

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

Elen Daiane Quartaroli Fernandes

**A LÍNGUA PORTUGUESA NO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL:
REPERTÓRIOS DE ENSINO NO CONTEXTO DA PROVA BRASIL/SAEB**

Bauru

2016

Elen Daiane Quartaroli Fernandes

**A LÍNGUA PORTUGUESA NO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL:
REPERTÓRIOS DE ENSINO NO CONTEXTO DA PROVA BRASIL/SAEB**

Texto apresentado como requisito para obtenção do título de Mestre na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - Faculdade de Ciências - Campus de Bauru – junto ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem, sob a orientação do Prof. Dr. Jair Lopes Junior.

Bauru
2016

Fernandes, Elen Daiane Quartaroli.

A língua portuguesa no 5º ano do ensino fundamental
: repertórios de ensino no contexto da Prova Brasil /
SAEB / Elen Daiane Quartaroli Fernandes, 2016
159 f. il.

Orientador: Jair Lopes Junior

Dissertação (Mestrado)-Universidade Estadual
Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2016

1. Avaliação em larga escala. 2. Aprendizagem
docente. 3. Formação de professores. I. Universidade
Estadual Paulista. Faculdade de Ciências. II. Título.

ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE ELEN DAIANE QUARTAROLI FERNANDES, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS.

Aos 25 dias do mês de fevereiro do ano de 2016, às 14:00 horas, no(a) Sala 3 da Pós-graduação, reuniu-se a Comissão Examinadora da Defesa Pública, composta pelos seguintes membros: Prof. Dr. JAIR LOPES JUNIOR do(a) Departamento de Psicologia / Faculdade de Ciências de Bauru, Profª Drª FABIANA MARIS VERSUTI-STOQUE do(a) Departamento de Psicologia / Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto - USP, Profª Drª VERA LUCIA MESSIAS FIALHO CAPELLINI 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 ELEN DAIANE QUARTAROLI FERNANDES, intitulada **A Língua Portuguesa no 5º ano do Ensino Fundamental: Repertórios de ensino no contexto da Prova Brasil/SAEB**. 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 FABIANA MARIS VERSUTI-STOQUE


Profª Drª VERA LUCIA MESSIAS FIALHO CAPELLINI

Agradecimentos

Primeiramente a Deus que permitiu com que eu chegasse até aqui.

Ao meu orientador Prof. Dr. Jair Lopes Júnior, pela paciência, colaboração e por ter me incentivado a continuar, me fazendo acreditar cada dia mais nesse trabalho. Minha eterna admiração a você.

Às professoras Vera Lúcia Messias Fialho Capellini e Fabiana Maris Versuti-Stoque, pela pronta aceitação em integrar a banca do exame de qualificação e da defesa da presente dissertação, como membros titulares, pelas valiosas contribuições que enriqueceram este trabalho.

Ao meu esposo Silas que me incentivou em todos os momentos e me ajudou com seu apoio e carinho para que eu concluísse mais essa etapa.

À professora participante que teve papel fundamental na realização dessa pesquisa. Obrigada pela disposição e pelos momentos de interação tão significativos.

A toda minha família que acreditou em mim.

Elen Daiane Quartaroli Fernandes

Não considere nenhuma prática como imutável.
Mude e esteja disposto a mudar novamente. Não
aceite verdade eterna. Experimente.

(Skinner, 1969)

FERNANDES, Elen Daiane Quartaroli. A Língua Portuguesa no 5º ano do Ensino Fundamental: Repertórios de ensino no contexto da Prova Brasil/SAEB. 2016. 159f. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem) Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2016.

Resumo

O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB/Prova Brasil) foi estabelecido com o propósito de monitorar a qualidade da educação e de reorientar as diretrizes correspondentes. No SAEB/Prova Brasil, as Matrizes de Referência explicitam as aprendizagens dos componentes de Língua Portuguesa e de Matemática preconizadas ao final do 5º. e do 9º. anos. Admite-se que para que o professor possa fundamentar suas ações nas diretrizes, nas Matrizes de Referência e nos resultados do SAEB/Prova Brasil são necessárias diferentes aprendizagens profissionais. O presente estudo investigou, fundamentado na Análise do Comportamento, condições de interação com o professor que poderiam desenvolver aprendizagens profissionais definidas pelo estabelecimento de correspondências entre as habilidades preconizadas nas Matrizes de Referência e as medidas de desempenho inferidas pelo professor a partir das interações dos alunos com condições de ensino por ele dispostas. Participou uma professora do 5º. ano, lotada em escola municipal. No procedimento adotado, a Fase 1 obteve informações sobre as unidades didáticas previstas. A Fase 2 objetivou desenvolver análises, pela professora, de características de uma Sequência Didática já ministrada (SD1) e na decomposição das aprendizagens previstas em comportamentos terminal e intermediários de uma nova SD. A Fase 3 objetivou o planejamento de uma nova sequência didática (SD2), o registro em vídeo das aulas correspondentes e a análise de episódios extraídos dos registros das aulas. As Fases 4, 5 e 6 foram idênticas à Fase 3, contudo, envolveram novas sequências didáticas. Inicialmente, a professora estimou que uma mesma aprendizagem esperada ou inferida a partir da observação dos vídeos poderia se constituir em medida de diferentes habilidades dispostas nas Matrizes, assim como uma habilidade admitiria variadas medidas em diferentes aprendizagens. Na exposição continuada às interações com a pesquisadora constatou-se o desenvolvimento de repertórios discriminativos: a professora relacionou, de modo mais específico e excludente, medidas de aprendizagens inferidas da observação dos vídeos das aulas com habilidades das Matrizes. Foram observados relatos nos quais a professora vinculava de modo mais direto características dos desempenhos dos alunos com suas ações em sala de aula. Tais resultados documentam relevantes aquisições em termos de repertórios de ensino diante das condições de interação adotadas nesta pesquisa. Dois resultados adicionais instigam pesquisas futuras. A professora identificou que práticas de ensino mostram-se relevantes para o desenvolvimento de aprendizagens qualitativamente diferentes. Contudo, ela argumentou que práticas relacionadas com medidas consistentes com aprendizagens explicitadas nas Matrizes iriam inviabilizar a exposição de todo o conteúdo previsto em razão do tempo necessário para a aplicação das mesmas. Por fim, mostrou-se incapaz de alterar práticas que, de modo recorrente, evidenciaram insucesso no ensino das aprendizagens esperadas. Os resultados salientam a urgente e a necessária produção de conhecimentos sobre a mediação do contato dos professores com dimensões do SAEB/Prova Brasil em face da reconhecida insuficiência desta política pública educacional gerar condições formativas ou aprendizagens profissionais imprescindíveis aos repertórios de ensino dos professores.

Palavras-chave: Avaliação em Larga Escala, SAEB, Aprendizagem docente, Formação de professores, Língua Portuguesa.

FERNANDES, Elen Daiane Quartaroli. A Língua Portuguesa no 5º ano do Ensino Fundamental: Repertórios de ensino no contexto da Prova Brasil/SAEB. 2016. 159f. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem) Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2016.

Abstract

The Basic Education Evaluation System (Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB) was established in order to monitor the quality of education and reorienting the corresponding guidelines. In the SAEB the Reference Matrices explain the learning components of Portuguese Language and Mathematics of the 5th. and 9th. years. For teacher to base their actions using the guidelines, using the Reference Matrices, and finally by using the results of SAEB, are required different learning approaches. This study investigated, based on behavior analysis, interaction terms with the teacher who could develop a learning strategies using the Reference Matrices and performance measures obtained by the teacher from the students' interactions. The study was conducted with a teacher of the 5th year. In the procedure adopted, Phase 1 obtained information on the planned teaching units. Phase 2 aimed to develop analysis of the characteristics of a Didactic Sequence (Sequência Didática - SD) already given (SD1) and the decomposition of learning provided in terminal behaviors and intermediaries in a new SD. The Phase 3 aimed planning a new instructional sequence (SD2), the video record of the corresponding classes and extracted episodes analysis of records of classes. Phases 4, 5 and 6 were identical to Phase 3, however, involved new teaching sequences. Initially, the teacher estimated that the same expected learning or obtained from the observation of the videos could constitute different skills provided by the Reference Matrices. In the classes taught by teacher, found that the development of discriminative repertoires: the teacher related, learning measures obtained by observing the video classes with skills Matrices. It was observed that the teacher get better results using new skills acquired through the procedure adopted. In short, we can drawn some conclusions. The teacher found that teaching practices showed to be relevant to the development of qualitatively different learning. However, it is worth noting that the teacher argued that the practices related above make it difficult the implementation of schedule planned due to the time required for implementation. Finally, proved unable to change practices that showed failure in teaching the expected learning. The results show the urgent and the necessary production of knowledge about of the contact between teachers and SAEB in the face of recognized failure of this public education.

Keywords: Evaluation in Large Scale, SAEB, Learning teaching, Teacher training, Portuguese Language.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Síntese do procedimento adotado.....	54
Quadro 14 – Quadro 14. Descritores (D) vinculados com as aprendizagens (AP) previstas e as aprendizagens constatadas na sequência didática selecionada na Fase 2.....	76
Quadro 15 - Vinculação das Aprendizagens (AP) previstas e constatadas na sequência didática selecionada e já ministrada (Fase 2) com os Tópicos e os Descritores (D) das Matrizes de Referência da Prova Brasil/SAEB.....	77
Quadro 16 – Tópicos e descritores dispostos nas Matrizes de Referência da Prova Brasil/SAEB no 5º ano do Ensino Fundamental.....	120
Quadro 17 – Descritores relacionados na Etapa 1 e episódios vinculados na Etapa 3 com os respectivos descritores para as sequencias didáticas ministradas na Etapa 2 das Fases 3, 4, 5 e 6.....	121

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
1.1 As avaliações em larga escala no Brasil e suas implicações para a educação.....	14
1.2 A língua portuguesa no âmbito das avaliações em larga escala	21
1.3 A qualidade da educação no Brasil e a formação de professores.....	26
1.4 As contribuições da Análise do Comportamento para a educação	30
2 OBJETIVOS	46
2.1 Objetivo Geral	46
2.2 Objetivos Específicos	46
3. MÉTODO	48
3.1 Delineamento da pesquisa	48
3.2 Características do local	49
3.3 Procedimento de escolha e caracterização da participante.....	51
3.4 Procedimentos de coleta e análise de dados	52
3.4.1 Fase 1	55
3.4.2 Fase 2	55
3.4.2.1 Fase 2 – Etapa 1	56
3.4.2.2 Fase 2 – Etapa 2	56
3.4.2.3 Fase 2 – Etapa 3.....	56
3.4.3 Fase 3	57
3.4.3.1 Fase 3 – Etapa 1	58
3.4.3.2 Fase 3 – Etapa 2	58
3.4.3.3 Fase 3 – Etapa 3	58
3.4.3.4 Fase 3 – Etapa 4	59
4 RESULTADOS E DISCUSSÕES	61
4.1 Fase 1	61
4.2 Fase 2	66
4.2.1 – Fase 2 - Etapa 1	66
4.2.2 – Fase 2 - Etapa 2	68

4.2.3 Fase 2 - Etapa 3	70
4.3 Fase 3	77
4.3.1 – Fase 3 - Etapa 1	77
4.3.2 – Fase 3 - Etapa 2	79
4.3.3 – Fase 3 - Etapa 3	81
4.3.4 – Fase 3 – Etapa 4	85
4.4 Fase 4	91
4.4.1 – Fase 4 - Etapa 1	92
4.4.2 – Fase 4 - Etapa 2	93
4.4.3 – Fase 4 - Etapa 3	95
4.4.4 – Fase 4 – Etapa 4	98
4.5 Fase 5	101
4.5.1 – Fase 5 - Etapa 1	101
4.5.2 – Fase 5 - Etapa 2	103
4.5.3 – Fase 5 - Etapa 3	104
4.5.4 – Fase 5 – Etapa 4	107
4.6 Fase 6	111
4.6.1 – Fase 6 - Etapa 1	112
4.6.2 – Fase 6 - Etapa 2	112
4.6.3 – Fase 6 - Etapa 3	114
4.6.4 – Fase 6 – Etapa 4	116
5 CONCLUSÃO	122
REFERÊNCIAS	133
APÊNDICE A	138
APÊNDICE B	140
APÊNDICE C	141
APÊNDICE D	146
APÊNDICE E	151
APÊNDICE F	155
APÊNDICE G	159

1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação de mestrado foi desenvolvida no Programa de Pós-Graduação de Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem e está vinculada à linha de pesquisa Aprendizagem e Ensino. O presente estudo concentrou-se no campo das políticas públicas de avaliações em larga escala da Educação Básica, considerado como meio de produção cultural que pode causar incidências diretas na atuação profissional docente.

A pesquisa enfatizou a relevância das avaliações em larga escala no cotidiano do exercício da docência e a transformação de medidas de aprendizagens geradas pelos instrumentos adotados nessas avaliações em informações que possam orientar e instruir os professores e suas estratégias de ensino utilizadas no dia a dia escolar.

Castro (2009, p. 6) discute que as ações mais eficazes para a melhoria da qualidade do ensino são aquelas voltadas para a aprendizagem e para a escola. Sendo assim, a realização de avaliações em larga escala como meio para conhecer melhor a execução dos processos e resultados dos sistemas educacionais tem se tornado comum em países de diferentes culturas e orientações políticas.

No Brasil, a avaliação padronizada em larga escala consolidou-se na década de 1990 em que a preocupação central pautava-se na qualidade do ensino e, para garantir essa demanda, dentre as diversas medidas institucionais criadas, implantou-se o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). A partir disso, essa avaliação assumiu um papel central na formulação de políticas públicas, tendo por objetivo monitorar a qualidade da educação básica brasileira e reorientar as políticas educacionais (LOCATELLI, 2002; FREITAS, 2004; COELHO, 2008).

Visando então, a melhoria da qualidade da educação, a avaliação externa em larga escala avalia o desempenho dos alunos em diferentes momentos da escolarização por meio de

um instrumento que oferece subsídios para a formulação, reformulação e monitoramento de políticas públicas, além de contribuir para a gestão da educação em nível de sistemas estadual e municipal em suas escolas. Além disso, ela é importante para recolher indicadores comparativos de desempenho que serão usados como base para futuras tomadas de decisões nas diferentes esferas do sistema educacional (WIEBUSCH, 2011).

Segundo o Plano de Desenvolvimento da Educação (BRASIL, 2011) O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) tem por objetivo avaliar o ensino brasileiro utilizando Matrizes de Referência, que reúnem conhecimentos básicos das áreas de língua portuguesa e matemática para o 5º e o 9º anos do Ensino Fundamental. Essas matrizes foram construídas com base nos Parâmetros Curriculares Nacionais e por meio de uma vasta pesquisa realizada pelo Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) junto a diretores e professores de escolas municipais, estaduais e privadas, além de consultas aos livros didáticos mais utilizados.

Nesse contexto, Vieira e Fernandes (2011) apontam que o aluno é avaliado com o objetivo explícito de verificar a aquisição de competências e de habilidades esperados para determinados momentos da escolarização e a escola, por sua vez, é avaliada no sentido de averiguar se está estruturada para ofertar uma educação de qualidade. Ressalta-se então, a necessidade de compreender como os professores representam os processos avaliativos externos e como essas representações influenciam o trabalho educativo nas escolas, com foco na atuação docente.

Considerando o cenário das avaliações em larga escala no Brasil, este trabalho concentra ênfase em desenvolver recursos metodológicos que possam explicitar possíveis incidências de dimensões de um sistema de avaliação em larga escala (Prova Brasil/SAEB), como por exemplo, os descritores ou indicadores de aprendizagens definidos pelas Matrizes de Referência de tal sistema, no cotidiano profissional do professor, bem como investigar o

desenvolvimento de aprendizagens profissionais da docência de modo fundamentado em análises de correspondências entre medidas de desempenho obtidas na sala de aula e habilidades previstas em documentos oficiais (p.ex., as Matrizes de Referência).

Para isso, a constituição do mesmo visa apresentar, primeiramente um breve histórico das avaliações em larga escala no país, assim como sua importância para a educação atualmente. Em seguida, discute sobre a língua portuguesa no âmbito das avaliações em larga escala e logo após, sobre a qualidade da educação no Brasil e a formação de professores. Por fim, discute sobre contribuições da Análise do Comportamento para a educação que se fazem relevantes para o desenvolvimento dessa pesquisa, levando em consideração estudos já desenvolvidos na área.

No capítulo 2 estão descritos o objetivo geral e os específicos deste trabalho. No capítulo 3, encontra-se a metodologia, assim como os participantes do estudo, o local do desenvolvimento, os recursos utilizados e a forma como o trabalho foi desenvolvido, especificado por fases. O capítulo 4 apresenta os resultados dos encontros, observações e filmagens das aulas, assim como das discussões com a docente participante. O capítulo 5 expõe análises conclusivas sobre os resultados apresentados.

1.1 As avaliações em larga escala no Brasil e suas implicações para a educação

A educação básica no Brasil tem sido impactada pela divulgação mais ampla dos resultados das avaliações externas que estão centralizados e focados no rendimento do aluno e no desempenho das instituições escolares. Esses resultados, que por vezes, mostram-se insatisfatórios em relação a aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática dos estudantes das escolas públicas de ensino fundamental e médio, alimentam polêmicas em diferentes espaços acerca das políticas públicas e da gestão educacional (COELHO, 2008).

Castro (2007) ressalta que até meados da década de 1990 a qualidade do ensino era medida com base nos indicadores de acesso e permanência dos alunos na escola. O ingresso na educação formal até então, era limitado e as classes menos beneficiadas estavam praticamente excluídas desse sistema ou permaneciam poucos anos na escola. Sendo assim, entrar e permanecer na escola eram sinônimos de aquisição de conhecimento e de competências básicas. A universalização do acesso à escola e a ampliação dos anos de estudo modificaram esse cenário ampliando o número de pessoas que permanecem mais tempo frequentando a escola, assim como o aumento de professores em exercício.

Na década de 1980, discussões sobre o sistema de ensino se fortaleceram no cenário da educação brasileira, transformando-se em peças fundamentais dos processos de reformas educacionais, dando origem a sistematização da avaliação na educação básica (CASTRO, 2007; COELHO, 2008; LACERDA; MELARA, 2013). Contudo, isso só consolidou-se no Brasil no início dos anos de 1990. (MALOTT, 2004; CASTRO, 2007; 2009; MORAN; MAUÉS, 2011). Essas avaliações passaram a ser inseridas no cotidiano escolar e vieram revestidas de um aparato normativo, o qual vincula seus resultados ao financiamento da educação no país, já que os índices gerados por esses instrumentos são utilizados pelas políticas públicas a fim de uma regulação dos sistemas de ensino, apontando indicadores sobre a qualidade da educação brasileira (ALMEIDA; DALBEN; FREITAS, 2013).

O objetivo do sistema de avaliação em larga escala é prover informações que podem aprofundar o debate sobre a situação educacional do país e demonstrar o que os alunos estão aprendendo ou mesmo o que deveriam ter aprendido sobre os conteúdos e habilidades básicas estabelecidos no currículo (CASTRO, 2007).

A reorganização dessa política pública deu-se por meio de alguns marcos jurídicos que possibilitaram sua reestruturação. Na Constituição Federal (CF) de 1988, encontram-se algumas disposições sobre o problema da avaliação na educação básica. No artigo 206, é

destacado sobre a “garantia de padrão de qualidade” que figura um dos princípios brasileiros de ensino e configura um dos principais objetivos das avaliações em larga escala (CASTRO, 2007; COELHO, 2008). No artigo 209 da Constituição Federal, a avaliação de qualidade pelo poder público é destacada como condição de ensino livre à iniciativa privada. Já artigo 210, determina como dever do estado “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”. No artigo 214, a Constituição Federal trata sobre o Plano Nacional de Educação (PNE) e indica como uma das metas pretendidas a “melhoria da qualidade de ensino” (BRASIL, 1988; COELHO, 2008; OLIVEIRA, 2011; MEC, 2012; SANTOS, 2014).

A proposta das políticas públicas da educação permitem que se avaliem tanto ações ofertadas, como resultados e impactos educacionais, favorecendo a tomada de decisões sobre a manutenção de ações que se mostraram efetivas e a reformulação de aspectos restritos ao desenvolvimento do projeto inicial. As avaliações em larga escala, então, tem por finalidade traçar o desempenho das redes de ensino de todo o sistema para subsidiar as políticas públicas (BRASIL, 2012).

A Educação Básica no Brasil é regulamentada pela Lei n. 9.394/96 (LDB) que dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) e pela Lei n. 8.035 (PNE) que dispõe sobre o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2010) e se constitui em três etapas: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. A educação básica tem por finalidade primordial desenvolver o educando de forma a assegurar-lhe uma formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer meios para que possa progredir no trabalho e em estudos posteriores (BRASIL, 1996).

Diante desse cenário, ressalta-se que o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira” (INEP) apresentado como uma autarquia federal vinculada ao Ministério de Educação (MEC), tem por finalidade promover estudos e pesquisas que avaliam

o Sistema Educacional Brasileiro favorecendo a implementação de políticas públicas que visem a qualidade e a equidade do ensino (BRASIL, 2012). O INEP é responsável pelo planejamento, pela gestão e pela execução de cinco programas ou sistemas que definem a realização da avaliação escolar em larga escala no país: 1) Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA); 2) Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM); 3) Exame Nacional para a Certificação de Jovens e Adultos (ENCCEJA); 4) Provinha Brasil; 5) Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

Por este trabalho concentrar seus esforços na Prova Brasil, discutiremos apenas o quinto programa referente as avaliações em larga escala no país. O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) foi criado em 1990 com o intuito de garantir a melhoria da qualidade de ensino, avaliando o ensino oferecido pelos sistemas existentes, identificando o que os alunos são capazes de fazer nas diferentes etapas do percurso escolar. Ele avalia os sistemas públicos e privados de ensino fundamental e médio, com base em amostra de alunos e escolas (CASTRO, 2007).

De acordo com a Portaria nº 931, de 21/03/2005, o SAEB é composto por dois processos: a) o primeiro se constitui na Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEAB), que é realizado por amostragem nas redes de ensino, focando a gestão dos sistemas educacionais. Essa avaliação é bienal e é aplicada ao 5º e 9º ano do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio e; b) o segundo é denominado de Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), conhecido como Prova Brasil. Ela tem caráter universal, é mais extensa e detalhada e tem o foco em cada unidade escolar. A ANRESC é aplicada em todas as escolas públicas urbanas brasileiras com mais de vinte alunos por série avaliada.

Esse sistema de avaliação deve auxiliar na identificação de fatores múltiplos que visam o bom aproveitamento escolar, além de fornecer a proposição de estratégias de intervenção que assegurem uma educação de qualidade. O Saeb é uma avaliação externa à

unidade escolar e em larga escala que é aplicada a cada dois anos e busca realizar um diagnóstico do sistema educacional brasileiro, assim como apontar fatores que interferem no desempenho do aluno, fornecendo um indicativo da qualidade do ensino ofertado. As informações que são obtidas por meio dos resultados das avaliações devem orientar a formulação, a reformulação e o monitoramento das políticas públicas nas esferas municipal, estadual e federal, o que contribuiu para a “melhoria da qualidade, equidade e eficiência do ensino” (BRASIL, 2011, p. 7).

No ano de 1997, as Matrizes de Referência do Sistema Nacional da Educação Básica (SAEB) foram construídas com a função de sinalizar as estruturas básicas de conhecimentos a serem desenvolvidos pelos alunos em cada etapa da escolaridade obrigatória (BRASIL, 2009; 2011). Elas expressam conceitos, competências e habilidades prioritários e assumem a função de orientar a elaboração dos itens das provas.

No documento da matriz de referência do SAEB (BRASIL, 2011, p. 18) é apresentado o conceito de competências e de habilidades necessários para o entendimento do que vai ser avaliado e do que se espera do aluno ao final de cada ano. A matriz representa tópicos ou temas com descritores que indicam habilidades a serem avaliadas, tanto de Língua Portuguesa, quanto de Matemática, no 5º e no 9º ano do Ensino Fundamental. O descritor pode ser definido como “uma associação entre conteúdos curriculares e operações mentais desenvolvidas pelo aluno, que traduzem certas competências e habilidades”. Desta forma os descritores “indicam habilidades gerais que se esperam dos alunos” e, “constituem a referência para seleção dos itens que devem compor uma prova de avaliação” (BRASIL, 2011, p. 18).

Perrenoud (1999, p.7) define competência como sendo “uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles”. Desta forma, para enfrentar uma situação da melhor forma possível, o

sujeito deve por em ação vários recursos cognitivos entre os quais estão o conhecimento. O conceito de habilidade, por sua vez pode ser compreendido a partir do plano do saber fazer, ou seja, a partir do momento em que o indivíduo faz o que deve ser feito sem se quer pensar, ele pode ser considerado hábil para tal tarefa. O autor afirma que as habilidades estão intimamente ligadas a competência.

Santos et al (2009, p.136) aponta para a polissemia do sentido das palavras competências e habilidades. Com base em Botomé e Kubo (2002), eles destacam que habilidades e competências indicam com mais precisão graus de aprimoramento dos comportamentos e delimitam até que ponto cada comportamento precisa ser aprendido em uma determinada situação. Sendo assim, competência pode ser definida como “grau de eficiência e eficácia de determinados comportamentos” e habilidades, por sua vez, não como “pré-requisito já aprendido ou existente no repertório de alguém (como dom, qualidade ou característica), mas como mais um grau de perfeição ou qualidade de qualquer comportamento”. Partindo desse contexto “não é o conhecimento que é ensinado e sim a interação entre a ação e aspectos do mundo”, tornando o conhecimento parte integrante do processo de perceber esses aspectos ou ações.

As matrizes de referência foram construídas com base em habilidades e competências necessárias para os educandos ao final de cada ciclo (5º e 9º ano) e indicam as aprendizagens preconizadas no âmbito de cada componente curricular que efetivaram-se pela designação dos descritores de desempenho. Em níveis federal e estadual, os descritores enunciam interpretações hierárquicas e estruturais das aprendizagens ao longo dos ciclos. Desta forma, admite-se que de um mesmo descritor podem ser derivados itens de distintos graus de complexidade. Com tal diferenciação imposta aos conteúdos, às competências e às habilidades, admite-se que a implantação dos sistemas de avaliação em larga escala salientou a necessidade de um corpo docente profissionalmente preparado e capaz de interpretar a

presença de diferentes qualidades de aprendizagem nas interações dispostas com os alunos (BRASIL, 2011, p.23).

Diante dessa estruturação e de dados relevantes ao cenário educacional, este trabalho delimita-se a investigações referentes a ANRESC ou, Prova Brasil e sua aplicação no 5º ano do Ensino Fundamental.

A Prova Brasil é realizada a cada dois anos e busca de avaliar habilidades em Língua Portuguesa e Matemática para estudantes do 5º ano e do 9º ano de escolas da rede pública de ensino com mais de 20 alunos matriculados por segmento alvo da avaliação. De acordo com o Plano de Desenvolvimento da Educação (BRASIL, 2011) os objetivos dessa avaliação concentram-se na melhoria da qualidade do ensino, redução de desigualdades e democratização da gestão do ensino público, além da busca em desenvolver uma cultura avaliativa estimulando o controle social sobre os processos e resultados do ensino.

A Prova Brasil pode auxiliar na identificação de fatores múltiplos que visam o bom aproveitamento escolar, além da proposição de estratégias de intervenção que assegurem uma educação de qualidade (SOUSA, 2012; LACERDA; MELARA, 2013; BONANIMO; TAVARES, 2013). Em contrapartida, Coelho (2008) enfatiza através das avaliações em larga escala, a crise de ineficácia do cenário político, das políticas educacionais e do sistema educacional brasileiro no que se refere ao desempenho das escolas e dos professores que, por um lado, faz transparecer os resultados insatisfatórios de aprendizagem dos alunos tais como os aferidos pelo SAEB e, por outro, ressalta a importância da formação profissional que contribuem para os parâmetros de qualidade esperados.

Assim, em termos da necessária investigação acerca dos impactos desta política na atuação dos professores, cumpre indagar se as propostas metodológicas concentradas nas interpretações, pelos professores, das matrizes curriculares de referência e dos descritores de desempenho, favoreceriam o exercício profissional da docência na Educação Básica, como

recurso instrucional, no planejamento, na execução e na avaliação de aprendizagens em sequências didáticas consistentes com metas estimadas para a progressão dos alunos na área de Língua Portuguesa.

1.2 A língua portuguesa no âmbito das avaliações em larga escala

Os componentes curriculares da educação básica encontram-se inseridos em três áreas do conhecimento: a) Linguagens, códigos e suas tecnologias; b) Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias e; c) Ciências Humanas e suas tecnologias.

Em conformidade com tal classificação, Língua Portuguesa e Matemática consolidam-se como componentes curriculares necessários para todos os ciclos da Educação Básica, com presença em todas as edições de provas nacionais e estaduais. Desta forma, considerando a complexidade e importância de ambos os componentes, escolheu-se trabalhar apenas com Língua Portuguesa devido a disponibilidade de tempo da docente participante e amplitude da proposta de pesquisa. Tal condição permitiu prognosticar que a produção de conhecimento sobre processos de ensino e aprendizagem relacionados com conteúdos do componente em questão, atende a interesses de gestores e professores da Educação básica, bem como dos participantes da escola selecionada para o estudo em questão.

O componente curricular de Língua Portuguesa é relevante no âmbito do processo de alfabetização nos anos iniciais da educação básica, principalmente na aprendizagem da leitura (SANTOS, 2014). Admite-se que ler e escrever são competências desenvolvidas estritamente no ambiente escolar e que tais habilidades acarretam incidências diretas na capacidade do indivíduo de viver em sociedade. A escola então assume o compromisso de desenvolver no aluno competências que são definidas pela produção e compreensão de gêneros textuais

diversos em variadas situações comunicativas, tanto nas modalidades escrita, quanto oral (BRASIL, 2011).

Em publicações expressas pelo Ministério de Educação (BRASIL, 1997; 2011) e pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEESP/SÃO PAULO, 2011a) encontram-se as principais diretrizes que definem a área curricular da Língua Portuguesa, assim como, seus objetivos gerais, conteúdos, orientações didáticas e os critérios de avaliação. Estes documentos convergem em definir que a área da Língua Portuguesa está diretamente comprometida com a aprendizagem dos significados culturais do sistema de signos históricos e sociais que garantem ao homem condições de representar, de comunicar, interagir e estabelecer relações de influências recíprocas e interpessoais.

Os principais elementos dessa área curricular podem ser descritos pela atividade discursiva, pelo texto como unidade de ensino e pela noção de gramática como denotando o conhecimento que o falante sustenta de sua própria linguagem. As atividades de Língua Portuguesa devem priorizar práticas de escrita de textos orais e a leitura de textos escritos, bem como a produção de textos orais e escritos. Além disso, devem proporcionar condições para o desenvolvimento de habilidades 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 como leitura, fala e escrita (BRASIL, 2011).

No Ensino Fundamental a Língua Portuguesa encontra-se articulada em dois eixos, o primeiro da língua oral e escrita e, o segundo, da reflexão sobre a língua e a linguagem. Estes eixos partilham de práticas distintas, pois enquanto para o primeiro são preconizadas práticas de escrita e de leitura de textos, bem como práticas de produção de textos orais e escritos, para o segundo eixo, cabem as práticas de análise linguística como prioridade (BRASIL, 2011).

O ensino da Língua Portuguesa e o seu uso nas diferentes áreas do currículo devem acontecer baseado em seu uso real em diversas situações sociais, considerando também, suas várias funções. O ensino deve enfatizar a reflexão sobre as possibilidades do uso da língua visando um aluno mais consciente tanto da fala quanto da escrita. Essa concepção da língua que leva em consideração o caráter histórico e variável, que exige diferentes modos de interlocução, materializa-se em gêneros textuais nas diversas esferas discursivas. De acordo com esse contexto, é possível afirmar que é nas situações de leitura e produções de textos orais e escritos de diferentes gêneros, que os indivíduos se apropriam de conhecimentos a respeito deles e desenvolvem capacidades necessárias para alcançar diferentes propósitos de comunicação (BRASIL, 2012).

As Matrizes de Referência de Língua Portuguesa do SAEB (BRASIL, 2011, p. 22-23) são constituídas por duas dimensões. A primeira é denominada por “objeto do conhecimento” (tópicos ou temas) e é composta por: a) procedimentos de leitura, b) implicações do suporte, do gênero e do enunciador na compreensão do texto, c) relação entre os textos, d) coerência e coesão no processamento do texto, e) relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido e e) variação linguística. A segunda dimensão, designada como “competência”, compreende os descritores que indicam as habilidades a serem avaliadas em cada tópico.

Para a elaboração dos itens da Prova Brasil buscou-se uma associação entre os conteúdos referentes à aprendizagem e as competências utilizadas no processo de construção do conhecimento (BRASIL, 2011, p. 17-18). Cada matriz de referência apresenta tópicos com descritores que indicam as habilidades a serem avaliadas.

O mesmo documento afirma que o ensino da Língua Portuguesa deve estar voltado para a função social da língua, como requisito básico para que o indivíduo ingresse no mundo letrado e construa seu processo de cidadania, conseguindo se integrar a sociedade de forma ativa e autônoma. Ler e escrever são competências importantes para esse desenvolvimento.

Cavalieri (2013) em seu estudo, afirma que a matriz de referência apresenta concepções de habilidades e competências baseadas na teoria de Perrenoud. Contudo, a ausência de relatos de pesquisa sobre como tais concepções de competência e de habilidades orientariam a produção de conhecimentos sobre práticas de ensino e de avaliação impõe restrições no modo como professores poderiam orientar suas ações a partir da adoção de tais referenciais.

Por outro lado, as matrizes têm por referência os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) e foram construídas a partir de uma consulta nacional aos currículos propostos pelas Secretarias Estaduais de Educação e por algumas redes municipais, além dos livros didáticos mais utilizados pelas redes de ensino que são materiais mais próximos ao professor. Vale ressaltar que as matrizes de referência não englobam todo o currículo escolar, mas se constituem como referência para a elaboração da Prova Brasil (BRASIL, 2012).

A importância desse documento como política pública consiste na melhoria da qualidade de ensino já que um de seus principais objetivos é diagnosticar o nível de letramento dos alunos. Esses dados, por sua vez, podem subsidiar professores e gestores a identificar problemas nas estratégias de ensino e estabelecer prognósticos a fim de sanar essas defasagens.

A Matriz de Referência do SAEB para o final do Ciclo I do Ensino Fundamental (5º ano) 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 os textos

D15 - Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido.

Tópico IV - Coerência e Coesão no Processamento do Texto

D2 - Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.

D7 - Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.

D8 - Estabelecer relação causa /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)

Esses tópicos e descritores podem estabelecer uma relação com as práticas de ensino e de leitura, já que na Prova Brasil, os testes de Língua Portuguesa são organizados com foco na leitura e, sendo assim, os alunos ao final do Ciclo I, são avaliados em relação aos diferentes níveis de compreensão, análise e interpretação de textos.

A partir dessas considerações considerou-se a pergunta de pesquisa: *“Como transformar as medidas geradas por essa avaliação em informações que possam orientar e instruir os professores nas estratégias de ensino adotadas por eles para o componente curricular de Língua Portuguesa?”*

Com o intuito de responder a essa questão considerou-se que para garantir a consecução das metas dos sistemas de avaliação do desempenho escolar é necessário que o professor desenvolva algumas aprendizagens docentes como: a) Interpretar a correspondência entre as habilidades que os alunos têm que desenvolver com base nas matrizes de referência e

as ações dos alunos emitidas em interação com as condições de ensino que oferece e; b) Derivar classes de comportamentos a partir dessas habilidades.

