responde perguntas sobre o assunto da roda de conversa	4.1 Realiza sozinho	() Sempre () As vezes () Nunca
	4.2 Realiza com a ajuda do professor ✓ Modelo ✓ Instrução ✓ Instigação física	() Sempre () As vezes () Nunca
	4.3 Realiza com a ajuda de outra pessoa (colega) ✓ Modelo ✓ Instrução ✓ Instigação física	() Sempre () As vezes () Nunca
	4.4 Não realiza	()
Comportamento		Frequência
5. Faz comentários (verbais) sobre o assunto da roda de conversa	5.1 Realiza sozinho	() Sempre () As vezes () Nunca
	5.2 Realiza com a ajuda do professor ✓ Modelo ✓ Instrução ✓ Instigação física	() Sempre () As vezes () Nunca
	5.3 Realiza com a ajuda de outra pessoa (colega) ✓ Modelo ✓ Instrução ✓ Instigação física	() Sempre () As vezes () Nunca
	5.4 Não realiza	()
6. Faz ações (não-verbais) sobre o assunto da roda de conversa	6.1 Realiza	() Sempre () As vezes () Nunca
	6.2 Não realiza	()
7. Emite emoções (expressa sentimentos sobre o assunto da roda de conversa)	7.1 Realiza sozinho	() Sempre () As vezes () Nunca

	7.2 Realiza com a ajuda do professor ✓ Modelo ✓ Instrução ✓ Instigação física	() Sempre () As vezes () Nunca
	7.3 Realiza com a ajuda de outra pessoa (colega) ✓ Modelo ✓ Instrução ✓ Instigação física	() Sempre () As vezes () Nunca
	7.4 Não realiza	()

QUANDO REALIZA ITENS 5, 6 E 7	Qual a natureza?	
Quando faz comentários (verbais) sobre o assunto da roda de conversa, em geral...	Natureza do Comentário	() satisfação () insatisfação () Não sei definir () Outros
Quando faz ações (não-verbais) sobre o assunto da roda de conversa, em geral...	Natureza da ação	() satisfação () insatisfação () Não sei definir () Outros
Quando emite emoções (expressa sentimentos) sobre o assunto da roda de conversa, em geral...	Natureza do sentimento	() alegria () tristeza () raiva () surpresa () repugnância () medo () Não sei definir () Outros:

Espaço para anotações e observações importantes:

1.2) Leitura e Narrações

Comportamento		Frequência
1.Fica em silêncio quando o professor está realizando a leitura	1.1 Realiza sozinho	() Sempre () As vezes () Nunca
	1.2 Realiza com a ajuda do professor ✓ Modelo ✓ Instrução ✓ Instigação física	() Sempre () As vezes () Nunca

	1.3 Realiza com a ajuda de outra pessoa (colega) ✓ Modelo ✓ Instrução ✓ Instigação física	() Sempre () As vezes () Nunca
	1.4 Não realiza	()
2. Interrompe o professor, quando ele está lendo a narrativa?	2.1 Realiza	() Sempre () As vezes () Nunca
	2.4 Não realiza	()
3. Expressa opiniões oralmente sobre o assunto da leitura?	3.1 Realiza sozinho	() Sempre () As vezes () Nunca
	3.2 Realiza com a ajuda do professor ✓ Modelo ✓ Instrução ✓ Instigação física	() Sempre () As vezes () Nunca
	3.3 Realiza com a ajuda de outra pessoa (colega) ✓ Modelo ✓ Instrução ✓ Instigação física	() Sempre () As vezes () Nunca
	3.4 Não realiza	()
4. Expressa opiniões não verbais sobre o assunto da leitura?	4.1 Realiza	() Sempre () As vezes () Nunca
	4.4 Não realiza	()
Comportamento		Frequência
5. Expressa sentimentos (emoções) sobre a leitura?	5.1 Realiza sozinho	() Sempre () As vezes () Nunca
	5.2 Realiza com a ajuda do professor ✓ Modelo ✓ Instrução ✓ Instigação física	() Sempre () As vezes () Nunca
	5.3 Realiza com a ajuda de outra pessoa (colega) ✓ Modelo ✓ Instrução ✓ Instigação física	() Sempre () As vezes () Nunca
	5.4 Não realiza	()

