



Psicologia Escolar e Educacional

ISSN: 1413-8557

revistaabrapee@yahoo.com.br

Associação Brasileira de Psicologia Escolar e
Educacional
Brasil

Mendonça Ribeiro, Daniela; Pascualon, Jussara Fátima; Sella, Ana Carolina; Motta Bandini, Carmen
Silvia; das Graças de Souza, Deisy

Avaliação de um procedimento de ensino de categorias estruturais de histórias
Psicologia Escolar e Educacional, vol. 13, núm. 2, julio-diciembre, 2009, pp. 303-314
Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional
Paraná, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=282321827013>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica
Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto



Avaliação de um procedimento de ensino de categorias estruturais de histórias

Daniela Mendonça Ribeiro

Jussara Fátima Pascualon

Ana Carolina Sella

Carmen Silvia Motta Bandini

Deisy das Graças de Souza

Resumo

Compreender e narrar histórias são comportamentos social e academicamente relevantes, porém as comunidades verbais responsáveis pela instalação desses comportamentos não têm enfatizado o ensino de sua estrutura. O objetivo deste estudo foi avaliar os efeitos de um procedimento de ensino de categorias estruturais de histórias sobre a discriminação de seus elementos definidores em novas histórias. Participaram oito crianças, duas meninas e seis meninos, com idades entre seis e oito anos. Foi empregado um delineamento de linha de base múltipla entre categorias, o que requereu a avaliação de todas as categorias antes do início da fase de ensino e após o ensino de cada categoria. O ensino foi dividido em duas fases: Definição de categoria e Identificação de categoria. O procedimento mostrou-se eficiente para o ensino de categorias estruturais de histórias e para favorecer a discriminação dos elementos definidores das categorias em novas histórias.

Palavras-chave: Instrução programada, narração de histórias, ensino fundamental

Evaluation of a procedure for structural categories of stories

Abstract

Understanding and telling stories are behaviors socially and academically relevant. However, in establishing these behaviors the verbal communities usually do not emphasize the teaching of their structure. The purpose of this study was to assess the effects of a story structure by teaching procedure on the discrimination of its defining elements in new stories. Eight children, six boys and two girls, ages ranging from six to eight years, participated in the project. A multiple baseline across categories was used and this required the assessment of all categories prior to the beginning of the teaching phase and after the teaching of each category. The teaching was divided in two phases: Category Definition and Category Identification. The procedure was effective in teaching the structural categories of the story and in promoting the discrimination of the defining elements of the categories in new stories.

Keywords: Programed instruction, storytelling, fundamental education.

Evaluación de un procedimiento de enseñanza de categorías estructurales de historias

Resumen

Comprender y narrar historias son comportamientos social y académicamente relevantes, sin embargo las comunidades verbales responsables por la instalación de esos comportamientos no han enfatizado la enseñanza de su estructura. El objetivo de este estudio fue evaluar los efectos de un procedimiento de enseñanza de categorías estructurales de historias encima de la selección de sus elementos definidores en nuevas historias. Participaron ocho niños, dos niñas y seis niños con edades entre seis y ocho años. Fue empleado un delineamiento de línea de base múltiple entre categorías, lo que requirió la evaluación de todas las categorías antes del inicio de la fase de enseñanza y después de la enseñanza de cada categoría. La enseñanza fue dividida en dos fases: Definición de categoría e Identificación de categoría. El procedimiento se mostró eficiente para la enseñanza de categorías estructurales de historias y para favorecer la selección de los elementos definidores de las categorías en nuevas historias.

Palabras-clave: Instrucción programada, narración de historias, educación primaria.



Introdução

O comportamento de contar histórias parece ter importância tanto social, quanto acadêmica, uma vez que relatar fatos e eventos é visto como uma importante habilidade acadêmica funcional (Almeida, 2004; Jacobson & Mulick, 1996) relacionada à integração do indivíduo ao seu ambiente social.

Como qualquer outra habilidade acadêmica funcional, o comportamento de contar histórias depende de um controle adequado por estímulos relevantes do ambiente, o que envolve um repertório discriminativo eficiente. No caso do contar histórias, entre os estímulos relevantes, encontram-se os que são chamados, por diversos autores, de categorias estruturais de uma história (Mandler & Johnson, 1977; Maranhe, 2004; Spinillo & Martins, 1997; Spinillo & Simões, 2003).

Segundo a Gramática de Histórias (Mandler & Johnson, 1977; Maranhe, 2004), cinco elementos ou categorias são considerados essenciais tanto para a compreensão de histórias como para o comportamento de contar histórias: o Cenário, o Tema, o Enredo, a Resolução e a Sequência. O Cenário inclui a indicação de local, tempo e personagens da história. O Tema refere-se ao problema central que os personagens têm que resolver ao longo da história. O Enredo refere-se às ações dos personagens para resolver seus problemas. A Resolução da história refere-se, como o próprio nome sugere, à solução do problema ou ao desfecho da história. A Sequência envolve a ordenação dos fatos ao longo do relato e inclui as demais categorias.

As categorias estruturais podem ser concebidas como estímulos discriminativos de um relato oral ou texto para identificar ou para produzir o conteúdo de uma história. Esta concepção é de especial importância visto que o estabelecimento das discriminações relevantes pode contribuir para o bom desempenho dos alunos em tarefas que exijam este repertório. Em vez de esperar que o comportamento ocorra naturalmente, podem ser programadas condições de ensino discriminativo que favoreçam sua ocorrência e a integração de um repertório complexo e coeso. Como argumentou Skinner (1968), garantir um bom desempenho escolar depende de se ensinar ao aluno os elementos fundamentais de uma dada tarefa para que seu comportamento tenha maior probabilidade de resultar em consequências positivas. Botomé (1979) mostrou como essa abordagem é relevante quando a tarefa consiste, por exemplo, em destacar conceitos centrais em um texto e compreendê-lo. No caso do aprender a relatar, o ensino das categorias estruturais pode se mostrar importante por fornecer as dicas necessárias para um desempenho correto e completo, o que pode favorecer uma recepção positiva por parte da audiência que, por sua vez, fortalecerá o comportamento de relatar e as interações do aprendiz com sua comunidade verbal.

A maior parte das comunidades verbais responsáveis pelo estabelecimento deste repertório de relatar ou narrar, especialmente a escola, não tem dado ênfase nem ao

ensino das categorias estruturais, nem à sequência em que elas devem ser relatadas. Esta pode ser uma das fontes de dificuldades ou mesmo da impossibilidade de construção deste repertório para muitos alunos.

Em vista deste panorama, pesquisas na área (Lins e Silva & Spinillo, 2000; Maranhe, 2004) têm procurado desenvolver programas que ensinem o repertório de identificação das categorias estruturais de história e sua inserção deliberada em relatos orais ou escritos. A construção desse repertório depende, como muitas outras habilidades, da identificação, descrição e programação de condições de ensino para as diversas habilidades envolvidas (Botomé, 1981). No entanto, embora tenham se mostrado efetivos para verificar o uso e ensinar categorias estruturais e, também, para ensinar o comportamento de contar histórias, os estudos realizados na área têm sido baseados em procedimentos que não enfatizam o controle de variáveis importantes para a discriminação das categorias estruturais de histórias.