Diante disso evidenciou-se a necessidade de uma formação docente adequada, já que os saberes profissionais perpassam pelas dimensões do SAEB enquanto avaliação do rendimento escolar e também de seus resultados como diagnóstico do processo de ensino e de aprendizagem.

1.3 A qualidade da educação no Brasil e a formação de professores

Ao falarmos de educação no Brasil é necessário considerá-la como um direito do cidadão e um dever do Estado, de forma a torná-la acessível para todos. A educação está pautada em uma concepção que aproxima o homem da cidadania e de condições sociais menos injustas (CURY, 2002; DUARTE, 2007). Alguns documentos legais asseguram a qualidade da educação no país destacando a importância do desenvolvimento da formação do sujeito de forma integral em todos os âmbitos que o cercam. A Lei de Diretrizes e Bases para a Educação 9394/96 (BRASIL, 1996) em seu art. 1º ressalta que “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”. Em concordância, a Resolução CNE/CEB nº4 de 13 de julho de 2010, em seu art. 6º dispõe que “na educação básica é necessário considerar as dimensões do educar e do cuidar, buscando recuperar a sua centralidade, que é o educando, pessoa em formação na sua essência humana”.

A universalização do ensino público expandiu a quantidade de alunos nas redes de ensino, fazendo crescer o número de professores que atuam na área. Com as reformas educacionais dos anos de 1990, surgiram novas exigências para o trabalho docente, que se

caracterizaram pela descentralização na qual a escola se torna núcleo do planejamento e da gestão e a União padroniza os processos como forma de estabelecer a diminuição dos custos da ampliação no atendimento aos alunos. Algumas dessas padronizações como os currículos centralizados, os materiais didáticos, os programas de computadores e a regularidade dos exames nacionais transformaram a prática pedagógica do professor, fazendo-o assumir maiores responsabilidades nas decisões tomadas em prol das instituições escolares (VIEIRA; FERNANDES, 2011).

Castro (2009) concorda que a democratização da educação acarretou uma massificação do acesso à profissão docente que não foi acompanhada por mecanismos para garantir sua adequação a nova realidade, levando em consideração a qualidade da formação inicial oferecida pelas instituições formadoras. Houve uma grande reforma educativa no país, contudo, sem a priorização da reformulação dos programas de formação inicial e em serviço dos professores e nem desenvolveu mecanismos de certificação docente ou controle dos cursos oferecidos.

Os sistemas de avaliações em larga escala são considerados como indicadores da melhoria da qualidade do ensino atualmente. Isso ocorre pelo fato dos resultados da educação não serem diretamente observáveis e nem imediatos, considerando a heterogeneidade do corpo discente e a situação socioeconômica familiar dos alunos. Sendo assim, só é possível obter uma visão geral do desempenho dos sistemas educacionais mediante a aplicação dessas avaliações. Até recentemente a qualidade de um sistema educativo era medido com base nos indicadores de acesso e permanência a escola (matrícula, repetência, evasão, anos de estudo) que era sinônimo de aquisição do conhecimento e das competências básicas. Contudo, com a universalização do ensino esse cenário mudou, já que os novos alunos, oriundos de famílias mais vulneráveis chegam ao sistema em desvantagem em termos de acesso a bens culturais e manejo da linguagem oral e escrita (CASTRO, 2009).

A formação do professor influencia muito na qualidade da educação. Ela deve ser um processo contínuo que se inicia com a graduação e se estende por toda sua vida profissional. Vieira e Fernandes (2011) apontam que o trabalho docente está centrado na análise das relações entre as condições subjetivas (formação) e as condições objetivas (trabalho) englobando desde a organização da prática como a participação do planejamento escolar, preparação de aula e até a remuneração do professor.

Baccon e Arruda (2010) apontam que para falar sobre formação de professores é fundamental levar em conta os saberes docentes e a realidade do contexto escolar em que o professor se encontra. Ambos os sujeitos envolvidos na relação professor-aluno trazem algo de si (pessoal) que se torna visível somente através do encontro entre eles que ocorre em todas as aulas e geram efeitos sobre a construção dos saberes docente. A formação do professor deve ser pensada como um aprendizado profissional ao longo da vida e por isso implica envolvimento dos professores em processos intencionais e planejados que possibilitem mudanças na prática em sala de aula (ANDRÉ, 2010).

Arruda e Baccon (2007) apontam que é difícil exercer o papel do professor atualmente, não só para aqueles em formação, mas também para os professores mais experientes. Acredita-se que a autonomia profissional do docente se forma a partir de sua reflexão sobre a prática pedagógica e sobre os contextos em que ele está inserido, o que o permite construir um saber oriundo de sua experiência cotidiana. As investigações sobre a formação de professores desenvolvidas nas últimas décadas estão centradas na perspectiva construtivista do ensino e da aprendizagem, que também recebeu influências da psicologia genética e do sócio interacionismo, tendo como ideia central a aprendizagem significativa. Aprender nessa abordagem, não é copiar ou reproduzir a realidade, mas construir, de forma ativa as representações pessoais sobre os objetos ou os conteúdos a serem aprendidos, partindo sempre dos conhecimentos prévios dos alunos.

Tardif (2002, p. 49) aponta que a atividade docente é realizada por meio de uma rede de interações com outras pessoas que são mediadas por meio de características pessoais do próprio sujeito como o discurso, seu comportamento, maneira de ser, que exige do professor, “não um saber sobre um objeto de conhecimento nem um saber sobre uma prática, mas a capacidade de se comportarem como sujeitos, como atores e de serem pessoas em interação com pessoas”.

Em contrapartida, Vieira e Fernandes (2011) discutem que os professores encontram-se sobrecarregados e com pouco tempo para realizar suas tarefas na busca por melhorias de seu trabalho para atender as demandas das políticas educacionais e exigências externas. Diante disso, acabam desempenhando papéis que não são de sua função como se fosse algo natural ao processo de democratização da escola, intensificando o trabalho docente que passa a abranger funções que vão além da sala de aula. Como consequência disso verifica-se a diminuição da qualidade do trabalho educativo. As autoras apontam que o grande desafio para o Estado na contemporaneidade é a busca pela permanência com qualidade na escola. Isso exige estratégias que possam modificar a situação da baixa qualidade da aprendizagem e sobre melhores condições de trabalho para o professor da educação básica. A qualidade não pode estar vinculada apenas ao rendimento escolar nas avaliações externas, mas sim ao desenvolvimento processual e integral do aluno que envolve dimensões mais amplas que não podem ser captadas e quantificadas por esses instrumentos.

Dessa forma, considerando a problemática da formação docente e a importância desta na qualidade da educação, é necessário que as universidades busquem adentrar as escolas com o intuito de teorizar a prática e viabilizar mudanças qualitativas que aprimorem a prática de ensino cada vez mais.

Admite-se, portanto, que políticas públicas educacionais, como os sistemas de avaliação externa em larga escala impuseram a necessidade de novos conhecimentos

profissionais que, de modo sintético, acabaram por desafiar os diferentes modelos de formação profissional docente em vigor, na formação inicial, tanto quanto, na formação em serviço (continuada). No presente estudo, a opção recaiu no modelo proposto pela Análise do Comportamento pela prioridade atribuída ao planejamento de condições de ensino, pela ênfase relacional do comportamento e pela prioridade da identificação, descrição e intervenção sobre possíveis aprendizagens.

1.4 As contribuições da Análise do Comportamento para a educação

Skinner (1979, p.437) se refere à educação como “o estabelecimento de comportamentos que serão vantajosos para o indivíduo e para os outros em um tempo futuro”. A educação assume a função de preparar o sujeito para agir autonomamente em situações que ainda não ocorreram, fazendo com que comportamentos estejam sob o controle de estímulos que ocorrerão em determinadas circunstâncias. Assim, a escola além de divulgar o saber “ensina o estudante a pensar e estabelece um repertório especial que tem como efeito a manipulação de variáveis que encorajam o aparecimento de soluções de problemas” (SKINNER, 1972, p.466).

A partir desta concepção, o papel social da educação, de acordo com Zanotto, Moroz e Gioia (2008) é ensinar aos indivíduos comportamentos que serão adequados em um tempo futuro, para garantir a eles mesmos e aos outros, melhores chances de sobrevivência no mundo. É por meio do processo formal de educação que se deve ensinar aos indivíduos comportamentos que os possibilitem atuar com competência e autonomia mesmo quando não estiverem mais participando deste processo. Em complemento Skinner (1972, p.466) diz que as instituições educacionais devem ir além do estabelecimento de repertórios padrões de

respostas certas, devendo estabelecer um repertório em que o aluno possa chegar “à resposta certa sob novas circunstâncias e na ausência de representantes da agência”.

A educação desempenha um papel primordial que é o de promover a sobrevivência da cultura por meio do ensino de comportamentos que maximizam a capacidade do sujeito de se comportar eficazmente em eventos futuros (Skinner, 1972; Zanotto, 2004). Os sistemas educacionais enfatizam a aquisição de comportamentos que serão relevantes para o sujeito para que assim, em situações futuras, havendo similaridade entre os estímulos disponíveis e aqueles que foram arranjados durante o procedimento de ensino, há maior probabilidade de emissão dos operantes aprendidos (Skinner, 1985).

Quando falamos do processo da educação formal e da escolarização vem à tona o papel principal da escola que é ensinar comportamentos relevantes aos sujeitos para que estes desempenhem adequadamente seu papel social em determinado ambiente ou grupo. Skinner (1972, p.62) define que:

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.

Ao analisar os termos ensinar e aprender, Botomé e Kubo (2001) e Kienen (2008) apontam que “ensino” e “aprendizagem” são conhecidos como processos equivocados e inadequados quando são definidos como algo que acontece quando um sujeito ensina e o outro aprende, pois assim, parecem fenômenos estáticos, quando na verdade são mutáveis e interdependentes.

Nesse âmbito, Kubo e Botomé (2001) exploram a ideia de que ensinar e aprender é uma interação entre dois processos comportamentais. Sob a ótica da Análise do

Comportamento, o conceito de comportamento passou por diversas transformações ao longo da história da ciência correspondendo como a relação entre aquilo que o organismo faz e o ambiente no qual ele faz. Felipe e Kienen (2012, p. 3) definem o comportamento como “fenômenos complexos e multideterminados que sofrem influências de múltiplas variáveis culturais, econômicas, sociais, biológicas, fisiológicas, etc”. Elas apontam que essas influências ocorrem em diferentes graus e o tempo todo. Sendo assim, ensinar e aprender são processos amplamente complexos.

Ensinar pode ser considerado como um fenômeno que é caracterizado por oferecer as condições necessárias para que o sujeito aprenda um determinado comportamento e, aprender, por sua vez, consiste na mudança de comportamento desse mesmo sujeito, isto é, quando as relações que o sujeito estabelece com o meio se alteram, isso faz com que ele esteja mais capacitado para lidar com situações em que apresentava dificuldades antes do processo de ensino (KUBO; BOTOMÉ, 2001; KIENEN, 2008; CORTEGOSO; COSER, 2011).

Considerando as ideias acima, ensinar, em um contexto escolar, é a relação entre a) o comportamento do professor e as mudanças ambientais que este promove e; b) as modificações produzidas no comportamento do aluno. O professor precisa planejar condições antecedentes para garantir que os alunos agirão adequadamente e terão seus comportamentos reforçados (KUBO; BOTOMÉ, 2001; ZANOTTO, 2004).

A relação que se estabelece entre o professor e o aluno é fundamental no processo de ensinar e aprender. O professor é quem deve propor o que é esperado que o aluno aprenda e deve tornar disponíveis as condições que possibilitam essa aprendizagem, garantindo a manutenção dos comportamentos aprendidos. Isso requer a atenção do docente não só para aquilo que o aluno está apresentando como resposta diante das condições de ensino, mas também para sua própria prática profissional diante do que o aluno faz, pois sua atuação é condição essencial para a aprendizagem do aluno. Para a Análise do Comportamento o

professor deve se comportar em função do que quer que seu aluno faça de modo que sua atuação sirva como condição para o aluno aprender (intencionalidade). Da mesma forma, se o aluno se comporta como esperado, cabe ao docente proporcionar condições para que esse comportamento possa voltar a ocorrer (ZANOTTO; MOROZ; GIOIA, 2008).

Kubo e Botomé (2001) reforçam a ideia que aprender se dá pela mudança comportamental do aluno em decorrência do procedimento de ensino oferecido pelo professor. Assim, o sujeito que aprendeu, quando exposto à situações problemas, é capaz de identificar características importantes do problema, encontrar alternativa de resolução e emitir ações que correspondam a solução da situação determinada.

Zanotto (2000) ressalta que Skinner (1972) ao falar sobre sua compreensão de aprendizagem admite que esta pode ocorrer de forma natural já que os indivíduos são movidos por curiosidade e pelo prazer da descoberta, ou seja, de forma espontânea sem uma intencionalidade do ensino. Desta forma, o professor assume o papel de facilitador nesse processo, pois por meio das contingências que oferece aos seus alunos torna a aprendizagem mais rápida do que no ambiente natural. Contudo, deve considerar a criação de condições ambientais que favoreçam a instalação de novos comportamentos.

A escola tem o papel fundamental de ensinar comportamentos significativos para os seus alunos. Esses comportamentos devem ser vantajosos para o futuro, tanto dos alunos, quanto do grupo. Henklain e Carmo (2013, p. 711-712) apontam que isso envolve ensinar “autocontrole, resolução de problemas, tomada de decisão, os quais devem dar chances ao indivíduo de contribuir com a sobrevivência de sua cultura”.

Skinner defende que:

A sobrevivência [da cultura] é um valor difícil. Idealmente, um sistema de educação deve maximizar as oportunidades que a cultura tem não só de lidar com seus próprios problemas, mas de aumentar firmemente sua capacidade de fazê-lo. Para planejar um sistema desses, teremos de saber: 1) quais os problemas que a cultura terá de enfrentar; 2) que espécies de comportamentos humanos contribuirão para a sua solução; 3) que tipos de técnicas gerarão esses comportamentos (SKINNER, 1972, p. 222).

Skinner defende a necessidade de se construir um sistema de ensino capaz de dar conta dos obstáculos e dificuldades que uma cultura enfrenta ou irá enfrentar no futuro, devendo o planejamento desse sistema abranger essa necessidade. O mesmo propõe que os princípios de uma análise científica do comportamento contribuam para o planejamento das escolas assim como das estratégias de ensino que elas desenvolvem. É importante que os processos de aprendizagem e de ensino sejam compreendidos considerando a complexidade do comportamento humano. Sendo assim o ensino e a aprendizagem não podem ser submetidos à experiência casual, mas devem ser organizados nos ambientes de sala de aula pelo professor, que por sua vez pode ser beneficiado pelo auxílio da análise científica do comportamento (GIOIA; FONAI, 2007).

A contribuição de Skinner e da Análise do comportamento à educação e à formação de professores especifica uma série de habilidades que todo professor deveria dominar, contudo não aparecem como prescrições a serem seguidas. Skinner é crítico ao denunciar que a formação propiciada aos educadores apresenta práticas educativas restritas, baseando-se, na maioria das vezes em leituras e discussões de textos ou em estágios em finais de cursos. Constata-se a proliferação de um ideário, segundo o qual, a educação constitui-se em um processo “natural” e “espontâneo” que valoriza o “aprender com a própria experiência”. Essa forma de educação pode não ser tão eficiente (ZANOTTO, 2000; RODRIGUES, 2005; HENKLAIN; CARMO, 2013).

Zanotto (2000, p. 125) aponta que Skinner demonstra reconhecer no professor um “agente fundamental para a melhoria do ensino”, identificando-o como um “especialista em comportamento humano” em que a função principal é “produzir mudanças extraordinariamente complexas em um material extraordinariamente complexo”.

O papel da Análise do Comportamento na educação está comprometido com a melhoria e com a eficácia do processo educacional, buscando a diminuição dos problemas de

ensino e da exclusão do aluno no processo escolar. Trata-se de um compromisso com a cidadania (CARRARA, 1998; RODRIGUES, 2005).

Um dos papéis mais importantes do professor é o de criar condições que facilitem a aprendizagem e sua função principal é ensinar. Considerando que ensinar é um processo comportamental complexo é importante que haja o planejamento de condições de ensino adequadas que devem estabelecer alguns princípios que viabilizem a interação com o aluno. Esses princípios pautam-se em três aspectos sendo: 1) estabelecer os objetivos; 2) planejar contingências de reforçamento e; 3) avaliar os efeitos que a exposição às contingências oferecidas produziram no comportamento do aluno (ZANOTTO, 2000; PEREIRA; MARINOTTI; LUNA, 2004; HENKLAIN; CARMO, 2013).

Henklain e Carmo (2013, p. 713) discutem que ensinar exige “planejamento e tomada de decisões”. Dessa forma, é necessário ter clareza sobre quais comportamentos se espera do aluno ao final do ensino e quais os critérios que serão adotados para atestar que de fato o aluno aprendeu. Nesse contexto Kubo e Botmé (2001) falam sobre comportamento objetivo e indicam que o ensino deve ser planejado com base na definição dos comportamentos que constituem os objetivos a serem alcançados por meio do ensino. Assim, podem ser identificados os conteúdos específicos e os recursos que serão utilizados. Dessa forma, é possível destacar quais os comportamentos básicos ou iniciais para alcançar o comportamento final ou terminal que se pretende ensinar.

Esses comportamentos objetivos devem ser descritos como comportamentos mensuráveis do aluno que ele deverá exibir ao término do ensino. Essa mensuração depende de um exame cuidadoso e da relação entre as situações com as quais o aprendiz se deparará depois do período de ensino, o que ele deverá fazer com essas situações e o resultado de seu fazer sobre essas situações. Esses três aspectos devem ser considerados para que o objetivo possa ser claro e preciso (KIENEN, 2008).

O professor ao decidir quais comportamentos serão ensinados, necessita se questionar sobre “o que o aprendiz precisa estar apto a saber para conseguir realizar o comportamento que se espera dele?” , como ponto de partida para seu planejamento, pois assim conseguirá identificar comportamentos intermediários envolvidos a um objetivo de ensino mais amplo a ser atingido em um trabalho de ensino. Essa identificação de objetivos intermediários é definida por Botomé como decomposição de objetivos de ensino (BOTOMÉ; KUBO, 2001; SANTOS et al., 2009; CORTEGOSO; COSER, 2011; FELIPE; KIENEN, 2012; HENKLAIN; CARMO, 2013).

Ao considerar as respostas a serem emitidas pelos alunos deve ser priorizado o ensino gradual, ou seja, os comportamentos devem ser ordenados em uma sequência do mais simples ao mais complexo. Essa hierarquia de ensino é importante para garantir que o aluno acompanhe o processo de ensino aprendizagem, já que comportamentos mais básicos são mais fáceis de aprender. Começar ensinando comportamentos mais difíceis pode ser um equívoco. O procedimento de ensino deve ser elaborado para garantir que o aluno mantenha-se ativo nesse processo e possa oferecer respostas desejadas (MATOS, 1993; PEREIRA; MARINOTTI; LUNA, 2004; HENKLAIN; CARMO, 2013).

Ensinar e aprender são eventos relacionados e interdependentes e dessa forma é necessário considerar: a) a situação problema para o professor, que pode ser entendida como a relação entre o que o aluno faz e em qual realidade o faz a partir de um desempenho inicial diante de uma situação e que gera um resultado; b) ao comportamento do aluno, isto é, ao que ele deveria estar apto a realizar quando aprendesse de forma a produzir uma mudança na situação problema oferecida e; c) às características do aprendiz, pois são elas que orientarão as decisões do mesmo sobre os objetivos e as aprendizagens intermediárias, as estratégias, os procedimentos e os materiais necessários para atingi-los (KUBO; BOTOMÉ, 2001).

Em concordância, Henklain e Carmo (2013) dizem que é preciso conhecer o máximo sobre o aluno como seu repertório acadêmico e de interação social (o que ele já sabe sobre o que se pretende ensinar), o que ele gosta para saber o que pode ser usado como reforçador, em qual contexto social está inserido e quais situações problemas se espera que ele consiga resolver. Além disso, é necessário registrar e monitorar o desenvolvimento do aluno ao longo do processo de ensino, pois é esse conjunto de informações que ajudarão no planejamento do material de ensino e também das contingências de reforçamento. Em uma perspectiva analítico-comportamental, o trabalho do professor deve ser direcionado ao aluno considerando sua individualidade e não pelas necessidades médias da maioria dos alunos de determinada faixa etária.

As ações docentes nesse contexto precisam gerar resultados de interesse e aprendizagens relevantes para a vida do educando no meio em que convive para poderem ser chamadas de ensino (KUBO; BOTOMÉ, 2001). Essas ações devem constituir uma cadeia de ações integradas em que cada uma gere condições para a ocorrência de uma ação seguinte, formando uma sequência de classes de ações (MATTANA, 2004).

Zanotto, Moroz e Gioia (2008) concordam que os objetivos de ensino se referem aquilo que é esperado que o aluno aprenda, o que permite a reflexão ou uma clareza maior do que espera-se que o professor ensine. Isso proporciona a ambos – professor e aluno – condições melhores para acompanhar, avaliar e alterar os rumos do processo ensino aprendizagem em questão.

Nesse contexto é possível afirmar que, diante da definição de comportamentos-objetivos e da Matriz de referência do SAEB para o 5º ano do Ciclo I do Ensino Fundamental (BRASIL, 2011), pode-se compreender os descritores como comportamentos que os alunos devem apresentar ao final desse período de ensino.

A preparação do professor, considerando as afirmações acima, é fundamental para a construção de um ensino eficaz. Sendo assim, a formação do educador pressupõe uma análise das contingências que atuam sobre o seu planejamento e os comportamentos consequentes a esse processo. As instâncias governamentais apontam algumas exigências para que o professor defina práticas de ensino e de avaliação coerentes com tais objetivos, contudo poucas pesquisas têm sido desenvolvidas para auxiliar o docente na compreensão dos processos de ensino aprendizagem na sala de aula (GIOIA; FONAI, 2007; FONSECA, 2008).

Os índices negativos nos indicadores do SAEB mostram que as ações produzidas no contexto de sala de aula têm acarretado resultados que não sustentam as medidas comportamentais que definem os padrões de desempenho esperados. Para Sparvoli (2008) isso indica que as pesquisas no âmbito da formação profissional de docentes contribuem com o desenvolvimento de capacidades e habilidades que permitam melhor qualificação de suas ações profissionais.

Gioia e Fonai (2007, p.180) ressaltam alguns trabalhos que foram desenvolvidos com base na análise do comportamento para o estudo de processos de ensino e aprendizagem com foco no desenvolvimento de métodos e procedimentos que resultassem no aperfeiçoamento da formação de professores e de outros profissionais da educação. Embora tais estudos tenham proporcionado um acervo de conhecimentos sobre a extensão de princípios do comportamento, em particular, em termos das contribuições de avaliações funcionais, há registro de incidências limitadas dos produtos de tais investigações para o enfrentamento de problemas em contextos aplicados. Sendo assim, Pereira, Marinotti e Luna (2004) afirmam que os ambientes educacionais estão perdendo quando não utilizam ferramentas que aumentam sua efetividade e, como consequência, enfrenta o crescente número de alunos em fracasso escolar.

Santos (2014) destaca em sua pesquisa que nos cursos de formação para professores ocorrem significativos momentos para apropriação de novas teorias que são fundamentais para o docente. Contudo, aponta que outros conhecimentos que considera o indivíduo e seus diferentes aspectos no meio cultural em que convive, são deixados de lado. Ela propõe que para que os cursos possam superar esses tipos de problemas é importante que se preocupem com a construção de um paradigma educacional em que aprender seja relevante como uma construção dinâmica da prática social.

Mediante as discussões é possível afirmar que a Análise do Comportamento oferece contribuições relevantes para a educação quanto ao desenvolvimento de repertórios profissionais docentes. Desta forma, é pertinente aqui destacar alguns estudos que objetivaram investigar o desenvolvimento do ensino de repertórios que definem a prática docente. O grupo de pesquisa ao qual este trabalho está vinculado tem investigado possíveis incidências das diretrizes preconizadas em matrizes de referência de instrumentos em larga escala e sua relação com as práticas educativas nos anos iniciais do ensino fundamental. Os trabalhos de Cavalieri (2013) e Santos (2014) foram desenvolvidos com o intuito de perceber as incidências da Prova Brasil e suas influências na prática docente.

A pesquisa de Cavalieri (2013) objetivou analisar as incidências das dimensões do SAEB na atuação profissional do professor de Língua Portuguesa de uma turma de 5º. ano do Ensino Fundamental. Para isso o trabalho foi dividido em três fases. Na Fase 1 o objetivo foi o de obter informações sobre o planejamento da professora. A Fase 2 consistiu em observar as aulas ministradas pela professora e em apresentar uma tabulação dos registros das aulas observadas para que a professora realizasse correções e acréscimos em termos de possíveis regularidades nas interações registradas dos alunos com as condições didáticas dispostas pela própria professora. Por fim, a Fase 3 compreendeu um conjunto de discussões da pesquisadora com a professora participante sobre tópicos, descritores e exemplos de itens da

Prova Brasil, com ênfase na proposição, pela docente, de correspondências entre as dimensões do SAEB e as atividades efetuadas nas Fases 1 e 2 do projeto.

Cavaliere (2013) discute que os resultados das duas fases iniciais salientaram práticas profissionais distantes e não subordinadas às diretrizes e dimensões do SAEB em termos dos relatos e das ações da docente consistentes com o desenvolvimento de medidas comportamentais dos descritores. Na Fase 3, ela aponta que os relatos da professora sobre relações entre dimensões do SAEB (tópicos, descritores e exemplos de itens) e suas práticas profissionais evidenciaram oscilações entre posicionamentos ora consistentes, ora distintos e incompatíveis. Em seu conjunto, a pesquisadora discute que os dados divergem de modelos que preconizam que as incidências do SAEB na rotina escolar e na atuação do professor da educação básica são marcadas pela subordinação restritiva ou pela negação consciente de tal política pública, com insubordinação que evidencia autonomia e diferenças em relação aos aspectos negativos do sistema. Em outros termos, os resultados evidenciaram que a professora se expressa em terminologia distinta daquela expressa nas Matrizes de Referência do SAEB e sustenta práticas direcionadas para aprendizagens definidas de modo diferente da proposta das Matrizes.

Tais características afastam os resultados do modelo da subordinação passiva que os professores poderiam atestar a política pública de avaliação em larga escala em favor de incrementos a qualquer custo nos valores do IDEB. Em acréscimo, contudo, tais características que se mostram incompatíveis com o modelo da subordinação passiva, igualmente não são acompanhadas de argumentos e de justificativas críticas das razões pelas quais são manifestas diferenças entre o relato da professora, as ações da professora em sala de aula e as diretrizes, as orientações e os descritores da Prova Brasil/SAEB.

Admite-se que os dados de Cavaliere (2013) acabaram por refletir necessidades formativas profissionais urgentes evidenciadas nas interações dos professores com dimensões

dos sistemas de avaliação externa em larga escala do desempenho escolar. De modo mais específico, os dados definiram e caracterizam restrições nos repertórios profissionais da professora para interpretar, traduzir, avaliar e discutir o alcance das aprendizagens preconizadas nas Matrizes com os conteúdos curriculares prioritários, com as características da turma de alunos e com as medidas de desempenho que os alunos já apresentavam nas interações com a professora. Dessa forma, a participante expressou informações que salientaram necessidades formativas que poderiam ser investigadas mediante atividades colaborativas entre a escola e a universidade que permitissem discutir e ampliar repertórios profissionais da docência relacionados com dimensões das matrizes de referência da Prova Brasil.

Cabe destacar, todavia, que, de acordo com o procedimento metodológico da investigação de Cavalieri (2013), as principais características dos resultados obtidos foram discutidas com a professora participante sem que, posteriormente, novas atividades de observação e de discussão fossem efetuadas.

Com o propósito de proporcionar ações de interação com a professora participante após as atividades de observação das aulas ministradas e das discussões decorrentes de tais atividades, Santos (2014) investigou a incidência do SAEB na atuação profissional de uma professora dos anos iniciais do ensino fundamental, por meio da caracterização de repertórios interpretativos de tópicos e descritores da matriz do SAEB e da caracterização das práticas docentes apresentadas pela participante no ensino de conteúdos curriculares de Língua Portuguesa. O estudo foi dividido em duas fases e teve como participante uma professora do 5º ano do ciclo I do ensino fundamental. As fases foram dispostas em: 1) entrevista inicial com a participante para investigar sua trajetória profissional e obter informações acerca do planejamento das aulas de Língua portuguesa que seriam foco de investigação e filmagem posterior. Esses vídeos foram divididos em episódios que demonstraram as condições

didáticas disponibilizadas pela docente e as medidas de desempenho emitidas pelos alunos diante das condições didáticas oferecidas por ela. Para cada episódio exibido, a professora deveria indicar possíveis aprendizagens evidenciadas pelos alunos e a correspondência (ou não) de tais aprendizagens com tópicos e descritores da matriz de referência do SAEB; 2) a seguir, diante de uma nova sequência didática selecionada pela professora, a pesquisadora replicou os procedimentos adotados na primeira fase, contudo realizou uma nova entrevista acerca do planejamento das aulas de língua portuguesa, novas filmagens e seleção de episódios para que a participante indicasse as aprendizagens obtidas pelos alunos e fizesse a correspondência do desempenho deles com a matriz do SAEB, justificando sua indicação.

Os resultados de Santos (2014) apontaram alterações no repertório comportamental da participante, pois a docente, ao interagir com os alunos na segunda sequência didática, passou a fornecer orientações e explicações de conceitos sem induzir as respostas previstas nos alunos. Quanto aos resultados referentes as dimensões do SAEB, a professora oscilou nas interpretações realizadas evidenciando uma variabilidade nas relações de controle sobre o comportamento apresentado diante das aprendizagens consideradas.

Santos (2014) e Cavalieri (2013) obtiveram resultados similares ao verificarem oscilações nas estimativas das dimensões do SAEB.

Almeida (2015) replicou sistematicamente o procedimentos adotados por Santos (2014), priorizando o SARESP e conteúdos curriculares de Matemática no 5º. ano do Ensino Fundamental, mas ampliou o contato da professora com modelos de interpretação funcional das interações que a própria professora manteve com os alunos nas aulas que foram gravadas. Participou uma professora lotada em escola da rede municipal do interior de São Paulo e o procedimento foi dividido em duas fases. Na Fase 1, após entrevista com a docente sobre as unidades de ensino ocorreu o registro de aulas em vídeo sobre uma unidade indicada pela docente. A partir da edição de episódios sobre esses vídeos a professora deveria identificar

aprendizagens evidenciadas pelos alunos e as condições de ensino pelas quais elas ocorreram. Diante da transcrição das interações com a professora, a mesma deveria relacionar as aprendizagens propostas com aquelas da matriz de referência do SARESP. Na Fase 2 foram replicados os procedimentos metodológicos da Fase 1. Os resultados evidenciaram que as aprendizagens foram designadas com terminologia distinta daquelas previstas em documentos oficiais, prescindindo da identificação de possíveis relações de controle de estímulo, já que após a exposição da participante ao procedimento adotado ocorreu a redução da indicação de descritores para os quais não foi possível identificar correspondência com as características dos episódios, redução dos descritores estimados que sustentassem correspondência com as características das atividades e pelas ações exigidas para a resolução do problema e ampliação das estimativas de descritores indicados pela docente. O estudo ofereceu indicações imprecisas de condições de ensino disponibilizadas pela docente e tendeu a identificar como evidências de aprendizagens as respostas corretas, sem estabelecer relações de controle entre eventos estimados.

As pesquisas citadas evidenciam o efeito das interações entre pesquisadores e professores em relação as práticas e estratégias de ensino apresentadas pelos docentes assim como, demonstram inconsistência das indicações de tópicos e descritores preconizados nos documentos oficiais por parte dos participantes.

Considerando o fato de que uma das principais funções do professor é planejar e executar procedimentos de ensino e estratégias de avaliação da aprendizagem, torna-se relevante desenvolver mais pesquisas em condições de pesquisa colaborativa, com o intuito de promover repertórios profissionais de ensino, definidos pela identificação de correspondências entre medidas de desempenho obtidas em sala de aula e as aprendizagens previstas nos documentos oficiais. Faz-se necessário investigar as práticas e estratégias de ensino adotadas pelos docentes no âmbito de propiciar condições favoráveis para a ocorrência

de aprendizagens profissionais vinculadas com as matrizes de referência dos sistemas de avaliação em larga escala.

Diante desse contexto, vale ressaltar a importância da pesquisa colaborativa como parte integrante para o desenvolvimento da formação profissional hoje em dia que, por meio da parceria entre a universidade e a escola, cria um espaço para novas produções, autoconhecimento, criticidade e formas de entender o papel do docente na atividade sob uma ótica sócio histórica acadêmica e política (MAGALHÃES; LIBERALI, 2011; MATEUS, 2013).

A pesquisa colaborativa pode ser conceituada como um processo de questionamento e sistematização das práticas docentes e das teorias que direcionam essas práticas. Ela aproxima as atividades de produção do conhecimento e desenvolvimento profissional e contribui qualitativamente para mudar a realidade da atividade docente. Através dela, o pesquisador aproxima a universidade da escola construindo conhecimentos com base em contextos reais, descrevendo e intervindo quando necessário nessa prática, o que contribui para essa transformação (DESGAGNÉ, 1998).

Com base nos trabalhos de Cavalieri (2013) e Santos (2014), essa pesquisa se deu com o intuito de desenvolver aprendizagens profissionais docentes por meio da investigação de correspondências estabelecidas pela professora entre as suas ações profissionais na execução de seu planejamento com a redação da matriz de referência do SAEB para o componente curricular de Língua Portuguesa. O estudo se diferenciou dos citados acima por aspectos como: 1) o fato de considerar estratégias de derivação de classes de comportamentos (terminal e intermediário) descritos pela professora nas Sequências didáticas ministradas por ela e sua relação com tópicos e descritores da matriz de referência do SAEB; 2) por considerar a fala da professora (o que ela fala que faz) antes de verificar, por meio de registros em vídeos o que de fato ela faz e 3) realizar mais interações com a participante permitindo

conhecer melhor a sua prática e desenvolver, em condição colaborativa, novos repertórios de aprendizagens profissionais no planejamento de novas condições de ensino.

2 OBJETIVOS

2.1 Objetivo Geral

Admite-se, no presente estudo, que relacionar os estabelecer correspondências entre, de um lado, as aprendizagens preconizadas nos descritores (indicadores ou habilidades) objetivados nas Matrizes de Referência e, de outro, evidências emitidas pelos alunos em interação com as condições dispostas pela professora em sala de aula, constitui-se, simultaneamente em relevante repertório profissional docente em contexto de avaliações externas em larga escala, tanto quanto em condição necessária para fundamentar repertórios de ensino para aprendizagens definidas pelos descritores e estimadas como relevantes pelos professores, sendo tais aprendizagens consideradas como comportamentos objetivo sob o ponto de vista de uma análise operante.

Assim, o objetivo principal do presente estudo consistiu em investigar condições de interação colaborativa em ambiente escolar que possam promover o desenvolvimento de aprendizagens profissionais da docência (repertórios de ensino) definidas pela análise operante (em termos de controle de estímulos; relações de dependência entre ações dos alunos e condições didáticas em contexto escolar) de correspondências entre medidas de desempenho obtidas na sala de aula e habilidades previstas em documentos oficiais.

2.2 Objetivos Específicos

- Caracterizar como se estrutura o planejamento da professora por intermédio de sequências didáticas e investigar como os descritores das Matrizes de Referência Curricular se traduzem na atuação dela.

