

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

Carolina Antonelli dos Santos

A ATUAÇÃO PROFISSIONAL DO PROFESSOR NOS ANOS INICIAIS DO
ENSINO FUNDAMENTAL E O SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO
BÁSICA

Bauru

2014

Carolina Antonelli dos Santos

**A ATUAÇÃO PROFISSIONAL DO PROFESSOR NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL E O SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

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 a orientação do Prof. Dr. Jair Lopes Junior.

Bauru

2014

Santos, Carolina Antonelli.

A atuação profissional do professor nos anos
iniciais do Ensino Fundamental e o Sistema de
Avaliação da Educação Básica / Carolina Antonelli dos
Santos, 2014
169f.

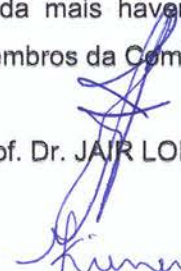
Orientador: Jair Lopes Júnior

Dissertação (Mestrado)-Universidade Estadual
Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2014

1. Saeb. 2. Tópicos e descritores. 3. Formação de
Professores. 4. Língua Portuguesa. I. Universidade
Estadual Paulista. Faculdade de Ciências. II. Título.

ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE CAROLINA ANTONELLI DOS SANTOS, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM, DO(A) FACULDADE DE CIÊNCIAS DE BAURU.

Aos 24 dias do mês de fevereiro do ano de 2014, às 09:00 horas, no(a) Anfiteatro da Pós-Graduação, reuniu-se a Comissão Examinadora da Defesa Pública, composta pelos seguintes membros: Prof. Dr. JAIR LOPES JUNIOR do(a) Departamento de Psicologia / Faculdade de Ciências de Bauru, Profa. Dra. NÁDIA KIENEN do(a) Departamento de Psicologia Geral e Análise do Comportamento / Universidade Estadual de Londrina, Profa. Dra. ROSA MARIA MANZONI do(a) Departamento de Educação / Faculdade de Ciências de Bauru, sob a presidência do primeiro, a fim de proceder a arguição pública da DISSERTAÇÃO DE MESTRADO de CAROLINA ANTONELLI DOS SANTOS, intitulada "A atuação profissional do professor nos anos iniciais do Ensino Fundamental e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica". Após a exposição, a discente foi arguida oralmente pelos membros da Comissão Examinadora, tendo recebido o conceito final: APROVADA. Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que, após lida e aprovada, foi assinada pelos membros da Comissão Examinadora.


Prof. Dr. JAIR LOPES JUNIOR


Profa. Dra. NÁDIA KIENEN


Profa. Dra. ROSA MARIA MANZONI

① título de dissertação foi alterado e
deve constar como: A atuação profissional
do professor nos anos iniciais do Ensino Fundamental
e o Sistema de Avaliação da Educação Básica.



Dedico este trabalho a todos os profissionais da Educação que se dedicam diariamente e que acreditam que uma sociedade mais justa e igualitária se faz no chão da escola. A todos vocês, o meu mais sincero respeito e admiração.

Agradecimentos

Ao meu orientador, Professor Doutor Jair Lopes Júnior, por todos os anos de Iniciação Científica e de Mestrado, com seu incentivo, orientação, ensinamentos, formação, dedicação e paciência. Por cuidar de toda a minha formação como pesquisadora, e ser um modelo de compromisso ético, crítico e reflexivo.

Às professoras Nádia Kienen e Rosa Maria Manzoni, pelo aceite em integrar a banca do Exame de Qualificação e da Defesa, como membros titulares, pelo acolhimento e sensibilidade, por atribuírem grande importância ao estudo, aos elogios que foram bálsamos para meu cansaço e ansiedade, e principalmente, pelas valiosas contribuições que fizeram com que a pesquisa ganhasse qualidade.

A todos os professores, alunos (principalmente ao Anderson e a Mariana) e colaboradores do Programa de Pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem pelos momentos de reflexão, aprendizagem, produção científica, troca de experiências, acolhimento e orientação que me proporcionaram no decorrer do processo.

À minha mãe, Sandra, por ser o meu maior exemplo de mulher, profissional, ética, competência, dedicação e amor ao que faz. Obrigada por ser meu modelo, a me incentivar, e muitas vezes me “empurrar” nesse processo, aos inúmeros momentos que me acolheu, me aconchegou, mas que também me mandou “para a vida”, para enfrentar as dificuldades, o cansaço, o medo e vencer etapas. A criatura pode e deve superar o criador, não é isso? A concretização desse trabalho eu tenho a honra de dividir com você.

Ao meu marido, Vinicius! Amor meu, muito obrigada por todo o apoio, por me amar tanto a ponto de segurar em minhas mãos e percorrer todo esse trajeto comigo. Sabemos que esses dois anos exigiram muito de nós, mas vencemos e a nossa união só se fortaleceu. Obrigada pela companhia, pelo carinho no sofá até altas horas enquanto eu redigia a dissertação, pelos conselhos, pelos silêncios respeitosos, pelos momentos de escuta inacabáveis em nossas viagens, pelo olhar de incentivo, pelo carinho e amor dados a mim.

Ao meu pai, José Luiz, e ao meu padrasto, Marcos, por me incentivarem durante todo o processo, e mesmo com poucas palavras, mas muita presença, sempre estiveram ao meu lado e me apoiaram e respeitaram minhas decisões.

Aos meus avós Santana, Cláudio e Ivanilde, minha irmã Isadora, minha tia Mirian, meus sogros Silvia e Valdecir, e meu cunhado Thiago, meu mais sincero obrigado pelos gestos de carinhos, pelo orgulho que demonstram de mim, pelo amor que me dão, por sempre acreditarem que tudo daria certo, por compreenderem minhas ausências e as inúmeras mudanças de amor. Mas acima de tudo, obrigada por caminharem junto de mim nesse processo. À toda minha família pelo apoio incondicional.

A minha amiga-irmã Mariele, que foi meu colo, meu consolo, que me elogiou nas horas certas e me deu broncas nas horas necessárias, que participou desde o processo seletivo até o fechamento da dissertação. Que leu e releu, que corrigiu normas e regras, traduziu textos....enfim...que viveu intensamente comigo todos os momentos, demonstrando todo o amor que sente por mim e o quanto nossa amizade, ou melhor, nossa irmandade é forte e importante.

A professora participante, por me ceder parte do seu tempo e dividir comigo uma etapa muito importante em sua trajetória profissional. Foram momentos realmente magníficos.

E sobre tudo a Deus e a espiritualidade, razão da minha existência por me permitirem materilizar esse conhecimento.

“O ídolo do bom aluno é a crença segundo a qual o que o bom aluno pode aprender, qualquer um pode. Porque têm superior habilidade ou porque tenham sido expostos anteriormente a ambientes mais favoráveis, alguns estudantes podem aprender sem ser ensinados (...) É possível que um dia possamos produzir mais desses alunos. No momento, contudo, o fato de que um método dê certo com os bons estudantes não significa que sempre dê certo. É bem possível que possamos progredir mais rapidamente para uma educação eficiente se deixarmos de lado tanto o bom professor quanto o bom aluno. Não sofrerão, porque não precisam de nosso auxílio. Podemos então, dedicar-nos à descoberta de práticas apropriadas aos restantes - noventa e cinco por cento de professores e alunos”

(Skinner, 1972)

SANTOS, Carolina Antonelli. **A atuação profissional do professor nos anos iniciais do Ensino Fundamental e o Sistema de Avaliação da Educação Básica**. 2014. 169f. Dissertação (Mestre em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem) Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2014.

Resumo

O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) foi implantado no Brasil na década de 90, como política pública com o objetivo de monitorar e contribuir com a qualidade do ensino. Nos últimos anos, o Saeb ganhou centralidade nas discussões sobre a qualidade da educação, no que tange a atuação profissional do docente frente a esta política pública de avaliação, no desenvolver do seu trabalho na sala de aula, que podem ou não estabelecer relação com as diretrizes expostas pela matriz de referência. Dessa forma, as ações pedagógicas dos docentes podem estabelecer possíveis características de independência ou oscilação frente às dimensões do Saeb, mais particularmente dos tópicos e descritores. Esta pesquisa teve como objetivo investigar possíveis incidências de dimensões dos sistemas de avaliação em larga escala, com enfoque no Saeb, na atuação profissional do docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental. O percurso metodológico desta pesquisa dividiu-se em duas fases. A Fase 1 teve como objetivos: promover o contato com a trajetória profissional da professora participante, bem como com o planejamento das aulas de Língua Portuguesa para o ano letivo; obter registros em vídeo de aulas ministradas pela professora; fundamentada em tais registros, discutir com a professora sobre dimensões do Saeb (tópicos e descritores), priorizando o estabelecimento de relações com a prática docente da professora. Essa fase foi dividida em quatro etapas. A Fase 2 investigou se, e em que extensão, as condições de interação e de discussão às quais a professora esteve exposta na Fase 1 estariam vinculadas com a sua atuação ao ministrar novos conteúdos curriculares para a mesma turma. Essa fase foi dividida em três etapas. Na coleta de dados foram realizadas entrevistas com a professora participante, observações e os registros em vídeo das aulas ministradas pela professora participante durante a realização desta pesquisa (Fases 1 e 2). Os resultados, em ambas as fases, demonstram evidências que atestam interpretações antagônicas da professora com a argumentação, discutida na literatura, segundo a qual, um efeito notório das incidências dos sistemas de avaliação em larga escala no exercício profissional dos docentes da Educação Básica, reside na subserviência ou na adesão acrítica dos docentes a dimensões de tais sistemas. Foi possível constatar que, a partir do contato com dimensões do Saeb/Prova Brasil (tópicos e descritores), a professora sustentou interpretações, ora convergentes, ora divergentes em relação a tais dimensões. Essas oscilações, por um lado, constituem-se em necessária autonomia da professora diante de imposições que objetivam produzir dados sobre o desempenho de alunos no final dos anos iniciais da Educação Básica. E documentam também que tópicos e descritores podem estabelecer orientações importantes para o trabalho docente, mas que não ocupam simplesmente um, dentre dois extremos de um eixo: ou a total desconsideração e ignorância de tais dimensões, ou a subserviência e adesão restrita.

Palavras-chave: Saeb; tópicos e descritores; formação de professores; Língua Portuguesa

SANTOS, Carolina Antonelli. **A atuação profissional do professor nos anos iniciais do Ensino Fundamental e o Sistema de Avaliação da Educação Básica**. 2014. 169f. Dissertação (Mestre em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem) Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2014.

Abstract

The Evaluation System of Basic Education (Saeb) was introduced in Brazil in the 90s, as a public policy with the objective of monitor and contribute to the quality of education. In recent years, Saeb gained centrality in discussions about the quality of education, in terms of teachers' professional action against this public policy evaluation, developing their work in the classroom, which may or may not establish a relationship with guidelines set out by the reference matrix. Thus, the pedagogical practices of teachers can establish possible characteristics of independence or oscillation, the dimensions of Saeb, more particularly of topics and descriptors. This research aimed to investigate possible incidents of dimensions of evaluation systems on a large scale with the focus on Saeb, professional practice of teachers in the early years of basic education. The method of this study was divided into two phases. Phase 1 aimed to: promote contact with the participant teacher career paths, as well as the planning of Portuguese Language classes for the school year; obtain video recordings of lessons taught by the teacher, based on such records, discuss with the teacher on the dimensions Saeb (topics and descriptors), prioritizing the establishment of relations with the teaching practice of the teacher. This phase was divided into four stages. Phase 2 investigated whether and in that extension the conditions for interaction and discussion to which the teacher was exposed in Phase 1 would be linked with the performance of the teacher to teach new curriculum content for the same. This phase was divided into three stages. During data collection, interviews with the participating teacher were performed with video recording (Phases 1 and 2), as well as observations and video recordings of lessons taught by the participating teacher during this research (Phases 1 and 2). The results, in both phases of this study show evidence attesting interpretations of antagonistic teacher with the argumentation discussed in the literature, according to which, a notorious effect the incidences evaluation systems on a large scale in the professional practice of teachers of Basic Education resides in subservience or uncritical embrace of teachers to dimensions of such systems. It was found that, from the contact with the dimensions Saeb / Task Brazil (topics and descriptors), the teacher claimed interpretations, sometimes convergent, sometimes divergent in relation to such dimensions. These oscillations, on the one hand, it constitutes a necessary autonomy of the teacher facing charges that aim to produce data on the performance of students at the end of the early years of basic education, and documenting what topics and descriptors may provide important guidance for the work of teacher, but do not just take one out of two ends of an axis: either the total disregard and ignorance of such dimensions, or subservience and restricted adhesion.

Keywords: Saeb; topics and descriptors; teacher training; Portuguese Language

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - Episódios Seleccionados para a SA1 (Sistema de Aprendizagem 1).....	56
FIGURA 2 - Tópicos do Saeb dispostos na ordem apresentada à professora participante.....	60
FIGURA 3 - Descritores do Saeb dispostos na ordem apresentada à professora participante....	60
FIGURA 4 - Episódios Seleccionados para a SA2 (Sistema de Aprendizagem 2).....	92
FIGURA 5 - Episódios considerados nas estimativas efetuadas pela professora de correspondências entre, de um lado, as aprendizagens emitidas pelos alunos nas aulas da SA1 e, de outro, os tópicos e os descritores da Matriz do Saeb.....	109
FIGURA 6 - Episódios considerados nas estimativas efetuadas pela professora de correspondências entre, de um lado, as aprendizagens emitidas pelos alunos nas aulas da SA2 e, de outro, os tópicos e os descritores da Matriz do Saeb.....	111

SUMÁRIO

1.0 INTRODUÇÃO.....	12
1.1 As Avaliações em Larga Escala: Saeb.....	13
1.2 Avaliações Externas de Larga Escala e a Área Curricular de Língua Portuguesa.....	20
1.3 A Análise do Comportamento e a Educação.....	25
1.4 A Análise do Comportamento e a Formação de Professores.....	32
2.0 OBJETIVOS.....	40
3.0 MÉTODO.....	41
3.1 Participantes.....	41
3.2 Materiais.....	42
3.3 Local.....	42
3.4 Procedimentos de Coleta de Dados.....	43
3.4.1 Fase 1.....	43
3.4.1.1 Fase 1/Etapa 1.....	44
3.4.1.2 Fase 1/Etapa 2.....	45
3.4.1.3 Fase 1/Etapa 3.....	46
3.4.1.4 Fase 1/Etapa 4.....	47
3.4.2 Fase 2.....	49
3.4.2.1 Fase 2/Etapa 1.....	59
3.4.2.2. Fase 2/Etapa 2.....	50
3.4.2.3 Fase 2/Etapa 3.....	51

4.0 RESULTADOS.....	53
4.1 Fase 1.....	53
4.1.1 Fase 1/Etapa 1.....	53
4.1.2 Fase 1/Etapas 2 e 3	55
4.1.4 Fase 1/Etapa 4.....	81
4.2 Fase 2.....	91
4.2.1 Fase 2/Etapa 1.....	91
4.2.2 Fase 2/Etapa 2.....	92
4.2.3 Fase 2/Etapa 3.....	103
5.0 DISCUSSÃO.....	107
REFERÊNCIAS.....	120
APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Professora).....	123
APÊNDICE B – Roteiro Semiestruturado para Entrevista Inicial.....	125
APÊNDICE C – Tabela de Intervenção com a Professora Participante Fase 1/Etapa 4.....	126
APÊNDICE D – Tabela Síntese de Análise das Aprendizagens dos Alunos feita pela Professora Participante.....	142
APÊNDICE E – Tabela de Intervenção com a Professora Participante Fase 2/Etapa 3.....	160

1.0 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 avaliação em larga escala da Educação Básica, compreendido como um campo de produção cultural, que causa incidência direta na atuação profissional do professor.

Assim, o trabalho concentra ênfase no estudo do impacto que a matriz de referência do Saeb (Sistema de Avaliação da Educação Básica) tem na prática docente e no desempenho dos alunos, e o quanto essa mesma prática docente e o repertório do professor de interpretar os tópicos e descritores preconizados por tal matriz são correspondentes ou não com a mesma.

O presente estudo sustenta a seguinte constituição: inicialmente, na seção da Introdução, em sua primeira subseção, buscou-se apresentar informações gerais sobre as avaliações em larga escala, bem como discutir a implantação do Sistema de Avaliação da Educação Básica no Brasil (Saeb) e seu impacto no cenário educacional. Em seguida, na segunda subseção, apresentou-se uma caracterização da avaliação externa na área de Língua Portuguesa, ou seja, no componente curricular ao qual estiveram concentradas as investigações desta pesquisa, principalmente no que se refere ao Saeb. Na terceira subseção, foi apresentada a orientação teórica utilizada por esta investigação, segundo o referencial teórico da Análise do Comportamento, e os pressupostos empregados por ela no que diz respeito à definição dos processos de ensinar e aprender, à avaliação externa e à formação de professores. Na seção do Método, foram descritos os procedimentos metodológicos utilizados para o desenvolvimento da pesquisa. Na sequência, foram realizadas as descrições e análises

dos resultados, expostas seções dos Resultados e das Discussões, que apresentam os pontos centrais que emergiram da análise dos dados.

1.1 As Avaliações em Larga Escala: Saeb (Sistema de Avaliação da Educação Básica)

Segundo Oliveira (2011), na década de 1970, sob a influência da doutrina neoliberal, os países iniciaram um amplo processo de reforma em que buscavam diminuir suas interferências no plano econômico, conter os gastos e aumentar o controle dos resultados de suas políticas, visando garantir a melhoria da eficiência e excelência nos serviços públicos prestados. Nesse cenário, as avaliações assumiram uma posição estratégica para os governos, pois se acreditava que elas contribuiriam para a qualidade da administração pública e dariam sustentabilidade à reforma. Isto porque, as avaliações permitiriam controlar os resultados obtidos, responsabilizar os prestadores de serviço pelos resultados, bem como transmitir a imagem de um governo que se preocupa com os interesses dos cidadãos e os respeita.

Como resultado, a avaliação passou a ser uma atividade presente em todos os setores sociais, tornando-se o eixo norteador do processo regulatório estatal, no qual imperava o controle de resultados nos empreendimentos da administração pública. Todavia, foi no campo educacional que as avaliações ganharam proeminência, pois o conhecimento passou a ser elemento chave para o desenvolvimento da economia, que acompanhava o ritmo das mudanças tecnológicas, das descobertas científicas e inovações (OLIVEIRA, 2011).

Segundo Gouvêia (2007), em termos oficiais, o cenário educacional brasileiro presenciou um conjunto expressivo de reformas no final do século XX. E, até hoje, o Brasil encontra-se no auge de uma urgência histórica para realizar sua tarefa de educar, com qualidade social, todos os seus cidadãos. E, esta tarefa tem, na escola pública, seu principal e mais amplo espaço de construção.

Diante dessa demanda, o Estado modificou a sua gestão e responsabilidade com os serviços educacionais, promovendo a reorganização gerencial da educação. A Constituição Federal (CF) de 1988, no Artigo 206, fixou os princípios do ensino brasileiro, dentre os quais, destacam-se: (a) a gestão democrática, estabelecida no inciso VI, que incrementou a capacidade das escolas tomarem decisões; e (b) a garantia de padrão de qualidade, prevista no inciso VII. Além disso, para tornar as instituições escolares mais eficientes e produtivas, a referida CF, em seus Artigos 211, 212 e 213, estabeleceu, respectivamente, a organização descentralizada dos sistemas de ensino entre os entes federativos, a descentralização administrativa e financeira do ensino para os governos locais e os recursos públicos que seriam destinados às escolas. Essa garantia constitucional possibilitou ao Estado criar mecanismos para que a melhoria da qualidade educacional se concretizasse, por meio do aumento do controle sobre o funcionamento escolar via avaliações e da responsabilização das instituições de ensino pelos resultados obtidos (OLIVEIRA, 2011).

Para Brasil (2012), diante da complexidade imposta pela natureza dessa tarefa, é coerente pontuar que o Artigo 210 da Constituição Federal de 1988, determinou, como dever do Estado, para com a educação, fixar “conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar a formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”. Assim como, na vigente Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que, em seu Art. 9º, Inciso IV, incumbe à União, estabelecer em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que norteiam os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum.

As avaliações das políticas públicas de Educação, em vários níveis, permitem que se avaliem ações propostas, resultados e impactos educacionais, propiciando decisões sobre

manutenção de ações que se mostraram efetivas e reformulação dos aspectos restritivos ao desenvolvimento do que foi proposto. As avaliações sistêmicas ou de larga escala têm como finalidade traçar séries históricas de desempenho das redes de ensino de todo o sistema para subsidiar políticas públicas (BRASIL, 2012).

Diante desse cenário, no Brasil, no ano de 1990, foi criado o Saeb (Sistema de Avaliação da Educação Básica). Para Oliveira (2011), a consequência da criação dessa matriz de referência foi que a prática da avaliação educacional sistêmica tornou-se uma tarefa estatal, com o intuito de garantir a melhoria da qualidade do ensino, consolidando, assim, o Saeb como um importante instrumento da política pública.

Segundo Brasil (2011), o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) é uma avaliação externa em larga escala aplicada a cada dois anos, que tem como objetivo realizar um diagnóstico do sistema educacional brasileiro e de alguns fatores que possam interferir no desempenho do aluno, fornecendo um indicativo sobre a qualidade do ensino que é ofertado. As informações produzidas visam subsidiar a formulação, reformulação e o monitoramento das políticas na área educacional nas esferas municipal, estadual e federal, contribuindo para a melhoria da qualidade, equidade e eficiência do ensino.

Ao ser implementada, no ano de 1997, a Matriz de Referência do Sistema Nacional da Avaliação da Educação Básica (Saeb) foi construída com a descrição das competências e das habilidades que os alunos deveriam dominar em cada série avaliada. No documento da matriz de referência do Saeb (BRASIL, 2011, p. 18), é apresentada a 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”. Dessa forma, as competências podem ser entendidas como as diferentes modalidades estruturais da inteligência que compreendem determinadas operações que o sujeito utiliza para estabelecer relações com e entre os objetos físicos, conceitos, situações, fenômenos e pessoas.

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” (BRASIL, 2011, p.18). Dessa forma, cada matriz de referência apresenta tópicos ou temas com descritores que indicam as habilidades de Língua Portuguesa e Matemática a serem avaliadas, sendo que o descritor é uma associação entre conteúdos curriculares e operações mentais desenvolvidas pelos alunos, e indica também as habilidades gerais que se esperam dos estudantes.

Para Brasil (2012), a partir dos resultados das avaliações em larga escala, foi possível expressar os conteúdos básicos, relevantes, necessários e de significação social, em conformidade com a base nacional comum do currículo, bem como com a parte diversificada, como impõe a LDB, no Artigo 26: “Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela”.

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).

Atualmente, o Saeb é composto por duas avaliações complementares: a Aneb e a Anresc (Prova Brasil). 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.

Cavalieri (2013) afirma que o Saeb, dentre todas as instâncias do sistema educacional, pode incidir de forma mais direta na escola. Possivelmente, essa incidência nem sempre se torna 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.

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 amplos, 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.

Carvalho e Macedo (2011) discutiram, a partir de indícios observados no discurso de professores alfabetizadores, o impacto que o Proalfa (Programa de Avaliação da Alfabetização do Estado de Minas Gerais) pode causar na prática docente. Para isso, analisaram um conjunto de elementos que possibilitam compreender, por meio do discurso dessas docentes, o impacto que o Proalfa tem causado em suas práticas profissionais: (a)

principais características do Proalfa; (b) o discurso das professoras sobre a alfabetização e o letramento no Proalfa; (c) as estratégias de governo para o Proalfa; e (d) as táticas das professoras alfabetizadoras.

As conclusões das autoras, nesse estudo, evidenciaram que: as táticas das docentes variam de acordo com a legitimação conferida aos objetivos dessa política, ou seja, para que as professoras ajam de forma a corroborar o Proalfa, primeiro, elas têm que estar convencidas de que dará certo. Nos aspectos em que esse convencimento não se concretiza, elas colocam em prática as táticas de resistência, principalmente através de discursos marcados por elementos explicativos daquilo que não está sendo alcançado, bem como suas possíveis causas. Além disso, é fato que os objetivos das avaliações oficiais precisam, cada vez mais, ser apropriados pela classe docente e que a interpretação dos seus resultados deve se tornar mais acessível, em consonância com os objetivos das avaliações internas, que nesse contexto não perdem seu espaço. Nessa direção, os profissionais da educação precisam se sentir inseridos nessa empreitada e estar abertos aos potenciais de que os dados das avaliações oficiais são dotados.

O estudo de Peres (2012) tinha como objetivo identificar e caracterizar possíveis relações de contingência presentes na emissão de operantes representativos dos descritores de desempenho da matriz de referência SARESP (Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo), a partir do registro em vídeo das interações em sala de aula entre a professora participante e seus respectivos alunos, na disciplina de Língua Portuguesa, na 5ª série do Ensino Fundamental, através do modelo de quantificação de registros utilizado na Avaliação Funcional Descritiva, denominado Espaço de Contingência, e a Teoria de Coerência de Topografia de Controle de Estímulo. De maneira geral, os resultados demonstraram que as respostas dos alunos, representativas dos descritores de desempenho, ocorreram sob condições antecedentes bem delimitadas, prescindindo de ações da professora

de investigação sobre possíveis fontes de determinação dessas respostas, assim como de ações subsequentes que sinalizassem claramente os aspectos importantes dos conteúdos avaliados.

Já o estudo realizado por Cavalieri (2013) teve como objetivo caracterizar incidências de dimensões da matriz de referência do Saeb (Sistema de Avaliação da Educação Básica) sobre as práticas de planejamento e de ensino de uma professora, ou seja, em investigar quais relações de controle podiam ser identificadas entre as ações da professora e as diretrizes preconizadas pelo Saeb. O constructo metodológico dessa pesquisa baseou-se na coleta de informações a respeito do planejamento de aulas da professora, na observação feita pela pesquisadora das aulas ministradas pela professora participante, e na apresentação da tabulação dos registros das aulas elaborados pela pesquisadora à professora, e discussões entre a pesquisadora com a professora participante sobre tópicos, descritores e exemplos de itens da Prova Brasil.

Os principais resultados 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.

Cavalieri (2013) considera os impactos que o Saeb (Sistema de Avaliação da Educação Básica) pode causar no trabalho do professor da Educação Básica, afirmando que o professor, frente à 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.

Cavalieri (2013) acredita 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, faz-se necessário mensurar de que forma a avaliação em larga escala incide na prática cotidiana do professor, saber até que ponto as ações de ensino estão voltadas a, simplesmente, preparar os alunos para as provas, demonstrando uma submissão e dependência a esse sistema, ou práticas que se distanciam, ou oscilam em relação às diretrizes expostas pela matriz de referência, evidenciando uma autonomia do professor em relação ao sistema de avaliação entendido como política pública para educação.

1.2 Avaliações Externas de Larga Escala e a Área Curricular de Língua Portuguesa

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

Inicialmente, torna-se importante destacar que as exigências estabelecidas nas Diretrizes Curriculares entendem que o direito à Educação tem que ser garantido a todos os brasileiros e, segundo, prevê a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, a Educação Básica “tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (Art. 22). Desse modo, a escola é obrigatória para as crianças e tem papel relevante em sua formação para agir na sociedade, para participar ativamente das diferentes esferas sociais. Dentre outros direitos, é prioritário o da aprendizagem da leitura e da escrita, tal como previsto no artigo 32, da mesma lei (BRASIL, 2012).

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).

Brasil (2011) afirma que, enquanto área curricular, as atividades de Língua Portuguesa devem priorizar práticas de escrita de textos e a leitura de gêneros literários e não literários, bem como a produção de textos orais e escritos. Além disso, devem proporcionar condições para o desenvolvimento de repertórios de análise e de reflexão sobre os múltiplos determinantes das relações de significado, bem como a expressão e a construção de instrumentos que ampliem, de modo progressivo, a competência discursiva dos alunos (leitura, fala e escrita).

As principais diretrizes que definem a área curricular de Língua Portuguesa para os anos iniciais encontram-se expressas em escala federal (BRASIL, 1997), bem como estadual (SÃO PAULO, 2008). Essas publicações, sinteticamente, caracterizam a área curricular, expõem os seus objetivos gerais, os conteúdos, orientações didáticas e os critérios de avaliação. Em acréscimo, definem a área de Língua Portuguesa como aquela diretamente comprometida com a aprendizagem dos significados culturais de sistemas de signos histórico e social que garantem ao homem condições de representar, de comunicar, de interagir, de estabelecer relações de influências recíprocas e interpessoais.

As Orientações Curriculares do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2008) partem do pressuposto de que a alfabetização é a aprendizagem do sistema de escrita e da linguagem escrita em seus diversos usos sociais porque considera imprescindível a aprendizagem simultânea dessas duas dimensões. Para esse documento, a língua é um sistema discursivo

que se organiza no uso e para o uso, escrito e falado, sempre de maneira contextualizada. No entanto, uma condição básica para ler e escrever, com autonomia, é a apropriação do sistema de escrita que envolve, da parte dos alunos, aprendizagens muito específicas. Entre elas o conhecimento do alfabeto, a forma gráfica das letras, seus nomes e seu valor sonoro.

Tanto os saberes sobre o sistema de escrita como aqueles sobre a linguagem escrita devem ser ensinados e sistematizados. Não basta colocar os alunos diante dos textos para que conheçam o sistema de escrita alfabético e seu funcionamento ou para que aprendam a linguagem escrita. É preciso planejar uma diversidade de situações em que possam, em diferentes momentos, centrar seus esforços ora na aprendizagem do sistema, ora na aprendizagem da linguagem que se usa para escrever (SÃO PAULO, 2008).

O desenvolvimento das competências de ler e escrever não são processos que se encerram quando o aluno domina o sistema de escrita, mas se prolonga por toda a vida, com a crescente possibilidade de participação nas práticas que envolvem a língua escrita e que se traduz na sua competência de ler e produzir textos dos mais variados gêneros. Quanto mais acesso à cultura escrita, mais possibilidades de construção de conhecimentos sobre a língua.

Para as Orientações Curriculares do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2008), o ensino da Língua Portuguesa nos cinco primeiros anos da escolaridade deve garantir que, no decorrer do Ciclo I, os alunos se tornem capazes de: integrar uma comunidade de leitores, compartilhando diferentes práticas culturais de leitura e escrita; adequar seu discurso às diferentes situações de comunicação oral, considerando o contexto e os interlocutores; ler diferentes textos, adequando a modalidade de leitura a diferentes propósitos e às características dos diversos gêneros; e escrever diferentes textos, selecionando os gêneros adequados a diferentes situações comunicativas, intenções e interlocutores.

Brasil (2012) concebe a Língua como um fenômeno social da interação verbal, realizado por meio de enunciados concretos que emergem nos espaços de interlocução. O

ensino da língua e seus usos nas diferentes áreas do currículo devem ser pautados pelo seu uso real em diferentes situações sociais e nas suas mais diversas funções. O ensino precisa, desse modo, enfatizar a reflexão sobre as possibilidades de uso da língua, de modo que, a partir dessa reflexão, o aluno possa fazer um uso mais consciente da fala e da escrita. Ao se conceber a língua desse modo, ressalta-se o seu caráter situado, histórico e, portanto, variável. Assim, pode-se dizer que os diferentes contextos sociais de interação exigem diferentes modos de interlocução, e, assim, materializam-se em gêneros textuais, nas diferentes esferas discursivas.

Como as situações de interação ocorrem nas diferentes esferas sociais de interlocução, os produtores mobilizam suas experiências prévias acerca dos gêneros textuais comuns naquela esfera onde a interação se dá. É nas situações de leitura e produção de textos orais e escritos, de diferentes gêneros que os indivíduos se apropriam dos conhecimentos a respeito deles e desenvolvem as capacidades necessárias para atingir diferentes propósitos de comunicação (BRASIL, 2012).

Dessa forma, segundo a matriz de referência do Saeb (Sistema de Avaliação da Educação Básica),

[...] para ser considerado competente em Língua Portuguesa, o aluno precisa dominar habilidades que o capacitem a viver em sociedade, atuando, de maneira adequada e relevante, nas mais diversas situações sociais de comunicação. Para tanto, o aluno precisa saber interagir verbalmente, isto é, precisa ser capaz de compreender e participar de um diálogo ou de uma conversa, de produzir textos escritos, dos diversos gêneros que circulam socialmente (BRASIL, 2011, p. 19).

A matriz de referência do Saeb apresenta tópicos com descritores que indicam as habilidades de Língua Portuguesa a serem avaliadas, estruturados com foco em leitura, que pretende avaliar diferentes níveis de compreensão de textos, análise e interpretação. 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”

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 do Enunciador na Compreensão do Texto”

D5: “Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto 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 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”;
 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 Linguística”

D10: “Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto”.

(BRASIL, 2011, p. 22-23)

Ao considerar a definição apresentada pela matriz de referência do Saeb (BRASIL, 2011), na seção 1.1, para descritores e seus vínculos com os tópicos ou temas da área curricular de Língua Portuguesa, pode-se indagar como se estabelecem as relações entre as ações do professor, o desempenho dos alunos com essas dimensões da matriz?

1.3 A Análise do Comportamento e a Educação

Ao fazer referência à Educação, Skinner (1979, p. 437) afirma que “a educação é o estabelecimento de comportamentos que serão vantajosos para o indivíduo e para os outros em um tempo futuro”. Além disso, a educação dá ênfase à aquisição do comportamento em lugar de sua manutenção, fazendo com que certos tipos de comportamentos sejam mais prováveis de ocorrer em determinadas circunstâncias, ou seja, prepara o indivíduo para as situações que ainda não surgiram, fazendo com que os comportamentos sejam colocados sob o controle de estímulos que ocorrerão nessas circunstâncias,

[...] a instituição educacional faz mais que divulgar o saber, ela ensina o estudante a pensar. Estabelece um repertório especial que tem como efeito a manipulação de variáveis que encorajam o aparecimento de soluções de problemas. O estudante deve aprender a observar, a reunir materiais relevantes, a organizá-los, e a propor soluções experimentais. Esse procedimento é essencial em seu preparo para outros tipos de ocasiões futuras [...] A instituição educacional não pode se contentar meramente com o estabelecimento de repertórios padrões de respostas certas, mas deve estabelecer também um repertório com o qual o estudante pode chegar, por assim dizer, à resposta certa sob novas circunstâncias e na ausência de representantes da agência (SKINNER, 1979, p.466).

Para Zanotto, Moroz e Gioia (2008), a educação é um processo social cujo papel é ensinar aos indivíduos, no presente, comportamentos que serão adequados, em um tempo futuro, para garantir, a cada um, e a todos, as melhores chances de sobrevivência no mundo, isto é, uma vida pessoal e social de boa qualidade e feliz. É por meio do processo formal de educação que se deve ensinar aos indivíduos comportamentos que possibilitem que eles atuem com competência e autonomia, quando já não estiverem mais participando desse processo. É evidente que essa postura pressupõe a definição de um projeto social e a adoção de valores que forneçam os parâmetros para a definição do que deve ser ensinado.

Quando falamos do ensino formal, do processo de escolarização por meio do qual se quer ensinar de modo eficiente um número significativo de pessoas, cabe à escola assumir seu papel de ensinar.

Para Skinner,

O ensino é um arranjo de contingências sob as quais os alunos aprendem. Aprendem sem serem ensinados no seu ambiente natural, mas os professores arranjam contingências especiais que aceleram a aprendizagem, facilitando o aparecimento do comportamento que, de outro modo, seria adquirido vagarosamente, ou assegurando o aparecimento do comportamento, que poderia de outro modo, não ocorrer nunca (SKINNER, 1972, p. 62).

Ao analisar os conceitos de ensinar e aprender, é possível afirmar que os termos “ensino” e “aprendizagem” e a maneira com esses processos são conhecidos, tratam-se de concepções inadequadas para designarem o que acontece quando um sujeito ensina e quando um sujeito aprende, uma vez que substantivam e tornam estáticos os processos de ensinar e aprender, quando, na verdade, se referem a fenômenos mutáveis e interdependentes (KUBO e BOTOMÉ, 2001; KIENEN, 2008).

Para Kubo e Botomé (2001), a Análise do Comportamento pode contribuir para auxiliar no esclarecimento do que é o processo de ensinar e o processo de aprender. Para isso, faz-se necessário considerar dois aspectos: (a) o primeiro aspecto é que as expressões “ensinar” e “aprender” são dois verbos que se referem, respectivamente, ao que faz um professor, e ao que acontece com o aluno, como decorrência desse fazer do professor; e (b) um segundo aspecto é que o termo “ensinar” é um verbo e se refere a uma categoria de comportamentos que caracterizam o que um professor faz.

Ensinar define-se por obter aprendizagem do aluno e não pela intenção (ou objetivo) do professor ou por uma descrição do que ele faz em sala de aula. A relação entre o que o professor faz e a efetiva aprendizagem do aluno é o que pode ser chamado de ensinar. Por isso, o conceito de ensinar tem, em sua definição, um acontecimento necessário: a

ocorrência da aprendizagem pelo aluno. Não é possível afirmar que um professor ensinou se o aluno não aprendeu, pois ensinar é a relação entre o que um professor faz e a aprendizagem do aluno (KUBO e BOTOMÉ, 2001; MATTANA, 2004).

Para Skinner,

Tanto quanto aqui nos ocupa, ensinar é simplesmente arranjar contingências de reforço [...]. Ensinar é o ato de facilitar a aprendizagem; quem é ensinado aprende mais rapidamente do que quem não é. O ensino é, naturalmente, muito importante, porque, do contrário, o comportamento não apareceria. (Tudo o que hoje se ensina deve ter sido aprendido, pelo menos uma vez, por alguém que não foi ensinado, mas graças à educação já não é preciso esperar por estes eventos raros) (SKINNER, 1972, p. 04).