Lins e Silva e Spinillo (2000) investigaram a produção escrita de narrativas em função da escolaridade e condições de produção de história. Participaram da pesquisa 80 alunos de primeira à quarta série, de sete a dez anos, de classe média e de escolas particulares da cidade do Recife. Os participantes foram distribuídos igualmente em quatro grupos em função de sua escolaridade. O planejamento experimental permitiu avaliar alunos da mesma série em condições de produção de história diferentes e alunos de séries diferentes em condições de produção iguais. Foram investigadas as produções de história em quatro condições experimentais, sendo que cada participante passou por todas as condições. A Condição 1 era a produção escrita livre de uma história original. A Condição 2 envolvia a produção oral livre de história original seguida da escrita de tal história. A Condição 3 implicava a produção escrita a partir de uma sequência de quatro gravuras, as quais sugeriam ao participante o tema, a cena, os personagens, a meta, uma situação-problema e uma resolução. Por fim, na Condição 4, a produção escrita partia de uma história lida pelo experimentador. Analisaram-se os dados por meio de categorias definidas pelas autoras, as quais refletiam diferentes níveis de domínio da estrutura narrativa e das convenções linguísticas típicas. Seis diferentes categorias foram descritas. Na Categoria I, foram consideradas produções de *não-histórias*, as quais consistiam de frases soltas, sequência de ações, relatos pessoais, músicas e poesias. Na Categoria II, inseriram-se histórias com introdução de cenário e a presença de marcadores linguísticos no início da história do tipo “Era uma vez”. A Categoria III indicava os mesmos elementos da Categoria II, contudo com a inserção do tema. Na Categoria IV, foram inseridas histórias que continham, além dos elementos já explicitados nas categorias de análise anteriores, tentativas de resolução da história, contudo sem o desfecho da mesma. Na Categoria V, as histórias possuíam o desfecho, porém não a resolução do problema central da história. Por fim, na Categoria VI inseriram-se as histórias completas. Os resultados indicaram que as



condições de ensino tiveram um efeito sobre a qualidade narrativa das histórias. As Condições 3 e 4 foram aquelas em que se obtiveram os melhores desempenhos. Porém tal resultado não foi observado nos participantes de séries mais avançadas, que apresentavam uma estrutura narrativa mais elaborada. É importante ressaltar que o melhor desempenho mostrado nas Condições 3 e 4 pode ter sido devido ao não balanceamento da ordem de apresentação das condições; os resultados podem, simplesmente, ter derivado dos efeitos da prática nas condições anteriores.

Maranhe (2004) investigou os efeitos de dois programas para ensinar categorias estruturais de história e compreensão de leitura para dois grupos de crianças com dificuldades de aprendizagem. Participaram da pesquisa 10 crianças, divididas em dois grupos. As crianças do Grupo 1 tinham entre sete e nove anos e estavam na segunda série do ensino fundamental. As crianças do Grupo 2 tinham entre nove e 10 anos e estavam na terceira série do ensino fundamental. O primeiro programa de ensino, no qual os participantes tiveram experiências com o recontar histórias, foi aplicado apenas nos participantes do Grupo 1. Neste procedimento, a experimentadora lia uma história para as crianças e discutia a história, tirando dúvidas em relação ao seu conteúdo e vocabulário. As crianças, então, voltavam para suas salas de aula e, em seguida, eram individualmente chamadas para recontarem a história que fora anteriormente lida para elas. O segundo programa foi aplicado com ambos os grupos e teve por objetivo ensinar aos participantes a definição e identificação das chamadas categorias estruturais em narrativas orais feitas pela experimentadora. Cada categoria era ensinada separadamente das outras. Em uma sessão de definição, a experimentadora definia e caracterizava uma das categorias estruturais. Em seguida, na sessão de identificação, ela lia uma história e fazia perguntas a respeito da categoria definida. Os efeitos dos programas foram avaliados em relação à recontagem oral de histórias e contagem de histórias originais. Foi verificado se os participantes incluíam as categorias estruturais ensinadas. Também foi feita uma comparação entre os resultados do grupo que teve experiência prévia com o recontar histórias e aquele que não teve tais experiências. Os resultados mostraram uma melhora nos desempenhos dos participantes dos dois grupos após a definição e identificação das categorias, porém o desempenho do grupo com experiência prévia do recontar histórias foi sempre superior.

Apesar de sua efetividade, estes dois estudos não apresentaram uma sistematização de detalhes instrucionais, como, por exemplo, as instruções e as informações apresentadas antes de cada tarefa e o grau de participação do aluno nestas tarefas. Tanto Maranhe (2004) como Lins e Silva e Spinillo (2000), ao descreverem o programa de definição e identificação das categorias, não explicitavam, exatamente, as instruções que foram dadas para os participantes, nem quantas vezes repetiram as definições e caracterizações das categorias. Tal ausência de detalhes impede a replicação dos estudos por pessoas que queiram aplicá-lo em situações de ensino. Esses dois estudos também não indicaram

quais os tipos de passos de ensino que foram utilizados no estabelecimento do controle de estímulos adequados e não apontam os fatores que poderiam ter influenciado o resultado final, indicando, por exemplo, o balanceamento da sequência das condições de ensino.

Por essa razão, Bandini, Sella e de Souza (2006) propuseram um procedimento de ensino sistemático de discriminações entre as categorias que envolvia a descrição e a identificação de tais categorias. O procedimento de ensino procurou explicitar, além do comportamento final esperado, os passos intermediários estabelecidos do controle adequado do comportamento dos participantes. O estudo foi baseado em pressupostos de que o ensino sem erro ou com o mínimo de erros favorece a aquisição e a manutenção de comportamentos relevantes (de Rose, de Souza, Rossito, & de Rose, 1989; Dube, 1996; Skinner, 1968; Sidman, 1985): 1) métodos de ensino devem ser planejados para que os erros possam ser minimizados durante o processo de aprendizagem; 2) um programa de ensino eficaz deve conter passos intermediários nos quais o comportamento pré-requisito para o passo seguinte seja ensinado, ou seja, o programa deve permitir que o aprendiz avance somente se apresentar os pré-requisitos para responder corretamente à próxima tentativa, e 3) o início do programa deve conter estímulos discrepantes, que favoreçam discriminações imediatas, antes que os alunos possam progredir até discriminações mais acuradas (Lahey, McNees, & Brown, 1973; Sidman & Stoddard, 1967).