- Investigar as correspondências estabelecidas pela professora entre as suas ações profissionais na execução dos planejamentos com a redação das habilidades dispostas nos documentos oficiais.
- Investigar o desenvolvimento, pela professora, de estratégias de derivação das habilidades previstas nas matrizes de referência em termos de classes de comportamentos terminal e intermediários, bem como de sequências didáticas relacionadas com o ensino de tais comportamentos;
- Caracterizar os repertórios de ensino da professora na execução das sequências didáticas planejadas a partir da derivação das habilidades;
- Avaliar possíveis funções instrucionais da interação da professora com os registros das aulas ministradas e com as tabulações elaboradas pela pesquisadora sobre repertórios de ensino definidos pelo planejamento e pela execução de novas sequências didáticas.

3 MÉTODO

Nesta seção apresenta-se o delineamento da pesquisa, o local de sua realização, o processo de escolha e caracterização da participante e o procedimento de coleta e análise dos dados.

3.1 Delineamento da pesquisa

Cozby (2006) salienta que a pesquisa tem se tornado cada vez mais necessária para a sociedade por trazer efeitos benéficos e ampliar o conhecimento e a informação em diversas áreas. A pesquisa está presente na vida das pessoas através da exposição de resultados, de descobertas científicas ou da divulgação de informações sobre determinados assuntos. É importante reconhecer também que a pesquisa científica tornou-se cada vez mais importante para as políticas públicas e podem influenciar até decisões judiciais. Isso a torna a relevante e imprescindível e desta forma, deve ser desenvolvida com mais frequência visando sempre uma utilidade pública e aplicável nas diversas áreas do conhecimento.

Esta pesquisa inseriu-se na abordagem qualitativa visando os recursos metodológicos no tocante a investigação do tema estudado. Cozby (2006, p. 124) aponta que “uma descrição qualitativa dos dados pode focalizar os temas que emergem na discussão e a maneira de pensar dos participantes”. Esse tipo de pesquisa é expresso em termos não numéricos e sim, por meio da linguagem e de imagens.

Este estudo de caso tratou-se de uma situação específica de interação entre a pesquisadora e uma docente do 5º ano do ensino fundamental I. Em geral essa modalidade fornece uma descrição de um indivíduo ou de um ambiente, apresentando sua história, comportamentos característicos, reação a situações e respostas frente a interação (COZBY,

2006). O comportamento pode ser observável em seu contexto natural por meio de experimentos que utilizem o sujeito como seu próprio controle, entrevistas, questionários ou testes (GÜNTHER, 2006).

O trabalho foi realizado 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 Características do Local

O local da pesquisa concentrou-se nas dependências de uma Escola municipal de Ensino Fundamental que atende alunos do 1º ao 5º ano do Ciclo I. Essa escola atende em média 430 alunos, pertencentes em sua maioria, a famílias de baixa renda e pouca escolarização. A escola está localizada na periferia de um município do interior de São Paulo com população aproximada entre 50 e 60 mil habitantes.

No bairro há alguns estabelecimentos comerciais como mercearias, pequenas lojas de roupas e acessórios, um mercado, açougue, bares e salões de beleza. As ruas são asfaltadas e há saneamento básico. Contudo, uma parte da população que reside nessa região ainda vive em condições precárias, concentrando suas atividades profissionais em serviços agrícolas, reciclagem de lixo, montagem de peças manuais para pequenas indústrias e o próprio trabalho dentro das indústrias. O índice de marginalidade no bairro é considerado alto.

Em relação à educação, nessa região existe outra escola de ensino fundamental II e médio, uma creche para atender crianças de 0 a 5 anos e um escola de educação infantil. Sobre a escola da pesquisa, sua estrutura física foi constituída em pavilhões, sendo ao longo do tempo ampliada para atender a demanda local. O prédio é antigo e algumas instalações estão danificadas devido ao uso constante e pouca reforma. A escola atende apenas alunos do

1º ao 5º ano do ciclo I do ensino fundamental e funciona em tempo integral sendo oferecido aos alunos além do ensino regular, aulas de dança, informática, música, inglês, meio ambiente, educação física e educação artística. O público atendido nesta unidade escolar é exclusivamente residente no bairro em que mesma está localizada.

A unidade escolar possui 21 salas de aula além de sala de leitura, sala de recursos multifuncionais, cozinha, refeitório, sala de informática, quadra coberta, sala para professores e funcionários, pátio, jardim e um parque infantil. Alguns desses espaços precisam passar por reformas, como por exemplo pátio e refeitório, pois não comportam a quantidade de alunos, sendo necessárias escalas de turmas para a utilização dos mesmos.

Em relação aos recursos materiais a escola tem duas lousas digitais, telão, projetor multimídia, diversos jogos pedagógicos, instrumentos musicais, uma grande quantidade de livros que ficam à disposição dos alunos na sala de leitura, já que não há uma biblioteca, diversos rádios, televisores e dvds. Em relação aos recursos humanos, a escola conta com um porteiro, um zelador, um caseiro, dois coordenadores pedagógicos, um diretor, um corpo docente composto por 43 professores, 5 inspetores, 3 merendeiras e 5 auxiliares de limpeza.

As Horas de Trabalho Pedagógicas Coletivas (HTPC) ocorrem no período noturno às terças-feiras das 18h às 20h. Além disso, os professores tem 5 Horas de Trabalho Pedagógico na Unidade Escolar (HTPUE) semanalmente ao longo de sua jornada de trabalho que é para fazer seus planejamentos diários. Os docentes tem também 3 Horas de Trabalho Pedagógico Livre (HTPL) que cumpre fora da unidade escolar como preferir, completando uma jornada de 30 horas de trabalho semanais.

Os encontros com a docente aconteceram no Horário de Trabalho Pedagógico na Unidade Escolar (HTPUE), uma vez por semana, em dias pré-estabelecidos pela docente participante. As observações (registros em aulas) ocorreram durante o período regular das aulas da disciplina de Língua Portuguesa. A sala de aula observada possuía 21 alunos. A

disposição das carteiras, durante as aulas, eram alternadas: ora em duplas, ora sentados em fileiras. De acordo com a docente, o critério para a montagem das duplas era o nível de aprendizagem. Desta forma ela determinava quem sentava com quem. Porém, preferia as aulas com os alunos em filas (um atrás do outro), pois assim havia mais silêncio durante as atividades. O espaço da sala era amplo e não havia muitos cartazes na parede, apenas trabalhos feitos pelos alunos sobre temas determinados como meio ambiente, por exemplo.

3.3 Procedimento de escolha e caracterização da participante

Participou desta pesquisa uma professora que, durante o período de realização do trabalho, ministrava aulas para o 5º ano do Ciclo I do Ensino Fundamental. O recrutamento da docente foi realizado por meio de contato preliminar da pesquisadora com a coordenação pedagógica da escola para a apresentação do projeto de pesquisa. Ao conhecer a proposta, e demonstrar interesse pelo trabalho a responsável pela instituição de ensino indicou a docente que, após o esclarecimento do projeto, aceitou participar do mesmo formalizando sua participação mediante a 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 deles, cedidos por seus responsáveis no ato da matrícula.

A professora participante concluiu o Magistério em 2004 e a licenciatura em Letras no ano de 2009. Ela tem especialização em alfabetização e letramento e leciona na rede de ensino municipal desde 2010, quando foi aprovada para assumir dois cargos: aulas no Ciclo I do Ensino Fundamental e também na Educação Infantil. Desde então, a professora leciona em um período no Ensino Fundamental e em outro na Educação Infantil, em escolas diferentes.

Em sua trajetória no Ciclo I, no período referente à pesquisa, a mesma lecionava para o 5º ano. Contudo, afirmou ter preferência por 1º e 2º anos, explicando que, como o processo de atribuição de classes nessa rede municipal de ensino se dá por meio de uma classificação que considera, tanto o tempo de serviço quanto os títulos, ela não teve como escolher a sala que gostaria de lecionar. Sendo assim, essa foi a segunda vez que a docente ministrou aulas para o 5º ano.

3.4 Procedimentos de coleta e análise de dados

A coleta de dados se deu a partir de um procedimento elaborado pela pesquisadora que consistiu em 6 (seis) fases. Para cada fase em específico foram feitos encontros com a docente nos quais teve de relatar aspectos sobre o seu planejamento para o ano letivo e descrever por meio de entrevista, algumas sequências didáticas inseridas nele. Algumas dessas atividades a professora já havia ministrado e outras foram desenvolvidas ao longo da pesquisa na presença da pesquisadora responsável.

Todas as interações entre a docente e a pesquisadora foram gravadas em áudio, para melhor compreensão dos dados e 4 (quatro) desses encontros, que foram momentos em que a professora desenvolveu a sequência didática com os alunos, foram gravados em vídeo para serem discutidos e comparados com os dados previamente fornecidos pela participante.

Günther (2006, p. 203) expõe que na coleta de dados, durante a pesquisa qualitativa é importante que se considere as variáveis inseridas no contexto buscando limitá-las de acordo com o cenário da investigação. Desta forma “levar em conta mais explicitamente os valores e os demais atributos do pesquisador requer maior detalhamento dos pressupostos teóricos subjacentes, bem como do contexto da pesquisa”.

O foco principal desta pesquisa foi o de investigar o desenvolvimento de aprendizagens profissionais da docência definidas pelo estabelecimento de correspondências entre medidas de desempenho obtidas na sala de aula e habilidades previstas em documentos oficiais. Sendo assim, a pesquisadora limitou-se a considerar as variáveis que atendessem esse objetivo.

Os instrumentos utilizados para as gravações e exibições dos registros das falas da participante e das aulas ministradas por ela foram: filmadora digital, gravador digital de áudio e computador com aplicativos para edição e exibição dos filmes digitais.

Para as entrevistas foram utilizadas as Matrizes de Referência do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB (PDE, 2011). Como Apêndices constam os quadros elaborados pela pesquisadora para orientar o roteiro dos encontros com a docente.

As fases do procedimento realizado nesta pesquisa foram descritos abaixo e encontram-se mencionadas no Quadro 1.

Quadro 1. Síntese do procedimento adotado

Fase	Etapa	Objetivos
1	Única	Caracterizar o planejamento didático da professora para o ano letivo; caracterizar relações entre currículo, atividades planejadas e descritores das Matrizes de Referência
2	1	Obter descrição, pela professora, de uma sequência didática já ministrada com identificação de: a) aprendizagens previstas; b) práticas e estratégias de ensino e de avaliação adotadas; c) medidas de aprendizagens obtidas.
	2	Obter estimativas, pela professora, de correspondências entre: a) aprendizagens esperadas da sequência didática selecionada (Fase 2/Etapa 1) e descritores dispostos nas Matrizes de Referência da Prova Brasil/SAEB; b) tais descritores (habilidades) e as medidas de aprendizagem identificadas na sequência didática selecionada.
	3	Obter, da professora, a decomposição de aprendizagens referentes às: a) sequência didática selecionada e já ministrada; b) a ser ministrada;
3	1	Obter informações sobre a sequência didática a ser ministrada: a) objetivos; b) aprendizagens estimadas; práticas de ensino vinculadas com aprendizagens; c) correspondências com os descritores das Matrizes.
	2	Registro das aulas e edição dos episódios
	3	Estimativas de correspondências entre descritores e medidas de aprendizagem, diante da exibição dos episódios e de consulta.
	4	Análises e discussões dos dados obtidos e transcritos nas etapas anteriores da fase.
4	1	Obter informações sobre a sequência didática a ser ministrada: a) objetivos; b) aprendizagens estimadas; práticas de ensino vinculadas com aprendizagens; c) correspondências com os descritores das Matrizes.
	2	Registro das aulas e edição dos episódios
	3	Estimativas de correspondências entre descritores e medidas de aprendizagem, diante da exibição dos episódios e de consulta.
	4	Análises e discussões dos dados obtidos e transcritos nas etapas anteriores da fase.
5	1	Obter informações sobre a sequência didática a ser ministrada: a) objetivos; b) aprendizagens estimadas; práticas de ensino vinculadas com aprendizagens; c) correspondências com os descritores das Matrizes.
	2	Registro das aulas e edição dos episódios
	3	Estimativas de correspondências entre descritores e medidas de aprendizagem, diante da exibição dos episódios e de consulta.
	4	Análises e discussões dos dados obtidos e transcritos nas etapas anteriores da fase.
6	1	Obter informações sobre a sequência didática a ser ministrada: a) objetivos; b) aprendizagens estimadas; práticas de ensino vinculadas com aprendizagens; c) correspondências com os descritores das Matrizes.
	2	Registro das aulas e edição dos episódios
	3	Estimativas de correspondências entre descritores e medidas de aprendizagem, diante da exibição dos episódios e de consulta.
	4	Análises e discussões dos dados obtidos e transcritos nas etapas anteriores da fase.

3.4.1 Fase 1

A Fase 1 consistiu na inserção da pesquisadora na rotina da participante em relação as aulas de Língua Portuguesa. Para isso, em uma entrevista inicial, foi solicitado que a professora falasse sobre sua trajetória profissional, sobre o desenvolvimento do currículo no 5º ano e a relação deste com a Prova Brasil.

Em seguida, foi pedido para que a docente descrevesse informações sobre seu planejamento em relação as: a) Sequências Didáticas já ministradas; b) Sequências didáticas em execução, e c) Sequências didáticas planejadas, mas ainda não executadas.

O objetivo desta fase foi o de caracterizar o planejamento da professora para o ano letivo com ênfase nas relações entre o currículo do 5º ano, as atividades planejadas pela professora e os descritores das Matrizes de Referência da Prova Brasil.

3.4.2 Fase 2

A Fase 2 foi dividida em 3 (três) etapas e para cada uma delas foi necessário um encontro com a participante para o levantamento das informações necessárias para este momento da pesquisa.

O objetivo desta fase foi o de investigar as correspondências estabelecidas pela professora entre suas ações profissionais na execução dos planejamentos com a redação dos descritores da matriz de referência do SAEB para a disciplina de língua portuguesa, assim como, investigar o desenvolvimento, pela docente, de estratégias de derivação das aprendizagens (habilidades) preconizadas nas sequências didáticas já ministradas em termos de classes de comportamento terminal e intermediários.

3.4.2.1 Fase 2 – Etapa 1

Foi apresentado à participante um quadro elaborado pela pesquisadora, a partir dos dados da Fase 1, sobre o planejamento dela separando os conteúdos que ela já havia ministrado, os que estavam em andamento e os que ainda seriam ministrados. Em seguida, foi solicitado que a professora descrevesse uma sequência didática referente a um conteúdo já ministrado e na qual ela tenha constatado a ocorrência de algum problema em sua execução em relação ao comportamento dos alunos diante de sua prática.

Sobre essa atividade ela deveria especificar: a) as aprendizagens previstas ou esperadas inicialmente na sequência didática; b) as práticas e estratégias de ensino e de avaliação adotadas, e c) as principais medidas de aprendizagem decorrentes dessas práticas.

3.4.2.2 Fase 2 – Etapa 2

Nesta etapa a pesquisadora levou para a docente um quadro elaborado com os dados fornecidos por ela sobre uma sequência didática já ministrada. Por meio desse quadro, foi solicitado que a participante estimasse as correspondências entre as aprendizagens previstas ou esperadas inicialmente com as habilidades relacionadas a partir da consulta às Matrizes de Referência da prova Brasil e, posteriormente ela fizesse a relação dessas habilidades com as principais medidas de aprendizagem identificadas por ela nos alunos. O intuito foi o de investigar em que extensão a professora identificaria medidas dos descritores nas ações dos alunos emitidas sob condições didáticas elaboradas por ela.

3.4.2.3 Fase 2 – Etapa 3

Esta etapa foi desenvolvida em dois encontros. No primeiro a pesquisadora apresentou para a participante um quadro com as respostas fornecidas pela professora nas Etapas 1 e 2 desta fase. O quadro apresentava uma sequência didática já ministrada e seu desenvolvimento,

assim como correspondências estimadas entre as ações dos alunos em interação com atividades propostas pela professora com os descritores das Matrizes de Referência do SAEB. A partir deste quadro foi solicitado para a docente que escolhesse uma aprendizagem daquelas propostas inicialmente para fazer a decomposição da mesma em comportamentos terminal e intermediários por parte dos alunos.

A escolha da professora deveria considerar aprendizagens que evidenciassem a superação de obstáculos ou de dificuldades pelos alunos.

Após a escolha da aprendizagem, a participante fez a proposição de comportamentos terminais, isto é, especificou ações que evidenciarão que o aluno manifestou a aprendizagem selecionada.

Esses procedimentos foram repetidos duas vezes por ser considerado pela pesquisadora como uma atividade complexa e importante para o preparo da professora para as próximas fases que envolveriam o registro em vídeo das aulas. Sendo assim, no segundo encontro, a docente repetiu o mesmo procedimento, contudo, apontando uma aprendizagem esperada em uma aula que ainda não havia ministrado, mas que faria parte de seu planejamento.

3.4.3 Fase 3

A Fase 3 foi dividida em 4 (etapas) e consistiu no acompanhamento da docente no desenvolvimento de uma sequência didática desde seu planejamento até a execução da mesma. Os objetivos principais desta fase foram caracterizar os repertórios de ensino da professora na execução das atividades planejadas a partir da derivação das habilidades e, avaliar possíveis funções instrucionais da interação da professora com os registros das aulas ministradas com as tabulações elaboradas pela pesquisadora sobre repertórios de ensino definidos pelo planejamento e pela execução de novas sequências didáticas.

3.4.3.1 Fase 3 – Etapa 1

Nesta etapa, foi solicitado à professora que escolhesse dentre os conteúdos de seu planejamento, um tema para preparar uma sequência didática ainda não ministrada junto à pesquisadora, destacando: a) os principais objetivos; b) as aprendizagens estimadas; c) as práticas de ensino vinculadas às aprendizagens e, d) as compreensões com os descritores das matrizes de referência do SAEB.

Para cada objetivo indicado pela participante, ela deveria destacar o que esperava dos alunos em termos das ações que eles deveriam emitir, o que ela iria fazer para alcançar tais ações esperadas e estimava correspondências entre tais ações esperadas e descritores das Matrizes, mediante consulta à versão impressa dos mesmos.

3.4.3.2 Fase 3 – Etapa 2

Nesta etapa foi realizado o registro em vídeo da aula ministrada pela participante. Ela combinou com a pesquisadora um momento, em uma de suas aulas na disciplina de Língua Portuguesa em que ela desenvolveria a sequência didática que planejou junto à pesquisadora. Na sala de aula não houve interação entre a pesquisadora e a participante e nem entre a pesquisadora e os alunos, que foram avisados previamente pela professora que aconteceria a filmagem.

3.4.3.3 Fase 3 – Etapa 3

Nesta etapa a pesquisadora elaborou um quadro com os dados da fase 3 – etapa 1, contendo o planejamento da professora sobre a sequência didática ministrada e apresentou para ela. Em seguida, a pesquisadora apresentou para a docente episódios do registro em vídeo da aula ministrada por ela, que mostravam momentos da interação com os alunos. Para cada episódio, a professora deveria destacar: a) os principais objetivos; b) as aprendizagens

alcançadas pelos alunos; c) as práticas de ensino vinculadas às aprendizagens e; d) as correspondências com os descritores da matriz de referência do SAEB.

Com a tabela do planejamento em mãos a participante poderia comparar o que ela pretendia fazer com o que de fato foi feito na interação com os alunos. Nesse momento, a professora poderia comentar sobre a aula ministrada sem intervenções da pesquisadora em relação ao seu discurso. As discussões foram efetuadas na etapa seguinte.

3.4.3.4 Fase 3 – Etapa 4

Essa etapa foi realizada em outro encontro com a participante e foi apresentado pela pesquisadora um quadro elaborado a partir dos dados da etapa 3 desta fase. Neste momento a professora assistiu novamente os episódios do registro em vídeo da aula ministrada e, diante de questionamentos da pesquisadora para cada episódio em específico, como por exemplo, *“Você acredita tal comportamento apresentado pelo aluno de fato pode ser considerado uma medida de aprendizagem?”*, *“Qual a correspondência da aprendizagem que você destacou com a habilidade do descritor que você apontou para ela?”*, *“O que mais poderia ser feito pelo aluno diante da condição didática oferecida por você”*, *“Há algo que pode ser mudado em sua condição didática ou você acredita ter alcançado os objetivos propostos?”*.

Tais indagações objetivaram induzir análises e reflexões pela professora acerca das incidências dos descritores dispostos nas Matrizes sobre as atividades dela de planejamento e de execução de condições de ensino, bem como de avaliação das aprendizagens dos alunos.

Tal como indicado no Quadro 1, o procedimento foi constituído por mais três fases consecutivas (Fases 4, 5 e 6) e suas respectivas etapas (Etapas 1, 2 3 e 4) que foram idênticas às etapas da Fase 3 – Etapas 1, 2, 3 e 4.

Em cada uma das novas fases (Fases 4, 5 e 6) vigorou uma nova sequência didática selecionada pela professora. A exposição da professora a quatro fases consecutivas com as

mesmas quatro etapas, variando somente a tema da sequência didática ministrada, objetivou garantir uma condição metodológica mais estável para a observação de possíveis regularidades e consistências nos desempenhos da professora participante.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os principais resultados obtidos foram dispostos de acordo com as fases e etapas do procedimento anteriormente descrito, assim como as discussões sobre o mesmo, que foram apresentadas ao final de cada fase.

4.1 Fase 1

A fim de estabelecer um vínculo maior com a participante e conhecer melhor sua rotina em relação a disciplina de Língua Portuguesa, a pesquisadora pediu para a docente que falasse um pouco sobre sua trajetória profissional e sobre o desenvolvimento do currículo para o 5º ano, assim como a relação deste com a Prova Brasil.

Sendo assim, a docente relatou que há tempos não leciona no 5º ano do Ensino Fundamental e fez isso apenas uma vez em sua trajetória profissional, contudo não havia sido ano de aplicação da Prova Brasil. Ela disse estar sendo um desafio, já que, em sua opinião, há uma preocupação da gestão escolar em relação a esse instrumento de avaliação aplicado para alunos deste segmento de ensino. Para isso, ela afirmou buscar cada vez mais recursos para adequar os conteúdos didáticos pertencentes ao currículo desta série com as habilidades e competências exigidas nesta prova.

A professora avaliou que atualmente os alunos chegam ao final do primeiro ciclo do Ensino Fundamental sem adquirir alguns conhecimentos básicos sobre a alfabetização, ou seja, alunos que muitas vezes leem e escrevem, mas não compreendem a função social da escrita e nem da leitura. Desta forma, ela acredita ser necessário intensificar o trabalho com determinadas habilidades e competências que proporcionem aos alunos a compreensão da

importância da aprendizagem, de forma que se posicionem como formadores de opiniões evidenciando sua criticidade sobre a realidade vigente.

Em continuidade, a participante relatou sobre suas preocupações em relação ao currículo do 5º ano e aos conteúdos que devem ser contemplados nessa série, destacando: a) que o sistema atualmente é apostilado e este material nem sempre abrange habilidades e competências exigidas na prova Brasil e desta forma, é necessário ampliar o conhecimento por meio da busca de materiais diversos, além do oferecido pelo sistema educacional; b) que o tempo para trabalhar todos os conteúdos necessários parece ser insuficiente, considerando que grande parte dos alunos chegam ao 5º ano sem o domínio de diversas aprendizagens, principalmente relacionados a compreensão da leitura e escrita e, por fim; c) ter que lidar com as exigências da gestão escolar e da Secretaria Municipal de Educação, em conseguir atingir os objetivos e metas traçados para cada conteúdo, com o intuito de que a maioria dos alunos compreendam as funções da aprendizagem e consigam realizar com sucesso as avaliações externas, incluindo a Prova Brasil, que é o instrumento que indicará o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) tanto da escola, quanto do município.

Considerando, tanto a preocupação da professora, quanto da escola com a aprendizagem dos alunos e sua relação com o IDEB, Amaro (2013) e Gimenes et al., (2013) identificam que o processo de avaliação pode gerar impactos, efeitos, ações e reações que comprometem o processo educativo provocando reações controversas que interferem nas expectativas da qualidade da educação, pautando-se em um processo quantitativo dos resultados de uma avaliação externa em detrimento a qualidade do ensino que deve ser ministrado no cotidiano escolar.

Em concordância, Lacerda e Melara (2013) apontam que os resultados dessas avaliações não são garantia de mudanças nas redes de ensino, podendo ter efeitos inversos, já que não basta a partir de um resultado iniciar um processo de reflexão na escola, identificando

os problemas ou as eficiências sem colocar em pauta os recursos necessários para superar suas dificuldades. As avaliações externas e seus resultados devem exercer um papel de agente transformador e a escola, por sua vez, deve estabelecer parcerias e criar condições para efetivar mudanças a partir de dados apontados sobre a rede educacional.

Por meio da fala da docente percebe-se que os resultados da Prova Brasil influenciam na dinâmica escolar e desta forma, as habilidades preconizadas nas Matrizes de Referência devem ser introduzidas na prática do professor em sala de aula como treino para que os alunos consigam realizar a avaliação com êxito, tornando vulnerável o processo pelo qual ele adquire as aprendizagens propostas para o ciclo escolar.

Em consonância a essa representação insatisfeita da professora com a forma como se insere essa política pública no ambiente escolar, Coelho (2008) dispõe que ao longo dos anos de implantação da Prova Brasil ainda são apresentados resultados negativos que suscitam críticas quanto às políticas educacionais e à demanda de ações mais efetivas que sugerem a melhoria da qualidade do ensino nas escolas que tem se mostrado ineficaz desde a expansão do acesso à escolarização no país.

Após a entrevista inicial, a pesquisadora pediu para que a participante falasse sobre seu planejamento destacando: a) as sequências didáticas já ministradas; b) as sequências didáticas em execução, e c) as sequências didáticas planejadas, mas ainda não executadas.

Para responder, a docente consultou o seu planejamento do início do ano. O Quadro 2 (Apêndice B) expõe uma síntese das respostas da professora. Dentre os conteúdos já trabalhados ela destacou as diferenças entre linguagem formal e informal, os encontros vocálicos, divisão silábica, regras de acentuação gráfica, sons do x, silabação complexa, dígrafos, leitura e interpretação de gêneros textuais (narrativos, fábulas, contos, trava-língua, adivinhas). Ao falar dos conteúdos já trabalhados a professora relacionou-os a alguns descritores da matriz de referência do SAEB como localizar informações explícitas, inferir o

significado de uma palavra ou expressão (sentido), inferir informações implícitas no texto, identificar o tema, fato de um texto e o que é opinião do personagem, interpretar textos com o auxílio de material gráfico (imagens, quadrinhos, folhetos, propaganda), comparação de textos de gêneros diferentes que tratam do mesmo tema, identificar repetições e ou substituições de palavras, identificar o conflito gerador da narrativa e os elementos que a constroem e, efeitos de ironia e humor.

Dentre os conteúdos que estavam sendo trabalhados a docente destacou o uso da pontuação, graus de substantivo, artigos definidos e indefinidos, acentuação gráfica, ortografia e leitura e interpretação de gêneros textuais como letras de música, poesias, texto argumentativo e cartas. E, por fim, em relação aos conteúdos que ainda seriam trabalhados a docente destacou adjetivos e locuções adjetivas, ortografia, análise verbal e leitura e interpretação de gêneros textuais como poemas, história em quadrinhos, notícias, resenha e textos informativos. A professora destacou novamente que ao trabalhar esses conteúdos ela sempre recorre aos descritores da Prova Brasil para desenvolver suas aulas.

Foi possível perceber por meio do diálogo com a docente que há uma preocupação em inserir as habilidades preconizadas das Matrizes de Referência do SAEB e os conteúdos presentes no currículo para a série como se estivessem interligados entre si. Em contraponto, a participante deixa transparecer a ideia de que os alunos precisam dessas habilidades apenas para realizarem a Prova Brasil já que os resultados dessa avaliação, para ela, medirá sua capacidade como profissional.

Gimenes et al. (2013) discutem que os resultados das avaliações em larga escala estão sendo mais utilizados pelas instituições escolares por parte de gestores, coordenadores e professores que qualificam tais avaliações como instrumentos a serem utilizados no âmbito pedagógico para nortear a aprendizagem. Em concordância, Lacerda e Melara (2013) apontam que as matrizes de referência ultrapassam a ideia de padronização do rendimento dos alunos,

já que podem ser consideradas como um norte para as práticas de ensino. Contudo, os mesmos autores apontam controversas a respeito de sua funcionalidade no âmbito escolar, chamando a atenção para a confusão das matrizes de referência com o currículo base e direcionarem o ensino para a preparação de provas, com o intuito de melhorar o desempenho dos alunos.

Coelho (2008) faz uma crítica a essa ideia dizendo que no Brasil a “boa escola” é o componente principal do discurso da avaliação em larga escala considerando as evidências do SAEB acerca dos fatores associados ao aprendizado como sinalizadores da relação entre a adoção de boas práticas e o sucesso escolar. A autora destaca que esses fatores envolvem a condição de vida dos alunos, de suas famílias, o contexto social que estão inseridos, o contexto da própria escola, a condição dos professores, gestores, a oferta de projetos, as instalações dentre outros aspectos que por vezes são ignorados diante dos resultados das avaliações.

Ao falar sobre seu planejamento a professora descreveu os conteúdos que pretendia trabalhar no decorrer do ano letivo, inserindo as habilidades da matriz do SAEB em sua prática demonstrando clareza e intencionalidade naquilo que abordaria com os alunos nas aulas, contudo não enfatizou a metodologia que utilizaria para aplicar esses conteúdos. Thomazi e Asinelli (2009) apontam que a ação de planejar ultrapassa o planejamento propriamente dito, pois implica em uma relação direta entre professor e aluno. Ao mesmo tempo, o planejamento direciona os professores sobre o ponto que querem chegar com os educandos. Para isso, ele deve ser dinâmico, sistematizado e cheio de intenções para que se evite a improvisação e a aprendizagem acidentada.

Esse encontro com a docente e o levantamento dos dados iniciais foi fundamental para o desenvolvimento das demais fases deste trabalho, considerando o procedimento adotado.

4.2 Fase 2

4.2.1 – Fase 2 - Etapa 1

Os principais resultados das três etapas da Fase 2 estão dispostos no Apêndice C.

Na primeira etapa desta fase, a pesquisadora apresentou para a participante um quadro elaborado a partir dos dados que ela forneceu na Fase 1 sobre seu planejamento anual (Quadro 2; Apêndice B). Diante desse, solicitou que a docente escolhesse dentre os conteúdos uma sequência didática, a qual já havia trabalhado e que percebeu algum problema na execução, como possíveis dificuldades dos alunos em apresentar comportamentos esperados por ela após a oferta de sua condição didática.

A professora apontou que trabalha muito com leitura e interpretação de textos com os alunos, pois percebe que eles não conseguem emitir respostas esperadas com frequência diante de algumas situações como, por exemplo, inferir informações implícitas em um texto. Isso ocorre, mesmo após ela aplicar diversos exercícios e corrigir coletivamente com eles as atividades propostas. Sendo assim, ela destacou, dentre as sequências didáticas já ministradas, o trabalho com o gênero textual fábula. Para falar sobre ela, a pesquisadora pediu que a participante descrevesse: a) as aprendizagens previstas ou esperadas inicialmente na sequência didática; b) as práticas e estratégias de ensino e de avaliação adotadas, e c) as principais medidas de aprendizagem decorrentes dessas práticas.

Sobre as aprendizagens previstas inicialmente a professora disse que esperava que seus alunos reconhecessem a finalidade do gênero fábula, desenvolvessem o gosto pela leitura, localizassem informações explícitas e implícitas em um texto, conseguissem dar significado, sentido a uma palavra ou expressão, identificassem o tema do texto e dessem a própria opinião em relação ao tema do texto. Para cada aprendizagem esperada, a docente

deveria falar sobre as práticas e estratégias de avaliação e ensino adotadas e, por conseguinte, sobre as principais medidas de aprendizagem que ela identificou decorrente dessas práticas.

Para que os alunos reconhecessem a finalidade do gênero fábula e desenvolvessem o gosto pela leitura, a professora contou que fazia leituras diárias sobre diferentes fábulas no início da aula, discutia com os alunos sobre os aspectos fundamentais do gênero e sempre disponibilizava livros no cantinho da leitura no fundo da sala sobre esse gênero para que os discentes tivessem acesso a esses textos. Para avaliar se a aprendizagem esperada ocorreu, ela pediu para que os alunos fizessem produções textuais individuais através de sequências de imagens, leituras em voz alta dessas produções ou de livros oferecidos por ela e por fim, aplicava questionários com questões de interpretação para que eles respondessem. Como medida de aprendizagem docente identificou que os alunos compreenderam a estruturação do gênero quando ela comparava fábulas com outros tipos de textos oralmente ou em questionários e eles acertavam a resposta, ou mesmo em discussões em sala de aula em que ela questionava, por exemplo, *“Por que esse texto pode ser considerado uma fábula?”* e um aluno respondia *“Porque ele traz uma moral para a história.”* Segundo a professora, respostas como estas podem ser consideradas como uma medida de aprendizagem independente de uma análise mais refinada das relações de controle de estímulo envolvidas. Assim, por exemplo, a resposta do aluno foi estimada como aprendizagem mesmo se tal resposta se constituísse em ecoar uma fala anterior emitida pela professora. Ou seja, o repetir uma fala da professora seria estimado como evidência de aprendizagem.

Para que os alunos localizassem informações explícitas e implícitas em um texto, conseguissem dar significado, sentido a uma palavra ou expressão e identificassem o tema do texto a professora ofereceu para eles diferentes textos sobre o mesmo gênero pedindo oralmente em algumas situações e em outras por meio de atividades em folhas, que encontrassem no contexto do texto os personagens, o que cada um representava na história, a

mensagem que ele transmitiu, a relação de determinadas palavras aos seus sinônimos ou significados e o uso do dicionário para a identificação de palavras desconhecidas para chegar ao significado das expressões contidas no texto. Por sua vez, para avaliar a professora utilizou questionários pré-estabelecidos e correções orais nas quais os alunos respondiam em sala de aula. As medidas de aprendizagem puderam ser identificadas por ela quando um aluno acertava uma questão ou quando encontrava uma palavra no dicionário e entendia o significado dela chegando, então, a resposta certa.

Para que os alunos identificassem o tema do texto e emitissem a própria opinião em relação a esse tema, a professora entregou para eles várias fábulas e solicitou que oralmente identificassem os ensinamentos que os textos traziam além daqueles contemplados na moral já inserida no final de cada um. A avaliação foi feita de forma oral mesmo, pois cada aluno recebeu um texto e teve de falar sobre ele. Como medida de aprendizagem a docente considerou a resposta dos alunos diante das indagações feitas por ela, como por exemplo, na fábula de Esopo sobre o leão e o rato que conta a história de um leão que poupou um rato da morte por este lhe suplicar pela vida dizendo que se não morresse poderia ajudá-lo caso um dia precisasse. Sendo assim, um dia encontrou o leão em uma armadilha e roeu as cordas até livrá-lo. Diante dessa história a participante indaga o aluno sobre “*Qual o ensinamento desse texto?*”, sem mostrar a moral dele e os alunos respondem: “*Esse texto fala que devemos ser bons com os outros*”, ou “*Fala que devemos retribuir os favores que os outros fazem pra gente*”, ou “*Fala que devemos ser gentis com todas as pessoas independente da idade delas*”. Respostas como estas foram consideradas como medidas de aprendizagem para a participante

4.2.2 – Fase 2 - Etapa 2

A pesquisadora novamente elaborou um quadro com os dados da fase anterior e apresentou para a docente a fim de que a mesma fizesse dois conjuntos de estimativas de

correspondências entre: (1) as aprendizagens previstas ou esperadas inicialmente com os descritores (habilidades) preconizados nas Matrizes de Referência do SAEB; (2) as medidas de aprendizagens observadas no comportamento dos alunos diante da prática de ensino ofertada com os descritores do SAEB.