O comportamento de aprender, derivado de um processo de ensino, é compreendido como um agir do aprendiz, de modo diferente frente a situações-problemas, ou seja, o sujeito aprende quando, diante de uma situação, percebida e caracterizada por ele, consegue, a partir de suas ações, alterar o meio, de modo significativo para ele e para a sociedade a qual ele está inserido (KUBO e BOTOMÉ, 2001).

Aprender, portanto, refere-se à mudança de relação que o aluno passa a estabelecer com o meio, passando de uma situação na qual ele era incapaz de transformar uma situação-problema, em uma situação na qual ele minimiza ou elimina a situação-problema, com pouco desgaste para si e com maior probabilidade de comportar-se da mesma maneira quando se deparar, novamente, com situações semelhantes (KUBO e BOTOMÉ, 2001).

Com isso, podemos perceber que a figura e a função do professor são de grande importância para os processos de ensinar e aprender, uma vez que é ele que ensina ao aluno a relacionar-se com sua realidade social, de forma diferente da que ele tem condições de apresentar sem o auxílio do outro (MATTANA, 2004). E é por isso que há alguns aspectos que o professor – ao “ensinar” – “leva em conta” ou “com os quais toma contato”, e que

também se relacionam com suas ações e precisam ser explicitados para entender melhor os processos de ensinar e de aprender.

Para Zanotto et al. (2008), a relação que se estabelece entre professor e aluno é fundamental no processo de ensinar-aprender. É o professor quem propõe o que é esperado que o aluno aprenda; é ele quem torna disponíveis as condições que possibilitam essa aprendizagem e apresenta consequências que aumentem as chances de que o comportamento aprendido se mantenha. Isso requer que o docente esteja sempre muito atento não só ao que cada um de seus alunos está realizando, mas também aos seus próprios comportamentos e à relação entre o que ele faz e aquilo que o aluno faz, já que a sua atuação é condição fundamental para a aprendizagem do aluno. Para a Análise do Comportamento, como função docente, cabe ao professor se comportar em função do comportamento que quer que seu aluno apresente de modo a que sua atuação sirva como condição para o aluno aprender. E tendo o aluno se comportado do modo esperado, cabe ao professor apresentar consequências que possibilitem que tais comportamentos voltem a ocorrer.

Kubo e Botomé (2001), afirmam que há uma estreita e bem definida ligação entre “ensinar” e “aprender”. Os dois tipos de eventos estão relacionados e são interdependentes, e por isso, faz-se necessário considerar alguns aspectos: o primeiro se refere à situação-problema para o professor, que é uma relação entre o que o aluno faz e a realidade em que o faz, caracterizada por um desempenho inicial perante uma situação, e que gera um determinado resultado. Sem conhecer a realidade com a qual o aluno deve estar apto a lidar, o desempenho que é capaz de apresentar e o que ele consegue obter com esse desempenho, o professor corre o risco de apenas “apresentar informações e cobrar adesão do aluno”, como se “falar sobre as informações apresentadas” fossem as grandes características definidoras do que constitui ensinar.

O segundo aspecto refere-se também ao comportamento do aluno, ao que ele deveria estar apto a realizar quando “aprendesse”, sendo que, esses “comportamentos de interesse” apresentam a situação-problema com a qual ele irá se deparar, o desempenho que deverá apresentar perante essa situação, de forma a produzir uma mudança na situação-problema com a qual se defronta para a sociedade e para si próprio, fazendo com que cada um desses componentes exija investigação, conhecimento e decisão por parte de quem ensina, para poder compor o que constituirá seus objetivos e quais procedimentos adotará para planejar e realizar o ensino ou as interações que vai desenvolver com os alunos.

E o terceiro aspecto refere-se às características do aprendiz (idade, habilidades que já desenvolveu interesses, características físicas, biológicas etc.), pois são elas que orientarão a natureza de suas decisões sobre os objetivos, sobre as aprendizagens intermediárias a desenvolver para chegar a atingir tais objetivos, as estratégias, procedimentos e materiais necessários para a organização do programa de ensino, bem como o tamanho ou a complexidade de cada unidade de ensino que irá desenvolver. Ainda é necessário considerar os recursos de ensino disponíveis, pois eles também devem controlar as características das ações do professor em relação ao trabalho de ensino.

Sobre os comportamentos do professor, Kubo e Botomé (2001) afirmam que quaisquer que forem as ações do docente, elas precisarão gerar os resultados de interesse, as aprendizagens relevantes para a vida do aluno em sua inserção na sociedade, para poder receber o nome de “ensino”.

Para Mattana (2004) a ação do professor constitui-se em uma cadeia de ações integradas, onde cada ação gera condições para a ocorrência de uma ação seguinte, formando assim, uma complexa sequência de classes de ações. Além disso, como dito anteriormente, há uma estreita ligação e relação de interdependência entre as classes comportamentais de ensinar e de aprender, fazendo com que elas se relacionem com os “comportamentos-

objetivos”, uma vez que são eles que definem o que deve ser aprendido, tornando-se então, o foco de análise desses dois eventos e também o elo mais importante entre “ensinar” e “aprender”. Entretanto, geralmente, o ensino é planejado sem levar em conta essas considerações e, mesmo quando os objetivos de ensino são apresentados sob a forma de comportamentos, o que usualmente é feito é simplesmente colocar “conteúdos” tradicionais sob a forma de ações observáveis.

Kienen (2008) afirma que ensinar requer que as relações entre conteúdos, tempo e capacidade de atuar estejam claras, a fim de que se possam planejar situações de ensino formal, que permitam desenvolver essa capacidade de atuar. Mas, ao contrário disto, são adotadas práticas em que o professor apresenta informações disponíveis nos livros, periódicos etc. e, por meio de repetição, paráfrase, resumo, é esperado que o aluno aprenda a transformar essas informações em capacidade de atuar.

Consequentemente, para Kubo e Botomé (2001), o objetivo do ensino, que é ensinar os aprendizes a transformar conhecimento em capacidade de atuar, fica delegado ao acaso. Acidentalmente, os aprendizes poderão aprender a desenvolver essa capacidade, pois ela não é especialmente planejada no processo de ensino. Para Kienen (2008), isso parece um risco ao processo de ensinar, já que não garante que os aprendizes desenvolvam novas formas de atuar com os novos comportamentos aprendidos (que deveriam ser os objetivos de ensino) para lidar com as situações-problema com as quais se depararão ao atuarem na comunidade.

Os objetivos de ensino são comportamentos. Sempre que alguém propuser um objetivo de ensino estará se referindo a comportamentos que necessitarão ser desenvolvidos pelo futuro aprendiz ao longo do processo de ensino e que ele deverá ser capaz de apresentar na realidade em que atuará depois de passado esse período de ensino (KIENEN, 2008).

Kienen (2008) ressalta, ainda, que se o que se ensina são sempre comportamentos, são novas relações do sujeito com o meio, e não “conteúdos”. Portanto, “conteúdos” são, no

máximo, aspectos da realidade com os quais o sujeito necessitará aprender a lidar (que podem ser conceitos, instrumentos, procedimentos, recursos, necessidades das pessoas etc.).

Para que os objetivos de ensino, ou os comportamentos-objetivos possam ser norteadores do processo de ensino, eles precisam ser definidos de forma clara e precisa, ou seja, descritos como comportamentos mensuráveis do aluno e que ele deverá exibir após o término do ensino. Isso depende, basicamente, de um exame cuidadoso de três aspectos: as situações com as quais o aprendiz se deparará depois do período de ensino e em relação às quais terá que fazer algo; o que deverá fazer em relação a essas situações; e o que deverá resultar de seu fazer, nessas situações. A falta de qualquer um desses componentes na proposição de objetivos de ensino, ou a especificação desses três componentes em graus de generalidade incompatíveis com os comportamentos a serem desenvolvidos implicará em objetivos pouco claros e imprecisos (KIENEN, 2008).

Diante da definição de comportamentos-objetivos, e de tópicos de descritores apresentada pela matriz de referência do Saeb (BRASIL, 2011), pode-se compreender os descritores como “comportamentos” que os alunos devem apresentar ao final de um período de ensino.

Para Zanotto et al. (2008), expressar objetivos de ensino em termos comportamentais, quer os mais amplos e de longo prazo, quer os mais específicos, torna-os mais claros quanto àquilo que é esperado que o aluno aprenda - o que, por sua vez, permite também uma maior clareza quanto ao que é esperado que o professor ensine. Além disso, a formulação de objetivos de ensino em termos de comportamentos esperados do aluno possibilita a ambos – professor e aluno – melhores condições para acompanhar, avaliar e alterar os rumos do processo de ensino-aprendizagem em curso.

1.4 A Análise do Comportamento e a Formação de Professores

Embora o Behaviorismo Radical e a Análise do Comportamento não sejam as mediações teóricas mais comuns ao campo da Educação e, mais especificamente, da formação de professores, têm, sem dúvidas, contribuições a oferecer. Nicolino e Zanotto (2011) afirmam que uma prática importante dos analistas do comportamento tem sido a realização de pesquisas para a produção de conhecimento e para a proposição de solução de problemas na área da educação.

Zanotto (2004) afirma a amplitude do alcance da análise skinneriana da educação:

A constatação geral possível a partir da leitura analítica [dos textos educacionais de Skinner] é a de que a análise skinneriana da educação engloba desde a explicitação da sua dimensão social e a descrição, em termos comportamentais, dos principais problemas educacionais, até a formulação de propostas de procedimentos de ensino para sua solução. (ZANOTTO, 2004, p. 35)

Fonseca (2008) afirma que a respeito das pesquisas produzidas sobre formação de professores é importante destacar que, apesar das exigências impostas pelas instâncias governamentais, para que o professor defina conteúdos e objetivos de ensino e, que defina práticas de ensino e de avaliação coerentes com o alcance de tais objetivos, poucas pesquisas têm sido desenvolvidas na direção de auxiliar o professor na compreensão de processos de ensino-aprendizagem na sala de aula, priorizando tais aspectos.

No que tange às pesquisas realizadas no campo da educação brasileira pela Análise do Comportamento, temos que, segundo Nicolino e Zanotto (2011), entre os anos de 1961 e 2006, foram produzidos 71 artigos científicos com o referencial teórico-prático da Análise do Comportamento em Educação, sendo que 54 estudos foram realizados com o ensino regular e 14 estudos foram realizados com o ensino especial. Os alvos desses estudos, em sua maioria, foram as habilidades acadêmicas e as habilidades de ensino, sendo que 45

estudos eram da categoria relato de pesquisa, e desses, 30 estudos foram do tipo de pesquisa aplicada. O ambiente predominante das pesquisas era o escolar e o nível educacional dos alunos era, em maior parte, pré-escolar (15 dos 45 estudos), seguido pelo 3º grau (12 dos 45 estudos) e pelo 1º Ciclo do Ensino Fundamental (09 dos 45 estudos). E os procedimentos visavam o estabelecimento por controle de estímulos, de repertórios e aquisição de repertórios.

Segundo Sparvoli (2008), do ponto de vista da Análise do Comportamento, estima-se que as noções de capacidades e de habilidades mencionadas nos documentos oficiais, definem-se pela aquisição de comportamentos que, sensíveis aos efeitos que produzem no contexto institucional em que ocorrem, caracterizam-se pelo planejamento de contingências comprometidas com a produção de determinados objetivos de ensino.

Em termos da Análise do Comportamento, os índices negativos no Saeb (Sistema de Avaliação da Educação Básica) expressam que ações empreendidas no contexto de sala de aula têm produzido resultados que não sustentam correspondência com as medidas comportamentais que definem os padrões de desempenho esperados. Tais evidências justificam, no plano de políticas públicas, o fomento de investigações diretamente vinculadas com a produção de conhecimentos que, respeitando orientações epistemológicas que caracterizam as pesquisas no âmbito da formação profissional de docentes possam contribuir com o desenvolvimento de capacidades e de habilidades que permitam aos professores uma melhor qualificação de suas ações profissionais (SPARVOLI, 2008).

Para isso, no referencial teórico da Análise do Comportamento, é comum a divisão do conhecimento em dois tipos (BAUM, 1994, 1999; CATANIA, 1989, 1999): saber como (ou saber operacional) e saber sobre (ou saber que; saber declarativo).

Segundo Baum (1999), o conhecimento operacional, “saber como”, significa que algum comportamento ou categoria de comportamento particular foi observado, ou seja, o

conhecimento operacional é inferido a partir de comportamentos observáveis apresentados pelas pessoas ou outros animais (MARÇAL, 2004). Com isso, pode-se afirmar que uma pessoa sabe como dirigir, se ela foi vista alguma vez dirigindo sem cometer nenhum tipo de “barbeiragem”, ou que uma pessoa sabe como nadar, se ela for vista nadando. Além disso, Marçal (2004) apud Ryle (1963), afirma que, tais operações devem indicar que o desempenho do indivíduo foi bom, correto, eficiente, ou feito com sucesso.

O conhecimento declarativo, “saber sobre”, significa dizer que o comportamento referido está sob o controle de estímulo, que se refere à discriminação (BAUM, 1999), ou seja, saber sobre refere-se ao comportamento verbal que está sob o controle de estímulos que produz consequências reforçadoras (MOREIRA, 2004). Então, pode-se afirmar que uma pessoa sabe sobre história do Brasil porque declara fatos corretamente, assim como, responde a perguntas específicas ou indica aspectos característicos do contexto histórico brasileiro (MARÇAL, 2004).

Para Todorov, Moreira e Martone (2009), entender assim o conhecimento coloca o professor em uma situação delicada. Em geral, professores sabem mais sobre os assuntos que ensinam do que os utilizam; não usam seu conhecimento como deveriam (saber operacional). Comportam-se, portanto, de modo produtivo quando se trata do saber declarativo, mas o mesmo, muitas vezes, não se aplica ao saber operacional.

Ainda no âmbito da Análise do Comportamento, Nicolino e Zanotto (2011) tecem uma crítica aos próprios analistas do comportamento ao modo como se dá a inserção desse pressuposto teórico-prático no espaço escolar, afirmando que o pesquisador analista do comportamento planeja o seu estudo e a intervenção sem dialogar com o professor ou com outro profissional da escola que está diariamente inserido no ambiente escolar. Dessa forma, o analista do comportamento, no que concerne sua inserção na área educacional, atua como um profissional externo, ou seja, desenvolve suas metodologias de pesquisa e sua intervenção na

escola sem dialogar com o professor, sem haver uma troca de informações entre esses dois profissionais.

Nicolino e Zanotto (2011) afirmam que cabe ao analista do comportamento trabalhar em conjunto com o professor para que a intervenção a ser realizada seja efetiva, tanto para os alunos, que são o alvo da mudança, como para os profissionais envolvidos no planejamento da intervenção.

Raposo [entre 2000 e 2013], em seu artigo intitulado “A Psicologia e a Formação de Professores: Ação e Reflexão a partir da percepção de professor em formação”, publicado pela ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), afirma que, nos cursos de formação para professores, o processo de transmissão de conhecimentos oferece significativos momentos para apropriação de novas teorias, fundamentais para o professor. Entretanto, reconhece que ele deixa de lado outros tipos de conhecimento imprescindíveis para a prática docente: a consideração de que os saberes culturalmente construídos e disponíveis não representam um conjunto fechado, verdadeiro e imutável; a consequente redefinição da relação do sujeito com o conhecimento, uma vez que nem sujeitos nem conhecimentos são fixos e a-históricos; a consideração dos saberes construídos na experiência do passado e naquela que nos acontece quando da construção de soluções parciais e locais; a natureza prática da atividade pedagógica, incluindo um forte componente de reflexão a partir de situações reais; ou a percepção da escola não só como o lugar onde ele ensina, mas onde também se aprende.

Para que esses cursos possam superar esses problemas, é importante que se preocupem com a construção de um paradigma educacional em que a atividade do aprender/fazer seja de relevância superior à de transmitir e que o conhecimento seja concebido como uma construção dinâmica e não autonomizada da prática social, de forma

que se possa rejunta a teoria e a prática, a ação e a reflexão, a formação da consciência e a realidade material e cultural.

Ainda para Raposo [entre 2000 e 2013], a Psicologia encontra-se como uma das disciplinas que precisa ajudar o professor a desenvolver conhecimentos e habilidades, além de competências, atitudes e valores que o possibilite ir construindo seus saberes-fazer docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino, como prática social, lhes coloca no cotidiano. E, por isso mesmo, a psicologia precisa ser ensinada nos cursos de formação de professores de maneira que supere uma apresentação de um conjunto de teorias e conceitos desvinculados dos problemas reais da atividade pedagógica, o que não auxilia o professor no desenvolvimento da motivação necessária para buscar os conhecimentos e incorporá-los criativamente em sua prática pedagógica.

Desde 2003, o grupo de pesquisa ao qual este trabalho está vinculado tem investigado possíveis incidências das diretrizes pedagógicas acima mencionadas na caracterização e na análise de práticas educativas nos anos iniciais do ensino fundamental, num contexto de formação continuada, e no âmbito da formação acadêmica inicial de docentes para atuar nesse nível da educação básica obrigatória.

Os estudos de Gouvêia (2007), Fonseca (2008), Sparvoli (2008) e Oliveira (2010) constituíram-se em intervenções com professores lotados em escolas da rede pública estadual do interior do Estado de São Paulo, que ministravam aulas para alunos da 3ª série do Ensino Fundamental (OLIVEIRA, 2010), da 4ª série do Ensino Fundamental (GOUVÊIA, 2007; FONSECA, 2008; SPARVOLI, 2008) e da 8ª série do Ensino Fundamental (SPARVOLI, 2008), em disciplinas como Língua Portuguesa (GOUVÊIA, 2007; FONSECA, 2008), Matemática (SPARVOLI, 2008) e Ciências (OLIVEIRA, 2010). Todos esses estudos tinham como objetivo identificar, descrever, analisar e avaliar repertórios desses professores no ensino das respectivas disciplinas ministradas por cada um deles, e se os repertórios

comportamentais identificados através da análise funcional entre as práticas educativas desses profissionais e as medidas de desempenho dos alunos (relações de controle entre os desempenhos dos alunos e as condições de ensino disponibilizadas) poderiam se constituir em recursos para promover a manutenção ou a mudança nos comportamentos dos professores, a fim de aproximá-los de práticas educativas que aumentassem as possibilidades dos alunos se comportarem em consonância com as medidas de aprendizagem preconizadas pelo professor. Para isso, os autores utilizaram filmagens em vídeo das aulas ministradas pelos professores participantes, gravadores e modelos de interpretações funcionais.

Os resultados apontam que, no estudo de Gouvêia (2007), o procedimento utilizado se constituiu em condições facilitadoras para a identificação e descrição de propriedades relevantes da interação entre práticas ou estratégias disponibilizadas pelas professoras e as medidas de desempenho dos alunos no ensino e na aprendizagem dos conteúdos curriculares. Já os resultados do estudo de Fonseca (2008), apontam para possíveis mudanças no repertório comportamental de uma das professoras participantes, mas com restrições quanto a descrever seu repertório comportamental e as mudanças que nele ocorreram. Além disso, houve indícios de que as alterações ocorridas no repertório comportamental da professora estavam sob o controle das sugestões da pesquisadora e não das ações dos alunos. Nos resultados do estudo de Sparvoli (2008), ocorreu o contrário, sendo que uma das professoras participantes, mesmo após o contato com as análises funcionais da pesquisa, reincidiu suas práticas de ensino anterior à intervenção, mas alterou seu relato verbal, tornando-o compatível com a proposta de análise funcional. Ainda nos estudos de Fonseca (2008), outra professora participante, após entrar em contato com os modelos de análise funcional, alterou sua prática de ensino, mas diante dos novos repertórios emitidos pelos alunos, exibidos em função de alterações em suas práticas de ensino, voltou a emitir repertórios registrados anteriormente. O mesmo aconteceu com a professora participante do

estudo de Oliveira (2010), no qual os resultados evidenciaram mudanças nas práticas de ensino e de avaliação utilizadas pela professora, mas não sobre o repertório verbal da professora de analisar as interações que definem as aulas.

De maneira geral, todos esses estudos (GOUVÊIA, 2007; FONSECA, 2008; SPARVOLI, 2008; OLIVEIRA, 2010) não consideram junto com seus objetos de investigação, descritores, matrizes de referências ou avaliações em larga escala, que são preconizadas nas políticas públicas educacionais, havendo, ainda, uma excessiva preocupação em desenvolver repertórios de interpretação funcional desvinculados novamente de descritores, matrizes de referências ou avaliações em larga escala.

O estudo de Peres (2012), embora tenha considerado os descritores de desempenho preconizados pela matriz de referência SARESP (Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo), prescindiu da interação com o professor, não podendo identificar os efeitos desse tipo de análise em suas práticas educativas.

Já o estudo realizado por Cavalieri (2013), também já citado anteriormente, considerou as incidências que são preconizadas na matriz de referência do Saeb (Sistema de Avaliação da Educação Básica), assim como Peres (2012) preconizou os descritores de desempenho da matriz de referência do SARESP (Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo), mas, ao contrário do estudo de Peres (2012), a pesquisadora interagiu com a professora participante. Entretanto, acabou por priorizar uma dimensão interrogativa durante sua intervenção com a docente, coletando informações e opiniões da professora participante, e prescindindo de colocá-la em contato com o registro de suas próprias aulas, o que poderia favorecer o desenvolvimento da compreensão da professora participante de suas práticas educativas a partir dos registros em vídeo de suas aulas.

Dessa forma, demarcar caracterizações das incidências e preservar condições adequadas para a comunicação entre docentes e pesquisadores e entre os docentes, e fazer o

uso dos conceitos de ensino, dos processos de ensinar e aprender, e de comportamentos-objetivos nas interpretações de dimensões das matrizes de referências, apresentam-se como condições importantes e necessárias para o desenvolvimento de interações e de pesquisa no contexto da formação profissional de professores.

2.0 OBJETIVO

Fundamentado em recursos metodológicos e conceituais da Análise do Comportamento, o presente estudo teve como objetivo investigar possíveis incidências de dimensões do Saeb no trabalho cotidiano e profissional do professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental, a partir da caracterização:

a) Dos repertórios de interpretação do professor sobre as dimensões da matriz de referência do Saeb, na disciplina de Língua Portuguesa;

b) Da atuação profissional do professor, em contexto de ensino de conteúdos curriculares dispostos na Matriz de Referência do Saeb em sala de aula.

3.0 MÉTODO

3.1 Participantes

Participou deste estudo uma professora da Educação Básica lotada em uma escola pública municipal de periferia, em uma cidade localizada no interior do estado de São Paulo. Durante o período de realização da pesquisa, ela ministrava aulas para o 5º ano do Ciclo I do Ensino Fundamental.

A professora participante formou-se no Magistério no ano de 1991 e, em Pedagogia, no ano de 2009. Depois que a docente formou-se no Magistério, ela lecionou na rede pública estadual de ensino como professora eventual. No ano de 2000, ela passou no concurso público municipal para Recreação. Após terminar o curso de Pedagogia, a docente prestou outro concurso público municipal para professor do Ciclo I do Ensino Fundamental e foi aprovada. Portanto, ela trabalha na rede municipal de ensino desde o ano de 2009, como docente e sempre lecionando para o 5º ano do Ciclo I do Ensino Fundamental.

Para o recrutamento da professora participante, foi realizado o contato preliminar da pesquisadora com a direção e a coordenação pedagógica da escola para a apresentação do projeto de pesquisa e, posteriormente, foi indicado o nome da professora participante por parte da instituição de ensino, por se tratar da única sala de 5º ano do Ciclo I do Ensino Fundamental aberta no período na escola. Após o esclarecimento da proposta de trabalho e o aceite da professora, formalizou-se sua participação mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE A). A autorização para o registro em vídeo dos alunos foi dada pela direção da escola, que possuía o direito de imagem dos alunos, cedidos pelos seus responsáveis no ato da matrícula. As participações, tanto da professora quanto dos alunos, foram realizadas em conformidade com a Resolução 466/12 do Conselho

Nacional de Saúde. Cópia do projeto de pesquisa foi igualmente submetida e aprovada pelo CEP (CAAE: 18779313.3.0000.5398).

3.2 Materiais

Para as atividades de registro em vídeo das aulas ministradas pela professora participante, bem como para as atividades de gravação e exibição dos registros foram utilizados: filmadora digital, gravadores de áudio e computador com aplicativos para edição e exibição de filmes digitais e leitor de DVD.

Para as entrevistas com a professora participante, foram utilizadas tabelas contendo os tópicos e os descritores de Língua Portuguesa publicados na matriz de referência do Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb (BRASIL, 2011), e roteiros com perguntas e tabelas, todos elaborados pela pesquisadora, os quais orientaram a execução das entrevistas. Tanto os roteiros quanto as tabelas estão disponibilizados na seção de Resultados desta dissertação.

3.3 Local

Todas as atividades de coleta de dados foram realizadas nas dependências da escola municipal de Ensino Fundamental (1º ao 9º ano do Ensino Fundamental), de uma cidade do interior do Estado de São Paulo, na qual a professora encontrava-se lotada, diante da autorização da direção e da coordenação pedagógica da escola. As observações (registros das aulas em vídeo) ocorreram durante o período regular de aulas da disciplina de Língua Portuguesa. As entrevistas ocorreram no período do Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) e no Horário de Trabalho Pedagógico Individual (HTPI).

3.4 Procedimentos de Coleta de Dados

Após a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido pela professora, foi dado início ao período de Ambientação, que se constituiu na entrada da pesquisadora em sala de aula durante as atividades letivas ministradas pela professora na disciplina de Língua Portuguesa. Esse período teve a duração de três semanas, e foi dividido em três momentos: (a) a pesquisadora participou das aulas sem fazer uso da câmera filmadora e se posicionou no final da sala de aula, local determinado pela professora participante, sem estabelecer qualquer tipo de interação com os alunos (duração de uma semana); (b) a pesquisadora fez a inserção da câmera filmadora no ambiente, mas esta permaneceu desligada, com a ciência, tanto da professora, quanto dos alunos (duração de uma semana); (c) a pesquisadora ligou a câmera, novamente, com a ciência de todos os presentes na sala de aula (duração de uma semana). O término desse período ocorreu quando a pesquisadora avaliou, com aprovação da professora, que as atividades efetuadas pelos alunos em interação com as condições dispostas pela professora, ocorriam com as mesmas características constatadas antes da inserção da filmadora ligada com a pesquisadora.

Na sequência, após a finalização do período de Ambientação, foi realizada a coleta de dados da pesquisa. O procedimento adotado foi dividido em duas fases com quatro e três etapas, respectivamente. Todas as fases e as etapas constituintes das fases foram realizadas em dias e momentos distintos.

A seguir, encontra-se a descrição do procedimento de coleta de dados proposto para cada fase desta pesquisa.

3.4.1 Fase 1

Os objetivos da Fase 1 foram: a) promover o contato com a trajetória profissional da professora participante, bem como com o planejamento das aulas de Língua Portuguesa para o ano letivo; b) obter registros em vídeo de aulas ministradas pela professora; c) fundamentada em tais registros, discutir com a professora sobre dimensões do Saeb (tópicos e descritores), priorizando o estabelecimento de relações com a prática docente da professora.

Os procedimentos adotados na Fase 1 foram subdivididos em quatro etapas. Segue abaixo a descrição dos procedimentos referentes a cada uma dessas etapas.

3.4.1.1 Fase 1/Etapa 1

Os objetivos desta etapa foram: a) entrar em contato com a trajetória profissional da professora participante; b) obter informações sobre o planejamento de aulas de Língua Portuguesa para o ano letivo em andamento; c) realizar a filmagem da sequência de aulas do tema “Gêneros Textuais: Poema e Poesia”. Na Etapa 1 foi realizada uma Entrevista Inicial (APÊNDICE B) com a professora participante, com o objetivo de levantar informações sobre a trajetória de formação da docente (ano de conclusão da Licenciatura em Pedagogia, tempo de magistério no Ciclo I do Ensino Fundamental, anos/séries para as quais já ministrou aulas, preferência por ano/série e justificativas, tempo de magistério na Prefeitura, tempo de serviço na escola atual, anos/séries para as quais já ministrou aulas na escola atual), além de contato com o planejamento da professora para a sequência de aulas de Língua Portuguesa. Cada conjunto completo de aulas sobre um tema previsto no plano de ensino da professora participante foi denominado, neste estudo, de Situação de Aprendizagem (SA).

Posteriormente à Entrevista Inicial, deu-se início ao registro em vídeo da sequência de aulas da SA1 (Situação de Aprendizagem 1) sobre o tema “Gêneros Textuais:

Poema e Poesia”, conteúdo curricular escolhido pela professora participante para as aulas de Língua Portuguesa, para alunos do 5º ano do Ciclo I do Ensino Fundamental.

3.4.1.2 Fase 1/Etapa 2

O objetivo desta etapa foi o de investigar repertórios da professora participante definidos pela identificação de medidas de aprendizagem dos alunos mediante contato com registros em vídeo obtidos na etapa anterior.

Após o registro de toda a sequência de aulas ministradas para o tema “Gêneros Textuais: Poema e Poesia” da SA1 (Situação de Aprendizagem 1), a pesquisadora fez a seleção e a edição de episódios que foram apresentados à professora participante. O critério para a seleção e edição desses episódios foi a demonstração das condições didáticas disponibilizadas pela professora aos alunos durante as situações de ensino, e as medidas de aprendizagens emitidas por eles diante dessas condições oferecidas pela docente.

A pesquisadora, após a filmagem de toda a SA1, assistiu, na íntegra, às aulas, e, durante a seleção dos episódios, além de seguir o critério para a edição dos registros em vídeo, buscou por recortes que demonstrassem todos os temas trabalhados em sala de aula pela docente com os alunos.

Para a avaliação da aprendizagem dos alunos, eram observadas todas as medidas de desempenho apresentadas pelos discentes, durante as aulas, no que se refere as suas participações, ou seja, as respostas oferecidas às perguntas da docente, os comentários emitidos por eles durante às explicações dos conteúdos curriculares e/ou a correção das atividades feitas pelos discentes. Diante disso, não houve acesso ou qualquer tipo de análise às produções ou qualquer tipo de registro escrito dos alunos.

Os episódios foram assistidos pela professora na presença da pesquisadora, com a seguinte orientação fornecida oralmente pela pesquisadora à professora participante:

“Professora, eu peço que você assista a esses registros em vídeo e aponte as aprendizagens obtidas pelos alunos, em sua opinião”.

Diante da exibição de cada episódio, posteriormente à visualização do vídeo, a professora participante indicou, oralmente, a ocorrência de situações de aprendizagem. A pesquisadora, diante de cada indicação, realizou registros escritos das indicações da professora, sem interromper ou discutir com a docente sobre as indicações fornecidas por ela.

3.4.1.3 Fase 1/Etapa 3

O objetivo desta etapa foi o de investigar repertórios da professora participante, definidos pelo estabelecimento de relações entre, de um lado, tópicos e descritores da matriz do Saeb e, de outro, os registros em vídeo das aulas ministradas.

Os episódios foram novamente exibidos para a professora participante na presença da pesquisadora. A instrução para esta etapa era a de que a professora, diante dos registros em vídeo dos episódios das aulas da SA1 (Situação de Aprendizagem 1), estimasse possíveis correspondências entre as medidas de aprendizagem apresentadas pelos alunos nos registros em vídeo das aulas, com os tópicos e com os descritores de desempenho da Matriz de Referência do Saeb (BRASIL, 2011) para o 5º ano do Ciclo I do Ensino Fundamental, na disciplina de Língua Portuguesa. A orientação fornecida foi:

“Professora, eu peço que você assista novamente aos registros em vídeo e, posteriormente a isso, indique possíveis correspondências entre o desempenho dos alunos com os tópicos e com os descritores da matriz de referência do Saeb”.

Nessa etapa, foram fornecidas duas tabelas para a professora. A primeira exibia os seis tópicos da matriz Saeb (BRASIL, 2011; p. 22 e 23), enquanto que a segunda tabela apresentou os 15 descritores igualmente dispostos na mesma matriz. As informações (tópicos e descritores) das duas tabelas foram referentes à 4ª série/5º ano do Ensino Fundamental – Área Língua Portuguesa.

Nas duas tabelas, a ordem de apresentação dos tópicos (Figura 2), e dos descritores (Figura 3), foi definida por sorteio e mostrou-se distinta da ordem disposta originalmente no documento oficial (Matriz de Referência – SAEB; BRASIL, 2011; p. 22 e 23), no qual os descritores estão vinculados diretamente com os respectivos tópicos.

Diante dos episódios e com livre consulta às tabelas, a professora deveria: a) avaliar se o episódio expressava medidas que sustentavam correspondência com os tópicos e com os descritores dispostos nas tabelas; b) em caso positivo, relacionar os episódios com os respectivos tópicos e descritores.

Para cada tópico e descritor selecionado pela docente, foi pedido para que ela justificasse a sua escolha, de acordo com as aprendizagens objetivadas na etapa anterior. Assim, para cada episódio exibido, ao final da apresentação, a professora participante deveria indicar, oralmente, possíveis correspondências dos registros em vídeo dos episódios com os tópicos e descritores dispostos nas tabelas. Após a resposta oral da docente, e com o registro em áudio e vídeo, prosseguia-se com a exibição dos outros episódios.

3.4.1.4 Fase 1/Etapa 4

O objetivo desta fase foi o de ampliar ou de estender a investigação de repertórios da professora participante, definidos pelo estabelecimento de relações entre suas práticas profissionais e os tópicos e descritores da matriz Saeb. Desta feita, para tal extensão nas

investigações, foi apresentada à docente, uma tabela (APÊNDICE C) contendo as seguintes informações: o episódio e seu respectivo assunto; o(s) descritor(es) selecionado(s) pela professora participante, na Etapa 3 da Fase 1, para cada episódio; o(s) tópico(s) selecionado(s) pela professora participante, na Etapa 3 da Fase 1, para cada episódio; a justificativa dada pela docente para cada seleção de descritores e tópicos; e uma análise da pesquisadora de cada episódio sobre as condições didáticas disponibilizadas pela docente e as ações emitidas pelos alunos em interação com tais condições, sendo que esta análise estava disponibilizada em três colunas: (a) Antecedentes: as condições didáticas disponibilizadas pela professora; (b) Respostas: as ações dos alunos diante das condições didáticas disponibilizadas pela professora; (c) Consequentes: as ações emitidas pela professora diante das respostas emitidas pelos alunos.

A pesquisadora entregou uma cópia da tabela para a professora participante e realizou a leitura oral da tabela, por episódio, com a docente. Ao final da leitura de cada episódio da tabela, a pesquisadora fazia as seguintes indagações para a professora:

“Professora, em sua opinião, as condições didáticas relatadas foram suficientes para estabelecer as aprendizagens especificadas pelo descritor?”.

“Tais aprendizagens estão de acordo com os tópicos que a senhora indicou?”.

Posteriormente às respostas emitidas pela professora, e com o registro destas em áudio e vídeo, prosseguia-se com a leitura do episódio seguinte disposto na tabela.

Para finalizar a Fase 1, a pesquisadora apresentou uma nova tabela (APÊNDICE D) para a professora participante contendo as respostas emitidas pela professora diante das intervenções realizadas nas Etapas 2, 3 e 4, para cada episódio apresentado, com o objetivo de fazer uma síntese das análises realizadas pela professora durante a primeira fase da pesquisa. A tabela apresentava a seguinte constituição: episódio; tema do episódio; Momento 1,

referindo-se às análises elaboradas pela professora participante na Etapa 2 da Fase 1 da pesquisa; Momento 2, referindo-se às análises elaboradas pela professora participante na Etapa 3 da Fase 1 da pesquisa; e Momento 3, referindo-se às análises elaboradas pela professora participante na Etapa 4 da Fase 1 da pesquisa.

A pesquisadora realizou a leitura das análises realizadas pela professora em cada etapa no que competia a cada episódio, e ao final de cada episódio, a professora poderia realizar observações sobre a leitura, fazer modificações nas análises realizadas por ela anteriormente, ou concordar e assentir com a leitura e, então, era dado prosseguimento à leitura dos demais episódios.

3.4.2 Fase 2

O objetivo geral da Fase 2 consistiu em investigar se a exposição da professora a um procedimento de caracterização de incidências poderia, de modo direto ou indireto, influenciar a sua atuação em sala de aula.

De modo consistente com tal intuito, na Fase 2, ocorreu uma replicação parcial da Fase 1.

Os procedimentos adotados na Fase 2 foram subdivididos em três etapas. Segue abaixo a descrição dos procedimentos referentes a cada uma dessas etapas.

3.4.2.1 Fase 2/Etapa 1

Na Etapa 1 foi realizado o registro em vídeo da sequência de aulas da Situação de Aprendizagem 2 (SA2), e o contato com o planejamento da professora para as aulas referentes ao tema “Gêneros Textuais: Publicidade e Propaganda”. Esse conteúdo curricular foi

escolhido pela professora participante para as aulas de Língua Portuguesa, para alunos do 5º ano do Ciclo I do Ensino Fundamental.

3.4.2.2 Fase 2/Etapa 2

A Etapa 2 da Fase 2 sustentou dois objetivos: a) investigar os repertórios da professora definidos pelo estabelecimento de relações entre os episódios editados referentes às aulas da SA 2 e os tópicos e os descritores da matriz Saeb; b) investigar se a exposição da professora a um procedimento de caracterização de incidências poderia, de modo direto ou indireto, influenciar a sua atuação em sala de aula.

Após o registro de toda a sequência de aulas ministradas para o tema “Gêneros Textuais: Publicidade e Propaganda”, da SA2 (Situação de Aprendizagem 2), a pesquisadora fez a seleção e a edição de episódios que foram apresentados à professora participante. O critério para a seleção e edição desses episódios, assim como na Fase 1/Etapa 2, foi a demonstração das condições didáticas disponibilizadas pela professora aos alunos durante as situações de ensino, e os comportamentos emitidos por eles diante das condições oferecidas pela docente. Da mesma forma, avaliação da aprendizagem dos alunos seguiu o mesmo procedimento adotado na Fase 1/Etapa 2.

Novamente, os episódios foram assistidos pela professora na presença da pesquisadora, com a seguinte orientação fornecida oralmente pela pesquisadora à professora participante:

“Professora, eu peço que você assista a esses registros em vídeo e aponte as aprendizagens obtidas pelos alunos, em sua opinião. Além disso, eu peço que indique possíveis correspondências entre o desempenho dos alunos com os tópicos e com os descritores da Matriz de Referência do Saeb”.

Foi adotado o mesmo procedimento que na Fase1/Etapa 2, ou seja, diante da exibição de cada episódio, posteriormente à visualização do vídeo, a professora participante deveria indicar, oralmente, a ocorrência de situações de aprendizagem. A pesquisadora, diante de cada indicação, realizou registros escritos das indicações da professora, sem interromper ou discutir com a docente sobre as indicações fornecidas por ela.

Além disso, a exemplo do procedimento adotado na Fase 1/Etapa 3, para efeito de consulta durante a execução dessa etapa, foram fornecidas à professora as mesmas tabelas utilizadas na fase anterior.

Para cada tópico e descritor designado pela docente, foi pedido para que justificasse a sua escolha, de acordo com o que analisou nos registros em vídeo. Assim, para cada episódio exibido, ao final da apresentação, a professora participante deveria indicar, oralmente, possíveis correspondências daquelas imagens com os tópicos e descritores dispostos nas tabelas. Após a resposta oral da professora, e com o registro em áudio e vídeo, prosseguia-se com a exibição dos outros episódios.

3.4.2.3 Fase 2/Etapa 3

O objetivo desta fase foi verificar o impacto que a interação com a pesquisadora teve no repertório da professora participante de relacionar o que é preconizado pela avaliação de larga escala do Saeb (Sistema de Avaliação da Educação Básica) com a sua prática docente e o impacto que essa prática tem no desempenho dos alunos.

Para isso, assim como na Fase 1/Etapa 4, foi apresentada à professora participante uma tabela (APÊNDICE E) contendo as seguintes informações: o episódio e seu respectivo assunto; o(s) descritor(es) selecionado(s) pela professora participante na Etapa 3 da Fase 1, para cada episódio; o(s) tópico(s) selecionado(s) pela professora participante na Etapa 3 da

Fase 1, para cada episódio; a justificativa dada pela docente para cada seleção de descritores e tópicos; e uma análise da pesquisadora de cada episódio sobre as condições didáticas disponibilizadas pela docente e o impacto disso no desempenho dos alunos, sendo que esta análise estava disponibilizada em três colunas: (a) Antecedentes: compreendendo as condições didáticas disponibilizadas pela professora; (b) Respostas: as ações dos alunos diante das condições didáticas disponibilizadas pela professora; (c) Consequentes: as ações emitidas pela professora diante das respostas emitidas pelos alunos.

A pesquisadora entregou uma cópia da tabela para a professora participante e realizou a leitura, por episódio, com a docente. Ao final da leitura de cada episódio da, a pesquisadora fazia as seguintes indagações para a professora:

“Professora, em sua opinião, as condições didáticas relatadas foram suficientes para estabelecer as aprendizagens especificadas pelo descritor?”.

“Tais aprendizagens estão de acordo com os tópicos que a senhora indicou?”.

Posteriormente às respostas emitidas pela professora, e com o registro em áudio e vídeo das mesmas, prosseguia-se com a leitura do episódio seguinte, disposto na tabela.

Ao final da Etapa 3, a saber, da leitura dos dados referentes ao último episódio editado, a coleta foi encerrada.

4.0 RESULTADOS

4.1 Fase 1

4.1.1 Fase 1/Etapa 1

Durante a Entrevista Inicial, sobre sua carreira profissional, a docente participante relatou ter preferência em ministrar aulas para turmas de 5º ano do Ciclo I do Ensino Fundamental, e se justificou dizendo que, no início da carreira, tinha a percepção de que, nessa faixa etária e nesse nível de desenvolvimento, seria mais fácil alterar as concepções dos alunos e torná-los mais críticos. A professora avaliou que, atualmente, os alunos encontram-se mais imaturos, mas conseguiu encontrar uma linguagem e um modo adequado de se relacionar com eles, e fazê-los compreender a importância da aprendizagem e de se descobrirem como indivíduos ativos, formadores de opiniões e capacitados para promoverem transformações na sociedade.

Em relação à avaliação sobre sua formação profissional e suas expectativas sobre a função docente, a professora participante afirmou estar frustrada em aspectos como: remuneração salarial, sendo que várias vezes o seu salário vem com erro para um valor menor do que aquele que ela deveria receber; fatores burocráticos que atravancam o seu desempenho profissional e também por não possuir o suporte necessário para desenvolver seu trabalho, seja da equipe administrativa e pedagógica da escola (ênfatizando que, na atual unidade escolar, isso não acontece) e pelas famílias dos alunos. Entretanto, diz-se satisfeita e com suas expectativas atendidas quanto aos aspectos como: aprimoramentos que vêm com formações profissionais oferecidas pela rede pública municipal de ensino, o respaldo e orientação da equipe pedagógica e diretiva (inclusive em âmbito legal), avanços e objetivos propostos dentro da nova metodologia de ensino aderida pela escola desde o ano de 2011, redução do

número de alunos em sala de aula e o ganho de experiência com a diversidade de salas nas quais ministra aulas, mesmo sendo na mesma faixa etária, mas com novas possibilidades e estratégias.

A docente disse não estar satisfeita com o trabalho desempenhado com a turma na qual ministra aula no ano de realização desta pesquisa, pois afirma que, no que compete ao conteúdo programado, a imaturidade pedagógica da sala atrasa muito o desenvolvimento do trabalho. Relatou tratar-se de uma turma que “fala bastante”. Ela considera tratar-se de um processo que não pode interromper, pois consegue vislumbrar medidas de aprendizagens nas verbalizações dos alunos, uma vez que eles apresentam grande dificuldade em expressá-las no registro escrito. Por isso, ela se diz preocupada e desconfortável com esse perfil da sala, sendo que, em alguns momentos, há a extensão do conteúdo para que haja participação plena dos alunos e suas compreensões.

A professora participante afirma, ainda, que os alunos são “carentes” de afetividade no que se refere ao vínculo com a professora, com os colegas e com as famílias, e apresentam dificuldades na aceitação de limites coletivos e sociais (falar no momento certo, não interromper o colega, esperar a professora atender a outro aluno para depois atendê-los etc.). Descreve-os como muito carinhosos e participativos, mas possessivos (querem ser notados, destacados na coletividade), falantes ao extremo e desestimulados a realizar atividades de registros.

Sobre o planejamento pedagógico elaborado para a SA1 (Situação de Aprendizagem 1), cujo conteúdo curricular foi “Gêneros Textuais: Poema e Poesia”, a docente ressaltou as seguintes estratégias de ensino utilizadas para promover a aprendizagem dos alunos: (a) Mobilização, momento em que a professora sempre indaga aos alunos se eles já ouviram falar sobre determinado tema, o que eles sabem sobre aquela temática, se eles conhecem determinado conceito; (b) Problemática, apresentação por escrito, por parte da

professora, da definição científica de determinado conceito ou tema, para que os alunos possam unir os seus conhecimentos prévios com a definição científica ou, até mesmo, compreender o conteúdo ou o conceito a ser trabalhado; (b) Ampliação de Vocabulário, no sentido de expandir o repertório de vocábulos e expressões dos alunos; (c) Atividades em Grupo, para que, a interação com os parceiros, proporcione a troca de informações, elucidação de dúvidas de escrita de palavras e conjugação verbal, o auxílio e o enriquecimento do vocabulário dos alunos; (d) Recursos Audiovisuais, como vídeos, lousa digital, datashow, uma vez que esse recurso faz com que os alunos desempenhem as atividades acadêmicas com maior prazer e que as concebam como lazer, o que faz com que o registro desses momentos ocorra com maior facilidade do que com o uso de outras estratégias.

Em relação aos objetivos de ensino para a Situação de Aprendizagem 1 (SA1), a professora citou os seguintes: (a) produção de textos do gênero poema/poesia e biografias; (b) leitura de textos do gênero poema/poesia e biografias; (c) identificação da ideia central do texto; (d) localização de informações e estrutura desse gênero textual; (e) segmentação de frases e palavras; (f) uso da pontuação; (g) ampliação de vocabulário; (h) eliminação de sinonímia; (i) correção de desvios ortográficos.

Durante toda a realização da Etapa 1 da Fase 1, na Entrevista Inicial e nas discussões sobre o planejamento das aulas a serem ministradas pela professora participante para a SA1 (Situação de Aprendizagem 1), a docente em momento algum faz menção à matriz de referência do Saeb, demonstrando assim, independência em relação ao documento oficial.

4.1.2 Fase 1/Etapas 2 e 3

Os dados coletados e analisados nas Etapas 2 e 3 deste estudo serão apresentados juntos nessa mesma seção.

Foi realizada a filmagem de 29 aulas, das quais foram selecionados e editados um total de 12 episódios referentes à SA1 (Situação de Aprendizagem 1) que visaram evidenciar interações entre a professora participante e os alunos. De modo mais preciso, os episódios objetivaram ilustrar condições de ensino disponibilizadas pela professora e possíveis medidas de aprendizagem apresentadas pelos alunos.

A Figura 1 apresenta os temas dos episódios selecionados da SA1 (Situação de Aprendizagem 1), as aulas as quais foram ministrados, os temas e um resumo das atividades executadas.

Figura 1 – Episódios Selecionados para a SA1 (Situação de Aprendizagem 1)

Episódios	Temas	Aulas	Resumo das Atividades Executadas
01	Rimas	Aula 1	A professora escreve na lousa a definição do termo “Rima” para que os alunos registrem no caderno, e passa uma atividade para que eles evocassem, arbitrariamente, três palavras que rimem com as designadas por ela na lousa. Enquanto os alunos realizam o registro no caderno e dão início à atividade, eles apresentam dúvidas para a sua execução no que tange à compreensão do que seja o ato de rimar e como fazer isso. A professora, no decorrer da atividade, repete a instrução e/ou a definição do termo “Rima” de maneira individual e/ou coletiva com auxílio aos alunos. À medida que os alunos encerram a atividade, a professora faz a correção individual em sua mesa, indicando se as respostas estão corretas ou incorretas.
02	Rimas	Aula 11	A professora entrega para os alunos uma folha dizendo que tem uma atividade sobre o tema “Rima”, e pede para que os alunos façam-na sem oferecer-lhes nenhum tipo de orientação. À medida que os alunos executam a atividade, a professora passa pelas carteiras e dá orientações ora individuais, ora coletivas sobre o exercício, assim como, oferece <i>feedback</i> individual do desempenho dos alunos na execução da atividade. Posteriormente, a professora faz a correção oral e coletiva do exercício, lendo a frase e permitindo que os alunos, voluntariamente, as

			completassem com as rimas encontradas por eles.
03	Quadro “Retirantes”	Aula 4	A professora pede para que os alunos olhem por apenas quatro segundos para o quadro “Retirantes”, de Cândido Portinari, contido no livro didático. Então, pede para que eles fechem o livro e digam o que viram no quadro. Os alunos falam das características presentes na ilustração e fazem inferências sobre a situação registrada. A professora orienta para que eles olhem novamente para o quadro, e para que fechem o livro. Os alunos continuam dizendo o que viram das características da ilustração e fazendo inferências sobre a imagem. A professora, então, faz uma explanação sobre os retirantes nordestinos.
04	Quadro “Retirantes”	Aula 4 Aula 6	Imediatamente, após a análise e discussão do quadro “Retirantes”, de Cândido Portinari, contido no livro didático, a professora pede para que os alunos copiem as questões presentes no livro sobre o quadro, e as respondam de acordo com a discussão que tiveram anteriormente. Durante a execução da atividade, a professora auxilia os alunos quanto ao preenchimento das questões, na maioria das vezes fornecendo a resposta aos alunos. Duas aulas depois, a professora retoma o tema com a correção das questões do livro sobre o quadro. A professora fazia a leitura da pergunta e pedia para que os alunos lessem as suas respostas para o restante da sala.
05	Texto “Morte e Vida Severina”	Aula 6 Aula 7	A professora faz a leitura do poema “Morte e Vida Severina”, contido no livro didático, para a sala, interrompendo-a inúmeras vezes para elucidar possíveis dúvidas de vocabulário, dúvidas sobre o significado de expressões regionais e para fazer comentários sobre os acontecimentos narrados no poema.
06	Texto “Morte e Vida Severina”	Aula 7 Aula 9	Após a leitura do poema “Morte e Vida Severina”, contido no livro didático para a sala, a professora faz a leitura das questões presentes no livro sobre o texto, e dá orientações sobre o preenchimento das respostas, induzindo-as. Durante a execução da atividade a professora não fornece nenhum tipo de orientação aos alunos, e realiza a correção individual dos livros sem a presença dos alunos. Após essa correção, a professora inicia a correção oral e coletiva com a sala das questões do texto. A cada questão que a professora lia, ela pedia para que os alunos falassem as suas respostas e, depois, pedia para que o aluno que estivesse com o visto de “certo” no livro lesse sua resposta para a sala. Ao final da correção, a professora escreveu todas as respostas corretas na lousa, para que os alunos pudessem registrá-las.
07			A professora fixa uma foto na lousa e pergunta para os alunos se eles sabem quem é

	Biografias	Aula 10	aquela pessoa. Os alunos falam os nomes de algumas mulheres, mas não acertam quem é a pessoa da foto. A professora, então, diz que aquela mulher é Marina Colasanti, e a identifica como a autora da história que eles ouviram no passeio do dia anterior. Diante disso, a professora inicia com a sala uma discussão sobre o tema “Biografia”, indagando aos alunos o que é, quais as informações que a compõem, e os alunos respondem. A professora, então, entrega a biografia da autora para os alunos e pede para que eles a leiam individualmente e em silêncio. Após a leitura, a professora pergunta aos alunos o que tem de interessante no texto, e os alunos passam a citar trechos da biografia lida, realizando, assim, uma discussão com os alunos sobre fatos do texto.
08	Biografias	Aula 10	A professora entrega uma foto para cada aluno e pede para todos a olhem juntos. A professora, então, diz que o nome do autor da foto é João Cabral de Melo Neto. A professora pede para que os alunos façam a leitura da biografia do autor de forma silenciosa e individual, e para que eles risquem as partes que julgarem mais importantes. Após a leitura, a professora pede para que um aluno cite uma parte da biografia que ele achou importante, e o aluno fala sobre a primeira obra do autor. A partir desse momento, a professora passa a perguntar outros fatos importantes contidos no texto para que os alunos respondam e completam as informações dadas pelos outros alunos.
09	Biografias	Aula 17 Aula 18	A professora entrega para os alunos uma folha de papel dizendo que é uma Atividade Direcionada, e pede para que os alunos respondam sem nenhum tipo de orientação. Quando os alunos iniciam a atividade, eles apresentam diversas dúvidas quanto ao que está sendo solicitado pela atividade e o que deve ser feito. A professora dá algumas orientações, mas elas não são suficientes para promover a compreensão nos alunos. Na aula posterior, a professora devolve algumas atividades para os alunos que não conseguiram terminar na aula anterior e para os alunos que faltaram. Ao entregar a atividade para eles, ela lê os enunciados e dá breves orientações, mas, mais uma vez, os alunos apresentam dúvidas quanto ao que está sendo solicitado pela atividade e o que deve ser feito.
10	Classe de Palavras “Artigo”	Aula 18	A professora indaga se os alunos se lembram “o que é um artigo”? E nenhum aluno responde corretamente. Então, a professora se dirige à lousa e escreve duas frases, e pergunta para os alunos onde está o artigo. Os alunos, de forma aleatória começam a dizer palavras contidas nas frases. A professora, então, passa

			a analisar a função de cada palavra nas frases e tece uma explicação sobre o que é artigo. Ao final, ela entrega uma filipeta com a explicação e definição de artigo para os alunos.
11	Classe de Palavras “Artigo”	Aula 18 Aula 19	Posteriormente à explicação sobre a definição de artigo, a professora passa duas atividades na lousa que consistiam na identificação, por parte dos alunos, de artigos masculinos definidos e indefinidos nos textos do livro didático “A Flor do Maracujá” e “Cidadãos”. A professora inicia a correção das atividades, na aula posterior, perguntando aos alunos, de forma geral e coletiva, onde se encontravam os artigos em cada texto. Os alunos levantavam as mãos e respondiam às indagações da professora.
12	Questionário Integrado	Aula 12	A professora dita para que os alunos escrevam no caderno, um questionário integrado dos textos “Morte e Vida Severina”, “Cidadãos” e “A Flor do Maracujá”, com questões de interpretação textual e gramaticais. Enquanto os alunos realizam a atividade, a professora dá visto em seus livros por outra atividade, e esclarece dúvidas dos alunos no que tange o vocabulário presente nas questões.

Fonte: Créditos da pesquisadora

Na Etapa 2, após assistir aos vídeos, a orientação da pesquisadora para a professora participante foi para que ela, diante dos registros, buscasse identificar e descrever quais foram, na avaliação dela, as principais aprendizagens apresentadas pelos alunos. Por sua vez, na Etapa 3, a professora deveria estimar correspondências entre as aprendizagens apresentadas pelos alunos na Etapa 2 com os tópicos e com os descritores de desempenho da matriz de referência do Saeb (Brasil, 2011) para o 5º ano do Ciclo I do Ensino Fundamental, na disciplina de Língua Portuguesa. Também foi pedido para que a professora justificasse todas as suas respostas.

Para que a professora participante pudesse realizar as estimativas, na etapa 3, duas tabelas foram fornecidas à professora: uma contendo os tópicos do Saeb e outra contendo os descritores de desempenho da Matriz de Referência para o ano e o ciclo respectivos aos que a professora ministrava as aulas. Em cada tabela, os tópicos e os descritores foram dispostos em

ordem aleatória, definida por sorteio, ou seja, numa sequência distinta daquela na qual os mesmos estão dispostos na publicação oficial (Brasil, 2011).

As Figuras 2 e 3 ilustram as tabelas que foram entregues à professora de modo a auxiliá-la em suas análises.

Figura 2 – Tópicos do Saeb dispostos na ordem apresentada à professora participante

Tópicos do SAEB de Língua Portuguesa para o 5º Ano do Ensino Fundamental	
1	Variação Linguística
2	Coerência e Coesão no Processamento do Texto
3	Implicações do Suporte, do Gênero e /ou do Enunciador na Compreensão do Texto
4	Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido
5	Relação entre Textos
6	Procedimentos de Leitura

Figura 3 – Descritores do Saeb dispostos na ordem apresentada à professora participante

Descritores do SAEB de Língua Portuguesa para o 5º Ano do Ensino Fundamental	
A	Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.
B	Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.
C	Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto, etc.).
D	Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.
E	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.
F	Localizar informações explícitas em um texto.
G	Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.
H	Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.
I	Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.
J	Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.
L	Estabelecer relação causa /consequência entre partes e elementos do texto.
M	Inferir uma informação implícita em um texto.
N	Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.
O	Identificar o tema de um texto.
P	Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.

Segue, abaixo, a descrição dos resultados obtidos nas interações com a professora sobre as atividades das etapas 2 e 3 em cada episódio.

No **episódio 1**, a professora participante identificou como aprendizagem dos alunos a realização da atividade proposta, e atribuiu essa estimativa ao fato de que, ao colocar os exercícios na lousa e fazer intervenções durante a execução do exercício com os alunos,

estes estavam construindo o conhecimento sobre o tema “Rimas”, e que a aprendizagem ocorreu no momento em que os alunos entregaram a atividade, demonstrando o “entendimento do conceito”, mesmo quando apresentaram uma palavra inventada, “montada” e que não existia, demonstraram que entenderam o conceito, que a rima deveria estar na “sílabas final das palavras”.

A professora participante considerou como medida da aprendizagem o comportamento dos alunos de realizarem a atividade fornecida por ela e de emitirem as respostas corretas para aquilo que era exigido pelo exercício, considerando apenas, ao estimar essa aprendizagem, as condições oferecidas por ela (ocasiões nas quais ofereceu auxílio, induzindo as respostas dos alunos e oferecendo dicas de como preencher a atividade), e as respostas emitidas pelos alunos.

É importante destacar que o único desempenho apresentado pelos alunos que pode ser considerado uma aprendizagem, de acordo com o conceito de aprender considerados por este estudo, é a do aluno que inventou uma palavra para poder realizar a rima com a palavra designada pela professora durante a atividade. Entretanto, esse desempenho é um aprender desvinculado do ensino da docente, que em nenhum momento da interação ofereceu condições para que os alunos inventassem palavras para completarem, com êxito, a atividade.

A professora participante estabeleceu correspondência entre as aprendizagens identificadas na etapa anterior, com os tópicos “Implicações do Suporte, do Gênero e /ou do Enunciador na Compreensão do Texto”, “Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido” e “Procedimentos de Leitura” e com o descritor de desempenho “Inferir o sentido de uma palavra ou expressão”.

A seleção do tópico “Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido” foi justificada diante da necessidade dos alunos de buscar palavras que rimassem com as designadas pela docente (“Eles tinham que achar a rima”). O tópico “Implicações do Suporte,

do Gênero e /ou do Enunciador na Compreensão do Texto” foi apontado porque os alunos precisaram do suporte do conceito, da definição do termo (Rima) para depois realizarem a atividade. E a justificativa para a escolha do tópico “Procedimentos de Leitura”, foi a de que os alunos necessitavam da leitura para obter a compreensão do termo e realizar a atividade. Já a seleção do descritor “Inferir o sentido de uma palavra ou expressão” recaiu sobre o fato de que os alunos tiveram que “inferir o sentido da palavra ou expressão naquela produção que eles estavam fazendo”.

Pode-se perceber que as justificativas oferecidas pela professora participante para as estimativas entre as aprendizagens dos alunos identificadas por ela com os tópicos e descritores do Saeb estão baseadas na atividade proposta, ou seja, nas ações que os alunos deveriam emitir durante a realização do exercício.

Em termos estritamente formais, a estimativa realizada pela docente contraria o que é disposto na matriz de referência do Saeb, pois ela considera que um mesmo descritor poderia especificar as aprendizagens para diferentes tópicos, ou seja, que a aprendizagem estimada corresponderia com o descritor “Inferir o sentido de uma palavra ou expressão”, que por sua vez, definiria as aprendizagens desejadas para os tópicos “Implicações do Suporte, do Gênero e /ou do Enunciador na Compreensão do Texto”, “Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido”, e “Procedimentos de Leitura”. A única estimativa que corresponde com o que é disposto na matriz do Saeb foi a relação Tópico I (Procedimentos de Leitura) com o Descritor 3 (Inferir o sentido de uma palavra ou expressão).

Diante do **episódio 2**, a professora participante estimou como aprendizagem dos alunos, o momento em que a maioria da sala participa da correção da atividade sobre “Rimas”, justificando que “eles só respondem aquilo que eles dominam”, e que isso é representado por “uma quase totalidade da sala”, e portanto, essa participação é prova de conhecimento. Além disso, a docente, afirmou que, a atividade exigia o domínio do conceito e

a coerência de contexto da frase, e que os alunos demonstraram isso com suas respostas, promovendo, uma ampliação do conhecimento.

As aprendizagens estimadas pela professora foram: a participação dos alunos na correção da atividade, emitindo as respostas corretas, e “produzir rimas em coerência com o contexto do texto”. Entretanto, esses comportamentos podem ser entendidos como as ações que os alunos deveriam emitir para realizar o exercício, e não como aprendizagens derivadas de um processo de ensinar. Também é possível verificar que, para estimar tais aprendizagens, a professora participante considerou a emissão de respostas dos alunos e o desempenho apresentado por eles durante a atividade.

Para o mesmo episódio, a professora participante estabeleceu relações entre as aprendizagens identificadas com: a) o tópico “Coerência e Coesão no Processamento do Texto” e com os descritores “Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações” e “Inferir uma informação implícita em um texto”; b) o tópico “Procedimentos de Leitura” com o descritor “Identificar o tema de um texto”.

A sua justificativa para a escolha do tópico “Coerência e Coesão no Processamento do Texto” foi a de que os alunos “precisavam ter coerência e coesão para processar a atividade que era concluir o texto”. O descritor “Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações” foi relacionado às aprendizagens objetivas na etapa anterior, porque os alunos “tinham que saber qual era a paragrafação para poderem completar o texto”, e o descritor “Inferir uma informação implícita em um texto” foi indicado porque os alunos precisam encontrar rimas que tivessem coerência com cada verso e que para isso eles deveriam compreender os contextos narrados.

O tópico “Procedimentos de Leitura” foi selecionado com a justificativa de que os alunos precisavam do procedimento de leitura para realizar a atividade e montar um texto coerente. E, por último, a escolha do descritor “Identificar o tema de um texto” se deu porque

os alunos tiveram que identificar o tema dos versos para completarem as rimas, fazendo uso da coerência.

As estimativas realizadas pela professora participante para as aprendizagens apresentadas pelos alunos com os tópicos e descritores da matriz de referência do Saeb, estão baseadas, ora nas características da tarefa (aquilo que os alunos deveriam fazer), ora nas propriedades dos materiais.

Diante disso, é possível verificar que as aprendizagens objetivadas pela docente para a Etapa 2 seriam esperadas para dois tópicos, ou temas, da matriz de referência do Saeb. As suas estimativas correspondem com a matriz, uma vez que ambas admitem que um mesmo tópico abranja aprendizagens distintas. Entretanto, a única relação correspondente com os dispostos da matriz foi a do tópico “Procedimentos de Leitura” (TI), com o descritor “Identificar o tema de um texto” (D6).

Para o **episódio 3**, a professora participante não identificou aprendizagens, justificando que o seu objetivo era o de realizar o levantamento do conhecimento prévio dos alunos, e mobilizar o interesse destes para o tema (“vida dos nordestinos”), já que se tratava de um assunto conhecido por eles.

Ao fazer a análise desse episódio, foi possível verificar que ocorreram aprendizagens e que os alunos emitiram desempenhos que demonstram isso, quando: (a) observaram e analisaram a obra, e, posteriormente, verbalizaram quais foram as características explícitas identificadas na imagem; (b) observaram e analisaram a obra, e, posteriormente, verbalizaram quais eram as características implícitas na imagem; (c) inferiram de forma adequada o tema da obra (“retirantes nordestinos”); (d) forneceram diversas informações à professora sobre características da vida dos nordestinos, comparando-as com a obra do livro didático. Ou seja, mesmo com a afirmação da professora de que ela não tinha o objetivo de produzir aprendizagem nos alunos, o que se verificou foi a ocorrência de medidas

de desempenho por parte dos discentes que podem ser compreendidas como medidas de aprendizagem e que advém das condições didáticas (ao solicitar aos alunos a análise da obra individualmente e, posteriormente, a realização da discussão em grupo sobre suas análises da obra; ao fazer indagações que tiveram a função de orientar os alunos para verificarem e inferirem características importantes da obra, etc.) que foram disponibilizadas pela professora participante, durante a análise da obra.

Ainda no episódio 3, a docente correlacionou o desempenho dos alunos, com: (a) o Tópico “Relações entre Textos” e com os descritores “Interpretar texto com o auxílio de material gráfico diverso (propaganda, quadrinhos, foto, etc.)”, e “Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na compreensão de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido”; e (b) com o tópico “Procedimentos de Leitura” com os descritores “Localizar informações explícitas em um texto”, “Identificar o tema de um texto” e “Inferir uma informação implícita em um texto”.

O tópico “Relações entre textos” foi selecionado porque foram realizadas duas leituras – do quadro “Retirantes” e do texto “Morte e Vida Severina” – estabelecendo a relação entre a leitura de um texto escrito e de um texto imagem. A escolha do descritor “Interpretar texto com o auxílio de material gráfico diverso (propaganda, quadrinhos, foto, etc.)” foi amparada no uso materiais gráficos como fotos e vídeos para desenvolver o conteúdo; e o descritor “Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na compreensão de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido” teve sua indicação justificada porque os alunos puderam vislumbrar duas formas diferentes de tratar um mesmo assunto, seja de uma forma gráfica, com a imagem, o de uma forma escrita, com o poema.

A seleção do tópico “Procedimentos de Leitura” baseou-se no fato de que a leitura a ser realizada era a de um texto imagem. O descritor “Localizar informações explícitas em um texto” foi escolhido porque os alunos deveriam localizar as informações que estavam explícitas no texto, no caso, a imagem; para o descritor “Identificar o tema de um texto” a justificativa centralizou-se na identificação do tema da imagem e na compreensão da obra com a leitura do texto; e, finalmente, o descritor “Inferir uma informação implícita em um texto” foi estimado porque os alunos deveriam identificar as informações implícitas no texto.

As justificativas oferecidas pela docente para as estimativas entre as aprendizagens dos alunos e os tópicos e descritores do Saeb encontram-se amparadas na ação da tarefa e no material didático utilizado.

Além disso, constatou-se que as aprendizagens designadas pela docente para a Etapa 2 seriam esperadas para dois tópicos da matriz de referência do Saeb, a saber “Relações entre Textos e “Procedimentos de Leitura”. De modo idêntico ao exposto oficialmente na matriz, verificou-se que um mesmo tópico agrega aprendizagens distintas. A principal diferença entre as estimativas da professora participante e da matriz de referência residiu em estimar o descritor “Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto etc.)”, como aprendizagem do episódio 3, referente ao tópico “Relações entre Textos”, quando na matriz o descritor é referente ao tópico “Implicações do Suporte, do Gênero e /ou do Enunciador na Compreensão do Texto”.

No **episódio 4**, a professora participante afirmou que, num contexto geral, houve aprendizagem porque os alunos conseguiram registrar no caderno a discussão oral que houve antes da atividade, ou seja, transpor da oralidade para o registro escrito. A docente também considerou como aprendizagem a leitura da obra, estimando não se tratar apenas de uma leitura simples da figura, mas que tinha que ser “crítica e observadora”, e fez com que os

alunos “inferissem em cima da imagem”, e, conseqüentemente, a aprendizagem foi observar, inferir e falar de maneira coerente sobre a temática baseado na leitura.

A professora identificou como aprendizagem dos alunos, o comportamento de registrar, por escrito, o que foi conversado/dialogado sobre o tema em sala de aula e as habilidades de observar, inferir e ter coerência na argumentação, expressadas por eles durante a atividade, considerando apenas o desempenho emitido pelos discentes para estimar as aprendizagens ocorridas nesse episódio.

A professora participante relacionou, também, as aprendizagens dos alunos com o tópico “Procedimentos de Leitura” com os descritores “Identificar o tema de um texto”, “Interpretar texto com o auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto, etc.)”, “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”, “Inferir uma informação implícita em um texto”; e com o tópico “Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido” com o descritor “Localizar informações explícitas em um texto”.

A docente relacionou o tópico “Procedimentos de Leitura” porque os alunos, ao realizar a atividade, deveriam fazer a leitura do texto imagem (quadro “Retirantes”, de Cândido Portinari). A escolha do descritor “Identificar o tema de um texto” se deu porque os alunos deveriam identificar o assunto retratado na obra para poderem compreendê-la e realizarem uma análise crítica; o descritor “Interpretar texto com o auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto, etc.)” foi selecionado já que os alunos deveriam interpretar o texto imagem, compreendê-lo e realizar uma análise crítica do mesmo; o descritor “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 selecionado porque, em conjunto com o texto (poema) “Morte e Vida

Severina”, os alunos tiveram que reconhecer as diferentes formas de se tratar um mesmo assunto (“a vida dos retirantes nordestinos”); e a correlação do descritor “Inferir uma informação implícita em um texto” ocorreu uma vez que os alunos, durante todo o tempo, tiveram que inferir informações que estavam implícitas no texto, “tinham que retirar informações do quadro, fazer uma leitura crítica da obra”.

A escolha do tópico “Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido” se deu porque os alunos tiveram que estabelecer a relação entre o que estava desenhado e o sentido que isso produzia. E, por último, o descritor “Localizar informações explícitas em um texto” foi selecionado porque os alunos deveriam também buscar as informações explícitas no quadro.

Percebe-se que as estimativas realizadas pela professora participante para as aprendizagens dos alunos, em convergência com os tópicos e descritores do Saeb, estão amparadas nas ações da tarefa, ou seja, naquilo que os alunos deveriam fazer.

Em termos oficiais, e comparando as correspondências estabelecidas pela professora, nos episódios 3 e 4, pode-se verificar que quatro, dentre os cinco descritores indicados para o episódio 4, correspondem com as mesmas aprendizagens do episódio 3, a saber, D1 (“Localizar informações explícitas em um texto”), D4 (“Inferir uma informação implícita em um texto”), D5 (“Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto etc.)”) e 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”), sendo que o D5 e o D15, ora especificam aprendizagens relativas ao Tópico III (“Relações entre textos”) - episódio 3 - ora ao Tópico I (“Procedimentos de Leitura”) - episódio 4 - o que faz com que entre em contradição com a matriz de referência, uma vez que são vinculados a tópicos diferentes.

Para o **episódio 5**, a professora participante não identificou nenhuma aprendizagem, justificando que os alunos possuíam pouco repertório e uma prática evasiva de leitura e de análise. Relatou que foi necessário fazer uma leitura minuciosa e exaustiva do texto, e acreditava que estava havendo aprendizagem, mas que ela não conseguia vislumbrá-la.

Nesse episódio, a professora realizou a leitura do poema “Morte e Vida Severina”, de autoria de João Cabral de Melo Neto. A interação com os alunos baseou-se nos esclarecimentos e solicitações de inferência, por parte da docente, sobre o vocabulário regional presente no poema. Além disso, quando os alunos participaram, fizeram relatos sobre a vida dos emigrantes nordestinos, embasados em seus repertórios prévios. Por isso, pode-se afirmar que não houve aprendizagem.

Ainda para esse episódio, a docente selecionou, como correspondentes com as possíveis medidas de desempenho dos alunos: a) o tópico “Relação entre Textos” com os descritores “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”, e “Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto, etc.)”; b) o tópico “Procedimentos de Leitura” com os descritores “Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto”, “Inferir o sentido de uma palavra ou expressão”, “Localizar informações explícitas em um texto”, “Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa” e “Identificar o tema de um texto”.

A justificativa para o tópico “Relação entre Textos” foi a de que, ao fazer a leitura desse texto, a professora relacionou-o com o texto imagem “Quadro – Retirantes”. O descritor “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 selecionado porque, novamente, em conjunto com o texto imagem “Quadro – Retirantes”, os alunos deveriam reconhecer as diferentes formas de se tratar um mesmo assunto, no caso, a vida dos retirantes nordestinos; assim como, o descritor “Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto, etc.)” foi selecionado porque os alunos deveriam interpretar o texto com o auxílio do texto imagem “Quadro – Retirantes” e de vídeos que lhes foram apresentados.

O tópico “Procedimentos de Leitura” foi selecionado porque, embora não tenha ocorrido uma leitura individual, foi realizada uma leitura coletiva do poema e que deveria promover a compreensão da estrutura do texto. O descritor “Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto” foi considerado correspondente com as aprendizagens e o tópico citado acima porque os alunos deveriam identificar a linguagem regional nordestina para compreenderem o texto; a justificativa para o tópico “Procedimentos de Leitura” recaiu no fato de que os alunos deveriam inferir o sentido de uma palavra ou expressão característica da linguagem regional nordestina, dentro do contexto do texto, porque aquilo não lhes era “familiar”; o descritor “Localizar informações explícitas em um texto” foi selecionado uma vez que os alunos tiveram que identificar informações explícitas no texto para a sua compreensão; o descritor “Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa” foi escolhido porque a professora tinha o objetivo que o texto “aguçasse” os alunos, que “mexesse” com eles, e que eles “descobrissem porque que o autor trabalha dessa forma”, “o que está mexendo com o autor a ponto de ele escrever isso”. E, por último, o descritor “Identificar o tema de um texto” foi selecionado porque os alunos deveriam identificar o tema do texto para compreendê-lo e analisá-lo de forma crítica.

Desta feita, as estimativas realizadas pela professora estão amparadas, ora no fazer da docente, ora em sua intenção, como se, em ambos os casos, isso demonstrasse as habilidades dos alunos. Apenas a estimativa do descritor “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” é que esteve amparada nas ações efetuadas pelos alunos e não o que eles deveriam fazer.

As estimativas realizadas pela docente entre as aprendizagens dos alunos, identificadas por ela, nesse episódio, com os tópicos e descritores do Saeb, são correspondentes com a matriz, pois assim como é preconizado no documento, para um único tópico são aceitos diferentes descritores. Constatou-se que a principal diferença entre as estimativas da professora participante e o disposto da matriz de referência residiu em estimar o descritor “Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto etc.)” (D5), como referente ao tópico “Relações entre Textos” (TIII), quando na matriz, o descritor é referente ao tópico “Implicações do Suporte, do Gênero e /ou do Enunciador na Compreensão do Texto” (TII), e o descritor “Identificar o tema de um texto” (D6), como referente ao tópico “Relações entre Textos” (TIII), quando na matriz, o descritor é referente ao tópico “Procedimentos de Leitura” (TI).

No **episódio 6**, a docente identificou como aprendizagem dos alunos o momento em que estes conseguem fazer a leitura do poema, inferir e interpretar fatos e informações presentes no texto. A professora ressaltou que essa aprendizagem advém da leitura minuciosa e exaustiva do poema e da “assimilação” que os alunos fizeram do texto e do registro. Afirmou, em acréscimo, que a aprendizagem encontra-se nas respostas corretas dos alunos, que inferia organizar todo o seu conhecimento prévio sobre o tema, toda a discussão do texto em torno da leitura e o registro disso nas questões, mesmo que a resposta da maioria dos alunos não estivesse completa em termos de informação e adequada à questão.