QUANDO REALIZA ITENS 2.3.4	Qual a natureza?	
Quando interrompe o professor, em geral...	Natureza da Interrupção	() satisfação () insatisfação () Não sei definir () Outros

Quando expressa opiniões oralmente sobre a leitura...	Natureza da opinião	() concordância () discordância () Não sei definir () Outros
Quando expressa opiniões não verbais sobre a leitura, em geral...	Natureza da ação	() concordância () discordância () Não sei definir () Outros
Quando emite emoções (expressa sentimentos) sobre a leitura, em geral...	Natureza do sentimento	() alegria () tristeza () raiva () surpresa () repugnância () medo () Não sei definir () Outros:

Espaço para anotações e observações importantes:

2. ATIVIDADES ACADÊMICAS: alunos sentados em carteiras

Comportamento	Frequência	Natureza
1. Segue instruções da professora?	() Sempre () As vezes () Nunca	() tarefa () disciplina
2. Emite comentários em relação à realização da tarefa?	() Sempre () As vezes () Nunca	() pede aprovação () pede esclarecimento () demonstra emoções: alegria, tristeza, raiva, surpresa, repugnância e medo () demonstra cansaço () outra:
3. Emite comentários que não seja em relação à realização da tarefa?	() Sempre () As vezes () Nunca	() assuntos pessoais () assuntos escolares outros () pede para sair sala; banheiro () conversas paralelas com colegas () outra:
4. Realiza a atividade após a apresentação de modelos da professora	() Sempre () As vezes () Nunca	() pede novamente outro modelo () realiza com ajuda da professora () realiza com ajuda de colegas () realiza sozinho
5. Emite emoções (expressa sentimentos) diante da exigência da realização da tarefa	() Sempre () As vezes () Nunca	() alegria () tristeza () raiva () surpresa () repugnância () medo () cansaço () não sei definir () outros:

APÊNDICE 6

Quadro 4. Objetivos, atividade, procedimentos, principais resultados e número de encontros que o Tema Comportamento verbal e não verbal foi apresentado no Curso de Formação.

Objetivos	Temática	Enc.	Atividade	Procedimen- to	Resulta- dos
Investigar repertório inicial da P sobre o tema	Comportam ento Verbal e Não Verbal.	1	Classificação de figuras (recortes de revistas).	Apresentação de instruções (fala 1)	Relato oral sobre a classifica
Compreender a definição de comportamen- to		2	Perguntas e respostas sobre a definição dos componentes do processo de ensino e aprendizagem	Realização de perguntas (falas 3,5 e 7)	ção, (fala 2)
Identificar os tipos de comportamen- tos		3	Relação entre as definições dos componentes do processo de ensino e aprendizagem com as fotos das práticas da P	Reforçamen- to Positivo	Mudança no relato verbal sobre o conceitua l de comporta mento (fala 9)
Diferenciar os tipos de comportamen- to		7		Reforçamen- to Diferencial	Resposta s às perg. (fala 4,6 e 8)
Relacionar a importância da compreen- são do com- portamento para A.R.C.I		8			Relação dos conceitos com as práticas represent adas nas fotos;
		9			Elab. do conceito (fala 9)
		10			Relação da compreen- -são de comport. com a A.R.C.I Descriçã o do comp. falas 10 e 11

APÊNDICE 8

Quadro 6. Objetivos, atividade, procedimentos, principais resultados e número de encontros que o Tema A Avaliação em Educação Infantil foi apresentado no Curso de Formação.