Com o intuito de ampliar as análises das estimativas de correspondência que a professora efetuou, a pesquisadora entregou para a professora dois materiais impressos: um quadro contendo os tópicos e outro quadro com os descritores das Matrizes de Referência do SAEB e pediu para que, diante da redação das aprendizagens esperadas, relacionasse cada aprendizagem com tópicos e descritores das Matrizes (Quadro 3 – Apêndice C).

Para a primeira aprendizagem (AP1) que era reconhecer a finalidade do gênero fábula, a professora destacou D1 (Localizar informações explícitas em um texto), D4 (Inferir uma informação implícita em um texto), D6 (Identificar o tema de um texto) e D9 (Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros).

Para a segunda aprendizagem (AP2) que era desenvolver o gosto pela leitura, ela destacou D6 (Identificar o tema de um texto), D9 (Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros), D4 (Inferir uma informação implícita em um texto), D1 (Localizar informações explícitas em um texto), D8 (Estabelecer relação causa /consequência entre partes e elementos do texto) e D11 (Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato).

Para a terceira aprendizagem prevista (AP3) pela professora que era localizar informações explícitas no texto, a professora destacou D1 (Localizar informações explícitas em um texto). Para a próxima aprendizagem que era localizar informações implícitas no texto ela destacou D4 (Inferir uma informação implícita em um texto).

A quarta aprendizagem (AP4) se referia a dar significado, sentido a uma palavra ou expressão a participante destacou relação com D3 (Inferir o sentido de uma palavra ou expressão).

Para a quinta aprendizagem (AP5) que era identificar o tema do texto ela indicou D6 (Identificar o tema de um texto). Por fim, para a última aprendizagem esperada pela docente (AP6) que era dar a própria opinião em relação ao tema do texto, ela indicou D6 (Identificar o tema de um texto), D1 (Localizar informações explícitas em um texto), D4 (Inferir uma informação implícita em um texto), D11 (Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato), D9 (Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros) e D3 (Inferir o sentido de uma palavra ou expressão).

Após relacionar as aprendizagens esperadas com os descritores da Prova Brasil, a participante fez a mesma relação com as medidas de aprendizagens consideradas por ela. Ficou explícito na fala da docente que para todas as aprendizagens esperadas inicialmente na sequência didática, a medida de que o aluno aprendeu se dava a partir da resposta correta que ele emitia diante das indagações feitas por ela na execução das atividades. Desta forma, ela repetiu os mesmos descritores que já haviam sido relacionados com as aprendizagens iniciais para a resposta dos alunos. Ela afirmou que todos os descritores destacados haviam sido trabalhados com os alunos e se tornaram evidentes por meio das respostas deles. Ao ser indagada pela pesquisadora se ela poderia garantir que todos os alunos conseguiram desenvolver as habilidades trabalhadas, a docente disse que acreditava que sim, mas que repetiria novos exercícios com esses descritores para comprovar a aprendizagem.

4.2.3 Fase 2 - Etapa 3

A princípio a pesquisadora apresentou para a docente um quadro elaborado a partir das etapas 1 e 2 desta fase para que ela observasse e indicasse, a partir das aprendizagens propostas ali uma que, em sua opinião, houve algum tipo de dificuldade por parte dos alunos, pois a partir desta, seria feito um exercício de decomposição de comportamentos em terminal e intermediários. A pesquisadora explicou que essa aprendizagem destacada seria considerada

como objetivo terminal, ou seja, aquilo que os alunos deveriam conseguir fazer ao final da sequência didática a partir da prática oferecida pela professora e diante desse objetivo terminal, havia comportamentos intermediários que seria o fazer dos alunos para alcançar a finalidade esperada.

Partindo desse pressuposto a participante destacou: (a) as aprendizagens previstas ou esperadas inicialmente na Sequencia Didática; (b) as ações dos alunos que em seu conjunto constituem as habilidades e, (c) as práticas docentes sobre as ações dos alunos que constituem as habilidades.

A professora avaliou que percebeu dificuldades em alguns alunos em diversas aprendizagens propostas, mas que como objetivo terminal ela gostaria que os alunos desenvolvessem o gosto pela leitura (AP2) e este, por sua vez, foi o que mais apresentou obstáculos já que os alunos não demonstram interesse pela leitura, sendo essa habilidade fundamental para o desenvolvimento de outras competências em língua portuguesa.

A primeira decomposição feita pela professora foi um treino para que a mesma pudesse fazer isso, posteriormente, de forma natural, compreendendo que diante de um objetivo terminal há classes de comportamentos e para cada comportamento há condições antecedentes e consequentes a ação. A participante indicou como comportamento terminal “*Desenvolver o gosto pela leitura*” e diante dele destacou que os alunos deveriam ouvir leituras feitas pela professora diariamente, recontar para a professora oralmente e/ ou através da escrita a história lida pela professora, ler livros oferecidos pela professora e identificar oralmente diferenças entre as versões distintas das mesmas fábulas.

O Quadro 4 (Apêndice C) apresenta uma síntese das respostas fornecidas pela professora.

Para exemplificar essa decomposição foi destacada uma classe de comportamento: “*Ouvir leituras feitas pela professora diariamente*”. Esse é um dos objetivos intermediários

que o aluno deveria desenvolver para ter gosto pela leitura. A ação da professora era ler para o aluno todos os dias. Diante do questionamento da pesquisadora *“Como você pode afirmar que o aluno ouviu a leitura, o que ele deveria fazer para demonstrar que ouviu?”* a docente respondeu que *“Ele ouviu porque ficou atento olhando para mim no momento da leitura, riu quando havia humor na história, e respondeu corretamente perguntas sobre o texto”*.

A primeira decomposição foi feita diante da sequência didática que já havia sido ministrada pela professora. Sendo assim, foi sugerida uma nova decomposição, contudo, sobre uma sequência ainda não trabalhada com os alunos. Então, a participante deveria falar sobre algo que ainda não aconteceu supondo como seria o comportamento dos alunos diante da prática oferecida por ela.

A docente declarou que pretendia trabalhar posteriormente com o gênero textual História em Quadrinhos e disse que acreditava que o objetivo terminal, ou seja, aquilo que esperava que os alunos tivessem domínio ao final da prática era que eles identificassem os efeitos de humor no texto (Quadro 5/ Apêndice C). Ela apontou como classes de comportamento fazer leitura espontânea de tirinhas, ouvir a leitura feita pela professora, apontar oralmente qual a parte divertida do texto, compartilhar as leituras com a turma e com a professora, contando a piada do texto, assinalar a resposta correta no questionário, rir quando identifica o humor, falar da piada mesmo sem achar engraçado, enfatizar o momento engraçado da história oralmente com a intenção de que o outro também risse da história, produzir uma história em quadrinhos. Diante de cada classe de comportamento a professora destacou as ações dela para que os alunos emitissem a resposta esperada.

Para exemplificar, foi escolhido o comportamento de *“Apontar oralmente a parte divertida do texto”*. Para isso, a docente teria que disponibilizar histórias em quadrinhos para os alunos, questionar o que havia de engraçado no texto ou o porquê dele estar rindo. A pesquisadora questionou a participante sobre *“O que o aluno precisaria fazer pra você*

avaliar que ele conseguiu identificar a parte divertida do texto?”. A professora respondeu que “Ele deveria rir” e, novamente a pesquisadora indagou, “e se ele não achar engraçado, quer dizer que não identificou o humor?” e a mesma respondeu que “Muitas vezes sim. Como eles têm dificuldade para identificar o humor no texto, a maioria não acha engraçado porque não entendeu”.

A decomposição dos objetivos terminais em classes de comportamento foi fundamental nesse trabalho para que a docente entendesse, o que seria feito nas fases seguintes deste procedimento, com as gravações em vídeo. Esta etapa foi relevante para a caracterização dos repertórios de ensino da participante na execução das sequências didáticas planejadas a partir da derivação de habilidades.

Pode-se observar na Etapa 2 que em alguns momentos a professora destaca uma aprendizagem e diz trabalhar a partir dela vários descritores. Contudo se olharmos para sua prática, descrita na Etapa 1, isso não se torna evidente, pois considerar como medida de aprendizagem apenas o acerto do aluno pode ser superficial para garantir essa aprendizagem. O fato dela identificar que as mesmas habilidades se mantiveram em momentos distintos (antecedente e consequente) também é relevante, pois demonstra que apesar da preocupação em inserir os descritores da Prova Brasil em suas aulas, não há uma correspondência com o domínio da matriz e de fato com o que ela se refere sobre competências e habilidades.

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE, 2011, p. 18) fala sobre competências e habilidades e define competência como “as diferentes modalidades estruturais da inteligência que compreendem determinadas operações que o sujeito utiliza para estabelecer relações com os objetos físicos, conceitos, situações, fenômenos e pessoas” e, habilidades como “ao plano objetivo e prático do saber fazer”.

Santos et al. (2009) apontam que o termo competências tem muitas definições e que muitas vezes ocorrem confusões ao considerar o seu sentido, já que é comum restringir seu

significado a uma classificação de descrição de atividades, portanto definem que a competência não está nas ações ou nas características das pessoas e na qualidade daquilo que é realizado, isto é, quanto mais eficaz é uma ação, mais competentes as pessoas são. Refere-se ao grau de eficiência e eficácia na emissão de um comportamento determinado. Na literatura é comum habilidade e competência aparecerem como a mesma coisa, contudo são fenômenos distintos. Sendo assim, habilidade pode ser considerada como um comportamento ou conjunto de comportamentos e a competência como o grau de eficiência e eficácia com que esses comportamentos são emitidos.

Na Etapa 3 desta fase, foi solicitado que a professora fizesse a decomposição das aprendizagens em classes de comportamentos terminal e intermediário, como parte fundamental para ela entender o processo do procedimento adotado.

Cortegoso e Coser (2011) falam da proposta de programas de ensino que se dá a partir de uma situação problema a ser enfrentada e sua resolução através da formulação de possíveis objetivos a serem alcançados, ou seja, o que o aprendiz deve estar apto a fazer. Para isso, é necessário que o docente defina o que é esperado que os aprendizes desenvolvam como repertório comportamental para enfrentar a situação problema, de modo que ela se modifique em uma direção desejável. A partir disso, é preciso que se identifique os objetivos terminais que referem-se ao que os aprendizes em uma situação natural como resultado do programa que foi exposto, ou seja, os comportamentos finais que se pretende que os alunos alcancem para lidarem melhor com as situações de interesse. Depois de definidos os objetivos terminais é necessário a identificação dos intermediários que indicam o caminho a ser percorrido para que o aprendiz, ao final do programa, possa comportar-se de acordo com o que foi definido inicialmente.

Percebeu-se em ambas as decomposições que não houve um domínio da participante em delimitar as ações dos alunos diante daquilo que eles deveriam fazer para ser considerado

como medida de aprendizagem. A professora limitou-se na maioria das vezes a ações superficiais como “*ouvir a leitura*”, “*produzir um texto*”, “*acertar a alternativa no questionário*”, “*rir quando achou engraçado*” parecendo, apesar das indagações da pesquisadora, não perceber que as medidas poderiam ser mais complexas e que não se delimitam a um único fazer

Uma decomposição não pode ser feita de maneira simples ou homogênea e não pode ser confundida com uma simples lista de comportamentos intermediários. Conforme o problema ao qual é desejável treinar o aprendiz a resolver, as características da decomposição variam e dependem da forma como ela é feita. Decompor um objetivo terminal é “descrever o que o aprendiz é capaz de fazer para atingir esse objetivo” e decompor um objetivo é “descrever o caminho que deve ser percorrido para se chegar a ele”. Para descrever esse caminho é necessário considerar o problema existente, as características da população alvo, situação na qual o problema existe e a proposta de objetivos terminais pelos quais os aprendizes resolverão o problema (CORTEGOSO; COSER, 2011, p. 80).

Em conjunto, as etapas da Fase 2 salientaram que a professora definiu aprendizagens esperadas em terminologia semelhante e, em alguns casos, idêntica aos termos utilizados nas Matrizes. Contudo, nas atividades consideradas, constatou-se que a professora vinculou uma mesma aprendizagem (por exemplo, a AP2 ou a AP6) à descritores diferentes. Assim, na avaliação da docente, práticas didáticas direcionadas ao ensino de uma única aprendizagem (AP6, por exemplo) seriam adequadas para a aprendizagem de seis descritores diferentes, vinculados, por sua vez, à tópicos diferentes das Matrizes. Cabe destacar, também como característica saliente, não questionar a necessidade de submeter tal estimativa a uma outra avaliação, bem como concentrar a evidência da aprendizagem no caso de respostas corretas (ou seja, diante de acertos).

Os Quadros 14 e 15 trazem uma síntese da Fase 2, mostrando que para a sequência didática já ministrada e selecionada foram identificadas seis aprendizagens (AP1, AP2, AP3, AP4, AP5 e AP6). Nas estimativas da professora, a AP1 (a exemplo do ocorrido com todas as demais aprendizagens) foi uma aprendizagem prevista no planejamento e confirmada após a execução da sequência didática. Segundo a docente a AP1 mostra-se relacionada com os descritores D1, D4, D6 e D9.

Quadro 14. Descritores (D) vinculados com as aprendizagens (AP) previstas e as aprendizagens constatadas na sequência didática selecionada na Fase 2.

Aprendizagens Descritores	AP1*	AP2*	AP3*	AP4*	AP5*	AP6*
D1	X	X	X			X
D2						
D3				X		X
D4	X	X	X			X
D5						
D6	X	X			X	X
D7						
D8		X				
D9	X	X				X
D10						
D11		X				X
D12						
D13						
D14						
D15						

(*) Apêndice C/ Quadro 3 - página 141)

Quadro 15. Vinculação das Aprendizagens (AP) previstas e constatadas na sequência didática selecionada e já ministrada (Fase 2) com os Tópicos e os Descritores (D) das Matrizes de Referência da Prova Brasil/SAEB.

Tópicos Descritores	I	II	III	IV	V	VI
D1	AP1, AP2, AP3, AP6					
D2						
D3	AP4, AP6					
D4	AP1, AP2, AP3, AP6					
D5						
D6	AP1, AP2, AP5, AP6					
D7						
D8				AP2		
D9		AP1, AP2, AP6				
D10						
D11	AP2, AP6					
D12						
D13						
D14						
D15						

4.3 Fase 3

A Fase 3 consistiu em acompanhar a docente no desenvolvimento de uma nova sequência didática desde o planejamento até a execução. Para isso, ela foi dividida em 4 (quatro) etapas.

4.3.1 Fase 3 – Etapa 1

Nesta etapa a professora foi instruída a escolher um tema dentre os conteúdos ainda não ministrados de seu planejamento, para programar uma sequência didática que seria, posteriormente, registrada em vídeo quando fosse executada. A docente destacou que iria trabalhar com os alunos o gênero textual História em quadrinhos, pois percebeu que eles demonstravam não identificar o humor no texto e, de acordo com ela, essa habilidade é cobrada tanto nos simulados aplicados pela escola quanto na própria avaliação Prova Brasil.

Por perceber essa necessidade associada a dificuldade de leitura e interpretação de texto, a docente definiu trabalhar com esse gênero textual.

Após a definição do tema, a pesquisadora pediu para que ela destacasse: a) os principais objetivos; b) as aprendizagens estimadas; c) as práticas de ensino vinculadas às aprendizagens e, d) as compreensões com os descritores das matrizes de referência do SAEB (Quadro 6 – Apêndice D).

Como objetivos principais desta atividade a docente destacou: identificar os efeitos de humos no texto, incentivar o gosto pela leitura, reconhecer a finalidade do gênero estudado, localizar informações implícitas e explícitas de um texto, inferir o sentido de uma palavra ou expressão, interpretar o texto com auxílio gráfico, identificar o uso da pontuação e de onomatopeias.

Para atender os objetivos destacados, a professora propôs como aprendizagens estimadas para essa sequência fazeres como: fazer a leitura espontânea de tirinhas e histórias em quadrinhos, ouvir a leitura feita pela professora, apontar oralmente a parte divertida do texto, compartilhar as leituras com a turma e com a professora destacando a piada do texto, rir quando identifica o humor, falar da piada mesmo sem achar engraçado e responder corretamente questionários sobre o tema.

Como práticas associadas às aprendizagens, a participante apontou: disponibilizar gibis e tirinhas para os alunos, fazer a leitura deleite diariamente, questionar os alunos para que identifique o humor no texto, questionar os alunos quando estão rindo após a leitura e porque assinalou determinada alternativa no questionário, mesmo quando estiver correta para constatar que ele acertou porque entendeu e não porque copiou do colega ou mesmo “chutou”.

Como correspondências com os descritores das matrizes a docente afirmou que estavam envolvidos D13 (Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados), D9 (Identificar a finalidade de gêneros de textos diferentes), D1 (Localizar informações explícitas

de um texto), D4 (Inferir uma informação implícita de um texto), D3 (Inferir o sentido de uma palavra ou expressão), D5 (Interpretar o texto com auxílio de material gráfico diverso), D8 (Estabelecer relação causa /consequência entre partes e elementos do texto) E D14 (Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações).

Ao término do planejamento da atividade a pesquisadora solicitou que a docente dissesse o dia em que aplicaria essa sequência didática, pois faria o registro em vídeo da mesma. A professora sugeriu que fosse feita a gravação na mesma semana, pois havia um dia em que ela tinha duas aulas de Língua Portuguesa seguidas e gostaria de aproveitar a oportunidade para falar sobre o gênero textual História em Quadrinhos com os alunos.

4.3.2 Fase 3 – Etapa 2

A participante selecionou para esta etapa um dia em que tinha duas aulas de Língua Portuguesa e poderia desenvolver a sequência didática com mais tranquilidade. A pesquisadora chegou e entrou na sala, se instalando nas últimas carteiras, pois estavam vazias. A sala tem 21 (vinte e um) alunos, mas neste dia tinham faltado 2 (dois). Os alunos estavam sentados em fileiras. Em média tinha 4 ou 5 alunos por fila. A professora iniciou a aula entregando aos alunos uma tirinha da personagem Mafalda (Figura 1 – Apêndice D). Logo após entregar perguntou aos alunos “*Esse texto é uma tirinha ou uma história em quadrinhos?*” Rapidamente três alunos levantaram a mão e responderam falando ao mesmo tempo, que era uma tirinha e a docente confirma que o texto é uma tirinha.

Em seguida, ela seleciona dois alunos e pede para que eles leiam o texto em voz alta para a sala toda, sendo que um seria a personagem Mafalda e o outro seria o personagem Miguelito. Os alunos leram em um tom não tão audível, mas a professora considerou a leitura questionando a classe sobre o que eles tinham entendido sobre o texto. Uma aluna respondeu

que “*O mundo estava assim, porque estava cheio de Miguelitos*” e a docente reforçou “*Isso mesmo, o mundo está assim porque está cheio de Miguelitos!*”.

Os alunos que estavam participando da interação com a professora eram sempre os mesmos e os que não falavam naquele momento ou ficavam quietos olhando para ela ou distraídos olhando para a movimentação na sala. Após os alunos comentarem sobre a tirinha, a docente começou a falar para eles sobre alguns aspectos principais desse gênero textual. Ela explicou que uma das funções mais importantes desse tipo de texto era divertir o leitor e que para ser uma tirinha teria que ter três ou quatro quadradinhos, senão poderia ser considerada uma história em quadrinhos. Ela explicou que o tipo de fala era informal, pois era uma conversa entre as pessoas e falou que muitas vezes não aparece a fala e que para entender o texto, é necessário prestar atenção na figura que está aparecendo e nas onomatopeias.

Após falar das características do gênero, a participante entregou para os alunos uma folha de atividade com uma história em quadrinhos da Turma da Monica que contava o dia de trabalho na fazenda do personagem Chico Bento (Figura 2 – Apêndice D). Depois da história constavam 10 (dez) questões de múltipla escolha sobre o texto. A professora pediu aos alunos que lessem a história individualmente e respondem as questões, pois depois faria a correção coletivamente.

Enquanto os alunos faziam a atividade, a professora foi passando de carteira em carteira para verificar como estavam fazendo e constatar se alguém tinha dúvidas sobre o texto. Cerca de dez minutos depois os alunos sinalizaram o término da atividade e logo após, a participante iniciou a correção. Durante a correção ela leu pergunta por pergunta e suas respectivas respostas. Por exemplo:

Professora: Que atividades Chico Bento realiza ao longo da história? Alternativa A – cuida dos animais e corta a lenha?

Alunos: (opiniões divididas) A maioria responde que não, mas outros falam que sim.

Professora: Não. Alternativa B – cuida dos animais, corta a lenha e leva a marmita?

Alunos: (novamente as opiniões variam entre sim e não)

Professora: Não. Alternativa C – Ordenha a vaca, cuida dos animais e corta a lenha?

Alunos: (a maioria responde) Não.

Professora: Não. Alternativa D – ordenha a vaca, cuida dos animais, corta a lenha e leva a marmitta? Sim! Essa é a alternativa correta. Tem que prestar atenção.

Alunos: (falam junto com a professora) Sim!

Todas as perguntas foram lidas pela professora e as alternativas também. A correção foi rápida e em seguida a docente pediu para que os alunos sentassem em duplas e reescrevessem no caderno de produção textual as falas “erradas” do Chico Bento de maneira correta. A aula durou em média 40 minutos. Após as crianças terminarem a última atividade a filmagem foi finalizada.

4.3.3 Fase 3 – Etapa 3

Nesta etapa a pesquisadora elaborou e apresentou à professora um quadro com os dados da fase 3 – etapa 1 (Quadro 6 – Apêndice D), contendo o planejamento da professora sobre a sequência didática que foi por ela ministrada.

Foram selecionados episódios extraídos dos registros em vídeo das aulas. Como critério de seleção dos episódios foram priorizadas situações de interação nas quais ações dos alunos foram explicitamente emitidas e intercaladas por ações antecedentes e subsequentes emitidas pela professora. Para cada episódio exibido, a professora deveria indicar: a) os principais objetivos; b) as aprendizagens alcançadas pelos alunos; c) as práticas de ensino vinculadas às aprendizagens e; d) as correspondências com os descritores da matriz de referência do SAEB. Esse procedimento já havia sido feito no planejamento, contudo nesse momento a professora diante do vídeo de sua prática poderia constatar possíveis mudanças entre aquilo que ela propôs e o que de fato aconteceu (Quadro 7 – Apêndice D).

No primeiro episódio a professora falou de algumas características do gênero textual história em quadrinhos explicando sua função, quando é uma tirinha e quando não é, o sentido das onomatopeias e a importância de observar os desenhos e as ações dos personagens. Diante

desse contato com o vídeo a docente indicou que nesse momento seus objetivos eram lembrar as funções e características do gênero textual e despertar o interesse nos alunos por esse tipo de texto.

Por meio da interação dos alunos nesse momento da aula ela disse que como medidas de aprendizagem considerou que os discentes identificaram oralmente algumas características relacionadas a história como por exemplo, quando diz que um menino responde *“Esse texto é uma tirinha porque tem só três quadrinhos, se tivesse cinco ou mais quadrinhos seria uma história em quadrinhos”*; identificaram o humor no texto, como na fala de uma menina: *“Professora é engraçado porque fala que o mundo está assim porque está cheio de Miguelitos”*; diferenciaram os tipos dos balões apontando seu significado e reconheceram o sentido das onomatopeias no texto.

Como práticas vinculadas a estas aprendizagens, a participante destacou que proporcionou aos alunos o contato com tirinhas e histórias em quadrinhos, questionou-os em relação ao humor no texto, falou sobre as características principais desse gênero e discutiu que diferentes tipos de balões podem apresentar significados variados. Em relação aos descritores, foram destacados como correspondências D6 (Identificar o tema do texto), D5 (Interpretar o texto com auxílio de material gráfico diverso) e D9 (Identificar a finalidade de gêneros de textos diferentes).

No segundo episódio a professora relembra alguns gêneros textuais já trabalhados e pede para os alunos que descrevam características de fábulas, de notícias, de poesias, de texto narrativo e de contos. Aleatoriamente os alunos que sempre interagem com a professora respondem alguns componentes de cada tipo de texto e ela concorda com os que eles falam e aponta outros, porém, de forma sucinta e rápida. O objetivo deste episódio era lembrar as funções e características dos gêneros textuais já trabalhados na sala. A docente expõe que quando as crianças falaram sobre as características dos gêneros textuais foi considerado como

medida de aprendizagem. Para que isso ocorresse ela questionou os alunos sobre os textos já trabalhados e indica correspondência dessa aprendizagem com D9 (Identificar a finalidade de gêneros de textos diferentes).

No terceiro episódio após os alunos fazerem individualmente a atividade que a professora entregou, ela selecionou alguns alunos para que fizessem a leitura em voz alta sendo que cada um seria um personagem diferente. Os alunos leram e quando algum não conseguia falar uma palavra que o Chico Bento estava dizendo a professora o interrompia e corrigia essa palavra explicando que o personagem tinha um dialeto cultural próprio, que se assemelham as pessoas que moram em sítios e não tem muita escolaridade. Durante a leitura do texto, alguns alunos questionaram a professora a ordem dos quadrinhos e rapidamente ela apontou qual seria a ordem certa.

Como objetivos diante desse episódio a participante destacou ler e compreender o texto coletivamente. Como medidas de aprendizagem ela indicou que os alunos leram o texto em voz alta, identificaram que a fala do Chico Bento é diferente e que ele soletra algumas palavras de forma “errada” e compreenderam a sequência da história em quadrinhos. Como práticas ela disse que selecionou alguns alunos para a leitura em voz alta, auxiliou no entendimento e compreensão das palavras escritas de forma “errada” e ajudou os alunos a localizarem a sequência do texto. Como correspondência com os descritores foram indicados D5 (Interpretar o texto com auxílio de material gráfico diverso), D1 (Localizar informações explícitas de um texto), D2 (Estabelecer relações entre as partes de um texto identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto) e D3 (Inferir o sentido de uma palavra ou expressão).

Os episódios seguintes (Episódio 4 até Episódio 14) mostraram a prática da professora frente a correção do questionário. Na correção de todas as questões foram constatadas reincidências de ações da professora. Assim, em cada questão, a professora leu a pergunta e

leu as alternativas sempre entonando com mais ênfase a resposta correta, sem discussões ou questionamentos, sendo que os alunos respondiam afirmativa ou negativamente para as alternativas. Quando algum aluno dava uma resposta diferente da solicitada pela professora ela ou não expressava reação ou dizia que não era aquela resposta, indicando a que estava correta.

No episódio 5 (cinco) a professora lê a pergunta “*Que instrumentos de trabalho o Chico Bento utiliza?*” e logo entona a voz com ar negativo e pergunta “*Vaca, porco, galinha e chapéu?*” Os alunos dizem em voz alta “*Não*” e ela confirma “*Não né!*”, dando a entender o obviedade da situação. Em seguida ela continua “*Balde, machado, enxada e banquinho?*”, pergunta afirmando a resposta e os alunos respondem em voz alta “*Sim!*” e a participante retorna “*Isso mesmo, essa é a resposta certa. Não poderia ser casa, marmitta, carne e cruz e nem leite milho, comida e mato. Muito bem!*”

Como objetivo neste momento da interação a participante destacou que era identificar quais os instrumentos de trabalho que o Chico Bento utilizou. Para isso como medida de aprendizagem ela considerou que os alunos responderam a questão corretamente. Como prática ela leu a pergunta aos alunos e instigou-os para que conseguissem responder a alternativa correta. A docente indicou que este objetivo estava relacionado com a habilidade preconizada em D1 (Localizar informações explícitas em um texto).

No episódio 12 (doze) a docente faz a pergunta “*A expressão do Chico Bento no penúltimo quadrinho demonstra que ele está aborrecido?*” Antes dos alunos responderem ela aponta o penúltimo quadrinho na história e diz “*Olha lá pessoal, no penúltimo quadrinho (apontando com o dedo para a folha) mostra que o Chico Bento está aborrecido?*” Os alunos respondem negativamente e ela continua “*e cansado? Será que ele está cansado?*” pergunta afirmando e os alunos respondem que “*Sim!*” e logo ela termina “*Isso mesmo ele está cansado porque trabalhou o dia inteiro*”.

Para esse momento, como objetivo a professora indicou interpretar o texto por meio dos quadrinhos. Como medida de aprendizagem ela considerou que os alunos responderam a questão corretamente e através do desenho identificaram a expressão do Chico Bento. Como prática ela leu a pergunta e as alternativas e auxiliou os alunos a encontrarem o penúltimo quadrinho. Quanto aos descritores ela relacionou com D5 (Interpretar o texto com auxílio de material gráfico diverso).

4.3.4 Fase 3 – Etapa 4

Nesta etapa a pesquisadora apresentou para a docente novamente o quadro contendo o planejamento da sequência didática feito na Fase 3 – Etapa 1 (Quadro 6 – Apêndice D) e outro quadro contendo as interações da Fase 3 – Etapa 3 (Quadro 7 – Apêndice D) explicando que elas assistiriam os episódios novamente e conversariam melhor sobre a prática oferecida por ela e sobre as medidas de aprendizagem consideradas diante dessas práticas. Nesse momento foi possível comparar e avaliar possíveis funções instrucionais da interação da professora com os registros da aula ministrada e com as tabulações elaboradas pela pesquisadora sobre repertórios de ensino definidos pelo planejamento e pela execução de novas sequências didáticas. Esta etapa permitiu à docente uma reflexão sobre sua percepção sobre a prática e diferenciação sobre aquilo que ela fala que faz e o que de fato faz ao ministrar a aula.

Ao rever o primeiro e o segundo episódios, a pesquisadora disse ter constatado que ao falar das características do gênero textual História em quadrinhos e ao relembrar as características de outros gêneros já estudados, a professora comentou as funções de forma rápida e que apenas alguns alunos interagiram com ela nesses momentos.

A pesquisadora questionou a professora dizendo *“Você acredita que enquanto você falava sobre as características dos gêneros textuais e poucos alunos interagem com a sua*

fala foi o suficiente para dizer que todos os alunos conseguiram aprender como deve ser cada texto?” A professora se justificou dizendo que *“Não havia como saber se todos aprenderam, mas que a maioria parecia estar prestando a atenção.”* Então a pesquisadora continuou *“O que mais poderia ser feito para que o aluno mostrasse que de fato aprendeu?”* Ela pensou e disse que *“Os alunos se expressam melhor na oralidade do que na escrita, mas que talvez se ela aplicasse outras atividades escritas que cobrassem essa habilidade, eles poderiam fazer corretamente e mostrar que tem domínio nesse conteúdo.”* A pesquisadora sugeriu que a docente poderia ter elaborado um cartaz para cada gênero textual trabalhado e ter fixado este na parede da sala destacando as principais características e um exemplo de texto de cada tipo. Desta forma, sempre que fosse lembrar ela poderia recorrer a este recurso e os alunos também. E sempre que ela inserisse um novo gênero textual ela fizesse a recordação dos outros inclusive com transposições, como por exemplo, *“se essa história em quadrinhos fosse uma notícia como seria? E se fosse uma fábula qual o ensinamento do texto? etc”*. A participante pareceu gostar da sugestão, mas não expressou nenhuma resposta.

Ao assistir os próximos episódios, a pesquisadora apontou para a docente uma prática centralizadora em que ela fala e os alunos ouvem e aprendem (ou não). No terceiro episódio, a participante pede para que os alunos fazem a leitura do texto em voz alta e todas as vezes que aquele que leu o personagem do Chico Bento errava ou parava a leitura por não entender a palavra ela o corrigia e dizia o que ele estava falando não oportunizando o aluno de errar e buscar entender por outros meios o que aquilo queria dizer. Isso aconteceu também quando uma aluna esboçou dúvida no sentido de leitura do texto e ao invés dela questionar a menina ao como ela achava que devia ser lido, o que ela tinha entendido se lesse da forma que achava que era, a docente sem questionar mostrou qual era o sentido correto da leitura, isto é, mais uma vez ofereceu respostas prontas tirando a autonomia do aluno de construir a aprendizagem. A pesquisadora reforçou para a participante que não havia um erro em sua

prática, mas que havia a necessidade de pensar mais no processo de construção de aprendizagem e verificar o quanto ele estava dependente da prática oferecida.

A pesquisadora ressaltou também que os alunos considerados com mais dificuldades e que não participam da aula oralmente foram desfavorecidos com esse método, pois não havia como verificar medidas de aprendizagem para eles, já que a maioria foi considerada na oralidade ou através de acertos de questões. A docente até comentou nesse momento que muitos podem acertar porque “chutaram” ou mesmo copiaram do colega e não porque aprenderam.

No princípio da fala da participante ela acreditava ter atingido seus objetivos na execução da sequência didática, contudo quando questionada novamente se haveria algo que ela mudaria para atingir suas metas ela reconheceu que poderia explorar mais sua prática e oferecer outros recursos para avaliar de fato se houve ou não medida de aprendizagem por parte dos alunos.

Foram apresentados alguns apontamentos específicos para a professora em relação à aula, como por exemplo, quando ela pergunta o que os alunos entenderam que a Mafalda havia dito no texto. Um aluno respondeu exatamente o que estava escrito no texto e ela reforça a resposta dele com a mesma fala (textual). Temos, assim, um equívoco: o que a personagem pensou é diferente daquilo que ela disse. Contudo o pensamento não foi discutido com os alunos, apenas a repetição do que ela disse.

A pesquisadora apontou que na fala da docente a mesma deixa claro que a função do gênero textual é divertir o leitor, contudo nesse exemplo, os alunos não riram da história. Sendo assim, permaneceram as indagações: “*Será que não riram porque não entenderam o texto?*” ou “*Será que poderia ter sido utilizado outro exemplo para que essa característica ficasse evidente em sua aula?*” A professora respondeu que percebeu isso ao assistir o vídeo e que talvez se tivesse utilizado outro exemplo isso teria ficado mais claro.

Na correção das questões a pesquisadora comentou que a docente indicou as respostas o tempo todo para os alunos como por exemplo, “*No último quadrinho (aponta qual é o último) vocês observaram que a letra z indica que o Chico Bento está roncando (aponta a resposta certa antes de instigar)*”. Assim também ocorreu quando ela leu as perguntas e as alternativas e sempre mudava a entonação da voz quando lia a alternativa correta, como se estivesse indicando qual alternativa deveria ser escolhida, gerando dependência dos alunos diante das condições de ensino ofertadas.

A participante comentou não ter percebido isso antes dos apontamentos da pesquisadora e concordou que havia algumas lacunas em sua prática que poderiam ser melhoradas a fim de garantir a aprendizagem dos alunos de maneira mais autônoma. Sendo assim foi sugerido a docente um novo planejamento de uma sequência didática.

Em conversa com a participante percebeu-se que ela demonstrou reconhecer a importância do processo de ensinar no desenvolvimento da aprendizagem de seus alunos, mas que utilizou desse repertório profissional nessa ocasião em específico, de maneira simplista mediante ao objetivo final proposto na filmagem. Nesse contexto, o processo de ensinar ficou restrito às condições didáticas disponibilizadas pela profissional e o processo de aprender se resumiu a repostas corretas ou incorretas diante de atividades aplicadas durante as aulas.