Participaram do estudo de Bandini e cols. dois meninos e cinco meninas, com idades entre nove e 12 anos, com dificuldades na produção oral e escrita de histórias. Foi empregado um delineamento de linha de base múltipla entre categorias que incluía uma avaliação inicial que era reaplicada após o ensino de cada categoria. Estas avaliações eram compostas de duas tarefas. A primeira tarefa avaliava a discriminação de categorias por meio de perguntas abertas do tipo "Qual é o cenário da história?". A segunda tarefa avaliava a produção oral de história, na qual a criança deveria contar uma história à experimentadora. Nas sessões de ensino, era realizada a descrição de cada uma das categorias estruturais. A seguir, lia-se uma história e juntos, experimentadora e participante, apontavam o que seria a categoria em questão e por que era importante conhecê-la. Após a descrição, tinha início a identificação das categorias estruturais. A experimentadora lia uma nova história em voz alta e apresentava três questões de múltipla escolha, uma de cada vez. Cada questão continha quatro alternativas. As questões foram planejadas de modo a começar com estímulos bastante discrepantes e avançar para discriminações cada vez mais refinadas. Assim, na primeira questão, além da alternativa correta, outras três alternativas apresentavam respostas completamente diferentes da resposta correta. A segunda questão incluía, além da alternativa correta, alternativas nas quais havia a junção de informações corretas e informações não contidas na história. A terceira questão continha apenas informações da história, porém cada alternativa correspondia a uma categoria estrutural

diferente. Este procedimento de apresentação das questões era repetido mais uma vez, com uma nova história, totalizando duas histórias para a identificação de cada categoria. Foram ensinadas as categorias Cenário (contendo personagens, tempo e local da história), Tema, Enredo e Resolução, nesta ordem. Os resultados deste programa, entretanto, foram apenas parcialmente satisfatórios. Os dados mostraram que o procedimento foi efetivo em relação ao desempenho na tarefa questões de múltipla escolha. Contudo, as tarefas contidas nas avaliações eram diferentes daquelas ensinadas, requerendo respostas a questões abertas, e geraram desempenhos bastante variáveis. Observou-se, também, a ocorrência de mais erros na categoria Cenário, o que pode ter resultado do fato de que a categoria continha um número maior de elementos (personagem, tempo e local da história) a serem discriminados do que aqueles contidos nas demais categorias. Além disso, observou-se maior índice de erros na última questão de múltipla escolha que, segundo as autoras, pode ser resultado de uma programação de ensino deficiente que incluía uma mudança súbita no grau de discrepância entre pistas corretas e incorretas incluídas nas questões.

Tendo em vista a importância de contar histórias no contexto social e acadêmico, o objetivo do presente estudo foi avaliar os efeitos de um procedimento de ensino de categorias estruturais de histórias sobre a discriminação de elementos definidores das categorias em novas histórias, buscando aprimorar o procedimento empregado no estudo de Bandini e cols. (2006) e Sella, Bandini e de Souza (2007). No procedimento revisado, foram incluídas perguntas de múltipla escolha nas etapas de teste e nas etapas de ensino e as questões relativas ao ensino foram aumentadas de três para cinco. Cada uma das categorias passou a ser identificada com uma palavra (denominada “jargão”) e a categoria Cenário foi dividida em três partes para ensino individual

de cada um dos seus componentes: Personagem, Local e Tempo. Foram também incluídos critérios de aprendizagem para a passagem de uma categoria para a próxima, com repetição do ensino de categorias previamente ensinadas, em caso de mau desempenho nos testes.

Método

Participantes

Participaram deste estudo oito crianças, duas meninas e seis meninos, alunos de primeira e segunda séries do Ensino Fundamental de duas escolas públicas estaduais de uma cidade do interior de São Paulo, que tinham entre seis anos e 11 meses e oito anos e nove meses no início do estudo. As características individuais encontram-se listadas na Tabela 1. As crianças apresentaram baixo desempenho nas tarefas apresentadas no pré-teste do procedimento (Teste 0).

Ambiente e Materiais

As sessões experimentais foram conduzidas individualmente em salas de aula das escolas. Duas carteiras eram posicionadas, uma de frente para outra, sem qualquer espaço entre elas, de forma que a experimentadora ficasse sentada de frente para o participante. Foram utilizados um gravador, giz de cera e adesivos.

Estímulos Experimentais

Foram utilizadas histórias escritas pelas autoras, especialmente planejadas de modo a incluir conteúdos relativos a todas as categorias. Também foram utilizadas Fichas de Avaliação de Ensino específicas para cada história.

Tabela 1. Descrição dos participantes por gênero e idade.

Participante	Gênero	Idade ^a
Lia	Feminino	6,1
Juca	Masculino	7,0
Nina	Feminino	7,3
Dudu	Masculino	7,5
Luca	Masculino	8,5
Fred	Masculino	8,8
Zeca	Masculino	8,8
Tito	Masculino	8,9

Nota. ^aEm anos e meses no início do estudo.

Fonte: Elaborado pelas autoras

Procedimento Geral

Primeiramente, foi aplicado um pré-teste inicial (Teste 0) para avaliação do repertório de entrada dos participantes, o qual era reaplicado após o ensino de cada categoria (Teste 1, Pós-teste da categoria Personagem; Teste 2, Pós-teste da categoria Local; Teste 3, Pós-teste da categoria Tempo; Teste 4, Pós-teste da categoria Tema; Teste 5, Pós-teste da categoria Enredo e Teste 6, Pós-teste da categoria Resolução) a fim de avaliar a discriminação de todas as categorias. A aplicação do pré-teste e dos pós-testes era realizada da mesma maneira em todas as condições do estudo; no entanto as histórias e as perguntas diferiam de um teste para o outro. Após o Teste 0, tinha início o ensino das categorias de história, começando por Personagem. Cada sessão de ensino era dividida em duas etapas, denominadas descrição das categorias (Personagem, Local, Tempo, Tema, Enredo e Resolução) e identificação de tais categorias.

Para cada história lida e suas respectivas questões, tanto nos testes, quanto nas etapas de ensino, eram empregadas palavras-chave ou expressões que indicassem (explicitassem) a presença das seis categorias. Na categoria Personagem, era utilizada, na história lida, a expressão “Essa é a história de (nome do personagem)” e, nas questões, as expressões: “Participaram da história (nome do personagem)” ou “(Nome do personagem) participou da história”. Para as categorias Local e Tempo, a expressão utilizada na história era “Nossa história (ou “Esta história” ou “A história”) aconteceu em (nome do lugar ou tempo em que a história aconteceu)” e nas questões, a expressão era “A história aconteceu em...”. Para Tema, era usada a expressão “(Nome do personagem) tinha um problema: (descrição do problema)” ou “O problema era (descrição do problema)”, tanto na história, como nas questões. Para Enredo, a expressão usada era “Para resolver seu problema, (nome do personagem seguido pelas ações realizadas por ele para resolver seu problema)” e para Resolução, a expressão era “No final, (nome do personagem) resolveu seu problema”.

Avaliação do repertório de discriminação de categorias estruturais de histórias

Foi empregado um delineamento de linha de base múltipla (Kazdin, 1982; Tawney & Gast, 1984) entre categorias, o que requereu a avaliação de todas as categorias antes do início da fase de ensino e após o ensino de cada categoria.

O Teste 0 era composto por uma história e seis questões, cada uma com quatro alternativas. As seis questões eram divididas de forma que cada categoria fosse apresentada quatro vezes ao longo do teste. O critério de desempenho para inclusão no estudo era de apenas um acerto para as categorias Tema, Enredo ou Resolução e de dois acertos nas categorias relativas a Cenário (Personagem, Local ou Tempo), visto que estas categorias são as mais comumente sinalizadas no ensino regular.

