

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

Alessandra Moreira Cavaliere

ANÁLISE DE INCIDÊNCIAS DO SAEB SOBRE A ATUAÇÃO PROFISSIONAL DO
PROFESSOR NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Bauru

2013

Alessandra Moreira Cavaliere

ANÁLISE DE INCIDÊNCIAS DO SAEB SOBRE A ATUAÇÃO PROFISSIONAL DO
PROFESSOR NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

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

Bauru

2013

Cavaliere, Alessandra Moreira.

Análise de incidências do SAEB sobre a atuação profissional do professor nos anos iniciais do ensino fundamental / Alessandra Moreira Cavaliere, 2013
131 f.

Orientador: Jair Lopes Junior

Dissertação (Mestrado)-Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2013

1. SAEB. 2. Descritores. 3. Formação continuada.
4. Língua portuguesa. I. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências. II. Título.



ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE ALESSANDRA MOREIRA CAVALIERI, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM, DO(A) FACULDADE DE CIÊNCIAS DE BAURU.

Aos 28 dias do mês de fevereiro do ano de 2013, às 14:00 horas, no(a) Sala 3 da Pós-Graduação, reuniu-se a Comissão Examinadora da Defesa Pública, composta pelos seguintes membros: Prof. Dr. JAIR LOPES JUNIOR do(a) Departamento de Psicologia / Faculdade de Ciências de Bauru, Prof. Dr. PAULO SERGIO TEIXEIRA DO PRADO do(a) Departamento de Psicologia Da Educação / Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, Profa. Dra. ANA CLAUDIA M ALMEIDA VERDU do(a) Departamento de Psicologia / Faculdade de Ciências de Bauru, sob a presidência do primeiro, a fim de proceder a arguição pública da DISSERTAÇÃO DE MESTRADO de ALESSANDRA MOREIRA CAVALIERI, intitulada "Análises de incidências do SAEB na atuação profissional do professor nos anos iniciais do Ensino Fundamental". Após a exposição, a discente foi arguida oralmente pelos membros da Comissão Examinadora, tendo recebido o conceito final: APROVADA. Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que, após lida e aprovada, foi assinada pelos membros da Comissão Examinadora.

Prof. Dr. JAIR LOPES JUNIOR

Prof. Dr. PAULO SERGIO TEIXEIRA DO PRADO

Profa. Dra. ANA CLAUDIA M ALMEIDA VERDU

Agradecimentos

Ao meu orientador Prof. Jair Lopes Junior, pela paciência, consideração e por ter me incentivado a não desistir. Pelos ensinamentos e modelo de compromisso ético, pela troca de experiências.

Ao professor Paulo Sergio Teixeira Prado e à professora Ana Cláudia Almeida Verdu, pela pronta aceitação em integrar a banca do exame de qualificação e da defesa da presente dissertação, como membros titulares, pelas valiosas contribuições que enriqueceram este trabalho e pelos elogios gratificantes e motivadores.

A todos os professores do curso de Pós Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem, por proporcionarem momentos de reflexão, aprendizagem e produção científica.

Às funcionárias da secretaria da Pós Graduação pelo carinho e eficiência com as quais sempre fui atendida.

A minha mãe, incentivadora fiel, por ter me apoiado em todos os momentos.

Aos meus irmãos pelos olhares de admiração.

Ao meu marido, José Henrique, pela palavra na hora certa e pelo silêncio quando precisei, por acreditar que eu era capaz mesmo quando eu duvidava disso. Pelos momentos de paciência e incentivo.

À Melina razão do meu viver, pelos sorrisos cativantes, pelos olhares curiosos e por me fazer aprender como ser mãe.

À minha querida amiga Aneliza, por compartilhar momentos tão especiais, por sorrir e chorar comigo, por me ouvir, tornando tudo mais leve.

Às minhas amigas da Secretaria Municipal da Educação de Bauru, pela torcida e incentivo, em especial à querida Sara, pelos momentos de cumplicidade.

À professora participante da pesquisa, pela pronta aceitação e pelas valiosas contribuições.

À toda minha família pelo apoio incondicional.

E sobre tudo a Deus, razão da minha existência.

Alessandra Moreira Cavalieri, fevereiro de 2013.

Canção do dia de sempre

*Tão bom viver dia a dia...
A vida assim, jamais cansa...*

*Viver tão só de momentos
Como estas nuvens no céu...*

*E só ganhar, toda a vida,
Inexperiência... esperança...*

*E a rosa louca dos ventos
Preso à copa do chapéu.*

*Nunca dê um nome a um rio:
Sempre é outro rio a passar.*

*Nada jamais continua,
Tudo vai recomeçar!*

*E sem nenhuma lembrança
Das outras vezes perdidas,
Atiro a rosa do sonho
Nas tuas mãos distraídas...*

Mario Quintana

CAVALIERI, Alessandra Moreira. Análise de incidências do SAEB sobre a atuação profissional do professor nos anos iniciais do ensino Fundamental. 2013.131f. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem) Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2013.

Resumo

O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) foi implantado no Brasil em meados da década de 90, como política pública visando monitorar e contribuir com a qualidade do ensino. Porém, nos últimos anos, o SAEB ganhou centralidade nas discussões sobre a qualidade da educação, devido principalmente ao estabelecimento de metas para a melhoria do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Esta pesquisa teve como objetivo analisar as incidências de tais dimensões do SAEB na atuação profissional do professor no ciclo inicial do ensino fundamental. O percurso metodológico dessa pesquisa dividiu-se em três Fases. A Fase 1 objetivou obter informações a respeito do planejamento de ensino da professora. A Fase 2 consistiu na observação de aulas ministradas pela professora e em apresentar a tabulação dos registros das aulas observadas para que a professora realizasse possíveis correções e acréscimos. A Fase 3 compreendeu um conjunto de discussões da pesquisadora com a professora participante sobre tópicos, descritores e exemplos de itens da Prova Brasil, com ênfase na proposição, pela professora, de correspondências entre as dimensões do SAEB e as atividades efetuadas nas Fases 1 e 2 do projeto. Na coleta de dados foram realizadas entrevistas com gravações em áudio (Fases 1 e 3) e observações de aulas ministradas pela professora participante da pesquisa (Fase 2). Os resultados das duas fases iniciais salientaram práticas profissionais distantes e não subordinadas à diretrizes e dimensões do SAEB em termos dos relatos e das ações da professora. Em termos das práticas foram constatadas ações da professora consistentes com o desenvolvimento de medidas comportamentais dos descritores. Na Fase 3, os relatos da professora sobre relações entre dimensões do SAEB (tópicos, descritores e exemplos de itens) e suas práticas profissionais evidenciaram oscilação entre posicionamentos ora consistentes, ora distintos e incompatíveis. Em seu conjunto, os dados divergem de modelos que preconizam que as incidências do SAEB na rotina escolar e na atuação do professor da Educação Básica são marcadas pela subordinação restritiva ou pela negação consciente de tal política pública, com insubordinação que evidencia autonomia e diferenças em relação aos aspectos negativos do sistema. Diferentemente, a professora participante expressou informações que salientam a necessidade de ações formativas que: a) resultem de atividades colaborativas entre a escola e a universidade; b) permitam discutir e ampliar a compreensão dos aspectos de conceituais e didáticos das matrizes de referência do SAEB. Tais ações apresentam-se como condição necessária para garantir uma melhor qualificação das incidências de tal política educacional nos processos de ensino e de aprendizagem na Educação Básica.

Palavras-chave: SAEB, descritores, formação continuada, Língua Portuguesa.

CAVALIERI, Alessandra Moreira. Análise de incidências do SAEB sobre a atuação profissional do professor nos anos iniciais do ensino Fundamental. 2013.131f. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem) Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2013.

ABSTRACT

The Evaluation System (SAEB) was implemented in Brazil in the mid-90s, as a public policy aiming to monitor and contribute to the quality of education. However, in recent years, SAEB gained centrality in discussions about the quality of education, mainly due to setting goals for improving the Index of Basic Education Development (IDEB). This study aimed to evaluate the implications of such dimensions SAEB in professional performance of teachers in the initial cycle of primary education. The methodological approach of this research was divided into three phases. Phase 1 was aimed at obtaining information about the planning of teacher education. Phase 2 consisted of the observation of classes taught by the teacher and present the tabulation of the classes observed records for the teacher carry out possible corrections and additions. Phase 3 consisted of a series of discussions with the teacher researcher on topics, descriptors and examples of items Proof of Brazil, with emphasis on the proposition, the teacher, the correspondence between the dimensions of SAEB and activities carried out in Phases 1 and 2 the project. In data collection, interviews were conducted with audio recordings (Phases 1 and 3) and observations of classes taught by teacher research participant (Phase 2). The results of the two initial phases stressed distant professional practices and guidelines and not subject to the dimensions of SAEB in terms of reports and actions of the teacher. In terms of practical actions of the teacher were found consistent with the development of measures of behavioral descriptors. In Phase 3, the teacher reports on relations between dimensions SAEB (threads, descriptors and examples of items) and their professional practices showed oscillation between positions sometimes consistent, sometimes separate and incompatible. Taken together, the data diverge from models that suggest that the effects of the routine SAEB school and teacher performance of Basic Education are marked by strict subordination or the denial of such a conscious public policy with insubordination which shows autonomy and differences the negative aspects of the system. Unlike the teacher participant expressed information that emphasize the need for training activities that: a) the result of collaborative activities between school and university, b) allow discuss and broaden the understanding of conceptual and didactic aspects of the reference matrices SAEB. These shares are presented as a necessary condition to ensure a better qualification of the implications of such a policy in the educational processes of teaching and learning in basic education.

Keywords: SAEB descriptors, continuing education, Portuguese.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1.1 – Fluxograma das Fases e Etapas da pesquisa	40
--	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Resultados e metas do IDEB – Brasil.....	21
Quadro 2 – Resultados e Metas do IDEB – Bauru	22
Quadro 3 – Planejamento dos conteúdos curriculares de Língua Portuguesa para 2º semestre de 2012, exposto pela professora na entrevista inicial, bem como após contato com a transcrição e a tabulação da entrevista na Fase2/Etapa3.....	46
Quadro 4 - Transcrição dos registros da aula 1	59
Quadro 5 - Transcrição dos registros da aula 2.....	60
Quadro 6 - Transcrição dos registros da aula 3.....	62
Quadro 7 - Transcrição dos registros da aula 4.....	64
Quadro 8 - Transcrição dos registros da aula 5.....	66
Quadro 9 - Ordem de apresentação dos Descritores à professora na Fase 3/ Etapa 2.....	76
Quadro 10 - Estimativas da professora sobre o Tópico e o Descritor referentes a cada exemplo de Item da Prova Brasil.....	85
Quadro 11- Indicação dos itens designados nas estimativas efetuadas pela professora quanto ao descritor e ao tópico aos quais os mesmos se referiam, considerando a Matriz do SAEB.....	86
Quadro 12 - Temas/Conteúdos estimados pela professora como relacionados com cada item apresentado.....	86
Quadro 13 - Registros de observação das aulas ministradas pela professora na Fase 2 do procedimento.....	121
Quadro 14 - Relações entre Tópicos, Descritores e Temas/Conteúdos do planejamento e das aulas ministradas, expostas pela professora na entrevista da Fase 3/Etapa 1.....	125
Quadro 15 - Transcrição das informações obtidas na entrevista realizada na Fase 3/Etapa2	126
Quadro 16 - Transcrição das informações obtidas na entrevista realizada na Fase 3/Etapa 3.....	130

Sumário

INTRODUÇÃO.....	12
1 A AVALIAÇÃO EXTERNA DA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	15
1.1 Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.....	20
2 A AVALIAÇÃO EXTERNA NA ÁREA DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	23
2.1 Parâmetros Curriculares Nacionais.....	25
2.2 Descritores de Língua Portuguesa no SAEB.....	27
3 AVALIAÇÃO EXTERNA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	29
4 ANÁLISE DO COMPORTAMENTO E A ATUAÇÃO PROFISSIONAL DO PROFESSOR.....	32
5 MÉTODO.....	38
5.1 Participantes.....	38
5.2 Material.....	39
5.3 Local.....	39
5.4 Procedimentos adotados.....	39
6 RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	45
6.1 Fase 1.....	45
6.1.1 O planejamento da professora e a Matriz de Referência do SAEB.....	54
6.2 Fase 2	57
6.3 Fase 3.....	71
6.3.1 Etapa 1	71
6.3.2 Etapa 2.....	76
6.3.3 Etapa 3.....	84
6.3.4 Etapa 4.....	91
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	92
REFERÊNCIAS.....	98
APÊNDICE A – Protocolo de Entrevista 1 - Planejamento de aulas.....	101
APÊNDICE B – Protocolo entrevista - devolutiva da tabulação da entrevista 1.....	102
APÊNDICE C – Protocolo dados de observação.....	103
APÊNDICE D – Protocolo de Entrevista 4.....	104
ANEXOS -	105

INTRODUÇÃO

A presente dissertação de mestrado, desenvolvida no Programa de Pós Graduação de Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem, vincula-se a linha de pesquisa Aprendizagem e Ensino. Este estudo insere-se no campo das políticas públicas de avaliações em larga escala da Educação Básica, entendido como um campo de produção cultural, que pode causar incidência diretamente na atuação profissional do professor.

A democratização do ensino ocorrida nas últimas décadas significou, por muitos anos, o direito de matrícula em alguma escola. Porém, com o acelerado avanço tecnológico e as transformações sociais, políticas, econômicas e culturais que perpassam a sociedade contemporânea, a qualidade da educação tem sido cada vez mais discutida.

Nesse novo cenário social, o conjunto de demandas postas à educação ampliou-se e aprofundou-se significativamente, e assim, emergiu a necessidade de garantir o direito ao ensino de qualidade a todos os alunos.

Dessa forma, nos anos 90, a sociedade brasileira viu ganhar centralidade o tema da qualidade do ensino. Assim, para verificar e garantir essa qualidade, dentre as várias medidas institucionais adotadas, destacou-se, de particular importância para este trabalho, a implantação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

Diante disso, a avaliação padronizada em larga escala, segundo Locatelli (2002), passou a assumir um “papel central na formulação e implementação de políticas públicas”. No caso da Educação Básica, com o objetivo de monitorar a qualidade da educação brasileira e de reorientar as políticas públicas voltadas para educação. A avaliação em larga escala possui também o desafio de fazer diferentes atores incorporarem a avaliação externa em seu cotidiano, vendo-a como apoio para melhorar a qualidade do ensino.

A referida autora enfatiza a importância do uso, não apenas dos resultados, mas principalmente das informações geradas pelas avaliações, para a implementação de ações que visem à melhoria da qualidade do ensino.

Nesse sentido, Coelho (2008) salienta a necessidade de ativar a qualidade da formação profissional, principalmente dos professores, para que estes tenham condições de melhor planejar ou reestruturar a educação básica, podendo utilizar

melhor as orientações e possíveis padrões educacionais, fornecidos pelos sistemas de avaliação e que sirvam de referência para o sistema de ensino.

Por outro lado, embora os críticos das avaliações de larga escala afirmem que o estabelecimento de padrões conduz a uma tendência homogeneizadora, Locatelli (2002) afirma que é através dessa definição que o problema da equidade pode ser enfrentado com maior eficiência.

Quando se definem padrões de proficiência desejados, ao término de cada etapa da escolarização, levando-se em consideração a diversidade cultural e os fatores socioeconômicos intervenientes na trajetória dos alunos, aponta-se para as escolas, para os professores, e para a sociedade em geral aquilo que a escola deve ensinar e aquilo que os alunos devem aprender. (LOCATELLI, 2002, p.7)

Portanto, a implementação de um sistema de avaliação como o SAEB, por exemplo, pode evidenciar o efeito que as práticas de ensino tem sobre o desempenho dos alunos, como também promover um impacto sobre a prática docente e a formação dos professores.

Considerando o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) como política pública para melhoria da educação, algumas questões orientaram a proposição e a execução da presente pesquisa: (1) quais as incidências do SAEB sobre a atuação profissional do professor? (2) será que práticas cotidianas do professor, como as atividades de planejamento e de execução de atividades de ensino e de avaliação, estabelecem relações com diretrizes expostas pela Matriz do SAEB?

Para buscar respostas a estes questionamentos é preciso considerar primeiramente que o SAEB tem como objetivo avaliar todo o sistema de ensino brasileiro, diferenciando-se do objetivo das avaliações realizadas no cotidiano escolar. Contudo, ao avaliar todo o ciclo escolar, o SAEB propõe, por meio da Matriz de Referência, conhecimentos básicos a respeito da área da Língua Portuguesa e da área de Matemática que serão o referencial curricular do que será avaliado em tais disciplinas.

Embora a Matriz de Referência não englobe todo o currículo escolar, ela foi construída com base nos Parâmetros Curriculares Nacionais e segundo uma ampla pesquisa realizada pelo INEP (Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio

Teixeira) junto à diretores e professores de escolas municipais, estaduais e privadas, bem como consultas aos livros didáticos mais utilizados (BRASIL, 2011).

Dessa forma, possivelmente podemos considerar que as dimensões do SAEB podem estabelecer relação com a prática de ensino cotidiana do professor, bem como o uso dos resultados das avaliações no processo de ensino aprendizagem.

Nesse contexto é que evidencia-se a relevância desse estudo. Em primeiro lugar, devido à importância da implantação do SAEB como política pública que vise à melhoria da educação no país, bem como as possíveis contribuições desse sistema para o planejamento de um ensino mais eficaz nas escolas brasileiras.

Em segundo lugar, porque a temática das incidências das políticas públicas de avaliação em larga escala na atuação profissional do professor constituiu-se, no âmbito deste trabalho, em objeto de investigação a partir de recursos metodológicos distintos: entrevistas com discussões sobre dados de planejamento das aulas, observação direta da atuação da professora e, por fim, entrevistas com foco na confrontação de dimensões do SAEB com informações do planejamento e das observações das aulas ministradas.

Além disso, a escolha da temática foi motivada pela minha experiência profissional no âmbito da Secretaria Municipal de Educação de Bauru, nos trabalhos com formação de professores, na aplicação da Prova Brasil e na análise dos resultados do IDEB.

No cotidiano das atividades desenvolvidas com os professores, seja em cursos de formação ou em visitas técnicas às escolas, pude perceber que as ações da maioria das escolas da Rede Municipal de Ensino estavam concentradas em melhorar o IDEB e não em analisar os aspectos pedagógicos diagnosticados pela avaliação nacional, tampouco em conhecer, de modo mais detalhado e criterioso, as diretrizes da Matriz de Referência que compõem o Sistema de Avaliação da Educação Básica. Diante disso, estima-se importante a condução de investigações que possam favorecer a produção de conhecimentos, em termos metodológicos, de caracterização e de análise, sobre possíveis impactos da implantação dos sistemas de avaliação em larga escala no conjunto das atividades que definem a atuação profissional do professor na unidade escolar na qual ele encontra-se lotado.

Diante desses elementos, questões adicionais e complementares também orientaram a realização desta pesquisa: (1) como os professores passaram a conviver com dimensões destes sistemas? (2) de que modo as condições de ensino

por ele planejadas e ministradas sustentam correspondências com as aprendizagens previstas pelos Tópicos e Descritores da Matriz de Referência?

Assim, o objetivo principal desta pesquisa consistiu em investigar quais as incidências dos Tópicos e Descritores de Língua Portuguesa do SAEB na atuação profissional de uma professora ao final do primeiro ciclo do Ensino Fundamental, a saber, durante o 5º. ano (4ª. série).

O presente trabalho sustenta a constituição descrita sinteticamente abaixo.

Inicialmente, no Capítulo 1, buscamos apresentar informações e gerais, bem como discutir a implantação de Sistemas de Avaliação da Educação Básica no Brasil.

Em seguida, no Capítulo 2, apresentamos uma caracterização da Avaliação Externa na área de Língua Portuguesa, ou seja, na componente curricular na qual estiveram concentradas as investigações nesta pesquisa.

No Capítulo 3, o texto objetiva relacionar a Avaliação Externa e a formação de professores.

O Capítulo 4 concentra ênfase em apresentar, no contexto da orientação teórica para a presente investigação, uma proposta de atuação docente, segundo o referencial teórico da Análise do Comportamento.

No Capítulo 5 são descritos os procedimentos metodológicos utilizados para o desenvolvimento do presente estudo.

Na sequência, descrições e análises dos resultados foram expostas no Capítulo 6.

A última seção desta dissertação, o Capítulo 7, consiste em considerações finais, nas quais apresentamos os pontos centrais que emergiram da análise dos dados.

1 A AVALIAÇÃO EXTERNA DA EDUCAÇÃO BÁSICA

O direito à educação no Brasil significou, durante longos anos o direito de matrícula em alguma escola. Porém, a qualidade do ensino não acompanhou a popularização da educação. Dessa forma evidenciou-se a necessidade de avaliar a qualidade da educação básica em todos os estados, municípios e escolas do Brasil, de forma que os resultados contribuíssem para que a educação brasileira atingisse metas de melhoria de qualidade.

No Brasil, essa avaliação, desde os anos 1930, recebeu influência norte-americana. No entanto, a primeira experiência significativa nessa área pode ser percebida a partir da década de 1960 e se consolida nos anos de 1990 com a criação do sistema de avaliação nacional. A avaliação em larga escala constituiu-se numa tendência adotada por diversos países para subsidiar as decisões políticas. Apesar de as razões e os interesses que estimularam diferentes países a utilizar essa avaliação sejam diversos, parece haver consenso quanto ao seu principal objetivo que é o de possibilitar a conquista de um sistema educacional de qualidade para todos (CASTRO, 2007).

Assim, evidencia-se a entrada do Brasil no mundo das avaliações em larga escala das redes de ensino na década de 1990, visto que essa prática já vinha sendo desenvolvida nos EUA há cerca de trinta anos. Diante da influência internacional, o Estado brasileiro, em um curto espaço de tempo, colocou a avaliação no topo da lista de prioridades das políticas estatais, pois era, e ainda é, considerada instrumento estratégico para a melhoria da qualidade dos serviços educacionais.

Outros fatores que incidiram na instituição das avaliações do sistema escolar como política pública, segundo autores como Afonso (1998) e Sobrinho (2002) foram: a mudança do papel do Estado na educação e as necessidades de universalização do acesso à escola e de diagnóstico para a melhoria do ensino público.

Dessa forma, o termo qualidade volta a ser usado nos textos legais, com destaque especial para a Constituição Federal de 1988, que estabelece que a educação deve ser ministrada com base em sete princípios, dentre eles “a garantia do padrão de qualidade”. Cumpre destacar, todavia, que nenhuma legislação complementar definiu qual seria esse padrão. (HORTA NETO, 2007)

Segundo Horta Neto (2007), em 1993 foi divulgado o Plano Decenal de Educação para Todos. Tal Plano previa uma série de ações com o objetivo de melhorar a educação brasileira. Dentre tais ações, destaca-se a aplicação e o desenvolvimento do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, com o objetivo de aferir a aprendizagem dos alunos, o desempenho das escolas de 1º grau e prover informações para a avaliação e revisão de planos e programas de qualificação educacional.

Dessa forma, a avaliação em larga escala tornou-se um ponto de destaque nas propostas de políticas públicas educacionais ligadas à educação no Brasil.

Nesse contexto, nos anos 90, o SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) foi implantado no Brasil e tem-se intensificado no campo das políticas públicas, oferecendo subsídios concretos para a formulação, reformulação e o monitoramento das políticas públicas voltadas para a educação básica, cujo objetivo principal é o de contribuir para a melhoria da qualidade da educação brasileira.

Segundo Bonamino (2002), o SAEB foi, entre as iniciativas do Estado central, a mais assumida como referência operando como parâmetro de qualidade para os sistemas estaduais de avaliação, no que diz respeito a opções e ferramentas metodológicas, técnicas e instrumentais. Tem servido também para análise e interpretações dos resultados das aferições desse sistema.

A avaliação do sistema escolar no Brasil é realizada pelo MEC (Ministério da Educação) por meio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), utilizando vários instrumentos de avaliação, dentre eles destaca-se o SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica; BRASIL, 2011)

O SAEB é composto por duas avaliações complementares: a Aneb e a Anresc. A Aneb (Avaliação Nacional da Educação Básica) produz resultados por meio de estratos amostrais e permite investigar a eficiência dos sistemas e redes de ensino.

A avaliação denominada Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – Anresc (Prova Brasil), realizada a cada dois anos, avalia as habilidades em Língua Portuguesa (foco na leitura) e em matemática (foco na resolução de problemas). É aplicada somente em estudantes da 4ª série/5º ano e da 8ª série/9º ano de escolas da rede pública de ensino.

Dessa forma, segundo a Matriz de Referência (2011), a Prova Brasil por ser universal expande o alcance dos resultados oferecidos pela ANeb (Avaliação Nacional da Educação Básica) e fornece médias de desempenho para o Brasil, regiões e unidades da Federação, para cada um dos municípios e para as escolas participantes.

Diante dos resultados do desempenho dos alunos da educação básica, deveria ser possível não apenas a proposição e a execução de mudanças nas políticas públicas para a educação brasileira, como também o diagnóstico das qualidades e das fragilidades, por gestores e professores, da unidade escolar

específica na qual os mesmos encontram-se lotados, contribuindo com o planejamento de ações para atingir as metas de melhorias da qualidade da educação, propostas pela equipe escolar.

A temática da implantação das avaliações em larga escala, mais especificamente a implantação do SAEB no Brasil, bem como a utilização dos resultados fornecidos por tais avaliações, tornou-se objeto de estudo de vários autores dentre eles Bonamino (2002); Horta Neto (2003); Locatelli (2002) e Franco (2004). Em consonância, os referidos autores destacam, que uma avaliação em larga escala realizada com o propósito de melhorar a qualidade do sistema educacional, além de fornecer resultados, deve fornecer informações qualificadas, a fim de contribuir para todas as instâncias do sistema educacional, principalmente com as escolas.

Dessa forma, podemos considerar que o SAEB, dentre todas as instâncias do sistema educacional, pode incidir de forma mais direta na escola. Possivelmente, essa incidência nem sempre torna-se evidente para a equipe escolar, gestores, professores, funcionários e comunidade, de modo que os profissionais da unidade escolar, muitas vezes acabam por limitar-se apenas à análise estritamente quantitativa e numérica dos resultados fornecidos pela avaliação em larga escala.

Segundo Locatelli (2002), mais importante que a utilização dos resultados dos desempenhos dos alunos para a implementação de ações, são as informações geradas pelas avaliações.

A esse respeito, o estudo empreendido por Oliveira (2011) buscou investigar em que medida os resultados divulgados na segunda edição da Prova Brasil, em 2007, subsidiaram a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEE/DF) para a melhoria da qualidade de ensino.

Para atingir tal objetivo, a autora realizou análises documentais e entrevistas semi-estruturadas com gestores que são responsáveis pela coordenação e pelo planejamento dos trabalhos referentes ao Ensino Fundamental, pelo gerenciamento das avaliações de desempenho escolar da SEE/DF, bem como gestores e equipe pedagógica de uma Diretoria de Ensino do DF e gestor, coordenador pedagógico e professores de duas escolas da Diretoria de Ensino do DF que foi selecionada.

Em termos ampliados, os principais resultados mostraram que a avaliação externa ainda não é um subsídio para a gestão realizada pela SEE/DF. Além disso, a SEE/DF exerce o controle das médias obtidas na avaliação e das metas do Índice

de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), incitando a competitividade entre escolas e responsabilizando-as pela melhoria da qualidade.

De modo pertinente para o presente trabalho, Oliveira (2011) enfocou a incidência do SAEB com ênfase mais concentrada na prática de gestores. De modo comparativo, o presente estudo, diferentemente, se propôs a investigar a incidência do SAEB com foco na atuação profissional do professor nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Essa temática também foi priorizada no estudo de Carvalho e Macedo (2011) que buscaram investigar o impacto que o Proalfa (Programa de Avaliação da Alfabetização do Estado de Minas Gerais) poderia causar na prática docente.

Em termos metodológicos foi utilizada a pesquisa documental, bem como a realização de dois encontros com um grupo focal, com a finalidade de levantar dados por meio da dinâmica interacional de um grupo de pessoas. Esse grupo foi formado por sete professoras alfabetizadoras de cinco escolas estaduais da cidade de São João Del – Rei.

Os resultados, segundo as referidas autoras, derivados da análise do discurso das professoras participantes, sugerem que as mesmas não estão alheias às propostas do Proalfa, pois acabam seguindo as orientações impostas pelo programa. Como, por exemplo, passaram a ensinar de determinada maneira porque seria cobrado na avaliação ou por vontade do governo.

Por outro lado desenvolveram ações de resistência, reação, adaptação ou burla daquilo que não concordam.