Os processos de ensinar e aprender, para a Análise do Comportamento, (SKINNER, 1972, KUBO; BOTOMÉ, 2001; KIENEN, 2008; MATTANA, 2004) devem ser compreendidos como interdependentes, admitindo suas ocorrências em antecedentes (ações dos professores), respostas (desempenho dos alunos) e consequentes (ações do professor diante do desempenho dos alunos). Para compreender o ensinar e o aprender diante de condições didáticas disponibilizadas pelo educador com o intuito de que o aluno aprenda, é necessário entender suas ações e estratégias utilizadas antes e depois do desempenho apresentado pelo discente possibilitando que o aprendiz emita o comportamento aprendido

não só em uma situação específica, mas em situações distintas e futuras, sem o auxílio do professor. Quando não há a compreensão de que os fatores antecedentes e consequentes ao desempenho do aluno devem ser evidenciados no processo ensino aprendizagem, é admitir que não há o controle entre o que é ensinado e o que é aprendido submetendo o aprendiz e o profissional da docência a processos acidentais de ensinar e aprender, permitindo que a docente atribua a aprendizagem ou não aprendizagem de seus alunos a fatores que não sejam suas próprias ações ou mesmo atribuir o ensinar ao próprio aprendiz.

Isso ficou evidente nas oscilações da docente durante a Etapa 3, quando se refere a aprendizagem dos alunos com falas que apenas caracterizam uma atividade ou uma percepção dela (Ex. os alunos que não riram não identificaram o humor no texto), ou quando a atribui apenas ao material didático utilizado ou o próprio fazer do aluno sobre essas condições.

É perceptível nesta fase que a professora usa diferentes fazeres para diferentes medidas de aprendizagem e os relaciona com as mesmas aprendizagens, sem se dar conta de que os alunos, diante dessa prática se tornam reféns de sua condição metodológica. Quando a professora tende a considerar por parte dos alunos mais evidências de emissão de respostas corretas, restringindo assim, a aprendizagem em acertos ou erros, é possível que as aprendizagens intermediárias sejam desconsideradas, isto é, as respostas que se aproximam das esperadas em um dado contexto. Os estímulos envolvidos acerca das respostas corretas podem ocorrer em função de instruções que a docente fornece em seu procedimento de ensino, como a entonação da voz, ou o fato dela ler as questões e as alternativas na sala de aula. Quando ela pede para que o aluno localize o quarto quadrinho do texto para discutir o sentido da fala da personagem e ela mesma lê a questão, localiza o quadrinho indicado e entona a voz para ler a resposta correta submetendo o acerto a sua condição de ensino, ela desconsidera a possibilidade do erro.

Moroz (1993) denomina essa estratégia como “prática seletiva” e aponta ser recorrente na escola práticas em que diante de uma situação problema o profissional da educação reforçar somente o comportamento esperado. Sendo assim ele destaca a necessidade de ensinar comportamentos preliminares que alteram o comportamento do sujeito e do ambiente com a finalidade de aumentar a probabilidade de respostas que busquem a resolução de problemas.

Carmo (2002) concorda que o erro cometido pelo aluno no processo de aprendizagem pode surgir em função de diversos aspectos presentes nas condições de ensino em que o aprendiz foi submetido. Por isso, destaca que uma das funções do professor é investigar os aspectos que controlam as respostas emitidas pelos alunos em função da estratégia de ensino utilizada, visando com que o aluno se torne mais sensível a estímulos que adequem as condições de ensino disponibilizadas.

Na Etapa 3 desta fase a participante indicou para a maioria dos episódios analisados como aprendizagem, as respostas corretas dos alunos e como práticas disponibilizadas apenas atividades ou indicações do comportamento esperado que exigia que eles já tivessem o controle e o domínio de determinado conteúdo. O procedimento metodológico, devido aos resultados obtidos nessa fase, permitiu à pesquisadora, na Etapa 4, indicar para a professora que desconsiderar a dúvida ou o erro do aluno e induzí-lo à resposta correta com mediações que priorizam o acerto pode privar o aprendiz de descobrir o caminho de possibilidades para a resolução de problemas e, de certa forma, favorecer aqueles que trazem já um conhecimento prévio sobre determinado assunto.

Quando não se enfatiza a consequência do comportamento dos alunos pode se estar submetendo o aprendiz a aprender em situações futuras de forma acidental evitando pensar na ocorrência desses comportamentos em outras situações fora do contexto de sala de aula ou distante da orientação docente. Henklain e Carmo (2013) concordam que o docente ao

planejar suas aulas, deve criar situações que permitam a participação do aluno. Essa participação permite ao professor visibilidade e acesso ao “o que”, ao “o quanto” e ao “o como” os alunos estão aprendendo. Em acréscimo, trata-se de uma oportunidade para reforçar os comportamentos esperados, ou seja, aqueles que se aproximam dos objetivos traçados. Essa condição de proximidade temporal entre uma resposta e a consequência que lhe é contingente possivelmente seja crucial para o estabelecimento mais rápido de um aprendizado eficaz. Contudo os mesmos autores alertam que o reforço deve estar condicionado pelo aluno, de ações que se aproximam de comportamentos-objetivo estabelecidos pelo professor. Isto quer dizer que o professor deve ter critérios claros de reforçamento, visando fortalecer apenas demonstrações reais de evolução e de aprendizado.

A etapa 4 foi importante, pois permitiu à docente refletir sobre sua prática com o intuito de perceber que ao mudar suas estratégias de ensino pode ocorrer uma melhora na qualidade de ensino oferecido por ela, além de despertar autonomia nos alunos de construírem estratégias de aprendizagem que não dependem dessa metodologia. Mattos (2007) destaca que a prática docente é considerada o “saber fazer” do professor e este está repleto de detalhes e significados além de uma pluralidade que vem a tona no âmbito das tarefas cotidianas. Ao falarmos da prática é necessário considerar o sujeito, pois o que ele faz condiz diretamente com seu processo de formação e aquilo que ele acredita.

Mediante isso, considera-se nessa fase uma lacuna que se refere a formação da participante, já que em sua aula (prática) e nas entrevistas com a pesquisadora não fica evidente qual a abordagem teórica seguida e nem a concepção de ensino utilizada.

4.4 Fase 4

A Fase 4 replicou as etapas e os respectivos procedimentos da Fase 3. Desta feita, contudo, uma nova sequência didática foi selecionada e ministrada pela professora.

4.4.1 Fase 4 – Etapa 1

Nesta etapa foi solicitado à professora que selecionasse uma nova sequência didática, pois seriam repetidos os procedimentos da fase anterior. A pesquisadora disse que continuaria trabalhando o gênero textual História em quadrinhos, pois acreditava que os alunos ainda precisavam reforçar a questão da identificação do humor. Ela comentou também que quando trabalha com um gênero textual costuma ficar aproximadamente um mês falando sobre o mesmo tema para garantir os aspectos principais da aprendizagem.

Sendo assim, ela deveria destacar novamente sobre: a) os principais objetivos; b) as aprendizagens estimadas; c) as práticas de ensino vinculadas às aprendizagens e; d) as correspondências com os descritores das matrizes de referência do SAEB (Quadro 8 – Apêndice E).

Como principais objetivos a docente indicou: identificar os efeitos de humor no texto, reconhecer a função do gênero textual história em quadrinhos, diferenciar história em quadrinhos de tirinhas, localizar informações implícitas e explícitas de um texto, inferir o sentido de uma palavra ou expressão, interpretar o texto com auxílio gráfico e estabelecer relações entre as partes de um texto.

Como aprendizagens estimadas a professora apontou que os alunos deveriam fazer a leitura espontânea do texto, entender o sentido das partes de um texto, apontar oralmente qual a parte divertida do texto, rir quando identificar o humor no texto ou falar qual o humor mesmo quando não achar engraçado, entender o sentido do texto quando não tem fala nos quadrinhos e responder corretamente os questionários aplicados. Para garantir essas aprendizagens, foram indicadas práticas como questionar o aluno sobre qual o humor no texto, deixar com que o aluno leia o texto e explorar junto com a turma as primeiras

impressões sobre o texto, explorar todas as alternativas do questionário e não apenas as corretas e questionar o aluno porque ele assinalou determinada resposta no questionário.

Para as correspondências com os descritores da Prova Brasil a participante indicou D13 (Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados), D9 (Identificar a finalidade de gêneros de textos diferentes), D1 (Localizar informações explícitas de um texto), D4 (Inferir uma informação implícita de um texto), D3 (Inferir o sentido de uma palavra ou expressão) e D5 (Interpretar o texto com auxílio de material gráfico diverso).

Ao término do planejamento, a pesquisadora combinou com a docente uma data para fazer o registro da gravação em vídeo desta aula.

Em relação ao planejamento anterior percebeu-se o mesmo padrão em relação ao estabelecimento de objetivos, às aprendizagens estimadas e as correspondências com os descritores da matriz de referencia do SAEB. Contudo houve uma diferenciação quanto as práticas oferecidas pela docente, já que esta não apareceu aqui centrada em uma condição específica em que ela oferece aos alunos, mas sim em uma construção conjunta incluindo a participação deles.

4.4.2 Fase 4 – Etapa 2

A participante selecionou para esta etapa um dia em que tinha duas aulas de Língua Portuguesa e poderia desenvolver a sequência didática com mais tempo. A pesquisadora chegou e entrou na sala, se instalando no canto direito da sala, pois os alunos estavam sentados em duplas. A sala tem 21 (vinte e um) alunos e neste dia não faltou nenhum. A professora iniciou a aula relembrando algumas características da história em quadrinhos oralmente com os alunos. Contudo, para cada pergunta, ela escolhia o aluno que deveria responder e mediante outras indagações procurou modelar operantes verbais relacionados com a questão apresentada. Assim, por exemplo, “*B. você pode me dizer qual é a principal*

função da história em quadrinhos?” A aluna pensou e disse que não sabia responder, então ela passou a pergunta para outro aluno *“F. você sabe responder isso?”* e ele respondeu dizendo *“É divertir.”* Antes de a professora concordar ou fazer qualquer sinal afirmativo ela devolveu a pergunta para a primeira aluna dizendo *“Você concorda com ele que é para divertir?”* e ela responde *“Sim, agora lembrei a história em quadrinhos é para despertar o humor.”* E mesmo assim a professora devolve para a sala esta informação perguntando se eles concordam com o que a aluna disse. Quando respondem afirmativamente, a professora dispõe que a história é para divertir, que sempre trará uma piada ou algo engraçado em seu contexto, mas que nem sempre todos vão gostar da piada, mas o humor é fundamental nesse gênero textual.

Em seguida, a professora entregou uma folha para os alunos com uma tirinha e 7 (sete) questões sobre esta tirinha (Figura 3 – Apêndice E). Desta vez ela não pediu para que os alunos fizessem sozinhos, pois disse que resolveriam os exercícios no coletivo. A tirinha quase não tinha fala e isso foi importante para que a professora discutisse com os alunos a interpretação do texto diante dos quadrinhos da história. Após a breve leitura da tirinha feita por um aluno, ela começou a correção das questões. A primeira questão falava sobre o sentido da palavra claro no texto. A professora escolheu um aluno para fazer a leitura da pergunta e a das alternativas, contudo, para cada alternativa ela fazia a pausa e tentava construir com os alunos porque era uma alternativa e não a outra. É interessante destacar que a opinião dos alunos foi a prioridade nesta aula e a docente cobrou a participação daqueles que não estão acostumados a interagirem oralmente na aula. Surgiram muitas dúvidas durante as questões mas a professora só passava para a próxima pergunta ou alternativa quando via que a maioria dos alunos tinham construído uma ideia sobre determinada situação.

Foi assim com todas as questões. A filmagem demorou cerca de duas horas. Ao término do questionário a filmagem foi encerrada.

4.4.3 Fase 4 – Etapa 3

Nesta etapa a pesquisadora elaborou e apresentou um quadro com os dados da Fase 4 – Etapa 1, contendo o planejamento da professora sobre a sequência didática que foi ministrada (Quadro 8 – Apêndice E).

A exemplo da Fase 3, foram selecionados episódios referentes às sequências didáticas ministradas, desta feita, na Fase 4. Foram adotados os mesmos critérios para a seleção dos episódios. Diante de cada episódio, a professora deveria indicar: a) os principais objetivos; b) as aprendizagens alcançadas pelos alunos; c) as práticas de ensino vinculadas às aprendizagens e; d) as correspondências com os descritores da matriz de referência do SAEB (Quadro 9 – Apêndice E).

No primeiro episódio, a professora falou sobre as características da história em quadrinhos e sobre qual a função desse gênero textual. Ao assistir esse episódio ela destacou que seu principal objetivo era que os alunos reconhecessem as características desse tipo de texto. Como aprendizagens alcançadas ela visualizou que as crianças nomearam que a função da história em quadrinhos é divertir e vincularam exemplos anteriores trabalhados em sala de aula para apontar características do gênero textual estudado. Diante disso, as práticas docentes foram questionar os alunos quanto às características da história em quadrinhos, questionar qual a função do texto, mostrar que mesmo quadrinhos que não tem escrita tem significado no contexto do texto e explorar a oralidade dos alunos, com ênfase naqueles que não costumam expor sua opinião na sala de aula. Como correspondência com os descritores, a professora vinculou essa aprendizagem a D9 (Identificar a finalidade de gêneros e textos diferentes).

No segundo episódio a professora gerou uma discussão com os alunos sobre linguagem formal e informal. Utilizando-se da mesma metodologia de chamar os alunos que não costumam falar em sala de aula ela começou a questionar o tipo de fala que era utilizado no texto estudado e debater as respostas com aqueles que se manifestam com frequência.

Nesse momento ela disse que o objetivo era diferenciar a linguagem formal e informal e pode perceber como medida de aprendizagem quando um aluno responde que “*linguagem informal é quando conversamos com os amigos e nessa linguagem a gente pode falar errado e linguagem formal é quando se fala tudo certo, com alguém que não conhecemos ou em uma entrevista de emprego*”. Ela citou a fala de outra aluna que disse “*Linguagem informal é falar com a tia, tipo, e aí beleza? E linguagem formal é quando a gente fala com o prefeito por exemplo, tipo, oi tudo bem?*” De acordo com a professora, quando os alunos dão respostas como estas pode ser considerado medida de aprendizagem.

Com relação às práticas de ensino nesse episódio a participante apontou instigar os alunos a reconhecerem o que é linguagem formal e informal, reforçar que na história em quadrinhos, geralmente é utilizada a linguagem informal e proporcionar aos alunos o debate de ideias que cheguem a um consenso de definição entre os dois tipos de linguagem. Ela destacou que não conseguiu vincular essa aprendizagem a nenhum descritor da matriz de referência do SAEB.

No quarto episódio a professora pediu para um aluno fazer a leitura da tirinha em voz alta e o quadrinho em aparecia a escrita era apenas o segundo, pois no primeiro aparecia uma nota musical dentro de um balão e no último também. O aluno que leu riu ao terminar dizendo “*A Mônica achou que o Cebolinha ia fazer um quadro dela, mas na verdade ele pintou ela (risos)*” A professora escolheu um aluno e disse “*José você concorda com o João de que a Mônica pensou isso mesmo?*” e o aluno disse “*Concordo. A Mônica está com cara de brava porque o Cebolinha está pintando a roupa dela (risos)*”. Como objetivos nesse episódio a docente indicou que o aluno deveria ser capaz de ler e compreender o texto coletivamente e perceber o humor no texto. Como aprendizagens alcançadas ela ressaltou ler o texto em voz alta, achar a história engraçada e perceber que símbolos também tem significados no contexto desse tipo textual (Ex. Cebolinha estava assobiando porque no balãozinho dele tinha uma nota

musical). Como práticas de ensino foram utilizadas a seleção de alguns alunos para fazer a leitura coletiva em voz alta e o auxílio no entendimento e compreensão do texto dando ênfase ao sentido daqueles quadrinhos que não tem fala. Para essas aprendizagens a professora destacou relação com D5 (Interpretar o texto com auxílio de material gráfico diverso).

No quinto episódio a professora fez a correção coletiva da primeira questão do texto que se referia ao sentido de uma palavra. Na fala do Cebolinha quando ele diz “*Mônica posso te pintar?*” e ela responde “*Claro!*”, a professora chamou uma aluna para ler a questão que perguntava “*A palavra claro, no segundo quadrinho, significa:*” e em seguida leu as alternativas “*a) o contrário de escuro, b) o contrário de pode, c) o mesmo que escuro e d) o mesmo que pode*”. Para cada alternativa a professora foi pedindo exemplos para os alunos do tipo “*Se fosse o contrário de escuro como deveria ser essa frase?*” Muitos alunos tentaram responder até que uma disse “*Seria assim: Mônica hoje o dia está claro ou escuro?*”. Foi interessante perceber a participação dos alunos, pois até aqueles que não se manifestavam tanto oralmente queriam responder.

Para esse episódio, a participante destacou como objetivo principal inferir o sentido de uma palavra ou expressão no texto. Como aprendizagens alcançadas ela apontou que os alunos falaram que “claro” na questão significava o mesmo que “pode” e exemplificaram a palavra claro como contrário de escuro, assim como o contrário de pode. Como práticas de ensino a docente identificou que pediu para que um aluno lesse a questão em voz alta, discutiu com os alunos todas as respostas permitindo o debate sobre as diversas opiniões, pediu para que os alunos exemplificassem como seria a situação se a resposta fosse diferente da correta e mediou a discussão entre os alunos. Essas aprendizagens a docente vinculou com D3 (Inferir o sentido de uma palavra ou expressão).

O registro em vídeo foi dividido em onze episódios. Contudo, nos episódios seguintes predominou a correção do questionário e se assemelharam ao quinto episódio, por isso não estão descritos aqui.

4.4.4 Fase 4 – Etapa 4

Nesta etapa a pesquisadora apresentou para a docente novamente o quadro contendo o planejamento da sequência didática feito na Fase 4 – Etapa 1 (Quadro 8 – Apêndice E) e outro quadro contendo as interações da Fase 4 – Etapa 3 (Quadro 9 – Apêndice E) explicando que elas assistiriam os episódios novamente e conversariam melhor sobre as atividades didáticas fornecidas por ela e sobre as medidas de aprendizagem consideradas diante dessas atividades.

Nesse momento foi possível comparar e avaliar possíveis funções instrucionais da interação da professora com os registros da aula ministrada e com as tabulações elaboradas pela pesquisadora sobre repertórios de ensino definidos pelo planejamento e pela execução de novas sequências didáticas. Esta etapa permitiu à docente reflexões adicionais sobre suas mediações viabilizando discriminações entre o que a professora relatou e o que ela fez em interação com os alunos.

Foi possível perceber nesta etapa que a fala da docente estava mais condizente com o que ela esperava dos alunos e o que ela fez para alcançar isso. Foi perceptível a mudança da prática dela desde o planejamento da atividade.

Em relação à Fase 3, diante de tais mudanças (ou mesmo contingente a tais mudanças) no comportamento da professora foram registradas mudanças nos comportamentos dos alunos.

A pesquisadora ressaltou para a participante a relevância dela instigar os alunos e permitir que eles construam a aprendizagem com autonomia sem tanta dependência da prática

que ela oferece. Ao assistir novamente os episódios a pesquisadora questionou se a docente, diante do registro em vídeo, teria mudado alguma coisa em sua prática e ela disse que em alguns contextos sim e em outros não, pois apesar de ter visto que a aula foi mais produtiva, que os alunos participaram mais, ela disse não ser possível repetir essa prática com tanta frequência, pois leva muito tempo e é mais trabalhoso. Por fim, relatou que se fizer isso todos os dias, ela não conseguirá trabalhar todos os conteúdos do currículo do 5º ano.

A pesquisadora novamente indagou a professora dizendo que, mesmo sendo mais trabalhoso, esse tipo de aula gerou uma medida de aprendizagem eficaz que poderá ser utilizada em benefício de outras práticas que poderão ocorrer em menos tempo. A professora concordou, mas voltou a dizer que o conteúdo do 5º ano é extenso e ela precisa “*dar conta da apostila*”. Diante dessas informações percebeu-se a preocupação da participante em relação ao cumprir o conteúdo para a série em detrimento a alcançar medidas de aprendizagem eficazes.

Na Fase 4 ao olharmos o planejamento da professora em comparação a Fase 3, podemos perceber que ele segue o mesmo padrão, contudo o desenvolvimento da metodologia foi diferente no sentido de que, nesta fase a docente permitiu a participação dos alunos, mesmo daqueles que ela considera com dificuldades, pediu para que eles lessem o texto, eles chegassem a um denominador comum através de suas próprias hipóteses, apenas mediando a discussão com intencionalidade para que eles construíssem o conhecimento esperado.

Percebeu-se que a professora dispôs as carteiras na sala em duplas desta vez, o que não fez na Fase 3, o que proporcionou discussão da temática estudada entre os educandos. Outro fator importante a destacar é que nas Fases 2 e 3 a docente associou diversos descritores a uma única aprendizagem, ou um mesmo descritor para várias aprendizagens diferentes e na fase 4, ela delimitou melhor essas habilidades. Por exemplo, para identificar as características de uma história em quadrinhos, ela associou apenas a D9 (Identificar a finalidade de gêneros e

textos diferentes), ou mesmo, quando falou de linguagem formal e informal não vinculou a nenhum descritor, desmistificando a ideia de que todos os conteúdos devem estar vinculados a um descritor específico da matriz de referência do SAEB, o que parecia acontecer nas fases anteriores.

Por fim, um ponto relevante a discutir é que por meio de sua fala a docente reconheceu que ao mudar sua prática a resposta dos alunos também mudou, mas que apesar disso, na opinião dela, trabalhar desta forma demanda muito tempo e desta maneira, não seria possível aplicar todos os conteúdos previstos para a série. Isso gerou uma ideia antagônica ao procedimento metodológico utilizado, pois ao mesmo tempo em que se viu uma mudança na prática docente permaneceu a dúvida se a mesma só estava ocorrendo naquele momento por causa da pesquisa. Contudo, vale ressaltar que na fase 4 a prática docente disponibilizada aos alunos proporcionou medidas de aprendizagem mais satisfatórias.

Zanotto (2004) diz que a compete a escola a tarefa de garantir ao aluno uma formação que lhe propicie o acesso aos conhecimentos socialmente acumulados e a aquisição de comportamentos que o capacite atuar sob novas contingências e agir com sucesso em relação ao mundo, em um tempo futuro. Para isso é necessário que os professores tenham o domínio de um vasto conjunto de conhecimentos científicos sobre o mundo físico e social e também, sobre o comportamento humano, de modo a responder pelo ensino formal sistemático de modo eficiente. A mesma autora afirma que essa tarefa inviabiliza-se quando os agentes que atuam nas instituições de ensino não conseguem exercer com competência e autonomia sua função de ensinar. Isso ocorre quando estes encontram-se controlados por contingências que mantêm repertórios comportamentais limitados e repetitivos, por regras impostas arbitrariamente ou construídas a partir de saberes ideologizados, quando se mantêm desinformados, desatualizados ou distantes de saberes necessários para garantir uma prática de ensinar de modo eficiente e autônomo.

Henklain e Carmo (2013) colaboram dizendo que o aluno não é passivo ao processo de aprendizagem, mas que é esperado que ele se disponha a realizar as atividades propostas pelos professores e que ao ter contato com os materiais e procedimentos de ensino, ele se comporte em relação a eles. São as mudanças (ou não) de comportamento do aluno que indicam se os métodos utilizados pelo professor está sendo efetivo. Se não, é necessário repensar em estratégias de trabalho que possam atender a demanda e a qualidade de ensino. É fundamental que o professor tenha noção clara do que pretende ensinar, pois sem isso não há como verificar se houve aprendizagem.

Ao admitir que ao mudar sua prática os alunos tiveram um desempenho melhor, contudo dizer que dessa forma “gasta muito tempo” (dando a ideia de que por vezes não mudaria sua prática para concluir a quantidade de conteúdos presentes no currículo) a docente também admite que o que faz se distancia por vezes do que deveria fazer. Kubo e Botomé (2001, p.145) propõem que o que o docente faz e o que deveria fazer é “uma ampla gama de comportamentos sobre os quais não há ainda conhecimento suficiente e acessível”. Desta forma, descobrir e propor esses comportamentos por meio da produção de conhecimento e desenvolvê-los mediante um sistema de ensino parece ser um caminho viável para uma melhor atuação. Duran (1981) complementa que a atuação do professor tem enfrentado obstáculos que põe em xeque sua efetividade, tornando cada vez mais evidente a ideia de que o que o professor deveria fazer se distancia consideravelmente daquilo que ele faz, provocando a queda da qualidade de ensino e escancarando a deficiência entre as interações educativas e seu produto

A partir deste cenário, foi sugerido à docente um novo planejamento de uma sequência didática a fim de constatar se a mudança na prática se manteve ou não.

4.5 Fase 5

A Fase 5 foi idêntica às Fases 3 e 4, obedecendo as mesmas etapas e respectivos procedimentos, diante de uma nova sequência didática.

4.5.1 Fase 5 – Etapa 1

Nesta etapa foi sugerido, novamente, que a docente falasse sobre uma nova sequência didática, pois seriam repetidos os procedimentos das fases anteriores. A docente disse que continuaria trabalhando o gênero textual História em quadrinhos, pois faria a finalização do trabalho com esta temática.

Sendo assim, ela apontou: a) os principais objetivos; b) as aprendizagens estimadas; c) as práticas de ensino vinculadas às aprendizagens e; d) as correspondências com os descritores das matrizes de referência do SAEB (Quadro 10 – Apêndice F).

Como principais objetivos a docente indicou: identificar os efeitos de humor no texto, incentivar o gosto pela leitura, reconhecer a função e a finalidade do gênero estudado, interpretar o texto com auxílio gráfico, estabelecer relações entre as partes de um texto, identificar o uso da pontuação e de onomatopeias e completar uma história em quadrinhos.

Como aprendizagens estimadas, a participante destacou produzir uma história em quadrinhos contemplando os elementos desse gênero, enfatizar ao escrever o humor no texto, identificar oralmente qual a parte divertida do texto, trocar o texto com o colega, rir quando identifica o humor no texto do colega e falar da piada mesmo sem achar engraçado. Como práticas didáticas para atingir essas aprendizagens a professora pediria para que os alunos realizassem uma produção de texto em quadrinhos e em seguida, compartilhassem com a classe a produção. Ela também enfatizaria as características do gênero para que os alunos conseguissem fazer o exercício e auxiliaria individualmente nas possíveis dúvidas que os educandos apresentassem para produzir o texto.

Como correspondências aos descritores ela indicou D1 (Identificar efeitos de ironia ou humor), D9 (Identificar a finalidade de gêneros de textos diferentes) e D5 (Interpretar o texto com auxílio de material gráfico diverso). Ao término do planejamento, a pesquisadora combinou com a docente uma data para fazer o registro da gravação em vídeo desta aula.

4.5.2 Fase 5 – Etapa 2

A participante selecionou para esta etapa o dia da semana em que tinha duas aulas de Língua Portuguesa para que a pesquisadora fizesse o registro em vídeo. Ao chegar na sala, ela sentou-se no canto direito da sala, pois os alunos estavam sentados em filas. A sala tem 21 (vinte e um) alunos e neste dia faltaram 5 (cinco). A professora iniciou a aula lembrando algumas características da história em quadrinhos oralmente com os alunos como a principal função, o tipo de linguagem utilizado, a importância do texto estar vinculado com as imagens, o uso da pontuação e conforme ela falava, alguns alunos aleatoriamente interagiram com ela.

Em seguida ela entregou uma folha para os alunos com uma história em quadrinhos (Figura 4 – Apêndice F). Desta feita, a história em quadrinhos apresenta balões em branco, para que os mesmos fizessem a produção textual de acordo com o que entenderam da história. Ao olhar os desenhos, alguns alunos riram e um menino disse à docente que fazer aquele exercício seria fácil, pois só de olhar os desenhos dava para ver que era uma cena engraçada. Após eles olharem a atividade, começaram a fazer a produção individualmente.

Enquanto os alunos faziam o exercício a professora passou de carteira em carteira olhando o que os alunos estavam escrevendo e sempre que via erros de pontuação ou que a escrita não estava condizente com o texto ela apontava para o aluno, pedindo para que ele lesse novamente para tentar encontrar algum erro. Na maioria das vezes os alunos percebiam erros gramaticais ou de pontuação e faziam a correção imediata. Quando o aluno não percebia a professora nomeava o erro para que ele corrigisse.

Após o término da produção escrita, a participante pediu para os educandos que trocassem o texto com um colega e que fizesse a leitura do mesmo na tentativa de encontrar o humor. Os alunos trocaram os textos e leram uns a atividade dos outros. Cada aluno leu em média três textos feitos por outro colega.

Em seguida a professora pediu para que dissessem o que tinham achado do texto do amigo e alguns alunos falaram que acharam engraçado ou que não conseguiram encontrar o humor. Sendo assim, ela pediu que todos os alunos, um de cada vez, lessem o seu texto, à frente da sala em voz alta para que todos pudessem conhecer sua produção. Ao final de cada leitura, os alunos eram aplaudidos.

O registro em vídeo durou cerca de uma hora e ao término das leituras a filmagem foi encerrada.

4.5.3 Fase 5 – Etapa 3

Nesta etapa, a pesquisadora elaborou um quadro com os dados da Fase 5 – Etapa 1 (Quadro 10 – Apêndice F), contendo o planejamento da professora sobre a sequência didática que foi ministrada. O citado quadro foi apresentado e discutido com a professora em conjunto com cinco episódios extraídos dos registros da aula ministrada na Fase 5.

Os critérios para seleção dos episódios foram os mesmos adotados nas fases anteriores. Após a exibição de cada episódio, a professora deveria indicar: a) os principais objetivos; b) as aprendizagens alcançadas pelos alunos; c) as práticas de ensino vinculadas às aprendizagens e; d) as correspondências com os descritores da matriz de referência do SAEB.

O vídeo foi dividido em cinco episódios (Quadro 11 – Apêndice F). No primeiro, a docente reforçou com os alunos as características das histórias em quadrinhos questionando-os sobre a principal função desse texto, sobre o tipo de linguagem utilizada, a pontuação e sobre o humor que deveria necessariamente aparecer. Nesse momento do vídeo a docente

destacou que seu principal objetivo era fazer com que os alunos reconhecessem as características e a finalidade do gênero textual história em quadrinhos e perceber o humor no texto. De acordo com ela, as medidas de aprendizagem foram verificadas por meio das ações dos alunos de nomear a função do tipo de texto estudado dizendo que era divertir o leitor, de perceber e falar sobre a piada do texto, falar que o texto escrito deve estar condizente com os desenhos dos personagens e dizer que a fala do texto deve ser informal, como se estivesse falando com um amigo.

Para que os alunos fossem capazes desses fazeres foi necessário que a docente os questionassem sobre as características do texto, sobre sua função, tipo de escrita e falasse que mesmo que o humor do texto não fosse engraçado era necessário identificá-lo. Como correspondências aos descritores ela indicou D9 (Identificar a finalidade de gêneros de textos diferentes).

No segundo episódio a professora entregou aos alunos uma folha com uma história em quadrinhos da Turma da Mônica, porém com os balões em branco e explicou aos educandos que eles deveriam fazer a produção escrita com base nos desenhos, dizendo que as falas deveriam estar condizentes com as ações dos personagens. Ao olhar para os desenhos alguns alunos começaram rir e um deles disse para a docente que *“Fazer o exercício seria fácil, pois só de olhar para os desenhos dá para perceber que a história é engraçada”*, insinuando que a principal função do texto (que é divertir o leitor) apareceria em sua produção.

Como principal objetivo desta interação foi destacado que os educandos deveriam produzir uma história em quadrinhos respeitando as características do gênero e a pontuação. Como medida de aprendizagem a professora destacou o fato dos alunos escreverem o texto inserindo o humor e para isso, como prática pediu para que escreverem as falas dos personagens e passou individualmente de carteira em carteira para esclarecer as dúvidas que cada um tinha, ou seja, ao passar nas carteiras ela lia rapidamente o texto do aluno e quando

achava algum erro de gramática, de pontuação ou quando percebia que alguma fala estava fora do contexto, ela pedia para o aluno ler para ela determinada parte da escrita e o questionava se ele estava vendo algum erro. A participante indicou que na maioria das vezes os alunos percebiam o erro sozinho, porém, quando isso não acontecia ela indicava o que estava errado e em alguns casos apontava como seria a forma correta. A professora destacou D5 (Interpretar o texto com auxílio de material gráfico diverso) como correspondências para essas aprendizagens.

No terceiro episódio foi pedido aos educandos que compartilhassem seu texto com dois ou três colegas, sendo que um teria de ler o do outro na tentativa de identificar o humor e indicar possíveis mudanças percebessem em relação ao texto. Os alunos trocaram entre si os cadernos e alguns riram do texto do colega e outros não, indicou a professora. Como objetivo neste momento, ela apontou que os alunos deveriam compartilhar a sua produção textual com o colega. Para isso, eles deveriam trocar os textos, fazer a leitura e encontrar o humor. Como prática a professora só orientou os educandos a lerem o texto uns dos outros e, não vinculou essas aprendizagens a nenhum descritor.

No quarto episódio, a professora pediu para que os alunos falassem o que acharam do texto do colega. Uma menina disse para a docente que o colega, o qual ela havia lido o texto, não tinha entendido a atividade porque o texto dele *“não teve graça nenhuma”*. Diante desse comentário, a participante questionou o aluno em questão se ele havia achado o texto dele engraçado e o mesmo respondeu afirmativamente indicando que a graça estava *“quando a Mônica disse que não ia dar o sorvete dela para ninguém porque ia comer tudo sozinha e o sorvete cai no chão”*. Em seguida, a professora comentou com os alunos que porque o colega não achou graça no texto do outro não quer dizer que ele saiba ou não realizar a atividade, pois o humor do texto nem sempre vai ser engraçado para todos.

Como objetivo neste episódio a professora novamente destacou que a intenção era que os alunos identificassem o humor no texto e como medida de aprendizagem apurou que através da leitura viu que a maioria dos alunos inventou uma piada diante da sequência de imagens oferecida para a produção textual. Como prática de ensino ela destacou que instigou os alunos a nomearem o humor nos textos dos colegas e indicou D13 (Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados) como correspondência aos descritores.

No quinto e último episódio dessa interação, a professora pediu para que os alunos lessem seu texto em voz alta na frente da sala. Todos os alunos leram o texto indo um de cada vez. A maioria deles leu baixo e não foi possível entender o que escreveram através da leitura, contudo, a docente disse que como ela já havia lido o texto deles individualmente durante a produção não houve necessidade de fazer qualquer pausa naquele momento. Após cada um terminar de ler seu texto, eles foram aplaudidos pela classe. Como objetivo, a docente destacou que tinha intenção de explorar a oralidade dos alunos pedindo que os mesmos lessem o texto na frente da sala. Como medida de aprendizagem ela identificou que os alunos foram até a frente e leram o texto e estabeleceu como correspondência com os descritores D13 (Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados).

4.5.4 Fase 5 – Etapa 4

Nesta etapa a pesquisadora apresentou para a docente o quadro contendo o planejamento da sequência didática com os relatos obtidos na Fase 5 – Etapa 1 (Quadro 10 – Apêndice F) e outro quadro contendo os relatos referentes às interações da Fase 5 – Etapa 3 (Quadro 11 – Apêndice F) explicando que elas assistiriam os episódios novamente e conversariam sobre as atividades efetuadas e selecionadas nos episódios, bem como sobre as medidas de aprendizagem consideradas nestes episódios.

Diante do contato da docente com as interações em vídeo do primeiro episódio, a pesquisadora questionou-a sobre *“Por que todas as vezes que ela ia começar uma sequência didática ela fazia a discussão sobre a finalidade e características do gênero textual, repetindo nas aulas o mesmo processo? E se havia alguma maneira de facilitar essa aprendizagem utilizando outro recurso?”* A participante respondeu que era importante reforçar essas características com os alunos, pois em outras atividades ainda percebia a dificuldade dos alunos em identificarem o humor. Ela relatou que em uma aula durante a semana contou a seguinte piada para a classe:

Uma avó disse para sua neta:

- Eu não quero que você diga duas palavras nunca! Uma é nojenta e a outra é bacana.