Para iniciar a tarefa, era fornecida a instrução “Agora vou contar uma história para você. Vou contar esta história

duas vezes. Preste atenção, porque depois vamos fazer alguns exercícios sobre a história”. Em seguida, a experimentadora lia a história duas vezes e fornecia a seguinte instrução “Agora vamos fazer os exercícios sobre a história. Eu vou ler o exercício e você vai marcar um X na alternativa que acha correta. Espere eu ler todas as alternativas”.

Ensino das Categorias Estruturais

Cada sessão de ensino era dividida em duas etapas: definição das categorias estruturais e identificação das categorias. A Tabela 2 contém as instruções específicas utilizadas no ensino de cada categoria.

Descrição da Categoria. No início dessa etapa, a experimentadora perguntava ao participante se ele sabia o que era a categoria a ser ensinada (ver Instrução 1 na Tabela 2). Esperava-se, por cinco segundos, a resposta do participante, que deveria conter aproximadamente a explicação descrita na Instrução 2 da Tabela 2. Caso não ocorresse resposta ou a resposta fosse incorreta ou incompleta, a experimentadora fornecia a descrição da categoria e perguntava ao participante porque ele achava importante saber o que era a categoria. Esperava-se, então, por cinco segundos a resposta do participante, que deveria conter aproximadamente a resposta descrita na Instrução 3 da Tabela 2. Caso a criança não respondesse, a experimentadora explicava porque é importante saber a categoria ensinada. Em seguida, a experimentadora lia uma história-exemplo e identificava, juntamente com o participante, a categoria ensinada.

Imediatamente antes de dar início à *identificação* da categoria ensinada, a experimentadora revisava a *descrição* (ver Instrução 4 na Tabela 2). Era dado início, então, à *identificação* da categoria.

Identificação da categoria. Na *identificação* de cada categoria, a experimentadora lia uma história, que podia ser relida uma vez. Após a leitura da história, era apresentado ao participante um Protocolo de Ensino, o qual continha cinco questões de múltipla escolha, com quatro alternativas cada. Cada questão era apresentada separadamente. As questões foram formuladas de forma que a primeira apresentasse estímulos (alternativas) bastante discrepantes e as demais avançassem para discriminações cada vez mais refinadas (Bandini e cols., 2006). Um exemplo é apresentado na Tabela 3. Desta forma, das quatro alternativas possíveis, na questão 1, uma continha a resposta correta e as outras três continham informações muito diferentes das contidas na história (questões que poderiam ser consideradas absurdas). Na questão 2, eram apresentadas a resposta correta, duas alternativas absurdas utilizadas na questão anterior e uma alternativa com informações similares às contidas na história, porém não correta. Na questão 3, além da resposta correta, eram apresentadas uma alternativa absurda, uma alternativa similar às contidas na questão 2, e uma alternativa contendo uma das categorias estruturais de histórias, a qual era incorreta em relação à pergunta feita, porém correta em relação à história lida. Na questão 4, eram apresentadas a resposta correta, uma alternativa similar às



Tabela 2. Instruções fornecidas na etapa de descrição realizada para o ensino de cada uma das categorias estruturais.

Categoria Ensinada	Instruções
Personagem	<ol style="list-style-type: none">1. “Você sabe o que é (são) o(s) personagem(ns) de uma história?”2. “O(s) personagem(ns) são aqueles que fazem ou falam alguma coisa na história. Por que você acha que é importante saber quem são os personagens da história?”3. “É importante sabermos quem são os personagens para que quem leia ou ouça a sua história possa saber quem são as pessoas de quem você está falando.”4. “Agora que você já sabe que Personagem é aquele que fala ou faz algo na história, preste atenção aos Personagens da história que vou ler para você.”
Local	<ol style="list-style-type: none">1. “Você sabe o que é o Local de uma história?”2. “O lugar da história é onde a história acontece. Por que você acha que é importante saber qual é o lugar da história?”3. “É importante sabermos qual é o lugar da história para que quem leia ou ouça a sua história possa saber onde a história aconteceu”4. “Agora que você sabe que Local é onde a história se passa, preste atenção ao Local onde se passa a história que lerei para você.”
Tempo	<ol style="list-style-type: none">1. “Você sabe o que é o Tempo de uma história?”2. “O tempo da história é quando aconteceu nossa história. Por que você acha que é importante saber qual é o tempo da história?”3. “É importante sabermos qual é o tempo da história para que quem leia ou ouça a sua história possa saber quando a história aconteceu.”4. “Agora que você sabe que Tempo é quando a história se passa, preste atenção ao Tempo quando se passa a história que lerei para você.”
Tema	<ol style="list-style-type: none">1. “Você sabe o que é o Tema de uma história?”2. “Tema é o problema principal de uma história. É o motivo que faz com que a história aconteça. É o que leva o personagem ou personagens principais a buscarem solucionar o problema. Por que você acha que é importante saber o que é o tema para fazermos uma história?”3. “É importante sabermos o que é o tema para que quem leia ou ouça a história saiba qual é o problema, ou seja, por que a história acontece. Agora vou ler uma história e vamos tentar achar o tema.”4. “Agora que você sabe que Tema é o problema principal de uma história, preste atenção ao Tema da história que lerei para você.”
Enredo	<ol style="list-style-type: none">1. “Você sabe o que é o Enredo de uma história?”2. “Enredo são as ações realizadas pelo personagem ou pelos personagens durante a história para resolver o problema que ele ou eles têm. Por que você acha que é importante saber o que é o enredo para fazermos uma história?”3. “É importante sabermos o Enredo para que quem leia ou ouça a história possa saber quais foram as ações dos personagens para tentar resolver seu problema. Assim as pessoas saberão o que os personagens de sua história fizeram.”4. “Agora que você sabe que Enredo são as ações realizadas pelo personagem durante a história para resolver o problema que ele tem, preste atenção ao Enredo da história que lerei para você.”
Resolução	<ol style="list-style-type: none">1. “Você sabe o que é a Resolução de uma história?”2. “Resolução é a parte da história em que o personagem resolve o problema dele, ou seja, é como o problema dele é resolvido. Por que você acha que saber o que é a Resolução da história é importante para fazermos uma história?”3. “É importante saber como foi que o problema do personagem foi resolvido.”4. “Agora que você sabe que Resolução é a parte da história em que o personagem resolve o problema dele, preste atenção à Resolução da história que lerei para você.”

Fonte: Elaborado pelas autoras

Tabela 3. Protocolo de ensino relativo à história “A Primeira Namorada” apresentada no ensino da categoria Personagem.