A professora considerou como aprendizagem dos alunos a habilidade de inferir e interpretar os dados presentes no poema e a emissão das respostas corretas, pelos alunos, no

momento da atividade, dando enfoque às respostas dos alunos e aos seus desempenhos durante a atividade.

Para esse episódio, a professora participante encontrou correspondência entre as aprendizagens obtidas pelos alunos com o tópico “Procedimentos de Leitura” e com os descritores “Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações”, “Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa”, “Localizar informações explícitas em um texto” e “Inferir uma informação implícita em um texto” da matriz de referência.

A justificativa para a seleção do tópico “Procedimentos de Leitura” foi a de que a atividade era um procedimento de leitura, mesmo sendo realizada de maneira coletiva e que fosse a docente que estivesse realizando a leitura do texto. A seleção dos descritores “Localizar informações explícitas em um texto” e “Inferir uma informação implícita em um texto” se deu porque, durante a leitura, os alunos deveriam identificar inúmeras informações que estavam ora explícitas ora implícitas no poema, mas, para isso, eles precisavam de coerência na leitura e compreensão na estrutura do texto; o descritor “Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações” foi selecionado porque a atividade exigia que os alunos inferissem o significado de expressões e de palavras típicas da linguagem regional nordestina; e, por último, o descritor “Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa” foi escolhido porque os alunos deveriam compreender o assunto do texto – a seca nordestina – para poderem realizar leitura e análise crítica do texto.

Constata-se que as estimativas realizadas pela professora participante para as aprendizagens dos alunos sustentam convergências com os tópicos e descritores do Saeb, e estão amparadas ora nas características da tarefa, ou seja, no que o aluno deveria fazer, ora na propriedade do material utilizado.

Além disso, a professora relacionou a aprendizagem objetivada na Etapa 2, com quatro descritores e vinculou-os a um tópico, fazendo com que essa estimativa seja correspondente com a matriz, uma vez que ambas admitem que um mesmo tópico abranja aprendizagens distintas. A principal diferença entre as estimativas da professora participante e da matriz de referência do Saeb reside em estimar o descritor “Identificar o conflito gerador de enredo e os elementos que constroem a narrativa” (D7), como referente ao tópico “Procedimentos de Leitura” (TI), quando na matriz, tal descritor é referente ao tópico “Coerência e Coesão no Processamento do texto” (TIV), e o descritor “Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações” (D14), como também referente ao tópico “Procedimentos de Leitura” (TI), quando na matriz, o descritor é referente ao tópico “Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido” (TV).

No **episódio 7**, a professora participante identificou como aprendizagem dos alunos a compreensão da estrutura textual, o domínio da informação presente no texto, a busca de informação no texto e interpretação da leitura, ressaltando mais uma vez no processo de aprender o desempenho que os alunos apresentaram durante a leitura de um texto de biografia.

Sobre as correspondências, professora participante estimou relações entre as aprendizagens acima descritas e: a) o tópico “Implicações do Suporte, do Gênero e /ou do Enunciador na Compreensão do Texto”, bem como com os descritores “Localizar informações explícitas em um texto” e “Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros”; b) o tópico “Procedimentos de Leitura” com o descritor “Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros” da matriz de referência.

A escolha do tópico “Implicações do Suporte, do Gênero e /ou do Enunciador na Compreensão do Texto” foi justificada baseada no fato de que os alunos deveriam ter a compreensão da estrutura do gênero textual, para poderem compreender e interpretar o texto.

O descritor “Localizar informações explícitas em um texto” foi selecionado porque os alunos deveriam identificar as informações explícitas na biografia para compreenderem e analisarem criticamente o texto; e o descritor “Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros” foi escolhido porque os discentes deveriam identificar, analisando as características do texto, que ele se tratava de uma biografia.

O tópico “Procedimentos de Leitura” foi relacionado com as aprendizagens estimadas pela docente porque a atividade se tratou de um procedimento de leitura que tinha a finalidade de promover a compreensão nos alunos de que o texto em questão se tratava de uma biografia. E por fim, o descritor “Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros” foi selecionado porque os alunos deveriam identificar a finalidade do texto em gêneros diferentes, neste caso, na biografia.

Nota-se, nas análises elaboradas pela docente, nesse episódio, que as estimativas entre as aprendizagens objetivadas com os tópicos e descritores do Saeb estão amparadas no tipo da atividade proposta, no caso, a leitura de um texto, e nas características da atividade proposta, ou seja, nas ações que os discentes deveriam emitir diante da atividade.

Cabe destacar uma contrariedade em relação ao disposto na matriz, quando a professora considerou que um mesmo descritor “Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros” (D9), poderia especificar as aprendizagens para diferentes tópicos, a saber, “Procedimentos de Leitura” (TI) e “Implicações do Suporte, do Gênero e /ou do Enunciador na Compreensão do Texto” (TII), ou seja, para a docente, as aprendizagens objetivadas por ela corresponderiam com dois descritores, dos quais, um definiria as aprendizagens desejadas para dois tópicos.

No **episódio 8**, a professora não identificou aprendizagem alguma dos alunos, afirmando que estes apresentam uma defasagem muito grande em inferir informações em um texto e um repertório de palavras escasso. Relatou que na biografia de João Cabral de Melo

Neto não havia o detalhamento que havia na biografia da Marina Colasanti, presente no episódio anterior, fazendo que os alunos tivessem que inferir diversas informações. Portanto, ela considerou que o episódio 8 se constituía em um momento de “construção de um conhecimento” e não de validação da aprendizagem.

A justificativa da professora participante para a não aprendizagem dos alunos recaiu sobre o desempenho apresentado por eles, bem como sobre as condições didáticas disponibilizadas por ela. Em comparação com o episódio anterior, que também teve como tema o gênero textual biografia, a docente tinha como expectativa que os alunos apresentassem o mesmo desempenho que na atividade anterior, ou seja, que o comportamento dos alunos pudesse ocorrer diante de outros tipos de biografias. Contudo, diante das dificuldades apresentadas por eles na execução da atividade, a docente afirma que não houve aprendizagem.

Para esse episódio, a docente participante estimou correspondências entre o desempenho dos alunos com o tópico “Relações entre textos” e com os descritores “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”, “Localizar informações explícitas em um texto” e “Inferir uma informação implícita em um texto”.

A escolha do tópico “Relações entre textos” se deu porque os alunos deveriam relacionar as duas biografias trabalhadas em aulas anteriores e ter a compreensão da estrutura textual do gênero biografia. Já a justificativa para o descritor “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” recaiu no fato de que os alunos deveriam reconhecer as diferentes formas que o mesmo tema pode ser trabalhado, sendo que, no caso das duas biografias, o tema era o mesmo, mas a maneira de produzir o

texto e organizar as informações foi diferente; já o descritor “Localizar informações explícitas em um texto” foi selecionado uma vez que os alunos deveriam localizar as informações explícitas no texto para compreenderem o que estava sendo lido. Por fim, o descritor “Inferir uma informação implícita em um texto” foi escolhido já que os alunos deveriam localizar as informações implícitas no texto para obterem uma compreensão adequada do que foi lido. Entretanto, a professora participante afirmou que esse último descritor não foi uma medida de aprendizagem demonstrada pelos alunos, mas diz ter a compreensão que ele está inserido no processo de ensino e aprendizagem e que esta medida vai ser atingida futuramente.

As relações estabelecidas pela professora participante para as aprendizagens dos alunos em convergência com os tópicos e descritores do Saeb, mais uma vez, encontram-se amparadas nas características da atividade proposta.

Diante disso, as aprendizagens objetivadas anteriormente pela docente, seriam esperadas para um tópico, ou um único tema, da matriz de referência do Saeb. Em termos formais, a estimativa correspondente com a matriz, já que é aceito que um mesmo tópico envolva aprendizagens distintas. A única estimativa realizada pela professora que correspondeu ao disposto na matriz foi a relação tópico “Relação entre textos” (TIII) com o descritor “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” (D15).

No **episódio 9**, a professora participante não identificou aprendizagens, justificando que “a atividade foi mal direcionada”, que deveria ser melhor estruturada “fazendo questionamentos aos alunos e não jogando palavras” (como, por exemplo, realizações) gerando “uma polêmica muito grande”. A professora relatou, ainda, que não obteve aprendizagem, porque os alunos ficaram “interpelando” os significados das palavras e dependeram de inúmeras intervenções dela.

Nota-se, nesse episódio, que a professora participante, ao analisar a não ocorrência da aprendizagem dos alunos, atribuiu-a as condições didáticas disponibilizadas por ela e ao desempenho emitido pelos alunos no momento da realização da atividade. A professora tinha como objetivo que os alunos produzissem uma autobiografia, amparados no repertório adquirido na leitura e análise de biografias, e em responder um roteiro de perguntas, elaborado por ela, que conduzissem os alunos na escrita de um texto sobre as suas vidas. Entretanto, a docente prescindiu de disponibilizar qualquer condição didática sobre o tema de autobiografia, assim como, de fornecer qualquer orientação prévia para a execução da atividade, fatores esses que podem ter contribuído para o desempenho dos alunos de apresentar muitas dúvidas sobre o que era para ser feito na atividade e como deveria ser feito e na falta de emissão de medidas de aprendizagem.

Ainda nesse episódio, a professora participante afirmou que com a atividade ministrada aos alunos, tinha o objetivo de atingir o tópico “Coerência e Coesão no Processamento do Texto” com os descritores “Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações”, “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” e “Identificar o tema de um texto.

O tópico “Coerência e Coesão no Processamento do Texto” teve sua justificativa amparada na ocorrência da atividade de produção de uma autobiografia, em que os alunos deveriam ter coerência e coesão na escrita do texto. A escolha do descritor “Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações” se deve ao fato de que, no momento de produção de um texto, os alunos teriam que ter empregado a pontuação de forma adequada e correta para dar sentido ao que foi escrito e, para fazer isso, eles deveriam ter a compreensão da função da pontuação; o descritor “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 selecionado porque os alunos deveriam ter a compreensão da estrutura textual da autobiografia, para poder organizar as informações de acordo com ela e que, no caso, eles deveriam ter identificado a diferença entre a biografia e a autobiografia; e o descritor “Identificar o tema de um texto” foi selecionado, porque os alunos deveriam identificar o tema do texto – uma autobiografia – para poder confeccioná-lo.

Pode-se perceber que as justificativas oferecidas pela docente para o estabelecimento de relações entre as aprendizagens dos alunos e os tópicos e descritores do Saeb amparam-se nas intenções que a professora tinha com o ensino dos conteúdos curriculares presentes nesse episódio, assim como, nas características da atividade.

Assim, as aprendizagens previstas pela docente seriam esperadas para um único tópico (tema) da matriz de referência do Saeb. Em termos estritamente formais, a estimativa corresponde com a matriz, embora nenhuma dessas relações tenha apresentado correspondência com o que é disposto no Saeb.

No **episódio 10**, a professora participante também não identificou aprendizagem dos alunos, justificando que, naquele momento, o que ocorreu foi a “construção do conceito” da classe gramatical artigo, junto de sua “intervenção”. A professora afirmou ainda, que ela só saberá se os alunos aprenderam “no momento em que eles fizerem atividades relacionadas ao tema”, mas que naquele momento, diante do *feedback* dado por eles a ela, concluiu que os discentes compreenderam o conceito, considerando apenas o desempenho dos alunos para afirmar se houve ou não aprendizagem.

Ainda nesse episódio, a professora participante afirmou não ter encontrado nenhuma correspondência com os tópicos e descritores da matriz de referência Saeb, mas que tinha o objetivo de atingir o tópico “Coerência e Coesão no Processamento do Texto”, ou seja, fazer com que os alunos produzissem um texto coerente e coeso, e, enquanto descritor, o seu

objetivo era atingir o descritor “Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.”, ou seja, saber empregar o artigo em um texto. Na avaliação da professora, isso não aconteceu porque a sua prática educativa foi mal dirigida, ou seja, suas orientações foram insuficientes para promover a aprendizagem nos alunos.

As justificativas para as estimativas da docente encontram-se amparadas nas intenções que a professora tinha com o ensino dos conteúdos curriculares, assim como, nas características da atividade.

A correspondência entre as aprendizagens intencionadas pela professora com tópicos e descritores do Saeb encontra-se de acordo com o que é disposto na matriz, ou seja, as aprendizagens desejadas para o tópico ou tema “Coerência e Coesão no Processamento do texto” (TIV) estão presentes no descritor “Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc.” (D12).

No **episódio 11**, a professora participante analisou que a ocorrência da aprendizagem esteve restrita aos alunos que assinalaram apenas as palavras que tinham a função gramatical de artigo em ambos os textos. A atividade exigia a compreensão, a apropriação e a empregabilidade da definição e do conceito do termo de forma adequada.

A docente identificou como aprendizagem o desempenho dos alunos em assinalar, corretamente, apenas as palavras com função gramatical de artigo em dois textos.

Para o episódio 11, a professora participante não estimou correspondência com os tópicos e descritores da matriz de referência Saeb porque, em sua opinião, não houve aprendizagem dos alunos, mas sim um processo de ensino e aprendizagem. Afirmou que, na verdade, as condições dispostas são percussoras para que os alunos futuramente atinjam o tópico “Coerência e Coesão no Processamento do Texto”.

Como acima descrito, na etapa 2, a docente estimou que a ocorrência da aprendizagem esteve restrita aos alunos que emitiram a resposta correta na atividade. Por sua

vez, na etapa 3, a professora relatou que não houve aprendizagem e que ainda estava acontecendo um “processo de ensino”. O que a professora entende por processos de ensino e aprendizagem ao fazer essa afirmação?

Para o último episódio da SA1 (Situação de Aprendizagem 1), o **episódio 12**, a professora participante afirmou que houve aprendizagem por parte dos alunos, mas que não acredita que essas medidas sejam emitidas em outros momentos e independentes do seu auxílio. A docente avaliou que o momento em que os alunos expressaram a aprendizagem foi quando eles estavam realizando a atividade, mesmo com o auxílio dela em diversos momentos, mas que a maioria da sala respondeu as questões de forma independente, ou seja, que a aprendizagem se encontra “na intenção dos alunos responderem as questões”. Ela ressaltou que, diante do contato com os registros em vídeo, acredita que “pecou” nas orientações iniciais para a execução da atividade, compreendendo que se as orientações tivessem sido diferentes, talvez, as aprendizagens fossem diferentes e um maior número de alunos apresentaria desempenhos melhores e mais adequados diante da atividade. Por fim, a docente afirmou que as aprendizagens apresentadas pelos alunos foram o reconhecimento da linguagem, ampliação de vocabulário, empregabilidade do adjetivo e inferir informações presentes nos textos.

A professora encontrou correspondência entre as aprendizagens emitidas pelos alunos e o tópico “Coerência e Coesão no Processamento do Texto” e os descritores “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”, “Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa”, “Identificar o tema de um texto” da matriz de referência do Saeb.

Como justificativa para a seleção do tópico “Coerência e Coesão no Processamento do Texto” a professora afirmou que os alunos tinham que ter coerência e

coesão para responder todas as perguntas, ou seja, coerência na leitura e na interpretação dos textos e coesão no momento de responder as questões. O descritor “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 selecionado porque, nos três textos trabalhados anteriormente, o mesmo tema foi tratado de diferentes maneiras, sendo que os alunos tinham que reconhecer as três formas em que o mesmo tema foi tratado; o descritor “Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa” foi selecionado porque os alunos tinham que identificar que o conflito gerador dos três textos era os “nordestinos”; e, por último, o descritor “Identificar o tema de um texto” foi selecionado porque os alunos tinham que identificar o tema dos três textos.

As justificativas da docente encontram-se amparadas nas características da atividade proposta, como também nas propriedades do material didático utilizado durante a atividade.

Por fim, constatou-se que as estimativas realizadas pela professora com o desempenho dos alunos com os tópicos e descritores da matriz de referência do Saeb, encontram-se em convergência com o que é disposto pelo documento, uma vez que diferentes descritores podem ser esperados para um único tópico. A única dentre as estimativas que apresentou correspondência com o que é disposto no Saeb foi o descritor “Identificar o conflito gerador de enredo e os elementos que constroem a narrativa” (D7) com o tópico “Coerência e Coesão no Processamento do texto” (TIV).

4.1.3 Fase 1/Etapa 4

Nesta etapa, foi apresentada à professora participante uma tabela (APÊNDICE C) contendo as seguintes informações: o episódio e seu respectivo assunto; o(s) descritor(es) selecionado(s) pela professora participante, na Etapa 3 da Fase 1, para cada episódio; o(s) tópico(s) selecionado(s) pela professora participante, na Etapa 3 da Fase 1, para cada episódio; a justificativa dada pela docente para cada seleção de descritores e tópicos; e uma análise da pesquisadora de cada episódio sobre as condições didáticas disponibilizadas pela docente e o impacto disso no desempenho dos alunos, sendo que esta análise estava disponibilizada em três colunas: (a) Antecedentes: as condições didáticas disponibilizadas pela professora; (b) Respostas: as ações dos alunos diante das condições didáticas disponibilizadas pela professora; (c) Consequentes: as ações emitidas pela professora diante das respostas emitidas pelos alunos.

A pesquisadora entregou uma cópia da tabela para a professora participante, e realizou a leitura, por episódio, para a docente. Ao final, a docente deveria responder a duas indagações: 1) as condições didáticas relatadas foram suficientes para estabelecer as aprendizagens especificadas pelo descritor?; 2) tais aprendizagens estavam de acordo com os tópicos indicados por ela?

Diante disso, no **episódio 1**, a professora participante afirmou que as aprendizagens elencadas por ela na Etapa 3 da Fase 1, com os descritores e tópicos do Saeb, poderiam ser “mais amplas, e mais bem elaboradas”, e que isso poderia ter ocorrido se houvesse um número maior de exercícios sobre o tema e uma variedade de tipos de exercícios, mas que, dentro do que ela tinha programado, os objetivos foram atingidos. A docente afirmou ainda que a aprendizagem dos alunos ficou explícita porque eles demonstraram empenho em fazer o exercício, e mesmo quando erravam a atividade, sabiam que haviam errado. Diante das análises da pesquisadora para este episódio, a professora manteve suas análises para o descritor “Inferir o sentido de uma palavra ou expressão”, e para

os tópicos “Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido” e “Procedimentos de Leitura”. Entretanto, a docente alterou sua análise para o tópico “Implicações do Suporte, do Gênero e /ou do Enunciador na Compreensão do Texto”, afirmando que elas não se encontravam completamente de acordo com o que é preconizado pelo tópico, porque o repertório exigido no momento da atividade para os alunos não foi ampliado para outros contextos, principalmente os de produção de texto, ficando restrita apenas à execução da atividade.

No **episódio 2**, a professora participante, diante da análise da pesquisadora, manteve suas estimativas e justificativas para os descritores “Inferir uma informação implícita em um texto” e “Identificar o tema de um texto”, assim como para os tópicos “Coerência e Coesão no Processamento do Texto” e “Procedimentos de Leitura”. Já para o descritor “Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações”, a docente afirmou que as condições didáticas disponibilizadas por ela não foram suficientes para promover essas aprendizagens, porque o exercício deveria ter sido intensificado, e que ela deveria ter retomado a questão do uso da pontuação por várias vezes, o que, em sua opinião, não foi feito e que era exatamente isso que o descritor exigia e que isso pode ter dificultado o resultado final.

No **episódio 3**, a professora participante mesmo não tendo identificado aprendizagens dos alunos na etapa 2, mas estimado correspondências entre medidas de desempenho dos alunos com os tópicos e descritores da matriz de referência do Saeb, na etapa 3, após entrar em contato com as análises da pesquisadora, manteve suas análises realizadas nas etapas anteriores, sustentando suas justificativas para as correspondências estimadas nas características da atividade proposta e nas propriedades do material didático utilizado.

No **episódio 4**, após entrar em contato com suas análises nas etapas 2 e 3, e com as análises da pesquisadora, a professora participante sustentou suas análises para os

descritores “Identificar o tema de um texto” e “Localizar informações explícitas em um texto”, e sobre o tópico “Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido”. Entretanto, sobre a aprendizagem relacionada com os descritores “Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto, etc.)”, “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” e “Inferir uma informação implícita em um texto”, e o tópico “Procedimentos de Leitura”, a professora analisou que as condições disponibilizadas por ela não foram suficientes para promover essas aprendizagens, uma vez que, na oralidade, os alunos apresentaram a interpretação adequada do material gráfico, mas, no momento do registro escrito, essa aprendizagem não ficou explícita, devido a dificuldade apresentada pelos discentes no momento de responder às questões e na quantidade de induções que ela promoveu durante a atividade.

No **episódio 5**, a professora participante, mesmo não tendo identificado aprendizagens dos alunos na etapa 2, mas estimado correspondências entre medidas de desempenho dos alunos com os tópicos e descritores da matriz de referência do Saeb, na etapa 3, após entrar em contato com as análises da pesquisadora, manteve suas análises realizadas nas etapas anteriores, sustentando suas justificativas para as correspondências estimadas no fazer da docente, durante o episódio e nas intenções da docente, ao promover essa situação de ensino.

No **episódio 6**, a professora participante, diante da análise da pesquisadora, manteve suas estimativas e justificativas para os descritores “Inferir o sentido de uma palavra ou expressão”, “Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa” e “Localizar informações explícitas em um texto”, considerando o tópico “Procedimentos de leitura”. Já sobre a aprendizagem relacionada com o descritor “Inferir uma

informação implícita em um texto”, a professora analisou que as condições disponibilizadas por ela não foram suficientes para promover essa aprendizagem, visto que os alunos apresentaram muita dificuldade durante a execução da atividade para inferir sobre fatos do texto.

No **episódio 7**, a professora participante, após entrar em contato com todas as suas análises elaboradas nas etapas 2 e 3, e com as análises da pesquisadora, sustentou todas as suas estimativas e justificativas entre as medidas de aprendizagens emitidas pelos alunos com os tópicos e descritores do Saeb. É importante ressaltar que as justificativas continuaram amparadas no tipo de atividade proposta e nas características da atividade (aquilo que o discente deveria fazer durante a atividade).

No **episódio 8**, a professora participante, mesmo não tendo estimado aprendizagens na etapa 2 deste estudo, mas tendo estimado correspondências entre medidas de desempenho dos alunos com tópicos e descritores do Saeb, na etapa 3, diante da análise da pesquisadora, manteve suas estimativas e justificativas para os descritores “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” e “Localizar informações explícitas em um texto”, para o tópico “Relação entre Textos”. Entretanto, sobre a aprendizagem relacionada com o descritor “Inferir uma informação implícita em um texto”, a professora afirmou que a aprendizagem, preconizada por ele, não ocorreu porque não houve nenhuma condição didática para que essa medida pudesse emergir, ou seja, não foi trabalhada nenhuma informação implícita no texto.

Para o **episódio 9**, a professora participante reafirmou a sua análise realizada nas etapas anteriores, compreendendo esse momento como uma não aprendizagem dos alunos, justificando que faltou o subsídio de suas orientações para eles e o suporte do material, alegando que eles não tinham em mãos nenhum material que tratasse da autobiografia.

Segundo a professora, deveria ter sido uma aula mais elaborada, na qual ela deveria ter trabalhado a autobiografia de um autor antes de exigir que os alunos fizessem a sua própria, sendo que as orientações da atividade foram dispostas de forma confusa, segundo avaliação da professora.

Para o **episódio 10**, a professora participante também reafirmou a sua análise, realizada nas etapas anteriores, compreendendo esse momento não como uma aprendizagem por parte dos alunos, mas como o resgate das condições didáticas disponibilizadas ao longo de todo o ciclo para poder dar continuidade à definição e conceitualização do termo “artigo” como uma classe gramatical.

No **episódio 11**, a professora participante sustentou sua análise realizada nas etapas anteriores, compreendendo esse momento como uma não aprendizagem dos alunos, justificando que faltou uma retomada da definição da classe gramatical “artigo” e a execução de outras atividades, para depois partir para a ampliação do conceito com a atividade que foi trabalhada nesse episódio. Portanto, não ocorreu aprendizagem porque faltaram orientação e suporte adequado por parte da professora para que essa aprendizagem emergisse.

Por último, para o **episódio 12**, a docente, após entrar em contato com as análises da pesquisadora, sustentou suas estimativas e justificativas para os descritores “Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa” e “Identificar o tema de um texto”, e para o tópico “Coerência e Coesão no Processamento do Texto”. Já para o descritor “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”, a professora participante afirmou que as condições disponibilizadas por ela não foram suficientes para promover tal aprendizagem, porque a sua prática deveria ter sido diferente, analisando que ela deveria ter passado os vídeos referentes ao tema antes de

dar o questionário integrado para os alunos fazerem e que, dessa forma, eles não teriam apresentado as dúvidas que apresentaram durante a atividade.

Posteriormente ao procedimento relatado acima, a pesquisadora apresentou uma tabela denominada “Tabela Síntese de Análise das Aprendizagens dos Alunos elaborada pela Professora Participante” (APÊNDICE D), para a docente contendo suas respostas diante das intervenções realizadas nas Etapas 2, 3 e 4 da Fase 1, para cada episódio apresentado, com o objetivo de fazer uma síntese das análises realizadas pela professora durante a primeira fase da pesquisa. A pesquisadora realizou a leitura das análises realizadas pela professora e, ao final de cada episódio, a professora poderia realizar observações e tecer comentários sobre a leitura.

Sobre o **episódio 1**, a professora participante, após ouvir o relato sobre as suas análises realizadas nas etapas anteriores da primeira fase da pesquisa, não apresentou observações e manteve a redação proposta pela pesquisadora. Sobre o **episódio 2**, a professora teceu uma observação no Momento 3, em que ela analisa o procedimento de leitura dos alunos. Inicialmente, ela afirmou que os alunos não realizam uma interpretação adequada do texto por serem imaturos. Contudo, afirmou, desta vez, que as interpretações inadequadas dos alunos ocorreram porque eles possuem um déficit de conteúdo do Ciclo I, ou seja, que esse conteúdo não foi desenvolvido de maneira adequada dentro de todo o processo de ensino-aprendizagem do Ciclo I do Ensino Fundamental. Sobre o **episódio 3**, a professora participante alterou sua análise no Momento 1, afirmando que, neste momento, houve aprendizagem por parte dos alunos durante a leitura da obra, mas que essa aprendizagem não era um objetivo da docente, ou seja, que seu objetivo residia em apenas fazer um levantamento do conhecimento prévio dos alunos sobre o tema e mobilizá-los para as discussões acerca do assunto. Sobre o **episódio 4**, a professora participante não quis tecer nenhuma observação ou fazer alterações em sua análise, mantendo a compreensão adotada em

outros momentos. Sobre o **episódio 5**, a docente alterou sua análise no Momento 1, afirmando que aconteceram aprendizagens durante esse episódio, mas que tais aprendizagens não aconteceram em sua totalidade, porém, as que aconteceram estavam em acordo com os descritores e tópicos da matriz de referência do Saeb (Sistema de Avaliação da Educação Básica) para a disciplina de Língua Portuguesa. Sobre os **episódios 6, 7, 8, 9, 10, 11 e 12**, a professora participante não quis tecer nenhuma observação ou fazer alterações em sua análise, mantendo a compreensão adotada em outros momentos.

Diante dos resultados apresentados na Fase 1, foi possível constatar que na Etapa 2, assim como na Etapa 1, a professora participante estimou aprendizagens para os alunos sem relacioná-las como a matriz de referência do Saeb, demonstrando assim, independência em relação ao documento oficial.

Ainda sobre as estimativas de aprendizagens dos alunos realizadas pela docente na Etapa 2, foi possível constatar que a professora deu ênfase em suas análises ao desempenho apresentado pelos discentes (nos episódios 2, 4, 7, 10 e 11), ou seja, suas estimativas de aprendizagem, de modo exclusivo, tiveram sua ocorrência vinculada com os acertos dos alunos na realização das atividades, e a não ocorrência de aprendizagem vinculou-se ao erro dos alunos às perguntas ou às atividades propostas em sala de aula. No episódio 10, em que a docente não identificou a emissão de aprendizagens, a sua justificativa para essa não ocorrência recaiu, também, sobre o desempenho dos alunos no momento da execução da atividade proposta. Em outros episódios (1 e 6), em suas estimativas, a professora considerou o desempenho dos alunos diante das condições didáticas disponibilizadas por ela e o impacto que essas condições tiveram na ocorrência ou não da aprendizagem (episódios 8 e 9) dos discentes. Apenas no último episódio (episódio 12) é que, em suas estimativas, a professora participante considerou as condições didáticas disponibilizadas por ela para as medidas de

desempenho emitidas pelos alunos e as consequências que essa aprendizagem teria para os discentes em momentos futuros.

No que se refere às correspondências entre as aprendizagens estimadas na Etapa 2 com os tópicos e os descritores da matriz de referência do Saeb, a docente, ora contrariou os dispostos da matriz relacionando um mesmo descritor para diferentes tópicos, como se apenas um descritor definisse as aprendizagens desejadas por vários tópicos (episódios 1 e 7), ora estabeleceu estimativas correspondentes com a matriz, já que ambas admitem que um mesmo tópico abranja aprendizagens distintas (episódios 2, 3, 4, 5, 6, 8, 9 e 12), mas mutuamente excludentes. Entretanto, a maioria das relações estabelecidas pela docente entre as aprendizagens relatadas com os descritores e desses com os tópicos não correspondeu com o que está disposto na matriz de referência do Saeb.

Além disso, as justificativas da professora participante para as suas estimativas recaíram sobre as seguintes dimensões: as características da atividade proposta (episódios 1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 9, 10 e 12), o material e/ou das propriedades do material didático (episódios 2, 3, 6 e 12), em suas intenções ou no seu fazer (episódios 5, 9 e 10). Exceto a estimativa do descritor “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”, no episódio 5, estava amparada nas ações dos alunos.

Na etapa 4, após entrar em contato com as análises da pesquisadora, a professora participante, sustentou a maioria das suas argumentações, mesmo diante do contato com as análises da pesquisadora, ou seja, mesmo na interação com a pesquisadora e com suas análises, a docente manteve sua compreensão da maioria das aprendizagens emitidas pelos alunos e sua relação com os tópicos e descritores da matriz de referência do Saeb. Entretanto, a professora participante realizou alterações em suas análises (episódios 1, 2, 4, 6, 8 e 12), ao identificar insuficiência de suas condições didáticas para o desenvolvimento de alguns

comportamentos dos alunos, mas ela ainda não identificou as condições conseqüentes à ação dos alunos como importante condição para o estabelecimento das aprendizagens.

Por sua vez, os registros exibidos nos 12 episódios evidenciaram algumas características no “fazer da professora”, diante das suas interações com os alunos. Durante a Fase 1 desta pesquisa, a professora, nos episódios 1, 2, 4 e 9, prescindiu de fornecer orientações quanto à execução da atividade a ser executada pelos alunos. Diante de tal ocorrência, os alunos apresentaram dúvidas sobre como executar a atividade proposta pela docente (episódios 1, 2 e 4). Diante da falta de orientação e de explicações que fossem anteriores à execução da atividade, os alunos apresentaram dúvidas quanto à compreensão dos conceitos de “Rimas” e “Autobiografia”, nos episódios 1 e 9, assim como, fez com que a professora participante induzisse, no momento da execução da atividade, com dicas e respostas dadas previamente, a resposta que deveria ser emitida pelos alunos, (episódios 1, 4, 8 e 9), e nos momentos de correção das atividades (episódio 11).

Nos episódios 6 e 12, a professora participante forneceu orientações quanto à execução da atividade, mas acabou por induzir as respostas dos alunos com dicas e respostas dadas, o que não permitiu que fosse possível identificar se as respostas emitidas pelos alunos estivesse sob o controle das condições didáticas disponibilizadas pela professora anteriormente ou se estavam sob o controle das induções da professora.

Entretanto, nos episódios 7 e 8, percebe-se que a professora participante forneceu orientações à execução das atividades ou nos momentos de discussão e apresentação de conceitos, sem induzir as respostas dos alunos com dicas e respostas dadas. E, por último, durante as correções das atividades dos episódios 2 e 11, a professora conseqüenciou a emissão das respostas corretas e incorretas dos alunos, dizendo se suas respostas estavam corretas ou incorretas. Diante das respostas corretas, ora parafraseava a fala dos alunos, ora reforçava os seus comportamentos com elogios. E diante das respostas incorretas dos alunos,

ora a professora “dizia que a resposta estava correta” e emitia a resposta correta, ora pedia para que os demais alunos fizessem isso.

Ao finalizar a Fase 1, cabe-nos indagar sobre o possível alcance de todas as atividades já realizadas em interação com a professora participante. De modo mais específico, as características acima expostas mesclam dados de observação das interações em sala de aula, com análises da professora sobre tais interações induzidas pela pesquisadora, com prioridade para a identificação de descrição de aprendizagens (Etapa 2) e vinculação com dimensões (tópicos e descritores) da matriz Saeb (Etapa 3), além do contato com sínteses de tais discussões e com propostas de interpretação da pesquisadora (Etapa 4). Assim, na sequência desta pesquisa, a Fase 2 investigou se, e em que extensão, as condições de interação e de discussão às quais a professora esteve exposta na Fase 1 estariam vinculadas com a sua atuação ao ministrar novos conteúdos curriculares para a mesma turma.

4.2 Fase 2

4.2.1 Fase 2/Etapa 1

A Etapa 1 da Fase 2 constituiu-se nos registros em vídeo da SA2 (Situação de Aprendizagem 2), culminando num total de 24 aulas sobre o conteúdo curricular “Gêneros Textuais: Publicidade e Propaganda”, e no contato com o planejamento da professora participante para as aulas referentes à SA2.

De maneira recorrente à Fase 1/Etapa 1 desse estudo, a professora participante não considerou a matriz de referência do Saeb para elaborar o seu planejamento de aulas da SA2, demonstrando independência em relação ao documento oficial.

4.2.2 Fase 2/Etapa 2

Nesta etapa foi realizada a seleção e a edição de 06 episódios das 24 aulas referentes à SA2 (Situação de Aprendizagem 2) que, assim como na Fase 1, visaram demonstrar as interações entre a professora participante e os alunos que pudessem ilustrar as condições de ensino disponibilizadas pela docente e as possíveis medidas de aprendizagem apresentadas pelos alunos.

A Figura 4 apresenta os temas dos episódios selecionados da SA2 (Situação de Aprendizagem 2), em quais aulas estes ocorreram, e um resumo das atividades executadas.

Figura 4 – Episódios Selecionados para a SA2 (Situação de Aprendizagem 2)

Episódios	Temas	Aulas	Resumo das Atividades Executadas
01	Publicidade e Propaganda	Aula 1 Aula 2	A professora faz a leitura coletiva de um texto para os alunos que contém a definição dos conceitos de “publicidade” e de “propaganda” fornecendo exemplos de cada um dos conceitos. Na aula seguinte, a professora entrega para os alunos outro texto também com a definição dos conceitos de “publicidade” e “propaganda” e solicita que eles façam a leitura individual e silenciosa do texto. Posteriormente à leitura, a professora inicia uma discussão com a turma sobre os conteúdos do texto, ou seja, que a definição de publicidade vincula-se à venda de um produto ou de um conceito, e que a definição de propaganda vincula-se à ideia de informar à população sobre determinado assunto, e dos tipos de meio de comunicação em que se pode encontrar uma publicidade ou uma propaganda.
02	Publicidade e Propaganda	Aula 2	A professora entrega para os alunos uma atividade para que eles identifiquem quais são as publicidades e quais são as propagandas e dá um tempo para a realização da atividade. Posteriormente, a professora faz a correção oral e coletiva da atividade, indagando aos alunos em cada item, se ele é uma propaganda ou uma publicidade, e pede para que a sala, de forma aleatória e coletiva, justifique as suas respostas com base nos conceitos que foram lidos nos dois textos fornecidos por ela.
03	Slogan e Logotipo	Aula 3	A professora fixa na lousa várias publicidades e suscita com todos os alunos uma discussão acerca dos conceitos de logotipo e slogan,

			demonstrando, num primeiro momento, quais são os logotipos e os slogans presentes nas publicidades, e fornecendo o conceito de slogan e logotipo oralmente para os alunos. Posteriormente, solicita que a sala identifique os slogans e os logotipos das demais publicidades. Além disso, a professora fornece vários outros exemplos, oralmente, de publicidades para os alunos e solicita que eles identifiquem os slogans e os logotipos dos exemplos fornecidos por ela. Posteriormente, a professora entrega para os alunos um texto com a definição dos conceitos de slogan e logotipo, e solicita que os alunos façam a leitura do texto de forma coletiva. A cada trecho do texto, a professora interrompe a leitura para fazer observações e esclarecimentos sobre o conteúdo do texto.
04	Slogan e Logotipo	Aula 4	A professora entrega cinco publicidades para que os alunos possam identificar os logotipos e os slogans de cada uma. A professora dá um tempo para os alunos executarem a atividade. A professora passa de carteira em carteira oferecendo auxílio aos alunos, ou seja, verificando a execução da atividade de cada aluno, e fornecendo o feedback se a atividade está correta ou incorreta. Posteriormente, a docente realiza a correção da atividade de forma coletiva e oral com a sala.
05	Jingles	Aula 5 Aula 10	A professora faz a exibição de vários vídeos de comerciais antigos para os alunos, e pede para que eles identifiquem e registrem os logotipos e os slogans de cada comercial. A apresentação de cada vídeo é seguida de comentários explicativos da professora para os alunos sobre o conceito de jingle, afirmando que se trata das “músicas” dos comerciais de rádio e TV, e que o jingle deve conter o slogan e o logotipo do produto. Em outra aula, a professora faz a correção da atividade, ou seja, verifica, de forma coletiva e oral, se os alunos identificaram corretamente os slogans e os logotipos contidos nos jingles dos comerciais exibidos em vídeo.
06	Publicidade e Propaganda (Slogan, Logotipo e Jingles).	Aula 8 Aula 10	A professora distribui revistas para os alunos e solicita que eles achem uma publicidade, e que criem uma publicidade de um produto concorrente, contendo logotipo, slogan e jingle. A professora dá um tempo para a execução da atividade e, nesse momento, fornece um exemplo confeccionado por ela da atividade, ou seja, ela cria a publicidade de um esmalte, com slogan e logotipo. Em outra aula, a professora faz a correção oral e coletiva da atividade, passando em cada carteira e demonstrando para toda a sala as publicidades criadas pelos alunos.

Após a exibição de cada episódio, a orientação da pesquisadora foi para que a professora participante, diante dos registros em vídeo de tais episódios, estimasse correspondências entre as medidas de aprendizagem apresentadas pelos alunos com os tópicos e com os descritores de desempenho da matriz de referência do Saeb (Brasil, 2011) para o 5º ano do Ciclo I do Ensino Fundamental, na disciplina de Língua Portuguesa.

Para o **episódio 1**, a professora estimou como possíveis aprendizagens dos alunos, na oralidade, a compreensão do texto escrito, coerência e coesão no processamento dos dados apresentados no texto e fixação dos conceitos de publicidade e propaganda, dando enfoque à sua análise das aprendizagens ao desempenho emitido pelos alunos no momento da discussão sobre o tema.

Em relação aos tópicos e descritores da matriz de referência Saeb, a professora participante encontrou correspondências entre as medidas de aprendizagens emitidas pelos alunos com o tópico “Relação entre Textos” e os descritores “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”, “Localizar informações explícitas em um texto” e “Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros”; e o tópico “Procedimentos de Leitura” e os descritores “Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros” e “Identificar o tema de um texto”.

A justificativa da professora participante para a escolha do tópico “Relação entre Textos” e dos descritores “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”, “Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros”, “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” e “Identificar o tema de um texto” foi a de que os alunos tinham que

comparar dois textos, identificar que um texto se tratava de uma publicidade e que o outro texto se tratava de uma propaganda e compreender suas diferentes funções. Já a escolha do descritor “Localizar informações explícitas em um texto” foi justificada pelo fato de que os alunos, durante a leitura dos textos, conseguiram localizar adequadamente as informações explícitas e com maior facilidade não havendo um número tão expressivo de dúvidas e confusões de interpretação em comparação a fase anterior da pesquisa. E para o tópico “Procedimentos de Leitura”, a professora justificou a sua escolha afirmando que os alunos conseguiram “acompanhar bem a leitura e interpretar de maneira adequada os textos”.

Nesse episódio, as justificativas da docente para as estimativas entre as medidas de desempenho desejadas dos alunos com os tópicos e os descritores do Saeb se basearam nas características da atividade proposta, como se essas ações significassem as habilidades dos discentes e não conteúdos curriculares. Apenas as estimativas dos descritores “Localizar informações explícitas em um texto” e “Identificar o tema de um texto” estavam amparadas nas ações efetuadas pelos alunos e não o que eles deveriam fazer.

Replicando características apresentadas na Fase 1, constatou-se que estimativas da docente, ora correspondem (diferentes descritores para um mesmo tópico), ora contrariam (um mesmo descritor especificando aprendizagens de diferentes tópicos) as características expressas no documento oficial (matriz). Além disso, foram registradas estimativas que apresentaram equivalência com o que é disposto no Saeb, como, por exemplo, com o descritor “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” (D15), com o tópico “Relações entre textos” (TIII), e o descritor “Identificar o tema de um texto” com o tópico “Implicações do Suporte, do Gênero e /ou do Enunciador na Compreensão do Texto”.

Para o **episódio 2**, a professora participante estimou como possíveis aprendizagens dos alunos a sistematização, a identificação e a apropriação do conceito básico de propaganda e publicidade, restringiu-se ao desempenho emitido pelos alunos durante a execução e correção coletiva da atividade em suas análises sobre as aprendizagens ocorridas.

Em relação aos tópicos e descritores do Saeb para a disciplina de Língua Portuguesa, a docente encontrou correspondências entre as medidas de aprendizagens emitidas pelos alunos com os tópicos “Coerência e Coesão no Processamento do Texto” e “Procedimentos de Leitura” e o descritor “Identificar o tema de um texto”. A justificativa da professora participante para os tópicos “Coerência e Coesão no Processamento do Texto” e “Procedimentos de Leitura” recaiu sobre o fato de que os alunos deveriam ter a coerência entre a palavra propaganda e publicidade com um texto de propaganda e de publicidade e deveriam fazer a leitura de um texto imagem para depois fazer a comparação com o texto que definia os conceitos. A justificativa da docente para a escolha do descritor “Identificar o tema de um texto” foi a de que os alunos tinham que identificar a diferença entre um texto de publicidade e um texto de propaganda que estava descrito através das imagens apresentadas pela própria professora.

As justificativas da docente sustentam-se nas características da atividade proposta, a saber, nas ações que os alunos deveriam emitir ao executar a atividade.

Verificou-se, também, que as estimativas contrariam os dispostos na matriz de referência do Saeb, pois a professora considerou que um mesmo descritor poderia especificar as aprendizagens para diferentes tópicos, ou seja, a docente afirmou que as aprendizagens objetivadas por ela, nesse episódio, corresponderiam com o descritor “Identificar o tema de um texto” (D6) e definiria as aprendizagens desejadas para os tópicos “Procedimentos de Leitura” (TI) - idem a matriz de referência - e “Coerência e Coesão no Processamento do texto” (TIV).

Para o **episódio 3**, a professora participante estimou como possíveis aprendizagens dos alunos a sistematização e identificação dos conceitos de slogan e logotipo, uma sistematização que aconteceu na oralidade. Assim como nos episódios anteriores, para estimar essa aprendizagem, a docente, se limitou ao desempenho emitido pelos alunos.

Sobre os tópicos e descritores do Saeb, a professora estimou correspondências entre as aprendizagens emitidas pelos alunos com o tópico “Relação entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido” e o descritor “Interpretar texto com o auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, fotos, etc.)”.

A justificativa para a escolha do tópico “Relação entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido” foi a de que os alunos, ao visualizarem as imagens exibidas por ela, conseguiram identificar, com facilidade, os conceitos que a própria docente pretendia atingir, ou seja, logotipo e slogan, inseridos em publicidades e propagandas. E a escolha do descritor “Interpretar texto com o auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, fotos, etc.)” foi amparada no fato de que os alunos deveriam interpretar a leitura do texto sobre propaganda e publicidade de acordo com materiais diversos.

As justificativas da docente sustentam-se nas intenções da professora ao propor a atividade aos alunos e nas propriedades do material didático utilizado durante a atividade. Apenas a estimativa do descritor “Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto, etc.)” estava amparada nas ações efetuadas pelos alunos e não o que eles deveriam fazer.

Sobre as estimativas de correspondência elaboradas pela professora, pode-se verificar que essas não são equivalentes com os dispostos da matriz uma vez que o descritor “Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto etc.)” (D5), não define as aprendizagens do tópico “Coerência e Coesão no Processamento do

texto” (TIV), como preconizado pela docente, mas sim, do tópico “Implicações do Suporte, do Gênero e /ou do Enunciador na Compreensão do Texto” (TII).

Para o **episódio 4**, a docente estimou como possível aprendizagem dos alunos a sistematização em registro escrito dos conceitos de slogans e logotipo. Dessa forma, as estimativas da professora, mais uma vez, restringiram-se ao desempenho emitido pelos alunos.

Em relação aos tópicos e descritores do Saeb para a disciplina de Língua Portuguesa, a docente encontrou correspondências entre as medidas de aprendizagens emitidas pelos alunos com o tópico “Relação entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido” e justificou essa estimativa afirmando que os alunos deveriam, dentro de cada texto imagem, identificar os elementos constitutivos da publicidade que eram os slogans e os logotipos. Já para os descritores presentes na matriz de referência, a professora participante não estimou nenhuma correspondência entre as medidas de aprendizagem apresentadas pelos alunos neste episódio.

As justificativas da docente para as estimativas entre as medidas de desempenho desejadas dos alunos e o tópico do Saeb, no episódio 4, encontram-se amparadas nas características da atividade proposta (nas ações que os alunos deveriam emitir ao executar a atividade).

A estimativa e a justificativa da professora de relacionar apenas um tópico para as aprendizagens objetivadas nesse episódio divergem dos dispostos na matriz de referência do Saeb, uma vez que, para a matriz, os tópicos são temas, com descritores que indicam as habilidades a serem avaliadas. Assim, são os descritores que definem ou expressam, nos termos do documento oficial (matriz), associações entre conteúdos curriculares e operações mentais desenvolvidas pelos alunos. Tais associações definem as habilidades gerais que se esperam dos estudantes. Diferentemente, a professora vinculou as aprendizagens

exclusivamente com os tópicos, com os temas, com os nomes dos conteúdos ministrados e não com as ações dos alunos em interação com as condições de ensino.

Para o **episódio 5**, a professora participante não estimou nenhuma aprendizagem por parte dos alunos, afirmando que, no momento da correção, houve uma desorganização, por parte dos alunos, para emitirem as suas respostas da atividade, que a própria docente não conseguiu conter e organizá-los e que, diante disso, ela induziu várias respostas dos alunos, não sendo possível identificar se as respostas e os desempenhos (acerto e erro) apresentados pelos alunos estavam sob o controle das práticas educativas da professora no momento da execução da atividade, ou se estavam sob o controle das induções realizadas pela própria docente, no momento da correção da atividade.

Embora a professora participante não tenha estimado nenhuma aprendizagem para o episódio acima, a sua justificativa para a não ocorrência dessa aprendizagem foi amparada no desempenho dos alunos e nas condições didáticas disponibilizadas pela docente no momento de correção da atividade.

Mesmo assim, a docente estimou correspondências com descritores da matriz de referência do Saeb, afirmando que ela tinha a intenção de que os repertórios compreendidos pelos descritores emergissem nos alunos após toda a execução do episódio 5. Portanto, os descritores selecionados pela professora participante foram: “Inferir uma informação implícita em um texto” e “Localizar informações explícitas em um texto”. A justificativa para a escolha de ambos os descritores foi a de que os alunos deveriam inferir informações implícitas e explícitas nos jingles apresentados pela professora.

Nesse episódio, as justificativas da docente para as correspondências entre as aprendizagens dos alunos e os tópicos e os descritores do Saeb encontram-se amparadas, mais uma vez, nas características da atividade proposta, ou seja, nas ações que os alunos deveriam emitir ao executar a atividade e nas intenções da professora ao propor tal atividade.

A professora contrariou características da matriz ao relacionar as aprendizagens pretendidas somente com descritores, prescindindo da vinculação de tais aprendizagens com tópicos (temas).

Para o último episódio dessa fase, o **episódio 6**, a professora participante estimou como possível aprendizagem dos alunos o emprego correto e adequado dos conceitos de slogan, jingle e logotipo, sistematizados em um único registro. Assim como nos episódios anteriores, para estimar essa aprendizagem, a docente, restringiu-se ao desempenho emitido pelos alunos.

Em relação aos tópicos e descritores da matriz de referência Saeb, a docente estimou correspondências entre as medidas de aprendizagens emitidas pelos alunos com o tópico “Relação entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido” e os descritores “Interpretar texto com o auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, fotos, etc.)”, “Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros” e “Inferir o sentido de uma palavra ou expressão”.

A justificativa para a escolha do tópico “Relação entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido” foi a de que os alunos deveriam utilizar os recursos de imagem, texto e som para produzirem uma publicidade com todos os seus elementos constitutivos. Já para o descritor “Interpretar texto com o auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, fotos, etc.)”, a justificativa foi a de que os alunos deveriam interpretar a publicidade, presente nos materiais gráficos oferecidos por ela, para depois elaborarem uma publicidade concorrente com a do material gráfico. A justificativa para a escolha do descritor “Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros” recaiu sobre o fato de que os alunos sabiam que tinham que fazer uma determinada publicidade que atingisse um determinado público, que é o conceito principal da publicidade e da propaganda. E, por último, a justificativa para a escolha do descritor “Inferir o sentido de uma palavra ou expressão” foi a

de que os alunos deveriam criar um produto e o nome desse produto tinha que ter um sentido dentro de todo o contexto da publicidade tanto no que competia à publicidade presente no material gráfico, quanto na criada por eles.

Nesse último episódio, as justificativas da docente para as correspondências entre as aprendizagens dos alunos e os tópicos e os descritores do Saeb encontram-se amparadas nas características da atividade proposta, ou seja, nas ações que os alunos deveriam emitir ao executar a atividade e nas propriedades do material didático utilizado durante a atividade.

Por fim, diante das estimativas acima, é possível verificar que as aprendizagens estimadas pela docente seriam esperadas para um único tópico da matriz de referência do Saeb. Tal característica mostra-se consistente com o disposto na matriz Saeb, na qual um mesmo tópico congrega diferentes descritores, muito embora nenhuma dessas estimativas tenha apresentado correspondência com as correspondências tópico – descritores expressas na matriz.

4.2.3 Fase 2/Etapa 3

Posteriormente, assim como na Fase 1/Etapa 4, foi apresentada à docente a tabela denominada “Tabela de Intervenção com a Professora Participante Fase 2/Etapa 3” (APÊNDICE E), contendo as análises elaboradas pela professora durante a Fase 2/Etapa 2 com os episódios em vídeo, uma análise da pesquisadora sobre a interação da professora com os alunos em sala de aula, considerando as condições didáticas disponibilizadas pela docente e as medidas de desempenho dos alunos nos episódios dessa fase. Ao final da leitura da tabela, realizada pela pesquisadora, a professora participante poderia tecer comentários e emitir sua opinião sobre o conteúdo da tabela.

Diante disso, no **episódio 1**, a professora participante após entrar em contato com todas as suas análises, elaboradas na Etapa 2, e com as análises da pesquisadora, sustentou todas as suas estimativas e justificativas entre as medidas de aprendizagens emitidas pelos alunos com os tópicos e descritores do Saeb. É importante ressaltar, que as justificativas continuaram amparadas nas características da atividade (aquilo que o discente deveria fazer durante a atividade).

No **episódio 2**, a professora participante sustentou suas estimativas e justificativas somente para o tópico “Coerência e Coesão no Processamento do Texto”, porque no momento de correção da atividade, os próprios alunos conseguem visualizar em quais itens eles emitiram a resposta correta e em quais itens emitiram a resposta incorreta, além da maioria da sala participar oralmente da correção da atividade. Os alunos conseguiram estabelecer a relação entre o texto que apresentava os conceitos de publicidade e propaganda e o que era exigido pela atividade. Sobre o descritor “Identificar o tema de um texto”, quando relacionado com o tópico citado anteriormente, a professora afirmou que as condições didáticas relatadas não foram suficientes para estabelecer as aprendizagens especificadas por ele, porque os alunos ainda estavam inseridos em um processo de aquisição e apropriação dos conceitos de publicidade e propaganda e que o momento relatado por este episódio tinha como objetivo verificar a formação dos conceitos de publicidade e propaganda, disponibilizados pela docente na aula anterior, principalmente referente à questão do registro dos conceitos e às possíveis dúvidas que os alunos ainda poderiam apresentar sobre ambos os conceitos. Sobre o descritor “Identificar o tema de um texto”, agora relacionado com o tópico “Procedimentos de Leitura”, a professora afirmou que as condições didáticas disponibilizadas não foram suficientes para estabelecer as aprendizagens preconizadas, porque a atividade foi mal apresentada aos alunos como, por exemplo, os anúncios estavam todos em preto e branco, e não coloridos, o que, segundo a docente, prejudicou a compreensão dos alunos da leitura

dos anúncios. Sobre o tópico “Procedimentos de Leitura”, a professora analisou que as aprendizagens preconizadas pelo descritor anterior não estão de acordo com esse tópico, porque as condições de visualização da atividade trouxeram dificuldades aos alunos em realizar a atividade com êxito, os quais já apresentavam dúvidas sobre os conceitos de publicidade e propaganda, ou seja, as condições de impressão da atividade confundiram e não deixaram evidentes algumas variáveis de contexto do texto, que pudessem servir de suporte para que os alunos identificassem se o texto se tratava de uma publicidade ou de uma propaganda.

Para o **episódio 3**, a professora manteve todas as suas estimativas e justificativas entre as medidas de aprendizagens emitidas pelos alunos com os tópicos e descritores do Saeb. É importante ressaltar, que as justificativas continuaram amparadas na intenção da docente e nas propriedades do material utilizado.

No **episódio 4**, sustentou todas as suas estimativas e justificativas entre as medidas de aprendizagens emitidas pelos alunos com um tópico do Saeb. Entretanto, as dimensões que amparavam as justificativas da docente anteriormente (características da atividade proposta) foram alteradas para as propriedades do material didático afirmando que foi disponibilizado para os alunos um material gráfico colorido para que eles pudessem executar a atividade, havendo um número elevado de acertos na atividade, demonstrando que os alunos conseguiram identificar o que era slogan e o que era logotipo, assim como, identificar os desenhos diferenciados das letras em cada anúncio.

A professora participante não identificou nenhuma aprendizagem por parte dos alunos, no **episódio 5**. Entretanto, a docente elencou os descritores “Inferir uma informação implícita em um texto” e “Localizar informações explícitas em um texto”, como aprendizagem que deveriam emergir dentro do processo educativo e, nessa etapa, sustentou todas as suas estimativas e justificativas entre as medidas de aprendizagens emitidas pelos

alunos com os descritores do Saeb estimados por ela como correspondentes com as aprendizagens emitidas pelos alunos.

No último episódio da Fase 2, o **episódio 6**, a professora participante, após entrar em contato com todas as suas análises elaboradas na etapa 2 e com as análises da pesquisadora, sustentou todas as suas estimativas e justificativas entre as medidas de aprendizagens emitidas pelos alunos com os tópicos e descritores do Saeb. É importante ressaltar que as justificativas continuaram amparadas nas propriedades do material didático utilizado no momento da atividade, no tipo de atividade proposta e nas características da atividade (aquilo que o discente deveria fazer durante a atividade).

Diante dos resultados apresentados na Fase 2/Etapa 2, de modo recorrente que na Fase 1/Etapa 2, a professora participante estimou aprendizagens para os alunos sem relacioná-las como a matriz de referência do Saeb, demonstrando assim, independência em relação ao documento oficial.

Ainda na Etapa 2, a professora participante, diante dos registros em vídeo dos episódios, estimou a ocorrência de aprendizagens dos alunos, restringindo-se às medidas de desempenho apresentada por eles (episódios 1, 2, 3, 4 e 6), ou seja, foram estimativas que foram vinculadas aos acertos ou erros dos alunos às perguntas e às atividades propostas. Essa é uma característica recorrente da Fase 1, entretanto, na fase anterior, a professora participante, em alguns episódios, identificou as condições didáticas disponibilizadas por ela como condição importante para o estabelecimento das aprendizagens dos alunos, o que, nesta fase, foi suprimida, e só foi considerada no episódio 5.

No que se refere às correspondências entre as aprendizagens estimadas com os tópicos e os descritores da matriz de referência do Saeb, a docente ora contrariou os dispostos da matriz, relacionando um mesmo descritor para diferentes tópicos ou temas, como se apenas um descritor definisse as aprendizagens desejadas por vários tópicos (episódios 1 e 2), ora

estabeleceu estimativas correspondentes com a matriz, já que ambas admitem que um mesmo tópico abranja aprendizagens distintas (episódios 1, 2 e 6). Em alguns momentos, a docente estimou correspondências entre as aprendizagens objetivadas por ela na etapa anterior apenas com tópico (episódio 4) ou descritores (episódio 5) da matriz de referência, contrariando o que está disposto na próprio Saeb, pois esse considera que os descritores são operações mentais e indicam as habilidades gerais que se esperam dos estudantes, enquanto os tópicos são os temas que congregam essas habilidades. Portanto, para a matriz, descritores e tópicos têm que se relacionar para representarem uma aprendizagem. Faz-se necessário ressaltar que a maioria das relações estabelecidas pela docente entre as aprendizagens estimadas com os descritores e desses com os tópicos não corresponde com o que está disposto na matriz de referência do Saeb.

Além disso, as justificativas da professora participante para as suas estimativas recaíram sobre dimensões como: as características da atividade proposta (episódios 1, 2, 4, 5 e 6), o material e/ou das propriedades do material didático (episódios 3, e 6), e em suas intenções (episódios 3, e 5). Exceto os descritores “Localizar informações explícitas em um texto” e “Identificar o tema de um texto”, no episódio 1, e o descritor “Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto, etc.)” tiveram suas estimativas amparadas nas ações dos alunos.

Na etapa 3, após entrar em contato com as análises da pesquisadora, a professora participante, sustentou a maioria das suas argumentações, mesmo diante do contato com as análises da pesquisadora, ou seja, mesmo na interação com a pesquisadora e com suas análises, a docente manteve sua compreensão da maioria das aprendizagens emitidas pelos alunos e sua relação com os tópicos e descritores da matriz de referência do Saeb. Contudo, a docente alterou suas análises no episódio 2, afirmando que as condições didáticas por ela não foram suficientes para estabelecer as aprendizagens dispostas na matriz de referência. Porém,

nesse mesmo episódio e no episódio 4, a professora atribui a inadequação das condições didáticas, importantes para o estabelecimento das aprendizagens dos alunos, a falta de qualidade de impressão do material didático.

De modo reincidente à Fase 1, e mais acentuado nessa fase, a professora prescindiu de analisar as condições didáticas que ela ofereceu para que os alunos emitissem desempenhos consistentes ou inconsistentes com as medidas de aprendizagem intencionadas por ela, assim como, não identifica em nenhum episódio da Fase 2 as condições conseqüentes à ação dos alunos, ambas como condições importantes para o estabelecimento das aprendizagens.

Sobre o “fazer da docente”, ou seja, os dados de observação das interações da professora em sala de aula, em todos os episódios da Fase 2, verificou-se que a professora participante forneceu orientações quanto à execução das atividades ou nos momentos de discussão e apresentação de conceitos, sem induzir as respostas dos alunos com dicas e respostas dadas. Durante a execução das atividades dos episódios 2, 4, 5 e 6, a professora participante auxiliou os alunos no preenchimento das questões, sem que, com isso, induzisse as respostas dadas pelos alunos. E, por último, durante as correções das atividades dos episódios 2, 3, 4, 5 e 6, a professora ofereceu reforço para a emissão das respostas corretas e incorretas dos alunos. Diante das respostas corretas, ora parafraseava a fala dos alunos, ora elogiava suas respostas. E diante das respostas incorretas dos alunos, ora a professora “dizia que a resposta estava incorreta” e emitia, em seguida, a resposta correta, ora pedia para que os demais alunos fizessem isso.

5.0 DISCUSSÃO E CONCLUSÃO

O presente estudo teve por objetivo caracterizar possíveis incidências de dimensões dos sistemas de avaliação em larga escala, com enfoque no Saeb, na atuação profissional do professor nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Os principais resultados descritos na seção anterior foram apresentados a partir da consideração de três conjuntos de atividades executadas pela professora participante, a saber: (1) identificar aprendizagens dos alunos na exibição em vídeo dos episódios selecionados para as duas fases; (2) estabelecer relações entre essas aprendizagens com os tópicos e descritores da matriz do Saeb; e (3) na interação com análises realizadas pela pesquisadora, sustentar ou alterar suas análises elaboradas em etapas anteriores.

Ao identificar as aprendizagens dos alunos diante dos episódios registrados em vídeo, em ambas as fases, a professora participante deu ênfase ao desempenho dos alunos, ou seja, às suas ações, sem considerar as condições didáticas e as consequências fornecidas por ela nesse processo. Essa característica fornece indícios das concepções que a docente tem sobre os processos de ensinar e aprender. Parece que quando a professora participante falava de “processos de ensino-aprendizagem”, como no episódio 11 da Fase 1/Etapa 2, dá ênfase às condições didáticas disponibilizadas em si mesmas (como se elas não fossem necessárias para desenvolver aprendizagens, nos alunos, que são pré-requisitos para alcançar o objetivo final de aprendizagem). Com isso, o processo de ensinar fica restrito às condições didáticas disponibilizada pela professora, e o processo de aprender resume-se às respostas corretas ou incorretas dos alunos diante das atividades fornecidas.

A concepção desses processos sob o enfoque da Análise do Comportamento (SKINNER, 1968; KUBO E BOTOMÉ, 2001b; KIENEN, 2008; MATTANA, 2004), pode ser instrumental para os educadores, uma vez que, possibilita uma análise abrangente dos

processos de ensinar e aprender, ao compreendê-los como interdependentes, e admitir suas ocorrências em três fatores: antecedentes (ações do professor), respostas (desempenho dos alunos) e consequentes (ações do professor diante do desempenho dos alunos).

Buscar compreender, nos processos de ensinar e aprender, as condições didáticas disponibilizadas pelo educador para que os alunos aprendam, é compreender quais as suas ações, as metodologias aplicadas, as interações disponibilizadas para a sala que promovem ou não o desempenho desejado nos alunos. Já as condições consequentes, quando disponibilizadas os discentes, possibilitam que os aprendizes emitam o comportamento aprendido situações distintas e futuras, e sem o auxílio do professor.

Desconsiderar esses fatores é não ter controle do que é ensinado e aprendido em sala de aula, e colocar tanto o educador quanto o aprendiz inseridos em processos acidentais de ensinar e aprender, possibilitando que o educador atribua a aprendizagem ou a não-aprendizagem dos alunos a fatores que não sejam as suas próprias ações, ou a atribuir até o processo de ensinar ao próprio aprendiz. Isso ficou evidente nas oscilações das análises da professora participante quando ela afirma ser aprendizagem dos alunos, o que são apenas características da atividade (o que o aluno deveria fazer ao realizar a atividade), ou vinculá-la ao material didático utilizado, e até mesmo compreendê-la como a intenção do docente ou o seu próprio fazer.

Da mesma forma que não consequenciar os comportamentos dos alunos, é esperar que o desempenho do aprendiz, ao aprender, ocorra em situações futuras acidentalmente, ao acaso, prescindindo de planejá-lo, evitando pensar na ocorrência desse desempenho para outros contextos no qual o aprendiz atuará. Isso ficou evidente nas análises da professora quando, nos episódios de ambas as fases, ela desconsidera qualquer condição consequente no processo de ensinar e aprender, e ao fazer menção a possibilidade dos alunos não emitirem o comportamento referente à aprendizagem demonstrada, no episódio 12 da

Fase 1/Etapa 2 em situações futuras, demonstrou que não planejou a emissão futura desse comportamento.

A partir das estimativas de correspondências entre as medidas de aprendizagem dos alunos e as dimensões da matriz Saeb, três conjuntos de análises concentram ênfase nos relatos da professora sob três condições distintas: (a) no estabelecimento de relações entre descritores e tópicos; (b) no estabelecimento de relações entre tópicos e descritores; e (c) nas suposições quanto às condições que determinaram as estimativas pela professora, ou seja, nas possíveis condições funcionalmente relacionadas com as estimativas efetuadas pela professora. E o quarto conjunto focaliza a atuação da professora em sala de aula nas SA1 e SA2.

A Figura 5 indica, considerando os 12 episódios da Fase 1, as estimativas efetuadas pela professora participante das correspondências entre, de um lado, as medidas de aprendizagem e, de outro, os tópicos e os descritores da matriz de referência do Saeb.

Figura 5: Episódios considerados nas estimativas efetuadas pela professora de correspondências entre, de um lado, as aprendizagens emitidas pelos alunos nas aulas da SA1 e, de outro, os tópicos e os descritores da Matriz do Saeb (as células assinaladas indicam a relação tópico-descritor disposta no documento oficial).

Tópico Descritor	Tópico I	Tópico II	Tópico III	Tópico IV	Tópico V	Tópico VI
D1	3,5,6	7	8		4	
D2						
D3	1,5	1			1	
D4	3,4,6		8	2		
D5	4		3,5			
D6	2,4		5	9,12		
D7	6,5			12		
D8						
D9	7	7				
D10	5					
D11						
D12				10		
D13						
D14	6			2,9		
D15	4		3,5,8	9,12		

A disposição das estimativas no Quadro 5 indica três características importantes.

Na primeira característica, como ocorrência isolada e única, no episódio 10, a professora vinculou os seus objetivos com o tópico IV (Coerência e Coesão no Processamento do Texto) e o descritor D12 (Estabelecer Relações Lógico-discursivas presentes no Texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.), de modo consistente com a matriz Saeb. Contudo, como relatado na seção de Resultados, a professora reconheceu a insuficiência das condições didáticas dispostas para a obtenção das aprendizagens previstas pelo citado descritor.

Como segunda característica, constatou-se que um mesmo descritor, em diferentes episódios, foi relacionado com diferentes tópicos, ora consistentes, ora inconsistentes com as relações estabelecidas na matriz do Saeb. Tal característica, de consistência parcial nas estimativas, foi registrada com sete descritores: D1, D3, D4, D6, D7, D9 e D15.

Assim, diferentemente do texto oficial das matrizes de referência do Saeb que expõe relações fixas entre tópico e descritor (células assinaladas no Quadro 5), a professora vinculou diferentes medidas de aprendizagem emitidas pelos alunos, em diferentes episódios, com um mesmo descritor (por exemplo, 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), mas tal descritor foi estimado como medida de aprendizagem vinculada com diferentes tópicos.

Dois exemplos ilustram esta segunda característica. O descritor D1 (Localizar informações explícitas em um texto) foi vinculado com o tópico I (Procedimentos de Leitura), de acordo com a matriz Saeb nos episódios 3, 5 e 6. Em acréscimo, aprendizagens foram estimadas pela professora como consistentes com este mesmo descritor (D1), mas pertinentes (ou vinculadas) com os tópicos II (Implicações do suporte, do gênero e/ou enunciador na compreensão do texto), III (Relações entre Textos) e V (Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido), nos episódios 7, 8 e 4, respectivamente.

De modo similar, ações dos alunos foram estimadas como correspondendo ao D15 para o tópico III, de modo consistente com a matriz Saeb. Contudo, outras ações dos alunos foram também estimadas como pertinentes para o descritor D15, desta feita, vinculadas aos tópicos I (episódio 4) e IV (Coerência e coesão no processamento do texto; episódios 9 e 12).

A terceira característica salienta o total desacordo entre as relações estabelecidas no documento oficial e as estimativas da professora. As aprendizagens estimadas como correspondentes aos descritores D5 (Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, fotos, etc.)), D10 (Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto) e D14 (Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações) foram vinculadas com tópicos diferentes daqueles aos quais tais descritores estão relacionados na matriz Saeb.

Neste ponto, caberia indagar: as três características, acima expostas, seriam igualmente atestadas nos dados da Fase 2?

A Figura 6, abaixo, indica os mesmos parâmetros da Figura 5, desta feita aplicados às aulas da Fase 2.

Figura 6: Episódios considerados nas estimativas efetuadas pela professora de correspondências entre, de um lado, as aprendizagens emitidas pelos alunos nas aulas da SA2 e, de outro, os tópicos e os descritores da Matriz do Saeb (as células assinaladas indicam a relação tópico-descritor disposta no documento oficial).

Tópico Descritor	Tópico I	Tópico II	Tópico III	Tópico IV	Tópico V	Tópico VI
D1	5		1			
D2						
D3					6	
D4					5	
D5					3,6	
D6	1,2			2		
D7						
D8						
D9	1		1		6	
D10						
D11						

D12						
D13						
D14						
D15			1			

As estimativas efetuadas na Fase 2, considerando as aulas ministradas na SA2, atestaram a reincidência das três características mencionadas na fase anterior.

Assim, a exemplo da Fase 1, somente para um descritor (D15) foi observada consistência integral, em termos da vinculação tópico-descritor, entre a estimativa da professora e a matriz Saeb.

Quanto às demais características, houve uma inversão na incidência de ocorrência em relação à Fase 1. Com as aulas da SA2, na Fase 2, o número de desacordos integrais (4) foi superior ao número de acordos parciais (2), salientando que, para os seis episódios considerados, oito descritores da matriz Saeb não foram vinculados com nenhuma medida de aprendizagem.

As análises anteriores priorizaram as linhas das Figuras 5 e 6, destacando, em ambas as fases, três características das estimativas dos descritores, considerando os tópicos aos quais os mesmos estão vinculados na matriz Saeb.

As duas figuras, todavia, admitem análises adicionais, considerando, desta feita, as colunas dos mesmos, a saber, a composição dos tópicos a partir da estimativa dos descritores.

Na Fase 1, somente o tópico VI (Variação linguística) não foi mencionado. Este fato foi replicado na Fase 2, com o acréscimo, do tópico II (Implicações do suporte, do gênero e/ou enunciador na compreensão do texto).

Quando consideramos a disposição dos descritores na constituição dos tópicos, de acordo com a matriz Saeb, verificamos que os dados das Figuras 5 e 6 salientam duas características reincidentes nas Fases 1 e 2.

A primeira característica salienta uma correspondência parcial entre as estimativas da professora e a matriz Saeb. Assim, na Fase 1, constatou-se que os tópicos I, II, III e IV sustentaram uma constituição final na qual alguns descritores estimados pela professora correspondiam com aqueles estabelecidos na matriz Saeb, mas, nestes mesmos tópicos foram inseridos descritores teoricamente vinculados com outros tópicos, bem como foi registrada a ausência de descritores que pertencem aos mesmos, de acordo com a matriz Saeb. Trata-se, assim, de correspondência parcial. Tal característica foi igualmente registrada com os tópicos I e III na Fase 2.

Nas duas fases, em acréscimo, uma segunda característica foi observada. Para o tópico V (Fases 1 e 2 – SA1 e SA2) e para o tópico IV (Fase 2 – SA2), as respectivas composições dos tópicos, em termos dos descritores vinculados, é integralmente diferente daquela disposta no documento oficial.

Em suma, os dados dos dois conjuntos ora considerados (Estabelecimento de relações entre Descritor – Tópico e Estabelecimento de relações entre Tópico – Descritor) acrescentam evidências que atestam interpretações da professora antagônicas com a argumentação, discutida na literatura, segundo a qual, um efeito notório das incidências dos sistemas de avaliação em larga escala no exercício profissional dos docentes da Educação básica, reside na subserviência ou na adesão acrítica dos docentes à dimensões de tais sistemas (BAUER, 2011; BONAMIGO e SOUSA, 2012; CARVALHO e MACEDO, 2011; OLIVEIRA, 2011).

Diferentemente, sob as condições estabelecidas no procedimento adotado nesta investigação, foi possível constatar que, a partir do contato com dimensões do Saeb/Prova Brasil (tópicos e descritores), a professora sustentou interpretações, ora convergentes, ora divergentes em relação a tais dimensões.

Tais oscilações, observadas nas duas fases, por um lado, constituem-se em necessária autonomia da professora diante de imposições que objetivam produzir dados sobre o desempenho de alunos no final dos anos iniciais da Educação Básica. As oscilações documentam que tópicos e descritores podem estabelecer orientações importantes para o trabalho da professora, mas, sob as condições adotadas neste trabalho, os resultados evidenciaram que ações profissionais da docente (p.ex., atuação em sala de aula e relatos sobre tais ações) não ocupam simplesmente um, dentre dois extremos de um eixo: ou a total desconsideração e ignorância de tais dimensões, ou a subserviência e adesão restrita.

Nas condições metodológicas adotadas que priorizaram análises da professora sobre a própria atuação profissional da mesma, a professora evidenciou flexibilidade e autonomia na proposição, na execução e na interpretação de interações que podem tornar mais formativa a convivência dos professores com a política pública de avaliação em larga escala.

Cabe salientar, contudo, que as oscilações acima mencionadas admitem investigações adicionais em termos das características das interpretações que a professora estabeleceu quanto a possíveis relações de dependência ou de influência entre, de um lado, as medidas de aprendizagem consideradas e, de outro, as condições didáticas dispostas nas ações da professora. Em termos do referencial teórico adotado neste trabalho, em outros termos, cumpre discutir sobre possíveis relações de controle ou de funcionalidade vigentes sobre o comportamento da professora de estimar relações entre as ações dos alunos em interação com as condições didáticas por ela executadas.

De acordo com o procedimento adotado na Etapa 4 da Fase 1 e na Etapa 3 da Fase 2, diante de sínteses elaboradas pela pesquisadora sobre as aulas ministradas na SA1 e na SA2, respectivamente, bem como sobre as interações verbais das etapas precedentes, a professora foi exposta à questões que indagavam a respeito da suficiência das condições de ensino para estabelecer as aprendizagens especificadas pelo descritor escolhido.

De início, uma característica mostrou-se saliente e recorrente no relato da professora. Resultados positivos nas interações em sala de aula foram diretamente vinculados com sucesso, suficiência e adequação das condições de ensino. De modo complementar, insucessos foram vinculados direta e absolutamente com insuficiência das condições de ensino.

Portanto, os relatos da professora sugerem, de modo predominante, que a emissão das respostas esperadas pelos alunos correspondem condições de ensino adequadas, de modo que os acertos revelam aprendizagens esperadas em termos das relações de controle de estímulo previstas. Em outros termos, os alunos chegaram às respostas corretas pelos “caminhos”, pelo raciocínio, por um modo de pensar que corresponde exatamente com aquele pretendido pela professora. Em síntese, os relatos da professora desconsideram a possibilidade de eventuais acertos refletirem aprendizagens distintas daquelas originalmente previstas.

Por sua vez, os erros foram tratados de modo absoluto, a saber, diante de respostas distintas das previstas, os relatos da professora salientaram a insuficiência das condições didáticas, sem sinalizar ou indicar possíveis aprendizagens, ainda que parciais, relacionadas com os resultados esperados.