Nesse contexto, Carvalho e Macedo (2011) destacam que as professoras precisam se apropriar dos objetivos da avaliação oficial, bem como da interpretação dos resultados de desempenho dos alunos, a fim de sentirem-se inseridas nesse programa. Cumpre salientar que as mudanças ocorridas em relação ao ensino e a aprendizagem dos alunos só aconteceram devido ao caráter de obrigatoriedade a qual foram sujeitadas.

Diante disso, as autoras questionam a autonomia docente, “como essas professoras lidam com a questão da autonomia?”

De modo semelhante ao Sistema de Avaliação da Educação Básica, podemos considerar a influência que o SAEB pode causar no trabalho do professor da Educação Básica. Muitas vezes, o professor frente a política pública de avaliação de um sistema de ensino busca desenvolver ações em seu trabalho na sala de aula

que podem ou não estabelecer relação com as diretrizes expostas pela Matriz do SAEB. Demonstrando dessa forma, em suas ações pedagógicas cotidianas, possíveis características de independência ou oscilação frente às dimensões do SAEB, mais particularmente dos Tópicos e Descritores.

Acreditamos que o SAEB e os demais sistemas de avaliação dele decorrentes, geraram informações relevantes para gestores públicos, educadores e pesquisadores, estimulando inovações na gestão administrativa e pedagógica das escolas. No entanto, fica difícil mensurar de que forma a avaliação em larga escala incide na prática cotidiana do professor, objeto de pesquisa do presente estudo, de saber até que ponto as ações de ensino do professor estão voltadas a simplesmente preparar os alunos para as provas demonstrando uma submissão, ou dependência, a esse sistema, ou práticas que distanciam-se, ou oscilam em relação as diretrizes colocadas pela Matriz do SAEB, demonstrando uma autonomia do professor em relação ao sistema de avaliação entendido como política pública para educação.

1.1 IDEB (Índice do desenvolvimento da Educação Básica)

Em 2007, o Governo Federal, por meio do Ministério da Educação (MEC), lançou o Plano de Desenvolvimento da Educação Básica (PDE), com o objetivo de instaurar no País uma educação equitativa e de qualidade. Para tanto, estabeleceu conexões entre avaliação, financiamento e gestão, a fim de impulsionar e mobilizar a sociedade em torno do sistema educacional. (MEC, 2011)

O PDE constiu-se em um conjunto de ações com foco na qualidade da educação, distribuídas em torno de quatro eixos: educação básica, educação superior, educação profissional e alfabetização.

Em relação à educação básica, as metas do PDE contribuem para que as escolas e secretarias da educação possam viabilizar o atendimento de qualidade aos alunos.

Porém, para que essa qualidade seja garantida é preciso identificar quais são as redes de ensino que apresentam maiores fragilidades e, conseqüentemente, necessitam de maior atenção, apoio financeiro e gestão.

Para tanto, o PDE dispõe de um instrumento denominado Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) que pretende ser o indicador da qualidade da educação básica em todos os estados, municípios e escolas do Brasil.

Para calcular esse índice, utiliza-se uma escala de zero (0) a dez (10). Esse índice reúne, em um só indicador, dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: fluxo escolar por meio do censo escolar realizado anualmente e médias de desempenho nas avaliações (SAEB e Prova Brasil) .

Dessa forma, para que o IDEB de uma escola ou rede apresente valores elevados é preciso garantir que os alunos aprendam, não repitam o ano e tenham uma frequência regular. (ALVES; BONAMINO; FRANCO, 2007, p. 991).

Mais do que um indicador estatístico, ele pode ser utilizado como um diagnóstico atualizado da situação educacional e como um parâmetro para a projeção de metas orientadoras para ações voltadas ao aumento da qualidade de ensino (Brasil, 2011).

Com base na análise do IDEB em nível nacional, o Ministério da Educação (MEC) propõe metas intermediárias calculadas pelo INEP no âmbito do programa de metas fixadas pelo “Compromisso Todos pela Educação”, eixo do plano de Desenvolvimento da Educação que trata da educação básica. A intenção é que o país supere gradativamente a média atual de 5,0 (dados de 2011) e chegue, em 2021, à média de 6,0, tendo como referência a qualidade de ensino dos países que compõem a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE.

Podemos observar no Quadro 1, abaixo, as médias e as metas projetadas para o país até 2021.

Quadro1 – Resultados e Metas do IDEB

	IDEB Observado				Metas				
	2005	2007	2009	2011	2007	2009	2011	2013	2021
Total	3.8	4.2	4.6	5.0	3.9	4.2	4.6	4.9	6.0
Dependência Administrativa									
Pública	3.6	4.0	4.4	4.7	3.6	4.0	4.4	4.7	5.8
Estadual	3.9	4.3	4.9	5.1	4.0	4.3	4.7	5.0	6.1
Municipal	3.4	4.0	4.4	4.7	3.5	3.8	4.2	4.5	5.7
Privada	5.9	6.0	6.4	6.5	6.0	6.3	6.6	6.8	7.5

Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultadoBrasil.seam?cid=498504>>. Acessado em: 13/jan/2013.

Em nível nacional, as médias alcançaram as metas projetadas. Porém, veremos no Quadro 2 que os resultados por região ou município, mostram outra realidade. As médias descritas no Quadro 1, nem sempre significam qualidade no ensino, pois podemos supor que os professores podem ter preparado exaustivamente os alunos para os testes. O fato de as médias de desempenho aproximarem-se tanto das metas projetadas revela que, certas regiões do país, podem apresentar médias abaixo da meta projetada, senão de outra forma as médias nacionais estariam bem acima das metas projetadas.

Como exemplo do que foi exposto acima, podemos observar no Quadro 2, os resultados do IDEB do município de Bauru para o primeiro ciclo da Rede Estadual de Educação. Nota-se que apenas no ano de 2009 a média alcançou a meta projetada. Nos anos 2007 e 2011, última edição da Prova Brasil, a média de desempenho dos alunos ficou abaixo da meta projetada.

Quadro 2 – Resultados e Metas do IDEB para o município de Bauru

4ª série / 5º ano		Ideb Observado				Metas Projetadas						
Município	2005	2007	2009	2011	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
BAURU	5.1	5.0	5.7	5.5	5.2	5.5	5.9	6.1	6.3	6.6	6.8	7.0

Disponível em: < <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=498504> > Acessado em: 13/Jane/2013

Considerando que a Prova Brasil avalia conhecimentos nas áreas de matemática e de Língua Portuguesa com foco na leitura e diante dos resultados ora apresentados, destacamos a importância que o ensino da leitura possui nesse contexto, visto que as médias alcançadas podem apontar fragilidades nas práticas de ensino da leitura, como também indicar a real necessidade de aprendizagem dos alunos.

Assim, o desafio que se coloca à escola é o da melhoria da prática educativa, principalmente na área de Língua Portuguesa, no âmbito do processo da aprendizagem da leitura.

Nesse sentido, o próximo capítulo abordará aspectos referentes à área da Língua Portuguesa e às dimensões do SAEB.

2 AVALIAÇÃO EXTERNA NA ÁREA DE LÍNGUA PORTUGUESA

Em termos de área ou de componente curricular, destacamos a área da Língua Portuguesa. Tal área sustenta incontestemente relevância no âmbito do processo de alfabetização nos anos iniciais da Educação Básica, em particular, na aprendizagem da leitura.

Oficialmente, admite-se que ler e escrever são competências especificamente desenvolvidas em ambiente escolar, com incidências diretas na capacidade de o indivíduo viver em sociedade. A escola assume, portanto, a responsabilidade e o compromisso de desenvolver no aluno competências definidas pela produção e pela compreensão de diversos gêneros de textos em diferentes situações comunicativas, nas modalidades escrita e oral (Brasil, 2011).

Dessa forma, considerando que a Prova Brasil avalia conhecimentos na área da Língua Portuguesa com foco na leitura, houve a necessidade da construção de uma Matriz de Referência que possibilitasse transparência e legitimidade ao processo de avaliação e informasse aos interessados que seria avaliado.

Sendo assim, em 1997, a Matriz de Referência do Sistema Nacional da Avaliação da Educação Básica (SAEB; Brasil, 2011) foi construída com a descrição das competências e das habilidades que os alunos deveriam dominar em cada série avaliada.

No documento SAEB (Brasil, 2011) é apresentada uma definição de competência na perspectiva de Perrenoud, como a “capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiando-se em conhecimentos, mas sem se limitar a eles”. Porém, faltam orientações mais específicas ao professor sobre mecanismos, procedimentos e práticas profissionais para desenvolver as competências preconizadas nos alunos. Em outros termos, será que a leitura de tal definição de competência se constitui em condição necessária e suficiente para instrumentalizar o professor no trabalho pedagógico?

O mesmo documento menciona que as habilidades referem-se especificamente, ao plano objetivo e prático do saber fazer e decorrem, diretamente, das competências já adquiridas e que se transformam em habilidades.

Dessa forma a Matriz de Referência do SAEB apresenta Tópicos com descritores que indicam as habilidades de Língua Portuguesa a serem avaliadas.

Assim, as habilidades referem-se, especificamente, ao plano objetivo e prático do saber fazer e decorrem, diretamente, das competências já adquiridas e que se transformam em habilidades. Dessa forma, o descritor é uma associação entre conteúdos curriculares e operações mentais desenvolvidas pelos alunos. Cada descritor indica também as habilidades gerais que se esperam dos estudantes.

Ao considerar a definição acima de descritor e os vínculos do mesmo com tópicos ou temas da área curricular de Língua Portuguesa, podemos indagar se tal associação é conhecida ou entendida pelo professor, se esta forma de comunicação mostra-se adequada e compatível com as características de formação e de atuação profissional do professor, de modo que possa contribuir com o planejamento e a execução de suas aulas.

A Matriz de Referência apresenta tais definições baseadas em Perrenoud. No entanto, o referencial teórico protagonizado por tal pesquisador não é citado, deixando algumas ideias esparsas, impossibilitando uma maior compreensão por parte dos profissionais.

Por outro lado, as matrizes têm por referência os Parâmetros Curriculares Nacionais e foram construídas a partir de uma consulta nacional aos currículos propostos pelas Secretarias Estaduais de Educação e por algumas redes municipais, bem como aos livros didáticos mais utilizados pelas redes de ensino, sendo tais documentos mais familiares ao professor.

Entretanto, é importante ressaltar que as matrizes de referência não englobam todo o currículo escolar, muito embora se constituam em referência para a elaboração dos itens da Prova Brasil.

Como as Matrizes de Referência foram construídas com base nos Parâmetros Curriculares Nacionais e estes, por sua vez, são utilizados como referência para o planejamento dos professores, estimou-se discutir, a seguir, as contribuições dos PCNs para o ensino da leitura.

2.1 PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS DE LÍNGUA PORTUGUESA

De acordo com os PCNs (Brasil, 2001) o domínio da língua possibilita ao homem comunicar-se, acessar informações, expressar e defender pontos de vista, além de produzir conhecimento. Assim, o documento enfatiza a responsabilidade que a escola possui de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes lingüísticos necessários para o exercício da cidadania.

Essa responsabilidade aumenta conforme o grau de letramento das comunidades em que vivem os alunos. Bonamino, Coscarelli e Franco (2001) definem letramento como a capacidade de um indivíduo de se apropriar da escrita, sendo capaz de utilizá-la em diversas situações exigidas no cotidiano. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), a aptidão para ler e produzir textos – dos mais variados gêneros e temas – com proficiência é o mais significativo indicador de um bom desempenho lingüístico e, conseqüentemente, de letramento. Um escritor competente deve, portanto, saber selecionar o gênero apropriado a seus objetivos e à circunstância em que realizará seu discurso.

Bonamino, Coscarelle e Franco (2001) apresentam um panorama geral das avaliações externas, SAEB e PISA, e também das habilidades de leitura avaliadas em cada uma delas, buscando evidenciar a noção de letramento adotada pelo SAEB e pelo PISA e as implicações da avaliação do letramento para a escola básica.

Os referidos autores, com base nas análises das médias de desempenho dos alunos no SAEB (1999), constataram que, de modo geral, os alunos não são capazes de ler fluente e proficientemente muitos gêneros textuais (entre os quais foram citados textos não-contínuos, como gráficos, tabelas e formulários, por exemplo), indicando um domínio limitado de leitura.

Sobre isso, os PCNs (Brasil, 2001) salientam a dificuldade que a escola tem em ensinar a ler e a escrever principalmente no início e no fim do ciclo. No primeiro, por dificuldade em alfabetizar e no, segundo, por não conseguir garantir o uso eficaz da linguagem.

Dessa forma, o baixo desempenho dos alunos aponta a necessidade de reestruturação do Ensino de Língua Portuguesa. Este, conforme os PCNs, deve estar voltado para a função social da língua, de modo que ofereça condições para

que o aluno ingresse no mundo letrado, atuando de forma autônoma nas mais diversas situações comunicativas.

No que se refere ao ensino, o referido documento aponta algumas condições importantes para a prática de ensino da leitura, a serem garantidas pela escola e pelo professor. São elas:

- Dispor de uma boa biblioteca na escola;
- Dispor nos ciclos iniciais, de um acervo de classe com livros e outros materiais de leitura;
- Organizar momentos de leitura livre em que o professor também leia. Para os alunos não acostumados com a participação em atos de leitura, que não conhecem o valor que possui, é fundamental ver seu professor envolvido com a leitura e com a conquista por meio dela. Ver alguém seduzido pelo que faz pode despertar o desejo de fazer também;
- Planejar as atividades diárias garantindo que as de leitura tenham a mesma importância que as demais;
- Possibilitar aos alunos a escolha de suas leituras. Fora da escola, o autor, a obra ou gênero são decisões do leitor. Tanto quanto for possível, é necessário que isso se preserve na escola;
- Garantir que os alunos não sejam importunados durante os momentos de leitura com perguntas sobre o que estão achando, se estão entendendo e outras questões;
- Possibilitar aos alunos o empréstimo de livros na escola. Bons textos podem ter o poder de provocar momentos de leitura junto com outras pessoas da casa – principalmente quando se trata de histórias tradicionais já conhecidas;
- Quando houver oportunidade de sugerir títulos para serem adquiridos pelos alunos, optar sempre pela variedade: é infinitamente mais interessante que haja na classe, por exemplo, 35 livros diferentes – o que já compõe uma biblioteca de classe, por exemplo – do que 35 livros iguais. No primeiro caso, o aluno tem a oportunidade de ler 35 títulos e no segundo apenas um;
- Construir na escola uma política de formação de leitores na qual todos possam contribuir com sugestões para desenvolver uma prática constante de leitura que envolve o conjunto da unidade escolar.

Essas são condições básicas segundo os PCNs para um ensino efetivo de leitura. Porém, se considerarmos que os PCNs foram publicados na década de 90, e que constituíram-se nas diretrizes para o planejamento de ensino dos professores, por que, ainda hoje, observamos um baixo desempenho dos alunos nas avaliações externas? Será que essas condições foram garantidas pelos professores ao planejarem as práticas de ensino? Ou será que elas são suficientes para possibilitar a aprendizagem dos alunos?

Nesse contexto é que evidenciamos a importância do SAEB, como política pública de melhoria da qualidade do ensino, pois como um de seus objetivos é o de diagnosticar o nível de letramento dos alunos, os dados gerados podem subsidiar gestores e professores nas tomadas de decisões para sanarem as possíveis deficiências do ensino.

Portanto, cabe aos gestores do Sistema Educacional Brasileiro, de posse dos dados do SAEB, decidirem como um complexo conjunto de medidas poderá orientar e subsidiar análises e decisões que possam garantir que nossas escolas cumpram o papel de preparar os alunos para atuarem com autonomia no mundo letrado.

2.2 TÓPICOS E DESCRITORES DE LÍNGUA PORTUGUESA DO SAEB

A Matriz de Referência (Brasil, 2011), em consonância com os PCNs de Língua Portuguesa, afirma que o ensino dessa disciplina deve estar voltado para a função social da língua. Dessa forma para que o indivíduo ingresse no mundo letrado de forma ativa e autônoma, torna-se requisito básico que o aluno seja capaz de compreender e de produzir textos escritos dos diversos gêneros que circulam socialmente.

Nesse contexto, os testes de Língua Portuguesa da Prova Brasil estão estruturados com foco em leitura, que pretende avaliar diferentes níveis de compreensão de textos, análise e interpretação.

Em relação aos testes de Língua Portuguesa, a Matriz de Referência traz tópicos e descritores tidos como essenciais na situação de leitura.

Assim, a matriz do Saeb 2011, para o final do primeiro ciclo (5º. ano / 4ª. série) apresenta seis tópicos e quinze descritores. São eles:

Tópico I - “Procedimentos de leitura” que compreende os descritores D1 “Localizar informações explícitas em um texto”, D3 “Inferir o sentido de uma palavra ou

expressão”, D4 “Inferir uma informação implícita em um texto”, D6 “ Identificar o tema de um texto” e D11 “Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato”.

O Tópico II - D5 “Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto etc.) e D9 “Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros”.

O descritor D15 “Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido” pertence ao Tópico III “Relação entre textos”.

O Tópico IV “Coerência e Coesão no Processamento do texto” compreende os descritores D2 “Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para continuidade de um texto”, D7 “Identificar o conflito gerador de enredo e os elementos que constroem a narrativa”, D8 “Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto” e D12 “Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc”.

Os descritores D13 “Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados” e D14 “Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações” pertencem ao Tópico V “Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido”.

E finalmente o Tópico VI “Variação Linguística” compreende o descritor D10 “Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.

Esses Tópicos e Descritores são a referência para a construção dos itens da Prova Brasil e, conseqüentemente, podem estabelecer relação com a prática de ensino de leitura, visto que tiveram como base em sua elaboração entre outros materiais e fontes de consulta, os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), os quais são utilizados como instrumentos de apoio no planejamento da prática educativa.

Ao considerar que a Prova Brasil apresenta os testes de Língua Portuguesa organizados com foco na leitura, salienta-se que os alunos, ao final do Ciclo I, serão avaliados em relação aos conhecimentos em diferentes níveis de compreensão, análise e interpretação de textos.

Diante disso, cumpre evidenciar a importância da prática de ensino da leitura, durante todo o ciclo do ensino fundamental, visando o desenvolvimento, no aluno, da capacidade de produzir e compreender textos dos mais diversos gêneros e, em diferentes situações comunicativas, tanto na modalidade escrita quanto na modalidade oral.

No entanto, para que o SAEB realmente contribua para a melhoria do ensino, evidencia-se a necessidade de uma formação docente. O professor precisa construir saberes profissionais e estes perpassam pelas dimensões do SAEB, enquanto avaliação do rendimento escolar, bem como da utilização dos resultados como diagnóstico do ensino aprendizagem.

3 AVALIAÇÃO EXTERNA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

O exercício da docência tem se tornado uma tarefa cada vez mais complexa nos dias atuais, devido as mudanças tecnológicas, culturais e políticas, pela qual a sociedade contemporânea tem passado e também devido ao processo de democratização. (Leone, 2011)

Essas mudanças, no entanto, impuseram novas características e necessidades de programas de formação docente, para que os profissionais da educação tenham condições de atender a demanda social que se coloca atualmente.

Nesse contexto, tanto os professores iniciantes se deparam com desafios colocados pela realidade escolar e social, quanto os que já têm mais anos de profissão enfrentam a necessidade da aprendizagem constante.

Em relação aos professores iniciantes, Leone (2011) investigou as necessidades formativas de professores em início de carreira nos anos iniciais do ensino fundamental em escolas públicas de uma rede municipal no interior do Estado de São Paulo. Os resultados da referida pesquisa demonstraram a necessidade do desenvolvimento de ações voltadas à inserção profissional dos professores iniciantes, bem como a possibilidade de assessoria e formação que lhes assegurem auxílio no enfrentamento de problemas que caracterizam o início da carreira docente.

Dessa forma a formação de professores coloca-se como uma questão crucial a ser debatida, considerando também a avaliação externa como um aspecto importante dentre os vários a serem abordados num programa de formação docente.

No momento atual, segundo Locatelli (2002), o grande desafio que se coloca em relação a avaliações externas, como por exemplo citamos o SAEB, é envolver os professores, diretores, pais, alunos e membros da sociedade civil em geral no processo de avaliação em seus vários momentos, de modo que a avaliação externa seja considerada como uma forma de apoio para a melhoria da educação.

A referida autora, afirma que embora a avaliação externa tenha objetivos totalmente diferentes da avaliação realizada em sala de aula no cotidiano escolar, não pode-se ignorar que as informações fornecidas pelas avaliações externas, não só podem ajudar os professores nesse processo de ensino e aprendizagem, como também possibilitar discussões sobre as dimensões que envolvem esse processo.

Porém, segundo Locatelli (2002), é importante que os professores tenham a oportunidade de participar de discussões sobre as matrizes de referência instituídas pelo SAEB. Mas, não somente isso. Cabe salientar a necessidade do conhecimento dos elementos que constituem da organização das provas, da aplicação e da análise de resultados se constituírem em condição importante para ações profissionais dos docentes e não meramente um conhecimento teórico e contemplativo. Contribuindo assim com um maior entendimento pelo professor de como essas informações podem complementar suas ações em sala de aula.

Considerando que o contexto atual requer do professor, novas propostas de atuação profissional, constantes e diferentes aprendizagens, tornam-se extremamente necessários programas de formação que favoreçam o acesso orientado, discutido, debatido, dialogado e esclarecedor do professor às dimensões do SAEB, ou até mesmo de outras avaliações externas que porventura possam ser aplicadas nas redes de ensino, assegurando-lhes a construção de saberes docentes necessários à prática pedagógica cotidiana.

Em relação à avaliação externa e formação de professores, Bauer (2011) analisou possibilidades e limites da utilização dos resultados obtidos pelos alunos no Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) para a formulação e o direcionamento de políticas de formação de professores. A autora visitou treze Diretorias Regionais de Ensino da capital do Estado de São Paulo. Com o propósito de conhecer o trabalho de formação docente e analisar

como este se relacionava com os dados obtidos no SARESP, a mesma realizou catorze entrevistas com profissionais de Diretorias de Ensino, dois técnicos em avaliação da Fundação para o desenvolvimento da Educação e uma na Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP). Também entrevistou um coordenador pedagógico e alguns professores de Ciclo I durante uma visita a uma escola para acompanhar a aplicação do SARESP. Desse modo, a pesquisadora buscou investigar como os profissionais responsáveis pela formação dos docentes, entendiam a relação entre avaliação e formação de professores.

Os resultados obtidos evidenciaram que a relação entre os resultados da avaliação externa e a formação de professores está presente, de forma escrita, na documentação dos programas de formação elaborados pelas Diretorias de Ensino. Porém, segundo a autora, a realidade observada sugere que nem todas as diretorias visitadas realizavam as ações previstas ou sugeridas pela Secretaria nos documentos dos programas, elaborando ações próprias a partir dos resultados. Dessa forma, os dados evidenciam que a proposição de ações de formação baseadas nos resultados do sistema de avaliação estudado, fica na dependência da disponibilidade do pessoal técnico alocado em cada Diretoria.

Bauer (2011), conclui que a concretização desse propósito depende do engajamento dos profissionais que atuam nas Diretorias de Ensino. Além disso, as ações desenvolvidas pela Secretaria de Educação não foram suficientes para assegurar o pretensu vínculo entre avaliação e formação docente.

Tais resultados salientam a relevância e a pertinência da indagação: quais seriam as melhores formas de utilizar dimensões dos sistemas de avaliação em larga escala, como tópicos e descritores, bem como resultados produzidos pelos mesmos, quer no cotidiano da sala de aula, quer como informações para a formulação e a implementação de políticas educacionais?

Diante do material bibliográfico ora considerado, destaca-se a necessidade de as instituições formadoras atuarem para garantir o acesso qualificado aos saberes necessários à docência, principalmente em relação às avaliações externas e às suas contribuições para com a prática pedagógica.

Dentre todos os saberes necessários à docência, destaca-se a necessidade de o professor ter o conhecimento das avaliações externas como políticas públicas voltadas para a qualidade da educação, como também a necessidade de relacionar as dimensões de um sistema de ensino com sua atuação cotidiana.

Em síntese, as considerações acima salientaram que a implantação dos sistemas de avaliação em larga escala da educação básica, em particular, o SAEB, sustenta como prioridade e justificativa, construir e produzir evidências para a melhoria da qualidade no ensino. Todavia, os efeitos da implantação de tal política educacional pública devem instrumentalizar, devem se constituir em condição instrucional para orientar as ações profissionais dos professores nas escolas de educação básica.

As referências acima mencionadas, fundamentadas em bases documentais e em entrevistas que mesclaram relatos de professores e de gestores, indicam insuficiências para converter dimensões e resultados de diferentes sistemas de avaliação externa em objeto de mudança e de orientação de práticas profissionais docentes.

Em última instância, portanto, há a ênfase na atuação cotidiana do professor, na sua sala de aula, na sua unidade escolar, diante do cenário de avaliação externa, impessoal do desempenho de seus alunos.

Na sequência, o presente trabalho expõe concepções da atuação docente fundamentadas na Análise do Comportamento que orientaram a proposição de caracterização e de análise das incidências da SAEB no trabalho cotidiano do professor ao final do primeiro ciclo do Ensino Fundamental.

4 ANÁLISE DO COMPORTAMENTO E ATUAÇÃO PROFISSIONAL DO PROFESSOR

A caracterização das bases históricas, teóricas e conceituais de uma interpretação da Educação e, de modo mais específico, da formação de professores, na Análise do Comportamento, apresenta-se como tema recorrente da literatura em língua portuguesa (Hübner e Marinotti, 2004; Kubo e Botomé, 2001; Carrara, 2004; Moroz, 1993; Skinner, 1978; Skinner, 1972; Zanotto, 2000). Certamente, reapresentar tal caracterização excederia em demasia o escopo do presente trabalho.

De modo mais sintético, o propósito deste capítulo consistiu em expor um delineamento geral de algumas orientações da Análise do Comportamento para o tratamento dos objetivos, dos resultados e das principais conclusões acerca da

proposta de caracterizar as incidências do SAEB, como política pública educacional de larga escala, na atuação cotidiana e profissional do professor.

Em última instância e, sob hipótese alguma, desconsiderando a complexa rede de fatores envolvidos no oferecimento de uma educação de qualidade, a consecução das metas dos sistemas de avaliação em larga escala depende da atuação vigorosa e virtuosa do professor, a saber, depende de um ensinar fundamentado, reflexivo e devidamente amparado na interpretação segura e dialogada dos determinantes de suas ações.

Inicialmente, poder-se-ia indagar: a caracterização do ensinar, ou seja, da atuação profissional do professor, teria sentido dentro de qual concepção analítico-comportamental de Educação? Textualmente, Skinner (1978) afirma que a Educação consiste em estabelecer comportamentos com uma característica essencial: devem ser repertórios vantajosos, importantes, para o aprendiz e para os outros (comunidade) em um tempo futuro. Neste contexto, a escola assume, como papel primordial, formar o aluno para aquilo que Skinner denominou por auto-governo intelectual (Skinner, 1972).

Possivelmente em franca sintonia com diretrizes e orientações curriculares que vigoraram a partir do final do século XX no cenário educacional brasileiro, como a LDB e os Parâmetros Curriculares Nacionais, as teses da Análise do Comportamento concentraram ênfase em advogar que à escola, enquanto instituição e agência controladora (Skinner, 1978), caberia a importante função de desenvolver repertórios que serão importantes na interação futura do aluno em comunidades distintas daquela que foi responsável pelo estabelecimento de tais repertórios. Em outros termos, a escola deve atuar na proposição de condições que possa desenvolver repertórios para a atuação futura do aprendiz num mundo (comunidade) do qual a escola não mais faça parte.

Portanto, qual seria a característica crítica de tais repertórios? E como tais repertórios se relacionam com a noção de auto-governo intelectual?

Skinner (1978; 1972) foi categórico ao afirmar que a escola somente cumprirá adequadamente sua função social precípua quando estabelecer repertórios comportamentais que produzam efeitos sobre o próprio comportamento do aprendiz. Neste contexto, encontra-se embutida a importante noção de autonomia.

Segundo a Análise do Comportamento, há uma importante classe de comportamentos denominados por repertórios precorrentes. Tais comportamentos

concentram seus efeitos sobre o próprio comportamento da pessoa que os emite. Ou seja, os efeitos dos repertórios precorrentes são alterações do comportamento do próprio indivíduo.