<p>1 - Marque com um X os personagens da história:</p> <p><input type="checkbox"/> Participaram da história Marcelo, seu amigo e Roberta.</p> <p><input type="checkbox"/> Participaram da história o Pica-pau e sua turma.</p> <p><input type="checkbox"/> Participaram da história Maria e João.</p> <p><input type="checkbox"/> Participaram da história a professora e seus alunos.</p>
<p>2 - Marque com um X os personagens da história:</p> <p><input type="checkbox"/> Participaram da história Marcelo, Juquinha e Mariana.</p> <p><input type="checkbox"/> Participaram da história Maria e João.</p> <p><input type="checkbox"/> Participaram da história Marcelo, seu amigo e Roberta.</p> <p><input type="checkbox"/> Participaram da história o Pica-pau e sua turma.</p>
<p>3 - Marque com um X os personagens da história:</p> <p><input type="checkbox"/> Participaram da história o Pica-pau e sua turma.</p> <p><input type="checkbox"/> Participaram da história Marcelo, Juquinha e Mariana.</p> <p><input type="checkbox"/> O problema de Marcelo era como dizer à Roberta que ele queria namorar com ela.</p> <p><input type="checkbox"/> Participaram da história Marcelo, seu amigo e Roberta.</p>
<p>4 - Marque com um X os personagens da história:</p> <p><input type="checkbox"/> O problema de Marcelo era como dizer à Roberta que ele queria namorar com ela.</p> <p><input type="checkbox"/> Participaram da história Marcelo, seu amigo e Roberta.</p> <p><input type="checkbox"/> No final, Marcelo conseguiu falar para Roberta tudo o que estava sentindo e os dois passaram muito tempo juntos.</p> <p><input type="checkbox"/> Participaram da história Marcelo, Juquinha e Mariana.</p>
<p>5 - Marque com um X os personagens da história:</p> <p><input type="checkbox"/> No final, Marcelo conseguiu falar para Roberta tudo o que estava sentindo e os dois passaram muito tempo juntos.</p> <p><input type="checkbox"/> Para resolver seu problema, Marcelo tentou chegar perto de Roberta. Depois pediu que um amigo fosse falar com ela.</p> <p><input type="checkbox"/> Participaram da história Marcelo, seu amigo e Roberta.</p> <p><input type="checkbox"/> O problema de Marcelo era como dizer à Roberta que ele queria namorar com ela.</p>

Nota. A alternativa correta é a que contém os personagens Marcelo, seu amigo e Roberta.

Fonte: Elaborado pelas autoras

das questões 2 e 3 e duas alternativas com outras categorias pertencentes à história (uma delas estava presente na questão 3), porém incorretas em relação à pergunta feita. Para finalizar, na questão 5, eram apresentados apenas conteúdos das categorias, porém apenas uma delas era correta para a pergunta feita.

Para dar início a uma sessão de *identificação*, a experimentadora fornecia a seguinte instrução, que variava de acordo com a categoria ensinada: “Agora, vou ler uma história para você. Depois que eu ler, você deverá responder a algumas perguntas marcando com um X a resposta certa. Para responder a estas perguntas, preste bastante atenção

à história que vou ler. Preste muita atenção à (nome da categoria ensinada) da história”.

Em seguida, a experimentadora refazia a *descrição* da categoria e dava início à nova tarefa de *identificação*, em relação a uma segunda história. Se o participante respondesse com 100% de acertos na *identificação* na História 1 e na História 2, era apresentado o pós-teste da categoria. Caso não atingisse critério, o procedimento era reapresentado (*descrição* e *identificação*) até que o participante respondesse com 100% de acertos em duas histórias consecutivas. Nesse caso, novas histórias iam sendo apresentadas para cada tarefa.

Pós-Teste

Era realizado de maneira semelhante ao Teste 0, porém os critérios de desempenho eram outros. Se o participante respondesse de forma correta à questão relativa à categoria já ensinada, passava-se para o ensino da próxima categoria. Se respondesse incorretamente a qualquer categoria previamente ensinada, era realizada nova etapa de ensino daquela categoria. Erros nas categorias não ensinadas eram apenas registrados e passava-se à próxima fase de ensino.

Resultados

O procedimento de ensino de discriminação de categorias estruturais de histórias produziu um aumento considerável nos escores de acerto na tarefa de identificação das categorias para todos os participantes, como pode ser verificado na Figura 1. Contudo, foram observadas diferenças individuais quanto à quantidade de ensino necessário para a obtenção do critério de aprendizagem.

Nos resultados de Lia (painel superior esquerdo, p. 22) observa-se que, apenas no ensino de Personagem, foram necessárias mais de duas histórias para alcance de critério de aprendizagem. Nos testes de discriminação realizados logo após alcance de critério de aprendizagem em cada categoria, Lia acertou todas as questões relativas ao que fora ensinado previamente e, no pós-teste final (Teste 6), discriminou corretamente todas as categorias ensinadas. Para Juca (painel superior direito, p. 22), foi necessária a apresentação de mais de duas histórias para a obtenção do critério no ensino de Personagem e de Tempo. A categoria Local precisou ser reensinada após desempenho insatisfatório desta categoria no teste de Tempo (Teste 3). Finalmente, no pós-teste final, Juca discriminou corretamente todas as categorias ensinadas. Para Nina (painel inferior esquerdo, p. 22), as categorias Personagem e Resolução implicaram a apresentação de mais de duas histórias para que o critério fosse atingido, sendo necessárias, respectivamente, três e quatro histórias. No pós-teste final, a participante discriminou corretamente todas as categorias ensinadas. Dudu (painel inferior direito, p. 22) atingiu o critério de desempenho após