Objetivos	Temática	Enc.	Atividade	Procedimento	Resultados
Ensinar o conceito de avaliação e A.R.C.I Relacionar a A.R.C.I com o processo de ensino e aprendizagem na E.I Identificar o repertório inicial da P quanto a sua compreensão do processo de A.R.C.I Ensinar conceitos do processo de A.R.C.I	Avaliação em E.I	1	Confecção da capa do Portfólio	Apresentação de instruções (falas 1 e 3)	Relato verbal sobre avaliação. (registro 2 e 4)
		2			
		3			
		4			
	Histórico e consequências do processo de avaliar para a E.I.	5	Investigação escrita sobre o conceito de avaliação	Realização de Perguntas (falas 5, 7, 9 e 11)	Mudança no relato verbal quanto as definições de A.R.C.I;
		6			
		7			
		8			
	A avaliação Inicial	9	Perguntas e respostas	Exposição oral e dialogada (fala 15)	Respostas às perguntas (falas 6, 10, 12 e 14)
		10			
			Fotos sobre as práticas educativas	Reforçamento Positivo	Relação dos conceitos sobre A.R.C.I com as práticas da P. representadas nas fotos;
			Organização do quadro funcional	Reforçamento diferencial	
			Simulação de A.R.C.I	Modelação	
			Análise descritiva funcional de comportamentos		

APÊNDICE 9

Quadro 7. Objetivos, atividade, procedimentos, principais resultados e número de encontros que o Tema Procedimentos de Avaliação em Educação Infantil foi apresentado no Curso de Formação.

Objetivos	Temática	Enc.	Atividade	Procedimen to	Resultados
Ensinar a sequência das etapas da A.R.C.I Identificar o repertório inicial da P quanto as etapas do processo de A.R.C.I Ensinar como elaborar um planejamento de A.R.C.I	Procedimen- tos para A.R.C.I	3	Investigação escrita sobre as etapas da A.R.C.I	Apresenta- ção de instruções	Relato verbal sobre planejamento e procedimen- tos. (fala 5)
	Planejamen- to da A.R.C.I	4			
		5	Elaboração de critérios para consequen- ciação	Realização de Perguntas (falas 1, 3 e 6)	Respostas (2,4 e 7)
	Utilização de reforço Positivo, negativo e punição para a realização da A.R.C.I		Simulação da A.R.C.I.	Exposição oral e dialogada (fala 8)	Mudança no relato verbal sobre planejamento e procedimen- tos de A.R.C.I; (fala 9 e10)
			Apresentaçã o dos critérios de consequen- ciação	Reforço Positivo	Compreensão da prática de A.R.C.I
			Planejament o da A.R.C.I através da atividade de registro dos alunos	Reforçamen -to diferencial Modelação	

APÊNDICE 10

Quadro 8. Objetivos, atividade, procedimentos, principais resultados e número de encontros que o Tema Competências para Avaliar foi apresentado no Curso de Formação.

Objetivos	Temática	Enc.	Atividade	Procedimen to	Resultados
Identificar as habilidades para A.R.C.I que compõem a competência de avaliar.	Competência para A.R.C.I	1	Confecção da capa do Portfólio	Apresentação de instruções (fala 6)	Relato verbal sobre avaliação. (falas 1, 2 e 3)
		2			
		3			
		4			
		5	Investigação escrita sobre o conceito de avaliação	Realização de Perguntas (falas 10)	Mudança no relato verbal Conceitual; (fala 4,11, 12 e 13)
	Instruções	6			
		7			
		8			
		9			
		10			
Aprender habilidades para A.R.C.I	Comportamentos necessários para a realização da A.R.C.I.		Perguntas e respostas		Respostas às perguntas (falas 7)
			Fotos sobre as práticas educativas	Exposição oral e dialogada (fala 8)	Relação dos conceitos com as práticas representadas nas fotos;
			Organização do quadro funcional		
Identificar comportamentos necessários para a realização da A.R.C.I	Elaboração de um instrumento para A.R.C.I		Simulação de A.R.C.I	Reforço Positivo	Elaboração do conceito (fala 9)
			Análise descritiva funcional de comportamentos	Reforçamento diferencial	Compreensão da prática de A.R.C.I. (fala 5)
				Modelação	
Elaborar um instrumento para A.R.C.I					

8 ANEXO 1

Carta informativa aos pais.

Bauru, 2 de agosto de 2006.

Prezados Pais ou Responsáveis;

Venho através deste, apresentar-me como aluna do curso de mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem da UNESP-Bauru. Meu nome é Patrícia Soares Baltazar Bodoni.

Como parte das minhas atividades neste curso, terei que realizar um trabalho final e escolhi como temática a **“A avaliação e a interação professor e aluno na Educação Infantil”**. Para a realização deste trabalho obtive autorização da Secretaria de Educação, da Direção e da professora Marta do Pré. Parte das atividades previstas para este trabalho inclui a filmagem da professora e dos alunos durante a realização de algumas atividades. O trabalho terá a duração de quatro meses e será dividido em dois momentos. O período inicial corresponderá à filmagem da sala de seu (a) filho (a) durante 15 dias deste mês de agosto e mais outro período de filmagens previsto para o mês de novembro. Após esses períodos de coleta de dados estarei contribuindo com um programa de capacitação para os professores desta EMEI.

Considerando as informações acima venho solicitar a autorização de vocês para a participação de seu (a) filho (a) nas filmagens que serão realizadas nesta instituição,

Essa investigação manterá a identificação de seu (a) filho (a) em **sigilo absoluto**, pois apenas as responsáveis pela pesquisa terão acesso às filmagens das sessões de coleta de dados. Além disso, os resultados serão organizados para publicação através da apresentação em congressos e/ou elaboração de artigos científicos de acordo com os devidos cuidados éticos.

Estarei na instituição para esclarecer possíveis dúvidas nesta quinta-feira (03/08) no final do período de aula.

Aguardo a entrega do termo de consentimento, em anexo, assinado por vocês para a professora da turma.

Desde já agradeço a colaboração.

Patrícia Soares Baltazar Bodoni

ANEXO 2**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO Á PROFESORA**

Eu, _____, professora do _____ da Escola Municipal de Educação Infantil _____ concordo em participar das entrevistas e das filmagens a serem realizadas para o Projeto de Pesquisa de mestrado a ser desenvolvido pela aluna Patrícia Soares Baltazar Bodoni do Programa de Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem, sob orientação da Profª Drª. Maria Regina Cavalcante.

Estou ciente que a minha identificação será mantida em **sigilo absoluto**, pois apenas as responsáveis pela pesquisa terão acesso ao conteúdo das entrevistas e das filmagens das sessões de coleta de dados. Além disso, estou ciente que os resultados desta pesquisa serão organizados para publicação através da apresentação em congressos e/ou elaboração de artigos científicos.

Declaro estar ciente de que posso, a qualquer momento, solicitar o cancelamento da minha participação na pesquisa.

Nome da Professora _____

Assinatura: _____

Data: _____

ANEXO 3**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO AOS PAIS.**

Eu, _____, responsável por _____ concordo com a sua participação nas filmagens a serem realizadas para o Projeto de Pesquisa de mestrado a ser desenvolvido pela aluna Patrícia Soares Baltazar Bodoni do Programa de Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem, sob orientação da Profª Drª. Maria Regina Cavalcante.

Estou ciente que a identificação de meu (minha) filho(a) será mantida em **sigilo absoluto**, pois apenas as responsáveis pela pesquisa terão acesso às filmagens das sessões de coleta de dados. Além disso, estou ciente que os resultados desta pesquisa serão organizados para publicação através da apresentação em congressos e/ou elaboração de artigos científicos.

Declaro estar ciente de que posso, a qualquer momento, solicitar o cancelamento da participação de meu (minha) filho(a) na pesquisa.

Nome da Criança:

Nome do responsável: _____

Assinatura: _____

Data: _____