E a neta respondeu:

- Está bem! Quais são as palavras?

Ao término da piada, a professora viu que a maioria dos alunos ficou esperando para saber quais eram as duas palavras sem perceber que uma era “nojenta” e a outra “bacana”. Sendo assim ela teve de explicar novamente e para alguns alunos mais de uma vez. Por isso, ela considera a importância de falar sobre as características todas as vezes que trabalha com atividades sobre o gênero textual. A pesquisadora sugeriu novamente, como na Fase 3 – etapa 4, que a participante fizesse um cartaz sobre as principais características de cada gênero textual e fixasse na parede da sala para que os alunos pudessem recorrer sempre que tivessem alguma dúvida, mas ela disse que os alunos não olhavam muito para os cartazes da parede e que já havia feito isso com algumas regras gramaticais e sempre corrige atividades com o mesmo tipo de erro.

A pesquisadora perguntou se ela achava que poderia trabalhar isso de outra forma e disse acreditar que a prática utilizada era a melhor para que os alunos pudessem fixar e aprender a habilidade de identificar o humor no texto e diferenciar os tipos de gênero textuais.

No segundo episódio a pesquisadora indagou a docente sobre quando ela estava passando de carteira em carteira, ela apontou alguns erros na produção escrita dos alunos e indicou várias vezes como seria a forma correta para os mesmos escreverem e se isso, não faria os alunos dependentes de sua condição didática. A docente respondeu que acreditava que sim, já que se estivessem fazendo a Prova Brasil, não haveria ninguém para indicar algum erro ou alguma resposta correta para eles. Contudo, ressaltou que alguns alunos demonstram muitas dificuldades e se não houver alguém que indique o que devem corrigir poderiam não perceber que estavam fazendo algo errado. Ao ser questionada se haveria outra condição didática que oferecesse mais autonomia a esses educandos ela reforçou que sim, mas que poderia levar muito tempo para concluir a atividade não conseguindo avançar nos demais conteúdos.

No terceiro e no quarto episódio, a pesquisadora ressaltou para a docente que nas Fases 3 e 4 desse procedimento ela considerava como medida de aprendizagem o aluno rir quando identificava o humor no texto e que ao ver que muitos alunos não acharam o texto do colega engraçado, mesmo a piada estando evidente ela mantinha sua ideia inicial sobre a medida do aprender. A participante destacou que não e que o fato do aluno falar qual é a piada do texto mesmo sem achar engraçado poderia ser considerada uma medida e não o riso.

No quinto episódio, a pesquisadora disse para a participante que não deu para ouvir a leitura da maioria dos alunos na frente da sala, pois alguns falaram baixo demais e outros taparam o rosto com o caderno e que mesmo assim ela prosseguiu a atividade sugerida sem fazer pausas. A docente justificou que ela já havia lido os textos quando passou pelas carteiras olhando a atividade e que por isso não viu a necessidade de parar para que os outros ouvissem o texto. Ela reforçou que seu objetivo era explorar a oralidade e ao ser questionada se o atingiu, ela reconheceu que não e que poderia ter dado dicas a eles de como falar em público, mas que na hora achou que ficaria cansativo e tomaria muito tempo e por isso não o fez.

Nessa Fase foi possível observar algumas inconsistências no discurso e na prática da docente em relação às fases anteriores. Na etapa 1, que se referiu ao planejamento observou-se um padrão ao ser comparado com as fases 3 e 4. Contudo, o desenvolvimento da metodologia oscilou várias vezes.

Na Fase 5 a professora continuou falando sobre história em quadrinhos. Contudo, dessa vez ela propôs uma produção de texto a partir de uma sequência de imagens disponibilizada por ela, ou seja, todos os alunos construíram um texto partindo dos mesmos desenhos. Para essa atividade, os alunos foram dispostos em filas, o que sugeria a construção individual da atividade. Diferente da Fase 3, a professora não induziu os alunos fornecendo informações do que eles poderiam ou não fazer, mas permitiu que cada um criasse o seu. Ela oportunizou que eles percebessem o erro, porém quando não percebiam ela apontava a resposta correta.

A docente reconheceu aqui que, por vezes, sua condição didática não gerava autonomia nos alunos e que isso poderia prejudicá-los em determinada situação em que teriam de praticar autonomia em relação às suas ações. Ela destacou ainda, que rir da história quando identificasse o humor no texto não poderia ser uma medida de aprendizagem já que achar engraçado ou não é algo muito subjetivo quando falamos de pessoas que estão inseridas em contextos sociais e culturais diversos. A professora, por fim, identificou que quando pediu para que os alunos lessem o texto para a classe, faltou intencionalidade de sua parte, pois um de seus objetivos era desenvolver a oralidade, mas ao lerem o texto na frente da sala os alunos falaram baixo, tamparam o rosto e pouco se entendeu das leituras. Contudo, não houve exploração dessa situação para atingir o objetivo proposto.

Novamente, observou-se nesse momento a preocupação da docente em cumprir os conteúdos da apostila sem a intenção de aprofundar alguns assuntos ou permitir maior participação dos alunos por falta de tempo para terminar tudo o que foi proposto inicialmente

em seu planejamento. Ensinar no contexto escolar visa estabelecer uma relação entre o comportamento do professor e as mudanças ambientais que este promove e o comportamento do aluno decorrente e que definem modificações. Desta forma, o planejamento de condições antecedentes deveria garantir que os alunos atinjam adequadamente os comportamentos esperados por eles dada a intencionalidade da proposta (KUBO; BOTOMÉ, 2001; ZANOTTO, 2004).

Cavalieri (2013) e Santos (2014) em seus estudos verificaram oscilações nas interpretações das participantes em relação às dimensões das matrizes de referência utilizadas por elas, ora apresentando concordância e ora discordância das habilidades observadas em sala de aula. De modo similar, neste estudo a professora participante também apresentou oscilações não só dessas correspondências, mas em como perceber as medidas de aprendizagem advindas da prática docente que busca inserir a emissão de comportamentos relacionados às habilidades preconizadas na matriz de referência do SAEB e que garantem a qualidade de ensino ofertada pela professora. Isso é percebido quando a participante é exposta a intervenções por parte da pesquisadora, reflete sobre suas estratégias de ensino, muda sua prática, mas afirma ser um processo trabalhoso, apontando a inviabilidade em realizá-lo. Dadas essas inconsistências, foi sugerida uma nova interação que viabilizou a constatação ou não da ampliação de repertórios profissionais docentes.

4.6 Fase 6

A Fase 6 foi idêntica às Fase 3, 4 e 5 obedecendo suas respectivas etapas e procedimentos, diante de uma nova sequência didática.

4.6.1 Fase 6 – Etapa 1

Nesta etapa, novamente, a docente deveria selecionar e ministrar uma nova sequência didática, pois seriam repetidos os processos das fases anteriores. Para esse momento, ela disse que continuaria tratando de gêneros textuais, contudo, com foco no poema.

Sendo assim, ela apontou: a) os principais objetivos; b) as aprendizagens estimadas; c) as práticas de ensino vinculadas às aprendizagens e; d) as correspondências com os descritores das matrizes de referência do SAEB (Quadro 12 – Apêndice G).

Como principais objetivos a participante indicou: reconhecer a estrutura de um poema, identificar as características e a função dele e nomear a mensagem que o texto transmite. Dentre as aprendizagens estimadas ela gostaria que os alunos lessem mais esse tipo de texto e que tivessem autonomia ao falar sobre suas características. Diante das práticas de ensino ela destacou a viabilização do acesso desses textos aos alunos e a aplicação de exercícios para que através da interpretação textual os educandos identificassem a mensagem do texto. Para a correspondências com essas aprendizagens ela indicou D6 (Identificar o tema de um texto), D3 (Inferir o sentido de uma palavra ou expressão), D9 (Identificar a finalidade de gêneros de textos diferentes), D14 (Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações), D1 (Localizar informações explícitas de um texto) e D4 (Inferir uma informação implícita de um texto).

4.6.2 Fase 6 – Etapa 2

A participante selecionou para esta etapa, mais uma vez, o dia da semana com duas aulas de Língua Portuguesa para que a pesquisadora fizesse o registro em vídeo. Ao chegar à sala, a pesquisadora sentou-se no fundo e os alunos estavam em duplas selecionadas pela professora. Neste dia todos os 21 alunos matriculados estavam presentes. Sendo assim, dentre

as duplas havia um trio. A professora iniciou a aula falando de algumas características do poema e questionou os alunos se eles sabiam qual era principal função desse texto, como era sua escrita, onde poderia ser encontrado. Nessa interação a docente nomeava alguns alunos para responderem as indagações feitas por ela e, toda vez que algum aluno falava ela começava uma discussão ou debate para que outros tivessem oportunidade de concordar ou discordar da ideia do colega. Isso foi feito até os mesmos emitirem as respostas esperadas por ela.

Em continuidade, a participante pediu para que os alunos abrissem a apostila de Língua portuguesa e fizessem a leitura do poema “Trem de Ferro” de Manuel Bandeira (Figura 5 – Apêndice G). A primeira leitura foi silenciosa. Para a segunda leitura, a professora selecionou alguns alunos para que cada um lesse uma estrofe. Na terceira leitura, a sala toda leu junto com a professora. Ao término da terceira leitura, a professora questionou os alunos se eles haviam percebido alguma coisa diferente enquanto liam. Uma das alunas disse que parecia música. Ao questionar outro aluno sobre a fala da colega ele disse que discordava, pois não parecia música e sim um trem em movimento. Outros alunos concordaram com a fala e a docente reforçou a ideia de que essa era a intenção da leitura em conjunto, ou seja, perceber que o poema tinha musicalidade e se assemelhava com o barulho de um trem.

Em seguida, ela questionou os alunos sobre o sentido de algumas palavras das estrofes e sobre onde estaria a pessoa que estava falando no texto, de onde ele seria e o que estava fazendo. Os alunos construíram hipóteses sobre o personagem, chegando a conclusão de que ele era do sertão e estava voltando para a cidade dele. Ao término da discussão, os alunos responderam um questionário sobre o texto em dupla. Ao terminarem, a professora fez a correção coletiva na lousa.

O registro em vídeo durou cerca de quarenta minutos e ao término das correções a filmagem foi encerrada.

4.6.3 Fase 6 – Etapa 3

Nesta etapa a pesquisadora elaborou um quadro com os dados da Fase 6 – Etapa 1 (Quadro 12 – Apêndice G), contendo o planejamento da professora sobre a sequência didática que foi por ela ministrada. Juntamente com o Quadro 12 – Apêndice G foram apresentados episódios extraídos dos registros em vídeo da aula referente à sequência didática da Fase 6. Novamente, diante de cada episódio, a professora deveria indicar: a) os principais objetivos; b) as aprendizagens alcançadas pelos alunos; c) as práticas de ensino vinculadas às aprendizagens e; d) as correspondências com os descritores da matriz de referência do SAEB.

O vídeo foi dividido em três episódios (Quadro 13 – Apêndice G). No primeiro, a professora começou a questionar os alunos sobre as características do poema, selecionando alguns, que em sua opinião, tinham mais dificuldade em relação aos conteúdos. Ela questionou como era formado o poema, como era sua composição, qual a sua principal função, dentre outras questões. Os alunos, após um momento de discussão entre si responderam que o poema era dividido em estrofes e versos e que em quase todos tinha rima. Uma aluna comentou que gostava muito de poemas porque alguns falam sobre o amor. Outro aluno citou que as letras de música eram poemas e que muitos despertavam sentimentos como amor, alegria ou mesmo tristeza. A professora concordou com os alunos e mediou a discussão para que a maioria falasse sobre os sentimentos que o poema despertava neles.

Para esse episódio, a participante estabeleceu como objetivos: lembrar as características e função de um poema. Como medida de aprendizagem ela considerou a fala dos alunos quando os mesmos afirmaram que o poema é construído em estrofes e versos (apesar de nem todos aparecerem assim), quando disseram que a maioria possui rima e quando falaram que o poema desperta alguns sentimentos nas pessoas. Sobre suas práticas de ensino, ela destacou os questionamentos aos alunos sobre as características do gênero textual estudado, sobre sua função e o oferecimento de poemas para aproximar o contato dos alunos

com esse tipo de texto. Em relação a essas aprendizagens ela estabeleceu correspondência com D9 (Identificar a finalidade de gêneros de textos diferentes).

No segundo episódio os alunos fizeram a leitura do poema, primeiramente sozinhos, depois a professora selecionou alguns para lerem em voz alta e, por último, todos leram junto com ela em voz alta. O objetivo dela com essa leitura foi que os alunos percebessem a estrutura do poema. Como medida de aprendizagem a fala dos educandos quando disseram que o poema tinha o ritmo de um trem em movimento e quando compararam com a música “Ciranda da bailarina” por insinuar que ao ler parece que você está vendo a situação acontecer. Como prática de ensino ela destacou ler coletivamente o texto com os alunos e fazer indagações sobre ele e estabeleceu correspondência com D14 (Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações).

No terceiro episódio a participante fez a correção coletiva com os alunos das questões. Em cada questão eles falavam a resposta, debatiam sobre ela e ao final elaboravam um texto sobre a resposta que era colocado na lousa. O objetivo principal com essas questões era interpretar o sentido do texto, identificar o significado dos versos naquele texto em específico e identificar o tipo de linguagem empregada ali. Como medida de aprendizagem novamente a professora destacou a fala dos alunos quando imitaram o tipo de fala regional, no caso, pessoas do sertão, usando exemplos de palavras como “*canaviá*” (canavial), “*matá*” (matar) “*mimbora*” (embora), identificar através da leitura do texto que “*Ouricuri*” era o nome de uma cidade e não uma palavra com um sentido desconhecido por eles e citar sentimentos que os poemas despertavam em particular em cada um como alegria, tristeza, amor, vontade de chorar, dentre outros. Como práticas de ensino a docente utilizou o discurso e as indagações aos alunos mediante a fala deles nas elaborações das respostas. Como correspondências dessas aprendizagens aos descritores ela destacou D14 (Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações), D4 (Inferir uma informação implícita

em um texto), D10 (Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto) e D12 (Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc).

4.6.4 Fase 6 – Etapa 4

Nesta etapa a pesquisadora apresentou para a docente o quadro contendo o planejamento da sequência didática elaborado na Fase 6 – Etapa 1 (Quadro 12 – Apêndice G) e o outro quadro contendo uma síntese dos relatos referentes às interações da Fase 6 – Etapa 3 (Quadro 13 – Apêndice G) explicando que elas assistiriam os episódios novamente e conversariam melhor sobre a prática oferecida por ela e sobre as medidas de aprendizagem consideradas diante dessas práticas.

Diante do contato da docente com as interações em vídeo com os episódios, a pesquisadora questionou-a sobre como ela estava percebendo as medidas de aprendizagem dos alunos, se estavam atendendo os objetivos inicialmente estabelecidos e esperados por ela e também, se estavam condizentes com a prática de ensino oferecida por ela.

A participante relatou que acreditava ter tido algumas dificuldades para definir medidas de aprendizagem, já que estava entendendo que a pesquisadora queria que ela falasse sobre ações específicas dos alunos em relação ao que ela esperava deles, mas indicou que acredita ter atendido seus objetivos, pois viu por meio da fala dos alunos e de questionários aplicados que a maioria conseguia expressar o entendimento sobre as habilidades trabalhadas.

A docente também ressaltou que precisava abrir mais momentos em suas aulas para os alunos falarem, sem dar tantas instruções. Ela reconheceu que muitas vezes, na tentativa de ajudá-los acaba dando respostas prontas e isso poderia prejudicá-los quando tivessem que realizar a Prova Brasil, por exemplo. Ela relatou ter receio que através de uma prática indutiva

os alunos não fixem nenhum conteúdo ou habilidade em longo prazo e sim apenas para realizarem uma prova e depois esquecerem.

Em comparação com as Fases 3, 4 e 5, o planejamento da docente se distinguiu na fase 6, pois ela destacou menos objetivos (apenas dois) e menos práticas para alcançá-los. Isso sugeriu uma compreensão maior entre as correspondências com as habilidades da matriz do SAEB, já que até então a mesma destacava uma habilidade para atingir diversos objetivos que, descontextualizados muitas vezes, demonstravam pouca compreensão destes com a prática de ensino ofertada.

Em relação às correspondências com os descritores do SAEB, na Fase 6, a professora estimou inicialmente (Etapa 1 – planejamento) que as aprendizagens previstas sustentariam correspondências com seis descritores diferentes envolvendo três tópicos ou temas distintos do componente de Língua Portuguesa (D1, D3, D4 e D6 para o Tópico I / Procedimentos de leitura; D9 para o Tópico II / Implicações do suporte do gênero e/ou enunciador na compreensão do texto; e D14 para o Tópico V / Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido). Três episódios foram selecionados dos registros em vídeo da aula ministrada. Diante dos episódios, a professora replicou uma característica de desempenho já constatada na Fase 5 (Quadro 11 – Apêndice F): estimou que as evidências expostas nos episódios se constituíam em medidas comportamentais de um número mais reduzido de descritores estimados inicialmente na Etapa 1. Assim, os resultados sugerem que a professora, em termos de repertórios profissionais, amplia a discriminação de características dos desempenhos dos alunos inseridas nos episódios ao vincular de modo mais restrito dados de interação dos episódios com descritores. Dentre três episódios, em dois episódios as interações foram relacionados com apenas um descritor e com o terceiro episódio ocorreram estimativas de correspondências com dois descritores. Esta característica de desempenho

sugere que a professora vincula de modo mais discriminado as condições didáticas diante das quais foram emitidas ações correspondentes aos descritores.

Constatou-se também, como outra característica de desempenho da professora, que independente do gênero textual abordado, ela sempre iniciou sua aula falando das características desse gênero e as repete cotidianamente afirmando que os alunos não tem domínio desta habilidade.

Em termos de repertórios profissionais da docência, a docente constatou e descreveu uma aprendizagem necessária: ampliar o repertório discriminativo dos alunos em relação aos gêneros literários. Efetuou de modo recorrente atividades que envolviam o contato com os descritores das Matrizes (a leitura, as estimativas) mas finalizou a Fase 6 “falando “ sobre características dos gêneros e exigindo posteriormente operantes discriminados que sugerissem conhecimentos (“saberes”) dos alunos acerca dos mesmos. Em suma, a reincidência do “falar sobre os gêneros” como estratégia ou prática de ensino durante quatro fases consecutivas e diante de medidas não convincentes de aprendizagens, sugere limitações no alcance da implementação de repertórios de decomposição em situações aplicadas cotidianas. Nitidamente, a professora constatou que “ouvir sobre” não se constitui em condição suficiente para emissão de repertórios que definem o “conhecer” diferentes gêneros. Apesar de tais constatações, todavia, as condições de interação efetuadas no procedimento desta pesquisa mostrou-se insuficiente para garantir que, mediante a decomposição do “conhecer” gêneros literários, práticas de ensino mais graduais pudessem garantir a emissão de classes de operantes que, também de modo gradual, evidenciassem a aprendizagem esperada.

As Matrizes de Referência da Prova Brasil/SAEB especificam seis tópicos (temas) que aglutinam conteúdos curriculares do Ensino Fundamental. Por sua vez, nas Matrizes, cada tópico congrega descritores (habilidades) específicos que definem as aprendizagens esperadas para cada tópico no 5º. ano e no 9º. ano do Ensino Fundamental. Sinteticamente, as Matrizes

textualizam e objetivam conjuntos de aprendizagens (descritores, habilidades) mutuamente excludentes dispostas em seis tópicos (temas). O Quadro 14 expõe a relação mutuamente excludente entre os descritores dispostos nos diferentes tópicos para o 5º. ano do Ensino Fundamental.

O Quadro 16 expõe uma característica robusta das Matrizes: as relações de exclusão mútua entre descritores e tópicos, ou seja, os tópicos congregam descritores específicos, aprendizagens bem delimitadas sem sobreposição. Dentro de um dado tópico (tema) há descritores que definem as aprendizagens preconizadas para o mesmo. Por sua vez, no âmbito das Matrizes, existem aprendizagens convergentes, ou seja, que estão relacionadas com resultados esperados para um mesmo tópico (tema) e aprendizagens complementares, mas vinculadas com tópicos diferentes.

Quadro 16. Tópicos e descritores dispostos nas Matrizes de Referência da Prova Brasil/SAEB no 5º ano do Ensino Fundamental. As células assinaladas em negrito indicam as relações de vinculação entre tópico e descritor.

	I	II	III	IV	V	VI
D1						
D2						
D3						
D4						
D5						
D6						
D7						
D8						
D9						
D10						
D11						
D12						
D13						
D14						
D15						

Legenda:

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 os textos

D15 - Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido.

Tópico IV - Coerência e Coesão no Processamento do Texto

D2 - Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.

D7 - Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.

D8 - Estabelecer relação causa /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

O quadro 17 ilustra as Etapas 1 e 3 das fases 3, 4, 5 e 6 mostrando em cada fase os descritores vinculados com a sequência didática planejada e quais foram os episódios indicados pela professora nos quais havia evidências dos respectivos descritores. Diante de uma exposição repetida da docente a quatro etapas de cada fase constatou-se uma diminuição da ocorrência de apontar diversos descritores a uma mesma aprendizagem. Infere-se dessa forma, uma ampliação do repertório discriminativo da docente quanto ao entendimento e relação dos descritores com as aprendizagens selecionadas.

Quadro 17. Descritores relacionados na Etapa 1 e episódios vinculados na Etapa 3 com os respectivos descritores para as sequencias didáticas ministradas na Etapa 2 das Fases 3, 4, 5 e 6.

ETAPA DESCRITOR	FASE 3		FASE 4		FASE 5		FASE 6	
	ETAPA 1	ETAPA 3	ETAPA 1	ETAPA 3	ETAPA 1	ETAPA 3(*)	ETAPA 1	ETAPA 3
D1	X	3, 4, 5, 9	X	7, 8	X		X	
D2		3, 10						
D3	X	3, 11	X	5, 6, 7			X	
D4	X	4	X				X	3
D5	X	1, 3, 12 13	X	4, 6, 9	X	2		
D6		1					X	
D7								
D8	X							
D9	X	1, 2, 6, 7, 8	X	1, 3, 10, 11	X	1	X	1
D10								3
D11								
D12								3
D13	X		X			4, 5		
D14	X	14					X	2, 3
D15								

(*) Na Fase 5, na Etapa 3, diante do Episódio 3, a professora não indicou nenhum descritor.

Os comentários conclusivos, expostos na próxima seção, ampliam as análises destas oscilações no desempenho da professora, demarcando, a partir das condições metodológicas adotadas neste trabalho, o que se mostrou aquisições de repertórios profissionais da docência e o que, diferentemente, deve estimular investigações adicionais.

5 CONCLUSÃO

Este estudo concentrou-se no campo das políticas públicas das avaliações em larga escala da educação básica, com ênfase na Prova Brasil/SAEB no que abrange o componente curricular de língua portuguesa na busca de verificar possíveis incidências das dimensões dessa avaliação no cotidiano profissional do professor, assim como a transformação de medidas de aprendizagens geradas pelos instrumentos adotados nessa prova em informações que possam orientar e instruir os professores e suas estratégias de ensino utilizadas no dia a dia escolar.

Algumas questões nortearam a relevância dessa pesquisa já que a temática abordada neste trabalho tem se mostrado um desafio para a educação básica no sentido de atrelar os resultados quantitativos desse instrumento avaliativo a uma melhora na prática docente e, conseqüentemente, na aprendizagem dos alunos. Desta forma questionou-se: Como o professor relaciona as interações efetuadas com os alunos em situação de ensino em sala de aula com as aprendizagens (habilidades) preconizadas nas Matrizes de referência do SAEB no dia a dia na escola? O comportamento do professor na sala de aula é orientado (controlado) pelo desenvolvimento (produção) de medidas que correspondem com as habilidades preconizadas nas Matrizes de referência? O que faz o professor quando ele diz que ensina uma habilidade?

A partir desses questionamentos formulou-se o problema de pesquisa a ser investigado e este concentrou-se em duas questões: a primeira foi: Como transformar os principais resultados gerados pela Prova Brasil/SAEB em informações/conhecimentos que possam orientar os professores nas estratégias de ensino adotadas por eles para o componente curricular de Língua Portuguesa?

A segunda questão pertencente ao problema de pesquisa foi: Do que dependeria, em termos do desenvolvimento de repertórios de ensino pelo professor, uma efetiva função instrucional (diagnóstica) dos resultados das avaliações externas em larga escala na educação básica?

Com o intuito de responder essas indagações, o objetivo do presente estudo consistiu em investigar condições de interação colaborativa em ambiente escolar que possam promover o desenvolvimento de aprendizagens profissionais da docência (repertórios de ensino) definidas pela análise operante (em termos de controle de estímulos; relações de dependência entre ações dos alunos e condições didáticas em contexto escolar) de correspondências entre medidas de desempenho obtidas na sala de aula e habilidades previstas em documentos oficiais.

Os principais resultados pautaram-se nos efeitos do recurso metodológico ou, mais precisamente, do conjunto de atividades e de interações efetuadas nas seis fases e respectivas etapas constituintes do procedimento adotado sobre a interpretação da professora quanto às relações entre as aprendizagens dos alunos no cotidiano da sala de aula e os descritores das Matrizes de Referência para o componente curricular de Língua Portuguesa do SAEB.

Em termos conclusivos, dois aspectos complementares devem ser demarcados: O primeiro é a especificação dos repertórios de ensino priorizados no âmbito da Prova Brasil/SAEB, considerada como exemplo de política pública educacional de avaliação externa em larga escala da Educação Básica. O segundo aspecto são as especificidades metodológicas com as quais tais repertórios foram investigados.

Admite-se, neste trabalho, que interpretar ou traduzir a incidência das aprendizagens preconizadas pelos descritores das Matrizes nas interações que os alunos estabelecem com condições de ensino dispostas pelos professores, apresenta-se como condição necessária para qualquer repertório de ensino no âmbito das avaliações externas em larga escala.

Independente do professor concordar ou discordar da adequação de um dado descritor para o processo de escolarização dos alunos, cabe uma pergunta anterior: o que o professor observa, o que ele constata como evidência, como medida comportamental da aprendizagem preconizada pelo descritor? Em termos da leitura operante advogada neste trabalho: o que faz o aluno que sabe (ou que “possui”) tal descritor? Ou o que deveria fazer o aluno que apresenta tal descritor com resultado da exposição a procedimentos de ensino e de avaliação? (BOTOME, 2013; BOTOMÉ, 2006; BOTOMÉ; RIZZON, 1997). Repertórios profissionais de ensino são parcialmente determinados pelas respostas para tais questões.

Cavalieri (2013) e Santos (2014) produziram evidências acerca de respostas para tais indagações. Cavalieri (2013) caracterizou a distância com a qual as ações e as justificativas de uma professora do 5º ano se situavam em relação aos documentos oficiais. Em outros termos, a professora evidenciou dificuldades para identificar medidas dos descritores nas ações dos alunos, com destaque para as diferenças de terminologia entre os relatos que descreviam as aprendizagens dos alunos e a textualização com a qual as aprendizagens preconizadas são dispostas nas Matrizes.

Santos (2014) replicou parcialmente tais dificuldades de identificação, evidenciando que o contato da professora com as discrepâncias entre a interpretação ou a tradução que ela efetua das incidências dos descritores nas ações dos alunos não se mostra instrutivo para alterar, tampouco para modificar tal interpretação ou tradução. Após entrar em contato com ilustrações que evidenciavam as discrepâncias entre as estimativas efetuadas pela professora de correspondências entre medidas de interação, descritores e tópicos, a professora manteve repertórios que admitiam que diferentes aprendizagens inferidas das interações dos alunos seriam medidas de descritores envolvidos simultaneamente com diferentes tópicos.

Uma das questões instigantes deste tipo de interpretação ou tradução das correspondências entre ações dos alunos e aprendizagens preconizadas pelos descritores

repousa nas condições didáticas para o desenvolvimento das aprendizagens. Supondo, como os dados de Cavalieri (2013) e Santos (2014) salientaram, que uma mesma aprendizagem evidenciada pelo aluno corresponda a diferentes descritores, inseridos em diferentes tópicos (temas). Neste caso, então, quais são as condições didáticas que efetivamente poderiam favorecer ou induzir ou estimular o desenvolvimento de tais aprendizagens? As mesmas evidências poderiam ser estimadas como medidas de aprendizagens vinculadas, por exemplo, com medidas de aprendizagens de Variação Linguística (Tópico VI) e Coerência e coesão no processamento do texto (Tópico IV)? Existiriam práticas didáticas com capacidade para desenvolver aprendizagens condizentes com habilidades vinculadas com tais tópicos ou, diferentemente, em termos de repertórios profissionais da docência, tal resultado ilustraria dificuldades formativas definidas por restrições na discriminação de relações operantes?

No contexto destas discussões, o presente estudo propôs ampliar a metodologia de Cavalieri (2013) e de Santos (2014) e inserir atividades nas quais a professora seria explícita e intencionalmente exposta a derivação de classes de respostas que definiriam aprendizagens esperadas no planejamento da própria professora.

De modo mais específico, foi necessário o arranjo de condições nas quais a docente participante deveria: a) identificar aprendizagens evidenciadas, medidas de aprendizagem e condições de práticas de ensino oferecida a partir de sequências didáticas já ministradas e de episódios de registros de aulas; b) estabelecer relações entre as aprendizagens identificadas e os descritores da matriz de referência do SAEB, diante da transcrição de sequências didáticas já ministradas classificando eventos antecedentes, as ações dos alunos e os eventos consequentes a essas ações; c) estabelecer relações entre as aprendizagens identificadas e os descritores da matriz de referência do SAEB, diante da descrição de episódios de registros de aulas classificando em termos de classes de comportamentos terminal e intermediários e d)

diante das interações com análises realizadas pela pesquisadora manter ou alterar prática sustentada anteriormente.

De início, neste estudo, a professora participante, logo na Fase 2, registrou um resultado consistente com os dados anteriores de Cavalieri (2013) e Santos (2014). Foram estimadas correspondências entre uma mesma aprendizagem (p.ex., AP2 – Quadro 3 – Apêndice C) e seis descritores distintos, envolvendo três tópicos diferentes.

Contudo, a exposição da participante aos procedimentos adotados nas Fases 3, 4, 5 e 6 permitiu a identificação de uma regularidade não constatada em estudos anteriores. Na Fase 3, na Etapa 1 (Quadro 6 – Apêndice D), a professora estimou que as aprendizagens esperadas (planejamento) na sequência didática selecionada correspondiam com oito diferentes descritores (D1, D3, D4, D5, D8, D9, D13 e D14) envolvendo quatro tópicos diferentes (I, II, IV e V). Na Etapa 3, desta fase diante dos episódios extraídos da aula referente à sequência didática já ministrada, a professora estimou a presença de aprendizagens correspondentes com o oito descritores (D1, D2, D3, D4, D5, D6, D9, D14) com os mesmos tópicos relacionados na Etapa 1 envolvidos. Cumpre acrescentar, como ilustrado no Quadro 7 – Apêndice D, que, desta feita, um mesmo descritor (D9) foi vinculado com cinco episódios diferentes.

No âmbito deste estudo, tais características sugerem que, em termos de repertórios de ensino, o contato inicial com os procedimentos adotados nesta investigação evidenciaram restrições no estabelecimento de discriminações quanto às relações que definiriam classes de respostas especificadas pelos descritores.

Em outros termos, nas Etapas 1 e 3 da Fase 3, as estimativas de correspondência da professora, consideradas como repertórios de ensino ou como condição relevante para tais repertórios, admitiram que determinadas interações dos alunos (expressas nos episódios) admitiriam múltiplas interpretações, ou seja, seriam traduzidas como medidas comportamentais de descritores distintos inseridos em tópicos diferentes. Em última análise,

teríamos uma reciprocidade na caracterização inicial das correspondências estabelecidas pela professora: Na Fase 2, aprendizagens sustentariam correspondências com diferentes descritores; na Fase 3 – Etapas 1 e 3, descritores estariam presentes em vários episódios distintos.

Um aspecto adicional vinculado com tais reflexões reside nas práticas de ensino e de avaliação. Estimativas abrangentes, generalizantes e com restrita função discriminativa, como foram os repertórios exibidos pela professora nas etapas das Fases 2 e 3, colocam a indagação: será que os episódios ilustraram situações de ensino e de avaliação suficientemente variadas para abranger a variedade de descritores e de tópicos inseridos numa mesma aprendizagem?

Diante das exposições repetidas às quatro etapas das Fases 3, 4, 5 e 6 foi possível evidenciar uma ampliação dos repertórios discriminativos da professora. Na Fase 6 – Etapa 1, diante do planejamento da respectiva sequência didática, seis descritores foram mencionados (D1, D3, D4, D6, D9, D14) envolvendo três tópicos. Na Etapa 3 desta mesma fase, cinco descritores foram relacionados com os mesmos tópicos relacionados. Todavia, apenas um descritor foi estimado como correspondente com as aprendizagens exibidas em dois episódios. Assim, nas análises dos episódios, as correspondências estimadas passaram a envolver, desde a Fase 5, um número menor de descritores sugerindo a aquisição de relevantes habilidades discriminativas no estabelecimento das correspondências solicitadas.

Evidências nos relatos da professora mostram-se consistentes com tal ampliação das habilidades discriminativas. A professora passou a descrever vínculos de dependência mais específicos entre propriedades das mediações por ela oferecidas e características das ações dos alunos.

Admite-se que esta aquisição de habilidades discriminativas, manifestadas nas correspondências estabelecidas e nas análises de relações de dependência relatadas,

constituiu-se em relevante aquisição em termos de repertório de ensino da professora participante.

Contudo, de modo adicional, dois resultados mostram-se indutores de investigações futuras.

Na Fase 5, nitidamente ao reconhecer características relevantes no manejo de contingências em sala de aula, a professora relatou uma preocupação com o tempo necessário para a implementação de estratégias que poderiam favorecer aprendizagens mais consistentes com aquelas preconizadas pelas Matrizes. Ela chegou mesmo a questionar (ou afirmar) se a utilização das estratégias relacionadas com medidas consistentes com os descritores não seria incompatível com a apresentação de todo o conteúdo curricular.

Em termos da Análise do Comportamento, esta ocorrência nos coloca a necessária indagação: o que efetivamente deveria controlar o comportamento de ensinar? Em que medida discussões sobre as variáveis de controle críticas para os repertórios de ensino não exigiriam uma participação coletiva dos segmentos relevantes de uma unidade escolar? Em que extensão a preocupação da professora com a apresentação do programa curricular em detrimento da qualidade das medidas de aprendizagem não expressa conflitos entre demandas de órgãos gestores e prioridades da professora no dia-a-dia com a sua sala de aula?

O refinamento das habilidades discriminativas na identificação das relações que definem as aprendizagens preconizadas, na interpretação da professora, pode significar uma importante aquisição em termos de repertórios de ensino no contexto das avaliações externas em larga escala de Educação Básica. Todavia, como bem salientam Pereira, Marinotti e Luna (2004), imposições e ingerências de gestores podem colocar significativa parcela das ações profissionais dos professores, em especial aquelas envolvendo repertórios de ensino, sob controle de questionáveis contingências de reforçamento negativo e punição, com perdas irreparáveis para a qualidade das aprendizagens envolvidas.

Um segundo resultado igualmente indutor de investigações futuras concentra-se nos reincidentes relatos da professora sobre os insucessos para estabelecer repertórios discriminativos mais efetivos nos alunos quanto aos tipos de gêneros literários.