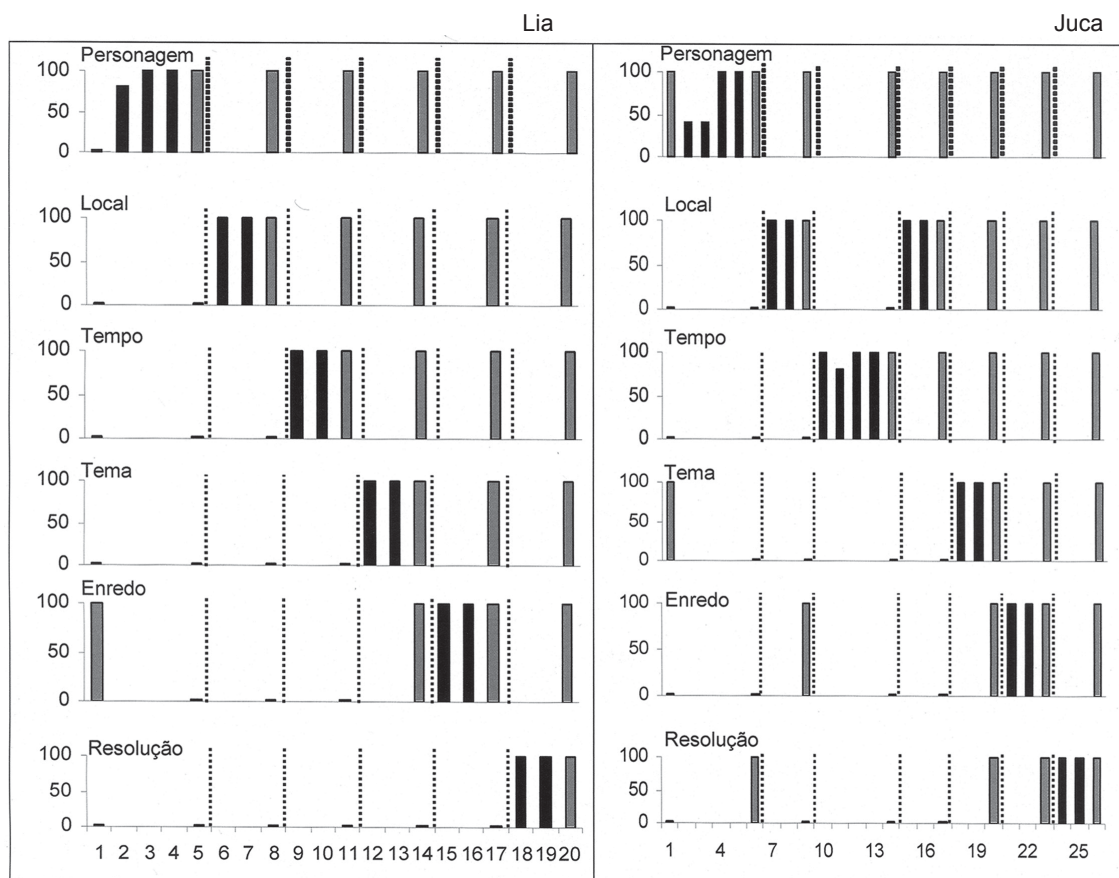


Figura 1. Porcentagens de respostas corretas durante a fase de ensino (barras pretas) e nos testes de identificação das categorias estruturais (barras cinzas).

Fonte: Elaborado pelas autoras

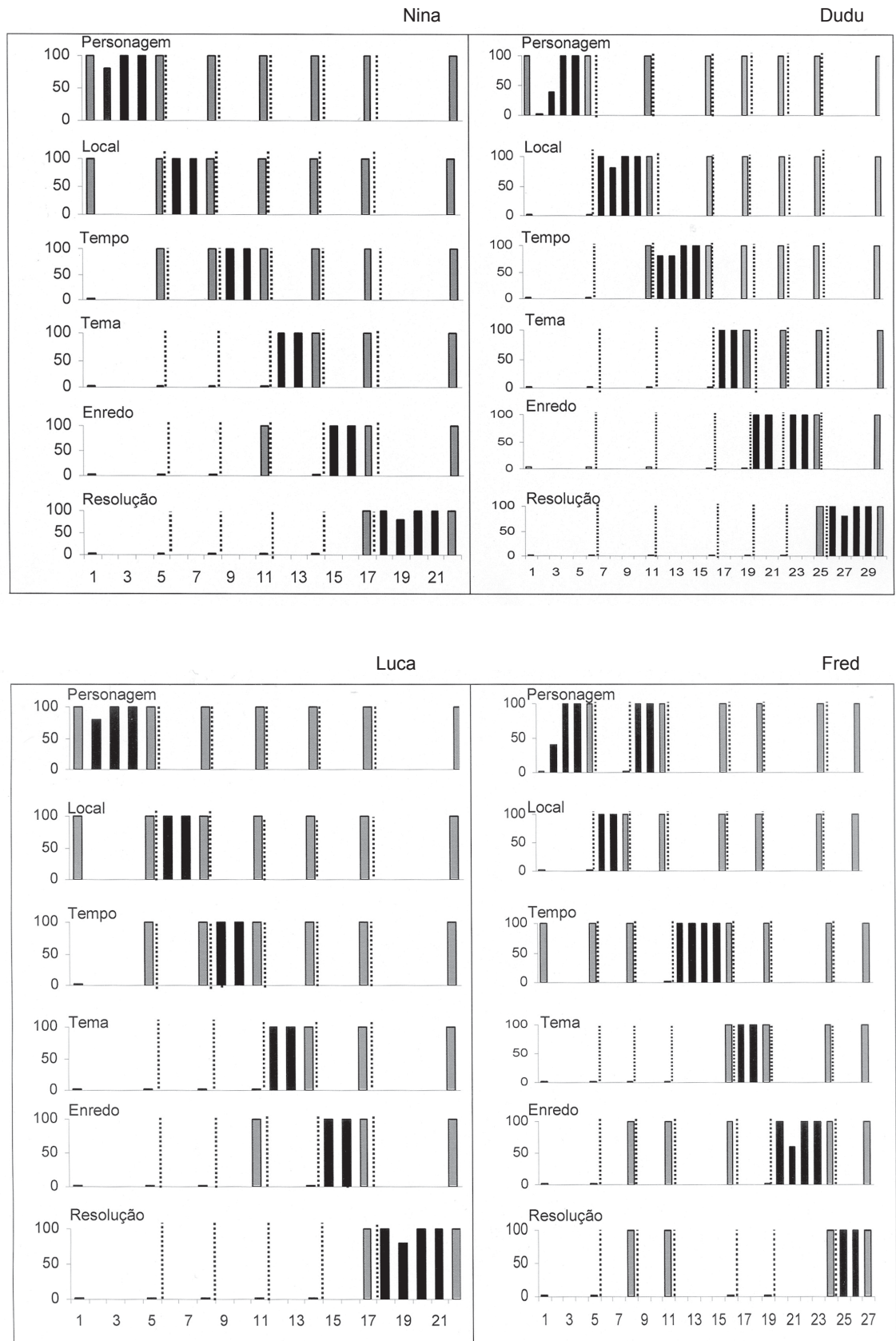


Figura 1: Continuação.

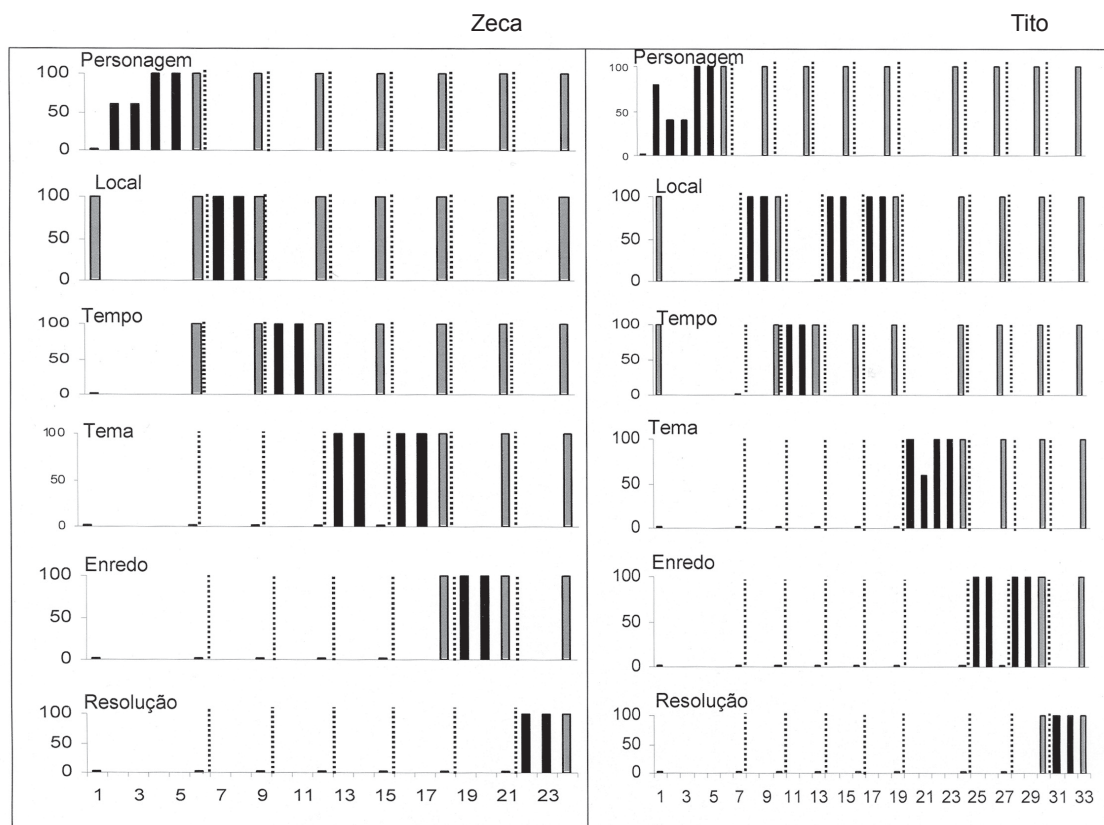


Figura 1: Continuação.

a apresentação de duas histórias apenas na categoria Tema. Contudo, foram necessárias quatro histórias nas categorias Personagem, Local, Tempo e Resolução. Para a categoria Enredo, foi necessário reensino e, desta forma, para essa categoria foi necessária a apresentação de quatro histórias durante todo o procedimento. Finalmente, no Pós-Teste final (Teste 6), Dudu discriminou corretamente todas as categorias ensinadas. Para Luca (painel superior esquerdo, p. 23), o ensino das categorias Personagem e Resolução exigiu a apresentação de mais de duas histórias para obtenção de critério: três e quatro histórias, respectivamente. Além disso, pode-se observar que o participante acertou as questões relativas às categorias ensinadas nos pós-testes realizados logo após alcance de critério de desempenho em cada categoria. Finalmente, no pós-teste final, Luca discriminou corretamente todas as categorias ensinadas. Os resultados de Fred (painel superior direito, p. 23) mostram que foram necessárias três histórias para o ensino da categoria Personagem, quatro para o ensino de Tempo e quatro para o ensino de Enredo. Além disso, a categoria Personagem foi reensinada após aplicação do pós-teste referente à categoria Local (Teste 2), mas no pós-teste final (pós-Teste da categoria Resolução), Fred discriminou corretamente todas as categorias ensinadas. O número de histórias

necessárias para que Zeca (painel inferior esquerdo, p. 23) atingisse o critério de aprendizagem foi de duas histórias para Local, Tempo, Tema, Enredo e Resolução e de quatro histórias para a categoria Personagem. Foi necessário o reensino da categoria Tema, logo após a aplicação do primeiro pós-teste de Tema. Já no pós-teste final (Teste 6), o participante discriminou corretamente todas as categorias ensinadas. Pode-se observar que Tito (painel inferior direito, p. 23) atingiu o critério de aprendizagem com a apresentação de cinco e de quatro histórias para o ensino das categorias Personagem e Tema, respectivamente. Foi necessário o reensino da categoria Local em dois momentos: após o pós-teste de Tempo e após a aplicação do segundo pós-teste de Local (Teste 3). Adicionalmente, foi necessário o reensino de Enredo após a aplicação do pós-teste referente a essa mesma categoria (Teste 5).

Discussão

O procedimento de ensino avaliado pelo presente estudo mostrou-se eficiente para estabelecer discriminações das categorias estruturais de histórias e para favorecer a discriminação dos elementos definidores das categorias



em novas histórias. Os resultados mostrados na Figura 1 sugerem uma independência funcional entre os repertórios para cada categoria, visto que o ensino de uma categoria não implicou, na maior parte das vezes, a discriminação correta do conteúdo de outra ainda não ensinada. Esses dados sugerem que um procedimento que vise ao ensino de categorias estruturais de histórias deve conter, como realizado neste experimento, o ensino direto de cada uma das categorias desejadas. Evidenciam, também, a relevância do emprego do delineamento de linha de base múltipla (Kazdin, 1982; Tawney & Gast, 1984), que permitiu identificar essas características do desempenho.

Durante a etapa de ensino, os participantes mostraram a aquisição das categorias estruturais de histórias. No entanto, para todos os participantes, foi necessária a apresentação de histórias adicionais, uma vez que não alcançaram o critério de aprendizagem nas duas primeiras histórias apresentadas, conforme era previsto. Adicionalmente, para cinco participantes, foi necessário o reensino de categorias, porque, conforme pode ser observado na Figura 1, nos pós-testes os participantes Juca, Dudu, Fred, Zeca e Tito não alcançaram o critério de aprendizagem. Para quatro deles, foi reensinada uma categoria e, para um participante, duas categorias, sendo que uma delas precisou ser reensinada duas vezes. Esses resultados sugerem fortemente que “compreender” o conteúdo e a tarefa são uma etapa importante da aprendizagem, mas não são suficientes para estabelecer um sólido controle de estímulos que se generalize para outras histórias. Para isso, faz-se necessária a extensão do ensino com múltiplos exemplares (Stokes & Baer, 1977).

Embora tenha sido observada a ocorrência de erros durante a etapa de ensino e tenha sido necessário o reensino de algumas categorias, sugere-se que as alterações introduzidas neste estudo a partir das sugestões de Bandini e cols. (2006) e de Sella e cols. (2007) contribuíram para uma melhor efetividade do procedimento nas etapas de ensino e de teste.

Uma dessas alterações consistiu na apresentação de cinco questões de múltipla escolha em cada história para o ensino de identificação de cada uma das categorias estruturais. Tal alteração pode ter facilitado o estabelecimento do controle discriminativo necessário para a identificação correta das categorias estruturais. Isso porque a apresentação de cinco questões de múltipla escolha permitiu um número maior de passos intermediários e, conseqüentemente, uma passagem mais gradual até o comportamento final especificado. Neste caso, o comportamento de interesse era a discriminação de uma dada categoria em questões nas quais eram apresentadas simultaneamente informações corretas da história para as diferentes categorias. Portanto, a resposta correta dependia de uma discriminação condicional precisa, em que o aprendiz relacionasse o nome da categoria ao conteúdo correspondente, apresentado indiscriminadamente no contexto da história.

Outra alteração introduzida neste estudo consistiu na padronização das respostas solicitadas aos participantes

nas etapas de ensino e de teste. Diferentemente do que se observou no estudo de Bandini e cols. (2006), no qual questões de múltipla escolha foram apresentadas na situação de ensino e questões abertas foram apresentadas na situação de teste, no presente estudo utilizaram-se questões de múltipla escolha tanto no ensino quanto nos testes.