De modo mais preciso, no capítulo VI – Ensinar a Pensar, segundo Skinner (1972),

Certos tipos de comportamento tradicionalmente identificados como pensar precisam, entretanto, ser analisados e ensinados como tais. Algumas partes do nosso comportamento alteram e melhoram a eficiência de outras partes no que pode ser chamado de auto-governo intelectual. Deparando com uma situação para a qual não há comportamento eficiente disponível (na qual não podemos emitir uma resposta que seja provavelmente reforçada), comportamo-nos de maneiras que tornam possível o comportamento eficiente (melhoramos nossas chances de reforço). Ao fazê-lo, tecnicamente falando, executamos uma resposta “preliminar” que muda ou o ambiente ou a gente mesmo, de forma tal que o comportamento “consumatório” ocorra. (p.113-114).

Procedimentos de ensino que desenvolverem repertórios diretamente vinculados com a produção dos eventos reforçadores finais (por exemplo, a resposta final na resolução de um exercício ou a resposta que conclui uma dada sequência de raciocínio) e preliminares (respostas que iniciam uma sequência de resolução), de modo cada mais eficientes, tornarão o aprendiz gradualmente mais independente de instruções, de comandos e de condições externas que se mostram incompatíveis com a noção de autonomia.

Dois aspectos importantes. Em primeiro lugar, o explícito reconhecimento de que os repertórios precorrentes (preliminares) e repertórios que finalizam sequências de respostas podem (e devem) ser ensinados. Enquanto passíveis de ensino, Skinner claramente se mostra antagônico às práticas culturais que propagam a importância do ensino, mas que das maneiras mais sutis e supostamente amparadas em orientações pedagógicas, promovem a seleção dos que já apresentam tal repertório à revelia da proposição de condições adequadas para o desenvolvimento do mesmo.

Em segundo lugar, tais repertórios devem ser ensinados direta e explicitamente, como objeto de situações intencionalmente planejadas. O ensino de tais repertórios, por seu turno, sob condições adequadas, depende da identificação e

descrição das classes de ações que os definem. Quando ensinamos repertórios precorrentes cuja principal alteração é produzir repertórios cuja consequência se constitui no evento que deve controlar toda a manutenção da sequência de respostas esperadas estabelecemos condições que tornam o aprendiz independente de outrem, dependente somente “das coisas do mundo”. Trata-se da condição esperada para a manifestação da autoconfiança, da autonomia. Mas, atingir tal estado depende da especificação clara e descritiva dos repertórios desejados, das classes de comportamentos que definem as aprendizagens esperadas, a saber, dos descritores que definem os desempenhos estimados como medidas das habilidades e das competências preconizadas.

Quando voltamos a reflexão para o ensino público predominante na educação básica obrigatória brasileira, questiona-se, de modo recorrente, sobre a qualidade do mesmo, principalmente devido às baixas médias alcançadas pelos alunos, divulgadas por meio do IDEB.

Podemos observar que, muitas vezes, os professores atribuem o fracasso dos alunos a fatores que independem de sua atuação ou mesmo da própria escola. Como, por exemplo, a falta de interesse dos alunos, a falta de saúde, o baixo nível intelectual e econômico, etc. Nesta argumentação, Pereira, Marinotti e Luna (2004) apontam a necessidade de uma reformulação do ensino que leve em conta as características e a diversidade da população com que se trabalha.

No entanto, os referidos autores mencionam fatores que podem controlar o comportamento do professor, incidindo diretamente naquilo que o professor faz. Como por exemplo, tarefas determinadas por instâncias superiores, o julgamento de outros professores, o plano de aula que o professor faz, o comportamento disciplinar do aluno, a qualidade da relação que o professor mantém com os alunos, a participação dos pais na escola, a crença sobre as famílias, crença sobre a responsabilidade sobre o desempenho dos alunos, exigências burocráticas, expectativas profissionais e a formação profissional.

Sendo assim, alguns princípios derivados da Análise do Comportamento para o ensino são apontados por Pereira, Marinotti e Luna (2004), a fim de contribuir com o planejamento do professor. O primeiro princípio citado seria “manter o aluno constantemente em atividade”, dessa forma o professor terá condições de acompanhar seu desempenho e replanejar o ensino. Como segundo princípio, considera-se o “prover consequências reforçadoras positivas para os

comportamentos do aluno”. Ressalta-se aqui a necessidade de salientar as aproximações ao desempenho adequado e que o professor proponha tarefas compatíveis com o que o aluno já sabe, bem como aumentar o grau de dificuldade gradativamente, para que seja difícil, mas possível.

“Evitar ao máximo conseqüências aversivas” consiste no terceiro princípio. Segundo os autores, algumas conseqüências do controle aversivo são bem conhecidas e podem ser identificadas no ambiente escolar. Tais práticas podem produzir efeitos como comportamentos de fuga e esquiva, acompanhadas por reações emocionais. Essas práticas podem inibir um comportamento, mas não ensinam e não instalam repertórios produtivos. Ao contrário disso, a proposta skinneriana enfatiza a implementação de contingências positivas na educação, embora seja um tanto difícil ao professor implementar um sistema de reforçamento positivo dentro da escola por tratar-se de um ambiente predominantemente aversivo.

O quarto princípio “priorizar conseqüências naturais em relação a artificiais” indica que o ideal é que os comportamentos deveriam ser mantidos por contingências designadas como naturais. Porém, às vezes, faz-se necessário lançar mão de contingências artificiais, até que para o aprendiz a atividade torne-se intrinsecamente motivadora.

O quinto e último princípio consiste em “Envolver o aluno ao máximo na avaliação de seu próprio desempenho”. Para que o aluno tenha condições de analisar e reorientar seu próprio desempenho, substituir eventuais contingências artificiais pelas naturais torna-se necessário. E para isso o professor, pode gradualmente oferecer condições, como por exemplo, apontar para o aluno os critérios de avaliação, levá-lo a confrontar tais critérios com seu comportamento etc.

Diante desses princípios, acreditamos que o professor pode buscar uma prática pedagógica mais comprometida com a aprendizagem dos alunos, tornar seu planejamento menos distante de suas ações cotidianas, oferecendo oportunidades para que os alunos tenham comportamentos mais compatíveis com os objetivos de ensino estabelecidos.

Em suma, ensinar, nessa mediação teórica, é um processo comportamental que define-se pelos efeitos que produz, a saber, por aquilo que o aluno aprendeu, e não pelas intenções do professor, ou aquilo que ele fala que faz (relatos verbais) de sua prática pedagógica cotidiana (CARVALHO, 2002).

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

Sendo assim, para que o professor cumpra sua função de ensinar, é preciso que as instituições, tanto de formação inicial, quanto de formação continuada ou em serviço, garanta-lhes condições, as quais algumas perpassam pela formação profissional.

Dessa forma, segundo Zanotto (2004):

Compete explicitamente à instituição educacional a tarefa de garantir ao aluno uma formação que lhe propicie o acesso aos conhecimentos socialmente acumulados e a aquisição dos comportamentos de autogoverno, capacitando-o a atuar sob novas contingências e a agir com sucesso em relação ao mundo, em um tempo futuro. Por isso é que a educação, de modo diferente de outras agências, se constitui como uma instituição social que requer de seus agentes, de modo especial dos professores, o domínio de um vasto conjunto de conhecimentos científicos sobre o mundo físico e social e sobre o comportamento humano, de modo a responder pelo ensino formal e sistemático de modo eficiente.”

Assim, para que os professores adquiram saberes necessários à docência como a referida autora especificou, além de uma formação adequada é preciso também, que os professores assumam o controle de suas próprias ações, que saibam o porquê ensinam determinados conteúdos, que possam alterar ou exercer contracontrole em relação as contingências e não apenas descrevê-las, e ainda que esses profissionais saibam identificar suas próprias ações como parte importante da explicação dos comportamentos dos alunos (ZANOTTO, 2004).

Porém, Zanotto (2004) enfatiza que mudanças no comportamento do professor, ao ensinar, só serão eficazes se as contingências planejadas para isso lhe ofereça autonomia para tomar decisões, pautar-se pelo objetivo que pretende atingir e pela análise do comportamento que deseja ensinar, evitando adesões acríticas a métodos de ensino que porventura sejam impostos.

Nesse sentido, ao pensarmos no Sistema de Avaliação da Educação Básica, como uma política pública implementada nas escolas, a fim de aferir a qualidade da educação brasileira, que pode incidir na prática cotidiana do professor, pode-se indagar como o professor comporta-se diante desse sistema de avaliação externa? Quais são as incidências em sua prática?

Será que o professor faz uma adesão estrita ao sistema, subordinando-se a selecionar conteúdos e práticas totalmente em função das diretrizes traçadas pela Matriz de Referência do SAEB? Ou, por outro lado, o professor tende a ignorar tais diretrizes durante o ano letivo, submetendo-se apenas a participação dos alunos no dia da avaliação?

Caracterizar incidências de dimensões do SAEB sobre as práticas de planejamento e de ensino do professor, em última instância, consiste em investigar se e quais relações de controle podem ser identificadas entre as ações do professor e as diretrizes do SAEB. Relações de controle que predominam na atuação do professor mostram-se consistentes nos planejamentos, nas ações em sala de aula e nas discussões sobre dimensões do SAEB?

Estima-se que princípios da Análise do Comportamento poderão favorecer a identificação, a descrição e a discussão de características importantes da atuação profissional do professor, considerando variáveis (fatores, dimensões) dispostos pela matriz do SAEB.

5 MÉTODO

5.1 PARTICIPANTES

Participou desta pesquisa uma professora do 5º ano do Ensino Fundamental lotada em escola pública da Rede Municipal de Ensino, em cidade localizada no interior do Estado de São Paulo.

A professora participante é formada em Pedagogia e possui Especialização em Educação Especial Inclusiva, atuou por sete anos em instituição de atendimento a pessoas portadoras de necessidades educativas especiais e há cinco anos está na docência na Rede Municipal, na qual já lecionou em três escolas diferentes. O tempo de atuação da professora com salas de 5º ano é de dois anos.

No ano da realização da pesquisa, a professora foi responsável por uma sala de 5º ano, com 27 alunos, dos quais segundo a mesma, quatro alunos apresentam necessidades especiais comprovadas por laudo médico, dezenove alunos com dificuldades de aprendizagens e quatro com aprendizagem típica, esperada para idade e série. Segundo a professora, as dificuldades de aprendizagem ocorrem pelo fato de os alunos não freqüentarem as aulas de reforço, além de dificuldades provenientes dos anos anteriores.

A participação da professora foi precedida pela assinatura do Termo de Consentimento de acordo com as orientações do Conselho Nacional de Saúde (CNS). (Protocolo 012697 –FC/UNESP/Bauru)

5.2 MATERIAL

Nas atividades de coleta de dados foram utilizadas fotocópias dos descritores de Língua Portuguesa publicados na matriz do SAEB (Brasil, 2011). Nas entrevistas com a professora participante, a pesquisadora fez uso de um gravador digital portátil e de roteiros previamente elaborados. Além disso, foram utilizados protocolos em versão impressa, para orientar as interações com a professora e a coleta de informação sobre os Tópicos e os descritores de Língua Portuguesa da Matriz do SAEB.

5.3 LOCAL

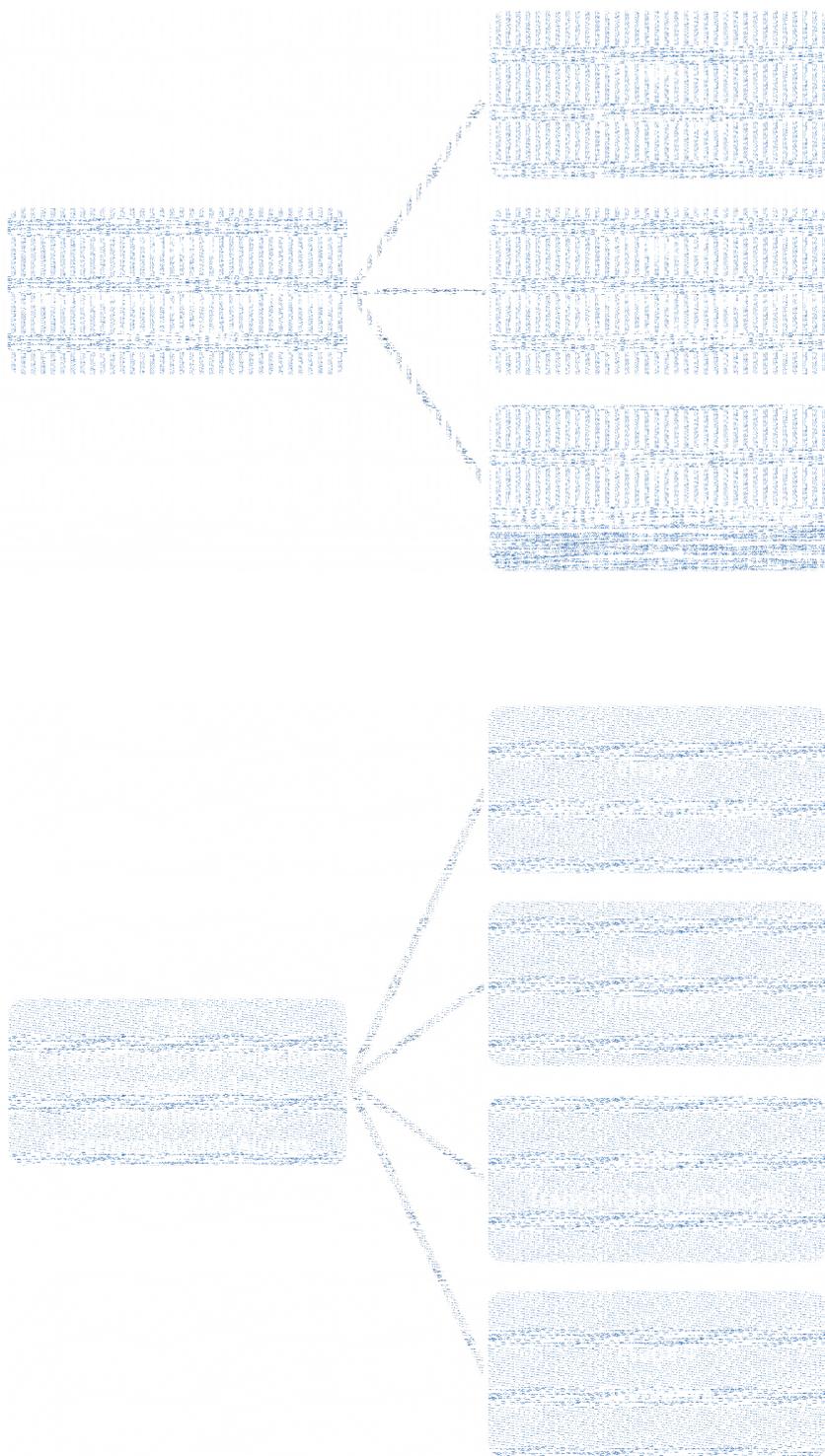
Todas as atividades de coleta de dados foram realizadas na escola municipal na qual a professora participante encontrava-se lotada, situada em bairro próximo ao centro da cidade.

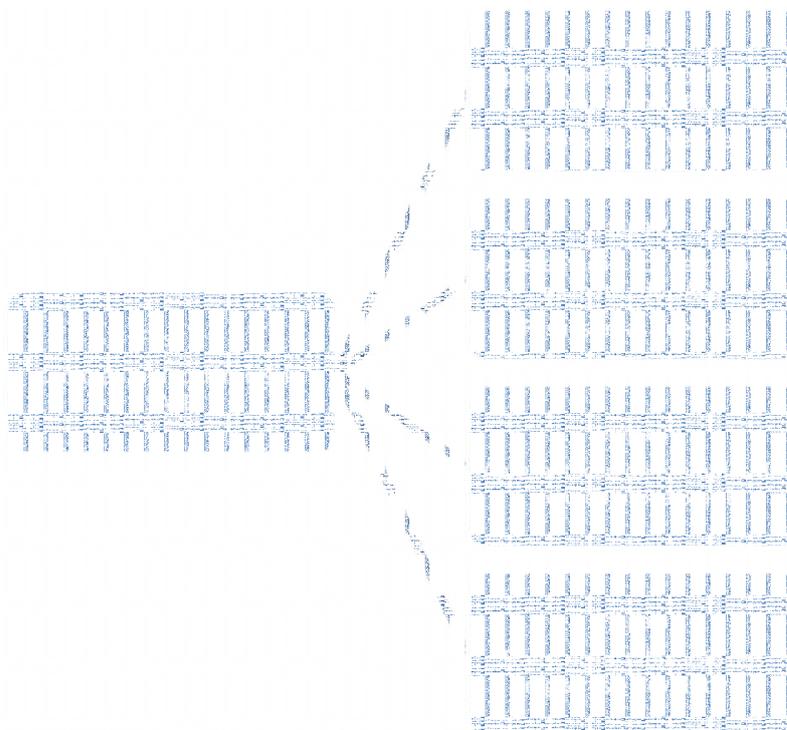
A biblioteca da escola foi utilizada para realização das entrevistas com a professora participante e a sala de aula para observação das aulas pela pesquisadora.

5.4 PROCEDIMENTOS ADOTADOS

A presente pesquisa foi desenvolvida em três fases, conforme demonstradas na figura 1.1 abaixo:

FLUXOGRAMA DAS FASES E ETAPAS DA PESQUISA





Fase 1. O objetivo da Fase 1 foi caracterizar as unidades de ensino planejadas pela professora participante envolvendo prioritariamente os conteúdos que foram ministrados no segundo semestre letivo de 2012. A Fase 1 foi constituída por três etapas:

Fase 1 / Etapa 1 – Nesta etapa foi realizada uma entrevista (Roteiro 1- Apêndice 1). Foram solicitadas informações sobre os conteúdos previstos para o semestre no qual esta pesquisa foi realizada, os objetivos, os materiais utilizados e as estratégias de avaliação que estavam previstas no planejamento da professora (Entrevista 1). Nesta mesma entrevista foram solicitadas informações sobre o trabalho que a professora realiza com a turma, e o perfil da turma em relação às aprendizagens.

Fase 1 / Etapa 2 – Na Etapa 2 a prioridade residiu na elaboração de material textual e gráfico a partir das informações obtidas na etapa anterior. Na Etapa 2 ocorreu a transcrição da Entrevista 1 com a posterior tabulação dos registros. A tabulação ocorreu em tabelas que indicaram, para cada tema/tópico mencionado pela

professora, em colunas sucessivas, os objetivos, os materiais previstos, as práticas de ensino e as estratégias de avaliação. As tabelas foram impressas, em duas vias, para discussões com a professora na etapa seguinte.

Fase 1 / Etapa 3 – Na última etapa da Fase 1 foi realizada a Entrevista 2 que consistiu na devolutiva dos registros da Etapa 1. Foi apresentada a tabulação efetuada dos registros em áudio em versão impressa da Entrevista 1, para a professora. A professora leu e efetuou correções e acréscimos estimados necessários nos registros impressos. Foi elaborado um modelo interpretativo do planejamento das unidades de ensino, de forma a expressar as discussões, correções e acréscimos feitos pela professora proponente. Este modelo foi denominado DOC 1, sendo o mesmo utilizado em fases posteriores do procedimento. Ao final desta Etapa, a professora e a pesquisadora definiram um cronograma de atividades de observação de aulas relacionadas com as unidades de ensino envolvidas no planejamento.

Fase 2. O objetivo da Fase 2 consistiu em caracterizar possíveis relações entre o desempenho dos alunos e as condições fornecidas pela professora na execução do planejamento a partir da observação das atividades em sala de aula, bem como caracterizar as atividades de planejamento das unidades de ensino e atividades de ensino em sala de aula, feita, a partir da análise, pela professora dos registros e das tabulações efetuadas nas fases anteriores. Para obtenção de tal objetivo foram efetuadas discussões com a professora sobre as tabulações das respectivas aulas observadas, bem como análises comparativas entre as tabulações das atividades planejadas (Fase 1/ Etapa 3) e das aulas ministradas. Foram desenvolvidas quatro etapas:

Assim, a Fase 2/Etapa 1 consistiu nas atividades de observação da execução de unidades de ensino em sala de aula, de acordo com o cronograma definido na etapa anterior. Inicialmente, a pesquisadora efetuou um período de ambientação na sala de aula. Este período consistiu em permanecer na sala, durante as aulas ministradas pela professora. Ao final do período de ambientação foram iniciadas as atividades de observação.

Durante a observação das aulas, a pesquisadora ficava em uma mesa situada no fundo da sala, durante duas semanas, por cinco dias. Foram efetuados registros

cursivos das práticas de ensino e de avaliação fornecidos pela professora, bem como das ações dos alunos em interação com as mesmas.

Ao final de todas as aulas observadas, foi elaborada uma síntese, expressa em tabelas, das observações efetuadas.

Fase 2 / Etapa 2 – Nesta etapa, sob a forma de entrevista (Entrevista 3), também com registro em áudio, a pesquisadora apresentou a tabulação dos registros das aulas observadas para a professora, com destaque para as ações dos alunos observadas. A professora foi orientada a assinalar concordâncias, discordâncias, acréscimos, e correções sobre os registros apresentados e a comentar também aspectos relevantes sobre cada aula.

Fase 2 / Etapa 3 – Nesta etapa ocorreu a transcrição das observações efetuadas pela professora acerca dos registros de observação das aulas. Foi elaborada uma tabulação final que sintetizou as observações apresentadas pela professora sobre os respectivos registros na etapa anterior.

Fase 2 / Etapa 4 – A Etapa 4 foi iniciada com a apresentação para a professora das tabulações efetuadas na Etapa 3. Esta versão foi denominada DOC 2, sendo a mesma utilizada em fases posteriores. A professora avaliou se as alterações efetuadas estavam de acordo com as discussões conduzidas na Etapa 2 da Fase 2, com instrução para, se necessário, novamente indicar conexões, acréscimos e sugestões sobre o material impresso.

Fase 3 - O objetivo da Fase 3 foi o de demarcar e caracterizar, incidências de dimensões da Matriz do SAEB (Brasil, 2011), em particular de Tópicos e dos respectivos Descritores, sobre o relato da professora acerca das atividades planejadas e das aulas ministradas considerando as sínteses previamente elaboradas no DOC 1 e DOC 2. A Fase 3 consistiu em um conjunto de discussões com a professora sobre tópicos e descritores da Matriz do SAEB, bem como sobre exemplos de itens da Prova Brasil e na proposição de correspondências entre tais dimensões e as atividades efetuadas nas Fases 1 e 2 do projeto. A Fase 3 compreendeu quatro etapas:

Fase 3 / Etapa 1 – Nesta etapa, os seis tópicos de Língua Portuguesa foram apresentados para a professora. Em versão impressa após a leitura pela professora dos Tópicos, bem como diante do DOC1 (Fase 1/Etapa 3) e do DOC2 (Fase 2/Etapa 4), a professora deveria responder oralmente (com gravação em áudio) e de modo sequencial duas questões:

- a) Na sua avaliação, os temas propostos no planejamento (DOC1) mostram-se mais consistentes (adequados/próximos) com quais tópicos da matriz do SAEB? Discutir.
- b) Na sua avaliação, as aulas executadas (DOC2) trataram, com mais adequação e de modo mais pertinente, conteúdos relacionados com quais tópicos da matriz do SAEB? Discutir.

Fase 3 / Etapa 2 – Nesta etapa, os quinze descritores de Língua Portuguesa dispostos na matriz do SAEB foram apresentados para a professora, em versão impressa em ordem definida por sorteio de modo seqüencial, digitado sendo um descritor por linha. A apresentação dos descritores foi realizada sem a vinculação dos mesmos com os respectivos Tópicos, ou seja, a apresentação desconsiderou os vínculos propostos na matriz (Brasil, 2011), entre Tópicos e Descritores. Diante dos descritores, bem como do DOC1 e do DOC2, a professora deveria responder oralmente (com gravação em áudio) e de modo sequencial duas questões:

- a) Quais foram as práticas de ensino vinculadas ao planejamento e às aulas ministradas, mais diretamente relacionadas com o desenvolvimento dos descritores da matriz do SAEB? Discutir.
- b) Quais foram os desempenhos dos alunos que poderiam ser admitidos como medidas dos descritores indicados na matriz do SAEB? Discutir.

Fase 3 / Etapa 3 – Na Etapa 3, a pesquisadora apresentou para a professora exemplos de itens (questões) usualmente utilizados para avaliar o desenvolvimento das aprendizagens preconizadas na matriz do SAEB. Para cada item apresentado, a professora deveria indicar: a) o tema estimado mais pertinente (de acordo com os temas apresentados na Fase 3/Etapa 1); b) as aprendizagens envolvidas, considerando as aulas ministradas (DOC2); c) os descritores do SAEB (de acordo com material exibido na Fase 3/Etapa 2); e os Tópicos do SAEB (de acordo com o material exibido na Fase 3/Etapa 1).

Fase 3 / Etapa 4 – Após a transcrição e tabulação dos registros em áudio referentes às três etapas anteriores, a Fase 3 foi finalizada com a apresentação das tabulações de tais registros para a professora. A pesquisa foi finalizada com discussões entre a pesquisadora e a professora sobre tais tabulações, com ênfase no estabelecimento de correspondências entre as dimensões da matriz do SAEB priorizadas na Fase 3 (Tópicos, Descritores e itens da Prova Brasil) e as sínteses sobre as atividades de planejamento (DOC 1) e de execução de unidades de ensino (DOC2) pela professora. Ao final, também como tema de discussão, a professora deveria avaliar possíveis contribuições das atividades realizadas para a sua prática profissional.

6 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os principais resultados obtidos serão apresentados de acordo com as fases e as etapas do procedimento anteriormente indicadas.

6.1 FASE 1

O planejamento apresentado pela professora em termos de unidades de ensino para os conteúdos curriculares previstos para o semestre em que a pesquisa foi realizada, bem como as informações sobre os objetivos, os materiais previstos, as práticas de ensino e as estratégias de avaliação foram dispostos no Quadro 3, abaixo. No Quadro 3 encontram-se discriminadas as informações da seguinte forma: em letra normal as informações já contidas no plano anual da professora, em itálico as informações fornecidas pela professora por ocasião da entrevista inicial (Fase 1/Etapa 1 – Entrevista 1), e sublinhado as informações inseridas após o contato com a tabulação da Entrevista 1, ou seja, durante a Fase 1/Etapa 3.

Quadro 3 – Planejamento dos conteúdos curriculares de Língua Portuguesa para 2º semestre de 2012, exposto pela professora na entrevista inicial, bem como após contato com a transcrição e a tabulação da entrevista na Fase3/Etapa3.

TEMA/ CONTEÚDO	OBJETIVO	MATERIAIS	PRÁTICAS DE ENSINO	ESTRATÉGIAS DE AVALIAÇÃO	APRENDIZAGENS ESPERADAS	COMENTÁRIOS
Produção de <u>textos</u>	<ul style="list-style-type: none"> Localizar informações no texto; Apreciar textos literários, diferenciando os gêneros e considerando a intencionalidade do autor; 	Livro de <u>lendas</u>	<p>Reescrita das lendas (livro de reescritas)</p> <ul style="list-style-type: none"> Reescrita de trecho de textos corrigidos coletivamente pelo professor com enfoque gramatical e ortográfica; (correção na lousa, ajuda a construir a palavra) Leitura e interpretação de textos <u>informativos</u> (tirou <u>essa palavra</u>); 	<ul style="list-style-type: none"> O aluno será diariamente avaliado, considerando sua participação, interesse, pontualidade, comportamento, entrega de trabalhos e compreensão dos assuntos abordados. Será avaliado quanto a responsabilidade que demonstra com os assuntos pertinentes à sua vida escolar e também meio de provas bimestrais. (Para todos os bimestres) <p><i>Ditados (caderno de ditado), execução das atividades das fichas.</i></p>	<p>Aprender sílabas complexas</p>	<p>Prática de cartazes, reescritas, e outras é baseada em vivências, tudo eles tem que vivenciar, tem que brincar para depois escrever.</p> <p>Ditado se eles apresentam evolução eu dou nota, mas se não apresentam</p>

			<ul style="list-style-type: none"> • Realizar trabalho de pesquisa e reescrevê-las; • Transformar o texto visual (História em quadrinhos) em texto narrativo; • Leitura coletiva e individual; • Interpretação do texto; • Ler diferentes textos a partir da percepção do ritmo e da disposição gráfica do texto poético. • Aulas de informática; 			<p>eu não prejudico</p> <p>Eles indo para o 6º ano lendo e interpretando já ta bom , porque ontem eu ajudei minha sobrinha que estuda no São José e ela está aprendendo sinônimos e antônimos, então eu fiquei tranquila que eles vão aprender essas coisas da gramática o ano que vem</p>
						<u>Aprimorassem a</u>
						<u>Escrever cartas</u>
						<u>Escrita de cartas no</u>

<u>Cartas</u>	<p><u>Conhecer esse gênero</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Tentar revisar</u> textos evitando ambigüidades, articulando partes do texto (<i>apenas uma noção, está na fase bem inicial</i>) garantindo a concordância nominal e verbal; 		<u>computador</u> Fichas		<u>escrita</u>	
<u>Bilhetes</u>	<u>Produzir texto</u>	Fichas	Seleciona fichas aleatoriamente, mas todos os alunos passarão por todas as fichas	Por meio da execução das fichas		
<u>anúncios</u>	<u>Produzir texto</u>	Fichas	Seleciona fichas aleatoriamente, mas todos os alunos passarão por todas as	Por meio da execução das fichas		

<u>cartazes</u>			<u>fichas</u> <u>Projeto: preservação da natureza e cuidados na escola</u>			
<u>leitura</u>	<u>Ler e saber o que está lendo, interpretar (conteúdo do texto)</u> <u>Despertar o prazer pela leitura.</u>	Fichas de leitura e interpretação (diversos tipos de textos: receita, jornal, narrativas etc.)	<u>Ida a biblioteca, trabalho com adivinhas</u> <u>FICHAS: questiona os alunos quanto a interpretação, pede para os alunos lerem</u>	Texto e questões, listas,	<u>Ler e interpretar textos</u> <u>Adquirir autonomia para realizar atividades</u> <u>Principalmente que os alunos aprendam a ler e escrever.</u>	
<u>Projeto Vinicius de Moraes</u>	<u>Conhecerem Vinicius de Moraes</u>	Livros, textos da internet	<u>Pesquisa na internet, escrita de poesias e construção de autobiografia (DIÁRIO) (começou a fazer mas parou por desinteresse dos alunos)</u>	Por meio da escrita no diário	<u>Aprendam o tipo de texto, biografia</u>	Parou o projeto Vinicius, pois estava muito elaborado para os alunos, eles são muito infantis e não deu certo para os alunos, eles não escreviam no diário, então eu parei.
<u>Projeto meu endereço</u>	<u>Saber o endereço em que moram</u> <u>Conhecer o que é rua, cidade e bairro</u>	Computador	<u>Pesquisa no Google Maps, escrita</u>		<u>Que eles</u>	

<u>Poemas</u>	<u>Desenvolver a leitura e escrita de poemas</u>	Livros de poesias	<u>Leitura em voz alta pelo professor e pelos alunos, leitura nas fichas.</u>	Ler para o professor	<u>aprendam a ler e as características do tipo de texto</u>	
<u>Folclore</u>	<u>Produzir textos com autonomia</u>		<u>Reescrita de lendas e de brincadeiras</u>	Avalia a evolução da escrita por meio das produções	<u>Lendas e textos instrucionais (leitura escrita e as características)</u>	Vou trabalhar também as superstições

Fonte: organizado pela autora (2012) com base nos resultados da coleta de dados.

De acordo com o plano expresso no Quadro 3, os Temas/Conteúdos estão concentrados predominantemente na produção textual. De modo comparativo, a leitura e a compreensão, prioridades da Matriz de Referência do SAEB, estão em menor evidência. No Quadro 3 constata-se que, de início, a produção textual foi exposta como Tema/Conteúdo. Entretanto, para Temas/Conteúdos como Bilhetes e Anúncios a expressão “Produzir texto”, é acrescentada pela professora, como objetivo, após o contato com a tabulação inicial.

O relato da professora sugere que os objetivos informam sobre quais são as aprendizagens que os alunos precisam alcançar em Língua Portuguesa em relação aos respectivos conteúdos mencionados.

Sobre possíveis correspondências entre os Temas/Conteúdos propostos e os objetivos indicados, observa-se que a professora acrescentou objetivos à medida que foram mencionados os Temas/Conteúdos planejados durante a Fase 1/Etapa1 que não constavam no plano anual de ensino, o qual ela utilizou como base de seu relato. Porém, na Fase1/Etapa3, ao ler a tabulação inicial de seu relato, a professora acrescentou outros objetivos, como, por exemplo, de acordo com o Quadro 3, para o Tema/conteúdo “Bilhetes e Anúncios” a professora acrescentou “Produzir textos”.

Dessa forma, constata-se no plano de ensino anual a proposição de objetivos comuns para temas/conteúdos diferentes, demonstrando que, de acordo com as alterações feitas pela professora na Fase 1/Etapa 3 após leitura da tabulação inicial, os objetivos previstos no planejamento não se relacionam com todos os conteúdos previstos, cabendo salientar que a professora acrescentou novos objetivos.

Por exemplo, os objetivos listados para todos os conteúdos são: “Localizar informações no texto; Apreciar textos literários, diferenciando os gêneros e considerando a intencionalidade do autor; Tentar revisar textos evitando ambigüidades, articulando partes do texto garantindo a concordância nominal e verbal”; durante seu relato na Fase 1/ Etapa 1, a professora acrescentou para o Tema/Conteúdo “cartas”, os objetivos “Escrever cartas” e “Conhecer esse Gênero”, já na Fase 1/Etapa 3, após a leitura da tabulação inicial a professora acrescentou para os temas/conteúdos “Bilhetes e Anúncios” o objetivo “Produzir textos”.

Em termos de possíveis correspondências entre os objetivos e as aprendizagens esperadas verifica-se uma oscilação, visto que ora há correspondência entres eles, ora não.

Assim, por exemplo, para o Tema/Conteúdo Leitura, o objetivo: “ler e saber o que está lendo, interpretar”, acrescentado ao plano pela professora durante a Etapa 3 em que ela realizou correções e ampliações, após a apresentação pela pesquisadora do quadro com os registros do plano de ensino e do relato feito pela professora, mostra-se consistente com a aprendizagem esperada “Ler e interpretar textos”.

Para o tema/contéudo “Cartas” também ocorre uma relação entre os objetivos: “Escrever cartas; Conhecer esse gênero e Tentar Revisar textos evitando ambigüidades articulando partes do texto, garantindo a concordância verbal e nominal”, e a aprendizagem esperada que consiste em que os alunos “aprimorem a escrita”, essa aprendizagem esperada relatada pela professora na Fase 1/ Etapa1 sugere que o aprimoramento da escrita pelos alunos perpassasse pelos objetivos indicados por ela, na mesma fase e etapa.

Da mesma forma na Fase 1 /Etapa3 a professora acrescenta o objetivo para o tema/contéudo “Poemas”: “desenvolver a leitura e escrita de poemas” e, como aprendizagem esperada, que os alunos aprendam a ler, bem como que aprendam as características desse tipo de texto, demonstrando a coerência entre tais aspectos do planejamento.

Contudo, para os temas/contéudos “bilhetes e anúncios” essa relação não se constitui pela falta do relato da aprendizagem esperada pela professora, como também para o Tema/Conteúdo “cartazes”, para o qual, de acordo com o Quadro 3 a professora não apresentou os objetivos e as aprendizagens esperadas.

Todavia, para o Tema/Conteúdo “Projeto Vinícius de Moraes”, o objetivo: “Conhecerem Vinícius de Moraes” restringe o acesso às ações que definiriam tal conhecer, sendo que a aprendizagem esperada pela professora (aprender o tipo de texto, biografia) igualmente prescinde da indicação das ações dos alunos que indicariam o “aprender” esperado. Neste exemplo, o objetivo e as aprendizagens esperadas igualmente afastam o leitor do acesso ao conjunto de ações dos alunos que poderiam indicar o sucesso de determinadas práticas de ensino na consecução de tais dimensões do planejamento da professora.

Para os Tema/Conteúdo “Produção de textos”, os objetivos “Localizar informações no texto e Apreciar textos literários, diferenciando os gêneros e considerando a intencionalidade do autor”; também distanciam-se da explicitação das ações que produziram tais aprendizagens, visto que a aprendizagem esperada

pela professora, relatada após a leitura da tabulação inicial na Fase1/Etapa3, mostra que os alunos deveriam aprender as sílabas complexas.

Por último, no “Projeto meu endereço”, relatado pela professora na Fase1/Etapa1, visualizam-se os objetivos: “saber o endereço onde moram; saber o que é rua, cidade e bairro”; que indicam o que os alunos devem aprender, mas não é possível verificar a correspondência de tais objetivos com as aprendizagens esperadas, pois a professora não as mencionou em seu relato.

Em relação aos materiais, observa-se a predominância do uso de fichas que contém exercícios de leitura e interpretação, confeccionada pela própria professora, por meio de recortes de páginas de livros que contém textos, exercícios de interpretação, leitura, diversidade de gêneros textuais. O livro didático não consta no planejamento, porém a professora relatou que usa bem pouco, às vezes, para tarefa.

Sobre as práticas de ensino, o relato da professora mescla referências às ações com reduzido grau de visibilidade. Destaca-se, neste item, a indicação de ações dos alunos decorrentes da solicitação da professora, como por exemplo, “leitura e interpretação de textos e escrita de cartas no computador”. Estima-se que essas ações seriam realizadas pelos alunos. Porém, de acordo com o Quadro 3, não fica claro quais seriam as ações de ensino da professora, para que os alunos realizassem tais procedimentos.

Cabe ressaltar que, as práticas de ensino solicitadas deveriam informar ou especificar as condições dispostas pela professora para o desenvolvimento das aprendizagens previstas, bem como para a obtenção dos objetivos indicados. Contudo, como salientado no Quadro 3, as respostas da professora, antes e depois do contato com a transcrição da entrevista inicial, indicaram as ações dos alunos decorrentes das solicitações da professora, como se as práticas de ensino estivessem restritas às solicitações da professora.

De modo predominante, no relato da professora, a descrição das ações de ensino, para cada tema/conteúdo, esteve restrita à indicação de algumas atividades.

No relato sobre as estratégias de avaliação foram mencionados objetos de avaliação, como as atitudes dos alunos (participação, comportamento, assiduidade, responsabilidade, interesse), tanto quanto instrumentos de avaliação, como provas, ditados, trabalhos e a execução dos exercícios contidos nas fichas. O relato, nas Etapas 1 e 3 da Fase 1, prescindiu de informações sobre os critérios de avaliação,

bem como sobre o vínculo entre os instrumentos de avaliação, os objetivos e as aprendizagens esperadas.

6.1.1 O planejamento da professora e a Matriz de Referência do SAEB

A princípio, verifica-se que a prioridade concedida pela professora ao Tema/Conteúdo produção textual poderia sugerir um relativo distanciamento da Matriz do SAEB, dado que o documento oficial concentra ênfase na leitura e compreensão de textos. Contudo, são observadas convergências entre os conteúdos listados, os objetivos e as aprendizagens esperadas no planejamento da professora com alguns descritores da Matriz de Referência da Prova Brasil (SAEB).

O Tema/Conteúdo produção textual, apresenta como um de seus objetivos que o aluno aprenda: “Localizar informações no texto; Appreciar textos literários, diferenciando os gêneros e considerando a intencionalidade do autor”. Estima-se que tais objetivos sustentem maior consistência com aprendizagens relacionadas com a leitura e a compreensão textual. Assim, segundo o disposto na Matriz SAEB, são consideradas relações entre tal tema com os descritores D1 (localizar informações explícitas em um texto), D4 (Inferir uma informação implícita em um texto) referentes ao Tópico I (Procedimentos de leitura) e D9 (Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros) referente ao Tópico II (Implicações do suporte, do gênero e/ou enunciador na compreensão do texto).

Cabe salientar, todavia, que as aprendizagens esperadas não explicitam tais relações, embora nas práticas de ensino, tenham sido relatadas ações voltadas para a leitura.

Para o Tema/Conteúdo “Cartas” os objetivos são: “escrever cartas; conhecer esse gênero; tentar revisar textos evitando ambiguidades, articulando partes do texto, garantindo a concordância nominal e a verbal”. Tais objetivos expressam aprendizagens relacionadas com a produção textual.

Porém, há evidências de aprendizagem de alguns procedimentos de leitura, como por exemplo, para conhecer o gênero textual (leitura de cartas) e revisar textos. Dessa forma, é possível relacioná-los com os descritores D9 (Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros) referente ao Tópico II, D2 (estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para continuidade de um texto) referente ao Tópico IV (Coerência e

coesão no processamento do texto) e D12 (estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc.) referente ao Tópico IV.

Os Temas/Conteúdos Bilhetes e Anúncios apresentam, igualmente, como objetivo, a produção textual, exposta inicialmente como um tema ou conteúdo e não como objetivo esperado. Por sua vez, para o Tema/Conteúdo Cartazes a professora não mencionou objetivos, estratégias de avaliação e, tampouco, aprendizagens.

Tal desempenho da professora na Fase 1 seria indicativo de um notório distanciamento de dimensões relevantes da Matriz SAEB (tópicos e descritores)?

Embora mostre-se conclusão plausível, análises adicionais sugerem uma interpretação diferente. Na realidade, os Temas/Conteúdos Bilhetes e Anúncios consistem em gêneros textuais distintos, enquanto que Cartazes indica uma modalidade de material gráfico. Para tais gêneros e modalidade, o Tópico II indica, como descritores, o D5 (Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso) e o D9 (Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros). Considerando que a prioridade dada pela professora para os Temas Bilhetes e Anúncios foi para o uso de fichas, as quais contém exercícios de leitura e interpretação, caberia indagar: será que não estaríamos diante de diferenças de terminologia entre o relato da professora e o enunciado dos descritores, ou seja, diante de características distintas de expressão sobre dimensões importantes do processo de avaliação?

Mas, para o Tema/Conteúdo Cartazes, a professora mencionou Material e, como Prática de Ensino, fez referência a um projeto, sem especificar objetivo, estratégia de avaliação e aprendizagens. Neste caso, a omissão refuta a hipótese de características diferentes de expressão e salienta possíveis dificuldades da professora para identificar as dimensões não respondidas no material e nas práticas de ensino mencionadas.

A leitura, como Tema/Conteúdo, apresenta o objetivo “ler e saber o que está lendo, interpretar”. Pode-se relacioná-lo com os descritores D5 e D9 ambos referentes ao Tópico II, D6 (Identificar o tema de um texto) referente ao Tópico I. Salienta-se também, neste caso, a coerência entre objetivo e aprendizagens esperadas.

O Projeto Vinícius de Moraes descrito no planejamento da professora, apresenta como objetivo “Conhecer Vinícius de Moraes” e como aprendizagem esperada “aprender o tipo de texto: biografia”. Aparentemente, poderia se admitir um

distanciamento da Matriz SAEB que preconiza, na realidade, diferentes formas de expressão. Um aspecto adicional a ser explorado é investigar se as práticas de ensino indicadas seriam suficientes para produzir medidas igualmente consistentes com os objetivos e as aprendizagens informadas pela professora e o enunciado do D9 do Tópico II da Matriz SAEB.

O Projeto Meu endereço sustenta como objetivos “conhecer o que é rua, cidade e bairro, saber o endereço em que moram”. Diante de tais enunciados, poderíamos indagar: o que faz a criança que conhece rua, cidade ou bairro? O que faz a criança que sabe o endereço? Tais respostas poderiam ser encontradas nas aprendizagens previstas para o tema/conteúdo em questão. Contudo, as aprendizagens esperadas não foram relatadas pela professora.

De modo recorrente cabe indagar: estamos diante de formas de expressão diferentes para aprendizagens comuns ou diante de propostas distintas de tratamento de conteúdos curriculares?

Admitindo a prioridade atribuída à leitura de textos informativos a respeito da temática apresentada, pode-se supor, à despeito de diferenças na forma de expressão, convergências de objetivos e de aprendizagens com os descritores D1 referente ao Tópico I e D9 referente ao Tópico II.

Com o Tema/Conteúdo Poemas a professora espera que os alunos aprendam a ler, como também as características do tipo de texto. Sustenta, como objetivo, em seu planejamento “desenvolver a leitura e escrita de poemas”. Dessa forma, pode-se admitir correspondências com os descritores: D14 (identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações) referente ao Tópico V (Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido) recursos tais muito presentes nos textos poéticos; D9 referente ao Tópico II.

O último Tema/Conteúdo listado pela professora foi o Folclore. Embora a professora apresente como objetivo a produção de textos, a leitura aparece nas aprendizagens esperadas, bem como a aprendizagem das características desse tipo de texto. Assim, seria possível estimar correspondências com os seguintes descritores: D7 (identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem uma narrativa) referente ao Tópico IV (Coerência e coesão no processamento do texto); D9 referente ao Tópico II e D2 (estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto) do Tópico IV.

Embora fossem identificadas algumas relações entre os conteúdos, objetivos, aprendizagens esperadas e descritores do SAEB, percebe-se uma relação muito restrita em razão do vocabulário das expressões da professora não sustentarem correspondência direta e explícita em termos de terminologia presente no SAEB.

Observa-se um predomínio para praticamente todos os temas/conteúdos, objetivos e aprendizagens esperadas dos descritores D1 no Tópico I, D2 no Tópico IV, D5 e D9 no Tópico II e D12 no Tópico IV.

O Quadro 3, com as informações fornecidas pela professora antes e após o contato com a tabulação da Entrevista 1, contudo sem os destaques expressos na versão apresentada acima, constituiu um material utilizado nas fases posteriores do procedimento e designado como DOC1 (Documento Síntese da Fase 1).

Nitidamente, os principais resultados expostos no Quadro 3, obtidos nas condições de execução da Fase 1, salientam diferenças na forma de expressão do planejamento das atividades de ensino de conteúdos curriculares de Língua Portuguesa pela professora e a matriz do SAEB. Entretanto, em seu conjunto, tais resultados também se mostram inconclusivos para estimar a extensão de tais diferenças. As mesmas estariam restritas à terminologia, mas evidenciariam objetivos e aprendizagens comuns ou, diferentemente, a diferença de terminologia seria somente mais uma medida do distanciamento entre o planejamento da professora e as dimensões dispostas na matriz do SAEB?

Diante do reconhecimento das restrições dos dados da Fase 1 para apresentar evidências mais conclusivas, cabe-nos prosseguir com a descrição dos resultados da Fase 2, antecipando uma questão crítica: a observação das aulas ministradas pela professora poderia indicar maiores correspondências entre práticas da professora e as dimensões priorizadas da Matriz do SAEB, a saber, os tópicos e os descritores?

6.2 FASE 2

O objetivo desta fase consistiu em caracterizar possíveis relações entre o desempenho dos alunos e as condições fornecidas pela professora na execução do planejamento a partir da observação das atividades em sala de aula, bem como caracterizar as atividades de planejamento das unidades de ensino e atividades de

ensino em sala de aula, feita, a partir da análise, pela professora dos registros e das tabulações efetuadas nas fases anteriores.

Foram observadas cinco aulas e registradas pela pesquisadora de maneira cursiva. Em seguida, os registros cursivos das aulas observadas foram dispostos em quadros constituídos por colunas que expressam hipóteses sobre: (1) as práticas de ensino adotadas pela professora; (2) os principais eventos antecedentes às ações dos alunos diante da manifestação das práticas indicadas; (3) as ações dos alunos; (4) os principais eventos subseqüentes às ações dos alunos. Este modo de tabulação dos registros cursivos objetivou favorecer a identificação de possível relações de funcionalidade entre as ações emitidas pelos alunos em interação com as condições dispostas pela professora.

Foram apresentados também comentários efetuados pela professora durante a análise dos registros e, por fim, a análise da tabulação considerando a Matriz de Referência do SAEB.

A primeira aula observada teve como foco a realização, pelos alunos, de fichas com diversos tipos de textos e exercícios envolvendo a leitura e a escrita. A professora selecionou as fichas e as entregou aos alunos, sendo uma diferente da outra.

Nesta aula, um aluno questionou a professora em relação à produção de rimas, exercício solicitado pela ficha. A professora forneceu exemplos de como as rimas poderiam ser produzidas. O aluno realizou o exercício somente após a intervenção da professora, a saber, somente após a mesma exemplificar comparando palavras que rimam e também com exemplos da própria atividade realizada pelo aluno.

Neste caso, a aprendizagem esperada era que o aluno, ao realizar a atividade proposta na ficha, apresentasse medidas da compreensão do conceito de rima. Verificou-se que a execução das atividades somente ocorreu diante de exemplos fornecidos pela professora de forma oral e individual.

Assim, percebe-se que, embora as fichas constem nos relatos da professora na Fase 1 como um material a ser utilizado em sala de aula, como prática de ensino e como estratégia de avaliação, pode-se estimar que as fichas mostram-se relacionadas com temas/conteúdos (cartas, bilhetes, anúncios, leitura), com os objetivos que se referem a produção de texto e leitura e com as aprendizagens esperadas no que diz respeito a leitura e escrita.

QUADRO 4. TRANSCRIÇÃO DOS REGISTROS DA AULA 1.

AULA	PRÁTICAS DE ENSINO AÇÕES DA PROFESSORA	EVENTOS ANTECEDENTES	AÇÕES DOS ALUNOS	EVENTOS SUBSEQUENTES
1	Explicou que os alunos devem responder às questões propostas nas fichas e que ela irá passar de mesa em mesa para corrigir	Receberam a ficha de exercícios	Os alunos leram o texto e tentaram realizar exercício, logo após, levaram o caderno para a professora corrigir.	
			Perguntou como se faz "rima"	Professora deu exemplos: nariz rima com giz, aqui no texto está assim: essa casa é do caco quem mora nela é o....
		Essa casa é do caco quem mora nela é o...	Aluno ficou olhando e não respondeu	Prof. O que rima com caco?
		O que rima com caco? Que animal?	Aluno: macaco	Prof. : Isso. Agora vai lá e faz os outros.

Fonte: DOC 2 (anexo 17)

Em relação à primeira aula, ao ler o registro da observação feita, a professora não acrescentou correções, porém teceu alguns comentários a respeito da dificuldade do aluno relatado no Quadro 4 com a produção das rimas e as condições de ensino dispostas por ela.

A professora relatou que, após o mesmo aluno citado no Quadro 4 terminar essa ficha, ela requisitou que ele fizesse outra que também propunha atividade com rimas. Comentou que ficou em dúvida se ele havia conseguido acertar, pois a menina que estava sentada ao seu lado poderia ter falado as respostas, já que ela tinha acabado de fazer a mesma ficha. Então, a professora disse ter constatado que o aluno realmente aprendeu quando ele realizou outros exercícios propostos com êxito e também por ter emitido respostas satisfatórias ao ser questionado pela professora oralmente.

Segundo a professora, o trabalho com as fichas é muito bom porque aborda vários tipos de textos e muitos conteúdos da Língua Portuguesa. Porém, acredita que os exemplos que ela forneceu oralmente ao aluno tenha facilitado, de modo decisivo, o entendimento dele sobre as rimas.

Não observa-se explicitamente no planejamento e nos relatos da professora o trabalho com rimas. Porém, foi um tema/conteúdo trabalhado em sala de aula e que não estabelece também relação com os descritores do SAEB, por tratar-se de produzir rimas, mais relacionado a produção textual do que a leitura.

Assim visualiza-se, na primeira aula observada, um distanciamento dessa aula ministrada com os relatos do planejamento feito pela professora, bem como com os descritores do SAEB.

A segunda aula observada priorizou a leitura e a cópia de um poema, bem como questões de interpretação propostas aos alunos. Os alunos leram o poema em voz alta, todos junto com a professora. Logo após, a professora leu as questões em voz alta e solicitou que os alunos as respondessem, sem contar, nesse momento, com intervenções da professora. Durante a atividade observou-se que, diante das dúvidas dos alunos, ora a professora fornecia a resposta esperada ao aluno, ora ela ampliava o questionamento expondo a dúvida para classe, promovendo uma circulação de informação. Assim, como exemplo, quando um aluno perguntou “O que é autor,” a professora forneceu a resposta e, logo após, questionou o restante da classe, obtendo a manifestação de alguns alunos.

Ao final da atividade, a professora corrigiu questão por questão na lousa, oralmente, bem como discutiu as respostas com os alunos.

Ao relacionar o conteúdo dessa aula com os objetivos e aprendizagens esperadas relatadas pela professora na Fase 1 (documento DOC1), observa-se uma consistência com os objetivos: “Localizar informações no texto”, “desenvolver leitura e escrita de poemas” e Saber o que está lendo, interpretar”, e com as aprendizagens esperadas, pois segundo o relato consta a aprendizagem da leitura e interpretação e aprender as características desse tipo de texto.

Quadro 5 – Transcrição dos registros da aula 2

AULA	PRÁTICAS DE ENSINO AÇÕES DA PROFESSORA	EVENTOS ANTECEDENTES	AÇÕES DOS ALUNOS	EVENTOS SUBSEQUENTES
2	Leitura oral do poema pela professora com apresentação de questionário escrito sobre o texto.	Professora leu o poema em voz alta para os alunos, comentou sobre o autor. Em seguida escreveu o poema num cartaz, e fixou-	Leram o poema em voz alta junto com a professora. Copiaram o poema e responderam as questões de interpretação.	Professora: é quem escreve.

		o na lousa, juntamente com 6 questões para que os alunos respondessem. Ela explicou cada questão.	Aluno: Prof. O que é autor?	
		Prof: é quem escreve. Prof: Classe o que é autor?	Alguns responderam: quem escreve	Prof: Classe o que o autor quis dizer com "o verde em nossa volta?"
		Prof: Classe o que o autor quis dizer com "o verde em nossa volta?"	Alunos: a natureza	Prof. Isso ,mas não só a natureza, mas também o nosso meio, nossa casa, nossa escola.
		Isso, mas não só a natureza, mas também o nosso meio, nossa casa, nossa escola	Aluno: prof. Na minha casa minha mãe coloca fogo nas folhas	Prof.: mas porque?
		Prof.: Mas porque?	Aluno: Pra queimar.	Prof.: Mas não pode. O correto é pegar e colocar num saco.
		Mas não pode. O correto é colocar num saco.	Aluno: mas o lixeiro não leva.	Prof.: Leva sim. É só por num saco preto.

Fonte: DOC 2 (anexo 17)

Quanto à segunda aula, a professora relata que ela costuma corrigir individualmente, a atividade realizada. Inicialmente, para ver como os alunos responderam e, em seguida, na lousa, oralmente, para reforçar a compreensão do texto e das respostas.

De acordo com a professora, o aluno que fez uma colocação sobre a queima das folhas, na aula acima, respondeu na avaliação do bimestre, a mesma questão, e sua resposta foi que "não poderia colocar fogo na folhas pelos motivos certos". Na avaliação da professora, as respostas fornecidas nessa atividade não foram satisfatórias, considerando esse dia de forma isolada. Contudo, afirmou que a aprendizagem não se daria apenas por essa atividade e sim pelo conjunto de atividades que ela tem planejado e executado com os alunos.

A professora exemplificou que para a questão "Quem é o autor?" no Quadro 5, pode-se verificar que alguns alunos desconheciam elementos importantes da resposta. Esse tipo de questão, segundo a professora, é constantemente trabalhado durante as atividades de leitura em sala. Contudo, afirmou que seus alunos possuem muitas dificuldades de aprendizagem e, por isso, repete várias vezes as

atividades. Mencionou, como exemplo, que trabalhou o mesmo assunto num cartaz, depois oralmente e, por fim, repetiu a mesma atividade na prova. Assim, por meio das respostas que eles emitiram, ela pode comprovar que realmente aprenderam o conteúdo em questão.

Estima-se que as questões abordaram aprendizagens previstas pelo SAEB, no que se refere aos descritores D1 e D3 no Tópico I.

Entretanto, as respostas dos alunos parecem indicar insuficiências das condições de ensino para favorecer o desenvolvimento das medidas das aprendizagens esperadas. Constatou-se que o relato da professora expôs, com restrições de visibilidade, as suas ações em relação à prática de ensino relatada por ela. Em acréscimo, durante a aula, as ações da professora parecem assumir um duplo posicionamento, na medida em que, ora oferece a resposta esperada aos alunos, ora indaga a classe. Porém, diante de um questionamento feito, em relação ao que o autor quis dizer com a expressão “o verde em nossa volta”, segundo a transcrição da observação, embora os registros atestem a participação dos alunos respondendo às indagações, as respostas oferecidas ficam incompletas, sendo que, ao final, a própria professora forneceu a resposta esperada.

A terceira aula observada propunha aos alunos uma brincadeira motora na sala, conhecida como “corre cotia”. Para brincar é preciso cantar uma música. Após a brincadeira, a professora propôs que os alunos escrevessem a música numa folha separada, para posterior correção, a partir das várias repetições orais da letra da música durante a execução da brincadeira. Durante a escrita da música não houve intervenção da professora.

De acordo com o planejamento relatado pela professora, é possível estabelecer uma relação com o Tema/Conteúdo “produção textual” e com o objetivo “Produzir textos”. As aprendizagens esperadas demonstram que os alunos devem aprender a escrever, mas não constam especificamente aspectos relacionados com a produção textual. Não há também, no relato, ações detalhadas dessa prática de ensino, e nem quais seriam as condições de ensino oferecidas pela professora.

Quadro 6 – Transcrição dos registros da aula 3

AULA	PRÁTICAS DE ENSINO AÇÕES DA PROFESSORA	EVENTOS ANTECEDENTES	AÇÕES DOS ALUNOS	EVENTOS SUBSEQUENTES
------	---	-------------------------	---------------------	-------------------------

3	Perguntou o que é cutia para os alunos, leu um texto informativo sobre a espécie.	Prof. Pediu para que os alunos formassem um círculo na sala e realizassem a brincadeira de "Corre Cutia". Informou-os que após a brincadeira escreveriam a letra da música cantada.	Crianças brincaram na sala de Corre Cutia. Logo após escreveram a música.	Entregaram a folha com a escrita da música para a professora
---	---	---	---	--

Fonte: DOC 2 (anexo 17)

Em relação à terceira aula, a professora limitou-se a comentar que tem trabalhado a escrita de regras de brincadeiras e que sempre realiza a brincadeira com os alunos, para que eles vivenciem antes de escrever. Afirmou considerar isso extremamente importante, para que a escrita tenha significado para os alunos. Na atividade observada, porém, ela propôs a escrita da música cantada durante a brincadeira e não de sua regra.

Por tratar-se de uma escrita de música, o Tema/Conteúdo dessa aula não sustenta relação com os descritores do SAEB.

A quarta aula pautou-se em duas atividades a) cópia da lista de animais e b) responder por escrito adivinhas relacionadas aos animais.

Anterior a tais atividades, na quarta aula, a professora corrigiu a tarefa que os alunos fizeram em casa no dia anterior. A tarefa consistiu em realizar uma pesquisa com os pais sobre superstições conhecidas por eles. Os alunos deveriam entrevistar os pais, perguntando sobre quais superstições eles conheciam. OS alunos deveriam anotar, pelo menos, uma superstição para ler na sala no dia seguinte. Alguns alunos leram uma superstição, sendo a mesma, em seguida, comentada pela sala. A professora estimulava o debate sobre as opiniões dos alunos acerca da verdade ou não das mesmas. A professora, às vezes, posicionava-se indagando o que os alunos achavam. Em outras ocasiões, ela comentava que as superstições são passadas de geração em geração e, por isso, não são verdades absolutas.

Ao final, ela leu para classe, em voz alta, o texto "Crenças populares sobre a vassoura". Durante a leitura, a professora questionou os alunos sobre se eles conheciam determinada crença, se achavam que era verdade, etc. A professora rapidamente explorou com os alunos o sentido das crenças, das expressões que

aparecem no texto. As medidas emitidas pelos alunos em interação com as ações da professora poderiam ser relacionadas com o descritor D3 (Inferir uma informação implícita em um texto) no Tópico I (Procedimentos de leitura).

A atividade posterior consistiu na cópia, pelos alunos, de uma lista de animais, disposta na lousa, que serviria de consulta para respostas de adivinhas propostas pela professora. Esta atividade mantém relação com o Tema/Conteúdo leitura, cujos objetivos, de acordo com o Quadro 3 são: “ler e saber o que está lendo, interpretar” e “despertar o prazer pela leitura”. Na medida em que os alunos lessem as adivinhas teriam que descobrir qual animal seria o correspondente. As aprendizagens esperadas concentram-se principalmente em que os alunos aprendam a ler e a escrever com autonomia. A prática de ensino relatada pela professora na Fase 1 /Etapa 1 não apresentou as ações dela em relação às condições de ensino, apenas apontou a ida à biblioteca e o trabalho com adivinhas, sem detalhar quais seriam as ações dos alunos e as suas.

Nas interações em sala de aula, constatou-se que os alunos responderam as adivinhas, mas que alguns tiveram dúvidas em relação ao enunciado da adivinha e a ligação desta com a espécie de macaco “mico-leão-dourado”. Diante da dúvida, ou do erro do aluno, primeiramente, a professora forneceu uma pista (“dica”) para que o aluno resolvesse sozinho o problema. Diante da insuficiência da estratégia, forneceu ora a informação, ora a resposta desejada.

Quadro 7 – Transcrição dos registros da aula 4

AULA	PRÁTICAS DE ENSINO AÇÕES DA PROFESSORA	EVENTOS ANTECEDENTES	AÇÕES DOS ALUNOS	EVENTOS SUBSEQUENTES
4	Corrigiu a tarefa que foi sobre superstições, Prof. Leu para a classe “crenças populares sobre a vassoura”. Depois passou uma lista de animais na lousa e algumas adivinhas.	Leram a lista de animais em voz alta junto com a professora	Cada aluno leu uma superstição que pesquisou com a família. Copiaram a lista e as adivinhas. Tentaram responder.	A professora conversou com os alunos sobre o significado de cada superstição. Prof. Corrigiu na lousa
		Prof. Macaco tem cauda longa e gosta de formiga?	Aluno: Não	Prof. Qual animal então?
		Qual animal então?	Aluno: Pensou e	

			voltou para o lugar	
		Aluno: qual é esse?	Aluno: qual é esse?	Prof.: é uma espécie de macaco. Onde tem na lista?
		É uma espécie de macaco. Onde tem na lista?	Aluna: pensou e voltou para o lugar Aluna: perguntou novamente para a prof.	A prof.: é mico-leão-dourado
				Prof.: corrigiu na lousa oralmente, leu a adivinha e os alunos responderam oralmente.

Fonte: DOC 2 (anexo 17)

Ao ler os registros da quarta aula, a professora avaliou que essa atividade não foi suficiente ou não promoveu a aprendizagem esperada, porque durante a atividade ela percebeu que os alunos não sabiam o que era “mico-leão-dourado”. Os alunos evidenciaram a dificuldade, segundo ela, de associar o mico-leão-dourado a um macaco. Reconheceu que não considerou a possibilidade de os alunos desconhecerem a designação de alguns animais e de tal fato comprometer as atividades. Eles também não conheciam o tamanduá, atestando dificuldades na execução das atividades.

A professora analisou e concluiu que deveria “ter trabalhado” as espécies de animais anteriormente a esta atividade, sendo que isso seria fundamental para o êxito dos alunos. Novamente, constatamos, na expressão “ter trabalhado”, comentários da professora que, embora de uso propagado no contexto escolar, prescindem da especificação e do fornecimento de condições de visibilidade para as ações efetivamente dispostas pela professora em interação com os alunos no ensino de conteúdos curriculares.

Podemos relacionar essa atividade com os descritores, D1 (Localizar informações explícitas em um texto) e o D3 (Inferir uma informação implícita em um texto), ambos no Tópico I (Procedimento de leitura), pois os alunos deveriam buscar a informação na lista e inferir o sentido da adivinha lida para descobrir de qual animal se tratava.

Na quinta e última aula, a professora retomou a atividade com a música corretiva, em que posteriormente os alunos escreveriam a letra da música. No primeiro momento, ela lembrou com os alunos a música, todos cantando uma vez. Em seguida, ela passou na lousa três textos escritos pelos alunos, sendo dois com a

letra da música e um com a regra dessa brincadeira. Diante dos textos os alunos deveriam ler linha por linha e identificar possíveis erros, apontando sugestões de correção.

Alguns alunos confundiram o que era para fazer na atividade: uns escreveram a letra da música e outros a regra da brincadeira, mas a professora considerou. Diante dos textos, oralmente a professora questionava os alunos, para que eles localizassem erros em cada linha do texto e os corrigissem. Dessa forma, podemos relacionar essa atividade com o objetivo “Tentar revisar textos evitando ambigüidades, articulando as partes do texto, garantindo a concordância verbal e nominal”, a aprendizagem esperada era que os alunos aprimorassem a escrita, por isso a atividade de revisão está coerente com os dois elementos indicados no relato sobre o planejamento.

Quadro 8 – Transcrição dos registros da aula 5

AULA	PRÁTICAS DE ENSINO AÇÕES DA PROFESSORA	EVENTOS ANTECEDENTES	AÇÕES DOS ALUNOS	EVENTOS SUBSEQUENTES
5	Relembrou com a classe a música “corre cutia”, cantando todos em voz alta. Depois transcreve na lousa três textos escritos pelos alunos com os erros, para que os alunos fizessem a correção.	Prof.: Nessa linha tem algo errado?	Alunos: no lugar do p é o b	Prof.: Brincar começa com B?
		Brincar começa com B?	Alunos: sim	E na segunda linha está tudo certo?
		E na segunda linha está tudo certo?	Alunos: o “camte” é com N	Prof.: Quando usamos M?
		Prof.: Quando usamos M?	Alunos: Antes de P e B	Prof.: Como chama o acento que vai em cima do e de você?
		Prof.: Como chama o acento que vai em cima do e de você?	Alunos: Chapéu, casinha, agudo...	Prof.: É chapéu, casinha, mas como chama?
		Prof.: é chapéu, casinha mas como chama?	1 aluno diz: circunflexo	Prof.: muito bem.
		Como fica nessa frase “quem for pego vai po meio”?	Alunos: coloca o agudo	Prof.: aí fica vai pó meio?

		Prof.: aí fica vai pó meio?	Alunos: não coloca o R no fim	Prof.: mas fica por meio?
		Prof.: Mas fica por meio?	Aluno: é "pro meio"	Prof.: Não é para o meio?
		Prof.: Não é para o meio?	Alunos: é	Prof.: corrige
		Prof.: Como fica "atas"?	Alunos: "atrais"	Prof.: "Atrais"(reforçando o i)ou "atrás"(reforçando o A)?
		Prof.: "Atrais"(reforçando o i)ou "atrás"(reforçando o A)?	Alunos: atrás, A e S	

Fonte: DOC 2 (anexo 17)

A proposta, na aula 5, foi a correção dos textos produzidos pelos alunos. Contudo, alguns alunos confundiram o que era para escrever porque, segundo o relato da professora, toda semana eles escrevem regras das brincadeiras, atividade pertencente a um projeto, que consiste em brincar e depois explicar por escrito como se brinca, sem ter o texto como apoio para escrita.

Ao analisar o registro dessa aula, a professora explicou e acrescentou que tentou garantir a aprendizagem de alguns aspectos ortográficos e gramaticais, por meio da revisão de textos.

Para a revisão, ela selecionou três textos que continham aproximadamente os mesmos erros, ou seja, as dificuldades que mais apareceram. Embora considere excesso de atividades para uma única aula, ressaltou que já seria satisfatório se os alunos atestassem a aprendizagem de quatro ou de cinco aspectos.

Ao ser indagada sobre o que ou de quais condições dependem as respostas dadas pelos alunos, ela avaliou que as respostas dos alunos dependem dos conteúdos trabalhados desde o começo do ano e, também, da forma como ela os questiona durante a aula, favorecendo a reflexão sobre o conteúdo trabalhado.

Embora a correção feita pelos alunos pautava-se mais na correção ortográfica, também esses erros relacionavam-se com os aspectos citados no objetivo. Podemos relacionar esse tipo de atividade de revisão de textos com o descritor D2 (Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto) no Tópico IV (Coerência e coesão no processamento de um texto) por tratar-se de corrigir elementos que influenciam na coerência e na coesão do texto.

Diante disso, os alunos tinham como desafio identificar erros nos textos e corrigi-los, propondo uma resposta correta. Para que isso acontecesse, a professora garantiu algumas condições como: questionava os alunos para observarem cada linha do texto e identificarem os erros. Quando os alunos não percebiam erros em determinada linha, ela informava que ali possuía um erro, ou, em último caso, ela informava onde estava e qual era o erro existente, sendo que assim os alunos chegavam às respostas esperadas.

Os dados obtidos na Fase 2 da pesquisa, durante as observações das aulas, demonstram que as práticas observadas sustentam correspondências com as informações fornecidas pela professora na Fase 1 sobre seu planejamento. Exceto no trabalho com rimas que não constou no Quadro 3.

De modo mais abrangente, as práticas observadas pautaram-se no ensino da produção textual (escrita da letra da música), leitura (poema, adivinhas, texto informativo) e interpretação de textos (questões de interpretação propostas nas fichas e na aula 2 sobre o poema).

Tais práticas, quando comparadas com o Doc 1, sugerem correspondências com os Temas/Conteúdos “Produção de textos” e “Leitura”.

Porém, as medidas de desempenho priorizadas nas aulas observadas, se comparadas com os objetivos e aprendizagens esperadas dispostas no Quadro 3, indicam relações antagônicas. Parecem indicar aproximações, por exemplo, nas respostas dadas pelos alunos diante dos questionamentos da professora relatados na aula 5. Contudo, ora se distanciam, como no Projeto Vinícius de Moraes que propõe o objetivo “Conhecer Vinícius de Moraes” e como aprendizagem esperada que os alunos “aprendam o Tipo de texto biografia”.

As evidências exibidas na Fase 2 sugerem que, embora haja diferenças em termos de vocabulário entre o planejamento exposto pela professora na Fase 1 e a Matriz do SAEB, existe uma convergência em termos de conteúdos, objetivos e aprendizagens esperadas e a Matriz do SAEB.

Essa hipótese se confirma na relação exposta de cada aula com os descritores da Matriz do SAEB, sendo que em apenas duas aulas (aula 1 e a aula 3) não foram estabelecidas relações com os descritores.

Portanto, embora haja diferenças de vocabulário entre o planejamento exposto na Fase 1 e a Matriz do SAEB, não se observa, contudo, uma total discrepância entre os Temas/Conteúdos, objetivos e aprendizagens esperadas e

descritores dispostos na Matriz do SAEB, nos remetendo a uma certa convergência entre os relatos sobre o planejamento na fase 1 e a Matriz do SAEB.

Os dados da Fase 2/Etapa 1 demonstram que a prática de ensino da professora sustentam pontos de convergência em relação a tópicos e descritores da Matriz do SAEB, enquanto política pública de avaliação da qualidade da educação básica.

Essa convergência entre planejamento (Quadro 3) e Matriz do SAEB fica mais clara na descrição dos dados das próximas etapas da Fase 2, momento em que a professora entra em contato com os registros feitos pela pesquisadora das aulas observadas, para possíveis correções e ampliações.

Na Fase 2/ Etapa 2, inicialmente, a professora entrou em contato com a tabulação elaborada pela pesquisadora sobre registros das aulas.

Contudo, antes de iniciar a análise dos registros das aulas, e diante do DOC 1, ou seja, diante dos registros do relato e posterior correção e ampliação realizadas pela professora no seu planejamento na Fase 1, a professora reconheceu que trabalha mais conteúdos do que consta em seu planejamento, mas que também deixa de trabalhar alguns que estão no plano. Tais características, a saber, mudanças e adequações ao longo do processo de execução do planejamento, ocorrem devido ao perfil e à necessidade de seus alunos.

Como exemplo, a professora citou o projeto Vinícius de Moraes que consta no plano e é um projeto que a escola toda trabalha. Entretanto, reconheceu que tal projeto não despertou tanto interesse em seus alunos, e segundo ela, também não estava sendo significativo para eles. Deste modo, parou o trabalho.

Diferentemente, com o projeto Meu Endereço que não constava no planejamento, surgiu a necessidade desse trabalho e desde o começo estimulou muito o interesse dos alunos.

Já diante do registro das observações das aulas ministradas, a professora relatou que é difícil lembrar toda a dinâmica das aulas, da interação com os alunos, de suas respostas e das participações dos alunos e, até mesmo, de sua própria prática de ensino. Mas, mesmo assim, a professora considerou que ler os registros possibilitou uma reflexão sobre esses aspectos e favoreceu a percepção dos motivos pelos quais os alunos possuem dificuldades ou não conseguem realizar determinadas atividades.

Constatou-se, inicialmente, que os comentários da professora sobre os registros das aulas observadas prescindiram de comparações explícitas da professora entre os registros do planejamento e os registros das mesmas.

A Fase 2 complementa os dados da Fase 1, demonstrando nos comentários da professora nesta fase, uma maior aproximação de suas práticas com as dimensões da Matriz do SAEB. Como por exemplo, na aula de “Revisão de textos” a professora propõe um trabalho de correção, no qual os alunos deveriam identificar possíveis erros e sugerir adequações, essa atividade estabelece relação com o Tópico IV “Coerência e coesão no processamento do Texto”. O objetivo da atividade seria justamente melhorar o texto, deixá-lo mais coerente e coeso. Dessa forma, os alunos, por meio de respostas orais, apontavam para professora as partes do texto que deveriam ser melhoradas e quais adequações deveriam ser realizadas, produzindo assim medidas de desempenho relacionadas ao Tópico IV.

Embora seja visível a aproximação da prática da professora com as dimensões do SAEB, em alguns momentos isso não acontece. Por exemplo, na aula de “Reescrita de brincadeiras”, na qual a professora trabalhou apenas a escrita da música com os alunos, não estabelecendo assim maior correspondência com os Tópicos e Descritores do SAEB.

Dessa forma pode-se perceber uma oscilação, tanto do relato do planejamento, quanto das aulas executadas, em relação a possíveis correspondências com dimensões do SAEB. Ora ocorre maior aproximação entre as práticas da professora com tais dimensões, ora um maior distanciamento. Tal oscilação seria um indicativo de autonomia profissional da professora?

Caso aparecesse no relato da professora, outras evidências que atestassem comparações com o SAEB, bem como justificativas para escolhas de conteúdos distintas ou semelhantes aos preconizados na Matriz do SAEB, possivelmente dar-nos-ia condições de interpretarmos como autonomia profissional.

De modo avesso à demonstração de autonomia, estaríamos, então, diante de um distanciamento indicativo de desconhecimento das dimensões do SAEB?

Durante as interações nas Fases 1 e 2, não houve referência da parte da professora ao SAEB. A mesma não manifestou, tampouco, a necessidade de vinculação entre as dimensões do SAEB com o relato do planejamento e com as práticas pedagógicas ao comentar sobre as aulas ministradas.

Considerando o SAEB como política pública educacional, nossa hipótese seria que houvesse possíveis incidências de dimensões do SAEB sobre a atuação docente na Educação Básica. No âmbito da presente pesquisa, tais incidências seriam constatadas nos relatos da professora acerca do planejamento das aulas (Fase 1), nas aulas ministradas e nos comentários sobre as mesmas (Fase 2), visto tratar-se de uma política que incide diretamente na escola. Entendemos que a equipe escolar pode decidir como considerar a importância de tal política no trabalho cotidiano da escola, porém mesmo que essa decisão seja de não priorizar as dimensões do SAEB no planejamento do trabalho pedagógico, ainda assim talvez seja possível visualizar incidências na prática do professor, visto que a escola participa de dois em dois anos da Prova Brasil, e esse aspecto não tem como ser desconsiderado. No entanto, podemos perceber que o SAEB, segundo o relato da professora nessas fases, fica à margem de seu planejamento, já que não há menção de qualquer influência ou necessidade de considerar as dimensões do SAEB em seu planejamento ou na execução das aulas.

Na Fase 3, a professora entrou em contato mais diretamente com Tópicos e Descritores do SAEB, e essa interação possibilitou informações mais aprofundadas a respeito das relações entre a prática pedagógica e as dimensões do SAEB.

6.3 FASE 3

A Fase 3 consistiu, em termos de procedimento, em colocar a professora em contato com a matriz de referência do SAEB, mais especificamente, com os tópicos e descritores de Língua Portuguesa. O objetivo consistiu em caracterizar correspondências de tais dimensões da matriz de referência (tópicos e descritores) com as atividades de planejamento (fase 1 / doc 1), bem como com as atividades desenvolvidas nas aulas observadas e respectivas análises da professora (fase 2 / doc 2).

6.3.1 Etapa 1

Na Fase 3/ Etapa 1, a professora, diante dos seis Tópicos do SAEB (ver encarte), deveria avaliar quais Temas/Conteúdos do planejamento (Doc 1) e das aulas ministradas (Doc 2 – anexo 17)) mostravam-se mais próximos dos Tópicos da Matriz de Referência do SAEB. Respondendo às seguintes questões:

- 1) Na sua avaliação, os temas propostos no planejamento (DOC1) mostram-se mais consistentes (adequados/próximos) com quais tópicos da matriz do SAEB?
- 2) Na sua avaliação, as aulas executadas (DOC2 – anexo 17) trataram, com mais adequação e de modo mais pertinente, conteúdos relacionados com quais tópicos da matriz do SAEB?

Apresenta-se no Quadro 13 (anexo 17) o registro do relato da professora nesta etapa.

Na Fase 1, por ocasião das discussões sobre as atividades de planejamento, registrou-se a ausência de referência, pela professora, aos tópicos e descritores da Matriz do SAEB. Assim, um aspecto importante a ser investigado na Etapa 1 da Fase 3 (bem como nas demais etapas da mesma) consiste na identificação de possíveis determinantes das respostas para as duas questões acima. Qual seria o modelo mais adequado para caracterizar possíveis relações de influência de tais dimensões da Matriz do SAEB e o trabalho cotidiano da professora na escola (planejamento, aulas ministradas, dentre outras)?

De acordo com o relato da professora na Fase 3/ Etapa 1, para o Tópico I “Procedimentos de leitura”, ela atribui os Temas / Conteúdos “Anúncios, cartazes, leitura, poemas, projeto meu endereço e brincadeiras”.

O Tópico I da Matriz do SAEB faz referência à procedimentos de leitura. De modo comparativo, no Doc 1, os Temas/Conteúdos “anúncios, cartazes, e brincadeiras” possuem como objetivo a produção de textos; aspecto não considerado pela professora durante o relato. Além disso, não constam os objetivos e aprendizagens esperadas para o Projeto Meu Endereço, não se mostrando adequado inferir procedimentos de leitura como metas para tais temas.

Considera-se que os Temas/Conteúdos “leitura e poemas” são os que mais se aproximam do Tópico I (Conforme a Matriz do SAEB), por apresentarem objetivos e aprendizagens esperadas relacionadas com leitura.

Em relação às aulas ministradas, para o Tópico I “Procedimentos de leitura” a professora mencionou, os Temas/Conteúdos “Leitura coletiva, interpretação de textos, leitura em voz alta e escrita de cartas” abordados durante as aulas ministradas. Com exceção de escrita de cartas, os outros três Temas/conteúdos relacionam-se diretamente com a leitura, demonstrando maior relação com o Tópico I.

Para o Tópico II “Implicações do Suporte, Gênero e/ou enunciador na compreensão do texto”, a professora considerou os Temas/Conteúdos “Jornal, poema e textos narrativos” mais próximos desse Tópico, embora os Temas/conteúdos jornal e textos narrativos não tenham sido comentados pela professora, como parte integrante do planejamento, durante o relato da Fase 1 (DOC 1), ela os incluiu nesse momento como Temas/Conteúdos planejados.

De modo semelhante ao primeiro Tópico, as estimativas da professora também prescindiram de análises de possíveis pertinências entre, de um lado, os descritores compreendidos pelo Tópico II e, de outro, os objetivos, tanto quanto as aprendizagens previstas, para os Temas/Conteúdos do planejamento que foram citados. A hipótese da ausência de suporte ou de fundamentação em dimensões da Matriz do SAEB para responder à primeira pergunta da Fase 3/Etapa 1 mostra-se corroborada com a inclusão, na resposta da professora, de Temas/Conteúdos que não constaram no planejamento original da fase 1.

Ao relacionar o Tópico II “Implicações do Suporte, Gênero e/ou Enunciador na Compreensão do Texto” com os Temas/Conteúdos das aulas ministradas, a professora mencionou a “leitura seguida de questões de interpretação sobre o poema: Natureza”. Admite-se que tal Tema/Conteúdo mostra-se relacionado com leitura e com o referido Tópico. Mostra-se mantida, assim, uma semelhança com o Tema/Conteúdo “Poema” apontado pela professora ao relacionar o Tema/Conteúdo do planejamento (DOC 1) com o Tópico II e um certo distanciamento dos Temas/Conteúdos “jornal e textos narrativos” não abordados nas aulas.

O Tópico III “Relação entre textos”, segundo a professora está mais próximo dos Temas/Conteúdos “Produção textual, diversos tipos de texto, como por exemplo, receitas, poema, jornal, narrativas etc”. Embora observa-se que o Tópico III refere-se a leitura, mais especificamente a leitura de textos diferentes, mas que tratam do mesmo assunto, a professora vinculou este Tópico com o Tema/Conteúdo produção textual que, por seu turno, relaciona-se de modo mais evidente com as práticas de escrita.

A professora atribui o Tema/Conteúdo “poema e texto narrativo” sobre a natureza, trabalhados em aula, como mais próximo do Tópico III “Relação entre Textos”, por tratar-se de dois textos diferentes que abordam o mesmo assunto. Visualiza-se correspondência com esse Tópico, que oferece como medida de desempenho que os alunos reconheçam diferentes formas de tratar uma informação

na comparação de textos que tratam do mesmo tema. Porém nas aulas não foi possível perceber uma intencionalidade da professora em oferecer condições para que os alunos reconhecessem nos textos formas diferentes de tratar uma informação. A estimativa da professora parece basear-se mais na semelhança de termos entre o Tópico III e os assuntos da aula. Demonstrando, assim, uma relativa semelhança com os Temas/Conteúdos das aulas ministradas com o Tópico III.

Os Temas/Conteúdos relacionados pela professora, com o Tópico IV “Coerência e coesão no processamento do texto” foram: “Cartas, cartazes, anúncios, meio ambiente”. Da mesma forma que a relação feita pela professora com o Tópico I, ela expõe Temas/Conteúdos relacionados com a produção de textos no DOC1. Entretanto, este Tópico apresenta como descritores elementos da leitura que fazem referência a coerência e coesão, como por exemplo, os elementos que constituem uma narrativa, conjunções e advérbios usados para marcar o texto, etc. Porém, a professora em seu relato, comparou esses elementos com Temas/Conteúdos relacionados mais com atividades de escrita do que atividades de leitura.

Para o Tópico IV, os Temas/Conteúdos das aulas ministradas que segundo a professora se mostram mais próximos do referido Tópico são: “escrita das regras das brincadeiras, leitura de lendas, leitura de poemas”. De modo comparativo, observa-se que o primeiro Tema/conteúdo mostra-se relacionado com produção textual. Já os dois últimos com a leitura.

Porém, se compararmos os Temas/Conteúdos das aulas ministradas, com os Temas/Conteúdos do planejamento mencionados para o mesmo Tópico, percebe-se uma diferença, já que no planejamento evidencia-se a produção textual.

O Tópico V “Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido”, foi relacionado pela professora com o Projeto Vinícius de Moraes, apresentado no DOC1 com o objetivo de que os alunos conheçam Vinícius de Moraes e aprendam o tipo de texto biografia, sendo objetivo e aprendizagem estimados por ela na Fase 1/Etapa3. Embora haja uma discrepância entre o objetivo e a aprendizagem esperada, observa-se uma relação entre este Tópico e o Tema/conteúdo mencionado, por inferirmos que algumas ações dos alunos nas atividades planejadas no projeto deveriam ser a leitura e a interpretação de textos poéticos do autor, bem como de sua biografia.

Embora a professora tenha relacionado o Tópico V “Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido”, com o Tema/Conteúdo do planejamento Projeto

Vinícius de Moraes (DOC 1), ela não mencionou Temas/Conteúdos das aulas ministradas, devido ao fato desse projeto não ter despertado o interesse dos alunos.

Em relação ao Tópico VI “Variação Linguística”, a professora comentou que não constou em seu planejamento (DOC 1) Temas/Conteúdos relacionados a este Tópico. De modo semelhante, para este mesmo tópico, não foram vinculados temas/conteúdos das aulas ministradas (DOC 2 – anexo 17), sendo que a professora relatou que possivelmente não trabalhará conteúdos relacionados a esse Tópico.

Diante da solicitação de vincular Tópicos da Matriz do SAEB com Temas/conteúdos do planejamento (DOC 1 – FASE 1), as respostas da professora demarcaram, de modo recorrente, características de relativo distanciamento já registradas nas fases anteriores desta pesquisa.

Nas Fases 1 E 2, na ausência de referência explícita aos Tópicos da Matriz do SAEB, o planejamento da professora evidenciou a prioridade da produção escrita para a conclusão do primeiro ciclo do ensino fundamental em Língua Portuguesa.

Na Fase 3 – Etapa 1, diante da exposição explícita a uma dimensão da Matriz do SAEB, a saber, os seis Tópicos, o comportamento da professora de relacionar os registros de seu planejamento (DOC 1) e das aulas ministradas (Doc 2 – anexo 17) com tais Tópicos sugeriu duas características relativamente salientes.

Como primeira característica cabe mencionar que as respostas para as duas questões prescindiram de qualquer referência aos respectivos Descritores de cada Tópico. Assim, a professora prosseguiu estimando possíveis relações entre, de um lado, tópicos com ênfase em ações de compreensão de leitura e, de outro, planejamentos com foco na produção escrita, sem reconhecer, discutir ou justificar tais diferenças. Ao contrário, mencionando os nomes de temas/conteúdos que, independente das aprendizagens explicitadas no Doc 1 sustentariam vínculos com os Tópicos da Matriz.

As estimativas da professora sugeriram, como segunda característica, um forte apoio em possíveis semelhanças nominais entre os termos especificados nos Tópicos da Matriz do SAEB e a terminologia presente nos Doc 1 e Doc 2/anexo 17 para designar, respectivamente, as atividades de planejamento e tratamento didático nas aulas. A leitura adequadamente pode designar várias atividades presentes nas aulas observadas, sendo que tal ocorrência mostrou-se muito importante para fundamentar estimativas de correspondências nas respostas para a 2ª questão.

Contudo, apenas os dados da Etapa 1, não são suficientes para fornecer medidas conclusivas para caracterizar ações da professora diante dos Tópicos do SAEB. Tal caracterização depende de dados adicionais obtidos com a execução das Etapas 2 e 3 da Fase 3 e relatados na sequência.

6.3.2 Etapa 2

Na Fase 3/Etapa 2 a professora foi exposta aos 15 descritores de Língua Portuguesa da Matriz do SAEB (Brasil, 2011), em versão impressa. Ela deveria relacioná-los com as práticas de ensino vinculadas ao planejamento, às aulas ministradas e com as medidas de desempenho dos alunos, utilizando para tal análise o DOC 1 e o DOC 2/anexo 17. Ela deveria responder oralmente a duas questões apresentadas: Quais foram as práticas de ensino vinculadas ao planejamento e às aulas ministradas, mais diretamente relacionadas com o desenvolvimento dos descritores da matriz do SAEB? Quais foram os desempenhos dos alunos que poderiam ser admitidos como medidas dos descritores indicados na matriz do SAEB?

Pode-se observar o relato da professora nesta etapa no Quadro 15 - Transcrição da entrevista realizada na Fase 3/ Etapa 2. (anexo 19).

A análise da Etapa 2 foi realizada considerando o conjunto de descritores de cada Tópico, de acordo com a Matriz do SAEB.

Os descritores da Matriz do SAEB foram apresentados à professora, em ordem definida por sorteio de modo seqüencial, digitado sendo um descritor por linha, conforme a ordem exposta no Quadro 9. A apresentação dos descritores foi realizada sem a vinculação dos mesmos com os respectivos Tópicos dispostos na Matriz. No entanto, na apresentação dos resultados, os descritores foram colocados vinculados aos respectivos Tópicos, seguindo a ordem exposta na Matriz de Referência do SAEB.

Quadro 9 - Ordem de apresentação dos Descritores à professora na Fase 3/ Etapa2

ORDEM	DESCRITOR	DEFINIÇÃO
1º	D13	Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.
2º	D1	Localizar informações explícitas em um texto.

3º	D12	Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc
4º	D3	Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.
5º	D14	Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.
6º	D4	Inferir uma informação implícita em um texto.
7º	D10	Identificar as marcas lingüísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.
8º	D5	Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (PROPAGANDA, QUADRINHOS, FOTOS, ETC.).
9º	D6	Identificar o tema de um texto.
10º	D7	Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.
11º	D9	Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.
12º	D11	Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.
13º.	D2	Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.
14º	D15	Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido.
15º	D8	Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos de um texto.

Fonte: organizado pela autora (2012) com base nos protocolo de entrevista da Fase 3/Etapa 2.

Na seqüência foram descritas as estimativas da professora, de acordo com a disposição dos descritores na matriz do SAEB, ou seja, obedecendo a vinculação dos mesmos os seis tópicos previamente apresentados à professora (Fase 3/Etapa 1). Este critério de apresentação dos resultados objetiva favorecer análises comparativas entre os resultados das Etapas 1 e 2 da Fase 3. Na descrição dos resultados, a ordem de apresentação dos respectivos descritores foi indicada em parênteses.

Os descritores D1(2º.), D3 (4º.), D4 (6º.), D6 (9º.) e D11 (12º.) pertencem ao Tópico I. Para o descritor D1 “Localizar informações explícitas em um texto”, a

professora relacionou práticas de ensino vinculadas ao planejamento (DOC 1) e as práticas vinculadas as aulas ministradas (DOC 2 – anexo 17). As práticas expostas por ela foram: “poemas, leitura e Projeto Vinícius de Moraes”. O relato da professora prescinde de descrições sobre as ações de ensino. Ela apenas citou o nome de Temas/Conteúdos que constam no Doc 1 como se os mesmos fossem práticas de ensino, ou como se aos mesmos correspondessem práticas específicas de ensino. Quanto às práticas de ensino vinculadas com a execução, ou seja, com as aulas observadas, houve a vinculação com a aula 2, apresentada no DOC 2/anexo 17 que propunha a leitura e interpretação de um poema por meio de questões propostas aos alunos.

As respostas fornecidas pela professora sobre as práticas de ensino vinculadas com o descritor D1, designam condições diante das quais os alunos localizaram informações a partir de questionamentos da professora e responderam oralmente tais questões solicitadas pela professora .

Para descritor D3 “Inferir o sentido de uma palavra ou expressão”, a professora mencionou Poemas e Cartas como práticas de ensino vinculadas ao planejamento. Como prática de ensino vinculada com a execução, a professora designou “Atividades de interpretação. Lista de animais e adivinhas para completar com os nomes dos animais”. A medida de desempenho estimada era que os alunos inferissem que “mico-leão-dourado seria uma espécie de macaco”, atividade realizada na aula 4, segundo DOC 2/anexo 17.

Em termos da caracterização da resposta da professora sobre as práticas propostas no planejamento, ela novamente citou Temas/conteúdos como se fossem práticas de ensino, sem deixar explícito quais seriam suas ações. Quanto às aulas observadas, a professora explicita o tipo de atividade que foi proposta, comentando que trabalha esse tipo de descritor a todo momento, em atividades de interpretação.

Diante de tais práticas, as medidas de desempenho dos alunos estimadas pela professora, podem ser admitidas como medidas do descritor mencionado acima, já que inferir que mico-leão-dourado é uma espécie de macaco demonstra aproximação entre o desempenho dos alunos e a aprendizagem prevista pelo descritor D3.

Para o descritor D4 “Inferir uma informação implícita em um texto”, observa-se que a professora estabeleceu uma relação mais consistente entre as medidas de desempenhos dos alunos e o descritor acima, pois diante de um texto sobre a

natureza, mencionado como prática de ensino executada, os alunos deveriam interpretar o que o autor queria dizer com determinada expressão citada no texto, aproximando-se da aprendizagem prevista pelo descritor. Já para as práticas de ensino vinculadas ao planejamento, a professora relacionou as fichas e o trabalho com adivinhas sem, no entanto, detalhar quais foram as suas ações.

Quanto ao descritor D6 “Identificar o tema de um texto”, cumpre destacar que a professora relacionou as práticas de ensino vinculadas ao planejamento mencionando as “Fichas, leitura e interpretação”, como também a “leitura de poema seguida de questões propostas” como prática de ensino executada.

As respostas dos alunos a uma questão referente ao tema foi estimada, pela professora, como medida de desempenho dos alunos. Admite-se, todavia, que embora tais respostas dos alunos possam sustentar correspondências com o descritor, as mesmas não necessariamente definem a aprendizagem desse descritor.

A professora relacionou o descritor D11 “Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato”, às “Fichas” tanto para práticas de ensino vinculadas ao planejamento (DOC 1), quanto para as práticas de ensino executadas (DOC 2 – anexo 17). A professora mencionou que a ficha pode trazer como exercício “algum acontecimento e os alunos deverão dar opinião sobre esse fato”, como também comparações no próprio texto proposto pela ficha de exercícios. Admite-se que a medida de desempenho considerada pela professora consiste na expressão de opinião pelo aluno, enquanto a aprendizagem preconizada pelo descritor D11 é distinguir, ou seja, diferenciar entre fato e opinião. A independência entre as aprendizagens ora consideradas fortalece a hipótese de um distanciamento entre diretrizes da Matriz do SAEB e o exercício profissional da professora.

As estimativas da professora envolvendo os descritores do Tópico I assinalam oscilações. Assim, ora são estimativas que sugerem aproximações (com D1, D3, D4) e ora, distanciamentos (com D6, D11), entre as aprendizagens previstas pelos descritores e os desempenhos dos alunos em interação com as práticas apontadas pela professora.

O Tópico II compreende os descritores D5 (8º.) e D9 (11º.). O descritor D5 “Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso” corresponde com a medida de desempenho dos alunos estimada pela professora: “Interpretar os quadrinhos e responder questões”. Para que os alunos realizassem tais ações, a professora

propôs, como prática de ensino vinculada ao planejamento (DOC 1), as “Fichas” e a “Leitura de diferentes textos a partir da percepção do ritmo e da disposição gráfica do texto poético”. Por seu turno, como práticas de ensino executadas, também citou as “Fichas”, demonstrando assim uma coerência entre o planejamento e as ações executadas relacionadas com as aprendizagens previstas por um mesmo descritor.

Os desempenhos dos alunos assinalados pela professora mostram-se consistentes com a aprendizagem prevista por D5. No entanto, na etapa anterior, diante do Tópico II, ao qual pertence D5, a professora mencionou outros temas/conteúdos do planejamento (DOC 1), a saber, “Jornal, poema e texto narrativo”. Assim, diante do tópico (FASE 3/ETAPA 1), a professora estima vínculos com determinados temas do seu planejamento. Por sua vez, diante das aprendizagens previstas por aquele mesmo tópico (D5, na FASE 3/ETAPA 2), a professora menciona desempenhos que são diferentes daqueles relacionados com os temas mencionados por ela na Etapa 1.

Esta característica de desempenho da professora expõe mais um tipo de oscilação nas relações entre a Matriz do SAEB e a atuação profissional da professora.

O descritor D9 “Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros” foi relacionado pela professora, com “Fichas e interpretação de texto” como práticas de ensino vinculadas ao planejamento e “Fichas (jornal, poesia) e Trabalho com poema” como práticas de ensino executadas. Diante de tais práticas, as medidas de desempenho dos alunos são “cópia do poema, noção de como escrever um poema no caderno e escrita das regras, interpretação”. A exemplo da análise acima exposta para o D6, os desempenhos dos alunos assinalados pela professora indicam a prioridade da produção escrita, sem necessariamente evidenciar a identificação da finalidade de textos de gêneros distintos.

Quanto ao Tópico III, o descritor D15 (14º.) “Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido”, foi relacionado pela professora com as “Fichas, leitura e interpretação de textos” para práticas de ensino vinculadas ao planejamento e “Trabalho com poema e texto narrativo sobre natureza” para práticas de ensino executadas. Quanto às medidas de desempenho estimadas, a professora mencionou que os alunos deveriam

identificar a diferença das estruturas textuais e diferenciar que é possível falar do mesmo tema em diferentes tipos de texto.

Diante das práticas de ensino mencionadas, os desempenhos dos alunos mostram-se consistentes com as aprendizagens priorizadas pelo descritor D15.

O Tópico IV compreende os descritores D2 (13º.), D7 (10º.), D8 (15º.) e D12 (3º.). Para o descritor D2 “Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto”, a professora aponta as práticas vinculadas ao planejamento, porém relata não ter trabalhado conteúdos relacionados a esse descritor com os alunos. As práticas vinculadas ao planejamento mencionadas pela professora foram: “Fichas e reescrita de trechos de textos corrigidos coletivamente pelo professor com enfoque gramatical e ortográfico”. A reescrita não designa ou garante o estabelecimento das relações previstas por D2, sendo que o relato da professora não informa como as fichas poderiam ocasionar a emissão de tais relações.

Para o descritor D7 “Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa”, a professora relacionou com as práticas de ensino vinculadas ao planejamento: “Fichas e leitura”. Porém, relatou que, embora conste no planejamento, ainda não havia trabalhado com os alunos conteúdos relacionados a esse descritor.

Para o descritor D8 “Estabelecer relação causa/conseqüência entre partes e elementos do texto”, a professora relaciona as “Fichas” como práticas vinculadas ao planejamento que poderiam sustentar correspondências com o descritor mencionado, porém não trabalhou com os alunos conteúdos relacionados a esse descritor.

Com relação ao D12 “Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc”, a professora comenta que esse conteúdo não foi objeto de ensino até o momento.

No Tópico V temos os descritores D13 (1º.) e D14 (5º.). O descritor D13 apresentado foi: “Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados”. Para esse descritor, a professora relacionou “Leitura e Interpretação de textos, produção de textos, trabalho com os quadrinhos e adivinhas”, como práticas de ensino vinculadas ao planejamento (DOC 1). Para o D13, as práticas de ensino vinculadas com a execução foram: fichas com textos variados, principalmente história em

quadrinhos e o texto “Meu pai perdeu a cabeça”, no qual os alunos teriam que identificar esses efeitos de ironia e humor por meio da interpretação.

Segundo a professora, como medidas de desempenho dos alunos que demonstrariam o desenvolvimento da aprendizagem do descritor D13, teríamos a interpretação dos textos demonstrando se identificam ou não os efeitos de ironia e humor nos mesmos. Cabe acrescentar que, de acordo com o relato da professora, muitos alunos não conseguiram identificar tais efeitos no texto.

O descritor D14 consiste em: “Identificar efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações”. A prática de ensino relatada pela professora em termos do planejamento (DOC 1) foi “Ler diferentes textos”. A prática de ensino executada mais pertinente (DOC 2 – anexo 17) com o D14, segundo estimativa da professora, foi “Reescrita das regras da brincadeira”. Mostra-se importante destacar que as práticas estimadas pela professora prescindem da indicação das respectivas medidas de aprendizagem dos alunos que sustentariam correspondência com o descritor D14. Ou seja, quais são os desempenhos dos alunos, em interação com as práticas mencionadas pela professora, que indicariam a identificação de efeitos de sentido pelos alunos decorrente do uso de pontuação e de outras notações? De que modo a leitura de textos diferentes e a reescrita de regras se constituiriam em medidas do D14?

O Tópico VI corresponde ao descritor D10 (7º.). O descritor apresentado “Identificar as marcas lingüísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto” foi relacionado pela professora com as “Fichas” em termos das práticas de ensino vinculadas ao planejamento (DOC 1) e com a prática de ensino executada (DOC 2), também mencionando, como exemplo, o uso de fichas sobre o Maurício de Souza. Como medidas de desempenho dos alunos, a professora indicou responder as questões propostas nas fichas identificando a fala do narrador na história em quadrinhos, tendo salientado que nem todos os alunos conseguiram emití-la.

À princípio, as respostas da professora para o D10 admitiriam caracterização semelhante àquelas já efetuadas com os demais descritores. Contudo, o vínculo sustentado pela Matriz do SAEB entre D10 e o Tópico VI insere elementos importantes para os objetivos desta pesquisa.

O D10 expressa as aprendizagens preconizadas pelo Tópico VI (Variação Linguística). Na Fase 3/Etapa 1, a professora relatou que não trabalharia com os alunos esse Tópico.

Com o propósito de caracterizar influências da Matriz do SAEB sobre a atuação profissional da professora, caberia indagar: o que se mostra determinante desta asserção, ou, nos termos da Análise do Comportamento, tal afirmativa mostra-se sob controle ou funcionalmente relacionada, possivelmente, com quais fatores?

Ao finalizar, acima, a apresentação dos resultados da Fase 3/Etapa 1, foram destacadas duas características acerca das influências da Matriz do SAEB, a saber: (1) que as relações estabelecidas pela professora entre os Tópicos (dimensão da Matriz) e os DOC 1 e DOC 2 prescindiram de consideração (ou de relações de controle) das aprendizagens previstas para os tópicos; e (2) que tais relações pareceram fundamentadas em dimensões nominais, ou seja, na estimativa de relações (semelhanças e diferenças) com base na designação nominal dos descritores.

Estima-se que as respostas da professora para o D10 mostram-se consistentes com as duas características mencionadas acima. Diante da apresentação do nome do tópico na Fase 3/Etapa 1, a professora afirmou tratar-se de tema não abordado pelas suas aulas. Na etapa seguinte (Fase 3/Etapa 2), com a supressão do nome do tópico e diante da apresentação das aprendizagens preconizadas pelo tópico (a saber, o D10), a professora poderia afirmar tratar-se de aprendizagens vinculadas com a Variação Linguística e que, portanto, como já salientado anteriormente, como não foram trabalhadas (previstas em planejamento e executadas em aulas) não teriam práticas de ensino, tanto quanto medidas de desempenho relacionadas. Tal resposta seria evidência contrária às duas características acima apresentadas.

Contudo, como resposta, diante de D10, ou seja, diante das aprendizagens preconizadas pela Matriz para o Tópico Variação Linguística, a professora, destacou ações executadas com as fichas e desempenhos dos alunos em interação com as atividades propostas pelas fichas.

Em resumo, respostas da professora para os procedimentos adotados na Fase 3/Etapa 2 com os descritores também salientaram oscilações entre, de um lado, pontos de convergência e de compatibilidade entre diretrizes do SAEB e práticas profissionais da professora e, de outro, pontos de distanciamento, de diferenças. Em acréscimo, as convergências e os distanciamentos parecem revelar influências indiretas, não intencionais, não devidamente fundamentadas na discussão e na compreensão de dimensões do SAEB.

No âmbito da Matriz do SAEB, os tópicos são definidos, a saber, se sustentam pelas aprendizagens preconizadas. Um conjunto de aprendizagens especificadas e designadas pelos respectivos descritores define um tópico. De modo complementar, o significado e o sentido do descritor na Matriz se define pela sua filiação a um tópico.

Na exposição à Fase 3, ou seja, quando em contato direto com dimensões da Matriz (diferentemente das Fases 1 e 2), as respostas da professora evidenciam aproximações e distanciamentos que prescindem de argumentos, de justificativas e de fundamentação (ou de relações de controle) nos vínculos entre tópico e descritor acima mencionados.

Articula-se, assim, a hipótese da independência sustentada entre tal aspecto crítico da Matriz, a saber os vínculos entre tópicos e descritores, e as aproximações e distanciamentos que definem as oscilações nas respostas da professora.

Evidências derivadas da necessidade imposta à professora de relacionar diretamente tópicos e descritores, foco do procedimento adotado na Etapa 3, cujos resultados são descritos a seguir, poderiam melhor documentar as análises sobre a independência acima mencionada.

6.3.3 Etapa 3

A Etapa 3 consistiu na interação da professora com exemplos de questões ou de perguntas que são apresentadas na Prova Brasil para o componente de Língua Portuguesa. A Prova Brasil, aplicada a cada dois anos nos componentes de Língua Portuguesa e Matemática, consiste em questões ou itens de múltipla escolha derivados dos descritores da Matriz do SAEB.

Considerando a relevância dos vínculos entre tópicos e descritores na Matriz do SAEB, o objetivo da Etapa 3 foi o de caracterizar, a partir do contato com exemplos de questões (itens) da Prova Brasil, as estimativas da professora sobre temas e aprendizagens relacionados com os itens.

Para cada item apresentado, a professora deveria indicar: a) o tema estimado mais pertinente (de acordo com os temas apresentados no DOC 1); b) as aprendizagens envolvidas, considerando as aulas ministradas (DOC2); c) os descritores do SAEB (de acordo com material exibido na Fase 3/Etapa 2); e os Tópicos do SAEB (de acordo com o material exibido na Fase 3/Etapa 1).

A apresentação dos dados, a seguir, foi iniciada com a exposição das estimativas da professora sobre os Tópicos e os Descritores referentes a cada Item da Prova Brasil apresentado, sendo que tais estimativas foram contrastadas com as informações da Matriz do SAEB (Quadro 10). Em seguida, segundo o Quadro 11, as estimativas realizadas pela professora sobre cada Item da Prova Brasil exposto foram tabuladas em termos da concordância (integral ou parcial) e da discordância com a Matriz do SAEB. Finalizando, de acordo com o Quadro 12, foram priorizadas as relações estabelecidas pela professora entre Temas/Conteúdos das aulas ministradas, Item da Prova Brasil, Tópicos e Descritores.

No Quadro 10 estão indicados os Itens da Prova Brasil (todos em anexo) em ordem crescente de 1 a 15, sendo que foi apresentado para professora um Item referente a cada descritor de acordo com a Matriz do SAEB de um total de 15.

QUADRO 10 – Estimativas da professora sobre o Tópico e o Descritor referentes a cada exemplo de Item da Prova Brasil

ITEM	DESCRITOR		TÓPICO	
	MATRIZ/SAEB	ESTIMADO PELO PROFESSOR	MATRIZ/SAEB	ESTIMADO PELO PROFESSOR
1	D3	D1,D3	1	1
2	D2	D1,D3	4	1
3	D13	D13,D1,D5	5	1 E 2
4	D15	D1,D9,D15	3	3
5	D10	D10	6	1
6	D4	D5,D4	1	2 E 1
7	D8	D1	4	1
8	D12	D1	4	1
9	D11	D1,D11	1	1
10	D6	D1,D6	1	1
11	D7	D1	4	1
12	D9	D13,D5	2	2

13	D1	D1	1	2
14	D5	D1,D5	2	1
15	D14	D14,D4	5	1 E 5

Fonte: organizado pela autora (2012) com base nos resultados da coleta de dados.

As estimativas da professora admitem uma classificação adicional em termos da concordância (integral ou parcial) ou discordância com as duas dimensões priorizadas do SAEB, mais especificamente tópicos e descritores. O Quadro 11 expõe a classificação adicional das estimativas da professora.

Quadro 11 – Indicação dos itens designados nas estimativas efetuadas pela professora quanto ao descritor e ao tópico aos quais os mesmos se referiam, considerando a Matriz do SAEB

Dimensões do SAEB	Concordante	Parcialmente concordante	Discordante
Descritor	5,13	1,3,4,6,9,10,14,15	2,7,8,11,12
Tópico	1,4,9,10,12	6,15	2,3,5,7,8,11,13,14

Fonte: organizado pela autora (2012) com base nos resultados da coleta de dados.

Assim, após estimar a aprendizagem exigida pelo item em termos dos descritores da matriz (primeira estimativa) e o tópico ao qual o item estaria vinculado (segunda estimativa), a professora deveria estimar o tema/conteúdo que estaria relacionado com o item avaliado (terceira estimativa). Os dados dessa última estimativa estão expressos no Quadro 12.

Quadro 12- Temas/Conteúdos estimados pela professora como relacionados com cada item apresentado

Temas	Item	Descritor	Tópico
Anúncios	13	D1	2
Poemas	1	D1,D2	1
	4	D1,D9D15	3
	10	D1,D6	1
FICHAS	3	D13,D1,D5	1,2
	6	D5,D4	1,2
	7	D1	1
	10	D1,D6	1
	14	D1,D5	2

TEXTO NARRATIVO	4 10 15	D1,D9,D15 D1,D6 D14,D4	3 1 1,5
NÃO MENCIONA ATIVIDADE	9	D11	1
HISTÓRIA EM QUADRINHOS	14 3	D1,D5 D13,D1,D5	2 1,2
REESCRITA DAS BRINCADEIRAS	2	D1,D3	1
CONTOS	11 15	D1 D14,D4	1 1,5
ATIVIDADES DE INTERPRETAÇÃO	8	D1	1
PONTUAÇÃO	15	D14,D4	1,5
NÃO LEMBRA DE TER TRABALHADO NADA REFERENTE A ESSE ITEM	5	D10	1

Fonte: organizado pela autora (2012) com base nos resultados da coleta de dados.

Com o propósito de direcionar as análises dos dados dispostos acima nos quadros 10, 11 e 12, caberia indagar: ao vincular tópicos e descritores com os itens de modo consistente com o estabelecido na matriz, as estimativas da professora sustentaram características que corroboram as análises anteriores em termos de oscilações e de uma possível independência nas influências do SAEB sobre a atuação da professora ou, diferentemente, as atividades da professora na Etapa 3 evidenciaram resultados antagônicos a tais interpretações?

As análises expostas a seguir priorizaram as estimativas da professora (quadros 11 e 12) que sustentaram consistência com as diretrizes expostas na matriz do SAEB.

Os dados dispostos nos Quadros 11 e 12 admitem análises complementares, sendo que no Quadro 11 há uma totalização de características de estimativas dispostas de modo fragmentado no Quadro 10.

Diante dos itens 5 e 13, a professora emitiu estimativas com uma característica comum: avaliou que tais itens exigiam exatamente as mesmas aprendizagens preconizadas pela Matriz do SAEB. A questão adicional a ser investigada é: a aprendizagem especificada pelo descritor estimado pela professora

(no caso, D1 e D10) estaria filiado, ou seja, designaria aprendizagens compatíveis ou consistentes, com quais tópicos da Matriz?

A professora considerou que as aprendizagens avaliadas pelo item 5 seriam especificadas pelo D10, tal qual preconizado pela Matriz. Contudo, o D10 é o descritor que designa as aprendizagens previstas para o Tópico VI (Variação Linguística), justamente o tópico para o qual a professora declarou ausência de atividades. Na hipótese de uma interpretação que se manteria consistente com a Matriz, a professora deveria vincular o item 5 e o D10 com o Tópico 6. diferentemente, a professora considerou que o item 5 refere-se ao Tópico 1.

Configura-se, assim, uma discrepância em relação à estimativa da professora e o disposto na Matriz. Contudo, há uma outra discrepância a ser destacada. Ao vincular o item 5 ao D10, cumpre mencionar que a professora, na Fase 3/Etapa 2, relatou que tal descritor se mostrava relacionado com práticas executadas com fichas que abordaram histórias em quadrinhos, mencionando, inclusive, desempenhos correspondentes que não foram emitidos por todos os alunos. Na terceira estimativa, expressa no Quadro 12, a professora relatou não se lembrar de ter trabalhado com conteúdos referentes ao item 5, justamente aquele que ela vinculou com o D10 e o Tópico 1.

Diante do item 13, a professora estimou, de modo consistente com a matriz do SAEB, que as aprendizagens previstas eram definidas pelo D1. De acordo com a Matriz do SAEB, o D1 encontra-se vinculado com o mesmo tópico que a professora atribuiu ao D10 no item 5, a saber, o tópico 1. Todavia, segundo a estimativa da professora, o item 13 exige aprendizagens especificadas no D1 que, por sua vez, encontra-se vinculado com o Tópico 2.

Novamente a discrepância se estendeu para a terceira estimativa. De acordo com o Quadro 12, o item 13 foi relacionado, na Fase 3/Etapa 3 com o tema anúncios, sendo que na Etapa 1, o Tópico 2 foi relacionado pela professora com os temas jornal, poema e textos narrativos e, por sua vez, na Etapa 2, o D1 foi vinculado com os temas poema, leitura e projeto Vinícius de Moraes.

Deste modo, quando a professora estimou que os itens 5 e 13 exigiam ou avaliavam as mesmas aprendizagens previstas pela Matriz do SAEB, tal consistência não se manteve ao se considerar a filiação destas aprendizagens com os Tópicos da Matriz e com as próprias estimativas anteriores da professora acerca

dos temas do seu planejamento que abordariam conteúdos relacionados com as aprendizagens designadas pelos descritores D1 e D10.

Na sequência, passamos a considerar as estimativas consistentes em termos da vinculação entre item e tópico.

De acordo com os Quadros 10 e 11, ao relacionar os temas dos itens apresentados com os Tópicos da Matriz, a professora estabeleceu cinco estimativas consistentes envolvendo os itens 1, 4, 9, 10 e 12.

Dentre essas cinco estimativas consistentes entre item e tópico da Matriz, em quatro verificou-se consistência parcial com o descritor relacionado (itens 1, 4, 9 e 10). A consistência parcial em relação ao descritor define uma ocorrência na qual diante de um item (p.ex., o Item 1), a professora efetuou, no mínimo, duas estimativas acerca da vinculação do item a um dado descritor, sendo que somente uma destas estimativas sustentou consistência com as orientações da Matriz do SAEB. A professora vinculou os Itens 1, 9 e 10 com o Tópico 1 em consonância com o disposto na Matriz. Em acréscimo, segundo a professora, cada um destes três itens envolvia aprendizagens especificadas por dois descritores distintos: D1 e D3, para o Item 1; D1 e D11 para o Item 9; e D1 e D6 para o Item 10. Cabe destacar que, para os Itens 1, 9 e 10, a estimativa do D1 mostrou-se incorreta. Contudo, para cada um desses três itens, o par de descritor estimado pertencia ao mesmo tópico que foi corretamente vinculado com os respectivos itens. Assim, por exemplo, no caso do Item 1, vinculado corretamente com o Tópico 1, os descritores estimados D1 e D3 pertenciam igualmente ao Tópico 1. Por sua vez, no caso do Item 9, os dois descritores vinculados (D1 e D11) também pertenciam ao Tópico 1 corretamente estimado pela professora. Com o Item 10, também os descritores estimados (D1 e D6) pertencem ao Tópico 1 da Matriz.

Para o item 12, o Tópico 2, estimado corretamente, foi vinculado de modo inconsistente com os descritores D13 (Tópico 5) e D5 (Tópico 2, o mesmo tópico de D9, o descritor corretamente relacionado com o item 12).

Em termos dos dados expressos no Quadro 12, verificou-se que para os Itens 1, 4 e 10, a professora mencionou o conteúdo Poemas, também vinculado ao Tópico 1 na Fase 3/Etapa 1. No entanto, para o Item 9, relacionado com os Descritores D1 e D11, a professora não mencionou tema, muito embora nas etapas anteriores, tanto para o Tópico 1, quanto para D1 e D11, foram vinculados temas e conteúdos.

Em síntese, na etapa 3, quando a professora vinculou os itens de modo consistente com Descritores ou Tópicos da Matriz do SAEB, constatou-se que tal consistência mostrou-se restrita a uma dimensão da Matriz. Ao expandir as estimativas para os mesmos itens considerados, a professora expôs posicionamentos distintos das orientações da Matriz e, em algumas ocasiões, contrários a relatos emitidos por ela própria em fases e etapas anteriores do procedimento adotado nesta pesquisa.

Assim, a Etapa 3 ratificou uma dupla manifestação da oscilação exposta e discutida nas etapas anteriores. Em termos gerais, diante da exposição sequencial aos itens, estimativas consistentes com a Matriz alternaram com estimativas inconsistentes. Houve uma oscilação inicial entre estimativas que se mostram consistentes com as diretrizes do SAEB e estimativas que evidenciam divergências com as mesmas. Além desta oscilação, considerando somente as estimativas consistentes, foram verificadas restrições que, em última instância, documentam novas oscilações. Ao estimar de modo consistente as relações entre o item e o descritor, todas as estimativas quanto aos respectivos tópicos de tais itens foram inconsistentes, bem como indicaram divergências quanto aos vínculos anteriormente relatados pela própria professora entre temas/conteúdos, tópicos e descritores.

Quando a consistência foi registrada entre item e tópico, as restrições ocorreram, de modo mais atenuado ou parcial, na estimativa dos descritores correspondentes e dos temas/conteúdos.

Os resultados da Etapa 3 também fortaleceram as análises anteriores em defesa de uma independência, já apresentada na discussão dos resultados de fases e de etapas anteriores, entre as atuações da professora e as diretrizes da Matriz do SAEB. A exemplo de resultados obtidos nas Fases 1 e 2, quando não houve referência às matrizes do SAEB, desta feita, nas etapas da Fase 3, ao emitir estimativas consistentes integrais ou parciais, tanto quanto estimativas distintas da Matriz do SAEB, os comentários ou justificativas da professora prescindiram de análises comparativas, da proposição de relações, de argumentação favorável ou contrária às diretrizes do SAEB.

Admite-se que esta desvinculação entre as análises da professora e as diretrizes do SAEB nas três fases do procedimento, bem como diante das estimativas consistentes e inconsistentes, definem relações de independência entre

tais diretrizes, enquanto política pública com incidência direta sobre a instituição escola, e a atuação profissional e cotidiana da professora.

6.3.4 Etapa 4

Esta etapa teve como objetivo apresentar as tabulações dos registros em áudio referente as três etapas anteriores, para discussão entre a professora e a pesquisadora.

No entanto, nas Fases 1 e 2, a professora não fez referência as diretrizes do SAEB durante seus relatos, embora em análise realizada pela pesquisadora, tenha sido possível perceber uma convergência em termos de conteúdos, objetivos e aprendizagens esperadas e a Matriz do SAEB, a professora não relacionou seu planejamento, sua atuação profissional e as diretrizes da Matriz do SAEB.

Em consonância com as Fases 1 e 2, os resultados da Fase 3 também mostraram relações de independência entre as atuações da professora e as diretrizes da Matriz do SAEB, embora tenha sido possível observar oscilações no relato da professora, ao emitir estimativas consistentes integrais ou parciais entre os Itens da Prova Brasil, Tópicos e Descritores do SAEB e sua prática pedagógica.

Contudo, embora o objetivo da Fase 4 fosse discutir com a professora a devolutiva dos registros das fases anteriores, a professora concentrou ênfase em relacionar os Itens/Questões utilizados na Prova Brasil com sua prática cotidiana, destacando que após o desenvolvimento de todas as etapas da pesquisa, percebeu que “sem se dar conta” trabalhou atividades e conteúdos relacionados aos descritores e a matriz de referência. Enfatizou que não se preocupou em trabalhar com os alunos conteúdos próximos a dimensões do SAEB, por não ser ano de Prova Brasil.

No entanto ao analisar sua prática durante o percurso das entrevistas e mais especificamente na última (Etapa 4), que embora seus alunos tivessem muitas dificuldades de aprendizagem pode perceber que trabalhou vários conteúdos em consonância com os Tópicos e Descritores do SAEB, sem consciência disso. Em seu relato, a professora afirmou que as etapas da pesquisa, possibilitou maior conhecimento da Matriz do SAEB, bem como a reflexão sobre sua atuação profissional, além da percepção da intencionalidade de suas ações.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo analisar as incidências das dimensões do SAEB, mais particularmente dos Tópicos e dos Descritores, na atuação profissional do professor do ciclo inicial do ensino fundamental.

A motivação para a elaboração do presente estudo emergiu diante da recorrente constatação da importância de investigações que priorizem análises dos impactos da implantação dos sistemas de avaliação em larga escala para o contexto ou a unidade escolar. Como os professores passaram a conviver com dimensões destes sistemas? Há efetivamente uma perspectiva de ignorar tal sistema, de desconsiderar sua existência e de continuidade de práticas e de ações de modo independente às diretrizes e orientações do mesmo? Ou, em outro extremo, realmente configura-se o quadro de oscilação das ações dos professores a tais orientações com reflexo direto na seleção de conteúdos do currículo, ou na redução do mesmo ao “currículo da prova”, visando um maior êxito dos alunos na avaliação?

Diante de tais posições extremas, qual seria a caracterização das ações da professora participante deste estudo? Interpretar possíveis incidências do SAEB e da Prova Brasil na realidade escolar, ou mais precisamente, no trabalho cotidiano do professor, a partir de tal dicotomia mostra-se suficientemente abrangente e adequado dada as características das informações fornecidas na interação colaborativa entre professor da educação básica e pesquisador?

O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) se constituiu no Brasil como política pública visando a melhoria da qualidade do ensino. E, embora o SAEB tenha o objetivo de monitorar essa “qualidade”, admite-se que dimensões que definem a avaliação externa possam exercer influências na prática cotidiana do professor. (BRASIL, 2011)

De um ponto de vista mais genérico, admite-se que os procedimentos utilizados viabilizaram algumas conclusões sobre a caracterização de possíveis incidências de dimensões do SAEB sobre a atuação profissional do professor no 1º ciclo do Ensino Fundamental.

Quando exposta às interações que indagaram sobre o planejamento das aulas, os objetivos, as práticas de ensino, as estratégias de avaliação, bem como diante das atividades de ensino de conteúdos curriculares em sala de aula, a professora apresentou um conjunto de dados e de informações que, em nenhum

momento, fizeram referência direta ou indireta ao SAEB, aos tópicos, tampouco aos descritores dispostos pelo mesmo, enquanto política educacional que orienta e monitora a qualidade da Educação Básica.

Em outros termos, sob as condições de condução dos procedimentos das Fases 1 e 2, parece-nos possível admitir que as dimensões que definem o planejamento das atividades didáticas pela professora, tanto quanto à sua própria atuação em sala de aula, prescindiram de suporte, de influência, de subordinação relatada, ou de qualquer relação de dependência para com dimensões do SAEB.

No âmbito deste estudo, todas as análises de convergências e de divergências dos dados obtidos nas Fases 1 e 2 para com dimensões da matriz do SAEB foram realizadas pela pesquisadora e não pela professora participante.

Em seu conjunto, portanto, os dados das Fases 1 e 2 mostram-se favoráveis às hipóteses de que uma das incidências do SAEB e da Prova Brasil nas escolas concentra-se na independência dos conteúdos curriculares àqueles dispostos na matriz e que orientam a elaboração dos itens da Prova Brasil.

Durante as duas fases iniciais do procedimento adotado, os relatos da professora e as atividades de ensino em sala de aula, evidenciaram independência e distanciamento, em termos da proposição e de justificativas, de dimensões da matriz do SAEB, como por exemplo, dos tópicos e dos descritores.

Trazendo novamente os resultados da pesquisa de Carvalho e Macedo (2011), os quais obtidos por meio do discurso das professoras participantes, sugerem que as mesmas não estão alheias às propostas do Proalfa, pois acabam seguindo as orientações impostas pelo programa. Como por exemplo, passaram a ensinar de determinada maneira porque seria cobrado na avaliação ou por vontade do governo. De modo comparativo com o presente estudo, não se observou, nos relatos da professora, nessas duas primeiras Fases da presente pesquisa, tal dependência das propostas do SAEB.

Em resumo, sob as condições de procedimento adotadas, os dados das Fases 1 e 2 mostraram-se antagônicos à tese que restringe as incidências do sistema de avaliação em larga escala na realidade escolar em termos de relações de dependência aos preceitos de tal política educacional. Tal antagonismo se sustenta a partir dos relatos e da atuação do professor, muito embora, em seu conjunto, os dados admitam interpretações em termos de aproximações e de distanciamentos de tópicos e de descritores das ações e dos relatos da professora.

A ausência de fundamentação e de justificativas das atividades de planejamento e das ações em sala de aula em dimensões do SAEB, no atual contexto de implantação dos sistemas de avaliação em larga escala, é um resultado ideal? O que sugere? Quais são as implicações deste tipo de resultado no contexto da convivência da escola com tal sistema e com as perspectivas de tratamento do tema avaliação em larga escala na formação inicial e em programas de formação continuada?

Fundamentados nos dados da professora, parece mais sensato admitir, em primeira perspectiva, que os resultados das duas fases iniciais atestam distanciamentos sob o ponto de vista da professora? Mas, de modo distinto, em segunda perspectiva, poderíamos indagar se os mesmos dados não sugerem severas restrições no repertório da professora para descrever propriedades do seu planejamento e da sua atuação profissional em sala de aula de acordo com a terminologia dos documentos que orientam o SAEB? Ou seja, nesta segunda perspectiva, admite-se que as diferenças revelariam o distanciamento do relato da professora do vocabulário das diretrizes expostas no SAEB, supondo que propriedades e características das informações fornecidas pela professora sustentam confiável consistência com orientações e diretrizes do SAEB enquanto política pública?

São exemplos de questões que, seguramente, deverão estimular a continuidade de investigações.

Diferentemente das duas fases anteriores, nas etapas da Fase 3, os procedimentos adotados colocaram a professora diretamente diante do estabelecimento de relações entre informações já emitidas e os tópicos, os descritores e de exemplos de itens (questões) que constam na Prova Brasil ao final da 4ª. série/5º. Ano.

Na Etapa 1, a professora relacionou conteúdos do planejamento e das aulas ministradas com tópicos da matriz SAEB. Como principal indagação, caberia destacar: os conteúdos do planejamento e das aulas podem ser relacionados com os tópicos sem a explicitação dos respectivos descritores que definem as aprendizagens priorizadas em cada tópico?

O desempenho da professora sugere uma resposta positiva para tal questão. A professora respondeu às indagações da Etapa 1 sem qualquer referência às habilidades mensuráveis que definem as aprendizagens previstas pelos descritores

de cada tópico. A professora, ao responder, a saber, ao propor relações previstas nos questionamentos da Etapa 1, na Fase 3, desconsiderou a vinculação direta entre tópicos e descritores no âmbito da matriz do SAEB, em especial, a impossibilidade de considerar o tópico sem referência às competências, às habilidades que o sustentam e os respectivos descritores.

Como medida da independência ora mencionada, a saber, o responder da professora acerca dos tópicos prescindindo de referência aos respectivos descritores, foram constatados antagonismos, como por exemplo, a vinculação, estabelecida pela professora, entre conteúdos francamente comprometidos com a produção textual e produção escrita, de um lado, e, de outro, os respectivos tópicos advogando a importância da leitura. A professora, nesta etapa, pareceu apoiar suas respostas na semelhança de terminologia com a Matriz do SAEB.

Por sua vez, na Fase 2, as atividades em sala de aula sugeriram maior consistência e convergência com tópicos da matriz, muito embora ainda não manifestos nos relatos da professora.

Ao relacionar os tópicos prescindindo de explicitação e de reconhecimento dos descritores (Fase 3/Etapa 1), ao vincular práticas de ensino aos descritores desconsiderando elementos em comum dos mesmos (Fase 3/Etapa 2), ao oscilar entre reconhecer ou negar atividades dependendo do parâmetro tópico ou descritor (Fase 3/Etapas 2 e 3), a professora evidenciou restrições no conhecimento e na interpretação das dimensões do SAEB sob estudo.

Contudo, na Etapa 2 as respostas da professora evidenciaram aproximações e distanciamentos que prescindem de argumentos, de justificativas e de fundamentação (ou de relações de controle) nos vínculos entre Tópicos e Descritores expostos na Matriz do SAEB. Os distanciamentos e as aproximações que definem oscilações nas respostas da professora indicam, novamente, uma independência das ações da professora em relação às diretrizes do SAEB.

Na Fase 3/Etapa 3 também houve uma oscilação entre as estimativas emitidas pela professora. De um lado, estimativas que se mostraram consistentes com a Matriz do SAEB e, de outro, estimativas que se mostraram divergentes. Dessa forma, os resultados da Etapa 3 fortaleceram as análises em defesa da independência, já discutida nas fases anteriores da pesquisa.

Assim, um aspecto robusto dos dados gerados no presente estudo residiu em assinalar que, de um lado, os resultados das duas fases iniciais salientaram

distância e independência às dimensões do SAEB e, de outro, na Fase 3, expuseram fragilidades em termos da compreensão das mesmas dimensões, indicando uma oscilação das ações da professora, ora consistentes, ora divergentes em relação às dimensões do SAEB. Porém, confirmaram tal independência da professora em relação as dimensões do SAEB.

Cumprir destacar que, em seu último relato, ao final da apresentação dos resultados à professora na Fase 3, a mesma comentou que durante as etapas da pesquisa pode refletir sobre sua prática pedagógica. Relatou que, ao final, percebeu que, sem saber, estava trabalhando de acordo com a Matriz do SAEB, bem como com o que é cobrado na Prova Brasil, embora não tenha preocupado-se com tais dimensões durante o ano por não ser ano de Prova Brasil.

Ao ser indagada sobre a necessidade de um trabalho específico com os alunos para a participação na Prova Brasil, a professora argumentou que não haveria necessidade, pois percebeu que durante todo ano letivo, os conteúdos selecionados, bem como as práticas de ensino executadas dariam conta de subsidiar os alunos para a avaliação.

Este relato final da professora impõe a necessidade de comentários adicionais considerando o referencial da Análise do Comportamento.

As condições metodológicas adotadas nos permitiram verificar que, com base em relatos e na atuação da professora, suas práticas profissionais prescindiram de relações de controle devidamente explicitadas na documentação consultada do SAEB. Diferentemente, sob os critérios de análise da pesquisadora, foram registradas oscilações, sutis aproximações sucedidas por distanciamentos entre dados da professora e as dimensões consideradas do SAEB. Contudo, sob as condições de coleta adotadas, ou seja, impondo o contato sistemático e gradual com três conjuntos de dados, a saber, (a) tópicos/SAEB, (b) descritores/SAEB e sínteses dos dados da professora elaboradas em conjunto com mesma (DOC 1 e DOC 2/ anexo 17), o relato da professora evidenciou análises das dimensões da Matriz de grande relevância para ampliar a compreensão que a mesma sustenta de dimensões de tal política pública educacional.

Dessa forma, proposição e o desenvolvimento de estratégias de intervenção na formação inicial e nas atividades de formação continuada de professores devem necessariamente considerar a caracterização de incidências fundamentadas nos dados das fases executadas. Para tanto, mostra-se fundamental a investigação de

condições que permitam acesso à interpretação que os professores fazem de dimensões de tal política.

O desenvolvimento de condições que possam melhor qualificar os efeitos da execução dos sistemas de avaliação em larga escala sobre a atuação profissional do professor na educação básica constituiu-se em posição amplamente divulgada e advogada pela literatura (Bauer, 2011; Oliveira, 2011). Os resultados obtidos na presente pesquisa salientaram pontos importantes para o desenvolvimento de tais condições.

Em termos metodológicos, diante do contato direto com dimensões da Matriz do SAEB, foi possível o registro de oscilações em termos da fundamentação de práticas nos documentos que orientam tal política educacional. Durante o registro de tal oscilação, os relatos da professora prescindiram de referências à Matriz do SAEB. Contudo, ao final da exposição direta aos Tópicos e aos descritores, ou seja, sob condições que favoreceram a interação da professora com tais dimensões, sob condições que indireta ou diretamente impuseram a interação gradual com tal documentação, a professora reconheceu e identificou semelhanças.

Ao fazê-lo, foi possível registrar a necessária manifestação da compreensão pública de tais dimensões pela professora em confronto com informações dialogadas acerca de sua atuação profissional cotidiana.

Demarcar caracterizações das incidências e preservar condições adequadas para a comunicação entre os docentes das interpretações de dimensões da Matriz do SAEB, apresentam-se como condições importantes e necessárias para o desenvolvimento de programas de intervenção e de pesquisa no contexto da formação profissional de professores.

REFERÊNCIAS

ALVES, F.; BONAMINO, A.; FRANCO, C. **Qualidade do Ensino Fundamental: políticas, suas possibilidades, seus limites.** Educ. Soc.; Campinas, V. 28, n.100 – especial, p. 989-1014, out.2007. Disponível em: <[HTTP://www.cedes.unicamp.br](http://www.cedes.unicamp.br)> Acessado em: Jan/2013.

AFONSO, A. **Políticas educativas e avaliação educacional.** Braga: Universidade do Minho, 1998.

BAUER, A. **Formação continuada de professores e resultados dos alunos no SARESP: propostas e realizações.** Educação e Pesquisa, São Paulo, V.37, n 4, p. 809 a 824, dez, 2011.

BONAMINO, A. COSCARELLI, C. FRANCO, C. **Avaliação e letramento: concepções de aluno letrado subjacentes ao SAEB e ao PISA.** Educ. Soc. Campinas, V.23, n. 81, p. 91 – 113, dez. 2002. Disponível em: <[HTTP://www.cedes.unicamp.br](http://www.cedes.unicamp.br)>.Acessado em: dez/2012.

BONAMINO, A. C. de. **Tempos de avaliação educacional: o SAEB, seus agentes, referências e tendências.** Rio de Janeiro: Quartet, 2002. 192p.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental.**Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa.** Brasília: Mec/SEF, 2001.

BRASIL, Ministério da Educação. **PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação: Prova Brasil. Ensino Fundamental: Matrizes de referência, tópicos e descritores.** Brasília: MEC/SEB-INEP, 2011.

CARRARA, K. (org.). **Introdução à Psicologia da Educação: Seis abordagens.** São Paulo: Avercamp, 2004.

CARVALHO, A. M. P. **A pesquisa no ensino, sobre o ensino e sobre a reflexão dos professores sobre seus ensinios.** Educação & Pesquisa, v. 28, n. 2, p. 57-67. 2002.

CARVALHO, G.F. da S., MACEDO, M. do S. A. N. **Avaliação Oficial**: o que dizem os professores sobre o impacto na prática docente. Educação e Pesquisa, São Paulo, V. 37, n 3, p. 549-564, set./dez., 2011.

CASTRO, Maria Helena Guimarães de. A árdua tarefa de estabelecer padrões de desempenho escolar. **Cadernos Cenpec: educação, cultura e ação comunitária: avaliação em educação**, São Paulo, n. 3, p. 7-15, 2007.

COELHO, M. I. de M. **Vinte anos de avaliação da educação básica no Brasil**: aprendizagens e desafios. Ensaio: aval. Pol. Públ. Educ., Rio de Janeiro, v.16, n. 59, p. 229-258, abr./jun.2008.

DIAS SOBRINHO, José. **Campo e caminhos da avaliação**: a avaliação da educação superior no Brasil. In: FREITAS, Luiz Carlos de (Org.). Avaliação: construindo o campo e a crítica. Florianópolis: Insular, 2002. p. 13-62.
dois processos comportamentais. Interação em Psicologia, 5, 123-132.

FRANCO, Creso. Quais as contribuições da avaliação para as políticas educacionais? In: BONAMINO, A.; BESSA, N.; FRANCO, C. (Org.). **Avaliação da educação básica**. Rio de Janeiro: PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2004. p. 45-63.

HORTA NETO, João Luiz. **Avaliação externa**: a utilização dos resultados do SAEB 2003 na gestão do sistema público de ensino Fundamental no Distrito Federal. Dissertação (Mestrado em Educação)–Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2006.

Kubo. O.; Botomé, S. (2001) **Ensino-aprendizagem**: Uma interação entre dois processos comportamentais. Interação em Psicologia, 5, 123-132.

LEONE, N. M. **Necessidades formativas dos professores dos anos iniciais na sua inserção no exercício da docência** . 2011. 215f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia. Presidente Prudente: [s.n], 2011.

LOCATELLI, I. **Construção de instrumentos para a avaliação de larga escala e indicadores de rendimento**: o modelo Saeb. Estudos em Avaliação Educacional, n.25, p.3-21.

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

MOROZ, M. (1993) **Educação e autonomia**: Relação presente na visão de B.F. Skinner. *Temas em Psicologia*, 2, 31-40.

OLIVEIRA, A. P. De. **A Prova Brasil como política de regulação da rede pública do Distrito Federal**. 2011. 276f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília. Brasília, 2011.

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., Marinotti, M. (org.). **Análise do Comportamento para a Educação**: contribuições recentes. Santo André: ESETec, Editores Associados, 2004.

SKINNER, B.F. (1972) **Tecnologia do ensino**. São Paulo: EPU Editora.

SKINNER, B.F. (1978) **Ciência e comportamento humano**. São Paulo: Martins Fontes Editora.

ZANOTTO, Maria de Lourdes Bara. **Formação de Professores**: a contribuição da Análise do Comportamento. São Paulo: Educ, 2000.

APÊNDICE A

PROTOCOLO ENTREVISTA 1 – PLANEJAMENTO DAS AULAS

1. TEMAS / TÓPICOS

PARA CADA TEMA / TÓPICO MENCIONADO, INDAGAR SOBRE:

2. PRINCIPAIS OBJETIVOS

3. MATERIAIS UTILIZADOS

4. PRÁTICAS DE ENSINO

5. ESTRATÉGIAS DE AVALIAÇÃO

APÊNDICE BPROTOCOLO ENTREVISTA – DEVOLUTIVA DA TABULAÇÃO DA ENTREVISTA 1
(ENTREVISTA 2)

TEMA / TÓPICO

OBJETIVO	MATERIAIS	PRÁTICAS DE ENSINO	ESTRATÉGIAS DE AVALIAÇÃO	COMENTÁRIOS

APÊNDICE C

PROTOCOLO – DADOS DE OBSERVAÇÃO (SERÁ UTILIZADO, JÁ PREENCHIDO, NA ENTREVISTA 3)

TEMA / TÓPICO

DATA:

AULA	PRÁTICAS DE ENSINO AÇÕES DA PROFESSORA	MEDIDAS DE DESEMPENHO DOS ALUNOS		
		EVENTOS ANTECEDENTES	AÇÕES DOS ALUNOS	EVENTOS SUBSEQUENTES
1				
2				
3				

APÊNDICE D**FASE 3 – ETAPA 1****PROTOCOLO – ENTREVISTA 4 (BASES DOCUMENTAIS)**

TÓPICOS DO SAEB	TEMAS / CONTEÚDOS DO PLANEJAMENTO	TEMAS / CONTEÚDOS DAS AULAS MINISTRADAS
I		
II		
III		
IV		
V		
VI		

FASE 3 – ETAPA 2

DESCRITORES SAEB	PRÁTICAS DE ENSINO VINCULADAS PLANEJAMENTO	PRÁTICAS DE ENSINO VINCULADAS EXECUÇÃO	MEDIDAS DE DESEMPENHO
D1			
D2			
DE			
...			
D15			

FASE 3 – ETAPA 3

Modelo de item/questão das provas	Tema	Aprendizagens avaliadas de acordo com aulas ministradas	Descritores (SAEB) relacionados
1			
2			
3			
4			
5			
...			

Anexo 1

A boneca Guilhermina

Esta é a minha boneca, a Guilhermina. Ela é uma boneca muito bonita, que faz xixi e cocô. Ela é muito boazinha também. Faz tudo o que eu mando. Na hora de dormir, reclama um pouco. Mas depois que pega no sono, dorme a noite inteira! Às vezes ela acorda no meio da noite e diz que está com sede. Daí eu dou água para ela. Daí ela faz xixi e eu troco a fralda dela. Então eu ponho a Guilhermina dentro do armário, de castigo. Mas quando ela chora, eu não aguento. Eu vou até lá e pego a minha boneca no colo. A Guilhermina é a boneca mais bonita da rua.

MULLAERT, A. A boneca Guilhermina. In: As reportagens de Penélope. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1997, p. 17. Coleção Castelo Rá-Tim-Bum – Vol. 8.

No trecho "Mas quando ela chora, eu não aguento" (L. 11-12), a expressão sublinhada significa, em relação à dona da boneca, sentimento de

- (A) paciência.
- (B) pena.
- (C) raiva.
- (D) solidão.

Anexo 2

A VASSOURA

A vassoura de uma bruxa é uma das mais importantes peças de seu equipamento. Pode ser utilizada em casa, mas também constitui um meio de transporte muito barato.

COMO PREPARAR SUA VASSOURA MÁGICA



ASSEGURE UM FEIXE DE RAMOS SECCOS



RESPIRE UM CASO DE VASSOURA NO FOLE



QUANTA MAIS ATITUDE MELHOR



PREENDA COM FRENOS

COMO VOAR EM SUA VASSOURA



A VASSOURA MODERNA DA VASSOURA TEM SUAS LIMITAÇÕES



NÃO EXAGERE NA ALTURA EM SEU PRIMEIRO VOO



CASO A VASSOURA NÃO PRESTE, ELA PODERÁ TER OUTRAS UTILIDADES

BIRD, M. Manual prático de bruxaria. 2. ed. São Paulo: Editora Ática, 1997. p. 25.

No trecho "Caso a vassoura não preste, ela poderá ter outras utilidades.", a palavra sublinhada refere-se à

(A) altura do voo.
 (B) bengala da bruxa.
 (C) bruxa machucada.
 (D) vassoura mágica.

Anexo 3

TB_006609

A VASSOURA

A vassoura de vassouras é uma das coisas importantes para o seu equipamento. Pode ser utilizada em casa, mas também constitui um meio de transporte muito barato.

COMO PREPARAR SUA VASSOURA MÁGICA



AMARRE UM FEIXE DE RAMOS SECOS



ENFIE UM CABO DE VASSOURA NO FEIXE



BATA NUMA SUPERFÍCIE DURA



PRENDIA COM FREIOS

COMO VOAR EM SUA VASSOURA



A VERSÃO MODERNA DA VASSOURA TEM SUAS LIMITAÇÕES



NÃO ENCAIXA NA ACHURA DO SEU PNEUMÁTICO



CASO A VASSOURA NÃO PRESTE, ELA FUIRÁ EM OUTRAS UTILIDADES

BIRD, M. *Manual prático de bruxaria*. 2. ed. São Paulo: Editora Ática, 1997. p. 25.

01

No texto, uma PASSAGEM ENGRAÇADA é

(A) "Amarre um feixe de ramos secos."

(B) "A versão moderna da vassoura tem suas limitações."

(C) "Bata numa superfície dura."

(D) "Enfie o cabo da vassoura no feixe."

Anexo 4

Texto I

MEU DIÁRIO
7 de julho

Pai é um negócio feio, o meu, o do Toninho, do Mauro, do Joca, do Zé Luis e do Beto são mais ou menos. O meu deixa jogar na rua, mas nada de chegar perto da avenida. O Toninho está terrivelmente proibido de ir ao bar da Seu Portino. O do Beto é bem bravo, só que nunca está em casa; por isso, o Beto é o maior folgada e faz o que quer. Também, quando o pai chega, mista a brincadeira. O do Joca é que nem o meu. O do Zé Luis deixa, mas é obrigatório voltar às seis em ponto e o do Mauro às vezes deixa tudo, outras já bronca que Deus me livre, tudo na tal língua estrangeira que ele inventou.

AZEVEDO, Ricardo. *Essas são as minhas histórias*. São Paulo: Paulinas, 1988.

Texto II

A profissão de pai

Francisco Tonucci. *Com o filho de criança*.
Lúcia, Instituto Piaget - Revista Aprendizagem/Desenvolvimento,
1988, p. 89 (adaptado do português do Brasil).

06 IT_029726

Os dois textos falam sobre pais, mas apenas o segundo texto

(A) trata dos horários impostos pelos pais.
(B) comenta sobre as broncas dos pais.
(C) fala sobre as brincadeiras dos pais.
(D) discute sobre o que os pais fazem.

Anexo 5

Texto I

MEU DIÁRIO *7 de julho*

1 Pai é um negócio tipo, o meu, o do Tatinho, do Mauro, do Zé, do Zé Luis e do Beto são mais ou menos. O meu deve jogar na rua, mas não dá - chegar perto da avenida. O Tatinho está temporariamente proibido de ir ao bar do Seu Portão. O do Beto é bem brabo, só que nunca está em casa por isso, o Beto é o maior freguês e faz o que quer.

2 Também, quando o pai chega, minha mãe bruceira. O do Zé Luis é um nam o meu. O do Zé Luis deixa, mas é impossível voltar ao lado em ponto e o do Mauro às vezes deixa tudo, como se soubesse que Cava me fare, tudo na tal língua estrangeira que ele inventou.

ADRIANO, Ricardo. *Diário de um garoto*. São Paulo: Paulinas, 1996.

07 17_023034

No texto "MEU DIÁRIO", frases como:

"Pai é um negócio tipo..."
 "...o Beto é o maior freguês..."
 "...minha mãe bruceira..."

indicam um tipo de linguagem utilizada mais por

(A) idosos.
 (B) professores.
 (C) crianças.
 (D) cientistas.

Anexo 6

A ESCOLHA DE UMA 

ERA UMA VEZ UM  QUE TINHA A INTENÇÃO
DE SE CASAR E QUE CONHECIA TRÊS  AS
 TÃO LINDAS QUE ELE NÃO CONSEGUIA ESCOGER,
NEM DECIDIR QUAL PREFERIA. ATRAPALHADO, FOI PEDIR
A OPINIÃO DA  , QUE LHE DISSE:

- COME AS  PARA ALMOÇAR, OFEREÇA
 E OBSERVE BEM COMO ELAS O COMEM.

FOI O QUE FEZ O  A  ENCOIU O
 COM A CASCA, A  , PELO CONTRÁRIO, TIPOU
A  , MAS COM TANTA IMPACIÊNCIA QUE CORTOU
DEMAIS E JOGOU FORA, JUNTO COM A CASCA, A PARTE
MAS CREMOSA DO  ; A  TAMBÉM TIPOU
A  , SÓ QUE COM TODA A CALMA, E EXATAMENTE
O QUE ERA NECESSÁRIO TIRAR, NEM DE  , NEM DE
 E QUANDO O  FOI CONTAR TUDO A 
ELA LHE DISSE:

- CASE-SE COM A  !

E FOI O QUE O  FEZ, E FOI MUITO FELIZ.

RIMM. A escolha de uma esposa. In: MATOS, Mágua Diriz; ASSUMPÇÃO, Solange Bonomo. Na trilha do texto: alfabetização: novo. São Paulo: Quarta Edição, 2001. p.28-29.

No texto, a primeira moça era

(A) bondosa.
(B) esperta.
(C) gulosa.
(D) impaciente.

Anexo 7

A ESCOLHA DE UMA 

ERA UMA VEZ UM  QUE TINHA A INTENÇÃO
DE SE CASAR E QUE CONHECIA TRÊS , AS

3 TÃO LINDAS QUE ELE NÃO CONSEGUIA ESCOLHER,
NEM DECIDIR QUAL PREFERIA. ATRAFALHADO, FOI PEDIR
A OPINIÃO DA , QUE LHE DISSO:

- CONVIDE AS **3** PARA ALMOÇAR, OFEREÇA
 E OBSERVE BEM COMO ELAS O COMEM.

FOI O QUE FEZ O . A  ENFOU O

 COM A CASCA; A **2**, PELO CONTRÁRIO, TIROU
A , MAS COM TANTA IMPACIÊNCIA QUE CORTOU
DEMAIS E JOGOU FORA. JUNTAMENTE COM A CASCA, A PARTE
MAIS CREMOSA DO , A **3** TAMBÉM TIROU
A , SÓ QUE COM TODA A CALMA, E EXATAMENTE
O QUE ERA NECESSÁRIO TIRAR, NEM DE **+**, NEM DE

- E QUANDO O  FOI CONTAR TUDO À ,
ELA LHE DISSO:

- CASE-SE COM A **3**!

E FOI O QUE O  FEZ, E FOI MUITO FELIZ.

RIMM, A escolha de uma esposa. In: MATOS, Magra Diriz;
ASSUMPCÃO, Solange Ilonoma. Na trilha do texto:
alfabetização: novo. São Paulo: Quinteto Editorial, 2001, p.28-29.

A terceira moça foi a escolhida pelo rapaz porque ela _____.

(A) demonstrou que era cuidadosa e paciente.
(B) era mais rápida que as outras.
(C) provou que os últimos serão os primeiros.
(D) sabia como se comportar à mesa.

Anexo 8

EVA FURNARI

EVA FURNARI – Uma das principais figuras da literatura para crianças. Eva Furnari nasceu em Roma (Itália) em 1948 e chegou ao Brasil em 1950, radicando-se em São Paulo. Desde muito jovem, sua atração eram os livros de estampas – e não causa estranhamento algum imaginá-la envolvida com cores, lápis e pincéis, desenhando mundos e personagens para habitá-los...

5 Suas habilidades criativas encaminharam-na, primeiramente, ao universo das Artes Plásticas expondo, em 1971, desenhos e pinturas na Associação dos Amigos do Museu de Arte Moderna, em uma mostra individual. Paralelamente, cursou a Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da USP, formando-se no ano de 1976. No entanto, erguer prédios tornou-se pouco atraente quando encontrou a experiência das narrativas visuais.

10 Iniciou sua carreira como autora e ilustradora, publicando histórias sem texto verbal, isto é, contadas apenas por imagens. Seu primeiro livro foi lançado pela Ática, em 1980, *Cabra-cega*, inaugurando a coleção *Peixe Vivo*, premiada pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil – FNLJ.

15 Ao longo de sua carreira, Eva Furnari recebeu muitos prêmios, entre eles contam o Jabuti de "Melhor Ilustração" – *Trucks* (Ática, 1991), *A bruxa Zilda e os 80 docinhos* (1988) e *Arjinho* (1998) – setes laureas concedidas pela FNLJ e o Prêmio APCA pelo conjunto de sua obra.

<http://coarcal.imaginaria.com/autog/refas/evafurnari/index.html>

05

O trecho que contém uma ideia de tempo é

(A) "Eva Furnari nasceu em Roma," (λ.1-2)
 (B) "radicando-se em São Paulo," (λ.2)
 (C) "formando-se no ano de 1976," (λ. 6)
 (D) "seu primeiro livro foi lançado pela Ática," (λ.11)

Anexo 9

A boneca Guilhermina

Esta é a minha boneca, a Guilhermina. Ela é uma boneca muito bonita, que faz xixi e cocô. Ela é muito boazinha também. Faz tudo o que eu mando. Na hora de dormir, reclama um pouco. Mas depois que pega no sono, dorme a noite inteira! Às vezes ela acorda no meio da noite e diz que está com sede. Daí eu dou água para ela. Daí ela faz xixi e eu troco a fralda dela.

Então eu ponho a Guilhermina dentro do armário, de castigo. Mas quando ela chora, eu não aguento. Eu vou até lá e peço a minha boneca no colo. A Guilhermina é a boneca mais bonita da rua.

MULHAERT, A. A boneca Guilhermina. In: As reportagens de Penitente. São Paulo: Companhia das Letras, 1997, p. 17. Coleção Castelo Ra-Tin-Bum - Vol. 8.

01: IT_025998

O trecho "A Guilhermina é a boneca mais bonita da rua" (l. 13-14) expressa

(A) uma opinião da dona sobre a sua boneca.
(B) um comentário das amigas da dona da boneca.
(C) um desejo da dona de Guilhermina.
(D) um fato acontecido com a boneca e a sua dona.

Anexo 10

TB_006960

Sobrenome

Como vocês sabem
Frankenstein foi feito
com pedaços de pessoas diferentes:
a perna era de uma, o braço de outra
5 a cabeça de uma terceira
e assim por diante.
Além de o resultado
ter sido um desastre
houve um grave problema
10 na hora em que Frankenstein
foi tirar carteira de identidade.
Como dar identidade
a quem era uma mistura
de várias pessoas?
15 A coisa só se resolveu
quando alguém lembrou
que num condomínio
cada apartamento
é de um dono diferente.
20 Foi assim que Frankenstein Condomínio
ganhou nome e sobrenome
como toda gente.

PAES, José Paulo. *Lê com Crê*. São
Paulo: Ática, 1996.

10 IT_032840

O assunto do texto é como

(A) as pessoas resolvem seus problemas.
(B) as pessoas tiram carteira de identidade.
(C) o condomínio de um prédio é formado.
(D) o Frankenstein ganhou um sobrenome.

Anexo 11

TB_007156

O menino que mentia

Um pastor costumava levar seu rebanho para fora da aldeia. Um dia resolveu pregar uma peça nos vizinhos.

5 — Um lobo! Um lobo! Socorro! Ele vai comer minhas ovelhas! Os vizinhos largaram o trabalho e saíram correndo para o campo para socorrer o menino. Mas encontraram-no às gargalhadas. Não havia lobo nenhum.

10 Ainda outra vez ele fez a mesma brincadeira e todos vieram ajudar; e ele caçou de todos.

Mas um dia o lobo apareceu de fato e começou a atacar as ovelhas. Morrendo de medo, o menino saiu correndo.

15 — Um lobo! Um lobo! Socorro!

Os vizinhos ouviram, mas acharam que era caçada. Ninguém socorreu e o pastor perdeu todo o rebanho.

20 *Ninguém acredita quando o mentiroso fala a verdade.*

BENNETT, William J. O livro das virtudes para crianças. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997.

09 IT_035957

No final da história, pode-se entender que

(A) as ovelhas fugiram do pastor.
(B) os vizinhos assustaram o rebanho.
(C) o lobo comeu todo o rebanho.
(D) o jovem pastor pediu socorro.

Anexo 13

BICICLETA TWENTY MAGNA

18 MARCHAS
ARO 26



3 X
R\$ 62,90
SEM JUROS

Garantia de 6 meses.
À vista R\$ 186,70
Total à prazo R\$ 186,70

CÓCCO, Maria Fernandes; HAILER, Marco Antônio. *Alp*.
Alfabetização: análise, linguagem e pensamento. São
Paulo: FTD, 1995, p. 149.

05 IT_024673

A bicicleta pode ser paga em

(A) três vezes.
(B) seis vezes.
(C) dezuito vezes.
(D) vinte e seis vezes.

Anexo 14



Toda Mafalda. Joaquim Salvador Lavado (Quino). São Paulo: Martins Fontes, 1993, p. 111.

11

17_04

A menina do texto

- (A) chora de tristeza ao verificar que está trocando dentes.
- (B) está trocando seus dentes de leite e não gosta disso.
- (C) reclama da dor que sente ao trocar os dentes.
- (D) usa o espelho para observar a beleza dos seus dentes.

Anexo 15

Feias, sujas e imbatíveis
(fragmento)

As baratas estão na Terra há mais de 200 milhões de anos, sobrevivem tanto no deserto como nos polos e podem ficar até 30 dias sem comer. Vai encarar?

5 Férias, sol e praia são alguns dos bons motivos para comemorar a chegada do verão e achar que essa é a melhor estação do ano. E realmente seria, se não fosse por um único detalhe: as baratas. Assim como nós, elas

10 também ficam bem animadas com o calor. Aproveitam a aceleração de seus processos bioquímicos para se reproduzirem mais rápido e, claro, para passearem livremente por todos os cômodos de nossas casas.

15 Nessa época do ano, as chances de dar de cara com a visitante indesejada, ao acordar durante a noite para beber água ou ir ao banheiro, são três vezes maiores.

Revista Galileu, Rio de Janeiro,
Globo, Nº 151, Fev. 2004, p.26.

06 IT_035940

No trecho "Vai encarar?" (L4), o ponto de interrogação tem o efeito de

(A) apresentar.
(B) avisar.
(C) desafiar.
(D) questionar.

Anexo 16**TÓPICOS E DESCRITORES**

Tópico I “Procedimentos de leitura”
D1 Localizar informações explícitas em um texto
D3 Inferir o sentido de uma palavra ou expressão
D4 Inferir uma informação implícita em um texto
D6 Identificar o tema de um texto
D11 Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato
Tópico II “Implicações do suporte, do Gênero e/ou enunciador na compreensão do texto”
D5 Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (PROPAGANDA, QUADRINHOS, FOTOS, ETC.)
D9 Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros
Tópico III “Relação entre textos”
D15 Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido
Tópico IV “Coerência e coesão no processamento do texto”
D2 Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto
D7 Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa
D8 Estabelecer relação causa/conseqüência entre partes e elementos do texto
D12 Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc
Tópico V “Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido”
D13 Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados
D14 Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações
Tópico VI Variação Lingüística
D10 Identificar as marcas lingüísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto

Anexo 17

Quadro 13 – Registros de Observação das aulas ministradas pela professora na Fase 2 do procedimento.

AULA	PRÁTICAS DE ENSINO AÇÕES DA PROFESSORA	EVENTOS ANTECEDENTES	AÇÕES DOS ALUNOS	EVENTOS SUBSEQUENTES
1	Explicou que os alunos devem responder às questões propostas nas fichas e que ela irá passar de mesa em mesa para corrigir	Receberam a ficha de exercícios	Os alunos leram o texto e tentaram realizar exercício, logo após, Levaram o caderno para a professora corrigir.	
			Perguntou como se faz "rima"	Professora deu exemplos: nariz rima com giz, aqui no texto está assim: essa casa é do caco quem mora nela é O....
		Essa casa é do caco quem mora nela é o...	Aluno ficou olhando e não respondeu	Prof. O que rima com caco?
		O que rima com caco? Que animal?	Aluno: macaco	Isso. Agora vai lá e faz os outros.
2	Leitura oral do poema pela professora com apresentação de questionário escrito sobre o texto.	Professora leu o poema em voz alta para os alunos, comenta sobre o autor. Em seguida escreveu o poema num cartaz, e fixou-o na lousa, juntamente com 6 questões para que os alunos respondessem. Ela explicou	Leram o poema em voz alta junto com a professora. Copiaram o poema e responderam as questões de interpretação. Aluno: Prof. O que é autor?	Professora: é quem escreve.

		cada questão.		
		Prof: Classe o que é autor?	Alguns responderam: quem escreve	
		Prof: Classe o que o autor quis dizer com "o verde em nossa volta?"	Alunos: a natureza	Prof. Isso ,mas não só a natureza, mas também o nosso meio, nossa casa, nossa escola.
		Isso, mas não só a natureza, mas também o nosso meio, nossa casa, nossa escola	Aluno: prof. Na minha casa minha mãe coloca fogo nas folhas	Prof.: mas porque?
		Prof.: Mas porque?	Aluno: Pra queimar.	Prof.: Mas não pode o correto é pegar e colocar num saco.
		Mas não pode o correto é colocar num saco.	Aluno: mas o lixeiro não leva.	Prof.: Leva sim. É só por num saco preto.
3	Perguntou o que é cutia para os alunos, leu um texto informativo sobre a espécie.	Prof. Pediu para que os alunos formassem um círculo na sala e realizassem a brincadeira de "Corre Cutia". Informou-os que após a brincadeira escreveriam a letra da música cantada.	Crianças brincaram na sala de Corre Cutia. Logo após escreveram a música.	Entregaram a folha com a escrita da música para a professora.
4	Corrigiu a tarefa que foi sobre superstições, Prof. Leu para a classe "crenças populares sobre a vassoura". Depois passou uma lista de animais na	Leram a lista de animais em voz alta junto com a professora	Copiaram a lista e as adivinhas. Tentaram responder.	Prof. Corrigiu na lousa

	lousa e algumas adivinhas.			
		Prof. Macaco tem cauda longa e gosta de formiga?	Aluno: Não	Prof. Qual animal então?
		Qual animal então?	Aluno: Pensou e voltou para o lugar	
		Aluno: qual é esse?	Aluno: qual é esse?	Prof.: é uma espécie de macaco. Onde tem na lista?
		É uma espécie de macaco. Onde tem na lista?	Aluna: pensou e voltou para o lugar	Aluna: perguntou novamente para a prof. A prof.: é mico-leão-dourado
				Prof.: corrigiu na lousa oralmente, leu a adivinha e os alunos responderam.
5	Relembrou com a classe a música "correcutia", cantando todos em voz alta. Depois transcreve na lousa três textos escritos pelos alunos com os erros, para que os alunos fizessem a correção.	Prof.: Nessa linha tem algo errado?	Alunos: no lugar do p é o b	Prof.: Brincar começa com B?
		Brincar começa com B?	Alunos: sim	
		E na segunda linha está tudo certo?	Alunos: o "camte" é com N	Prof.: Quando usamos M?
		Prof.: Quando usamos M?	Alunos: Antes de P e B	
		Prof.: Como chama o acento que vai em cima do e de	Alunos: Chapéu, casinha,	Prof.: É chapéu, casinha, mas como

	chama?			
	Prof.: é chapéu, casinha mas como chama?	1 aluno diz: circunflexo		Prof.: muito bem.
	Como fica nessa frase "quem for pego vai po meio"?	Alunos: coloca o agudo		Prof.: aí fica vai pó meio?
	Prof.: aí fica vai pó meio?	Alunos: não coloca o R no fim		Prof.: mas fica por meio?
	Prof.: Mas fica por meio?	Aluno: é "pro meio"		Prof.: Não é para o meio?
	Prof.: Não é para o meio?	Alunos: é		Prof.: corrigiu
	Prof.: Como fica "atas"?	Alunos: "atrais"		Prof.: "Atrais"(reforçando o i)ou "atrás"(reforçando o A)?
	Prof.: "Atrais"(reforçando o i)ou "atrás"(reforçando o A)?	Alunos: atrás, A e S		

Fonte: organizado pela autora (2012) com base nos resultados da coleta de dados.

ANEXO 18

Quadro 14 – Relações entre Tópicos, Descritores e Temas/Conteúdos do planejamento e das aulas ministradas, expostas pela professora na entrevista da Fase 3/ Etapa 1.

TÓPICOS DO SAEB	TEMAS/CONTEÚDOS DO PLANEJAMENTO	TEMAS/CONTEÚDOS DAS AULAS MINISTRADAS
I - PROCEDIMENTOS DE LEITURA	Anúncios, cartazes, leitura, poemas, Projeto meu endereço, brincadeiras.	Leitura coletiva, interpretação de textos, leitura em voz alta, escrita de cartas.
II- IMPLICAÇÕES DO SUPORTE, GÊNERO E/OU ENUNCIADOR NA COMPREENSÃO DO TEXTO	Jornal, poema, textos narrativos	Leitura e questões de interpretação sobre o poema: Natureza.
III- RELAÇÃO ENTRE TEXTOS	Produção de texto, diversos tipos de texto (receita, poema, jornal, narrativas, etc.)	Poema e texto narrativo sobre tema Natureza
IV-COERÊNCIA E COESÃO NO PROCESSAMENTO DO TEXTO	Cartas, cartazes, anúncios, meio ambiente	Escrita das regras das brincadeiras, leitura de lendas, leitura de poemas.
V-RELAÇÕES ENTRE RECURSOS EXPRESSIVOS E EFEITOS DE SENTIDO	Projeto Vinícius de Moraes	
VI-VARIAÇÃO LINGÜÍSTICA		

Fonte: Organizado pela autora (2012) com base nos resultados da coleta de dados

Anexo 19

Quadro 15 - Transcrição das informações obtidas na entrevista realizada na Fase 3/ Etapa 2

DESCRIPTORIOS DO SAEB	PRÁTICAS DE ENSINO VINCULADAS AO PLANEJAMENTO	PRÁTICAS DE ENSINO VINCULADAS À EXECUÇÃO	MEDIDAS DE DESEMPENHO DOS ALUNOS
Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados	Leitura e interpretação de textos, produção de textos, trabalho com os quadrinhos e adivinhas.	Fichas com vários textos, principalmente história em quadrinhos. Trabalho individual Eu Dou outras atividades também por exemplo um Texto Meu pai perdeu a cabeça , que eles tinham que identificar esses efeitos por meio da interpretação	Muitos alunos não identificaram, mas eu tento direcionar, aí quando eles interpretam eu vejo se identificam ou não esses efeitos
Localizar informações explícitas em um texto	Poemas, Leitura, Projeto Viniçius de Moraes	Leitura e interpretação de um poema, proposta de questões para responder, correção na lousa.	Ao localizarem as informações pedidas nas questões, e quando respondem oralmente. A maioria conseguiu.
Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc		Isso ainda eles não aprenderam, essa sala provavelmente nem vai chegar nesse conteúdo.	
Inferir o sentido de uma palavra	Poemas, cartas	Todo momento. Atividades de interpretação. Lista de animais e adivinhas para completar com os	Por exemplo a espécie do macaco, tinham que inferir que mico-leão era uma espécie de

ou expressão		nomes dos animais	macaco
Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações	Ler diferentes textos	Reescrita das regras da brincadeira	Na hora que eles escrevem, e repostas que eles dão oralmente na hora da correção.
Inferir uma informação implícita em um texto	Fichas . Trabalho com adivinhas.	Texto sobre a natureza	Interpretaram o que o autor queria dizer com determinada expressão, alguns conseguiram, outros não.
Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto	Fichas	Eu já trabalhei com eles num livro cinza eles fazendo a leitura, mas não nessa aula. Mas lembrei que tem nas fichas, vc assistiu, tem uma do Maurício de Souza.	Responde alguma questão referente a fala do narrador, marca o tempo da história. Só que a maioria não consegue
Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (PROPAGANDA, QUADRINHOS, FOTOS, ETC.)	Fichas . Ler diferentes textos a partir da percepção do ritmo e da disposição gráfica do texto poético.	Fichas (quadrinhos, propaganda) (Aqui tem tbm trabalho com jornal.)	Interpretar os quadrinhos, responder questões
Identificar o tema de um texto	Fichas . Leitura e interpretação	Eu acho que cai em ciências também, Leitura do poema e proposta de questões	Responderam a questão referente ao tema
Identificar o conflito gerador do	Fichas ,leitura		

enredo e os elementos que constroem a narrativa				
Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros	Fichas . Transformar história em quadrinhos em texto narrativo.	Fichas (jornal, poesia) Trabalho com Poema	Eu percebo até na cópia do poema, agora eles tem noção como escrever um poema no caderno e escrita das regras, interpretação.	
Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato	Fichas . Interpretação de texto	Alguns acontecimento e qual a opinião dele, tem na ficha, eles comparam e fazem no texto	Os que não sabem ler eu ajudo na ficha, 5 conseguem, mas na verdade uns 10 fazem com autonomia, uns 5 com intervenção e os outros com ajuda mesmo	
Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto	Fichas . Reescrita de trecho de textos corrigidos coletivamente pelo professor com enfoque gramatical e ortográfico.	Não trabalhei		
Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em	Fichas, leitura e interpretação de textos	Tema: Natureza Trabalho com poema e texto narrativo	Identificaram a diferença das estruturas, diferenciaram que posso falar de natureza no poema e no texto narrativo.	

que será recebido				
Estabelecer relação causa/conseqüência entre partes e elementos do texto	Fichas			

Fonte: Organizado pela autora (2012) com base nos resultados da coleta de dados

Anexo 20

Quadro 16 – Transcrição das informações obtidas na entrevista realizada na Fase 3/ Etapa 3.

MODELO DE ITEM/QUESTÃO DAS PROVAS	TEMA/conteúdo	APRENDIZAGENS AVALIADAS	DESCRIPTORIOS (SAEB) RELACIONADOS	TÓPICOS (SAEB) RELACIONADOS
1- (anexo 1)	Poemas	Além da compreensão de texto, no texto da poesia os alunos tinham que procurar o que o autor quis dizer com uma expressão	D1, D3	1- PROCEDIMENTO DE LEITURA
2- (anexo 2)	Reescritas das brincadeiras	Até eu lembrar tudo, le os registros (na correção da reescrita tivemos uma discussão sobre substituições para não repetir a mesma palavra) as fichas também, trabalham essa questão, mas uns 10 tem autonomia pra fazer isso, mas o restante precisa de intervenção para perceber as repetições.	Primeiramente achou o D13.(é difícil separar a questão do texto) depois mudou para D1 e D3	1- Procedimento de leitura
3- (anexo 3)	Fichas, história em quadrinhos	Leitura de imagem, fichas com interpretação de quadrinho, alunos com	D13, D1, D5	1-Procedimentos da leitura 2-Implicações do suporte

4 – (anexo 4)		<p>dificuldade não entende o humor nas entrelinhas, tenho trabalhado isso , porque as vezes eles não entendem, trabalhei quadrinhos sobre o meio ambiente e as crianças tinham que interpretar o que o cascão queria dizer</p>		
5-(anexo 5)	Poema a Natureza, texto narrativo.	<p>As crianças aprenderam a distinguir diferenças de gênero quando trabalhei um texto narrativo e um poema sobre a Natureza, o mesmo tempo, eles aprenderam a estrutura do texto, a escrever no caderno, e que dois textos diferentes podem tratar do mesmo tema.</p>	D1, D9, D15	1 – Relação entre textos
		<p>Não lembra de ter trabalhado nada desse descritor.</p>	<p>Primeiro falou D1, depois achou que a questão não pede para localizar a informação no texto, depois falou inferir o sentido, mas analisou novamente, e falou</p>	1-Procedimento de leitura

6- (anexo 6)	Fichas	Nas fichas tem algum exercício desse, mas não lembro de ter trabalhado algo concreto, trabalhei interpretação, esse tipo de exercício eles interpretam por que é mais da realidade dele, agora o que é o que é, é mais difícil deles entender.	D10 D5, D4	2-Implicações do Suporte 1- Procedimentos de leitura
7 – (anexo 7)	Fichas, poemas	Fichas, e aquela que vc assistiu do poema, eles já desenvolveram bem essa habilidade.	D1,	1-Procedimentos de leitura
8 – (anexo 8)		Sobre interpretação o que já conversamos	D1,	1-Procedimento de leitura
9- (anexo 9)		Igual sobre localizar informação explícita	D1, ficou indecisa se era D11, discutimos se era ou não ela achou que não. Mas lendo novamente a professora achou que é D11, o aluno tem que distinguir o fato da opinião	1-Procedimento de leitura

10- (anexo 10)	Poema, texto narrativo, fichas	Tem relação com o texto A Natureza, que tinha questões sobre o tema e buscar informações explícitas. Agora os alunos sabem localizar o Tema do texto, esse agora é 2 semanas atrás, 99% da sala consegue	D1, D6	1- Procedimento de leitura
11- (anexo 11)	Contos, narrativas	Igual ao anterior. Comecei trabalhar narrativas, contos agora. Início, o enredo. Os alunos tem uma noção, mas comecei agora, eles ainda não conseguem escrever um texto.	D1- Perguntei se achava que era só esse pois se referia ao enredo, disse: não só esse mesmo	1- Procedimentos de leitura
12- (anexo 12)	Fichas, história em quadrinhos	Esse tipo de descritor eu trabalhei só em fichas. Quanto as aprendizagens metade da sala conseguiria inferir o objetivo do texto, a metade precisa ainda de tudo explícito, não le nas entrelinhas. Os que conseguem entenderam por exemplo num texto de humor que no fim o	D13, D5	

13- (anexo 13)	Anuncios	personagem enganou mais uma, isso não estava escrito, e outros não. Os alunos ainda não fazem essa correspondência do 3X com " três vezes" eles achariam 3 x.	D1	II Implicações do suporte	
14- (anexo 14)	Fichas, história em quadrinhos	Esse tipo trabalhamos nas fichas, esse tipo os alunos conseguem fazer porque está evidente, não precisam deduzir a informação	D1, D5	II- Implicações do suporte	
15- (anexo 15)	Narrativas, contos, pontuação	Eu paro pra refletir e vejo que trabalho muito os descritores, dessas fichas que vc me deu, eu trabalhei quase tudo, mesmo eles tendo muita dificuldade, o ano passado trabalhei mais, e esse ano que não tem Prova Brasil nem Saresp vejo que trabalhei tbm. Os alunos ainda não utilizam a pontuação com essa finalidade. Essa semana vou apresentar os sinais de	D14, D4	I- Procedimentos de leitura V- Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido	

		pontuação para que serve cada um e depois vou trabalhar no uso.		
--	--	---	--	--

Fonte: Organizado pela autora (2012) com base nos resultados da coleta de dados