Tais relatos, no âmbito deste trabalho, sugerem possíveis efeitos seletivos das estratégias de derivação de classes de respostas em comportamentos terminal e intermediários. Diante de atividades que exigiram a especificação de classes de respostas intermediárias para a composição dos repertórios que definiam aprendizagens esperadas, bem como diante de atividades de mediação reincidentes nas etapas das quatro fases consecutivas, foram observadas mudanças nos comportamentos da professora, em especial, quanto à vinculação mais pontual e específica de interação dos alunos com descritores das Matrizes.

Contudo, mesmo diante de repetitivas demonstrações da insuficiência do “ouvir a fala da professora” como repertório inicial para exibir discriminações entre gêneros literários pelas crianças, a professora permaneceu “falando” sobre os gêneros. Em suma, evidências negativas de aprendizagens não se mostraram suficientemente efetivas para instruir sobre repertórios de ensino capazes de estabelecer as classes de estímulos esperadas. Uma possível extensão dos efeitos gerados pelas atividades efetuadas na Fase 2 – Etapa 3 residiria na proposição da decomposição do comportamento de discriminar gêneros literários e, partir de tal decomposição, delinear estratégias de ensino que gradualmente poderiam estabelecer as classes de respostas que compõem tal repertório discriminativo.

A manutenção, pela professora, de práticas expositivas sobre as características dos gêneros literários aos alunos (“falar sobre”) mesmo diante das recorrentes evidências de insucesso, em paralelo com ampliação da discriminação das classes de respostas estimadas como correspondentes aos descritores nas Fases 5 e 6, salientam que as aprendizagens necessárias aos repertórios de ensino, no âmbito das avaliações externas em larga escala, impõem investigações posteriores que procurem conciliar estratégias direcionadas para

habilidades preconizadas nos respectivos documentos oficiais, tanto quanto as aprendizagens relevantes priorizadas pelos currículos e pelas avaliações internas à unidade escolar na qual atuam os professores.

Através do procedimento adotado percebeu-se que as avaliações em larga escala (Prova Brasil/SAEB) tem uma contribuição importante na educação básica já que explicita um dado importante que é a ineficiência do sistema educacional no que se refere ao desempenho dos alunos. Chirinéa e Brandão (2015) apontam que os resultados do SAEB indicam que a maioria dos alunos das escolas públicas não atingem os padrões mínimos de conhecimento nas disciplinas básicas e levantam a problemática também encontrada nessa pesquisa afirmando que há duas posições antagônicas sobre essas avaliações sendo a primeira, considerar os resultados de desempenho como norteadores de políticas de melhoria da qualidade da educação e a segunda, considerar o conteúdo dessa prova como currículo oficial, o que faz com que os professores passem a ensinar os conteúdos escolares que são contemplados nos testes, além de treinarem os alunos para a realização do exame.

Sendo assim, para transformar os principais resultados gerados pela Prova Brasil/SAEB em informações/conhecimentos que possam orientar os professores nas estratégias de ensino adotadas por eles para o componente curricular de Língua Portuguesa, foi necessário a docente compreender que seu comportamento de ensinar influencia diretamente na resposta dos alunos. Quando ela fala que ao mudar sua prática os alunos chegam mais perto das respostas esperadas, mas ao mesmo tempo expõe que não fará sempre desta forma, pois “gasta muito tempo” demonstra uma limitação do procedimento adotado já que o que a professora fala que faz é diferente do que ela faz. Em termos de desenvolvimento de repertórios de ensino pelo professor, uma efetiva função instrucional dos resultados das avaliações externas em larga escala dependeria de considerar a complexidade do processo de ensinar e aprender e a relação entre eles.

Chirinéa e Brandão (2015, p. 479) dizem que “a complexidade do processo educativo não pode ser reduzida a alguns produtos que podem ser mensuráveis ou visíveis, e que servem para fornecer resultados significativos por meio de testes padronizados”. Ao olharmos dessa maneira inferimos a ele um caráter reducionista que aponta uma limitada qualidade educacional, por não considerar outros aspectos além do desempenho estudantil.

Sendo assim, a qualidade de ensino, de acordo com os mesmos autores, ainda é o grande desafio da educação brasileira. Por isso, pesquisas como estas devem ser ampliadas e desenvolvidas em dimensões maiores, a fim de gerarem resultados mais satisfatórios e que possam contribuir com as políticas públicas da educação básica.

Os dados obtidos neste trabalho possibilitaram o alcance dos objetivos propostos, mostrando que, por meio de interação colaborativa no ambiente escolar, é possível promover o desenvolvimento de aprendizagens profissionais da docência definidas pela análise operante de correspondências entre medidas de desempenho obtidas na sala de aula e habilidades previstas nos documentos oficiais.

Sugere-se então, para posteriores estudos que sejam explorados procedimentos metodológicos semelhantes a este com o intuito de desenvolver estratégias de ampliação de aprendizagens docentes que possam contribuir para a melhoria da qualidade do ensino e serem utilizadas em programas de formação de professores, já que a formação inicial e em serviço tem demonstrado limitações. Dentro desse contexto permaneceram algumas indagações: A formação inicial dos docentes permite que eles desenvolvam de maneira efetiva o que foi proposto neste trabalho? Os dados obtidos aqui podem ser utilizados para o desenvolvimento de estratégias de formação em serviço com o intuito de ampliar o repertório docente do professor? E quais seriam as implicações para a aprendizagem dos alunos? Como poderia ser um estudo colaborativo no ambiente escolar, mas desenvolvido em termos mais amplos, envolvendo grupos de professores?

De forma geral, esta pesquisa demonstrou que as avaliações em larga escala contribuem com o processo de ensino aprendizagem por apontarem o desempenho dos alunos em aspectos básicos da educação, contudo a forma como tem sido feito isso traz indícios que precisam ser repensadas novas estratégias, abrangendo a necessidade de estudos futuros que empenhem esforços em direcionar a prática docente e em desenvolver repertórios de ensino que auxiliem o professor no cotidiano escolar.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, A. S. **Aprendizagens profissionais da docência nos anos iniciais do ensino fundamental no contexto das avaliações em larga escala de matemática.** Bauru, SP, 2014. 171p. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, UNESP.
- ALMEIDA, L. C.; DALBEN, A.; FREITAS, L. C. O Ideb: Limites e Ilusões de uma política educacional. **Educação e Sociedade**, v. 34, n. 125, p. 1153-1174, out./dez. 2013.
- AMARO, I. Avaliação externa da escola: repercussões, tensões e possibilidades. **Estudos em Avaliação Educacional**. São Paulo: v. 24, n. 54, p. 32-55, jan./abr. 2013.
- ANDRÉ, M. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**. Porto Alegre: v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010.
- ARRUDA, S. M.; BACCON, A. L. P. O professor como um “lugar”: uma metáfora para a compreensão da atividade docente. **Ensaio Pesquisa em educação em Ciências**, v. 9, n.1, 2007.
- BACCON, A. L. P.; ARRUDA, S. M. Os saberes docentes na formação inicial do professor de física: elaborando sentidos para o estágio supervisionado. **Ciência e Educação**, v.16, n.3, p. 507-524, 2010.
- BONAMINO, A.; SOUSA, S. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: Interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, vol. 38 (2), p. 373-388, 2012.
- BOTOMÉ, S.P. O conceito de comportamento operante como problema. **Revista Brasileira de Análise do Comportamento**. vol 9 (1), 19-46, 2013.
- BOTOMÉ, S.P. Comportamentos profissionais do psicólogo em um sistema de contingências para a sua aprendizagem. **Revista Brasileira de Análise do Comportamento**. vol 2 (2), 171-191, 2006.
- BOTOME, S.P.; RIZZON, L.A. Medida de desempenho ou avaliação da aprendizagem em um processo de ensino: Práticas usuais e possibilidades de renovação. **Chronos**, vol. 30 (1), 7-34, 1997
- 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.
- BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, D.F., 23 de dez. 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Primeiro e Segundo Ciclos do Ensino Fundamental/Língua Portuguesa**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental/SEF, Ministério da Educação, 1997.
- BRASIL. Ministério da educação. CNE/CEB. **Resolução nº4 de 13 de julho de 2010**. Define Diretrizes curriculares nacionais gerais para a Educação Básica. Diário Oficial da União, D.F., 14 de jul. 2010. Seção 1, p. 824

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Matrizes Curriculares de Referência para o SAEB**. 2ª. Ed. Brasília, INEP, 1999.

BRASIL. **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.

BRASIL. **Portaria MEC nº 931, de 21 de março de 2005**. Institui o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, que será composto por dois processos de avaliação: Avaliação Nacional da Educação Básica – ANEB, e a Avaliação Nacional do Rendimento escolar – ANRESC. Diário Oficial da União, D.F., 22 de março de 2005.

CARRARA, K. **Behaviorismo Radical: crítica e metacrítica**. Marília: UNESP – Marília Publicações e São Paulo: FAPESP.

CARMO, J. S. Produção de erros no ensino e na aprendizagem: implicações para a interação professor-aluno. In: MIZUKAMI, M. G. N.; REALI, A. M. M. R. (org.). **Aprendizagem profissional da docência: saberes, contextos e práticas**. São Carlos: EDUFScar/INEP/COMPED, 2002, p. 211-227.

CASTRO, M. H. G. A consolidação da política de avaliação da Educação Básica no Brasil. **Meta: Avaliação**. Vol.1 (3), p. 271-296, 2009

CASTRO, M. H. G. Sistemas de avaliação da educação no Brasil: avanços e novos desafios. São Paulo, v.23, n.1, p.5-18, jan./jun. 2009.

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

CAVALIERI, A. **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 da Aprendizagem). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, UNESP.

CHIRINÉA, A. M.; BRANDÃO, C. F. O IDEB como política de regulação do Estado e legitimação da qualidade: em busca de significados. **Ensaio aval. Pol. Publ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.23, n.87, p.461-484, abr./jun.2015.

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

CORTEGOSO, A.L.; COSER, D. **Elaboração de programas de ensino: Material auto instrutivo**. São Carlos: EDUFSCAR, 2011.

COZBY, P. C. **Métodos de Pesquisa em ciências do comportamento**. São Paulo: Editora Atlas, 2006.

CURY, C. R. J. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, ipu h204/52-20602, julho/2002.

DESGAGNÉ, Serge. **Réflexions sur le concept de collaborative**. Les Journées du CIRADE. Centre Interdisciplinaire de Recherche sur l'Apprentissage et le Développement en Éducation, Université du Québec à Montreal, octobre – 1998. p. 31-46. Tradução-Livre: Adir Luiz Ferreira. Natal/ Novembro- 2003.

DUARTE, C. S. A educação como um direito fundamental de natureza social. **Educ. Soc.**, Campinas, v.28, n. 100 – Especial, p. 691-713, out. 2007.

FELIPE, C.; KIENEN, N. Monitoria no Estágio Básico de Observação do comportamento: aprender ensinando. **Cad. Acad. Palhoça**, Santa Catarina, v. 4, n. 1, p. 1-16, fev./jul. 2012.

FONSECA, A. P. A. **Recursos Interpretativos 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 da Aprendizagem). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, UNESP.

FREITAS, D. N. T. Avaliação da educação básica e ação normativa federal. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 123, p. 663-689, set./dez. 2004.

GIMENES, N. et al. Além da Prova Brasil: investimentos em sistemas próprios de avaliação externa. **Estudos em Avaliação Educacional**. São Paulo, v. 24, n. 55, p. 12-32, abr./ago. 2013.

GIOIA, P. S.; FONAI, A. C. V. A preparação do professor em Análise do Comportamento. **Psicologia da Educação**. São Paulo, n. 25, 2º semestre de 2007, p. 179-190.

GÜNTHER, H. Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão? **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 22, n. 2, p. 201-210, mai./ago. 2006.

HENKLAIN, M. H. O.; CARMO, J. S. Contribuições da análise do comportamento à educação: um convite ao diálogo. **Cadernos de Psicologia**, Campinas, v. 43, n. 149, p. 704-723, mai./ ago, 2013.

KIENEN, N. **Classes de comportamentos profissionais do psicólogo para intervir, por meio do ensino, sobre fenômenos e processos psicológicos, derivados a partir das Diretrizes Curriculares, da formação desse profissional e de um procedimento de decomposição de comportamentos complexos**. Tese. Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Universidade Federal de Santa Catarina, 2008. 692p.

KUBO, O.; BOTOMÉ, S. Ensino-Aprendizagem: Uma interação entre dois processos comportamentais. **Interação em Psicologia**, n. 5, p. 123-132, 2001.

LACERDA, L. R.; MELARA, A. Sistema nacional de avaliação da educação básica: panorama dos vinte anos de práticas avaliativas na rede educacional. In: **XI CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE**, Pontífca Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2013.

LOCATELLI, I. Construção de instrumentos para a avaliação de larga escala e indicadores de rendimento: o modelo SAEB. **Estudos em Avaliação Educacional**, n.25, p. 3-21, 2002.

MAGALHÃES, M. C. C; LIBERALI, F. C. A formação crítico-colaborativa de educadores: a "vida que se vive" - uma complexa escolha metodológica. In: BALDI, E. M. B.; PIRES, G. N. da L.; SALONILDE, M. S. **Políticas educacionais e práticas educativas**. Natal: EDUFRN, 2011.

MATEUS, E. Práticas de formação colaborativa de professores/as de inglês: representações de uma experiência no Pibid. **RBLA**, Belo Horizonte, 2013.

MATTANA, P. E. **Comportamentos profissionais do terapeuta comportamental como objetivos para sua formação**. Florianópolis, SC, 2004. 224f. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC.

MATOS, M. A. Análise de contingências no aprender e no ensinar. In: ALENCAR, E. S. (org.). **Novas contribuições da psicologia aos processos de ensino e de aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 1993, p. 141-165.

MATTOS, C. L. G. A pesquisa em colaboração com o professor: vivências de campo em etnografia crítica de sala de aula. In MATTOS, C. L. G.; CASTRO, P.A., orgs. **Etnografia e educação: conceitos e usos** [online]. Campina Grande: **EDUEPB**, p. 85-100, 2007.

MAUÉS, O. A política da OCDE para a educação e a formação docente. A nova regulação? **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 1, p. 75-85, 2011.

MORAN, E.; MALOTT, R. **Evidence-Based Educational Methods**: San Diego: Elsevier Academic Press, 2004.

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

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

PEREIRA, M. E. M.; MARINOTTI, M.; LUNA, S. V. O compromisso do professor com a aprendizagem do aluno: contribuições da Análise do Comportamento. In: HÜBNER, M. M, MARINOTTI, M (org.). **Análise do Comportamento para a educação**: contribuições recentes. Santo André: ESETEC, Editores associados, 2004.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

RODRIGUES, M. E. **A contribuição do Behaviorismo Radical para a formação de professores – uma análise a partir das dissertações e teses no período de 1970 a 2005**. Tese. Doutorado. Programa de Pós-graduação em Psicologia da Educação. PUC, São Paulo. 788p.

SANTOS. C. **A atuação profissional do professor nos anos iniciais do Ensino Fundamental e o sistema de avaliação da Educação Básica**. Dissertação. 171 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, UNESP.

SANTOS, G. C. V. et al. “Habilidades” e “competências” a desenvolver na capacitação de psicólogo: uma contribuição da Análise do Comportamento para o exame de diretrizes curriculares. **Interação em Psicologia**, Curitiba, v. 13, n. 1, p. 131-145, 2009.

SÃO PAULO, Secretaria da Educação. **Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, códigos e suas tecnologias.** São Paulo: SEE, 2011a.

SÃO PAULO, Secretaria da Educação. **Matrizes de Referência para a Avaliação: Documento Básico.** São Paulo: SEE, 2009a.

SILVA, C. R.; GOBBI, B. C.; SIMÃO, A. A. O uso da análise de conteúdo como uma ferramenta para a pesquisa qualitativa: descrição e aplicação do método. **Organ. Rurais agroind.**, Lavras: v.7, n.1, p.70-81, 2005.

SKINNER, B. F. **Tecnologia de ensino.** São Paulo. Helder, 1972, 260p. 420p.

SKINNER, B. F. **Ciência e comportamento humano.** São Paulo: Martins Fontes, 1985.

SPARVOLI, D. A. P. **Recurso interpretativo funcional como saber docente no ensino de conteúdos curriculares de Matemática.** Bauru, SP, 2008. 153p. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, UNESP.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2002.

TAVARES, C. Z. Teoria da resposta ao item: uma análise crítica dos pressupostos epistemológicos. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 24, n. 54, p. 56-76, jan./abr. 2013.

THOMAZI, A. R. G.; ASINELLI, T. M. T. Prática docente: considerações sobre o planejamento das atividades pedagógicas. **Educar**, Curitiba, n. 35, p. 181-195, 2009.

VIEIRA, R. A.; FERNANDES, C. P. Avaliações externas em foco: percepções e efeitos para o trabalho docente. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 2, n. 1, p. 119-132, jan./jun. 2011.

WIEBUSCH, E. M. **Avaliação externa: um caminho para a busca da qualidade da educação.** Porto Alegre, RS, 2011. 153f. Dissertação (Mestrado em educação). Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do rio Grande do Sul.

ZANOTTO, M. L. B. **Formação de professores: a contribuição da análise do comportamento.** São Paulo: EDUC/ FAPESP, 2000, 183p.

ZANOTTO, M. L. B. Subsídios da Análise do Comportamento para a formação de professores. In: HUBNER, M. M. C. (Org); MARINOTTI, M. (Org). **Análise do comportamento para a educação: contribuições recentes.** 1 ed. São Paulo: ESETEC, 2004, p. 33-47.

ZANOTTO, M. L. B.; MOROZ, M.; GIOIA, P. S. Behaviorismo Radical e Educação. **Rede Psi**, 22 ago. de 2008. Disponível em: < <http://www.redepsi.com.br/2008/08/22/behaviorismo-radical-e-educa-o/>>. Acesso em: 03/11/2015.

APÊNDICE A

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido / Professora

Através do presente termo solicitamos seu consentimento para participar do projeto que estamos realizando nesta escola. Este projeto objetiva desenvolver atividades colaborativas entre a universidade e a escola que possam auxiliar a professora na compreensão dos desempenhos que os alunos apresentam em interação com as condições didáticas que ela disponibiliza em situações de ensino.

De acordo com o planejamento, a participação da professora deverá ocorrer individualmente, sendo que todas as atividades previstas com a professora serão realizadas na escola, em horários compatíveis com a disponibilidade da mesma 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;
- b) Permissão por parte da professora para que a pós-graduanda participe de atividades de observação da dinâmica da turma (classe da 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 professora fizer para que o trabalho não prejudique o andamento das atividades planejadas. O número de observações de cada classe deverá ser definido posteriormente, dependendo do andamento do conteúdo programado pela professora, da compatibilidade de horários entre a pós-graduanda e a programação da professora;
- c) Discutir com a pós-graduanda 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 conhecer e contribuir com a realidade do ensino na escola pública, sendo que isto não depende da identificação da escola e nem da professora, cuja participação será de fundamental importância para a realização do trabalho.

É garantido o direito a professora 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 a mesma ou para a escola.

Termo de autorização

Informo meu aceite em participar do projeto sob responsabilidade de Elen Daiane Quartaroli Fernandes, bem como autorizo a realização dos registros em áudio e em vídeo nas reuniões e nas aulas exclusivamente nas condições dispostas nos termos acima.

Nome da Professora Participante:

Assinatura do participante: _____

Pesquisadora Responsável

APÊNDICE B

Planejamento - Fase 1

Quadro 2 – Planejamento Docente

Sequências Didáticas já ministradas	Sequências didáticas em execução	Sequências didáticas planejadas, ainda não executadas
<ul style="list-style-type: none"> - Diferença entre linguagem formal e informal; - Encontros vocálicos (ditongo, tritongo e hiato); - Divisão silábica e classificação quanto ao número de sílabas e quanto a posição da sílaba tônica; - Acentuação das oxítonas e dos vocábulos monossílabos tônicos. - Sons do X; - Palavras com R, RR S e SS; - Palavras com os dígrafos qu e gu. - Leitura e interpretação de imagens, narrativo, tela, poema em prosa e em verso, página de diário, adivinhas, trava-língua, fábulas, história em quadrinhos e conto. - Localizar informações explícitas; - Inferir o significado de uma palavra ou expressão (sentido); - Inferir informações implícitas no texto; - Identificar o tema, fato de um texto e o que é opinião do personagem; - Interpretar textos com o auxílio de material gráfico (imagens, quadrinhos, folhetos, propaganda); - Finalidade do texto de acordo com seu gênero; - Linguagem formal e informal; - Comparação de textos de gêneros diferentes que tratam do mesmo tema; - Identificar repetições e ou substituições; - Identificar o conflito gerador da narrativa e os elementos que a constroem; - Relação de causa e consequência; - Conjunção e advérbio; - Efeitos de ironia e humor; - Pontuação e organização de diálogo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Pontuação; - Graus de substantivo; - Artigo definido e indefinido; - Gênero e número do substantivo; - Acentuação das paroxítonas final. - Uso de onde e aonde, em cima e embaixo; - Palavras com Z medial e final. - Leitura e interpretação de reportagem, letra de música, poesia e texto argumentativo e cartas 	<ul style="list-style-type: none"> - Adjetivo; - Locução adjetiva e adjetivo pátrio; - Substantivo coletivo. - Uso de senão e se não; - Palavras com G e J, L e U, encontros consonantais. - Leitura e interpretação de crônica, esquema de capa de livro, anedota, parlenda e texto instrucional (receita remédio caseiro e comidas) e contos. - Pronomes pessoais retos e oblíquos; - Verbos (1ª, 2ª e 3ª conjugação): pessoais verbais; - Verbos regulares: presente e pretérito perfeito; - Verbos regulares: pretérito imperfeito e futuro de presente; - Verbos regulares: futuro do pretérito; - Advérbios: tempo e lugar; - Onomatopeia, interjeição. - Uso de Mais e Mas, Mau e Mal. - Leitura e interpretação: poema, texto informativo, história em quadrinhos, resenha de livro, notícia, texto instrucional (bula) e contos.

APÊNDICE C
Quadros referente a Fase 2

Quadro 3 - Fase 2/ Etapas 1 e 2

Aprendizagens previstas ou esperadas inicialmente na Sequencia Didática	Habilidades relacionadas a partir de consulta aos documentos oficiais da Prova Brasil	Práticas e estratégias de ensino e de avaliação adotadas	Principais medidas de aprendizagem	Habilidades relacionadas a partir de consulta aos documentos oficiais da Prova Brasil
<p>AP1 – Reconhecer a finalidade do gênero fábula.</p>	<p>Tópicos IV - Coerência e Coesão no Processamento do Texto I - Procedimentos de leitura III - Relação entre os textos II - Implicações do suporte, do gênero e/ ou do Enunciador na Compreensão do texto.</p> <p>Descritores D1 - Localizar informações explícitas em um texto D4 - Inferir uma informação implícita em um texto D6 - Identificar o tema de um texto D9 - Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.</p>	<p>Estratégias de Ensino - Leituras diárias do gênero fábula. - Disponibilização de livros e textos lidos durante as aulas. - Explicação de características do gênero.</p> <p>Avaliação - Produção textual individual a partir de sequência de imagens. - Leitura da produção dos alunos e dos questionários que eles responderam a partir de textos fornecidos pela docente. - Oralmente através de discussões sobre os textos.</p>	<p>- Compreenderam a estrutura do gênero fábula por identificar oralmente, que os personagens eram animais que se comportavam como seres humanos e ao final, o texto traz um ensinamento. - Confundiram a estruturação do texto (que se assemelha a um texto narrativo), ao escreverem um texto. - Utilizaram vocabulário pobre e apresentaram confusão de ideias na produção escrita. - Na oralidade se expressaram melhor do que na escrita - Dificuldades em expor suas ideias na produção escrita.</p>	<p>Tópicos IV - Coerência e Coesão no Processamento do Texto I - Procedimentos de leitura III - Relação entre os textos II - Implicações do suporte, do gênero e/ ou do Enunciador na Compreensão do texto.</p> <p>Descritores D1 - Localizar informações explícitas em um texto D4 - Inferir uma informação implícita em um texto D6 - Identificar o tema de um texto D9 - Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.</p>
<p>AP2 – Desenvolver o gosto pela leitura</p>	<p>Tópicos I - Procedimentos de leitura III - Relação entre os textos II - Implicações do suporte, do gênero e/ ou do Enunciador na Compreensão do texto.</p> <p>Descritores D6 - Identificar o tema de um texto D9 - Identificar a finalidade de textos</p>	<p>Estratégias de Ensino - Leituras diárias do gênero fábula. - Disponibilização de livros e textos lidos durante as aulas. - Levantar através de discussões o que eles gostaram e o que não gostaram em cada história</p> <p>Avaliação - Oralmente em</p>	<p>- Identificaram os ensinamentos no final de cada história, mesmo que estes não eram explícitos - Nos simulados da Prova Brasil eles conseguiram identificar o gênero fábula, quando assinalavam a alternativa correta. - Reconheceram semelhanças e divergências entre</p>	<p>Tópicos I - Procedimentos de leitura III - Relação entre os textos II - Implicações do suporte, do gênero e/ ou do Enunciador na Compreensão do texto.</p> <p>Descritores D6 - Identificar o tema de um texto D9 - Identificar a</p>

	<p>de diferentes gêneros.</p> <p>D4 - Inferir uma informação implícita em um texto</p> <p>D1 - Localizar informações explícitas em um texto</p> <p>D8 - Estabelecer relação causa /consequência entre partes e elementos do texto</p> <p>D11 - Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato</p>	<p>discussões sobre o texto com os alunos.</p>	<p>diferentes versões de um mesmo texto.</p>	<p>finalidade de textos de diferentes gêneros.</p> <p>D4 - Inferir uma informação implícita em um texto</p> <p>D1 - Localizar informações explícitas em um texto</p> <p>D8 - Estabelecer relação causa /consequência entre partes e elementos do texto</p> <p>D11 - Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato</p>
<p>AP3 – Localizar informações implícitas e explícitas de um texto.</p>	<p>Tópicos</p> <p>I - Procedimentos de leitura</p> <p>III - Relação entre os textos</p> <p>II - Implicações do suporte, do gênero e/ ou do Enunciador na Compreensão do texto.</p> <p>Descritores</p> <p>D1 - Localizar informações explícitas em um texto</p> <p>D4 - Inferir uma informação implícita em um texto</p>	<p>Estratégias de Ensino</p> <p>- Solicitar para que os alunos identificassem os personagens e o que cada um representava na história.</p> <p>- Solicitar que identificassem qual era o ensinamento ou mensagem que o texto transmitiu.</p> <p>- Solicitar que os alunos identificassem certas informações sobre o contexto do texto</p> <p>Avaliação</p> <p>- Oralmente através de discussões sobre o texto</p> <p>- Através de questionários sobre o texto</p>	<p>- A maioria dos alunos não conseguiu identificar informações explícitas ou implícitas no texto. Isso ficou claro através das respostas dos mesmos nos questionários aplicados pela docente e também pela oralidade.</p>	<p>Tópicos</p> <p>I - Procedimentos de leitura</p> <p>III - Relação entre os textos</p> <p>II - Implicações do suporte, do gênero e/ ou do Enunciador na Compreensão do texto.</p> <p>Descritores</p> <p>D1 - Localizar informações explícitas em um texto</p> <p>D4 - Inferir uma informação implícita em um texto</p>
<p>AP4 – Dar significado, sentido a uma palavra ou expressão</p>	<p>Tópicos</p> <p>V - Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido</p> <p>II - Implicações do suporte, do gênero e/ ou do Enunciador na Compreensão do texto.</p> <p>IV - Coerência e Coesão no Processamento do</p>	<p>Estratégias de Ensino</p> <p>- Relacionar determinadas palavras aos seus sinônimos e/ou significados</p> <p>- Estimular o uso do dicionário para identificação de palavras desconhecidas.</p> <p>- Solicitar a</p>	<p>- Utilizaram com mais frequência o dicionário para identificar palavras desconhecidas de um texto.</p>	<p>Tópicos</p> <p>V - Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido</p> <p>II - Implicações do suporte, do gênero e/ ou do Enunciador na Compreensão do texto.</p> <p>IV - Coerência e Coesão no Processamento do</p>

	<p>Texto</p> <p>Descritores D3 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão</p>	<p>identificação do significado de expressões no texto</p> <p>Avaliação - Oralmente através de discussões sobre o texto - Através de questionários sobre o texto - Exercícios sobre a relação das palavras e expressões e seus significados</p>		<p>Texto</p> <p>Descritores D3 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão</p>
<p>AP5- Identificar o tema do texto</p>	<p>Tópicos I - Procedimentos de leitura III - Relação entre os textos II - Implicações do suporte, do gênero e/ ou do Enunciador na Compreensão do texto.</p> <p>Descritores D6 - Identificar o tema de um texto</p>	<p>Estratégias de Ensino - Leituras diárias do gênero fábula - Disponibilização de livros e textos lidos em sala de aula para o manuseio dos alunos.</p> <p>Avaliação - Oralmente através de discussões sobre o texto - Através de questionários sobre o texto</p>	<p>- Conseguiram identificar o tema do texto através da sua estrutura (personagens animais que agem como seres humanos e ensinamentos)</p>	<p>Tópicos I - Procedimentos de leitura III - Relação entre os textos II - Implicações do suporte, do gênero e/ ou do Enunciador na Compreensão do texto.</p> <p>Descritores D6 - Identificar o tema de um texto</p>
<p>AP6 – Dar a própria opinião em relação ao tema do texto</p>	<p>Tópicos I - Procedimentos de leitura III - Relação entre os textos II - Implicações do suporte, do gênero e/ ou do Enunciador na Compreensão do texto.</p> <p>Descritores D6 - Identificar o tema de um texto D1 - Localizar informações explícitas em um texto D4 - Inferir uma informação implícita em um texto D11 - Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato D9 - Identificar a finalidade de textos</p>	<p>Estratégias de Ensino - Solicitar oralmente que identificassem ensinamentos diferentes do que os próprios textos traziam. - Produzir textos que contemplassem características do gênero estudado.</p> <p>Avaliação - Oralmente através de discussões sobre o texto - Através da leitura das produções dos alunos</p>	<p>- Os alunos conseguiram recontar as histórias trabalhadas. - Relacionaram os ensinamentos trazidos em cada texto com fatos cotidianos através da oralidade e de produções textuais escritas.</p>	<p>Tópicos I - Procedimentos de leitura III - Relação entre os textos II - Implicações do suporte, do gênero e/ ou do Enunciador na Compreensão do texto.</p> <p>Descritores D6 - Identificar o tema de um texto D1 - Localizar informações explícitas em um texto D4 - Inferir uma informação implícita em um texto D11 - Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato D9 - Identificar a finalidade de textos</p>

	de diferentes gêneros. D3 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão			de diferentes gêneros. D3 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão
--	---	--	--	---

Quadro 4 - Fase 2/ Etapa 3

Aprendizagens previstas ou esperadas inicialmente na Sequencia Didática	Ações dos alunos que em seu conjunto constituem as habilidades	Práticas docentes diante das quais as ações dos alunos que constituem as habilidades foram emitidas
AP3 – Localizar informações implícitas e explícitas de um texto	<p>1 - Recontar a história</p> <p>2 - Dizer o ensinamento da fábula.</p> <p>3 - Responder para a professora o que o ensinamento do gênero fábula significava.</p> <p>4 – Fazer leitura e a análise do texto</p> <p>4.1 - Localizar no texto quem era o personagem que estava falando.</p> <p>4.2 - Fazer referencia a qual personagem determinada fala do texto está se referindo (quando não é o próprio personagem quem está falando).</p> <p>4.3- Conseguir identificar quem ou ao que se refere uma palavra em destaque no texto.</p>	<p>1 - Oportunizar a leitura individual e coletiva</p> <p>- Discutir com os alunos o texto após a leitura</p> <p>- Questionar aspectos do texto quando os alunos recontavam a historia.</p> <p>2 – Questionar os alunos qual eles achavam que era o ensinamento da fábula.</p> <p>3 - Pedir aos alunos para citarem aspectos do cotidiano que se assemelhassem ao ensinamento da fábula.</p> <p>4 – Oferecer textos para os alunos fazerem a leitura</p> <p>- Formular questionários sobre o texto para que os alunos respondessem</p> <p>4.1; 4.2; 4.3 – Corrigir com os alunos os questionários sobre o texto.</p> <p>- Passar textos na lousa para os alunos copiarem</p> <p>- Treinar com os alunos características do texto (paragrafação, pontuação, organização do caderno).</p> <p>- Questionar os alunos no decorrer das leituras.</p>
AP1 – Reconhecer a função e a finalidade do gênero fábula (objetivo terminal)	<p>1 - Ouvir a leitura de fábulas feita pela professora</p> <p>3 - ler histórias a partir de livros e textos disponibilizados pela professora</p> <p>2 - Cópia e leitura de texto informativo sobre características do gênero</p> <p>4 - Através de exemplos de textos, falar se eram ou não fábulas a partir de características do texto.</p> <p>5 - Identificar o ensinamento do texto e compartilhar oralmente durante a aula.</p> <p>6 - Responder questionário sobre o texto.</p>	<p>1 – Fazer uma leitura diária para os alunos utilizando diferentes gêneros textuais.</p> <p>2 – Passar o texto na lousa para os alunos copiarem no caderno.</p> <p>3 – Disponibilizar em um canto da sala diversos livros para que os alunos pegassem para fazer a leitura.</p> <p>4 – Questionar os alunos no decorrer das sequencias didáticas sobre cada texto estudado, se o mesmo era ou não fábula e porque.</p> <p>- Pedir aos alunos que descrevessem as características do gênero textual.</p> <p>5 – Ao final da leitura deleite questionar os alunos sobre o ensinamento do texto.</p> <p>6 – Formular um questionário de cada texto trabalhado no caderno de leitura e pedir para os alunos responderem.</p> <p>- Fazer a correção individual e coletiva do questionário</p>
AP2 – Desenvolver o gosto pela leitura (objetivo terminal)	<p>1 - Ouvir leituras feitas pela professora diariamente</p> <p>2 - Recontar para a professora oralmente e/ ou através da escrita a</p>	<p>1 – Ler diariamente historias para os alunos</p> <p>2 – Após a leitura diária pedir para os alunos (aleatoriamente) recontarem a história contada.</p>

	<p>historia lida pela professora.</p> <p>3 - Ler livros oferecidos pela professora</p> <p>4 - Identificar oralmente diferenças entre as versões diferentes das mesmas fábulas.</p> <p>5 - Fazer as atividades propostas pela professora.</p> <p>6 - Escolher livros de fábulas dentre livros de outros gêneros.</p>	<p>- Questionar os alunos enquanto os mesmos recontavam a história para que não esquecessem dos detalhes da mesma.</p> <p>3 – Disponibilizar livros de fábulas para os alunos no Cantinho da leitura para que fizessem leituras individuais.</p> <p>4 – Incentivar os alunos oralmente a perceberem diferenças entre as versões do mesmo texto.</p> <p>- Oferecer propositalmente em outras sequencias didáticas exemplos de textos desse gênero trabalhado diferente da versão contada para os alunos para que eles percebessem as diferenças entre as versões.</p> <p>5 – Incentivar a leitura dos alunos através da disponibilização de livros e textos</p> <p>- Pedir para que os alunos respondessem questionários referentes ao texto trabalhado.</p> <p>6 – Através do conjunto de todas as práticas anteriores a professora percebeu que dentre outros gêneros textuais os alunos demonstraram preferencia pelas fábulas.</p>
--	---	---

Quadro 5 - Fase 2/ Etapa 3 (decomposição Nova Sequência didática)

Aprendizagens previstas ou esperadas inicialmente na Sequencia Didática	Ações dos alunos que em seu conjunto constituem as habilidades	Práticas docentes diante das quais as ações dos alunos que definem as habilidades seriam emitidas
Identificar os efeitos de humor no texto	<p>1 – Fazer leitura espontânea de tirinhas</p> <p>2 - Ouvir a leitura feita pela professora</p> <p>3 – Apontar oralmente qual a parte divertida do texto</p> <p>4 – Compartilhar as leituras com a turma e com a professora, contando a piada do texto</p> <p>5 – Assinalar a resposta correta no questionário</p> <p>6 – Rir quando identifica o humor</p> <p>7 – Falar da piada mesmo sem achar engraçado</p> <p>8 – Enfatizar o momento engraçado da historia oralmente com a intenção de que o outro também ria da historia</p> <p>9 – Produzir uma história em quadrinhos</p>	<p>1 – Disponibilizar gibis e tirinhas para os alunos</p> <p>2 – Fazer a leitura deleite diariamente</p> <p>3 e 4 – Questionar os alunos qual o humor no texto ou porque ele está rindo</p> <p>5 - Questionar o aluno o porque ele assinalou determinada resposta no questionário</p> <p>6, 7 e 8 – Questionar o aluno porque ele está rindo</p> <p>9 – Pedir para que o aluno realiza uma produção de texto nesse gênero e que ele compartilhe com a classe após o término de sua produção.</p>

APÊNDICE D

Fase 3

Figura 1 - Sequência Didática Aplicada na Fase 3



Figura 2 - Sequência Didática Aplicada na Fase 3

Chico Bento O TRABALHADOR

1- D1- Que atividades Chico Bento realiza ao longo da história?
 cuida dos animais e corta a lenha.
 cuida dos animais, corta a lenha e leva a marmita.
 ordenha a vaca, cuida dos animais e corta a lenha.
 ordenha a vaca, cuida dos animais, corta a lenha e leva a marmita.