Na intervenção realizada na Fase 1/Etapa 4 e na Fase 2/Etapa 3, foi possível verificar oscilações nos relatos da professora participante em estabelecer relações de controle sobre as suas estimativas, que ora estavam sob controle do material a ser adotado; ora sob controle das atividades, ou seja, do que os alunos deveriam fazer; ora sob controle das ações emitidas pelos alunos; e por fim, ora sob controle das ações emitidas considerando as condições didáticas diante das quais tais ações foram emitidas.

Os relatos da professora participante, tanto na Fase 1 quanto na Fase 2, no que se refere às oscilações em estabelecer relações de funcionalidade sobre suas estimativas, sugerem semelhanças e reincidências de características contrárias a possíveis influências das

interações na Fase 1, ou seja, não verificou-se alterações significativas nas oscilações dos relatos da professora em estabelecer relações de funcionalidade sobre suas estimativas, da Fase 1 para a Fase 2 da pesquisa, fazendo com que a professora, na Fase 2, continuasse a estimar correspondências entre os tópicos e descritores do Saeb e o desempenho dos alunos diante das condições didáticas disponibilizadas por ela, sob o controle de outras variáveis que não o próprio comportamento ou desempenho dos alunos.

Entretanto, houve algumas alterações importantes a se destacar. Na Fase 1, no episódio 5, na estimativa para o descritor D15, a professora considerou as ações efetuadas pelos alunos e não o que eles deveriam fazer, ou outras variáveis evidenciadas em outros episódios, para estimar convergências com o descritor do Saeb. Nesta fase, essa foi a única vez que a professora apresentou esta estimativa. Já na Fase 2, isso ocorreu com o descritores D1 e D6 no episódio 1, e com o descritor D5 no episódio 3. Isso evidencia que as intervenções realizadas durante a intervenção na Fase 1, provocaram uma pequena e instável modificação na forma de analisar e estabelecer estimativas entre os tópicos e descritores do Saeb com as condições didáticas disponibilizadas pela professora e o desempenho dos alunos, por parte da mesma.

O que se evidencia após a interação com as análises realizadas pela pesquisadora, em ambas as fases, é a sustentação, por parte da docente, de suas análises elaboradas anteriormente à essa interação, demonstrando assim, consistência em sua avaliação sobre a sua própria prática profissional.

No que se refere ao fazer da professora participante, ou seja, as condições didáticas disponibilizadas por ela, verificou-se que houve alterações significativas em sua prática profissional. Como demonstrado na seção de Resultados, durante a Fase 1 da pesquisa, a professora, em parte dos episódios, prescindiu de fornecer orientações quanto à execução da atividade, provocando nos alunos a não compreensão de determinados conceitos, e dúvidas

quanto a como proceder na execução da atividade. A docente, ao fornecer explicações para os alunos, nesses momentos, induziu com dicas e com o fornecimento de respostas corretas, as respostas dos alunos. Em outros momentos, ainda na Fase 1, mesmo fornecendo orientações quanto à execução da atividade, a professora também induziu as respostas dos alunos com dicas e com o fornecimento de respostas corretas. Apenas nos episódios 7 e 8 da Fase 1, a professora participante forneceu orientações quanto à execução das atividades sem induzir as respostas dos alunos, assim como, nos episódios 2 e 11, a professora ofereceu auxílio durante a execução da atividade por parte dos alunos, sem induzir ou dar a resposta correta para eles.

Já, em todos os episódios da Fase 2 (episódio 1 ao 6), pode-se verificar que a professora se preocupa em fornecer orientações para a execução das atividades e fornece explicações para todos os conceitos apresentados por ela aos alunos. Além disso, durante as atividades, a docente ao oferecer auxílio aos alunos, o fez-lo sem induzir suas respostas com dicas ou com o próprio fornecimento da resposta, e no momento da correção, diante das respostas corretas, ora parafraseava a fala dos alunos, ora reforçava os seus comportamentos com elogios. E diante das respostas incorretas dos alunos, ora a professora “dizia que a resposta estava correta” e parafraseava a resposta correta, ora pedia para os demais alunos fizessem isso.

Todas essas oscilações apresentadas pela docente para as estimativas entre os tópicos e descritores e desempenho dos alunos frente às condições didáticas disponibilizadas por ela, e que foram identificadas durante os seus relatos, podem ser derivadas da instabilidade do controle de estímulos da professora, que durante a análise das suas interações com os alunos, atribuiu a aprendizagem dos aprendizes variáveis diferentes.

Esses dados evidenciam que as interações promovidas, durante a Fase 1 da pesquisa, promoveram modificações no fazer da professora, ou seja, na forma como a docente disponibilizou condições didáticas para os alunos em sua prática profissional.

De acordo com Todorov, Moreira & Martone (2009), os professores comportam-se de modo produtivo quando se trata do saber declarativo ou “saber sobre”, mas o mesmo, muitas vezes, não se aplica ao saber operacional (“saber como”). O que se pode evidenciar nesse estudo é exatamente o contrário, ou seja, a professora participante, após o processo de intervenção da Fase 1, durante a Fase 2, apresentou alterações no seu saber operacional, no que se refere aos procedimentos didáticos adotados por ela, ao promover mudanças em seu comportamento e nas condições de ensino que disponibilizava aos alunos, mas em ambas as fases manteve seu saber declarativo em suas estimativas entre os descritores e tópicos do Saeb com as medidas de desempenho dos alunos.

Portanto, pode-se verificar que a interação com a pesquisadora na Fase 1 não exerceu influências significativas para a Fase 2, sobre o desempenho da professora em estimar correspondências entre os tópicos e descritores do Saeb com as aprendizagens apresentadas pelos alunos diante das condições didáticas disponibilizadas. Entretanto, na Fase 1, a interação com a pesquisadora fez com que a docente identificasse condições didáticas insuficientes para estabelecer as aprendizagens dos alunos, e influenciou nas alterações no fazer da professora, ou nas condições didáticas fornecidas por ela, na Fase 2.

Essa ocorrência pode ser atribuída ao fato de que a professora participante, ao entrar em contato com as análises comportamentais de sua interação com os alunos, realizada pela pesquisadora, pôde refletir sobre as condições didáticas fornecidas por ela a sala, o que a fez alterar alguns de seus comportamentos com o objetivo de aumentar a probabilidade de seus alunos apresentarem aprendizagens coerentes com os objetivos de ensino propostos por ela.

Por fim, as matrizes de referências das avaliações externas em larga escala podem estabelecer orientações importantes para o trabalho docente, mas sem polarizar dois extremos de um eixo: ou a total desconsideração e ignorância de tais dimensões, ou a subserviência e

adesão restrita. Elementos da Análise do Comportamento, destacados nesse estudo, pode auxiliar os educadores a compreenderem melhor os processos de ensinar e aprender e realizar interpretações adequadas dos documentos oficiais que regularizam as matrizes de referência.

Proposição e o desenvolvimento de estratégias de intervenção na formação inicial e nas atividades de formação continuada de professores mostram-se fundamentais para o desenvolvimento de condições que possam melhor qualificar a execução dos sistemas de avaliação em larga escala sobre a atuação profissional do professor na Educação Básica.

REFERÊNCIAS

BAUM, William M. **Compreender o Behaviorismo: comportamento, cultura e evolução**. Porto Alegre: Artmed, 1994/1999.

BAUER, Adriana. Avaliação de impacto no Brasil: é possível mensurar impactos de programas de formação docente? **Est. Aval. Educ.**, v. 21, n. 46, p. 229-252, maio/ago. 2010

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 3/2006 e pelas Emendas Constitucionais de revisão nos 1 a 6/94. Brasília: Senado Federal, 2007a.

_____. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, DF, 23 dez. 1996b.

_____. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais/Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

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

_____. _____. **Elementos conceituais e metodológicos para a definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização do Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/DICEI/COEF, 2012.

BONAMINO, Alícia; COSCARELLI, Carla; FRANCO, Creso. Avaliação e letramento: concepções de aluno letrado subjacentes ao SAEB e ao PISA. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 91-113, dez.2002. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: nov/2013.

CARVALHO, Giseli Francisca Silva; MACEDO, Maria Socorro Alencar Nunes. Avaliação oficial: o que dizem os professores sobre o impacto na prática docente. **Educação em Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n.3, p. 549-564, 2011. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022011000300007>>. Acesso em: fevereiro/2014.

CATANIA, A. Charles. **Aprendizagem: comportamento, linguagem e cognição**. Porto Alegre: Artmed, 1989/1999.

CAVALIERI, Alessandra Moreira. **Análise de Incidências do SAEB sobre a atuação profissional do professor nos anos iniciais do Ensino Fundamental**. Bauru, SP, 2013. 131f.

Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, UNESP.

FONSECA, Ana Paula Araújo. **Recursos Interpretativos Funcionais como Subsídio Metodológico na Formação Continuada de Professores de Língua Portuguesa nas Séries Iniciais**. Bauru, SP, 2008. 133f. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, UNESP.

GOUVÊIA, Giseli Renata. **Análise Comportamental dos Processos de Ensino e Aprendizagem de Conteúdos Curriculares de Língua Portuguesa nas Séries Iniciais**. Bauru, SP, 2007. 176f. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, UNESP.

KIENEN, Nádia. **Classes de Comportamentos Profissionais do Psicólogo para intervir, por meio de ensino, sobre fenômenos e processos psicológicos, derivadas a partir das Diretrizes Curriculares, da formação desse profissional e de um procedimento de Decomposição de comportamentos complexos**. Florianópolis, SC, 2008. 692f. Tese (Doutorado em Psicologia). Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC.

KUBO, Olga Mitsue; BOTOMÉ, Silvio Paulo. Ensino-aprendizagem: uma interação entre dois processos comportamentais. **Interação**, Curitiba, n.5, p. 133-170, 2001.

MARÇAL, João Vicente Sousa. O auto-conhecimento no behaviorismo radical de Skinner, na filosofia de Gilbert Ryle e suas diferenças com a filosofia tradicional apoiada no senso comum. **Univ. Ci. Saúde**, Brasília, v. 2, n. 1, p. 1-151, jan./jun. 2004.

MATTANA, Paula Eliza. **Comportamentos Profissionais do Terapeuta Comportamental como objetivos para a sua formação**. Florianópolis, SC, 2004. 224f. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC.

MOREIRA, Márcio Borges. “Em casa de ferreiro, espeto de pau”: o ensino da Análise Experimental do Comportamento. **Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva**, Brasília, v. VI, n. 1, p. 73-80, 2004.

NICOLINO, Victor Faria; ZANOTTO, Maria Lourdes Bara. Trabalhos de Análise do Comportamento na área de Educação em periódicos brasileiros no período de 1961 a 2006. **Acta Comportamentalia**, Guadalajara, v. 19, n. 3, 343-358, 2011.

OLIVEIRA, Jurandyr. **Subsídios metodológicos para o desenvolvimento de repertórios de interpretação funcional para uma professora das séries iniciais**. Bauru, SP, 2010. 164f. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, UNESP.

OLIVEIRA, Ana Paula de Matos. **A Prova Brasil como política de regulação da rede pública do Distrito Federal**. Brasília, DF, 2011. 277f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília, UnB.

PERES, Marília Fernanda Freitas. **Análises de Contingências no Ensino e na Aprendizagem de Descritores de Desempenho Escolar no Ensino Fundamental**. Bauru, SP, 2012. 102f. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, UNESP.

RAPOSO, Mírian. **A Psicologia e a Formação de Professores: ação e reflexão a partir da percepção do professor em formação**. [S.l.: s.n.], [entre 2000 e 2013]. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT20-1667--Int.pdf>>. Acesso em: nov/2013.

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

SKINNER, Burrhus Frederic. **Tecnologia do ensino**; tradução de Rodolpho Azzi. São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 1972.

_____. **Ciência e Comportamento Humano**; tradução de João Carlos Todorov, Rodolfo Azzi. São Paulo: Martins Fontes, 1979.

SPARVOLI, Deise Aparecida Peralta. **Recurso Interpretativo Funcional como Saber Docente no Ensino de Conteúdos Curriculares de Matemática**. Bauru, SP, 2008. 153f. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, UNESP.

TODOROV, João Claudio; MOREIRA, Márcio Borges; MARTONE, Ricardo Corrêa. **Sistema Personalizado de Ensino, Educação à Distância e aprendizagem centrada no aluno**. Psic.: Teor. e Pesq. [online]. 2009, vol.25, n.3, pp. 289-296.

ZANOTTO, Maria Lourdes Bara. Subsídios da Análise do Comportamento para a formação de professores. In HÜBNER, M. M. C.; MARINOTTI, M. (Org.). **Análise do Comportamento para a Educação**: Contribuições Recentes. 1ª ed. Santo André (SP): ESEtec Editores Associados, 2004, v.1, 2, 33-47.

ZANOTTO, Maria Lourdes Bara; MOROZ, Melania; GIOIA, Paula Suzana. Behaviorismo Radical e a Educação. **Rede PSI**, 22 ago. 2008. Disponível em: <<http://www.redepsi.com.br/2008/08/22/behaviorismo-radical-e-educa-o/>>. Acesso em: nov/2013.

APÊNDICE A

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Professora)

Através do presente termo solicito seu consentimento para participar do projeto que estou realizando nesta escola. Este projeto objetiva desenvolver atividades colaborativas entre a universidade e a escola, de modo a auxiliar o professor na compreensão dos desempenhos que os alunos apresentam em interação com as condições didáticas que ele disponibiliza em situações de ensino. A realização do projeto depende muito da colaboração do professor.

De acordo com o planejamento, a participação da docente deverá ocorrer individualmente, sendo que todas as atividades previstas com a mesma serão realizadas na escola, em horários compatíveis com a disponibilidade da professora e definidas em comum acordo com a direção e a coordenação pedagógica da escola.

A participação da professora envolverá:

a) Conversas e discussões, entre a professora e a pós-graduanda da UNESP, sobre as atividades de planejamento e de execução do programa previsto para a área de Língua Portuguesa para o ano letivo em que a professora leciona no momento. Com a finalidade de aproveitar melhor a disponibilidade de tempo, será solicitada autorização da professora para que as conversas sejam gravadas em áudio e vídeo;

b) Permissão por parte da professora para que a pós-graduanda participe de atividades de observação da dinâmica da turma (classe do professora) durante algumas aulas. Com o objetivo de obter registros mais precisos, será solicitada autorização para que a pós-graduanda grave (em vídeo) as atividades efetuadas em sala pelos alunos durante essas aulas. Os dias de filmagem e as aulas deverão ser planejados com a devida antecedência, sendo que a autorização da professora sempre estará condicionada ao cumprimento, pela pesquisadora, de todas as recomendações que a docente fizer para que o trabalho não prejudique o andamento das atividades planejadas. O número de observações de cada aula deverá ser definido posteriormente, dependendo do andamento do conteúdo programado pela professora, da compatibilidade de horários entre a pesquisadora e a programação da mesma;

c) Discutir com a pesquisadora sobre os registros gravados em aula. Em horários devidamente programados, e compatíveis com a disponibilidade da professora, a pós-graduanda deverá apresentar os registros das aulas gravadas para discussão e estudo com a

professora. De acordo com a descrição acima, constata-se que nenhuma das atividades que deverão contar com a participação da professora envolve risco de dano físico ou moral.

Em respeito às normas de ética (Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde), cumpre salientar que o interesse do projeto reside nas informações que possam contribuir para a troca de experiências com o propósito de fortalecer as condições de ensino na escola pública. Deste modo, qualquer divulgação científica do nosso trabalho deverá manter em anonimato o nome da escola, tanto quanto da professora participante. É sempre bom lembrar que o interesse do projeto é o de conhecer e contribuir com a realidade do ensino na escola pública, sendo que isto não depende da identificação da escola e nem do docente, cuja participação será de fundamental importância para a realização do trabalho.

É garantido o direito ao docente de desistir ou de cancelar a sua participação durante a realização do trabalho, em qualquer momento deste, sem que esta atitude acarrete em algum tipo de prejuízo para o mesmo ou para a escola.

Araraquara, _____, _____ de _____.

Termo de autorização

Informo meu aceite em participar do projeto sob responsabilidade de Carolina De Santi Antonelli, bem como autorizo a realização dos registros em vídeo nas aulas exclusivamente nas condições dispostas nos termos acima.

Nome da Professora Participante: _____

Assinatura do participante: _____

Pesquisadora Responsável
Carolina De Santi Antonelli
Programa de Pós Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem
UNESP/Faculdade de Ciências – Campus Bauru
Contato: 3103-6077 / 3103-6000 ramal 6425
Celular: (16) 9775-1557
E-mail: carolina_santonelli@yahoo.com.br

APÊNDICE B

Roteiro: Entrevista Inicial

1. Qual é a sua formação acadêmica? Em que ano concluiu a licenciatura em Pedagogia?
2. Há quanto tempo trabalha na Prefeitura Municipal de Araraquara?
3. Há quanto tempo ministra aulas para o Ciclo I do Ensino Fundamental?
4. Em quais anos/séries ministrou aulas? Qual a sua preferência por ano/série? Justifique
5. Há quanto tempo ministra aulas na atual escola?
6. Já participou de trabalhos semelhantes a este que pretendemos desenvolver com você aqui na escola?
7. Como você avalia a formação profissional que você recebeu em relação à expectativa que você tinha em ser professor?
8. Você está satisfeita com os resultados obtidos com a sua turma de 5º ano deste ano?
9. Professora, quais são suas impressões a respeito da sua turma de 5º ano?
10. Sobre o seu planejamento para a nova temática, eu queria que você me dissesse quais são as estratégias de ensino que serão utilizadas por você para ensinar o tema “poesia”?
11. Para cada estratégia, perguntar:

O que você pretende, ou seja, quais são os seus objetivos com cada estratégia?

Tabela de Intervenção com a Professora Participante Fase 1/Etapa 4

Episódios	Tema da Aula	Descritor (Docente)	Tópicos (Docente)	Justificativa (Docente)	Análise da Pesquisadora		
					Antecedente	Resposta	Consequência
1	Rimas	Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.	Implicações do Suporte, do Gênero e /ou do Enunciador na Compreensão do Texto. Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido. Procedimentos de Leitura.	Inferir o sentido de uma palavra ou expressão: os alunos, “para poderem rimar, deveriam conhecer as palavras primeiramente, e saber a coesão desta palavra dentro do texto”. Implicações do Suporte, do Gênero e /ou do Enunciador na Compreensão do Texto: os alunos precisavam do suporte do conceito, da definição do termo para depois poderem realizar a atividade. Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido: os alunos tinham que buscar palavras que rimassem com as designadas pela professora (“Eles tinham que achar a rima”). Procedimentos de Leitura: os alunos precisavam da leitura para obter a compreensão do termo e realizar a atividade.	A professora passa na lousa a definição do termo “Rima”. Em seguida, ela passa na lousa um exercício para que os alunos “encontrem três rimas para cada uma das palavras”, dadas por ela.	Uma aluna apresenta dúvidas relacionadas à como fazer a atividade.	A professora responde a ela que é para encontrar três rimas como ela havia exposto em momentos anteriores. E volta a passar a atividade na lousa.
					A professora responde a ela que é para encontrar três rimas como ela havia exposto em momentos anteriores. E volta a passar a atividade na lousa.	Dois alunos perguntam para a professora se podem fazer as rimas com o aumentativo das palavras.	A professora responde “Não!”. E novamente, volta a passar a atividade na lousa.
					A professora passa nas carteiras dos alunos, verificando a execução da atividade, e respondendo às dúvidas dos alunos.	Uma aluna pergunta à professora “se na atividade é para encontrar três nomes de peixe?”.	A professora parafraseia a indagação da aluna para toda a sala.
					A professora parafraseia a indagação da aluna para toda a sala, e nomeia uma aluna para responder à dúvida.	A aluna responde que é para encontrar “palavras que tenham as duas letras finais iguais” as palavras que estão na lousa.	E a professora corrige: “Com a sílaba, com a sílaba final”. E pergunta para a aluna que apresentou a dúvida: “Qual é a sílaba final de junto?”.
					E a professora corrige: “Com a sílaba, com a sílaba final”. E pergunta para a aluna que apresentou a dúvida: “Qual é a sílaba final de junto?”.	A aluna responde: “to”.	A professora parafraseia a resposta da aluna. E indaga a ela qual outra palavra que termina com a sílaba “to”, e faz a leitura da definição passada por ela na lousa, e dá exemplos de palavras que rimam.
					A professora parafraseia a resposta da aluna. E indaga a ela qual outra palavra que termina com a sílaba “to”, e faz a leitura da definição passada por ela na lousa, e dá exemplos de palavras	A aluna então pergunta se pode usar o aumentativo das palavras.	A professora responde que “Não”, e pergunta para a aluna com o que que se rima a palavra “pato”.

					que rimam.		
					A professora indaga se a palavra “pato” rima com a palavra sapatão.	Um aluno responde que “Não!”, que rima com “Sapato”.	A professora então diz que a palavra “pato” rima com a palavra “sapato”.
					A professora vai até a carteira de outra aluna que apresentou dúvida, e diz para a menina que “Peixar não rima com peixe”, e pergunta a ela “o que termina igual peixe?”. E a professora repete várias vezes a palavra “peixe” para a aluna.	A aluna emite uma resposta para a professora.	A professora reforça o comportamento da aluna em emitir uma resposta correta: “Isso! Aí, conseguiu!”.
					A professora solicita que os alunos, um a um, levem o caderno até a sua mesa para que possa ser feita a correção da atividade.	Os alunos chamados pela professora levam seus cadernos até ela.	Para alguns alunos, a professora apenas dá visto no caderno e não diz nada. Para outros, ela adverte que eles conversam demasiadamente e ora não fazem a atividade, ora fazem de forma errada. Para outros alunos ela faz a correção dos erros contidos nas atividades, auxiliando-os a encontrar as rimas corretas. E quando algum aluno apresenta as três rimas corretas, ela fala as palavras para a sala.
					Ao fazer a correção do caderno de um aluno, a professora pede para que ele leia a palavra que ele encontrou para rimar com a palavra “amorosa”.	O aluno lê a palavra solicitada pela professora.	A professora então adverte todos os alunos de que eles não podem inventar palavras para encontrar a rima. E dá o exemplo do aluno que para rimar com a palavra “amorosa” inventou o termo “camorosa”.
2	Rimas	Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações. Inferir uma informação	Coerência e Coesão no Processamento do Texto. Procedimentos de Leitura.	Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações: os alunos “tinham que saber qual era a paragrafação para poder completar o texto”.	A professora entrega aos alunos uma atividade com o assunto “Rima”, e não dá nenhum tipo de instrução para a realização da mesma.	Ao iniciar a atividade, um aluno fala para a professora que as frases não rimam.	E a professora responde que as frases não rimam, e que são os alunos que devem fazer a rima.

		implícita em um texto. Identificar o tema de um texto.		Inferir uma informação implícita em um texto: os alunos precisavam encontrar rimas que tivessem coerência com cada verso, e que para isso, eles deveriam compreender os contextos narrados.	E a professora responde que as frases não rimam, e que são os alunos que devem fazer a rima.	Um aluno pergunta para a professora se a palavra “durinho” rima com um verso presente na atividade.	A professora orienta para que o aluno verifique se palavra, ao ser rimada na frase, tem coerência com o contexto. E realiza a rima em um verso com duas palavras que não possuem coerência com o contexto, perguntando para os alunos se a frase, com aquelas rimas, ficaria coerente.
				Coerência e Coesão no Processamento do Texto: os alunos “precisavam ter coerência e coesão para processar a atividade que era concluir o texto”.	A professora orienta para que o aluno verifique se palavra, ao ser rimada na frase, tem coerência com o contexto. E realiza a rima em um verso com duas palavras que não possuem coerência com o contexto, perguntando para os alunos se a frase, com aquelas rimas, ficaria coerente.	Os alunos respondem “Não!”.	A professora explica então, que se a palavra rimada não tiver coerência com o contexto da frase, não pode ser colocada, apenas para preencher a lacuna da atividade.
				Identificar o tema de um texto: os alunos tinham que identificar o tema dos versos para poderem completar as rimas, também fazendo uso da coerência, que eles “precisavam ter o domínio do texto”.			
				Procedimentos de Leitura: os alunos precisavam do procedimento de leitura para realizar a atividade e montar um texto coerente.			
3	Quadro “Retirantes”	Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto, etc.). 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	Relação entre Textos Procedimentos de Leitura	Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto, etc.): a professora fez o uso de materiais gráficos como fotos e vídeos para desenvolver o conteúdo.	A professora tece observações com a sala sobre como se deve fazer análise uma obra, ressaltando que se deve “analisar detalhes, cores, formas, o espaço que foi feito”. Em seguida, ela solicita que os alunos olhem para o quadro “Retirantes”, de Cândido Portinari, no livro por quatro	Os alunos olham para imagem no tempo determinado pela professora.	A professora, ao final do tempo, pede para que os alunos fechem o livro, e solicita para que os alunos falem, com uma palavra, o que eles viram na obra.
				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: os			

		será recebido		alunos puderam vislumbrar duas formas diferentes de tratar um mesmo assunto, seja de uma forma gráfica, com a imagem, o de uma forma escrita, com o poema.	segundos.		
		Localizar informações explícitas em um texto.		Relação entre Textos: foram feitas duas leituras – a leitura do quadro “Retirantes” e a leitura do texto “Morte e Vida Severina” – estabelecendo assim, a relação entre leitura de um texto escrito e de um texto imagem.	A professora, ao final do tempo, pede para que os alunos fechem o livro, e solicita para que os alunos falem, com uma palavra, o que eles viram na obra.	Os alunos levantam a mão, e com o consentimento da professora, dizem o que observaram no quadro, um a um (criança nua, mãe com bebê, a menina com grande, eles são muito magros, família pobre, velho, uma mulher com trouxa na cabeça, uma família, família sofredora, carregando num burro, família de africanos, imigrantes, velho cego, uma família tentando melhorar a vida).	A professora parafraseia a resposta de cada aluno. Em seguida, ela solicita aos alunos que estes observem novamente a obra.
		Identificar o tema de um texto.		Localizar informações explícitas em um texto: os alunos deveriam localizar as informações que estavam explícitas no texto, no caso, a imagem.			
		Inferir uma informação implícita em um texto.		Identificar o tema de um texto: os alunos deveriam identificar o tema do texto para depois compreenderem a obra com a leitura do texto.	A professora solicita aos alunos que estes observem novamente a obra.	Os alunos abrem os livros e observam a obra novamente (homem com a perna amputada, pessoa carregando uma trouxa, uma mulher carregando um pote, eles estavam cansados, menino chorando, menina com criança no colo, aparentam tristeza, velho sem perna e sem olho, pessoas feias).	A professora solicita aos alunos que fechem o livro, e estes, sem solicitação, falam de aspectos observados por eles na obra “Retirantes”. A professora continua parafraseando as respostas dos alunos. Ao final, ela faz uma explanação sobre o exercício de análise da obra realizado pela sala referindo-se a algumas inferências que foram feitas sobre o quadro pelos alunos.
				Inferir uma informação implícita em um texto: foi escolhido porque os alunos deveriam identificar as informações implícitas no texto.			
				Procedimentos de Leitura: se tratava da leitura de um texto imagem.			
4	Quadro “Retirantes”	Identificar o tema de um texto.	Procedimento de Leitura.	Identificar o tema de um texto: os alunos deveriam identificar o assunto retratado na obra para poder compreendê-la e realizar uma análise crítica.	A professora solicita aos alunos que estes respondam as questões do livro referentes à análise da obra “Retirantes” de Cândido Portinari. A professora solicita ainda, que os alunos copiem as questões	Os alunos fazem a atividade solicitada pela professora, em silêncio.	A professora, momentos após de pedir para que os alunos fizessem a atividade do livro, começa a ler às questões e explicar para a sala o que foi solicitado em cada pergunta, induzindo as
		Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto, etc.).		Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto, etc.):			

		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.		os alunos deveriam interpretar o texto imagem, ou seja, um quadro, uma imagem, para poder compreendê-la e realizar uma análise crítica do texto.	presentes no livro didático no caderno de classe e respondam. A professora orienta aos alunos que estes não respondam a pergunta azul porque a resposta depende de um vídeo que ela passará para eles em outra aula.		respostas dos alunos, com dicas e relembando o que foi discutido na análise da obra.
		Inferir uma informação implícita em um texto.		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: em conjunto com o texto que é um poema, “Morte e Vida Severina”, os alunos deveriam reconhecer as diferentes formas de se tratar um mesmo assunto, no caso, a vida dos retirantes nordestinos.	A professora, momentos após de pedir para que os alunos fizessem a atividade do livro, começa a ler às questões e explicar para a sala o que foi solicitado em cada pergunta, induzindo as respostas dos alunos, com dicas e relembando o que foi discutido na análise da obra.	Os alunos apresentam dúvidas relacionadas à compreensão do que foi solicitado em cada questão.	A professora frente à essas dúvidas, continua a emitir respostas que induzem a execução da atividade por parte do aluno.
				Inferir uma informação implícita em um texto: os alunos, durante todo o tempo, tinham que inferir informações que estavam implícitas no texto, “tinham que retirar informações do quadro, fazer uma leitura crítica da obra”. Procedimento de Leitura: os alunos, ao realizar a atividade, deveriam fazer a leitura do texto imagem, ou seja, do quadro.			
5	Poema “Morte e Vida Severina”	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.	Relação entre Textos Procedimentos de Leitura	Localizar informações explícitas em um texto: os alunos deveriam também buscar as informações explícitas no quadro. Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido: os alunos tinham que estabelecer a relação entre o que estava desenhado e o sentido que isso produzia.	A professora inicia a correção das questões do livro didático referentes à análise da obra “Retirantes”, de Cândido Portinari, lendo para a sala as questões, ou solicitando que os alunos leiam as questões.	Os alunos respondem às questões lidas pela professora, ora de modo voluntário e aleatório, ora nomeados pela professora.	Diante da resposta dos alunos, ora a professora retoma a análise dos aspectos da obra com os alunos, ora parafraseia as suas respostas.
				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: em conjunto com o texto imagem “Quadro – Retirantes”, os alunos deveriam reconhecer as diferentes formas de se tratar um mesmo	A professora faz a leitura do texto “Morte e Vida Severina” para toda a sala, e faz uma interrupção para indagar aos alunos o significado da expressão “de pia” presente no texto.	Alguns alunos levantam as mãos e, respondem que a expressão significa “sobrenome”.	A professora responde então, que a expressão significa “de batismo”, e começa a explicar para os alunos o porquê da expressão, falando da pia batismal presente nas igrejas católicas, e do sacramento do batismo. A professora

		Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto, etc.).		assunto, no caso, a vida dos retirantes nordestinos.			também suscita uma discussão sobre o tema batismo em outras religiões como evangélica, espírita e entre as tribos indígenas.
		Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.		Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto, etc.): os alunos deveriam interpretar o texto com o auxílio do texto imagem “Quadro – Retirantes” e de vídeos que foram apresentados a eles.	A professora também suscita uma discussão sobre o tema batismo em outras religiões como evangélica, espírita e entre as tribos indígenas.	Alguns alunos falam sobre o batismo de sua religião e uma aluna fala sobre o ritual de apresentação das tribos indígenas que ela aprendeu no ano anterior.	A professora dá continuidade à discussão, e retoma a leitura do texto.
		Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.		Relação entre Textos: ao fazer a leitura desse texto, a professora relacionou-o com o texto imagem “Quadro – Retirantes”.	A professora dá continuidade à discussão, e retoma a leitura do texto. Ela lê novamente o trecho que contém a expressão “de pia”, e pergunta novamente para os alunos o significado da expressão.	Um aluno responde “de batismo”.	A professora parafraseia a resposta do aluno e dá continuidade à leitura do texto.
		Localizar informações explícitas em um texto.		Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto: os alunos deveriam identificar a linguagem regional nordestina para compreenderem o texto;	A professora interrompe a leitura do texto, para explicar aos alunos o significado da expressão “Severino de Marina”, afirmando que na região nordestina é muito comum as várias pessoas terem o mesmo nome e para as pessoas serem identificadas elas recebem um segundo nome. No caso do texto, a identificação se daria pela filiação, e cita exemplos do cotidiano dos alunos.	Os alunos ficam em silêncio durante a explicação da professora.	A professora retoma a leitura do texto.
		Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.		Inferir o sentido de uma palavra ou expressão: os alunos deveriam inferir o sentido de uma palavra ou expressão característica da linguagem regional nordestina, dentro do contexto do texto, porque aquilo não era “familiar” a eles;	A professora finaliza a leitura, e retoma trechos do texto com os alunos. A professora pergunta aos alunos “ele é filho de quem então?”.	Um aluno responde “Marina” e outros alunos respondem “Maria e Zacarias”	A professora parafraseia a resposta “Maria e Zacarias” e retoma a leitura de um trecho do texto.
		Identificar o tema de um texto.		Localizar informações explícitas em um texto: os alunos deveriam identificar informações explícitas no texto para a sua compreensão;	A professora parafraseia a resposta “Maria e Zacarias” e retoma a leitura de um trecho do texto. Ao	E alguns alunos complementam: “mais cinco”, “Todos filhos de Maria”.	E a professora complementa: “Todos filhos de alguma Maria e de algum Zacarias”. E passa a reler outro
				Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa: a professora tinha como objetivo que o texto “aguçasse” os alunos, que “mexesse” com eles, e que “descobrissem porque que o autor trabalha assim. O que que está mexendo com o autor a ponto dele escrever isso?”.			

				Identificar o tema de um texto: os alunos deveriam identificar o tema do texto para compreendê-lo e analisá-lo de forma crítica.	final da leitura a professora afirma “então havia mais Severinos”.		trecho do texto.
				Procedimentos de Leitura: embora não tenha ocorrido uma leitura individual, foi realizada uma leitura coletiva do poema e que deveria promover a compreensão da estrutura do texto.	E passa a reler outro trecho do texto. A professora interrompe a leitura, e pergunta o significado da expressão “serra magra e ossuda”.	Uma aluna responde: “porque lá da pra ver os ossos”.	A professora então pede para que os alunos olhem para o quadro “Retirantes” e pergunta “se tem alguém com essas características?”.
					A professora então pede para que os alunos olhem para o quadro “Retirantes” e pergunta “se tem alguém com essas características?”.	Os alunos respondem que “Sim”, “Tem”, “Todo mundo”.	E a professora complementa “Magro e ossudo”. E indaga: “Por que que eles ficam magros e ossudos?”.
					E a professora complementa “Magro e ossudo”. E indaga: “Por que que eles ficam magros e ossudos?”.	E os alunos respondem: “Porque eles estão maltratados”, “Porque eles estão desnutridos” e “Porque estão aparecendo os ossos”.	E a professora explica: “Quando eu fico muito fraquinho, aparecem meus ossos”.
					A professora pergunta para os alunos o que é adjetivo.	Os alunos respondem que são qualidades.	A professora pergunta, então, quais são os adjetivos do Severino.
					A professora pergunta, então, quais são os adjetivos do Severino.	Os alunos respondem: “Magro”, “Ossudo”, “Cabeça Grande”.	E a professora parafraseia a expressão “cabeça grande” pergunta: “É verdade que nordestino tem a cabeça grande?”.
					E a professora parafraseia a expressão “cabeça grande” pergunta: “É verdade que nordestino tem a cabeça grande?”.	Os alunos respondem: “Tem”.	E a professora explica: “Quando ele é muito magro, a cabeça fica desproporcional, o corpo fica mais fino e a cabeça dá a impressão de ser maior mesmo. Mas não é! É porque o corpo tá desnutrido!”. E a docente dá continuidade à leitura.
					E a docente dá continuidade à leitura. Ela pergunta então: “Por que que fala que a cabeça a custo se equilibra?”	Uma aluna responde que é porque eles têm que equilibrar os pesos na cabeça.	A professora diz “Não” e retoma a leitura do trecho do texto que contém a expressão.

					A professora diz “Não” e retoma a leitura do trecho do texto que contém a expressão.	Os alunos tentam interpretar a expressão afirmando “porque a cabeça dele é grande!” e um aluno diz “porque a cabeça dele está pesada”.	A professora parafraseia a frase “porque a cabeça dele está pesada”, e explica que “dá a impressão que a cabeça está meio solta do corpo! Que é tudo característica da desnutrição!”. E dá continuidade a leitura.
					E dá continuidade a leitura. A professora interrompe novamente a leitura, e pergunta para os alunos o significado de “ventre crescido”. E fala que na imagem do livro tem três pessoas com o ventre crescido.	Um aluno pergunta: “Professora, ventre crescido é porque tá com verme?”. E outra aluna começa a identificar as pessoas que na imagem estão com o “ventre crescido”.	A professora então afirma que a expressão “ventre crescido” é uma “barriga com verme”. E faz uma pequena explanação sobre o tema.
					A professora lê o trecho do texto “Sobre as mesmas pernas finas”, e indaga aos alunos “tem pernas finas?”.	Os alunos respondem que “Tem, porque eles são desnutridos”.	E a professora confirma “Porque isso é característica da desnutrição”. E volta a fazer a leitura do texto.
					E volta a fazer a leitura do texto. A professora interrompe, e pergunta aos alunos o significado da expressão “pouca tinta”.	Um aluno responde que é porque “tem pouco sangue”. Outra aluna responde “que é por causa da desnutrição”.	A professora então pergunta o que quer dizer “pouca tinta”.
					A professora então pergunta o que quer dizer “pouca tinta”.	E alguns alunos respondem: “pouca cor”. Outra aluna responde: “O sangue fica bem clarinho”, e um aluno responde: “que é porque o sangue é mais fraco”.	A professora afirma que pode ser qualquer uma dessas respostas, mas que ela também acha que é “porque o sangue fica muito ralo e fraco”. E retoma a leitura do texto.
					E retoma a leitura do texto. A professora interrompe a leitura e pergunta “Será que morro todo igual lá no Nordeste?”.	E os alunos respondem: “Não!”.	A professora assinala “Nessa região?”.
					A professora assinala “Nessa região?”.	E os alunos respondem: “Morrem”.	E a professora pergunta “Onde é essa região?”.
					E a professora pergunta “Onde é essa região?”.	E uma aluna responde: “É nos limites da Paraíba”.	A professora aponta para os alunos no livro onde está a informação no texto.

					A professora pergunta para a sala: “Qual é a morte que morre todo mundo igual?”.	Os alunos respondem: “Fome”, “Sede”,	E a professora complementa: “Fome e sede por conta da desnutrição e da seca”.
					A professora lê um trecho do poema e pergunta se os alunos entenderam o que estava escrito.	Os alunos respondem que “Não”.	E a professora pergunta: “O que é morte que se morre de velhice antes dos 30?”.
					E a professora pergunta: “O que é morte que se morre de velhice antes dos 30?”.	Uma aluna que é porque eles envelhecem mais rápido porque eles trabalham muito”.	A professora complementa que “é porque o sol envelhece a pele, eles se desgastam muito, a desnutrição”.
					A professora complementa que “é porque o sol envelhece a pele, eles se desgastam muito, a desnutrição”.	Os alunos passam a responder por que os nordestinos envelhecem antes dos 30 anos.	A professora parafraseia a fala dos alunos.
					A professora dá continuidade à leitura do texto “Morte e Vida Severina”, e interrompe a sua leitura para indagar aos alunos o significado da expressão “porque gente não nascida?”.	Os alunos respondem: “Porque está dentro da barriga”.	E a professora responde “Isso!”. E complementa: “Morre a mãe e o bebê, ou a mãe aborta”. E a professora passa a explicar o porquê que acontece o aborto. A professora dá continuidade à leitura.
					A professora dá continuidade à leitura. E indaga aos alunos o que significa a expressão “Somos todos Severinos, iguais em tudo e na sina. E de abrandar essas terras, suando-se muito em cima”.	Uma aluna responde: “Que eles trabalham muito”.	A professora relê o trecho do texto e pergunta “o que é ter sina?”.
					A professora relê o trecho do texto e pergunta “o que é ter sina?”.	Uma aluna responde: “É o destino da pessoa”.	A professora diz “Isso!” e parafraseia “É o seu destino”. E dá continuidade a leitura do texto.
					E dá continuidade a leitura do texto. A professora interrompe e indaga aos alunos o que significa o termo “cinza” na expressão “Há de querer arrancar, alguns roçados na	Os alunos respondem que as cinzas são das queimadas, dos bichos, das árvores, da terra.	A professora explica que a “cinza” que o autor está falando, se refere a vegetação que resseca no cerrado, que vira pó. E explica que o sentido da expressão é que no meio de toda a

					cinza”.		seca do cerrado, os nordestinos buscam alguma coisa para comer.
					A professora dá continuidade à leitura, e interrompe para perguntar aos alunos qual o significado do termo “emigrar”, e pede para que eles busquem no dicionário.	Uma aluna faz a leitura do significado da palavra no dicionário.	A professora complementa, explicando o significado da expressão no contexto do texto.
6	Poema “Morte e Vida Severina”	Inferir o sentido de uma palavra ou expressão. Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa. Localizar informações explícitas em um texto. Inferir uma informação implícita em um texto.	Procedimentos de Leitura	Inferir o sentido de uma palavra ou expressão: a atividade exigia que os alunos inferissem o significado de expressões e de palavras típicas da linguagem regional nordestina. Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa: os alunos deveriam compreender o assunto do texto – a seca nordestina – para poderem realizar leitura e análise crítica do texto. Localizar informações explícitas em um texto: os alunos deveriam identificar inúmeras informações que estavam explícitas no poema, mas para isso eles precisavam de coerência na leitura e compreensão na estrutura do texto. Inferir uma informação implícita em um texto: os alunos deveriam identificar inúmeras informações que estavam implícitas no poema, mas para isso eles precisavam de coerência na leitura e compreensão na estrutura do texto. Procedimentos de Leitura: a atividade era um procedimento de leitura, mesmo sendo realizada de maneira coletiva e que fosse a docente que estivesse realizando a leitura do texto.	A professora faz a leitura para toda a sala das questões do livro didático sobre o texto “Morte e Vida Severina” e, ao final da leitura de cada questão, e fornece algumas orientações para aos alunos referentes à “como” responder às questões, relembrando aos alunos sobre alguns assuntos da discussão tecida na análise da obra. A professora inicia a correção das questões do livro didático sobre o texto “Morte e Vida Severina”, realizando a leitura de cada questão e pedindo para que os alunos que obtiveram acerto total na questão emitissem a sua resposta para a sala. Ao final da correção, a professora escreve as respostas corretas na lousa, para que os alunos pudessem fazer a correção nos seus livros.	- Os alunos passam a emitir a resposta que deram às questões. Os alunos fazem a correção das questões do livro didático, copiando da lousa as respostas que eles tinham errado ou que estavam incompletas.	- Para as respostas corretas, a professora parafraseou a resposta dos alunos, e nas respostas que estavam incompletas ou incorretas, a professora induziu aos alunos até que estes emitissem a resposta correta. -

7	Biografias	Localizar informações explícitas em um texto.	Implicações do Suporte, do Gênero e /ou do Enunciador na Compreensão do Texto .	Localizar informações explícitas em um texto: os alunos deveriam identificar as informações explícitas na biografia para compreenderem e analisarem criticamente o texto.	A professora fixa uma foto na lousa, e pergunta aos alunos se eles já viram aquela mulher.	Os alunos passam a inferir o nome de várias mulheres, mas não identificam que é a pessoa da foto.	Então a professora diz que a mulher da foto é Marina Colasanti, e que é a autora do livro que eles ouviram a história no passeio do dia anterior.
		Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.		Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros: os alunos deveriam identificar, analisando as características do texto, que ele se tratava se uma biografia.	A professora pergunta aos alunos como ela faz para descobrir um pouco da vida da autora.	Alguns alunos respondem que é lendo a biografia dela.	A professora então pergunta se na biografia tem tudo o que se precisa dela.
		Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.		Implicações do Suporte, do Gênero e /ou do Enunciador na Compreensão do Texto: os alunos deveriam ter a compreensão da estrutura do gênero textual, para poderem compreender e interpretar o texto.	A professora então pergunta se na biografia tem tudo o que se precisa dela.	Um aluno responde que “Não”. Outros alunos passam a dizer que tem a “idade”, “o dia que ela nasceu”, “o nome completo”, “onde ela iniciou a carreira”, “quando ela terminou a carreira”, “como que ela começa a trabalhar”.	A professora parafraseia a fala dos alunos, e finaliza dizendo que todas essas informações são encontradas na biografia.
			Procedimentos de Leitura.	Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros: os alunos deveriam identificar a finalidade do texto em gêneros diferentes, neste caso, na biografia.	A professora diz aos alunos que dará uma biografia da Marina Colasanti para eles, e que a única informação que não está atualizada é que a autora mudou-se para o Egito no meio do ano passado. E entrega os dados para os alunos.	Uma aluna pergunta a professora se eles vão estudar a história da Marina Colasanti.	A professora responde que não. Que é para os alunos lerem a biografia e que eles vão conversar sobre ela após a leitura, e dá um tempo para os alunos realizarem a leitura individual e silenciosa.
				Procedimentos de Leitura: a atividade se tratou de um procedimento de leitura, e que tinha a finalidade de promover a compreensão nos alunos de que o texto em questão se tratava de uma biografia.	Ao final da leitura realizada pelos alunos, silenciosa e individual, a professora pergunta a eles “o que tem de interessante” na biografia da Marina Colasanti.	Os alunos passam a dizer várias informações contidas na biografia da autora.	A professora parafraseia a fala dos alunos e faz algumas indagações sobre os fatos da vida da autora contidos na biografia.
8	Biografias	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.	Relação entre Textos	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: os alunos deveriam reconhecer as diferentes formas que o mesmo tema pode ser trabalhado, e que no caso, das duas biografias, o tema era o mesmo, mas a maneira de produzir o texto e organizar as informações era	A professora entrega para os alunos duas fotos de um autor e fala que uma é de quando ele começou a ficar famoso pelas suas obras e a outra perto de sua morte, e que esta pessoa já morreu. Após isso, pergunta quem é esse autor.	Os alunos passam a inferir o nome de vários autores, mas não identificam que é a pessoa da foto.	A professora então diz que o autor é “João Cabral de Melo Neto”, o autor de “Morte e Vida Severina”. A professora distribui a biografia dele para os alunos, e diz que os alunos têm dez minutos para falar da vida do autor para ela. E pede para que eles grifem o
		Localizar informações explícitas em um texto					

		Inferir uma informação implícita em um texto		diferente. Localizar informações explícitas em um texto: os alunos deveriam localizar as informações explícitas no texto para compreenderem o que estava sendo lido.			que eles acharem de mais interessante no texto.
				Inferir uma informação implícita em um texto: os alunos deveriam localizar as informações implícitas no texto para obterem uma compreensão adequada do que foi lido. Entretanto a professora participante afirmou que esse último descritor não foi uma medida de aprendizagem demonstrada pelos alunos, mas diz ter a compreensão que ele está inserido no processo de ensino e aprendizagem, e que esta medida vai ser atingida futuramente.	Ao final da leitura, realizada pelos alunos de forma silenciosa e individual, a professora indica o nome de um aluno para que ele diga qualquer coisa que ele leu na biografia do autor.	O aluno fala sobre a primeira obra do autor e o ano em que ela foi publicada.	A professora parafraseia a informação. E passa a explicar uma informação contida na biografia.
				Relação entre Textos: os alunos deveriam relacionar as duas biografias trabalhadas em aula anteriormente, e ter a compreensão na estrutura textual do gênero biografia.	Ao final da explicação, a professora pergunta o que mais tem na biografia do autor.	Os alunos levantam a mão e falam e leem sobre diversas informações contidas no texto.	A professora parafraseia as informações corretas emitidas pelos alunos sobre o autor, e complementa alguns fatos.
9	Biografias	Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações. 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. Identificar o tema de um texto	Coerência e Coesão no Processamento do Texto	<i>A docente afirmou que com a atividade ministrada aos alunos, ela tinha o objetivo de atingir o Tópico Coerência e Coesão no Processamento do Texto e os Descritores: Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações; 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; e Identificar o tema de um texto mas que isso não aconteceu porque a atividade não foi adequadamente dirigida por ela, ou seja, suas orientações foram insuficientes para que os alunos pudessem apresentar</i>	A professora entrega para os alunos uma folha, e fala para eles que se trata de uma “Atividade Direcionada”, e que só para fazer o preenchimento da folha, justificando que os alunos, ao executarem essa atividade, farão melhor a autobiografia. E orienta aos alunos que no campo “Local de Nascimento” não é para ser preenchido com a palavra “hospital” e nem em qual hospital os alunos nasceram.	Um aluno pergunta para a professora se é a cidade ou lugar que deve ser informado no respectivo campo.	A professora orienta que se deve escrever a cidade em que nasceu, porque nas biografias sempre se fala a cidade em que o autor nasceu e não o hospital.

				<i>essas medidas de aprendizagem.</i> Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações: ao desenvolver a produção de um texto, os alunos teriam que ter empregado a pontuação de forma adequada e correta para dar sentido ao que foi escrito, e para fazer isso, eles deveriam ter a compreensão da função da pontuação. 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: os alunos deveriam ter a compreensão da estrutura textual da autobiografia, para poder organizar as informações de acordo com ela, e que no caso, eles deveriam ter identificado a diferença entre a biografia e a autobiografia. Identificar o tema de um texto: os alunos deveriam identificar o tema do texto – uma autobiografia – para poder confeccioná-lo. Coerência e Coesão no Processamento do Texto: ao realizar a atividade de produção de uma autobiografia os alunos deveriam ter coerência e coesão na escrita do texto.	A professora passa entre as carteiras para verificar a execução da atividade pelos alunos.	Um aluno pergunta à professora se para responder às questões com os dados da vida dele ou de outros autores.	A professora responde que “é a sua vida, é uma autobiografia”.
					A professora responde que “é a sua vida, é uma autobiografia”.	Uma aluna indaga a professora o que “são os fatos mais importantes de sua vida”.	E a professora responde à aluna com uma indagação: “O que já aconteceu de mais importante na sua vida?”.
					A professora está auxiliando uma aluna na execução da atividade.	Um aluno indaga para a professora: “Professora, projetos realizados?”.	E a professora responde: “O que você já fez na sua vida? De legal? De bacana? Que você já realizou? Que você gostaria de ter feito e já fez?”
					E a professora responde: “O que você já fez na sua vida? De legal? De bacana? Que você já realizou? Que você gostaria de ter feito e já fez?”.	Uma aluna indaga: “Realizações, professora?”.	E a professora responde: “É o que você já realizou na sua vida de bacana, o que você já fez de legal”.
					-	Os alunos continuam apresentando dificuldades para escrever sobre os fatos importantes de sua vida e sobre suas realizações.	A professora fala para a sala que os alunos estão olhando para eles, que eles estão escrevendo para uma pessoa que não sabe nada da vida deles. “E como é que ela fica sabendo de tudo? Quando você faz a biografia”.

					Na aula seguinte, a professora distribui a “Atividade Direcionada” para os alunos que não terminaram na aula passada e para os alunos que faltaram. E justifica para os alunos que faltaram que aquela atividade era para melhorar a autobiografia. Ela lê os itens da atividade dá exemplos aos alunos do que cada item está solicitando.	-	-
10	Artigo	-	-	A professora participante afirmou não ter encontrado nenhuma convergência com os tópicos e descritores da matriz de referência SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) porque não houve aprendizagem dos alunos, mas sim um processo de ensino e aprendizagem.	A professora pergunta os alunos “O que é um artigo?”.	Um aluno responde que “Artigo é onde você guarda as coisas”.	A professora faz a ressalva de que a pergunta era sobre “artigo” e não sobre “arquivo”. Ela então pergunta para os alunos se eles não se lembram de o que é artigo, que eles veem isso desde o 3º ano.
					Ela então pergunta para os alunos se eles não se lembram o que é artigo, que eles veem isso desde o 3º ano.	Os alunos não respondem à pergunta da professora.	A professora então vai à lousa e escreve duas frases, e pergunta aos alunos “onde é que está o artigo?”.
					A professora então vai à lousa e escreve duas frases, e pergunta aos alunos “onde é que está o artigo?”.	Os alunos respondem: “papel”, “filme” e “usado”.	A professora fala que quem achou que era a letra “o” que acertou, que ela era o artigo. E inicia uma análise das funções de cada palavra contidas na primeira frase.
					A professora fala que quem achou que era a letra “o” que acertou, que ela era o artigo. E inicia uma análise das funções de cada palavra contidas na primeira frase.	Os alunos vão respondendo à professora a função de cada palavra nas frases até identificarem qual palavra era o artigo.	A professora pergunta aos alunos para que que serve a letra “o”?
					A professora pergunta aos alunos para que que serve a letra “o”?	Os alunos emitem algumas respostas, mas todas incorretas.	A professora, então, fala para os alunos e escreve na lousa, que artigo tem a função de definição. Que é o

							artigo que vai definir o substantivo. E inicia a explicação da definição das funções dos gêneros femininos e masculinos e das funções de artigo definido e indefinido. E inicia a análise da segunda frase, perguntando aos alunos a função de cada palavra na frase.
					A professora, então, fala para os alunos e escreve na lousa, que artigo tem a função de definição. Que é o artigo que vai definir o substantivo. E inicia a explicação da definição das funções dos gêneros femininos e masculinos e das funções de artigo definido e indefinido. E inicia a análise da segunda frase, perguntando aos alunos a função de cada palavra na frase.	Os alunos emitem respostas corretas para as indagações da professora.	A professora finaliza a explicação e entrega uma filipeta com todos os tipos de artigos para que os alunos colem no caderno.
11	Artigo	-	-	A professora participante também não encontrou nenhuma convergência com os tópicos e descritores da matriz de referência SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) porque, novamente, em sua opinião, não houve aprendizagem dos alunos.	A professora passa na lousa uma atividade para que os alunos identifiquem, circulem e escrevam no caderno, no texto “A Flor do Maracujá” três artigos definidos masculinos, e no texto “Cidadão” cinco artigos indefinidos masculinos.	-	-
					A professora inicia a correção da atividade realizada com o primeiro texto, e pergunta para os alunos onde estão os artigos definidos masculinos.	Os alunos emitem as respostas sobre a localização dos artigos encontrados por eles, ora de maneira correta, ora de maneira incorreta.	A professora diante as respostas corretas parafraseia o artigo, e diante das respostas incorretas ela assinala a inadequação da resposta e dá orientações para que os alunos possam localizar corretamente o artigo com as características solicitadas.

					Na correção da atividade referente ao segundo texto, a professora indaga aos alunos quantos artigos indefinidos masculinos eles encontraram no texto.	Alguns alunos respondem que encontram os cinco artigos solicitados na atividade, outros dizem que encontram apenas quatro artigos e a maioria da sala afirma que encontrou apenas três.	A professora passa a localizar com os alunos os artigos contidos no texto de acordo com as características solicitadas pela atividade.
					A professora, após localizar três artigos masculinos indefinidos, pergunta para os alunos se há mais artigos para serem localizados.	Alguns alunos respondem que sim e até falam algumas palavras, mas que não tem função de artigo, e a maioria dos alunos respondem que não encontraram mais artigos.	A professora fala que é isso mesmo. Que embora ela tenha pedido cinco artigos no enunciado da atividade, haviam apenas três com as características solicitadas.
12	Questionário Integrado	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. Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa Identificar o tema de um texto	Coerência e Coesão no Processamento do Texto	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: nos três textos foi trabalhado o mesmo tema, mas que foi tratado de diferentes maneiras, e os alunos tinham que reconhecer as três formas em que o mesmo tema foi tratado. Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa: os alunos tinham que identificar que o conflito gerador dos três textos era os “nordestinos”. Identificar o tema de um texto: os alunos tinham que identificar o tema dos três textos. Coerência e Coesão no Processamento do Texto: os alunos tinham que ter coerência e coesão para responder todas as perguntas, ou seja, coerência na leitura e na interpretação dos textos, e coesão no momento de responder as questões.	A professora entrega o “Questionário Integrado” aos alunos, e inicia a leitura das questões presentes na atividade, e dá orientações quanto ao preenchimento das questões, o que se deve responder, inclusive emitindo a resposta de algumas questões.	Os alunos ao fazerem a atividade, apresentam dificuldade em compreender o significado de algumas palavras presentes nas questões como: aspecto, em comum e regional.	E a professora responde, para cada palavra, respectivamente: “É o jeito como é alguma coisa”; “Em comum é o que aparece em um, aparece em outro e aparece em outro”; “Que é daquela região, que é de uma determinada região”.

Tabela Síntese de Análise das Aprendizagens dos Alunos feita pela Professora Participante

Episódio	Tema	Momento 1	Momento 2	Momento 3
1	Rimas	A professora identificou como aprendizagem dos alunos neste episódio a construção do conceito do termo “Rimas”, através da definição do conceito registrada na lousa e de suas intervenções realizadas durante a execução do exercício. A docente afirma ainda, que a aprendizagem ocorreu no momento em que os alunos entregaram a atividade, demonstrando o “entendimento do conceito”, mesmo quando apresentaram uma palavra inventada, “montada” e que não existe, demonstrando que entenderam o conceito, que a rima tem que estar na “sílabas final das palavras”, e que por possuírem um repertório de palavras limitado, utilizam esse recurso para completar a atividade, mas que a compreensão do conceito de “Rima”, foi empregado adequadamente.	Inferir o sentido de uma palavra ou expressão: os alunos, “para poderem rimar, deveriam conhecer as palavras primeiramente, e saber a coesão desta palavra dentro do texto”. Implicações do Suporte, do Gênero e /ou do Enunciador na Compreensão do Texto: os alunos precisavam do suporte do conceito, da definição do termo para depois poderem realizar a atividade. Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido: os alunos tinham que buscar palavras que rimassem com as designadas pela professora (“Eles tinham que achar a rima”). Procedimentos de Leitura: os alunos precisavam da leitura para obter a compreensão do termo e realizar a atividade.	Diante das análises da pesquisadora, a professora participante afirmou que as aprendizagens elencadas por ela na Etapa 3, com os descritores e tópicos do SAEB poderiam ser “mais amplas, e mais bem elaboradas”, com um número maior de exercícios sobre o tema e uma variedade de tipos de exercícios, mas que dentro do que ela tinha programado, os objetivos foram atingidos. A docente afirmou ainda que a aprendizagem dos alunos ficou explícita porque eles demonstraram empenho em fazer o exercício, e mesmo quando erravam a atividade, sabiam que haviam errado. Sobre o primeiro descritor, “Inferir o sentido de uma palavra ou expressão”, a professora participante disse que a houve uma aprendizagem coerente com ele porque os alunos tinham que inferir o sentido das palavras, “saber para que servia a palavra e encaixá-la no momento coeso com aquilo”, ou seja, “saber o significado da palavra para servir naquele contexto, porque se eles não inferissem em cima do significado da palavra, eles não tinham como encaixar”. Sobre as aprendizagens elencadas como de acordo com o tópico “Implicações do Suporte, do Gênero e /ou do Enunciador na Compreensão do Texto”, a professora afirmou que elas não se encontram completamente de acordo com o que é preconizado pelo tópico, porque o repertório exigido no momento da atividade para os alunos não foi ampliado para outros contextos, principalmente os de produção de texto, ficando restrita apenas a execução da atividade. Sobre as aprendizagens relacionadas ao tópico “Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de

				Sentido”, a professora analisou que as aprendizagens elencadas por ela estão de acordo com este tópico porque os alunos conseguiram “usar o recurso dentro do efeito”, ou seja, saber o que é uma rima e encontrar a rima, “ter bem claro o sentido da última sílaba, que é o domínio que algumas crianças não tinham, e que esse era o recurso que elas tinham que saber para seguir adiante, fazer com que rimasse e que se encontrasse um som igual”. Sobre o tópico “Procedimentos de Leitura”, a professora afirmou que as aprendizagens estão coerentes com o que é preconizado pelo tópico porque os alunos precisavam da leitura para obter a compreensão do termo ao qual eles deveriam encontrar três outras palavras que rimassem com este termo, “eles tinham que ler a palavra para poder rimar”.
2	Rimas	A professora identificou como possível aprendizagem dos alunos neste episódio, o momento em que a maioria da sala participa da correção da atividade, justificando que eles só respondem aquilo que eles dominam, e que isso é representado por “uma quase totalidade da sala”, e que, portanto, essa participação é prova de conhecimento, ainda mais, sendo uma exposição para o restante da turma. Além disso, a professora afirma que, mesmo que alguns alunos ainda tenham inventado algumas palavras para promover a rima, o conceito do termo foi empregado de forma correta, e que, além disso, a atividade exigia o domínio do conceito e a coerência de contexto da frase, e que os alunos demonstraram isso com suas respostas, promovendo assim, uma ampliação do conhecimento. A professora afirmou ainda, que essa era a ideia para que os alunos	Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações: os alunos “tinham que saber qual era a paragrafação para poder completar o texto”. Inferir uma informação implícita em um texto: os alunos precisavam encontrar rimas que tivessem coerência com cada verso, e que para isso, eles deveriam compreender os contextos narrados. Coerência e Coesão no Processamento do Texto: os alunos “precisavam ter coerência e coesão para processar a atividade que era concluir o texto”. Identificar o tema de um texto: os alunos tinham que identificar o tema dos versos	Sobre as aprendizagens relacionadas com o descritor “Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações”, a professora analisou que as condições didáticas disponibilizadas por ela não foram suficientes para promover essas aprendizagens porque o exercício deveria ter sido intensificado e que ela deveria ter retomado a questão do uso da pontuação por várias vezes, o que em sua opinião, não foi feito, e que era exatamente isso que o descrito exigia, e que isso pode ter dificultado o resultado final. Sobre a aprendizagem relacionada com o descritor “Inferir uma informação implícita em um texto”, a professora analisou que as condições didáticas disponibilizadas por ela foram suficientes para promover essa aprendizagem porque os alunos tinham que inferir, dentro de um texto pequeno, a palavra adequada ao contexto para

		entendessem a questão da construção dos poemas, que não são escritos baseados apenas nas rimas, porque é isso que atrai para a leitura, mas que deve existir uma coerência entre a rima e a construção textual da frase.	para poderem completar as rimas, também fazendo uso da coerência, que eles “precisavam ter o domínio do texto”. Procedimentos de Leitura: os alunos precisavam do procedimento de leitura para realizar a atividade e montar um texto coerente.	promover a rima. Sobre o tópico “Coerência e Coesão no Processamento do Texto”, a professora analisou que as aprendizagens citadas anteriormente estão de acordo com este tópico, porque a maioria dos alunos conseguiu realizar a atividade corretamente, que eles conseguiram inferir sobre a informação, “que era uma feira”, não podendo ser escolhida qualquer rima, que deveria ser uma palavra que rimasse dentro do contexto “feira”, mas que, mesmo assim, ficou uma “lacuna” na aprendizagem relacionada a pontuação, porque a coerência e a coesão num texto depende de uma boa leitura, o que depende do uso da pontuação adequada. Além disso, a professora afirmou que os alunos demonstraram dificuldades em compreender o que era para ser feito na atividade, que eles deveriam buscar a coesão das palavras que fariam a composição da rima com as frases, e atribui esse fato a falta de repertório deles, a falta de um trabalho da leitura de texto com coerência, ler o texto e entender o que está sendo lido, que é uma imaturidade da sala. Sobre a aprendizagem relacionada com o descritor “Identificar o tema de um texto” a professora analisou que as condições didáticas disponibilizadas por ela foram suficientes para promover essa aprendizagem porque os alunos precisavam, antes de qualquer coisa, identificar que se tratava de uma “feira” para depois seguir a execução da atividade, o que, em sua opinião é uma inferência sobre o texto, e que exige dos alunos um repertório de pensar sobre o que eles estão lendo e de ter uma opinião sobre aquilo. Enfim, que os alunos deveriam identificar que o texto retratava uma feira e que os alunos
--	--	---	---	--

				deveriam promover as rimas coerentes com este tema. Sobre o tópico “Procedimentos de Leitura”, a professora analisou que as aprendizagens citadas anteriormente estão de acordo com este tópico, porque os alunos deveriam ler o texto para poder compor a rima, e depois disso, eles deveriam fazer a leitura novamente para verificar a coerência entre o contexto do texto e a palavra empregada por eles para rimar.
3	Quadro “Retirantes”	Neste episódio, a professora afirmou que não houve nenhuma aprendizagem porque o objetivo do episódio era realizar o levantamento de conhecimento prévio dos alunos, e mobilizar o interesse dos mesmos para o tema, já que se tratava de um assunto conhecido por eles que é a “vida dos nordestinos”, até porque o próximo texto de livro didático era de um nível de dificuldade alto e com uma visão muito crítica, mesmo tendo a mesma temática que o “Quadro - Retirantes”. Portanto, o objetivo da professora, não era promover aprendizagem, mas fazer um levantamento do conhecimento prévio dos alunos sobre o tema e mobilizar-los para as discussões acerca do assunto.	Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto, etc.): a professora fez o uso de materiais gráficos como fotos e vídeos para desenvolver o conteúdo; 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: os alunos puderam vislumbrar duas formas diferentes de tratar um mesmo assunto, seja de uma forma gráfica, com a imagem, o de uma forma escrita, com o poema. Relação entre Textos: foram feitas duas leituras – a leitura do quadro “Retirantes” e a leitura do texto “Morte e Vida Severina” – estabelecendo assim, a relação entre leitura de um texto escrito e de um texto imagem. Localizar informações explícitas em um texto: os alunos deveriam localizar as informações que estavam explícitas no texto, no caso, a imagem.	Sobre a aprendizagem relacionada com o descritor “Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto, etc.)”, a professora analisou que as condições didáticas disponibilizadas por ela foram suficientes para promover essa aprendizagem porque o recurso audiovisual é o recurso que mais mobiliza a sala, e que de um modo geral, os alunos gostam muito, assim como a imagem é atrativa para eles, então, era um fator mobilizador que ela sabia que daria certo, e que os recursos audiovisuais disponibilizados por ela em vários momentos provocou a mobilização dos alunos para a análise. Sobre a aprendizagem relacionada com o descritor “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”, a professora analisou que as condições disponibilizadas por ela foram suficientes para promover essa aprendizagem porque os alunos conseguiram visualizar as diferenças presentes nas imagens mostradas pelo livro e pela professora da obra, até em detalhes, como no espaço físico, onde uma obra era retratada durante o dia, e a outra obra era

			Identificar o tema de um texto: os alunos deveriam identificar o tema do texto para depois compreenderem a obra com a leitura do texto. Inferir uma informação implícita em um texto: foi escolhido porque os alunos deveriam identificar as informações implícitas no texto. Procedimentos de Leitura: se tratava da leitura de um texto imagem.	retratada durante a noite, ou seja, eles conseguiram identificar as diferentes maneiras de se retratar a obra. Além disso, a professora fez a comparação da obra com o poema “Morte e Vida Severina”, mostrando que a mesma temática, a saga dos emigrantes nordestinos, pode tanto ser retratada em uma imagem ou em forma de poema. . Sobre o tópico “Relação entre Textos”, a professora analisou que as aprendizagens citadas anteriormente estão de acordo com este tópico, porque os alunos relacionaram o quadro imagem “Retirantes” com o poema “Morte e Vida Severina” tanto no momento em que o quadro estava sendo trabalhado, como quando o poema foi trabalhado, identificando que ambos tratam do mesmo tema, e fazendo com que a ilustração fosse subsídio para a análise do poema, e ainda, quando os alunos reconheceram as diferentes leituras da obra “Retirantes”. Sobre a aprendizagem relacionada com o descritor “Localizar informações explícitas em um texto” a professora analisou que as condições disponibilizadas por ela foram suficientes para promover essa aprendizagem porque os alunos conseguiram identificar a maioria das informações explícitas contidas no texto imagem. Sobre a aprendizagem relacionada com o descritor “Identificar o tema de um texto” a professora analisou que as condições disponibilizadas por ela foram suficientes para promover essa aprendizagem por conta do recurso visual da imagem que facilitou a análise feita pelos alunos da obra, além da forma como foi conduzida a análise, com os alunos tendo em mãos a obra de maneira individualizada, mas com a oportunidade de
--	--	--	--	--

				fazer a análise com um amigo, em dupla, e posteriormente a exibição do quadro original para os alunos na lousa digital, numa imagem ampla, facilitando a identificação das informações. Sobre a aprendizagem relacionada com o descritor “Inferir uma informação implícita em um texto” a professora analisou que as condições disponibilizadas por ela foram suficientes para promover essa aprendizagem atribuindo-a mais uma vez as condições em que a análise ocorreu, ou seja, com cada aluno tendo acesso individualizado à imagem, ao mesmo tempo em que poderia compartilhar a análise com o seu colega, e posteriormente, ter acesso ao quadro original exibido em um telão, facilitando a identificação da informação e a inferência sobre ela, e essa aprendizagem fica explícita quando os alunos diferenciam o dia e a noite nas duas ilustrações apresentadas do quadro, demonstrando que eles observaram a primeira, o quadro do livro didático onde a obra era retratada durante o dia, e a imagem original exibida no telão, onde a obra era retratada durante a noite, assim como outras informações. Sobre o tópico “Procedimentos de Leitura”, a professora analisou que as aprendizagens citadas anteriormente estão de acordo com este tópico, porque os alunos conseguiram identificar tanto as informações explícitas quanto as implícitas do texto imagem, assim como, identificaram o tema central da imagem, demonstrando a adequação da análise deles.
4	Quadro “Retirantes”	A professora participante ressaltou diante dos registros em vídeo, a dificuldade e até mesmo a resistência, que os alunos têm em registrar o conteúdo, alegando que a sala se	Identificar o tema de um texto: os alunos deveriam identificar o assunto retratado na obra para poder compreendê-la e realizar uma análise crítica;	Sobre a aprendizagem relacionada com o descritor “Identificar o tema de um texto” a professora analisou que as condições disponibilizadas por ela foram suficientes

		comporta de maneira muito diferente na participação oral e na execução das atividades. Diante disso, a professora afirmou que, num contexto geral, houve aprendizagem porque os alunos conseguiram registrar no caderno a discussão oral que houve antes da atividade, ou seja, transpor da oralidade para o registro escrito. A docente considerou como aprendizagem também, a leitura da obra, que não é apenas uma leitura simples da figura, mas que tem que ser “crítica e observadora”, sendo que os alunos têm que “inferir em cima da imagem”, ou seja, que a aprendizagem foi inferir, observar e falar de maneira coerente sobre a temática baseado na leitura.	Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto, etc.): os alunos deveriam interpretar o texto imagem, ou seja, um quadro, uma imagem, para poder compreendê-la e realizar uma análise crítica do texto. 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: em conjunto com o texto que é um poema, “Morte e Vida Severina”, os alunos deveriam reconhecer as diferentes formas de se tratar um mesmo assunto, no caso, a vida dos retirantes nordestinos. Inferir uma informação implícita em um texto: os alunos, durante todo o tempo, tinham que inferir informações que estavam implícitas no texto, “tinham que retirar informações do quadro, fazer uma leitura crítica da obra”. Procedimento de Leitura: os alunos, ao realizar a atividade, deveriam fazer a leitura do texto imagem, ou seja, do quadro. Localizar informações explícitas em um texto: os alunos deveriam também buscar as informações explícitas no quadro. Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido: os alunos tinham que	para promover essa aprendizagem porque, em sua opinião, “o tema era muito claro” e porque foi feita toda uma análise da obra, “o tema estava na obra, e identifica-lo era fazer uma análise da obra. Era bater o olho e identificar o tema”, e a docente compreende que esta aprendizagem pode ser identificada quando é requerido para os alunos identificarem que se trata de emigrantes nordestinos na obra, e que esta aprendizagem eles traziam do momento da leitura da obra. Sobre a aprendizagem relacionada com o descritor “Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto, etc.)” a professora analisou que as condições disponibilizadas por ela não foram suficientes para promover essa aprendizagem, uma vez que, na oralidade os alunos apresentam a interpretação adequada do material gráfico que é a obra “Retirantes”, mas que no momento do registro escrito essa aprendizagem não acontece, e a professora justifica sua afirmação baseando-se na dificuldade apresentada pelos alunos no momento de responder às questões e na quantidade de induções que ela promoveu durante a atividade. Sobre a aprendizagem relacionada com o descritor “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” a professora analisou que as condições disponibilizadas por ela não foram suficientes para promover essa aprendizagem, e mais uma vez baseia-se na dificuldade encontrada dos alunos para registrar de forma escrita a aprendizagem que foi evidenciada na oralidade para
--	--	--	--	---

			estabelecer a relação entre o que estava desenhado e o sentido que isso produzia.	justificar a não aprendizagem deste descritor. Sobre a aprendizagem relacionada com o descritor “Inferir uma informação implícita em um texto” a professora analisou que as condições disponibilizadas por ela não foram suficientes para promover essa aprendizagem porque os alunos também apresentaram dificuldade para registrar de forma escrita a aprendizagem que foi evidenciada na oralidade, advinda desse descritor. Sobre o tópico “Procedimentos de Leitura”, a professora analisou que as aprendizagens citadas anteriormente não estão de acordo com este tópico, porque para ela, na oralidade, os alunos demonstram terem a leitura adequada das informações da obra, mas no momento de registrá-las na atividade, não o fazem de forma completa ou certa, mas a docente admite também que algumas aprendizagens ocorreram quando ela relaciona os descritores e o tópico selecionados por ela como: a identificação do tema da obra, tanto na oralidade quanto no registro; interpretar o texto com auxílio do material gráfico, e no caso, seria o próprio texto e a exibição do quadro original, posterior à leitura da obra; reconhecer os diversos tratamentos que uma informação pode ter, como por exemplo, o tema retirantes nordestinos sendo tratado ora em um quadro ora em um poema; e inferir informações implícitas em um texto. Sobre a aprendizagem relacionada com o descritor “Localizar informações explícitas em um texto” a professora analisou que as condições disponibilizadas por ela foram suficientes para promover essa aprendizagem preconizada por este descritor. E sobre o tópico “Relações entre
--	--	--	--	---

				Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido”, a professora analisou que as aprendizagens citadas anteriormente estão de acordo com este tópico, porque o recurso era muito expressivo e a leitura era muito fácil de ser feita, e os alunos sabiam fazer uso do recurso, compreendendo o recurso expressivo a imagem da obra.
5	Poema “Morte e Vida Severina”	A professora participante não identificou nenhuma aprendizagem dos alunos, justificando que estes possuem pouco repertório e uma prática evasiva de leitura e de análise, e que por isso foi necessário fazer uma leitura minuciosa e exaustiva do texto. A professora afirmou ainda, que ela acredita que está havendo aprendizagem, mas que ela não conseguia vislumbrá-la.	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: em conjunto com o texto imagem “Quadro – Retirantes”, os alunos deveriam reconhecer as diferentes formas de se tratar um mesmo assunto, no caso, a vida dos retirantes nordestinos; Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto, etc.): os alunos deveriam interpretar o texto com o auxílio do texto imagem “Quadro – Retirantes” e de vídeos que foram apresentados a eles. Relação entre Textos: ao fazer a leitura desse texto, a professora relacionou-o com o texto imagem “Quadro – Retirantes”. Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto: os alunos deveriam identificar a linguagem regional nordestina para compreenderem o texto; Inferir o sentido de uma palavra ou	Sobre a aprendizagem relacionada com o descritor “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” a professora analisou que as condições disponibilizadas por ela foram suficientes para promover essa aprendizagem, e justifica a seleção desse descritor dizendo que ela fez a leitura do poema comparando-o todo o tempo com o Quadro “Retirantes”, e que por isso os alunos conseguiram reconhecer as diversas formas de se tratar uma informação, e que no caso, poderia ser através de um quadro ou de um poema escrito. Sobre a aprendizagem relacionada com o descritor “Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto, etc.)” a professora analisou que as condições disponibilizadas por ela foram suficientes para promover essa aprendizagem porque durante todo o tempo, ela realiza a leitura do poema comparando-o com o quadro “Retirantes”, trabalhado com os alunos anteriormente, e que os alunos conseguiram fazer a interpretação do texto porque eles tinham o subsídio da interpretação do quadro. Sobre o tópico “Relação entre Textos”, a professora analisou que as aprendizagens citadas anteriormente estão de acordo com este tópico, porque os

			expressão: os alunos deveriam inferir o sentido de uma palavra ou expressão característica da linguagem regional nordestina, dentro do contexto do texto, porque aquilo não era “familiar” a eles; Localizar informações explícitas em um texto: os alunos deveriam identificar informações explícitas no texto para a sua compreensão; Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa: a professora tinha como objetivo que o texto “aguçasse” os alunos, que “mexesse” com eles, e que “descobrissem porque que o autor trabalha assim. O que que está mexendo com o autor a ponto dele escrever isso?”. Identificar o tema de um texto: os alunos deveriam identificar o tema do texto para compreendê-lo e analisá-lo de forma crítica. Procedimentos de Leitura: embora não tenha ocorrido uma leitura individual, foi realizada uma leitura coletiva do poema e que deveria promover a compreensão da estrutura do texto.	alunos deveriam comparar a interpretação do quadro com a interpretação do texto escrito, e a docente afirma que fazer essa comparação ficou fácil porque os alunos tinham os dois materiais em mãos e o recurso visual da lousa digital, o que proporcionou a eles tratar as informações trazidas no quadro com as informações tratadas no poema, e que os alunos só conseguiram interpretar o texto adequadamente porque eles tinham o suporte da análise do quadro. Sobre a aprendizagem relacionada com o descritor “Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto” a professora analisou que as condições disponibilizadas por ela foram suficientes para promover essa aprendizagem porque os alunos conseguiram identificar as marcas linguísticas da linguagem regional nordestina durante a leitura do texto e com a ajuda da professora interpretar o significado dessas marcas. Sobre a aprendizagem relacionada com o descritor “Inferir o sentido de uma palavra ou expressão” a professora analisou que as condições disponibilizadas por ela foram suficientes para promover essa aprendizagem porque durante a leitura do poema a professora fez várias pausas para fazer esclarecimentos de vocabulários tanto de palavras que os alunos não haviam tido contato anteriormente, quanto com as expressões próprias da linguagem regional nordestina, e os alunos tinham que inferir os significados dessas palavras e expressões dentro do contexto do texto, mesmo que a professora tenha feito várias inferências ao longo do texto. Sobre a aprendizagem relacionada com o descritor “Localizar
--	--	--	---	---

				informações explícitas em um texto” a professora analisou que as condições disponibilizadas por ela foram suficientes para promover essa aprendizagem porque os alunos conseguem, diante das indagações da professora sobre esse tipo de informação, emitir as respostas corretamente. Sobre a aprendizagem relacionada com o descritor “Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa” a professora analisou que as condições disponibilizadas por ela foram suficientes para promover essa aprendizagem porque o texto sensibilizou os alunos, até pela sua abordagem trágica da situação nordestina, o que trouxe tristeza e angústia para os alunos, fazendo com que eles identificassem que o texto não se tratava de um texto cômico, mas que se tratava de um conflito da realidade nordestina, que advém de uma realidade social “muito dura”. Sobre a aprendizagem relacionada com o descritor “Identificar o tema de um texto” a professora analisou que as condições disponibilizadas por ela foram suficientes para promover essa aprendizagem, porque durante a leitura do poema, os alunos identificam “claramente” que se trata do emigrante nordestino, até porque eles contavam com o subsídio da interpretação do quadro “Retirantes”. Sobre o tópico “Procedimentos de Leitura”, a professora analisou que as aprendizagens citadas anteriormente estão de acordo com este tópico, porque para que os alunos fizessem a leitura adequada do texto, tinham que identificar as marcas de linguagem, inferir o significado dessas marcas, localizá-las dentro do texto, e identificar que o conflito gerador era o mesmo que tema central do
--	--	--	--	---

				texto.
6	Poema “Morte e Vida Severina”	A docente identificou como aprendizagem dos alunos o momento em que estes conseguem fazer a leitura do poema, inferir e interpretar fatos e informações presentes no texto, e ressaltou que esta aprendizagem advém da leitura minuciosa e exaustiva do poema e da “assimilação” que os alunos fizeram do texto e do registro. Afirmou ainda, que a aprendizagem se encontra nas respostas corretas dos alunos, que inferia organizar todo o conhecimento prévio deles sobre o tema, toda a discussão do texto em torno da leitura e o registro disso nas questões, mesmo que a resposta da maioria dos alunos não estivesse completa em termos de informação e adequada à questão.	Inferir o sentido de uma palavra ou expressão: a atividade exigia que os alunos inferissem o significado de expressões e de palavras típicas da linguagem regional nordestina; Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa: os alunos deveriam compreender o assunto do texto – a seca nordestina – para poderem realizar leitura e análise crítica do texto. Localizar informações explícitas em um texto: os alunos deveriam identificar inúmeras informações que estavam explícitas no poema, mas para isso eles precisavam de coerência na leitura e compreensão na estrutura do texto. Inferir uma informação implícita em um texto: os alunos deveriam identificar inúmeras informações que estavam implícitas no poema, mas para isso eles precisavam de coerência na leitura e compreensão na estrutura do texto. Procedimentos de Leitura: a atividade era um procedimento de leitura, mesmo sendo realizada de maneira coletiva e que fosse a docente que estivesse realizando a leitura do texto.	Sobre a aprendizagem relacionada com o descritor “Inferir o sentido de uma palavra ou expressão” a professora analisou que as condições disponibilizadas por ela foram suficientes para promover essa aprendizagem, porque tanto no momento da leitura do poema, quando no momento de responder às questões referentes ao poema os alunos deveriam saber o significado de determinadas expressões e inferir sobre esse significado para poder realizar num primeiro momento uma leitura adequada do poema, e num segundo momento, responder corretamente às questões. Sobre a aprendizagem relacionada com o descritor “Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa” a professora analisou que as condições disponibilizadas por ela foram suficientes para promover essa aprendizagem, porque os alunos deixaram claro que eles sabiam que o texto se tratava da seca e da vida de um nordestino. Sobre a aprendizagem relacionada com o descritor “Localizar informações explícitas em um texto” a professora analisou que as condições disponibilizadas por ela foram suficientes para promover essa aprendizagem, porque os alunos responderam corretamente às questões que pediam a identificação das informações explícitas do texto. Sobre a aprendizagem relacionada com o descritor “Inferir uma informação implícita em um texto” a professora analisou que as condições disponibilizadas por ela não foram suficientes para promover essa aprendizagem, porque os alunos apresentaram muita dificuldade durante às questões para inferir sobre fatos do texto. Sobre o tópico “Procedimentos de Leitura”,

				a professora analisou que as aprendizagens citadas anteriormente estão de acordo com este tópico, porque os alunos deveriam “fazer um procedimento de leitura” inferindo o significado das palavras, “encaixá-las” de um modo coerente, saber que se tratava de um texto sobre o nordestino, e tinham que localizar vários tipos de informação no texto para responderem às questões.
7	Biografias	A professora participante identificou como aprendizagem dos alunos neste episódio, a compreensão da estrutura textual, o domínio da informação presente no texto, a busca de informação no texto, e a interpretação da leitura.	Localizar informações explícitas em um texto: os alunos deveriam identificar as informações explícitas na biografia para compreenderem e analisarem criticamente o texto; Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros: os alunos deveriam identificar, analisando as características do texto, que ele se tratava se uma biografia. Implicações do Suporte, do Gênero e /ou do Enunciador na Compreensão do Texto: os alunos deveriam ter a compreensão da estrutura do gênero textual, para poderem compreender e interpretar o texto. Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros: os alunos deveriam identificar a finalidade do texto em gêneros diferentes, neste caso, na biografia. Procedimentos de Leitura: a atividade se tratou de um procedimento de leitura, e que tinha a finalidade de promover a compreensão nos alunos de que o texto em questão se tratava de uma biografia.	Sobre a aprendizagem relacionada com o descritor “Localizar informações explícitas em um texto” a professora analisou que as condições disponibilizadas por ela foram suficientes para promover essa aprendizagem, porque como o gênero do texto era biografia, todas as informações estavam explícitas no texto, e que o objetivo do procedimento utilizado por ela neste episódio, era trabalhar com os alunos a localização de informações explícitas em um texto. Sobre a aprendizagem relacionada com o descritor “Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros” a professora analisou que as condições disponibilizadas por ela foram suficientes para promover essa aprendizagem, porque os alunos conseguiram reconhecer que para “se conhecer a vida sobre um determinado autor” tem-se que procurar essas informações na biografia dele, e que, portanto, a função da biografia é fazer um relato dos acontecimentos da vida de uma pessoa. Sobre o tópico “Implicações do Suporte, do Gênero e /ou do Enunciador na Compreensão do Texto”, a professora analisou que as aprendizagens citadas anteriormente estão de acordo com este tópico, porque os alunos deveriam saber a finalidade do gênero textual para buscar essas informações (explícitas) no texto, e

				que o texto dava o suporte adequado para isso. Sobre a aprendizagem relacionada com o descritor “Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros” a professora analisou que as condições disponibilizadas por ela foram suficientes para promover essa aprendizagem, porque os alunos deveriam compreender de que tipo de texto se tratava, para saber a finalidade dele. Sobre o tópico “Procedimentos de Leitura”, a professora analisou que as aprendizagens citadas anteriormente estão de acordo com este tópico, porque os alunos deveriam fazer a leitura do texto para poderem compreender que o texto se tratava de uma biografia.
8	Biografias	A professora não identificou nenhuma aprendizagem dos alunos, afirmando que os mesmos apresentam uma defasagem muito grande em inferir informações em um texto e um repertório de palavras escasso, e neste caso, na biografia do João de Melo Neto não havia o detalhamento que havia na biografia da Marina Colasanti, presente no episódio anterior, fazendo que os alunos tivessem que inferir diversas informações, e que, portanto, ela considerou que esse episódio era um momento de “construção de um conhecimento” e não de validação da aprendizagem.	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: os alunos deveriam reconhecer as diferentes formas que o mesmo tema pode ser trabalhado, e que no caso, das duas biografias, o tema era o mesmo, mas a maneira de produzir o texto e organizar as informações era diferente. Localizar informações explícitas em um texto: os alunos deveriam localizar as informações explícitas no texto para compreenderem o que estava sendo lido. Inferir uma informação implícita em um texto: os alunos deveriam localizar as informações implícitas no texto para obterem uma compreensão adequada do que foi lido. Entretanto a professora participante afirmou que esse último	Sobre a aprendizagem relacionada com o descritor “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” a professora analisou que as condições disponibilizadas por ela foram suficientes para promover essa aprendizagem, porque os alunos tinham que comparar o modo como foram dispostas as informações nos textos presentes neste episódio e no episódio anterior, ou seja, como as informações foram dispostas no corpo do texto, e se apropriar do conceito de biografia, que “ela está falando da vida do autor”. Sobre a aprendizagem relacionada com o descritor “Localizar informações explícitas em um texto” a professora analisou que as condições disponibilizadas por ela foram suficientes para promover essa aprendizagem, uma vez que todas as informações estavam explícitas no texto e que, segundo a docente, eles apresentaram facilidade para identificar essas

			descriptor não foi uma medida de aprendizagem demonstrada pelos alunos, mas diz ter a compreensão que ele está inserido no processo de ensino e aprendizagem, e que esta medida vai ser atingida futuramente. Relação entre Textos: os alunos deveriam relacionar as duas biografias trabalhadas em aula anteriormente, e ter a compreensão na estrutura textual do gênero biografia.	informações. Sobre a aprendizagem relacionada com o descritor “Inferir uma informação implícita em um texto”, a professora acredita que a aprendizagem preconizada por ele não ocorreu porque não houve nenhuma condição didática para que essa aprendizagem pudesse emergir, ou seja, não foi trabalhada nenhuma informação implícita no texto. Sobre o tópico “Relação entre Textos”, a professora analisou que as aprendizagens citadas anteriormente estão de acordo com este tópico, porque os alunos deveriam fazer comparações entre as duas biografias trabalhadas e da forma como foram dispostas as informações em ambos os textos.
9	Biografias	A professora participante não vislumbrou nenhuma aprendizagem nos alunos, justificando que “a atividade foi mal direcionada”, afirmando que ela deveria ter estruturado a atividade “fazendo questionamentos aos alunos e não jogado palavras” (como, por exemplo, realizações) gerando “uma polêmica muito grande e que não deu aprendizagem”, porque os alunos ficaram “interpelando” os significados das palavras, e dependeram de inúmeras intervenções da docente.	<i>A docente afirmou que com a atividade ministrada aos alunos, ela tinha o objetivo de atingir o Tópico IV e os Descritores 14, 15 e 6, mas que isso não aconteceu porque a atividade não foi adequadamente dirigida por ela, ou seja, suas orientações foram insuficientes para que os alunos pudessem apresentar essas medidas de aprendizagem.</i> Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações: ao desenvolver a produção de um texto, os alunos teriam que ter empregado a pontuação de forma adequada e correta para dar sentido ao que foi escrito, e para fazer isso, eles deveriam ter a compreensão da função da pontuação. 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	A professora participante reafirma a sua análise deste episódio realizada nas etapas anteriores, compreendendo esse momento como uma não aprendizagem dos alunos, justificando que faltou o subsídio de suas orientações para eles e o suporte do material, alegando que eles não tinham em mãos nenhum material que tratasse da autobiografia. Que deveria ter sido uma aula mais elaborada, que ela deveria ter trabalhado a autobiografia de um autor antes de exigir que os alunos fizessem a sua autobiografia, e as orientações da atividade também foram dispostos de forma confusa.

			daquelas em que será recebido: os alunos deveriam ter a compreensão da estrutura textual da autobiografia, para poder organizar as informações de acordo com ela, e que no caso, eles deveriam ter identificado a diferença entre a biografia e a autobiografia. Identificar o tema de um texto: os alunos deveriam identificar o tema do texto – uma autobiografia – para poder confeccioná-lo. Coerência e Coesão no Processamento do Texto: ao realizar a atividade de produção de uma autobiografia os alunos deveriam ter coerência e coesão na escrita do texto.	
10	Artigo	A professora não vislumbrou nenhuma aprendizagem dos alunos nesse episódio, justificando que naquele momento o que ocorreu foi a “construção do conceito” de Artigo com a “intervenção” dela. A professora afirmou ainda, que ela só saberá se os alunos aprenderam mesmo no momento em que farão atividades relacionadas ao tema, mas naquele momento, diante do feedback deles para ela é de que eles compreenderam o conceito. Além disso, a docente considerou, que na verdade, o que ela está fazendo no episódio é um resgate do conceito de artigo, porque eles já tiveram esse conteúdo curricular em outros anos e um aprofundamento da temática, mesmo o conceito não “estando bem definido” para os alunos no momento da discussão.	A professora participante afirmou não ter encontrado nenhuma convergência com os tópicos e descritores da matriz de referência SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) porque não houve aprendizagem dos alunos, mas sim um processo de ensino e aprendizagem.	A professora participante reafirma a sua análise deste episódio, realizada nas etapas anteriores, compreendendo esse momento não como uma aprendizagem por parte dos alunos, mas como o resgate das condições didáticas disponibilizadas ao longo de todo o Ciclo I para poder dar continuidade à definição e conceitualização do termo “Artigo”.
11	Artigo	A professora participante entendeu que houve aprendizagem dos alunos que assinalaram apenas palavras que tinham a	A professora participante também não encontrou nenhuma convergência com os tópicos e descritores da matriz de referência	A professora participante reafirma a sua análise deste episódio realizada nas etapas anteriores, compreendendo esse momento

		função de artigo em ambos os textos, e que os alunos que assinalaram outras palavras com outras funções (como, por exemplo, substantivos e adjetivos) que não fossem a de artigo, não apresentaram uma medida de aprendizagem, porque a atividade exigia a compreensão, a apropriação e a empregabilidade da definição e do conceito do termo de forma adequada.	SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) porque, novamente, em sua opinião, não houve aprendizagem dos alunos.	como uma não aprendizagem dos alunos porque faltou uma retomada da definição do termo “Artigo”, a execução de outras atividades, para depois partir para a ampliação do conceito com a atividade que foi trabalhada nesse episódio. Portanto, não ocorreu aprendizagem porque faltou orientação e suporte adequado por parte da professora para que essa aprendizagem emergisse.
12	Questionário Integrado	A professora ressaltou que ao ver o registro em vídeo, ela acredita que “pecou” nas orientações iniciais para a execução da atividade, compreendendo que se as orientações tivessem sido diferentes, talvez, as aprendizagens fossem diferentes e um maior número de alunos apresentaram desempenhos melhores e mais adequados diante da atividade. Além disso, a docente afirmou que entende que houve aprendizagem por parte dos alunos, mas que não vislumbra que essas medidas sejam emitidas em outros momentos e independentes do seu auxílio. A professora avaliou que o momento em que os alunos expressaram a aprendizagem foi quando eles estão realizando a atividade, mesmo com o auxílio dela em diversos momentos, mas que a maioria da sala, respondeu as questões de forma independente, ou seja, que a aprendizagem se encontra “na intenção dos alunos responderem as questões”. Por fim, a docente afirmou que as aprendizagens apresentadas pelos alunos foram: reconhecimento da linguagem, ampliação de vocabulário, empregabilidade do conceito de adjetivo, e inferir informações presentes nos textos.	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: nos três textos foi trabalhado o mesmo tema, mas que foi tratado de diferentes maneiras, e os alunos tinham que reconhecer as três formas em que o mesmo tema foi tratado. Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa: os alunos tinham que identificar que o conflito gerador dos três textos era os “nordestinos”; e por último. Identificar o tema de um texto: os alunos tinham que identificar o tema dos três textos. Coerência e Coesão no Processamento do Texto: os alunos tinham que ter coerência e coesão para responder todas as perguntas, ou seja, coerência na leitura e na interpretação dos textos, e coesão no momento de responder as questões.	Sobre a aprendizagem relacionada com o descritor “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” a professora analisou que as condições disponibilizadas por ela não foram suficientes para promover essa aprendizagem, afirmando que sua prática deveria ter sido diferente, que ela deveria ter passado os vídeos referentes ao tema antes de dar o questionário integrado para os alunos fazerem, e que dessa forma, eles não teriam apresentado as dúvidas que apresentaram durante a atividade. Sobre a aprendizagem relacionada com os descritores “Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa” e “Identificar o tema de um texto” a professora analisou que as condições disponibilizadas por ela foram suficientes para promover essa aprendizagem, porque segundo ela, bastava ler os textos para identificar para que se tratava de dramas nordestinos. Sobre o tópico “Coerência e Coesão no Processamento do Texto”, a professora analisou que as aprendizagens citadas anteriormente estão de acordo com este tópico, porque os alunos, ao lerem os

				textos, apresentaram coerência e coesão em sua leitura, e isso proporcionou que eles identificassem o tema e o conflito gerador dos textos.
--	--	--	--	---

Tabela de Intervenção com a Professora Participante Fase 2/Etapa 3

Episódios	Tema da Aula	Descritor (Docente)	Tópicos (Docente)	Justificativa (Docente)	Análise da Pesquisadora		
					Antecedente	Resposta	Consequência
1	Publicidade e Propaganda	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.	Relação entre Textos. Procedimentos de Leitura.	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: os alunos deveriam compreender o que era um texto de propaganda e o que era um texto de publicidade e suas diferentes funções.	A professora faz a leitura oral e coletiva para a sala de um texto que oferece a definição de propaganda. A docente interrompe a leitura, e destaca que a propaganda em nenhum momento tem o objetivo de “ganhar dinheiro, e nem lucrar”, que “ela não quer vender e nem comprar”. Após, pergunta para os alunos: “E a publicidade?”	Um aluno responde: “A publicidade sim!”, oferecendo a compreensão de que a publicidade visa vendas e lucros.	A professora oferece um exemplo de uma campanha contra a dengue com o seguinte anúncio: “Retire água parada de seus quintais”. Posteriormente, pergunta aos alunos se essa campanha é uma publicidade ou uma propaganda.
		Localizar informações explícitas em um texto.		Localizar informações explícitas em um texto: os alunos durante a leitura dos textos conseguem localizar adequadamente as informações explícitas e com maior facilidade, não havendo tanta dúvida em comparação a fase anterior do projeto de pesquisa.	A professora oferece um exemplo de uma campanha contra a dengue com o seguinte anúncio: “Retire água parada de seus quintais”. Posteriormente, pergunta aos alunos se essa campanha é uma publicidade ou uma propaganda.	Uma parte dos alunos responde: “Propaganda”.	A professora volta a dar um exemplo de combate à dengue com o seguinte anúncio: “Retire pneus, garrafas com água parada”. E indaga aos alunos, “propaganda ou publicidade?”.
		Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.		Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros: os alunos deveriam identificar a diferença entre uma publicidade e uma propaganda, embora sejam textos semelhantes.			
		Identificar o tema de um texto.		Relação entre Textos: porque os alunos tinham que comparar dois textos. Eles tinham que diferenciar o que era publicidade e o que era propaganda e identificar um e outro.	A professora volta a dar um exemplo de combate à dengue com o seguinte anúncio: “Retire pneus, garrafas com água parada”. E indaga aos alunos, “propaganda ou publicidade?”.	Os alunos respondem: “Publicidade!”.	A professora acena em negatividade com a cabeça.
				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: os alunos deveriam compreender o que era um texto de propaganda e o que era um texto de publicidade e suas diferentes funções.	A professora acena em negatividade com a cabeça.	Imediatamente, os alunos alteram a sua resposta para “Propaganda”.	E a professora parafraseia a última resposta dos alunos – “Propaganda” – e pergunta para a sala o por que que o anúncio é uma propaganda.
				Identificar o tema de um texto: dentro do procedimento de leitura, os alunos deveriam identificar o que era uma propaganda e o que era uma publicidade. Os alunos deveriam identificar o tema do texto para compreender a função dele depois.	E a professora parafraseia a última resposta dos alunos – “Propaganda” – e pergunta para a sala o por que que o anúncio é uma propaganda.	Vários alunos respondem ao mesmo tempo: “Porque ele não está falando de dinheiro!”, “Porque ele está alertando!”.	E a professora responde: “Isso! É um alerta! Ele não visa dinheiro”.
				Procedimentos de Leitura: porque os alunos conseguem “acompanhar” bem a leitura e interpretar de maneira adequada os textos.	A professora oferece outro anúncio para que os alunos possam fazer a análise se este trata de uma propaganda ou publicidade: “O cara do detefon fala assim – Detefon, o melhor líquido para os insetos! Isso é propaganda ou publicidade?”.	Um aluno responde: “Publicidade, porque ele quer vender um produto!”.	A professora retoma os conceitos junto dos alunos, apontando na lousa a finalidade da propaganda e da publicidade, e afirmando que a propaganda tem o objetivo de atrair, alertar, cuidar do bem-estar, informar, evitar acidentes e mobilizar. E que a publicidade tem o objetivo de atrair, vender, lucrar e mobilizar, porque a publicidade quer o maior número de pessoas comprando o produto.

					Na aula do dia seguinte, a professora distribui um texto para os alunos que trata da definição de publicidade e propaganda, e pede para que a sala faça a leitura individual e silenciosa do texto.	Os alunos realizam a leitura individual e silenciosa do texto dado pela professora.	-
					Após a leitura individual e silenciosa realizada pelos alunos, a professora inicia uma discussão com a sala sobre os tipos de publicidade e propaganda que existem, e dá exemplos ao longo da discussão. Além disso, a docente suscita diversas problematizações sobre o tema tratado com os alunos.	Os alunos participam da discussão, oferecendo exemplos de propagandas e publicidades, respondendo quais são as funções de propaganda e publicidade, e também problematizando os assuntos suscitados pela professora sobre as campanhas e o impacto da propaganda e da publicidade.	A professora ora parafraseia a fala dos alunos quando a resposta é adequada ao conteúdo, ora ela repete a pergunta ou o exemplo sinalizando para os alunos que a resposta emitida por eles é inadequada ao conteúdo, e em alguns momentos induz a resposta dos alunos para que eles emitam a resposta correta.
2	Publicidade e Propaganda	Identificar o tema de um texto.	Coerência e Coesão no Processamento do Texto. Procedimentos de Leitura.	Identificar o tema de um texto: os alunos tinham que identificar a diferença entre um texto de publicidade e um texto de propaganda, que estava descrito só através da imagem. Coerência e Coesão no Processamento do Texto: os alunos deveriam ter a coerência entre a palavra propaganda com o texto da propaganda. Eles tinham que ser coerentes na definição do que era uma propaganda e o que era uma publicidade.	A professora orienta os alunos de que dará uma atividade que contém quatro anúncios para que eles diferenciem quais são propagandas e quais são publicidades. E passa na lousa a forma como os alunos devem preencher a atividade.	Os alunos executam a atividade individualmente e em silêncio, mas apresentam algumas dúvidas quanto a como realizar a atividade.	A professora indaga para a sala o que é para fazer. Diante da resposta dos alunos, a professora orienta de que a cada anúncio os alunos devem escrever se trata de uma publicidade ou de uma propaganda. Posteriormente, a professora passa na carteira de alguns alunos verificando a realização da atividade, e oferecendo auxílio quanto a como fazer

				Identificar o tema de um texto: porque os alunos tinham que identificar, durante a leitura de ambos os textos, a diferença entre um texto de publicidade e um texto de propaganda.			a atividade.
				Procedimentos de Leitura: os alunos deveriam fazer a leitura de um texto imagem e depois fazer a comparação com o texto que definia os conceitos de publicidade e propaganda. Eles deveriam fazer a leitura correta da imagem.	A professora inicia a correção da atividade, dizendo qual é o anúncio e pedindo para que os alunos digam se o respectivo anúncio se trata de uma propaganda ou de uma publicidade.	A cada anúncio todos os alunos respondem juntos e ao mesmo tempo as respostas que deram. De modo geral, a maioria dos alunos classificou os anúncios corretamente. Mas em alguns anúncios uma parte dos alunos responde de forma incorreta a função do anúncio.	Após a resposta dos alunos, a professora emitia a resposta correta e pedia para que os alunos levantassem as mãos quem tinha acertado a resposta e quem tinha errado.
3	Slogan e Logotipo	Interpretar texto com o auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, fotos, etc.).	Relação entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido.	Interpretar texto com o auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, fotos, etc.): os alunos deveriam interpretar a leitura do texto sobre propaganda e publicidade de acordo com materiais diversos.	A professora fixa na lousa um anúncio da marca “Cacaw Show”, e pergunta para os alunos se trata de uma propaganda ou de uma publicidade.	A maior parte dos alunos responde “Publicidade!”.	A professora parafraseia a resposta dos alunos “Publicidade”, e pergunta para a sala “por que se trata de uma publicidade?”.
				Relação entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido: os alunos, ao visualizarem as imagens exibidas pela professora, conseguem identificar com maior facilidade os conceitos que a professora	A professora parafraseia a resposta dos alunos “Publicidade”, e pergunta para a sala “por que se trata de uma publicidade?”.	Os alunos respondem: “Porque está lucrando”; “Porque está vendendo”; “Porque vende chocolate!”.	A professora responde: “Isso! Então o dono da Cacaw Show ganha dinheiro com isso! Então é publicidade”.

				pretendia atingir, ou seja, logotipo e slogan, inseridos em publicidades e propagandas.	A professora diz que vai explicar dois conceitos novos: um chama slogan e outro chama logotipo. E indaga aos alunos “O que é logotipo?!”.	Os alunos permanecem em silêncio.	Diante disso, a professora, afirma que logotipo refere-se ao “desenho”, e pede para que os alunos observem as estrelas contidas na publicidade da Cacaw Show e a forma como o nome da marca é escrito, e sintetiza que “tudo isso é o logotipo”.
					A professora lê a frase do anúncio da Cacaw Show: “Aqui é fácil fazer alguém feliz!”. E indaga para os alunos se esta frase é um logotipo.	Os alunos permanecem em silêncio.	E a docente afirma que aquela frase é uma “frase de efeito”. E pergunta para os alunos o que a frase é.
					E a docente afirma que aquela frase é uma “frase de efeito”. E pergunta para os alunos o que a frase é.	Um aluno responde que “É para chamar a atenção!”, e outro aluno responde que “É o slogan”.	A professora afirma que é o slogan, e que é denominado de “frase de impacto”.
					A professora passa a fixar na lousa o anúncio de várias marcas presentes no mercado, todas publicidades, e pede para que os alunos identifiquem o logotipo e o slogan de cada anúncio de maneira coletiva e oral.	Os alunos, a cada publicidade, identificam o slogan e o logotipo.	Quando os alunos acertam a resposta, a professora parafraseia a resposta dos alunos. Quando os alunos erram a resposta, a professora retoma a pergunta. Além disso, em alguns anúncios a docente faz algumas problematizações sobre a marca e a sua utilização pela população.

					Posteriormente, a professora entrega para os alunos um texto que contém a definição dos conceitos de logotipo e slogan e pede para que um aluno faça a leitura do texto para toda a sala.	O aluno realiza a leitura de um trecho do texto sobre o slogan.	A professora interrompe a leitura do aluno e pede para que toda a sala leia o trecho que foi lido anteriormente pelo aluno.
					A professora interrompe a leitura do aluno e pede para que toda a sala leia o trecho que foi lido anteriormente pelo aluno.	Os alunos realizam a leitura do trecho do texto solicitado pela professora em uníssono.	A professora pergunta aos alunos “o que é uma coisa de fácil memorização?”.
					A professora pergunta aos alunos “o que é uma coisa de fácil memorização?”.	E uma aluna responde que: “É uma coisa fácil de guardar!”.	A professora responde: “Isso! É uma coisa que eu guardo rapidinho! É aquela frase que eu guardo rapidinho”.
					A professora solicita que os alunos olhem para as publicidades na lousa e falem uma frase de fácil fixação.	Uma aluna responde: “Não tem abandona!”.	A professora parafraseia a fala da aluna, e faz a leitura de vários slogans presentes na lousa. E pede para que o aluno retome a leitura do texto.
					A professora pede para que o aluno retome a leitura do texto.	O aluno faz a leitura de mais um trecho do texto.	A professora interrompe a leitura e pede para que toda a sala leia em uníssono o mesmo trecho.
					A professora interrompe a leitura e pede para que toda a sala leia em uníssono o mesmo trecho.	Os alunos fazem a leitura do trecho do texto solicitado pela professora em uníssono.	E a professora utiliza uma publicidade fixada na lousa para dar de exemplo sobre o conceito teórico que foi exposto no

							trecho do texto.
					A professora pede para que o aluno retome a leitura do texto.	O aluno faz a leitura de mais um trecho do texto.	A professora interrompe a leitura e faz a explicação para toda a sala sobre o conteúdo desse trecho do texto, afirmando que o slogan repetido por várias vezes nas marcas.
					A professora solicita que outra aluna faça a leitura da definição de logotipo.	A aluna faz a leitura da definição de logotipo presente no texto.	A professora interrompe a leitura e pede para que toda a sala leia em uníssono o mesmo trecho.
					A professora interrompe a leitura e pede para que toda a sala leia em uníssono o mesmo trecho.	Os alunos fazem a leitura do trecho do texto solicitado pela professora em uníssono.	Mais uma vez, a professora explica o conceito presente no trecho do texto, com os exemplos das publicidades fixadas da lousa.
4	Slogan e Logotipo	-	Relação entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido.	Relação entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido: os alunos deveriam, dentro de cada texto imagem, identificar os elementos constitutivos da publicidade, que eram os slogans e os logotipos.	A professora entrega quatro publicidades para os alunos e solicita que eles identifiquem o slogan e o logotipo de cada uma. A professora fixa as publicidades na lousa para oferecer melhor visualização das publicidades.	Durante a execução da atividade alguns alunos apresentam dúvidas do que seja logotipo e slogan.	A professora passa na carteira de cada aluno verificando a execução da atividade. Para alguns alunos ela faz correção em relação a escrita das palavras, e para outros alunos oferece auxílio na execução da atividade.
					A professora inicia a correção da atividade pedindo para que os alunos falem qual é a primeira publicidade.	Os alunos respondem: "Nescau!"	A professora pergunta para a sala se "Nescau" é slogan ou logotipo.
					A professora pergunta para a sala se "Nescau" é slogan ou logotipo.	Os alunos respondem: "Logotipo!"	A professora complementa a palavra "Nescau" e o símbolo de um raio.
					A professora pergunta, então, qual	Os alunos respondem: "Energia	E a professora parafraseia a resposta

					é a frase de impacto.	que dá gosto!”.	dos alunos.
					A professora pergunta qual é a próxima publicidade para os alunos.	Os alunos respondem: “Globo!”.	A professora pergunta, então, “Qual é o slogan da Globo?”.
					A professora pergunta, então, “Qual é o slogan da Globo?”.	E os alunos respondem: “A gente se liga em você!”.	A professora ressalta que a Globo tem mais de um slogan que podem ser: “A gente se liga em você!”, ou “A gente se vê por aqui!”, ou “A gente se liga na tela da Globo”.
					A professora indaga para os alunos qual é o logotipo da “Globo”.	Os alunos respondem: “O globo!”.	A professora parafraseia a fala dos alunos e problematiza o porquê que a Globo escolheu um globo como símbolo.
					A professora indaga aos alunos qual é o logotipo da marca “Ferrari”.	Os alunos respondem que é “o cavalo”.	A professora complementa dizendo que é o cavalo dentro do escudo.
					A professora pergunta, então, para os alunos, qual é a frase de impacto da “Ferrari”.	Os alunos emitem a resposta correta.	A professora reforça o comportamento dos alunos de emitir a resposta correta dizendo “Isso!”.
					A professora indaga aos alunos qual é o slogan da marca “O Boticário”.	Os alunos emitem a resposta correta.	A professora problematiza o slogan com a sala, indagando o porquê dessa frase de impacto. E por fim da professora dá a resposta de qual é o logotipo da referida marca.
5	Jingles	Inferir uma informação implícita em um texto. Localizar informações explícitas em um texto.	-	<i>Não houve aprendizagem por parte dos alunos porque durante a correção da atividade houve desorganização das verbalizações dos mesmos, impossibilitando a mensuração</i>	A professora coloca vários jingles de publicidades para os alunos ouvirem e solicita que eles identifiquem o	Os alunos ouvem aos jingles atentamente, e ao final anotam em seus cadernos os suas inferências sobre o que seja os	A professora repete cada jingle mais uma vez para que os alunos possam confirmar suas inferências sobre os

				<i>da aprendizagem, assim como, houve indução por parte da professora para que os alunos emitissem as respostas corretas.</i> Inferir uma informação implícita em um texto E Localizar informações explícitas em um texto: os alunos deveriam inferir informações implícitas e explícitas nos jingles apresentados pela professora.	logotipo e o slogan de cada marca e que registrem no caderno. Em outra aula, a professora faz a correção da atividade, pedindo para que os alunos falem as suas respostas sobre o logotipo e o slogan de cada jingle tocado anteriormente.	logotipos e os slogans de cada marca. Os alunos emitem suas respostas em uníssono, não permitindo uma compreensão das respostas emitidas pela maioria dos alunos.	logotipos e os slogans, sem emitir nenhum auxílio ou orientação aos alunos. Diante das respostas corretas dos alunos, a professora parafraseia as falas deles, e chega até mesmo a cantar o jingle que contém o slogan ou o logotipo. Diante das respostas erradas dos alunos, a professora corrige, e ora emite a resposta correta imediatamente, ora induz a resposta a ser dada pelos alunos até eles emitirem a resposta correta.
6	Publicidade e Propaganda (Logotipo, Slogan e Jingles).	Interpretar texto com o auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, fotos, etc.). Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros. Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.	Relação entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido.	Interpretar texto com o auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, fotos, etc.): os alunos deveriam interpretar a publicidade presente nos materiais gráficos oferecidos pela professora, para depois elaborarem uma publicidade concorrente com a presente no material gráfico. Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros: os alunos sabiam que tinham que fazer uma determinada publicidade que atingisse um determinado público, que é o conceito principal da publicidade e da propaganda, e eles deveriam “criar alguma coisa dentro disso”.	A professora distribui uma revista para cada aluno e solicita que cada um ache uma publicidade nas revistas, e que diante dela, criem uma publicidade de um produto concorrente, afirmando que a publicidade deve conter logotipo, slogan e jingle. Em outra aula, a professora nomeia os alunos para que eles mostrem para a sala a publicidade feita por eles.	Os alunos executam a atividade. A maioria dos alunos apresenta vergonha em apresentar a publicidade, e pedem para que a professora leia para a sala.	A professora passa entre as carteiras verificando a execução da atividade, oferece orientações de como executar a atividade, e chega a produzir uma publicidade com slogan e logotipo para servir de exemplo aos alunos. A professora lê a publicidade da maioria dos alunos, e oferece feedback sobre a publicidade estar completa, ou seja, com os três elementos (logotipo, slogan e jingle) e a criatividade dos

				Inferir o sentido de uma palavra ou expressão: os alunos na execução da atividade deveriam criar um produto e o nome desse produto tinha que ter um sentido dentro de todo o contexto da publicidade tanto a presente no material gráfico, quanto na publicidade criada por eles. Relação entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido: os alunos deveriam utilizar os recursos de imagem, texto e som para produzirem uma publicidade com todos os seus elementos constitutivos.			alunos na produção da publicidade.
--	--	--	--	--	--	--	------------------------------------