Além disso, na tentativa de facilitar o desempenho dos participantes, a categoria Cenário foi dividida para ensino separado de cada um dos seus componentes: Personagens, Local e Tempo. Embora essa alteração possa ter permitido aproximações graduais para cada uma das subcategorias, a maior parte dos erros, observados durante a etapa de ensino, ocorreu em relação à categoria Personagem. A ocorrência desses erros pode ser fruto da dificuldade do estabelecimento da primeira instância. Isso porque o ensino da categoria Personagem consistiu no primeiro contato com o procedimento e, nesse momento, era necessário que se estabelecessem diversos controles sobre o comportamento do participante.

Além dessas alterações, cada uma das categorias passou a ser identificada com uma palavra (denominada “jargão”) com a finalidade de explicitar os elementos definidores de cada uma das categorias estruturais. A expressão passou a funcionar como um estímulo modelo que especificava qual o conteúdo (entre as várias categorias) era aceitável como correto. Conforme discutido por Lahey e cols. (1973), a explicitação dos elementos a serem identificados na história lida é uma variável essencial para o ensino inicial da identificação desses elementos. Essa introdução do jargão parece ter contribuído para o desempenho eficiente dos participantes.

A inclusão de critérios para a passagem de uma categoria para a próxima, com repetição do ensino de categorias previamente ensinadas em caso de mau desempenho nos testes, permitiu um acompanhamento mais preciso da aprendizagem dos participantes, contribuindo também para um maior controle experimental.

Pode-se observar, portanto, que as alterações introduzidas neste estudo podem ter contribuído para o aprimoramento do procedimento de ensino de categorias estruturais de histórias proposto por Bandini e cols. (2006) e Sella e cols. (2007). O procedimento conseguiu explicitar de maneira mais sistematizada o comportamento final desejado e os passos intermediários estabelecadores do controle adequado do comportamento dos participantes.

Considerações Finais

Considera-se que, após a aquisição de discriminações entre as categorias explícitas nas histórias, o passo seguinte de um programa de ensino de discriminações complexas deveria consistir na identificação de elementos implícitos através de respostas a perguntas inferenciais sobre uma história. As inferências têm um papel essencial no processo de compreensão de histórias. No entanto, a habilidade de estabelecer inferências é uma habilidade complexa, que

não é automaticamente desenvolvida com o avanço da escolaridade. Por essas razões, o ensino de discriminações entre elementos implícitos na história requer planejamento sistemático e minucioso que garanta desempenho sem erro e de acordo com o planejado (Bandini & cols. 2006; Lins e Silva & Spinillo, 2000; Maranhe, 2004).

Referências

- Almeida, M. A. (2004). Apresentação e análise das definições de deficiência mental propostas pela AAMR – Associação Americana de Deficiência Mental de 1908 a 2002. *Revista de Educação*, 16, 33-48.
- Bandini, C. S. M., Sella, A. C., & de Souza, D. G. (2006). Considerações acerca do planejamento de procedimentos de ensino de discriminações complexas. Em H. J. Guilhardi & N. C. de Aguirre (Orgs.), *Sobre Comportamento e Cognição: Expondo a Variabilidade* (Vol. 17, pp. 61-71). Santo André: Esetec.
- Botomé, S. P. (1979). Questões de estudo: uma condição para instalar discriminação de aspectos importantes de um texto. *Psicologia*, 5, 1-27.
- Botomé, S. P. (1981). *Objetivos comportamentais no ensino: a contribuição da Análise Experimental do Comportamento*. Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- De Rose, J. C. C., de Souza, D. G., Rossito, A. L., & de Rose, T. M. S. (1989). Aquisição de leitura após história de fracasso escolar: Equivalência de estímulos e generalização. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 5(3), 325-346.
- Dube, W. V. (1996). Teaching discrimination skills to persons with mental retardation. Em C. Goyos, M. A. Almeida & D. de Souza (Orgs.), *Temas em Educação Especial*. São Carlos, SP: EDUFSCar.
- Jacobson, J. W., & Mulick, J. A. (1996). *Manual on diagnosis and professional practice in Mental Retardation*. Washington: American Psychological Association.
- Kazdin, A. E. (1982). *Single-case research designs: Methods for clinical and applied settings*. New York: Oxford Press.
- Lahey, B. B., McNeese, M. P., & Brown, C. (1973). Modification of deficits in reading for comprehension. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 6, 475-80.
- Lins e Silva, M. E., & Spinillo, A. G. (2000). The effect of different situations on written stories. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 13, 337-350.
- Mandler, J. M., & Johnson, N. S. (1977). Remembrance of things parsed: Story structure and recall. *Cognitive Psychology*, 9, 111-151.
- Maranhe, E. A. (2004). *Ensinando categorias estruturais de história a crianças com dificuldades de aprendizagem*. Tese de Doutorado, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, São Paulo.
- Sella, A. C., Bandini, C. S. M., & de Souza, D. G. (2007). *Efeitos do ensino de categorias estruturais de histórias sobre sua identificação e inserção na recontagem oral de histórias*. Trabalho apresentado no VIII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste, Vitória- Espírito Santo.
- Sidman, M. (1985). Aprendizagem-sem-erros e sua importância para o ensino do deficiente mental. *Psicologia*, 11 (3), 1-15.
- Sidman, M., & Stoddard, L. T. (1967). The effectiveness of fading in programming a simultaneous form discrimination for retarded children. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 10, 3-5.
- Skinner, B. F. (1968). *The technology of teaching*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Spinillo, A.G., & Martins, R.A. (1997). Uma análise da produção de histórias coerentes por crianças. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 10, 219-148.
- Spinillo, A. G., & Simões, P. U. (2003). O desenvolvimento da consciência metatextual em crianças: questões conceituais, metodológicas e resultados de pesquisa. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16, 537-546.
- Stokes, T., & Baer, D. M. (1977). An implicit technology of generalization. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 10, 349-367.
- Tawney, J. W., & Gast, D. L. (1984). *Single Subject Research in Special Education*. Columbus, Toronto: Charles E. Merrill Publishing Company.

Sobre as Autoras

Daniela Mendonça Ribeiro (danimrbeiro@yahoo.com.br)

Universidade Federal de São Carlos

Jussara Fátima Pascualon (jussarapink@hotmail.com)

Universidade Federal de São Carlos

Carmen Silvia Motta Bandini (cbandini@superig.com.br)

Universidade Federal de São Carlos

Ana Carolina Sella (carolsella@yahoo.com.br)

Universidade Federal de São Carlos

Deisy das Graças de Souza (ddgs@power.ufscar.br)

Universidade Federal de São Carlos

Correspondência:

Daniela Mendonça Ribeiro

Endereço: Avenida Liberdade, 314, ap. 14 - Jardim Paulistano - São Carlos - SP - CEP: 13564-331

Agradecimentos

Pesquisa apoiada pela CAPES (DMR e ACS), FAPESP (CSMB) e CNPq (JFP).

Recebido em: 26/02/2009

Reformulado em: 03/12/2009

Aprovado em: 15/12/2009