2- D1- Que instrumentos de trabalho Chico Bento utiliza?
 vaca, porcos, galinha, chapéu. casa, marmita, cama e cruz.
 balde, machado, enxada e banquinho. leite, milho, comida e mato.

3- D9- O texto que você leu é:
 fábula receita notícia história em quadrinhos

4- D9- Este texto é uma história em quadrinhos, por quê:
 ensina como ser trabalhador. emprega palavras pouco usadas e difíceis de entender.
 repete informações já conhecidas. combina imagens e palavras para contar uma história.

5- D9- A finalidade principal do texto é:
 ensinar o leitor a trabalhar no campo. informar ao leitor como é a vida no campo.
 apresentar as personagens ao leitor. distrair, entreter o leitor.

6- D1- Onde se passa a história?
 em uma praça em uma escola em um sítio em uma cidade

7- D2- No trecho: "Mãe, já ordenei a Maiada!", a palavra sublinhada é o mesmo que:
 tirar leite cortar lenha levar marmita cuidar dos animais

8- D3- No 3º quadrinho de quem Chico Bento está falando?
 da galinha da porca da vaca da mãe

9- D5- A expressão de Chico Bento no penúltimo quadrinho demonstra que ele está:
 aborrecido cansado triste arrependido

10- D5- No 4º quadrinho a expressão: "TÁ BÃO!", sugere que Chico Bento:
 concordou recusou ignorou desabafou

11- D14- A letra "Z", repetidas no último quadrinho indica que Chico Bento está:
 respirando roncando cantando chorando

Quadro 6 - Fase 3 – Etapa 1

Principais objetivos	Aprendizagens estimadas	Práticas vinculadas às aprendizagens	Correspondências com os descritores das matrizes
<ul style="list-style-type: none"> - Identificar os efeitos de humor no texto - Incentivar o gosto pela leitura - Reconhecer a função e a finalidade desse gênero - Localizar informações implícitas e explícitas de um texto - Inferir o sentido de uma palavra ou expressão - Interpretar o texto com auxílio gráfico - Estabelecer relações entre as partes de um texto - Identificar o uso da pontuação e de onomatopeias - Completar uma história em quadrinhos 	<ul style="list-style-type: none"> - Fazer leitura espontânea de tirinhas - Ouvir a leitura feita pela professora - Ler tirinhas espontaneamente - Apontar oralmente qual a parte divertida do texto - Compartilhar as leituras com a turma e com a professora, contando a piada do texto - Assinalar a resposta correta no questionário - Rir quando identifica o humor - Falar da piada mesmo sem achar engraçado - Enfatizar o momento engraçado da história oralmente com a intenção de que o outro também ria da história - Produzir uma história em quadrinhos contemplando os elementos desse gênero. - Responder corretamente questionários sobre histórias em quadrinhos 	<ul style="list-style-type: none"> - Disponibilizar gibis e tirinhas para os alunos - Fazer a leitura deleite diariamente - Questionar os alunos qual o humor no texto ou porque ele está rindo - Questionar o aluno o porque ele assinalou determinada resposta no questionário - Questionar o aluno porque ele está rindo - Pedir para que o aluno realize uma produção de texto com esse gênero e que ele compartilhe com a classe após o término de sua produção. 	<p>D13 - Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados</p> <p>D9 - Identificar a finalidade de gêneros de textos diferentes</p> <p>D1 - Localizar informações explícitas de um texto</p> <p>D4 - Inferir uma informação implícita de um texto</p> <p>D3 - Inferir o sentido de uma palavra ou expressão</p> <p>D5 - Interpretar o texto com auxílio de material gráfico diverso</p> <p>D8 - Estabelecer relação causa /consequência entre partes e elementos do texto.</p> <p>D14 - Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.</p>

Quadro 7 - Fase 3 – Etapa 3

Principais objetivos	Aprendizagens alcançadas	Práticas vinculadas às aprendizagens	Correspondências com os descritores das matrizes
<p>Episódio 1</p> <ul style="list-style-type: none"> - Relembrar as funções e características do gênero História em Quadrinhos - Despertar o interesse pelo gênero trabalhado 	<ul style="list-style-type: none"> - Identificaram oralmente algumas funções relacionadas ao gênero História em quadrinhos - Identificaram o humor no texto - diferenciaram os tipos dos balões apontando seus significados - Reconheceram o sentido de onomatopeias no texto 	<ul style="list-style-type: none"> - Proporcionou o contato com tirinhas e histórias em quadrinhos como leitura deleite - Questionar os alunos sobre o humor no texto - Mostrar que diferentes tipos de balões podem ter diferentes significados dentro de um texto 	<p>D6 - Identificar o tema do texto</p> <p>D5 - Interpretar o texto com auxílio de material gráfico diverso</p> <p>D9 - Identificar a finalidade de gêneros de textos diferentes</p>
<p>Episódio 2</p> <ul style="list-style-type: none"> - Relembrar características dos 	<ul style="list-style-type: none"> - Falaram sobre características dos gêneros textuais já 	<ul style="list-style-type: none"> - Questionar os alunos para que se recordem das características dos 	<p>D9 - Identificar a finalidade de gêneros de textos diferentes</p>

gêneros textuais já trabalhados (fábula, poema, notícia, História em quadrinhos)	trabalhados em sala de aula como poema, fábula, notícias e da História em quadrinhos.	gêneros textuais que já foram trabalhados em sala de aula	
Episódio 3 - Ler e compreender o texto coletivamente	- Leram o texto em voz alta - Identificaram que o tipo de fala do Chico Bento é diferente (algumas palavras ele fala “errado”) - Entenderam a sequência da história em quadrinhos -	- Selecionar alguns alunos para fazerem a leitura coletiva em voz alta - Auxiliar no entendimento e compreensão das palavras escritas de forma “errada” - Ajudar os alunos a localizar a sequência do texto	D5 - Interpretar o texto com auxílio de material gráfico diverso D1 – Localizar informações explícitas de um texto D2 - Estabelecer relações entre as partes de um texto identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto. D3 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão
Episódio 5 - Localizar informações explícitas e implícitas de um texto - Identificar a ordem do texto	- Localizaram a ordem das ações do Chico Bento - Através dos quadrinhos identificaram o que o Chico Bento fez no decorrer da HQ - Responder corretamente a questão	- Ler a pergunta para os alunos - Instigá-los a apontar a resposta correta através de elementos do texto	D1 – Localizar informações explícitas de um texto D4 - Inferir uma informação implícita de um texto
Episódio 6 - Identificar quais eram os instrumentos de trabalho que o Chico Bento utilizou	- Responderam a questão corretamente sem dificuldades	- Ler a pergunta para os alunos - Questionar os alunos a responderem a questão corretamente - Instigar o aluno a refletir quanto as suas respostas (enquanto eles faziam sozinhos)	D1 – Localizar informações explícitas de um texto
Episódio 7 - Identificar o que é uma história em quadrinhos	- Responderam a questão corretamente - Falaram o que é uma história em quadrinho (que é feita por meio de quadrinhos)	- ler a pergunta para os alunos - Auxiliar na localização da resposta correta - Levar os alunos a refletirem o porquê desse texto ser uma história em quadrinhos	D9 - Identificar a finalidade de gêneros de textos diferentes
Episódio 8 - Identificar elementos de uma história em quadrinhos	- Responderam a questão corretamente - Refletiram cada alternativa para encontrarem a resposta certa por meio de indagações da professora	- Ler a pergunta com os alunos - Discutir cada alternativa instigando os alunos a entenderem o porque determinada alternativa é a correta	D9 - Identificar a finalidade de gêneros de textos diferentes

	- Diferenciaram linguagem formal e informal		
Episódio 9 - Identificar elementos de uma história em quadrinhos	- Responderam a questão corretamente - Refletiram cada alternativa para encontrarem a resposta certa por meio de indagações da professora	- Ler a pergunta com os alunos - Discutir cada alternativa instigando os alunos a entenderem o porque determinada alternativa é a correta	D9 - Identificar a finalidade de gêneros de textos diferentes
Episódio 10 - Localizar informações no texto	- Responderam a questão corretamente - Refletiram cada alternativa para encontrarem a resposta certa por meio de indagações da professora	- Ler a pergunta com os alunos - Discutir cada alternativa instigando os alunos a entenderem o porque determinada alternativa é a correta	D1 – Localizar informações explícitas de um texto
Episódio 11 - Identificar o sentido de uma palavra no texto	- Responderam a questão corretamente - Refletiram cada alternativa para encontrarem a resposta certa por meio de indagações da professora	- Ler a pergunta com os alunos - Discutir cada alternativa instigando os alunos a entenderem o porque determinada alternativa é a correta	D2 - Estabelecer relações entre as partes de um texto identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.
Episódio 12 - Localizar informações no texto	- Responderam a questão corretamente - Refletiram cada alternativa para encontrarem a resposta certa por meio de indagações da professora	- Ler a pergunta com os alunos - Discutir cada alternativa instigando os alunos a entenderem o porque determinada alternativa é a correta - Mostrar o 3º quadrinho para os alunos identificarem a quem se refere a fala	D3 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão
Episódio 13 - Interpretar o texto através dos quadrinhos	- Responderam a questão corretamente - Refletiram cada alternativa para encontrarem a resposta certa por meio de indagações da professora	- Ler a pergunta com os alunos - Localizar o penúltimo quadrinho e discutir com os alunos qual a expressão do Chico Bento - Discutir cada alternativa instigando os alunos a entenderem o porque determinada alternativa é a correta	D5 - Interpretar o texto com auxílio de material gráfico diverso
Episódio 14 - Interpretar o texto através dos quadrinhos	- Responderam a questão corretamente - Refletiram cada alternativa para	- Ler a pergunta com os alunos - Localizar o quarto quadrinho e discutir	D5 - Interpretar o texto com auxílio de material gráfico diverso

	encontrarem a resposta certa por meio de indagações da professora	com os alunos qual o sentido da fala do Chico Bento - Discutir cada alternativa instigando os alunos a entenderem o porque determinada alternativa é a correta	
Episódio 15 - Identificar o sentido de onomatopeias no texto	- Responderam a questão corretamente - Refletiram cada alternativa para encontrarem a resposta certa por meio de indagações da professora	- Ler a pergunta com os alunos - Localizar o ultimo quadrinho e discutir com os alunos qual o sentido letra Z - Discutir cada alternativa instigando os alunos a entenderem o porque determinada alternativa é a correta	D14 – Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.

APÊNDICE E

Fase 4

Figura 3 - Sequência didática aplicada na Fase 4

TURMA DA MÔNICA

Maurício de Sousa

1. A palavra claro, no segundo quadrinho, significa:

- (a) o contrário de escuro.
- (b) o contrário de pode.
- (c) o mesmo que escuro.
- (d) o mesmo que pode.

2. Mônica ficou aborrecida por que:

- (a) entendeu diferente o sentido da palavra pintar.
- (b) implicou com o assobio do Cebolinha.
- (c) pensou que o amigo ia pintar o retrato dela.
- (d) respondeu apressadamente à pergunta.

3. Os três quadrinhos mostram Cebolinha

- (a) caminhando na direção da escola.
- (b) indo para uma escola de pintura.
- (c) vestindo-se como um pintor de quadros.
- (d) voltando alegremente da aula de música.

4. O primeiro e o terceiro quadrinhos indicam que o personagem está:

- (a) assobiando uma melodia.
- (b) pensando na nota da prova.
- (c) atrasado para a aula de música.
- (d) querendo ir embora depressa.

5. O ponto de interrogação em: **“Monica, posso te pintar ?”** Indica que Cebolinha está:

- (a) concordando.
- (b) perguntando.
- (c) afirmando.
- (d) obedecendo

6. O texto que você leu é:

- (a) uma fábula
- (b) uma receita
- (c) uma notícia.
- (d) uma história em quadrinhos

7. Este texto é uma história em quadrinhos porque:

- (a) emprega palavras pouco usadas e difíceis de entender.
- (b) ensina a fazer uma pintura.
- (c) combina imagens e palavras para contar uma história.
- (d) repete muitas informações já conhecidas.

Quadro 8 - Fase 4/ Etapa 1

Principais objetivos	Aprendizagens estimadas	Práticas vinculadas às aprendizagens	Correspondências com os descritores das matrizes
<ul style="list-style-type: none"> - Identificar os efeitos de humor no texto. - Reconhecer a função do gênero textual História em Quadrinhos - Diferenciar Tirinhas e Histórias em quadrinhos - Localizar informações implícitas e explícitas de um texto - Inferir o sentido de uma palavra ou expressão - Interpretar o texto com auxílio gráfico - Estabelecer relações entre as partes de um texto 	<ul style="list-style-type: none"> - Fazer leitura espontânea do texto - Entender o sentido das partes do texto - Apontar oralmente qual a parte divertida do texto - Rir quando identificar o humor - Falar do humor mesmo se não achar engraçado - Nomear a diferença entre história em quadrinhos e tirinhas. - Entender o sentido do texto mesmo quando não tem falas nos quadrinhos. - Responder corretamente questionários sobre histórias em quadrinhos 	<ul style="list-style-type: none"> - Questionar os alunos qual o humor no texto. - Deixar com que o aluno leia o texto e explorar junto com a turma as primeiras impressões sobre o texto - Explorar todas as respostas do questionário e não apenas a correta - Questionar o aluno o porque ele assinalou determinada resposta no questionário 	<p>D13 - Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados</p> <p>D9 - Identificar a finalidade de gêneros de textos diferentes</p> <p>D1 – Localizar informações explícitas de um texto</p> <p>D4 - Inferir uma informação implícita de um texto</p> <p>D3 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão</p> <p>D5 - Interpretar o texto com auxílio de material gráfico diverso</p>

Quadro 9 - Fase 4/ Etapa 3

Principais objetivos	Aprendizagens alcançadas	Práticas vinculadas às aprendizagens	Correspondências com os descritores das matrizes
<p>Episódio 1</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer as características do gênero História em Quadrinhos 	<ul style="list-style-type: none"> - Nomearam que a função da História em quadrinhos é divertir. - Vincularam exemplos anteriores trabalhados em sala de aula para apontar características do gênero textual estudado. - 	<ul style="list-style-type: none"> - Questionar os alunos quanto as características do gênero textual - Questionar qual a função do texto - Mostrar que mesmo quadrinhos que não tem falas escritas tem significado no contexto do texto - Explorar a oralidade dos alunos, com ênfase naqueles que não costumam expor suas ideias no coletivo. 	<p>D9 - Identificar a finalidade de gêneros de textos diferentes</p>
<p>Episódio 2</p> <ul style="list-style-type: none"> - Diferenciar linguagem formal e informal 	<ul style="list-style-type: none"> - Falaram que linguagem informal é quando conversamos com os amigos e nessa linguagem se pode falar errado. - Falaram que linguagem formal é quando se fala tudo certo, com alguém que não conhecemos ou em uma entrevista de 	<ul style="list-style-type: none"> - Instigar os alunos a reconhecerem o que é linguagem formal e informal - Reforçar que na história em quadrinhos, geralmente a linguagem é informal - Proporcionar aos alunos o debate de ideias para que cheguem a um consenso de definição entre os dois 	<p>Não vinculou a nenhum descritor.</p>

	<p>emprego.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Quando a aluna cita os exemplos: Linguagem informal – falar com a tia “E aí, beleza?” Linguagem formal – falar com o prefeito “Oi. Tudo bem?” 	tipos de linguagem	
Episódio 3 - Diferenciar história em quadrinhos e tirinhas	<ul style="list-style-type: none"> - Falaram que a história em quadrinhos é maior do que a tirinha - Falaram que a tirinha pode ter de três a quatro quadrinhos 	<ul style="list-style-type: none"> - Questionar os alunos sobre a diferença entre HQ e tirinhas - Proporcionar o debate entre as diversas opiniões da sala até chegarem ao consenso de que a HQ é maior do que a tirinha 	D9 - Identificar a finalidade de gêneros de textos diferentes
Episódio 4 - Ler e compreender o texto coletivamente - Perceber o humor no texto	<ul style="list-style-type: none"> - Ler o texto em voz alta - Acharam a história engraçada - Perceberam que símbolos também tem significados nesse tipo de texto (Cebolinha estava assobiando porque no balãozinho dele estava desenhada uma nota musical) 	<ul style="list-style-type: none"> - Selecionar alguns alunos para fazerem a leitura coletiva em voz alta - Auxiliar no entendimento e compreensão do texto dando ênfase ao sentido daqueles quadrinhos que não tem fala 	D5 - Interpretar o texto com auxílio de material gráfico diverso
Episódio 5 - Inferir o sentido de uma palavra ou expressão no texto	<ul style="list-style-type: none"> - Falaram que claro na questão especificada significava o mesmo que pode - Exemplificaram que se a palavra claro fosse o contrário de escuro o Cebolinha deveria ter feito a pergunta de outra forma (Ex. Monica hoje o dia está claro ou escuro?) 	<ul style="list-style-type: none"> - Pedir para que um aluno leia a questão em voz alta - Discutir com os alunos todas as respostas permitindo que eles debatam sobre suas opiniões referentes a cada uma delas. - Pedir para que o aluno exemplifique como seria a situação se a resposta fosse diferente da correta. - Mediar a discussão entre os alunos 	D3 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão
Episódio 6 - Inferir o sentido de uma palavra ou expressão no texto - Interpretar o texto com auxílio de material gráfico diverso	<ul style="list-style-type: none"> - Entenderam que a palavra claro pode ter diferentes significados mas a palavra pintar não. - Buscaram no dicionário o que significava a palavra aborrecida - Debateram o porque a Monica ficou aborrecida chegando ao consenso de que ela entendeu que o Cebolinha ia pintar um retrato dela, mas na verdade ele pintou ela. 	<ul style="list-style-type: none"> - Pedir para que um aluno leia a questão em voz alta - Discutir com os alunos todas as respostas permitindo que eles debatam sobre suas opiniões referentes a cada uma delas. - Comparar com os alunos os sentidos das palavras claro e pintar 	D3 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão D5 - Interpretar o texto com auxílio de material gráfico diverso
Episódio - Interpretar o texto com	- Através dos desenhos perceberam que o	- Pedir para que um aluno leia a questão em voz alta	D3 – Inferir o sentido de uma palavra ou

<p>auxílio de material gráfico diverso</p> <ul style="list-style-type: none"> - Localizar informações explícitas no texto 	<p>Cebolinha estava indo para uma escola de artes por causa da roupa que estavam usando</p> <ul style="list-style-type: none"> - Debateram que o fato de no balãozinho aparecer uma nota musical não necessariamente ele estaria indo para uma escola de música. 	<ul style="list-style-type: none"> - Discutir com os alunos todas as respostas permitindo que eles debatam sobre suas opiniões referentes a cada uma delas. 	<p>expressão</p> <p>D1 – Localizar informações explícitas de um texto</p>
<p>Episódio 8</p> <ul style="list-style-type: none"> - Localizar informações explícitas no texto 	<ul style="list-style-type: none"> - Através do desenho da nota musical inferiram que o Cebolinha estava assobiando uma melodia. - Compararam as outras respostas e debateram como seria se eles estivesse pensando na nota da prova, atrasado para a aula de música ou com pressa de ir embora. 	<ul style="list-style-type: none"> - Pedir para que um aluno leia a questão em voz alta - Discutir com os alunos todas as respostas permitindo que eles debatam sobre suas opiniões referentes a cada uma delas. - Pedir para que o aluno exemplifique como seria a situação se a resposta fosse diferente da correta. 	<p>D1 – Localizar informações explícitas de um texto</p>
<p>Episódio 9</p> <ul style="list-style-type: none"> - Interpretar o texto com auxílio de material gráfico diverso 	<ul style="list-style-type: none"> - Falaram que o ponto de interrogação é utilizado sempre para perguntas - Identificaram que com a frase “Monica posso te pintar?” o Cebolinha estava fazendo uma pergunta para a Mônica. - Exemplificaram como a frase seria se ele estivesse afirmando Ex. Monica eu vou te pintar. 	<ul style="list-style-type: none"> - Pedir para que um aluno leia a questão em voz alta - Discutir com os alunos todas as respostas permitindo que eles debatam sobre suas opiniões referentes a cada uma delas. - Pedir para que o aluno exemplifique como seria a situação se a resposta fosse diferente da correta. 	<p>D5 - Interpretar o texto com auxílio de material gráfico diverso</p>
<p>Episódio 10</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer as características dos diferentes gêneros textuais 	<ul style="list-style-type: none"> - Reconheceram que o texto é uma história em quadrinhos - Exemplificaram qual seria o ensinamento dele caso fosse uma fábula - Falaram como seria o texto caso fosse uma notícia 	<ul style="list-style-type: none"> - Pedir para que um aluno leia a questão em voz alta - Discutir com os alunos todas as respostas permitindo que eles debatam sobre suas opiniões referentes a cada uma delas. - Pedir para que o aluno exemplifique como seria a situação se a resposta fosse diferente da correta. 	<p>D9 - Identificar a finalidade de gêneros de textos diferentes</p>
<p>Episódio 11</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer as características dos diferentes gêneros textuais 	<ul style="list-style-type: none"> - Falaram que a historia em quadrinhos é um texto que combina imagens e palavras dentro de balões e que se for diferente disso não pode ser considerado uma HQ. 	<ul style="list-style-type: none"> - Pedir para que um aluno leia a questão em voz alta - Discutir com os alunos todas as respostas permitindo que eles debatam sobre suas opiniões referentes a cada uma delas. - Pedir para que o aluno exemplifique como seria a situação se a resposta fosse diferente da correta. 	<p>D9 - Identificar a finalidade de gêneros de textos diferentes</p>

Quadro 10 - Fase 5/ Etapa 1

Principais objetivos	Aprendizagens estimadas	Práticas vinculadas às aprendizagens	Correspondências com os descritores das matrizes
<ul style="list-style-type: none"> - Identificar os efeitos de humor no texto. - Incentivar o gosto pela leitura - Reconhecer a função e a finalidade do gênero estudado. - Interpretar o texto com auxílio gráfico - Estabelecer relações entre as partes de um texto - Identificar o uso da pontuação e de onomatopeias - Completar uma história em quadrinhos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Produzir uma história em quadrinhos contemplando os elementos desse gênero. - Enfatizar ao escrever o humor no texto. - Identificar oralmente qual a parte divertida do texto. - Trocar o texto com o colega, rir quando identifica o humor no texto do colega. - Falar da piada mesmo sem achar engraçado 	<ul style="list-style-type: none"> - Pedir para os alunos realizarem uma produção de texto em quadrinhos e compartilhar com a classe essa produção. - Enfatizar as características do gênero textual estudado 	<p>D1 – Localizar informações explícitas de um texto</p> <p>D9 - Identificar a finalidade de gêneros de textos diferentes</p> <p>D5 - Interpretar o texto com auxílio de material gráfico diverso</p>

Quadro 11 - Fase 5/ Etapa 2

Principais objetivos	Aprendizagens alcançadas	Práticas vinculadas às aprendizagens	Correspondências com os descritores das matrizes
<p>Episódio 1</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer as características e a finalidade do gênero História em Quadrinhos - Perceber o humor no texto 	<ul style="list-style-type: none"> - Nomearam que a função da História em quadrinhos é divertir. - Disseram que toda história em quadrinhos deve ter uma piada. - O texto deve ser escrito de acordo com os desenhos - A fala do texto é informal, como se estivesse conversando com um amigo 	<ul style="list-style-type: none"> - Questionar os alunos quanto as características do gênero textual - Questionar qual a função do texto - Instigar os alunos que nem todas as histórias em quadrinhos são engraçadas - Reforçar ideias sobre o tipo da escrita 	<p>D9 - Identificar a finalidade de gêneros de textos diferentes</p>
<p>Episódio 2</p> <ul style="list-style-type: none"> - Produzir uma história em quadrinhos respeitando as características do gênero e a pontuação 	<ul style="list-style-type: none"> - Escreveram uma história em quadrinhos a partir de cenas pré-estabelecidas respeitando suas características e inserindo o humor no texto. Identificaram o uso da pontuação (Disseram que travessão não poderia ser colocado em textos como esse) 	<ul style="list-style-type: none"> - Pedir para os alunos fazerem uma produção escrita - Passar individualmente de carteira em carteira para esclarecer possíveis dúvidas e observar as produções 	<p>D5 - Interpretar o texto com auxílio de material gráfico diverso</p>

<p>Episódio 3 - Compartilhar o texto com um colega</p>	<p>- Trocaram o texto com o colega para que um lesse o do outro - Encontrar o humor no texto e nomeá-lo</p>	<p>- Pedir para que os alunos trocassem os textos entre si</p>	<p>Não vinculou a nenhum descritor</p>
<p>Episódio 4 - Identificar o humor no texto</p>	<p>- inventou uma piada para escrever no texto</p>	<p>- solicitou que os alunos falassem sobre a piada do texto</p>	<p>D13 - Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados</p>
<p>Episódio 5 - Explorar a oralidade</p>	<p>- Ler o texto em voz alta - Encontrar o humor no texto</p>	<p>- Pedir para os alunos lerem o texto em voz alta na frente da sala</p>	<p>D13 - Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados</p>

APÊNDICE G

Fase 6

Figura 5 - Sequência didática aplicada na Fase 6

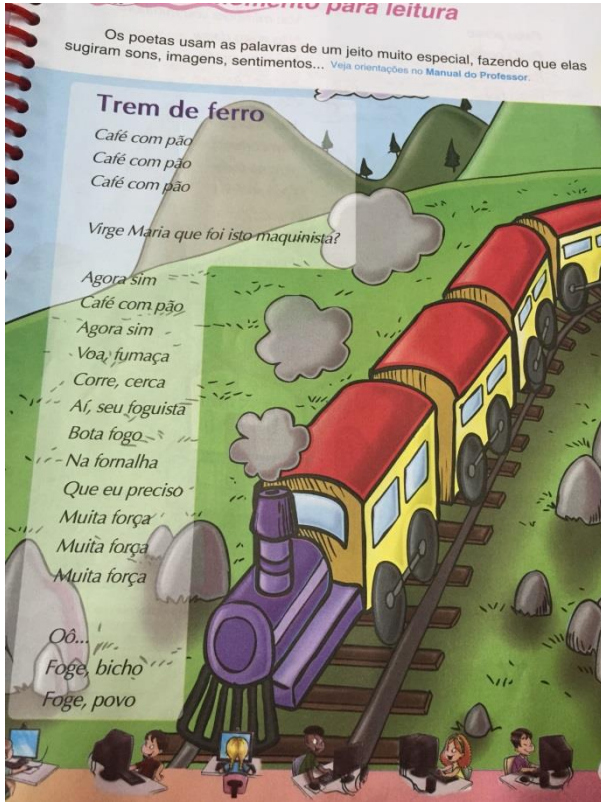


Figura 6 - Sequência didática aplicada na Fase 6

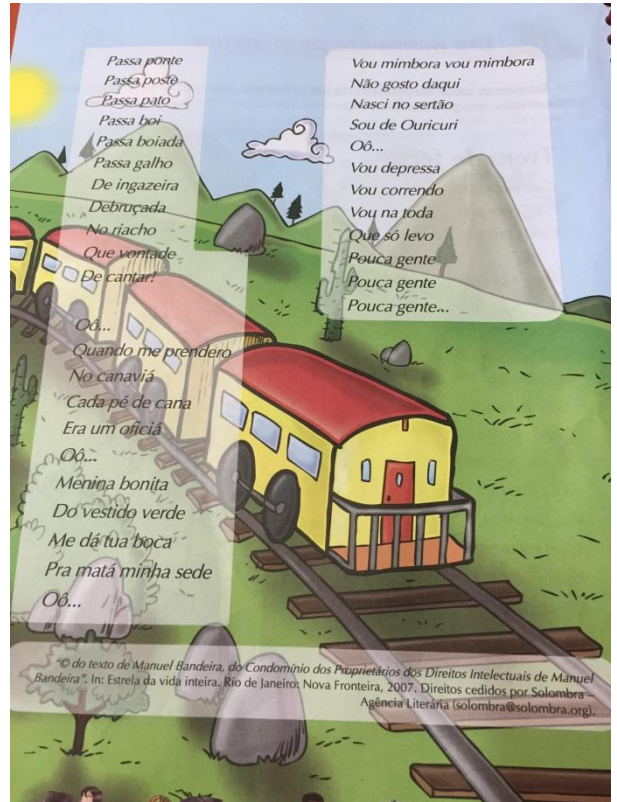


Figura 7 - Sequência didática aplicada na Fase 6

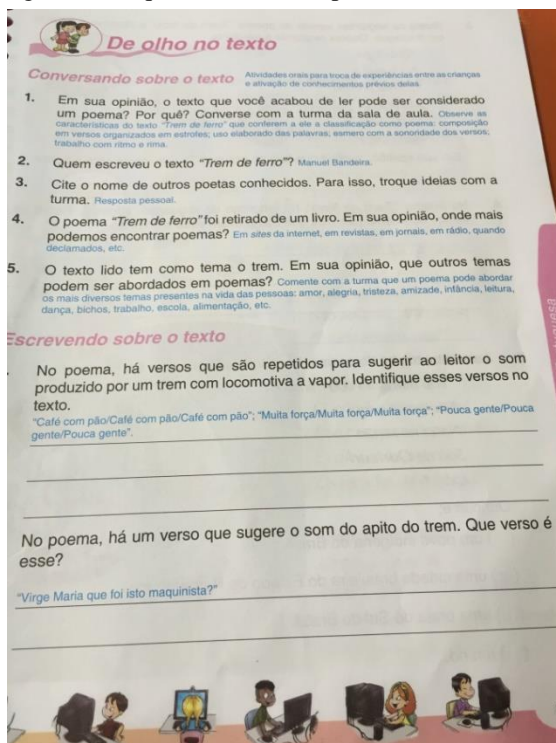
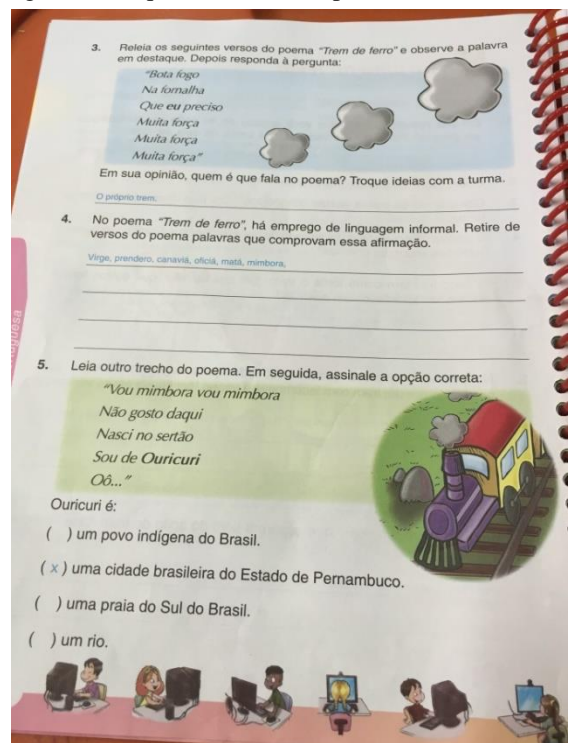


Figura 8 - Sequência didática aplicada na Fase 6



Quadro 12 - Fase 6/ Etapa 1

Principais objetivos	Aprendizagens estimadas	Práticas vinculadas às aprendizagens	Correspondências com os descritores das matrizes
<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer a estrutura de um poema - Identificar as características e a função de um poema - Relacionar o poema a outros tipos de textos - Nomear a mensagem que o poema quer transmitir 	<ul style="list-style-type: none"> - ler mais poemas - Falar sobre as características principais do poema 	<ul style="list-style-type: none"> - Oferecer acesso a esse tipo de texto - Dar exercícios para eles identificarem a mensagem do texto 	<ul style="list-style-type: none"> D6 - Identificar o tema de um texto D3 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão D9 - Identificar a finalidade de gêneros de textos diferentes D14 – Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações. D1 – Localizar informações explícitas de um texto D4 - Inferir uma informação implícita de um texto.

Quadro 13 - Fase 6/ Etapa 3

Principais objetivos	Aprendizagens alcançadas	Práticas vinculadas às aprendizagens	Correspondências com os descritores das matrizes
<p>Episódio 1</p> <ul style="list-style-type: none"> - Relembrar as características e função de um poema 	<ul style="list-style-type: none"> - Falaram que o poema é dividido em estrofes e versos - Reconheceram a presença de rimas na maioria deles - Falaram que o poema desperta sentimentos nas pessoas 	<ul style="list-style-type: none"> - Questionar os alunos quanto as características do gênero textual - Questionar qual a função do texto - Oferecer o contato com poemas 	<ul style="list-style-type: none"> D9 - Identificar a finalidade de gêneros de textos diferentes
<p>Episódio 2</p> <ul style="list-style-type: none"> - perceber a estrutura de um poema 	<ul style="list-style-type: none"> - Identificaram que letras de música podem ser consideradas poemas - Compararam o trem com a musica “Ciranda da bailarina” - Falar que o poema tem o ritmo de um trem em movimento 	<ul style="list-style-type: none"> - Ler coletivamente o texto com os alunos 	<ul style="list-style-type: none"> D14 - Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.
<p>Episódio 3</p> <ul style="list-style-type: none"> - Interpretar o texto - Identificar sentidos dos versos dentro do texto - Identificar o tipo de linguagem empregada no texto 	<ul style="list-style-type: none"> - Imitaram o tipo da fala regional (sertão) - identificar que Ouricuri era uma cidade e que não tinha que identificar o sentido da palavra - falavam sobre sentimentos que o poema despertava (Chora quando ouve uma música) 	<ul style="list-style-type: none"> - questionar os alunos sobre o sentido do poema - corrigir as questões sobre o texto coletivamente 	<ul style="list-style-type: none"> D14 - Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações. D4 – Inferir uma informação implícita em um texto D10 – Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto D12 - Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc