

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JULIO DE MESQUITA FILHO” UNESP
BAURU PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA DO
DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM

TAYNARA DANIEL DE OLIVEIRA

**REPERTÓRIO DE ENSINO DOCENTE DE ALFABETIZAÇÃO NO PRIMEIRO
ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM ESTUDO DE CASO**

BAURU-SP

2020

TAYNARA DANIEL DE OLIVEIRA

**REPERTÓRIO DE ENSINO DOCENTE DE ALFABETIZAÇÃO NO PRIMEIRO
ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM ESTUDO DE CASO**

Dissertação de mestrado apresentada como requisito para obtenção do título de Mestre à Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”- Programa de Pós Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem da Faculdade de Ciências da UNESP/ Bauru, sob orientação da Prof^ª Dra. Flávia da Silva Ferreira Asbahr.

BAURU-SP

2020

Oliveira, Taynara Daniel.

Repertório de ensino docente de alfabetização no primeiro ano do ensino fundamental: um estudo de caso/
Taynara Daniel de Oliveira, 2020

74 f.

Orientadora: Flávia da Silva Ferreira Asbahr

Dissertação (Mestrado)-Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2020

1. Repertório de Ensino. 2. Primeiro Ano. 3. Aprendizagem escolar. I. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências. II. Título.

ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE Mestrado DE TAYNARA DANIEL DE OLIVEIRA, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS - CÂMPUS DE BAURU

Aos 30 dias do mês de março do ano de 2020, às 09:00 horas no(a) Faculdade de Ciências (Unesp - Campus de Bauru), reuniu-se a Comissão Examinadora da Defesa Pública, composta pelos seguintes membros: Profa. Dra. FLÁVIA DA SILVA FERREIRA ASBAHR - Orientador(a) do(a) Departamento de Psicologia / Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências de Bauru, Profa. Dra. MARIA REGINA CAVALCANTE do(a) Departamento de Psicologia / Faculdade de Ciências de Bauru, Profa. Dra. MARIA JOSE DA SILVA FERNANDES do(a) Departamento de Educação / UNESP - Faculdade de Ciências de Bauru - SP, Profa. Dra. LARISSA FIGUEIREDO SALMEN SEIXLACK BULHÕES do(a) Departamento de Educação / Universidade Federal de Lavras, sob a presidência do primeiro, a fim de proceder a arguição pública da DISSERTAÇÃO DE Mestrado de TAYNARA DANIEL DE OLIVEIRA, intitulada '**Repertório de ensino docente de alfabetização no primeiro ano de ensino fundamental: um estudo de caso**'. 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.

Profa. Dra. FLÁVIA DA SILVA FERREIRA ASBAHR



Profa. Dra. MARIA REGINA CAVALCANTE (banca realizada por vídeo conferência)

Profa. Dra. MARIA JOSE DA SILVA FERNANDES (banca realizada por vídeo conferência)

Profa. Dra. LARISSA FIGUEIREDO SALMEN SEIXLACK BULHÕES (banca realizada por vídeo conferência)

Dedico este trabalho à minha querida família, amigos e professores. Em especial dedico este trabalho ao meu avô Luciano Daniel (in memoriam).

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por me proporcionar através do dom da vida, com amor fraternal, à possibilidade de vivenciar este sonho. À minha mãe Teresinha Luciana, à minha avó Lourdes, ao meu padrasto Antônio Carlos, à minha irmã Maria Thereza e ao meu avô Luciano Daniel (*in memoriam*). Imensamente grata pelo afeto, apoio e carinho para comigo em toda minha jornada. Pela confiança, respaldo e apoio.

Recordo aqui, as horas extras de trabalho que minha mãe fazia quando era eu ainda pequena para me proporcionar conforto apesar de nossas poucas condições financeiras. Hoje entendo que estas ações significam que desde então, mesmo sem saber qual seria minha profissão, o que eu escolheria trilhar, ela já acreditava neste meu sonho e já lutava por ele também, mesmo sem saber qual este seria.

Ao meu padrasto que sempre me incentivou e me apoiou nos pequenos como também em grandes sonhos, sendo desta forma um verdadeiro pai.

À minha avó, que pacientemente me ouvia, que em meio a tanta correria cuidava de mim, demonstrando esse cuidado através de falas simples como: “- A vó deixou café pronto”. (Porque sabia que viraria muitas das vezes a noite estudando).

Ao meu avô, que apesar de ter partido quando eu ainda era criança, me ensinou tantas coisas sobre a vida, sobre ser forte, sobre acreditar, sobre enfrentar e me superar, tudo isso através de brincadeiras, diálogos e momentos de lazer. Lembro-me do dia em que ele me olhou e disse: “- O Vovô quer ver você formada”. Meu avô, apesar de ser um homem que amava ler sobre tudo, teve pouquíssimo acesso aos estudos. Quando ouvi dele essa frase, pude sentir o quanto ele acreditava em mim, mesmo sendo tão pequena. Por muito tempo esqueci-me desse fato e fui vivendo a correria que essa vida nos impõe. Mas ao receber meu título de bacharel, já sabendo da minha inserção no mestrado, pude sentir aquela frase que há anos estava adormecida. O senhor não me viu formada, mas hoje sei que me formou como cidadã para que eu pudesse alcançar este objetivo e eu te amo imensamente por isso.

Grata também à minha querida orientadora Prof.^a Dr.^a Flávia Ferreira Asbahr, pela paciência, compreensão e dedicação. Pelo comprometimento e confiança. Em muitos momentos, principalmente em situações nas quais me sentia sobrecarregada pela demanda dos estudos junto das demandas do trabalho, sua postura compreensiva e acolhedora me auxiliava a não desistir e persistir neste meu sonho. Agradeço pela dedicação até mesmo em dias de descanso dos quais abdicou para me acompanhar neste projeto. Não há palavras para

descrever tamanha gratidão. Enfatizo aqui, minha admiração pela profissional que é e mais ainda por ser esse ser humano fantástico.

À banca examinadora composta por: Prof. Dra. Maria Regina Cavalcante, Maria José da Silva Ferreira e Larissa Figueiredo S. S. Bulhões. Demonstro aqui meus sinceros agradecimentos, por todo carinho, respeito, empatia e ética para comigo e para com meu trabalho. Grata por ter sido avaliada por profissionais de excelência como vocês.

Aos amigos que sempre estiveram ao meu lado, amparando-me em tantas situações e zelando pelo meu bem-estar. Grata pelas ligações de desabafo, pelas mensagens de carinho e por principalmente acreditarem em mim, quando, muitas das vezes, por consequência do cansaço exaustivo, eu mesma apresentava falhas em acreditar. Grata pelas risadas e pelas boas companhias que vocês me proporcionaram.

Agradeço a todos os professores, os quais, desde a minha infância, me fizeram acreditar e por resultado me motivaram a participar de algum modo no âmbito da educação. Meus sinceros agradecimentos a todos vocês que estiveram presentes desde o meu processo de alfabetização até aos que me respaldaram na busca do título de mestre.

Aos meus colegas de trabalho, que igualmente me ajudaram e apoiaram em todo este processo.

Aos funcionários da UNESP (todos sem exceção, que colaboraram direta e indiretamente a alcançar esta meta).

Grata à escola que me acolheu para a realização da pesquisa, me recebendo de portas abertas. Gratidão à docente que possibilitou que esta pesquisa fosse concretizada. Deixo aqui meus votos de respeito e admiração pela excelente educadora que é.

Tenho ciência de que neste breve escrito, não conseguirei contemplar a todos os quais desejo, contudo, recebam meus sinceros agradecimentos.

Por fim, e sem mais me estender, agradeço a todos que sonharam comigo este meu sonho, o qual hoje se torna realidade.

O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de financiamento 001.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	10
1.1 <i>Fundamentação teórica da pesquisa.....</i>	<i>11</i>
1.2 <i>Justificativa do trabalho.....</i>	<i>18</i>
1.3 <i>Objetivo geral.....</i>	<i>20</i>
1.4 <i>Objetivos específicos.....</i>	<i>20</i>
2. A IMPLANTAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS E SUAS IMPLICAÇÕES.....	22
2.1 <i>Sobre o Documento.....</i>	<i>30</i>
3. METODOLOGIA DE COLETA DE DADOS.....	33
3.1 <i>Sobre a docente participante da Pesquisa.....</i>	<i>36</i>
4. ANÁLISE DE DADOS.....	38
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	50
6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	53
7. ANEXOS.....	59
<i>Anexo 1- Documento: Expectativas de aprendizagem para o 1º ano do Ensino Fundamental de nove anos. (Língua Portuguesa).....</i>	<i>59</i>
8. APÊNDICES	62
<i>Apêndice A- Checklist com viés quantitativo- sintetizado.....</i>	<i>62</i>
<i>Apêndice B- Checklist com viés quantitativo- detalhado.....</i>	<i>64</i>
<i>Apêndice C- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido- Professora.....</i>	<i>69</i>
<i>Apêndice D- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido- pais.....</i>	<i>71</i>
<i>Apêndice E- Termo de Assentimento Livre e Esclarecido- alunos.....</i>	<i>73</i>

RESUMO

A presente pesquisa, realizada à luz da análise do comportamento, apresenta como escopo principal identificar, descrever e analisar quais comportamentos de Ensino de uma docente no primeiro Ano do Ensino Fundamental de nove anos viabilizam o desenvolvimento da alfabetização e da aprendizagem, tendo como base de análise a expectativa de aprendizagem de número 2 (ler ainda que não convencionalmente) da disciplina de Língua Portuguesa, pertencente ao documento: “Expectativas de Aprendizagem para o Primeiro Ano do Ensino Fundamental de nove Anos”, considerando as especificidades presentes nesta etapa de transição. Como foco metodológico utilizou-se de uma estratégia muito empregada no âmbito científico, denominada Estudo de Caso, a qual contemplou visitas e observações *in loco*, utilização de vídeo-filmagens e informações transcritas em um caderno de campo, em uma escola estadual que atende ao público do primeiro ano do Ensino fundamental na cidade de Bauru. A obtenção bem como análise dos dados foi realizada sob um viés qualitativo, com foco na descrição dos comportamentos emitidos pela docente em relação às respostas apresentadas no repertório dos discentes. Observou-se a partir dos dados coletados que as ações da docente não somente contemplavam as expectativas de aprendizagem do documento, como também iam para além deste. Atividades planejadas, com objetivos claros e delimitados, a flexibilidade e variabilidade comportamental para o ensino foram fatores indispensáveis para o alcance do sucesso escolar dos discentes do primeiro ano do ensino fundamental, considerando todo o contexto de adaptação e especificidades pertencentes a este grupo neste período de transição.

Palavras-chave: Repertório de Ensino. Primeiro Ano. Aprendizagem escolar.

ABSTRACT

The present study, based on the behavior analysis, presents as its main scope to identify, describe and analyze which teaching behaviors of a teacher in the first year of Elementary School nine years enable the development of literacy and learning, based on the analysis the expectation of learning number 2 (read even if not conventionally) of the Portuguese language subject, which belongs to the document: "Learning Expectations for the First Year of Nine-Year Elementary School", considering the specificities present at this transitional stage. As a methodological focus, it used a strategy widely used in the scientific field, called Case Study, which included on-the-spot visits and observations, use of video-filming and information transcribed in a field book, in a state school that meets the public of the first year of elementary school in the city of Bauru. The acquisition as well as data analysis was performed under a qualitative bias, focusing on the description of the behaviors emitted by the teacher in relation to the responses presented in the student repertoire. It was observed from the data collected that the actions of the teacher not only contemplated the expectations of learning of the document, but also went beyond this. Planned activities, with clear and limited objectives, the flexibility and behavioral variability for teaching were indispensable factors for the attainment of the educational success of the first year students of elementary school, considering the whole context of adaptation and specificities belonging to this group in this transitional period.

Keywords: Teaching Directory. First Grade. School learning.

1. INTRODUÇÃO

O aprender está para o ser humano assim como a busca pela sobrevivência está desde os primórdios para nossa espécie, ou seja, apresenta-se como algo intrínseco a nossa história, oportunizando e viabilizando nossa evolução.

Segundo Bossa (2000 *apud* PATERRA & RODRIGUES, 2014), a aprendizagem é própria da espécie humana com o escopo a priori de alcançar a sobrevivência em meio ao ambiente em que prevalecemos.

A capacidade de aprender pode ser considerada a principal característica isolada do ser humano. A aprendizagem encontra-se “tão integrada no homem que é quase involuntária [...] a tal ponto que nossa especialização, como espécie [humana], pode resumir-se na aprendizagem. (Bruner, 1976, *apud* BARTALO, 2006, p.14)”.

Um processo de ensino aprendizagem vivenciado com problemáticas relacionadas ao rendimento escolar de alunos, em suma, no período infantil, pode fomentar uma visão de fracasso por partes destes, apresentando como produto: “Baixa autoestima, insegurança e apatia, por um lado, indisciplina e transgressão, por outro.” (MARINOTTI, 2004, p.206).

Tais fatores, citados anteriormente, podem ser notórios desde a entrada destes alunos ao âmbito escolar, sobretudo nos momentos de transição entre fases que demandam algumas novas especificidades no repertório dos aprendizes.

Pode-se citar a título de exemplo, o momento de transição do ensino infantil ao primeiro ano do ensino fundamental, que apesar da proximidade de tempo entre estas, suas respectivas exigências bem como demandas se diferenciam abruptamente, uma vez que as crianças que desempenhavam atividades exclusivamente lúdicas e sem demasiadas obrigações passam a ser exigidas de muitas outras habilidades que não solicitadas anteriormente.

Tal conflito tornou-se ainda mais notório com a aprovação da lei nº 11.274/2006, a qual apresenta o ensino fundamental com duração de nove anos, com a inclusão de crianças de seis anos de idade no Ciclo I. (BRASIL, 2009)

Segundo Arelaro, Jacomini e Klein (2011), a argumentação pela adoção de tal conduta defendida pelo MEC, na qual se enfatiza que com esta respectiva lei, crianças com baixa renda teriam acesso a um ensino de qualidade assim como crianças com famílias de maior poder aquisitivo, pode ser amplamente criticada, uma vez que foram identificadas copiosas falhas em sua real implementação.

As autoras destacam neste mesmo estudo um desamparo aos gestores bem como professores, discentes e responsáveis legais sobre tais mudanças, corroborando desta maneira a um despreparo tanto no manejo por parte dos docentes e responsáveis como de adaptação

destas crianças, descaracterizando desta forma a proposta do MEC anteriormente citada, de acesso a um ensino de qualidade.

Ocorre uma quebra considerável sobre o repertório requisitado para com o grupo pueril, demandando um arsenal de imposições e comportamentos muitas vezes semelhantes ao contexto educacional para jovens e adultos, exigindo da criança pequena um período de concentração maior, permanência em sala por mais tempo e diminuição de atividades de lazer como ida aos parquinhos entre outras mais.

[...] os dados podem ser compreendidos como um alerta acerca da tendência de nossa sociedade e, em certo sentido, das políticas educacionais exigirem de crianças, cuja principal demanda é o brincar, um esforço de adequação à disciplina dos tradicionais métodos da escola de ensino fundamental.
(ARELARO, JACOMINI e KLEIN, 2011, p. 48).

Em contrapartida, há um documento da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, intitulado “Expectativas de aprendizagem para o 1º ano do Ensino Fundamental de nove anos” (SÃO PAULO, 2009), cujo objetivo é “subsidiar todos os envolvidos no processo de incorporar as crianças de seis anos no Ensino Fundamental” (p.1). Percebe-se, neste documento, uma grande preocupação com este momento de transição da educação para o ensino fundamental:

A frequência neste primeiro ano configura-se em uma transição, seja para aquele aluno que entrará na escola pela primeira vez, seja para aquele que vem da Educação Infantil. Em qualquer um dos casos, é necessário assegurar-lhes o direito à infância, pois os alunos não deixarão de ser crianças pelo simples fato de estarem regularmente matriculados no Ensino Fundamental. (p. 2).

É de suma relevância que tal fase não seja demarcada por acontecimentos de conotação aversiva para o indivíduo, ainda mais neste primeiro contato com o processo de aprendizagem oriundo de um contexto escolar.

Neste contexto, o foco desta pesquisa esta pautado em analisar como tem sido organizado o ensino no 1º ano, tomando como principal objeto de pesquisa o repertório de ensino docente de uma professora da rede pública, buscando investigar quais comportamentos de ensino podem viabilizar o desenvolvimento da alfabetização e da aprendizagem, à luz do documento “Expectativas de aprendizagem para o primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos”, e da Análise do comportamento, teoria a qual faremos uma breve explanação a seguir.

1.1 Fundamentação teórica da pesquisa

Sobre o contexto da aprendizagem e seu desenvolvimento, considera-se a relevante colaboração proveniente da Análise do comportamento, umas das abordagens pertencentes à psicologia, a qual pode oferecer significativo respaldo na compreensão de tais aspectos e seu

manejo, uma vez que tem como objeto de estudo a interação do organismo com o ambiente, assim como exposto por Skinner: “O que designamos comportamento evoluiu como um conjunto de funções aprofundando o intercâmbio entre organismo e ambiente.” (SKINNER, 1981, p. 501, tradução nossa).

A análise do comportamento é uma abordagem que traz consigo embasamento de uma linha filosófica proposta por Skinner, designado Behaviorismo Radical. (MOREIRA e MEDEIROS, 2007). Esta linha filosófica possui influência da perspectiva evolucionista presente na teoria de Darwin em relação à seleção natural das espécies, na qual o mesmo enfatiza que indivíduos mais adaptados ao meio sobrevivem e por consequência deixam seus descendentes. Em contrapartida, os menos adaptados teriam maior probabilidade de serem expostos ao processo de extinção da espécie. (CARMO e MARTINS, 2006).

Tomando tal proposição identifica-se, então, onde estas duas perspectivas se cruzam. Darwin pautou sua teoria em relação à seleção natural das espécies, ou seja, trata-se de uma discussão sobre a evolução orgânica. Skinner utiliza desta mesma lógica, todavia, não em relação às espécies, mas sim, aos comportamentos.

Sendo assim, para tal abordagem entende-se que os comportamentos também são passíveis de seleção, denominando-se de seleção por consequências, a qual enfatiza que, assim como os seres, os comportamentos mais reforçados se mantêm e os menos reforçados são colocados em extinção. Esta seleção ocorre por meio de 3 (três) níveis, sendo eles: Filogenético (estabelecido pela história da evolução da espécie); Ontogenético (instituído pela história individual) e Cultural (formado por aspectos que estão peculiarmente relacionados à cultura de uma sociedade e afins): “Então, no que diz respeito à explicação do comportamento, existem fatores criados no espaço de milhões de anos (filogênese), no espaço de milhares de anos (cultura) e no espaço de vida do indivíduo (ontogênese).” (CARMO e RIBEIRO, 2012, p. 41).

Comportamento, à luz deste campo, define-se como a interação que ocorre entre o indivíduo e seu ambiente, no qual este último (que compreende tanto o espaço físico quanto a vida e experiências vivenciadas pelo organismo) elicia respostas do indivíduo através de um estímulo. (MOREIRA e MEDEIROS, 2007).

Ou seja, entende-se aqui ambiente como não somente algo externo ao sujeito, como utilizado no senso comum, mas sim tudo aquilo que traz alterações e mudanças no indivíduo, podendo ser eventos externos ou privados (sob a pele do sujeito, ou seja, eventos não observáveis). (LOPES e ABIB, 2002).

Ainda para esta teoria, há duas divisões principais em que os comportamentos podem ser categorizados. A primeira categoria refere-se aos comportamentos reflexos, ou seja, comportamentos que não são aprendidos, mas mesmo assim são emitidos pelo organismo, como por exemplo, o contrair da pupila quando em contato direto com a luz, entre outros. (MOREIRA e MEDEIROS, 2007). Já a segunda categoria desta subdivisão abarca os comportamentos operantes, e é caracterizada pela possibilidade do aprender a comportar-se, ou seja, comportamentos que são passíveis de aprendizagem. Cabe enfatizar que esta aprendizagem está diretamente relacionada às consequências provenientes da emissão destes comportamentos, os quais retroagem ao ambiente, modificando-o: “No “comportamento operante”, a relação relevante está entre a atividade do organismo e o que se segue no ambiente logo após essa atividade [...]”. (SKINNER *apud* BOTOMÉ, 2013 p. 25).

Skinner, precursor desta abordagem, aprofundou em seus estudos o contexto educacional e da aprendizagem, salientando a investigação sobre as técnicas bem como o manejo proveniente dos docentes para com seus respectivos alunos e as consequências identificadas no repertório destes últimos.

Segundo este autor, o processo de ensinar deveria estar estritamente relacionado a comportamentos úteis aos indivíduos, com o principal objetivo de instrumentalizá-los a fim de que possam resolver situações problemas, para que tenham autonomia para tomadas de decisões, a curto e longo prazo, de modo grupal e/ou individual, propiciando por consequência a sobrevivência de todos, bem como, de aspectos culturais. (NÓBREGA e GURGEL, 2018; HENKLAIN e CARMO, 2013).

O autor critica o padrão de ensino de muitos profissionais que enfatizam a memorização em detrimento de uma aprendizagem factual, por meio de uma postura severa e exigente ao extremo, tornando-a aversiva. (HENKLAIN e CARMO, 2013).

Moreira e Medeiros (2007) afirmam que o emprego do controle-aversivo possui como consequência uma rápida resposta de efeito, reforçando desta forma tal prática por parte do sujeito punidor, contudo, salienta-se que a utilização destas técnicas pode produzir variados outros efeitos de conotação negativa para ambos os sujeitos, ou seja, para o sujeito que pratica a punição bem como o sujeito que a recebe.

Para Sidman (1995), criar um contexto no qual o discente seja estimulado a aprender de modo a esquivar-se de possíveis punições presentes no contexto educacional tem como resultado a aversão deste em relação ao âmbito escolar e da aprendizagem e, por consequência, ocasiona prejuízos no processo do aprender do mesmo. Para este autor tal

ocorrência apresenta-se ainda relevantemente latente no quadro educacional. (*apud* VIECILI e MEDEIROS, 2002).

Henklain e Carmo (2013) compartilham igualmente de uma colocação proveniente de Skinner, na qual o mesmo salienta de modo contundente que tais comportamentos punitivos objetivavam apenas a memorização do discente, inviabilizando por consequência um possível processo de ensino-aprendizagem satisfatório e adequado e, em contradição, incitando uma identificação aversiva do sujeito para com o âmbito da aprendizagem, podendo ocasionar múltiplos prejuízos na trajetória deste.

Tais dificuldades de manejo para com os alunos podem revelar ineficiência de repertório destes profissionais, não por inaptidão, mas sim, por omissão de respaldo, bem como orientações a este grupo escolar, sendo assim, entende-se que não há um aspecto que possa ser atribuído como única causa para as problemáticas existentes neste meio, como enfatiza Regra (2004, p. 228): “Os pais e os professores muitas vezes acreditam que o culpado é o aluno que não quer estudar”.

Grande parte destes alunos, ainda que apresentem repertório variado de habilidades acadêmicas, podem não obter notas e/ou resultados considerados satisfatórios, pela indisponibilidade de estratégias adequadas de estudo, que favoreçam o processo de ensino-aprendizagem. (HÜBNER, 2004).

Todos nós aprendemos novos comportamentos todo o tempo, e para que isto ocorra não necessariamente alguém precisa nos ensinar diretamente. Aprendemos de variadas formas, uma delas, é entrando em contato com as contingências (vivências/realidade e afins), contudo, se alguém nos ensina, podemos aprender de forma mais fácil e com menos dificuldades. Ou seja, não aprendemos somente com professores, mas podemos considerá-los importantes arranjadores de contingências para que o processo de aprendizagem ocorra.

O aluno pode aprender por conta própria e geralmente isso até ocorre, porém, quem é ensinado aprende em maior quantidade e em espaço menor de tempo, com menos dificuldades e percalços. A concepção de aprendizagem em situação escolar é a de mudança de comportamento decorrente do ensino. (RODRIGUES, 2007, p. 49)

Os processos de “ensinar” e “aprender” para Kubo e Botomé (2001) coexistem, ou seja, devem ser considerados como aspectos que estão intrinsecamente relacionados e dependentes, uma vez que, respectivamente, o primeiro mantém foco nas ações do educador/professor e o segundo nos comportamentos emitidos pelos alunos. Com base nesta perspectiva considera-se, portanto, que o ensino só pode ser considerado como factual, caso haja a aprendizagem efetiva por parte dos aprendizes. Tal visão inibe possíveis

culpabilizações presentes em nosso cotidiano em relação a estes alunos, bem como, ciclos viciosos de estereotipização ainda relacionados a estes.

Ninguém pode afirmar que “ensinou, mas o aluno não aprendeu”. Ensinar define-se por obter aprendizagem do aluno e não pela intenção (ou objetivo) do professor ou por uma descrição do que ele faz em sala de aula. A relação entre o que o professor faz e a efetiva aprendizagem do aluno é o que, mais apropriadamente, pode ser chamado de ensinar. (BUSHEL, 1973 *apud* KUBO e BOTOMÉ 2001, p. 06).

Feita esta breve elucidação teórica, pergunta-se: como a análise do comportamento poderia ser utilizada a fim de respaldar o professor facilitando seu manejo cotidiano e atuação em sala? Há comportamentos que podem facilitar o alcance do sucesso escolar, auxiliando em melhores condições de ensino para o docente e aprendizagem para os alunos? Quais são esses comportamentos?

A priori, torna-se de suma relevância que docentes identifiquem de maneira clara, mais do que objetivos, isto é, os objetivos são de extrema relevância no planejamento do ensino, porém, para além disso, é prioridade saber quais são os comportamentos que os alunos devem emitir, a fim de comprovar que o conteúdo explanado foi assimilado e compreendido pelos alunos, segundo critérios estabelecidos por estes profissionais. Isto significa que ter clareza sobre como o aluno demonstra que aprendeu um conteúdo possibilita intervenções para o antes de provas e testes.

Ainda sobre o conteúdo enfatiza-se a importância do mesmo ser apresentado de modo gradativo e simultâneo, evitando, desta forma, uma identificação aversiva ao conteúdo por parte do discente. Se um conteúdo é apresentado ao aluno sem tal preocupação, o mesmo pode identificá-lo como algo de difícil compreensão e de alto grau de dificuldade. Contudo se o mesmo conteúdo for explanado de modo gradativo e sucessivo, poderá ser percebido pelo aluno como uma atividade passível de compreensão bem como execução, evitando desta forma a esquivia do discente para a realização desta.

Henklain e Carmo (2013, p. 11) legitimam a proposição acima destacada, afirmando que:

Essa análise dará origem à delimitação de diversos comportamentos mais básicos, que deverão ser ordenados numa sequência do mais simples ao mais complexo. Esse caminho indica que o processo de ensino pode ser mais efetivo se ocorrer de forma gradual. A hierarquia de ensino é importante para garantir a adesão do aluno ao longo do processo de ensino-aprendizagem porque comportamentos mais simples são mais fáceis de aprender e, inclusive, podem até já fazer parte do repertório do aluno. Começar ensinando algo muito difícil pode ser um grave equívoco, pois, em lugar de desafiar o aluno e motivá-lo, fará com que evite a disciplina.

Ainda segundo estes mesmos autores, se o docente identificar características sobre o repertório de seus respectivos alunos, se o mesmo manter seus objetivos de ensino claros e

específicos e por fim se ater em apresentar um material adequado a partir destas informações, será possível que o professor tenha autonomia para planejar, assim como, estabelecer as contingências de reforço, que são extremamente pertinentes a este campo.

Mas como funciona o reforçamento de comportamentos adequados para esta abordagem dentro do contexto educacional?

O reforço relaciona-se a um processo no qual a consequência de um determinado comportamento aumenta a probabilidade de ocorrência deste novamente, todavia, o mesmo pode também ser categorizado em duas instâncias: Positivo e Negativo.

O reforço positivo ocorre quando a ação de uma pessoa é seguida pela adição de uma consequência que aumenta a probabilidade de ocorrência do comportamento ao qual for contingente. O reforço negativo, ao contrário, surge quando o indivíduo, ao se comportar, retira ou elimina algo desagradável de seu ambiente, ocorrendo, também, desta forma, uma probabilidade de aumento da frequência posterior daquele comportamento. (BOLSONI-SILVA; MATURANO, 2002, p. 04).

Ainda sobre contingência de reforço Catania (1999, *apud* NÓBREGA E GURGEL, 2018) diz: “Uma contingência de reforço é uma relação de dependência entre contexto, respostas e consequências reforçadoras, que são aquelas que mantêm ou aumentam a taxa de emissão das respostas que as produziram.” (CATANIA, 1999; SKINNER, 2003).

Dessa maneira, pode-se afirmar que consequências reforçadoras são importantes para o estabelecimento de novos comportamentos.

Outro procedimento também com potencial de aquisição de novos comportamentos intitula-se reforço diferencial. O mesmo consiste em reforçar de modo gradativo somente os comportamentos que mais se aproximam do comportamento esperado, no caso pelo professor. A partir desta ferramenta (reforço diferencial) tem-se a modelagem como resultado de todo este processo. (MOREIRA e MEDEIROS, 2007; CARRARA, 2004).

Entretanto, dentro do âmbito escolar, muitas vezes o docente acaba lançando mão (por falta de respaldo teórico) de outras estratégias, muitas vezes baseadas no senso comum. Em grande parte, as mesmas são pautadas em aspectos punitivos e são utilizadas com o intuito de sanar ou ao menos diminuir comportamentos inadequados. Todavia a análise do comportamento já identificou a ineficiência de tais recursos.

A proposta alternativa sugerida pelos estudiosos da Análise do Comportamento faz referência à implementação do uso de reforço positivo nos processos de ensino-aprendizagem. Esta possibilidade precisa ser cuidadosamente explorada para manter os princípios democráticos, que são tão caros, também no campo da Educação (SKINNER, 1972, 2000 *apud* GLIDDEN e GROSS, 2016, p. 404).

Popularmente acredita-se que punindo comportamentos, o sujeito que os emite diminuirá a frequência de emissão destes, ou seja, no contexto escolar o professor muitas

vezes procede de tal forma a fim de constituir ordem na sala de aula. De imediato a resposta obtida pelo docente pode ser positiva (fator que pode reforçar o comportamento de punir do deste profissional), porém tal “ordem” não possui em si condições de serem mantidas, uma vez que a punição contempla como principal característica a diminuição instantânea, todavia, sem duração a longo prazo.

Punir um comportamento inadequado não garante a aprendizagem de novos comportamentos, ou seja, a punição produz somente a supressão imediata dos comportamentos indesejáveis, mas acaba por apresentar como consequência a inviabilização de aprendizagem de novos comportamentos. (ZANOTTO, 2000 *apud* VIECILI e MEDEIROS, 2002).

Estes mesmos autores demonstram como a utilização de ações coercitivas podem corroborar de modo negativo no repertório de aprendizagem do aluno. Igualmente ressaltam que:

A utilização de coerção pode contradizer os objetivos da escola de formar cidadãos críticos, tornando-os pouco participativos, inibidos e até tristes, como comentam Andery e Sérgio (1997): o uso de controle aversivo produz sujeitos quietos, passivos, que fazem o mínimo necessário, que desgostam do ambiente em que vivem e o temem, e que, assim que puderem, fugirão ou se esquivarão” (ANDERY e SÉRIO *apud* VIECILI e MEDEIROS, 2002, p. 03.)

Sendo assim, tem-se como consequência a não aprendizagem por parte dos discentes dos comportamentos esperados pelos professores, como também a inibição de uma postura de participação efetiva destes alunos, os quais podem identificar o aprender como algo aversivo e por consequência buscarão esquivar-se do mesmo, podendo colaborar para a produção do fracasso escolar.

Com isto entende-se a necessidade de instrumentar e respaldar o professor para que o mesmo, junto de sua equipe, possa identificar estratégias de ensino, de forma não punitiva e que vise à análise do contexto em que os comportamentos inadequados ocorrem bem como a função destes para que possam ser alterados.

Um instrumento que possibilita todos estes tipos de análises anteriormente citadas é denominado análise funcional. Esta categoria de análise permite a identificação de variáveis relevantes para a ocorrência de determinados fenômenos ou comportamentos. Tendo domínio sobre tais aspectos, torna-se possível não somente intervenções futuras sobre estes mesmos comportamentos, assim como, possíveis planejamentos de condições que aumentam ou diminuem a probabilidade de ocorrência dos mesmos. (MATOS, 1991). Ou seja, são análises das contingências que corroboram ou não para a permanência ou não de uma categoria de comportamentos.

“O conceito de contingência é corretamente aplicado quando os três termos inter-relacionados são identificados: estímulo discriminativo, resposta e consequência. A partir dessa identificação, algumas previsões podem ser feitas a respeito da interação detectada.” (TODOROV, 1985, p. 75).

O indivíduo, segundo a análise do comportamento, somente pode ser analisado considerando sua interação com o ambiente, compreendido aqui como variáveis contextuais que podem alterar a ocorrência das ações deste organismo. Depreende-se, então, que as condutas não são provenientes de uma natureza impulsiva e pré-determinada, (como, por exemplo, traços de personalidade e afins) mas sim, identificados como produtos de um contexto filogenético, ontogenético e cultural. (SKINNER 1981/2007 *apud* PRETTE e PRETTE, 2010).

Com respaldo em tal óptica compreende-se que qualquer comportamento, seja esse apropriado ou não, carrega consigo uma característica de funcionalidade. Em contrapartida, busca-se por uma percepção adequada de forma singular, a fim de que tal conduta seja passível de alteração se necessário e passe a ser também compreendida por este que o faz, tornando-o ciente de seus comportamentos e as possíveis consequências destes. Compreendendo tais variáveis, estruturar estratégias de ensino poderá tornar-se reforçador para ambos os grupos, tanto discente como docente. No primeiro grupo, em relação ao processo facilitador de aprendizagem, e ao segundo pela identificação da eficácia destas estratégias produzindo o alcance das expectativas de aprendizagem pautadas por este. Fator que contribui para o alcance da preposição pautada por Skinner: “Quanto mais soubermos quais e como as variáveis afetam nosso comportamento, maior será a nossa “liberdade” de mudar nossos caminhos e alterar o nosso futuro”. (SKINNER, 1998 [1953], 1999 [1974] *apud* HENKLAIN; CARMO, 2013).

O objetivo final do ensino é preparar o aluno para que ele tenha condições de viver, autonomamente, num mundo sem a necessária presença de um tutor ou instrutor, sendo um bom professor aquele que conduz o aluno à autonomia intelectual (Zanotto, 2000; Skinner, 1972 *apud* VIECILI; MEDEIROS, 2002, p. 03).

1.2 Justificativa do trabalho

O contexto educacional possui em si diversos aspectos que abrem campo para discussões, críticas e análises, visando continuamente seu próprio aprimoramento bem como de seus feitos, posturas e decisões. Com isto torna-se válido um olhar seletivo e crítico em relação a este contexto, o qual apesar de já estar sendo foco de debates ainda demonstra muitas outras vertentes para possíveis diálogos e questões de pesquisa em decorrência de suas múltiplas facetas.

Dentre estas destacar-se-á no presente trabalho a implementação do ensino fundamental de nove anos, respaldada pela lei nº 11.274/2006, como já anteriormente citado, relacionando-a com o grupo discente infantil e suas especificidades neste processo de transição e mudanças de exigências e demandas e como isto tem impactado as ações de professores e alunos.

Em relação às crianças entende-se que os expor a um ambiente que viabilize e aumente a probabilidade para um processo de ensino-aprendizagem satisfatório e efetivo antes da ocorrência de adversidades concretas, torna-se de grande valia, uma vez que oportuniza um aprender saudável e efetivo, considerando que tal período de transição do ensino infantil para o primeiro ano do ensino fundamental carrega consigo muitos desafios a serem cumpridos.

“Cada período do ciclo da vida traz para a criança novas tarefas a serem cumpridas, que são acompanhadas tanto de fatores potenciais de risco biopsicossocial como de oportunidades para o crescimento.” (MASTEN e COATSWORTH *apud* FONSECA, 2012, p. 20).

Todavia, é necessário enfatizar que o alcance da aprendizagem efetiva está relacionado diretamente, dentre outras variáveis, aos comportamentos dos professores que através de condições didáticas e atividades adequadas podem oportunizar um ambiente que favoreça um processo de aprendizagem bem-sucedido e de conotação não aversiva.

Com isto, entende-se que tornar-se-ia de grande utilidade para o âmbito científico, sobretudo da educação, o mapeamento destes comportamentos adequados de ensino proveniente dos professores, tendo como linha de base um documento produzido pelo governo do Estado de São Paulo, de modo a aproximar a teoria presente neste às práticas dos docentes, que muitas das vezes não se sentem respaldados em suas respectivas atuações, em especial, na transição do ensino infantil ao primeiro ano do ensino fundamental.

[...] Nota-se que, sem a atenção e orientação necessárias, os professores persistem com dúvidas sobre as melhores práticas de ensino e podem acabar empregando metodologias ineficazes. (SKINNER, 1972 [1968] *apud* HENKLAIN e CARMO, 2013, p. 322).

Outro aspecto que oferece respaldo para a justificativa da presente proposta de pesquisa faz alusão ao âmbito das políticas públicas, uma vez que, apesar desta implementação estar amplamente em curso, é necessário salientar que esta ainda não foi vastamente avaliada, ou seja, apresenta lacunas no contexto científico, dividindo opiniões de autores como: SANTOS e VIEIRA, 2006; SAVELI, 2008; ARELARO, JACOMINI e KLEIN, 2011; SILVA e CAFIERO, 2011, entre outros.

Considera-se, portanto, que um estudo que apresente, desta forma, os desdobramentos da implementação do ensino fundamental dentro do contexto da sala de aula, levando em consideração a interação professor-aluno, tendo como linha de base de análise um documento oriundo do próprio governo do estado de São Paulo, relacionado estritamente a tal implementação, poderá oferecer dados significativos concernentes a este contexto, que ainda carece de muitas pesquisas, análises e estudos.

Atinente a isto, entende-se que, embora este tema seja relativamente novo no contexto educacional, o mesmo se encontra presente de modo concreto e ativo na atuação de docentes assim como na formação educacional de crianças e jovens, influenciando de modo direto no modelo oferecido, bem como, no modelo recebido por parte dos alunos, podendo desta forma ser exercido ou não de modo adequado, contribuindo positiva ou negativamente no processo de aprendizagem, bem como na ampliação de repertórios adequados de habilidades de estudo.

Sendo assim, o presente trabalho, cujo foco central é a aprendizagem escolar, encontra-se no âmbito da atuação preventiva, por considerar que olhar para tal esfera somente objetivando sanar problemáticas, pode reduzir uma possibilidade de exploração ainda mais abrangente que viabilize uma intervenção para o antes do problema, ou seja, trabalhos de caráter preventivo, pesquisas com características profiláticas e não somente remediadoras, oportunizando um mapeamento de comportamentos adequados de estudo dentro das expectativas propostas pelo governo, oferecendo, assim, um alicerce teórico-prático aos profissionais deste âmbito.

Contíguo a isto, possibilitará também relevantes contribuições de pesquisa em relação a um tema de análise ainda parcialmente incógnito, aproximando desta maneira os âmbitos da psicologia e pedagogia, de modo a usufruir das contribuições de ambos ao contexto da aprendizagem e mais amplamente, da educação.

1.3 Objetivo geral

Têm-se como escopo principal do presente trabalho identificar, descrever e analisar quais comportamentos de Ensino de uma docente no primeiro Ano do Ensino Fundamental de nove anos viabilizam o desenvolvimento da alfabetização e da aprendizagem, tendo como base de análise a expectativa de aprendizagem de número 2 (ler ainda que não convencionalmente) da disciplina de Língua Portuguesa, pertencente ao documento: “Expectativas de Aprendizagem para o Primeiro Ano do Ensino Fundamental de nove Anos.”

1.4 Objetivos específicos:

- Elucidar e correlacionar as expectativas pertencentes ao documento em questão e os comportamentos da docente no cotidiano escolar.
- Descrever tais comportamentos de ensino relacionados às expectativas expostas no documento oportunizando que sejam passíveis de avaliação assim como de reprodução e aprimoramento por outros profissionais deste âmbito.
- Diminuir, dentro da proposta da pesquisa, o hiato entre teoria e prática no âmbito escolar e da aprendizagem, aproximando o documento teórico à prática de ensino.

O método da presente pesquisa é baseado em um estudo de caso, utilizando também de observações *in loco*, vídeo-filmagem entre outras estratégias em uma escola estadual pertencente à cidade de Bauru que atende ao primeiro ano do Ensino Fundamental. A mesma será descrita detalhadamente no capítulo 3, específico sobre a metodologia de pesquisa. Ainda sobre os próximos tópicos do trabalho, será apresentado seguidamente um capítulo no qual faz relação ao Ensino Fundamental de nove anos e as políticas públicas envolvidas neste processo, bem como uma breve explanação sobre o documento anteriormente citado (Expectativas de Aprendizagem para o 1º ano do Ensino Fundamental de nove anos).

2. A IMPLANTAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS E SUAS IMPLICAÇÕES

O acesso à educação é um direito que está garantido por diferentes leis, e a busca pela efetivação deste direito gera muitas discussões, considerando sua relevância assim como contribuições para as diversas facetas que englobam e atingem direta ou indiretamente o âmbito social brasileiro e seu desenvolvimento. A Declaração Universal dos Direitos Humanos, redigida no ano de 1948, artigo 26, salienta o direito do ser humano ao contexto educacional, sendo este garantido a todos sem exceções ou distinções. Estes aspectos apresentam-se de modo explícito nos incisos primeiro e segundo respectivamente.

§. [...] 1. Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional deve ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito. § 2. A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do Homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão [...] (DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS, 1948, p. 6).

De acordo com a Constituição Federal, redigida no ano de 1988, este direito é igualmente defendido à população como exposto no artigo 205: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Também o Estatuto da Criança e do Adolescente, conhecido como ECA (lei 8.069/90), no artigo 53, promulga que: “A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola [...]”.

Em concernência a este assunto, encontra-se, ainda, em outros âmbitos uma preocupação a nível nacional sobre o direito à educação, considerando que a legislação educacional brasileira exhibe de modo gradual mudanças que possuem como escopo o aprimoramento do sistema de educação, avaliando o contexto e o período em que esta mesma legislação se apresenta inserida.

No Brasil, os principais responsáveis por tais discussões, aprimoramentos e orientações de caráter geral, relacionados diretamente ao contexto educacional e suas diretrizes são a União, responsável dentre tantas incumbências, por respaldar o Estado em relação ao oferecimento de um ensino de qualidade e proporcionando por consequência

equidade à população brasileira. Junto desta, ainda é relevante citar o Ministério da Educação, também denominado MEC, assim como o CNE (Conselho Nacional de Educação). Assim como explícito no Plano Nacional de Educação (2014, p. 06), que diz:

Sabemos que a busca pela equidade e pela qualidade da educação em um país tão desigual como o Brasil é uma tarefa que implica políticas públicas de Estado que incluam uma ampla articulação entre os entes federativos. Vivemos atualmente um momento fecundo de possibilidades, com bases legais mais avançadas e com a mobilização estratégica dos setores públicos [...].

Estes Órgãos acima citados, dentre muitas outras funções, têm por dever avaliar, rever, debater e aprimorar ações voltadas à educação e sua respectiva melhoria e aprimoramento visando à promoção de um ensino de qualidade. A título de exemplo proposições acerca da Educação Básica, Educação Infantil, Educação de Jovens e Adultos, a implantação do Ensino Fundamental de nove anos, dentre muitos outros vértices presentes no contexto educacional estão sendo evidenciados e debatidos. Todavia, para este capítulo, será discutido com principal foco o Ensino Fundamental de nove anos, tendo em vista apresentar, de modo breve, o caminho percorrido no âmbito das políticas públicas que contribuíram e levaram a concretização deste ideal, suas propostas iniciais, bem como seus desdobramentos no contexto prático do cotidiano escolar.

No tocante das políticas públicas, encontram-se leis que gradualmente buscavam a ampliação da duração do ensino fundamental, ponderando o contexto temporal, econômico e também social da população brasileira. Estas a fim de maior compreensão serão brevemente descritas a seguir. Focaremos especificamente as duas últimas leis de diretrizes e bases que possuem significativa relevância ao contexto educacional e seus respectivos avanços.

Segundo a Lei nº 4.024 (que posteriormente foi atualizada), elaborada em 20 de dezembro de 1961, artigos 26 e 27, o ensino fundamental, denominado neste momento como primário, deveria ao menos apresentar duração de quatro anos, podendo ser estendido para seis anos e a entrada da criança seria obrigatória aos sete anos de idade.

Já de acordo com a lei de nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, (que se configura como uma atualização da lei anterior) artigos 18 e 19, o ensino fundamental denominado como 1º grau, obrigatoriamente deveria ser alterado para oito anos de duração, também com a entrada de crianças a partir dos sete anos de idade.

Na lei nº 9.394 artigo 32, de 20 de dezembro de 1996, pôde-se identificar uma preocupação voltada para a extensão do ensino fundamental para um período de nove anos, com o ingresso de crianças com seis anos de idade em tal processo.

Contudo tal código só conseguiu ser aplicado com êxito vinte anos depois, com o amparo da lei nº 11.274, que instituiu como obrigatório o ensino fundamental de nove anos e assim como citado anteriormente, com a entrada de crianças a partir dos seis anos de idade. (BRASIL, 2007).

“O Ensino Fundamental passou a ter nove anos, incluindo-se assim as crianças de 6 anos no Ciclo I. Na rede pública de São Paulo, a deliberação CEE nº 73/2008 regulamentou a implantação do Ensino Fundamental de nove anos.” (BRASIL, 2009, p. 1).

De forma complementar, segundo o documento “Ensino fundamental de nove anos: passo a passo do processo de implantação” (BRASIL, 2009), há três objetivos principais para a implantação do Ensino Fundamental de nove anos. O primeiro faz-se relação ao oferecimento de uma educação básica de qualidade que visa igualmente à equidade em todo o contexto educacional. Já o segundo escopo está inteiramente relacionado à proposta de um novo modelo de ensino fundamental, com o intuito de proporcionar condições adequadas para que alunos possam dar continuidade sem interrupções em seus estudos, ou seja, anos escolares, e que desta forma, por consequência os mesmos possam atingir maiores níveis de formação, ou seja, escolaridade. Já o terceiro, apresenta-se estritamente interligado ao processo de alfabetização e letramento, no qual enfatiza que, possibilitando um contato antecipado ao sistema de ensino (a partir dos seis anos), o aprendiz terá com a ampliação do fundamental, um período maior de contato com o meio escolar, favorecendo, segundo este, a apropriação dos conteúdos e por consequência, corroborando para o desenvolvimento da aprendizagem. (BRASIL, 2009)

Considerando que estas mudanças sejam recentes na esfera da educação, nota-se a existência de muitos vértices sobre este tema que são potenciais para serem avaliados, uma vez que há lacunas em pesquisas existentes sobre a implantação do ensino fundamental de 9 anos no contexto escolar junto ao grupo de alunos e suas respectivas consequências e impactos ainda sobre estes. Autores como SANTOS e VIEIRA (2006); SAVELI (2008); ARELARO, JACOMINI e KLEIN (2011); SILVA e CAFIERO (2011), entre outros, que se dedicam a estudos e análises sobre este contexto educacional, demonstram dividir opiniões.

Alguns destes autores argumentam apontando aspectos positivos sobre tal implantação e em contrapartida outros assinalam hiatos e falhas quando se observa a aplicabilidade no cotidiano escolar, tanto para docentes, como para discentes.

Este impasse presente no âmbito educacional será descrito de maneira mais detalhada a fim de que cada argumento seja esclarecido para maior entendimento sobre este contexto de dicotomia de ideias.

Para os autores que defendem a implantação de um ensino fundamental de nove anos, com entrada das crianças a partir dos seis anos, há um arsenal de alegações, tanto em aspectos legais como na prática escolar e as possíveis consequências ao desenvolvimento e à aprendizagem dos estudantes, bem como à aquisição de habilidades acadêmicas potenciais.

Comparato (2004, *apud* SAVELI, 2008) destaca como fatores legais e políticos podem estar envolvidos neste parâmetro. Segundo a autora, o ingresso da criança ao ensino fundamental de nove anos possibilita o alcance da igualdade, uma vez que crianças que possuem maior poder aquisitivo usufruem da oportunidade de já estarem inseridas no contexto escolar de maneira antecipada, contudo, crianças que dependem do poder público, tradicionalmente são inseridas na escola somente a partir dos sete anos, produzindo desta forma, desigualdade em oportunidades e, por consequência, desigualdade social.

Esta afirmação também se apresenta relevante uma vez que está presente no Plano Nacional de Educação. Neste é ressaltado a vantagem de alguns em detrimento de outros e a necessidade de uma busca em beneficiar a população que não tem acesso antecipado às escolas bem como ao contexto educacional como um todo:

[...] Como se sabe, as crianças de 6 anos pertencentes às classes média e alta há muito já se encontram na escola, frequentando o pré-escolar ou o primeiro ano do ensino fundamental. Assim, o ensino de 9 anos tem, nos segmentos das classes populares, os seus principais beneficiários. O objetivo da Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, que dispõe sobre a duração de 9 anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 anos de idade, foi assegurar a todos um tempo mais prolongado de permanência na escola [...] (2014, p.19).

O autor Jamil Cury (2002, p. 259) demonstra compartilhar desta mesma opinião ao declarar que:

A declaração e a garantia de um direito tornam-se imprescindíveis no caso de países, como o Brasil, com forte tradição elitista e que tradicionalmente reservam apenas às camadas privilegiadas o acesso a este bem social. Por isso, declarar e assegurar é mais do que uma proclamação solene. Declarar é retirar do esquecimento e proclamar aos que não sabem, ou esqueceram, que eles continuam a ser portadores de um direito importante. Disso resulta a necessária cobrança deste direito quando ele não é respeitado.

Para este autor, o Brasil, em relação ao seu contexto histórico, já carrega consigo uma desigualdade primordialmente relacionada ao poder aquisitivo, destacando desta forma os privilégios de poucos em relação a uma massa menos privilegiada sob uma tradição claramente elitista:

O direito à educação parte do reconhecimento de que o saber sistemático é mais do que uma importante herança cultural. Como parte da herança cultural, o cidadão torna-se capaz de se apossar de padrões cognitivos e formativos pelos quais tem maiores possibilidades de participar dos destinos de sua sociedade e colaborar na sua transformação. (2002, p. 260).

Ou seja, o direito a educação ultrapassa a barreira da aprendizagem e do conhecimento sistemático e teórico, mas segundo este, também possui estrita correlação com o papel social do indivíduo, corroborando, sobretudo na sua efetiva participação como cidadão, podendo oferecer a oportunidade não somente de transformar a si, mas também o contexto o qual está inserido.

Saveli (2008) igualmente defende tal ideal e enfatiza de modo contundente a interdependência entre os aspectos do direito à educação, em suma, em relação ao ensino fundamental com nove anos de duração e o direito a entrada das crianças aos seis anos de idade, e a formação de um ser social, um cidadão em desenvolvimento. Ela aponta que:

Nesse sentido, quando o Estado garante que todas as crianças terão direito ao Ensino Fundamental a partir dos seis anos, este tem em mente, sem sombra de dúvida, as exigências e a natureza da cidadania. Cabe destacar que o Estado está assumindo um compromisso com os cidadãos em formação. (SAVELI, 2008, p. 69).

No Documento intitulado: “Orientações para inclusão das crianças de seis anos”, elaborado pelo MEC, no ano de 2007, encontra-se ainda outra autora que compartilha desta perspectiva. Anelise Monteiro do Nascimento apresenta neste documento o ensino fundamental como uma estratégia de democratização ao acesso ao âmbito escolar. Esta ressalta que:

No Brasil, as grandes desigualdades na distribuição de renda e de poder foram responsáveis por infâncias distintas para classes sociais também distintas. As condições de vida das crianças fizeram com que o significado social dado à infância não fosse homogêneo [...] Vale lembrar que, no Brasil, ainda é muito recente a busca pela democratização da escolarização obrigatória e presenciamos agora a sua ampliação. Se já caminhamos para a universalização desse atendimento, ainda temos muito a construir em direção a uma estrutura social em que a escolaridade seja considerada prioridade na vida das crianças e jovens e estes, por sua vez, sejam olhados pela escola nas suas especificidades para que a democratização efetivamente aconteça. (BRASIL, 2007, p. 27).

Ainda neste mesmo documento, Sonia Kramer (2007) ressalva de modo contundente a necessidade de políticas e práticas que possam não somente propor, mas assegurar a igualdade, assim como justiça social, a partir de uma perspectiva na qual a criança seja vista como um indivíduo, que carrega em si sua singularidade que por consequência pertence a contextos maiores, sendo estes, social e econômico, o que por efeito proporciona interferências na formação deste como cidadão.

Leal, Albuquerque e de Moraes (2007) expõem igualmente apoio a implantação do ensino fundamental de nove anos, que visa o alcance a igualdade de direitos:

A ampliação do ensino fundamental para nove anos representa um avanço importantíssimo na busca de inclusão e êxito das crianças das camadas populares em nossos sistemas escolares. Ao iniciarem o ensino fundamental um ano antes, aqueles estudantes passam a ter mais oportunidades para cedo começarem a se apropriar de uma série de conhecimentos [...]. (BRASIL, 2007, p. 101).

Novamente, tais proposições vão ao encontro dos ideais que conduziram e deram embasamento para criação das metas do PNE. Neste documento, do mesmo modo torna-se claro e de fácil compreensão a busca pela igualdade e acesso a um ensino de qualidade.

Elaborar um plano de educação no Brasil, hoje, implica assumir compromissos com o esforço contínuo de eliminação de desigualdades que são históricas no País. Portanto, as metas são orientadas para enfrentar as barreiras para o acesso e a permanência; as desigualdades educacionais em cada território com foco nas especificidades de sua população; a formação para o trabalho, identificando as potencialidades das dinâmicas locais; e o exercício da cidadania. (BRASIL, 2014, p. 9).

Todavia, diversos autores explanam sobre o outro lado desta mudança no sistema educacional brasileiro, com o objetivo de analisar a fundo como se daria tal aplicabilidade dentro da realidade escolar e na formação dos docentes nas escolas, contíguo a isto, investigando como esta mudança poderia alterar o repertório de aprendizagem dos discentes, considerando esta etapa como um momento de transição do ensino infantil ao fundamental.

Arelaro, Jacomini e Klein (2011) destacam diferentes aspectos a serem discutidos e observados. O primeiro deles faz relação à argumentação principal realizada pelo MEC, a qual defende que com tal implantação o direito a educação seria assegurado para todas as crianças, em especial, crianças quais não teriam acesso a um ensino privado. O mesmo enfatiza que a inserção da criança não seria tardia em relação às outras com melhores condições financeiras e que teriam a oportunidade de integrar-se ao meio educacional previamente. Com isto buscava-se a igualdade dos direitos e o acesso a estes.

Não obstante, estas mesmas autoras contra argumentam tal colocação tendo como respaldo dados de pesquisas, e demonstram que há desamparo aos gestores bem como professores, discentes e responsáveis legais sobre tais alterações no contexto educacional, que corroboram a um despreparo tanto no manejo por parte dos docentes e responsáveis como de adaptação destas crianças, o que descaracteriza desta forma a proposta do MEC anteriormente citada, de acesso a um ensino de qualidade e de igualdade de direitos.

Elas afirmam em sua pesquisa que:

Os depoimentos mostraram a quase ausência de espaços de discussão para debaterem e opinarem sobre o ensino fundamental de nove anos. Verificou-se, também, que houve pouca orientação aos professores para a implementação dessa política, o que pode levar a uma “pedagogia do fato consumado” que descaracteriza a proposta e compromete a qualidade do ensino oferecida aos alunos de 6 anos. (ARELARO, JACOMINI e KLEIN, 2011, p. 44).

Silva e Cafieiro (2011) apontam em seu trabalho que o governo apresenta como escopo de tais mudanças e alterações a busca pela reversão de escores não suficientes segundo

avaliações aplicadas em alcances nacional e regional, e buscam desta forma um aprimoramento do âmbito pertencente à educação infantil. As autoras afirmam:

Essa medida aumenta o tempo de escolarização com a intenção de pensar a cultura pedagógica da alfabetização no ensino fundamental e reverter resultados negativos das avaliações nacionais e regionais da Educação Básica. Para alcançar esses objetivos, o governo federal tem definido diversas diretrizes para as políticas educacionais do país nesse segmento de ensino e, ao mesmo tempo, colocado em prática decisões e ações para reverter o quadro do fracasso na alfabetização. (SILVA e CAFIEIRO, 2011, p.2).

Elas realizaram uma pesquisa que buscava identificar o desdobramento de três ações governamentais, sendo que uma delas seria justamente o impacto das avaliações de grande escala no contexto da educação. Segundo as autoras, o SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação) assim como a Provinha Brasil, teriam como principal objetivo servir como um instrumento balizador e que oriente e auxilie o docente nas tomadas de decisões em suas propostas de ensino, sobretudo no processo de alfabetização, posto que, a junção destas duas avaliações com porte de grande alcance compõe o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica).

Todavia, em contradição com a proposta derivada do governo, estas avaliações acabam por possuir caráter punitivo aos professores, uma vez que estes são cobrados a alcançarem resultados positivos, o que descaracteriza as respectivas propostas iniciais governamentais sobre a aplicabilidade de tais avaliações. (SILVA e CAFIEIRO, 2011).

Outro tópico de suma importância a se destacar em relação ao ensino fundamental de nove anos faz-se relação aos desdobramentos consequentes no cotidiano escolar. Pela omissão de apoio prático aos docentes, em suma, sobre o planejamento escolar bem como o manejo adequado com estas crianças, um equívoco grave ocorreu a partir desta proposta.

Muitas escolas optaram por manter uma postura de antecipação, ou seja, a criança ao invés de passar por um processo de adaptação neste período de transição, do ensino infantil para o fundamental, acabava sendo submetida à imposição de metas de aprendizagem previstas anteriormente para os sete anos, agora aos seis, podendo, desta forma, corroborar negativamente na construção do processo do aprender, e mais uma vez indo na contramão das propostas governamentais anteriormente explanadas. (SILVA e CAFIEIRO, 2011).

Kramer, Nunes e Corsino (2011, p. 14) enfatizam em sua pesquisa uma preocupação em relação a este tópico, sobretudo, por considerar este momento de transição fator de suma importância e que deve ser olhado cuidadosamente. Estas afirmam:

[...] que sejam delineadas estratégias de transição entre as etapas, cuja omissão se constitui em grave problema. Atuar nas transições pode contribuir para criar nas escolas de educação infantil e ensino fundamental espaços para a prosa do dia a dia,

onde as narrativas tecidas favoreçam os nexos, os sentidos, as mudanças institucionais e pessoais.

De forma complementar as mesmas autoras, expõem a necessidade de apoio aos docentes para que o impacto no repertório de ensino do aprendiz seja positivo e alcance os ideais que justificam tais mudanças, fugindo do padrão de ações e estratégias que são tomadas, porém, sem relevância factual no âmbito educacional.

Para que a atual política do MEC – de inclusão das crianças de 6 anos no ensino fundamental – não seja apenas mais uma, instituindo o mesmo, reiterando o que existe, a proposição aqui encaminhada – para as políticas e para as práticas – é de que a prioridade seja colocada nas crianças e adultos que com elas trabalham. Isso significa garantir condições para que a prática pedagógica se realize como processo de humanização [...]. (KRAMER, NUNES e CORSINO, 2011, p. 14).

Tais aspectos também são notáveis sob uma perspectiva do contexto prático escolar na pesquisa de Arelaro, Jacomini e Klein (2011). Estas destacam sobre o risco iminente de erro no manejo para com essas crianças de seis anos, pois pode haver uma redução da infância, uma vez que, o primeiro ano do ensino fundamental, ao invés de receber estratégias pedagógicas condizentes com a faixa etária destes discentes, acabou por obrigar uma adaptação às antigas regras e normas já existentes, corroborando para a produção do fracasso escolar. Segundo as mesmas:

[...] um alerta acerca da tendência de nossa sociedade e, em certo sentido, das políticas educacionais exigirem de crianças, cuja principal demanda é o brincar, um esforço de adequação à disciplina dos tradicionais métodos da escola de ensino fundamental [...] Nesse contexto, a meta do Movimento Todos pela Educação, de alfabetizar todas as crianças até 8 anos, pode ser entendida, num primeiro momento, como um avanço, mas em outro pode significar uma desconsideração às necessidades, especificidades e singularidades com as quais cada criança se relaciona com o mundo e se apropria da cultura socialmente produzida, principalmente quando disso decorrem propostas de se iniciar mais cedo o processo formal de alfabetização e letramento. (ARELARO, JACOMINI e KLEIN, 2011, p. 48).

Gorni (2007) igualmente aponta a ocorrência desta possível antecipação das metas de aprendizagens em crianças menores e alega o quanto houve um enfoque em estruturas de caráter legal em comparação a uma preocupação fidedigna à promoção de um ensino de qualidade, e prioriza o apoio e instrução necessária aos docentes envolvidos diretamente com esta nova demanda, de forma a torná-los cientes de tal âmbito e suas respectivas consequências.

Esta afirmação se deve a que, embora politicamente corretos, estes argumentos denotam um enfoque mais estrutural e político que pedagógico e, sozinhos, não oferecem base para o ‘enfrentamento’ do problema da ‘qualidade’ da educação ofertada à população nas escolas públicas. Em decorrência, torna-se ainda mais evidente a necessidade de se atentar ao modo pelo qual vai ser viabilizada a materialização desta proposta no sistema educacional, ou seja, no contexto de cada escola. (GORNI, 2007, p. 04)

Com base nestas informações trazidas brevemente neste capítulo, entende-se que o que de fato deve ser priorizado são as ações e suas consequências no ambiente escolar, considerando e respeitando as especificidades presentes em cada um deles. De fato, as propostas a níveis legais devem ocorrer e são de extrema relevância para que advenham avanços no meio educacional, contudo, a real execução deve ser priorizada para que, desta forma, tais propostas possam sair do campo das ideias e do contexto legal e possam ser concretizadas de forma eficiente, favorecendo a população.

Isto posto, entende-se que o ensino fundamental de nove anos não seja diferente. Esta proposta, apesar de muito importante para as crianças bem como para o desenvolvimento da educação infantil contíguo ao ensino fundamental, acaba por demandar diversas outras ações. Estas ações devem ter como escopo subsidiar constantemente os principais envolvidos, sendo estes docentes e discentes respectivamente, pois não se trata de um processo linear, ou seja, a elaboração de documentos que ofereçam suporte é imprescindível, contudo, tal acompanhamento deve ocorrer de modo contínuo, indo ao encontro das necessidades advindas do ambiente real, do cotidiano escolar, em suas minuciosidades.

Este capítulo não tem de modo algum o propósito de condenar ações governamentais, mas sim de explorar suas potencialidades, assim como, seus hiatos e limitações, pois somente após avaliar, refletir, desconstruir e reconstruir tais tópicos é que se tem como produto o aprimoramento destas ações em relação ao oferecimento de um ensino de qualidade a nível nacional.

Encerra-se aqui com a fala de Silva e Cafieiro (2011, p. 229), que resume de modo elementar todos os pontos explanados ao longo deste tema e propõe uma reflexão sobre o contexto da ação de impacto positivo: “Todas as ações governamentais no sentido de mudar o quadro da alfabetização no país só serão significativas se puderem promover impactos positivos na sala de aula.”

2.1 Sobre o Documento

Em 2010, o Governo do Estado de São Paulo elaborou um documento intitulado “Expectativas de Aprendizagem para o Primeiro Ano do Ensino Fundamental de nove anos”, com o intuito de respaldar e oferecer informações pertinentes às mudanças decorrentes do Ensino fundamental de nove anos.

A estrutura do documento está pautada em tópicos. O primeiro faz uma breve explanação sobre o ensino fundamental de nove anos e suas mudanças consequentes. Discute-se, também, de maneira sucinta sobre como o primeiro ano do ensino fundamental de nove

anos deve ser considerado um período de transição e que demanda do corpo profissional envolvido repertório que acolha as especificidades que são comuns a cada faixa etária, uma vez que o processo de ensino-aprendizagem está vinculado estritamente às especificidades de desenvolvimento em cada idade.

O documento expõe que o modelo de ensino e aprendizagem adotado está embasado na concepção da resolução de problemas, ou seja, o aluno utilizando seu repertório (seus conhecimentos) já existente explora conteúdos ainda não aprendidos, possibilitando desta forma uma ampliação constante do processo do aprender a partir daquilo que já se sabe, tendo como mediação perguntas instigantes do/a docente.

Por conseguinte, aponta, também, como a Diretoria de Ensino, bem como todos os funcionários envolvidos diretamente na educação escolar (professores, coordenadores, secretários, merendeiras entre outras funções), podem colaborar para o estabelecimento de um ambiente propiciador da aprendizagem.

Contudo, vale ressaltar que, apesar do documento apresentar o envolvimento de diversos funcionários pertencentes à escola no subtítulo do texto, o mesmo exhibe, sobretudo, ações estritamente voltadas ao professor e a diretores/coordenadores pedagógicos, exibindo, desta forma, uma lacuna no que tange o envolvimento dos demais profissionais (auxiliares de limpeza, cozinheiras, entre outros), que também possuem papel relevante no processo de aprendizagem e desenvolvimento do aluno.

Algumas sugestões em relação à organização do espaço físico, que a princípio rompem ligeiramente com a estrutura mais comum de carteiras enfileiradas, são apontadas, junto à organização das rotinas dos discentes, assim como o estabelecimento de atividades que possuam finalidade e intencionalidade em suas execuções, ou seja, atividades que possuam um objetivo final a ser desenvolvido e por consequência, alcançado.

As disciplinas tomadas como eixos norteadores para a construção do documento são: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais e Sociais, Artes e, por fim, Movimento, jogar e brincar.

Estas mesmas disciplinas são posteriormente apresentadas em forma de tabela, contemplando respectivamente três tópicos de análise: “Expectativas de Aprendizagem”, “Condições didáticas e Atividades” e “Observar se o aluno”.

A tabela tem como objetivo demonstrar quais estratégias o professor pode lançar mão, em relação ao momento da aprendizagem e como pode observar de modo prático a ocorrência ou não das expectativas de aprendizagem de cada disciplina.

Compreende-se que o primeiro tópico (“Expectativas de Aprendizagem”) faz alusão às expectativas de aprendizagem que deverão ser contempladas pelo grupo discente neste ano de escolarização para cada disciplina. A segunda (“Condições didáticas e Atividades”) relaciona-se ao como o ambiente (contexto/ atividades/ ações do docente) pode incitar para que os alunos aprendam as expectativas anunciadas no primeiro tópico. Já na terceira coluna são apontados quais são os comportamentos que podem ser observados no repertório dos alunos, a partir de sua aprendizagem das expectativas, ou seja, o que o professor pode verificar no comportamento do aluno que indique que a aprendizagem de uma determinada expectativa de ensino ocorreu.

Em suma, o documento apresenta uma estrutura bem didática, mostrando ao leitor as mudanças pedagógicas oriundas do Ensino Fundamental de Nove Anos, as especificidades do 1º ano, assim como expõe possíveis estratégias de organização didática e avaliação da aprendizagem das expectativas.

Sua funcionalidade é notável, pois diferente de uma estrutura tradicional e teórica, o documento descreve condições pertencentes ao contexto de sala de aula propriamente dito, o que pode facilitar a compreensão dos docentes em relação ao manejo para com seus respectivos alunos. Sua estrutura está focada no cotidiano do professor, fugindo de um padrão unicamente conceitual e abstrato, mas sim, com finalidades pedagógicas aplicáveis no âmbito prático, respaldando o docente em sua realidade educativa.

Contudo, em decorrência de seu modelo estrutural altamente didático e prático, há a possibilidade de perda de autonomia do docente, uma vez que este possa interpretar e utilizar este documento como orientador principal de suas ações. Com isso, seria necessário, que neste mesmo escrito, constasse ao professor que tais orientações deveriam ter como objetivo o papel auxiliador, contendo sugestões à prática cotidiana pedagógica, porém, enfatizando a liberdade e autonomia do educador em adaptar, aprimorar ou até mesmo alterar tais ações sugeridas, caso suas respectivas estratégias também apresentassem resultados positivos no âmbito da aprendizagem e no alcance, sobretudo, do processo de alfabetização.

3. METODOLOGIA DE COLETA DE DADOS

O presente estudo apresenta como foco metodológico uma das estratégias utilizadas no âmbito científico que possibilita um olhar crítico e minucioso sobre um determinado fenômeno inserido em seu respectivo contexto, viabilizando um conhecimento amplo (considerando o contexto onde este fenômeno ocorre) como também específico (por utilizar um recorte de aprofundamento de análise) por parte dos leitores. Tal estratégia intitula-se estudo de caso e vem ganhando gradativamente mais espaço no contexto educacional. (GOMES, 2008, p. 01).

Nisbett e Watt (1978 *apud* ANDRÉ 1984, p. 51) já ressaltavam a relevância da utilização do estudo de caso voltado para o âmbito da educação, salientando que tal ferramenta viabiliza uma análise sistemática sobre uma instância específica podendo esta se apresentar de variadas formas como um grupo de pessoas, uma instituição escolar entre outras possibilidades.

Com base nestas informações, identifica-se que esta estratégia há muitos anos vem sendo analisada e aprimorada levando em consideração sua factual colaboração ao contexto científico.

Também foram utilizados outros recursos como estratégias complementares para auxiliar a obtenção dos objetivos propostos pelo presente estudo, como observação *in loco*, transcrições em caderno de campo com informações complementares bem como vídeo-filmagem. Tais recursos serão explanados com maiores detalhes a seguir, inseridos em seus respectivos contextos e etapas.

A pesquisa foi realizada em uma escola estadual na cidade de Bauru, situada no interior do Estado de São Paulo, que contemplava o ensino fundamental I. Os alunos participantes desta instituição eram oriundos tanto de bairros próximos como de locais mais afastados, como área rural. Esta teve início no primeiro semestre de 2019, permitindo o contato direto com a entrada das crianças do ensino infantil para o primeiro ano do ensino fundamental tendo em vista o escopo proposto neste estudo.

Uma docente do primeiro ano do ensino fundamental desta instituição foi convidada a participar do estudo. A respectiva professora foi considerada apta por apresentar um trabalho de excelência e índices satisfatórios de aprendizagem dos alunos. Esta seleção ficou a critério da coordenação pedagógica bem como a direção da escola.

Foram analisados os comportamentos desta docente em sala que viabilizavam o processo de ensino-aprendizagem, assim como os comportamentos dos alunos em interação

com esta, tendo como linha de base o documento “Expectativas de aprendizagem para o 1º ano do Ensino Fundamental de nove anos” (BRASIL, 2009). (Anexo 1)

Tal documento descreve as expectativas de aprendizagem, as condições didáticas e atividades que favorecem o alcance destas expectativas, assim como os comportamentos que devem ser observados nos alunos, em diferentes áreas/ disciplinas, como por exemplo, Artes, Matemática e afins, porém, ressalta-se que para a presente pesquisa utilizou-se a disciplina de Língua Portuguesa.

Para a coleta de dados, a pesquisadora observou as aulas da docente selecionada durante o primeiro trimestre de 2019, em uma sala composta por 19 alunos (10 meninas e 9 meninos) registrando seus comportamentos em relação a estes discentes em um caderno de campo organizado com base no documento citado.

Ao mesmo tempo a professora foi acompanhada por meio da utilização de vídeo-filmagem, a fim de garantir o aproveitamento máximo das informações coletadas, considerando que muitas variáveis estarão presentes no contexto de sala de aula, o que pode impossibilitar uma avaliação adequada, dependendo somente de uma observação *in loco*. Utilizou-se, desta forma, tais recursos a fim de averiguar se as observações obtidas *in loco* se confirmam ou não.

Tendo como respaldo o recurso de vídeo-filmagem, a probabilidade de uma análise coerente com o material proposto apresenta-se ainda maior, tendo em vista que todas as anotações realizadas *in loco* poderão ser reavaliadas e/ou complementadas por meio de tal estratégia, viabilizando maior fidedignidade aos dados.

As informações transcritas por meio das observações bem como os dados provenientes dos vídeos foram organizadas em forma de um *checklist* de comportamentos (tabela 1), o qual foi organizado de forma a apresentar as expectativas pertencentes no documento do Estado de São Paulo junto aos comportamentos observados em sala por parte da professora em interação aos alunos (repertório desta docente), possibilitando desta maneira uma comparação entre aspectos teóricos (presentes em tais documentos) e práticos do cotidiano escolar.

Tabela 1- *checklist* de comportamentos

Expectativas de Aprendizagem	Topografia das ações do docente	Frequência das ações	Resposta dos alunos	Frequência da resposta dos alunos	Aprendizagem da expectativa (Sim/Não/Parcialmente).
<i>1. Comunicar-se no cotidiano</i>					
<i>2. Ler ainda que não Convencional-</i>					

<i>mente</i>					
<i>3. Apreciar textos literários</i>					
<i>4. Produzir textos escritos ainda que não saiba escrever convencionalmente</i>					
<i>5. Uso de texto fonte para escrever de próprio punho</i>					

Elaborada pelo autor (2019)

A priori, em relação aos dados, foram tomadas como medidas diretas de análise as informações que constavam no *checklist* (provenientes das observações *in loco* junto à análise dos vídeos).

Ainda por meio deste, analisou-se a correlação dos comportamentos adequados da docente em questão que estavam relacionados ao documento citado e o desenvolvimento de repertório em alunos, favorecendo o processo de ensino-aprendizagem no primeiro ano do ensino fundamental de maneira efetiva e factual.

Todavia, é de suma importância enfatizar que quando questionado sobre a relação da docente com o documento utilizado como linha de base desta análise, a mesma relatou não ter tido contato algum com o mesmo, em específico.

Ressalta-se ainda, a realização de um estudo piloto tendo como objetivo o aprimoramento do *checklist* proposto bem como um treinamento por parte da pesquisadora. Este igualmente ocorreu nesta mesma instituição, respeitando igualmente os padrões éticos.

Os dados coletados a partir da utilização deste instrumento foram expostos pela pesquisadora em dois âmbitos a fim de serem avaliados bem como aprimorados caso necessário. Foram estes respectivamente: Apresentação em formato de pôster no Congresso Brasileiro de Educação (CBE), realizado na UNESP da cidade de Bauru no ano de 2019, e, por conseguinte no exame de qualificação de mestrado da presente pesquisa. (Apêndices A- *Checklist* com viés quantitativo- sintetizado e B- *Checklist* com viés quantitativo- detalhado).

Em consequência desta última, algumas alterações foram realizadas em relação ao instrumento *checklist*. A banca examinadora sugeriu uma alteração pautada à estrutura do instrumento, informando a possibilidade de mudança de um viés quantitativo (embasado na frequência) para um qualitativo (baseado na descrição comportamental em si, uma vez que havia tal possibilidade através das vídeos-filmagens anteriormente coletadas).

Sendo assim, optou-se pelo aprofundamento na descrição dos comportamentos docente e na alteração estrutural do instrumento, com o intuito de aprofundamento da compreensão dos comportamentos de ensino em si.

Para que fosse possível tal análise optou-se pela escolha de uma única expectativa de aprendizagem presente no documento, sendo esta a expectativa 2 (ler ainda que não convencionalmente). Tal escolha se deu através dos dados coletados com *checklist*, o qual apontou esta expectativa como a com maior frequência de ocorrência.

Este novo modelo de instrumento de análise será exposto no próximo capítulo, já com as informações coletadas. (Tabela 3)

Sendo assim, considerando este novo viés, tomou-se como medida direta de análise a tabela com ênfase na descrição da interação dos comportamentos: professor e aluno e como medida indireta, o *checklist*.

Em termos éticos, a pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética da Universidade via plataforma Brasil, atendendo também os requisitos presentes na Resolução do Conselho Nacional de Saúde no Brasil com humanos, com respaldo na Resolução 510/16. (CAAE: 03010318.2.0000.5398). A docente recebeu um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), o qual foi assinado pela mesma.

Os pais também receberam um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), o qual também foi assinado do mesmo modo por eles, caso concordassem com a participação de seus respectivos filhos nesta proposta de pesquisa. Ressalta-se ainda, que os discentes como compõem um público exclusivamente infantil, igualmente receberam o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido, o qual foi adaptado a estes (com desenhos e um breve texto), tornando-os também ciente da presente pesquisa e confirmando suas respectivas participações nesta.

3.1 Sobre a docente participante da Pesquisa

A seguir serão apresentados de forma breve e sucinta alguns dados relacionados à formação da docente participante da pesquisa (que será retratada pelo nome fictício Kátia, respeitando os termos e acordos éticos da pesquisa), a fim de compreendermos um pouco sobre o caminho percorrido por esta até o advento do contato com o primeiro ano do Ensino fundamental pertencente a este trabalho.

Kátia, concluiu sua primeira formação em 1994, no Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério ou também denominado CEFAM, com duração de 4 anos.

Segundo a docente, sua formação no CEFAM foi muito satisfatória, principalmente pelo contato com o estágio prático.

Em 1995 trabalhou como professora eventual no Ensino Fundamental I. Contudo, após este período, ausentou-se do âmbito escolar por questões pessoais (nascimento dos filhos).

No ano de 2012 ingressou no sistema estadual de São Paulo para lecionar e, no mesmo período, também teve experiência como professora auxiliar no mesmo âmbito.

Em 2013 concluiu sua graduação em pedagogia, voltando desta forma às salas de aula como professora titular.

Dos anos de 2012 a 2018 teve experiências como professora, lecionando nos 2º, 3º, 4º e 5º anos do ensino fundamental I, tendo trabalhado em 3 escolas. Em 2015 ingressou na escola onde foi realizada a presente pesquisa.

Somente em 2019, ano em que a pesquisa ocorreu, Kátia lecionou no primeiro ano do Ensino Fundamental I, como professora titular.

Considerando o excelente manejo da docente com os alunos, a pesquisadora indagou sobre como a professora apresentava tantos comportamentos adequados em relação a este público infantil que apresenta demasiadas especificidades que devem ser levadas em consideração no processo de aprendizagem. A educadora relatou que a realização do HTPC (Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo) oferece relevante contribuição, pela possibilidade de diálogo entre os docentes. Explanou, ainda, que busca sempre realizar os cursos complementares que são oferecidos pela Secretaria Estadual de Educação de São Paulo.

Outro fator que, segundo ela, pode ter colaborado no modo como leciona, relaciona-se a um aspecto particular de sua história, sobre ser mãe e avó. A mesma explicou que muito do seu manejo acaba, ainda que de modo não proposital, passando por esta experiência pessoal, o que, segundo ela, traz colaborações para o seu modo de ensinar.

4. ANÁLISE DE DADOS

Os resultados pertencentes à tabela 2 são provenientes da coleta anteriormente explicitada. Nesta estão expostos 3 tópicos de análise: as condições didáticas organizadas pela docente, em sequência, a topografia das ações da mesma (comportamentos passíveis de observação), bem como as medidas de aprendizagem identificadas. A primeira faz-se relação às atividades que foram planejadas pela professora tendo em vista seus objetivos pedagógicos. A segunda caracteriza-se pela descrição das ações da educadora relacionada às atividades por esta desenvolvida para com seus respectivos alunos. Por fim, as medidas de aprendizagem configuram-se como comportamentos que são consequentes da aprendizagem das expectativas previstas para este grupo, ou seja, critérios comportamentais (estabelecidos pelo professor) que demonstram se possivelmente ocorreu a aprendizagem do conteúdo proposto e como isto aparece no repertório comportamental dos discentes.

Para que a análise fosse exposta em um modelo didático a fim de facilitar o processo de interpretação dos dados, optou-se pela organização da tabela da seguinte forma: a expectativa de aprendizagem 2 (Ler ainda que não convencionalmente) sofreu subdivisões, de acordo com a organização proposta pelo documento. O mesmo traz diferentes formas (comportamentos) que poderiam incitar o desenvolvimento desta expectativa. Sendo assim, estes diferentes comportamentos foram categorizados em subdivisões com letras, como exposto a seguir: Expectativa 2A, 2B, 2C, 2D e 2E.

Tabela 2: Subdivisão da expectativa 2

Ler ainda que não convencionalmente Expectativa - 2	2- A Oferecer oportunidades frequentes de contato com diferentes suportes de texto, tornando observáveis as características linguísticas, estruturais e função social.	Identifica parlendas, quadrinhas, adivinhas e outros textos de tradição oral apresentados pelo professor. Ajusta o falado ao escrito a partir dos textos já memorizados, tais como parlendas, quadrinhas e outros do repertório de tradição oral.
	2- B Propor atividades solicitando que a criança diga onde está escrita determinada expressão e/ou palavra em textos conhecidos.	Localiza palavras num texto que sabe de memória, tais como as brincadeiras cantadas, adivinhas, quadrinhas, parlendas e demais textos do repertório da tradição oral.

Ler ainda que não convencionalmente	Efetuar atividades que envolvam a identificação de nomes das crianças da sala e de nomes em diferentes listas, usando práticas sociais tais como chamadas, elaboração de lista de material para festa, etc. 2- C	Localiza um nome específico numa lista de palavras do mesmo campo semântico (nomes, ingredientes de uma receita, peças do jogo, etc.).
	Tornar observável a relação entre imagem e texto, chamando a atenção para os recursos que o ilustrador usou para transmitir ideias. Criar situações em que as crianças possam antecipar os sentidos do conteúdo dos textos olhando as imagens. Manifestar às crianças suas preferências e escolhas em relação às leituras. 2- D	Diferencia publicações tais como jornais, cartazes, folhetos, textos publicitários, etc. Distingue algumas características básicas dos textos informativos e jornalísticos e conhece os diferentes usos e funções desses portadores. Lê legendas ou partes delas a partir das imagens e de outros índices gráficos. Aprecia a leitura e comenta suas preferências.
	Ler para as crianças diferentes tipos de livros e textos, tornando observáveis os procedimentos de leitura para cada tipo de suporte de texto. 2- E	Antecipa significados de um texto escrito a partir das imagens/ilustrações que o acompanham ou marcadores característicos de cada gênero. Identifica legendas e levanta hipóteses sobre seu significado. Diferencia tipos de livros, literários, informativos e demais suportes de texto, e sabe nomeá-los, conhecendo seus usos.

Fonte: Documento Expectativas de Aprendizagem para o primeiro ano do ensino fundamental de nove anos (2009), com a subdivisão de categorias elaborada pela autora. (2020).

Tabela 3: Análise dos comportamentos de ensino

Condições didáticas Organizadas pela professora/ Atividade	Ações da docente	Medidas de Aprendizagem
Expectativa 2-A Explorando a música: o sapo não lava o pé/ Um aluno relatou sobre a música e grande parte da sala demonstrou interesse, por conhecê-la.	A educadora ao identificar interesse da sala sobre esta música, a escreveu na lousa e solicitou que os alunos lessem juntos em voz alta (com o auxílio dela). Após esta etapa, a mesma explorou a troca das vogais na canção, trabalhando as habilidades que havia planejado, porém, a partir de um conteúdo de interesse comum da sala.	Os alunos desenvolveram a atividade com empenho, sobretudo, por fazer parte de um conteúdo que surgiu através de um deles. Estes realizaram a tarefa explorando os sons e troca das vogais como solicitado.
Expectativa 2-B Leitura da Parlenda Suco gelado/ Apesar dos alunos ainda apresentarem a habilidade de leitura em	A professora elaborou um cartaz com esta parlenda, com o intuito de oferecer modelo aos alunos na elaboração da atividade, os quais realizavam	Apesar de possuírem um modelo, os alunos não estavam estritamente sob controle do cartaz, mas sim, da atividade propriamente

processo, a parlenda já conhecida por estes proporcionou a possibilidade de uma leitura parcial.

a tarefa contígua a docente. A mesma solicitou que os alunos circulassem em suas cópias da parlenda a palavra GELADO, explorando os sons da palavra. Após esta, solicitou que circulassem a palavra CABELO, utilizando das mesmas estratégias.

dita, que possuíam em mãos. Os alunos também exploravam os sons, falando muitas vezes as palavras solicitadas em voz alta, para elaborar a atividade, o que de modo algum era punido pela docente.

Atividade explorando a vogal O. / A atividade possuía variados desenhos e os alunos deveriam ligar somente as figuras que iniciavam com a vogal O.

Realizou a leitura das figuras separadamente, indagando aos alunos com qual letra eles achavam que começaria “tal” palavra.

Apesar da atividade ser individual, os alunos junto da docente realizavam-na em grupo, o que proporcionava maior participação de todos. Destaca-se que ao errar, o aluno não era punido, mas sim, compreendia seu erro e era respaldado através da participação e auxílio do grupo.

Parlenda Suco Gelado/ A parlenda utilizada para esta atividade já havia sido explorada pela docente. A atividade consistia em completar as lacunas que estavam na letra desta parlenda.

A docente escreveu a parlenda já com as lacunas de modo intencional, de maneira a solicitar que os discentes identificassem e solestrassem as palavras que estavam faltando na parlenda. Ao notar a troca na posição das letras na elaboração da atividade, a educadora auxiliou na reorganização das sílabas, porém, reforçando a participação da sala e não punindo tais trocas.

Em resposta a atividade solicitada, os alunos identificaram as palavras que estavam faltando e soletraram-nas, contudo, como a habilidade de leitura apresentava-se ainda em desenvolvimento, as palavras eram soletradas por estes em ordens trocadas, todavia, as letras escolhidas estavam corretas.

Explorando a música A Canoa Virou. A atividade apresentava 7 etapas. Seriam estas: Identificar a palavra Canoa, circular esta palavra, e por fim formar a palavra em cima dos pontilhados presentes na tarefa. Após isto as vogais deveriam ser identificadas, bem como a primeira letra da mesma. Na última etapa havia várias vezes a palavra Canoa, porém, em cada uma delas faltava uma letra específica, que deveria ser preenchida

No início da atividade a docente incitou para que os alunos tentassem compreender o que deveria ser feito na atividade, mantendo o foco no enunciado e demais elementos como figuras e afins, com o intuito de estimular a leitura deles.

Os discentes apresentaram-se envolvidos em todo o decorrer da atividade, sobretudo, no início, quando estavam sob controle da descoberta sobre o que deveria ser feito na tarefa, colaborando para todo o processo do trabalho, com ênfase na concentração.

pelo aluno.

Cruzadinha das frutas/ A tarefa possuía um grupo de palavras aleatórias. Dentre estas os alunos deveriam identificar quais eram frutas. Feito isso, estas palavras completariam a cruzadinha presente na atividade.

Neste exercício a docente manteve-se com uma postura que demandava autonomia por parte dos alunos, apenas oferecendo dicas, mas acompanhando toda a elaboração e execução do exercício, de modo a observar os discentes que tinham mais ou menos dificuldades. A ajuda de uns alunos para com os outros não era punida pela docente.

Os discentes comportaram-se com autonomia, mantendo uma postura proativa uns com os outros, auxiliando os colegas na exploração dos sons para a construção da cruzadinha.

Cantiga: Atirei o Pau no Gato./ A atividade apresentava toda a cantiga assim como a palavra GATO, a qual deveria ser circulada pelos alunos. Após isto, os mesmos deveriam passar pelos pontilhados, os quais também formavam esta palavra. Por fim, deveria ser escrito o número de vogais que a mesma possuía.

Como os discentes já haviam realizado uma atividade similar, a professora oferecia auxílio, somente quando solicitado, instigando autonomia para a execução da tarefa.

Por já realizarem, uma atividade com estrutura semelhante, os alunos apresentaram-se autônomos para a realização desta, sem maiores dificuldades.

Atividade com a Cantiga: Coelhoinho da Páscoa. A atividade, de maneira semelhante das anteriores, solicitava que os alunos, identificassem a palavra Páscoa, escrevessem através dos pontilhados e identificassem as vogais.

A professora instigou sobre o que estaria escrito no enunciado, incitando o comportamento de leitura. Quando os alunos relatavam palavras que não estavam no enunciado (por dedução), a mesma indagava sobre qual seria a primeira letra da palavra dita pelo aluno, e em seguida se esta estava condizente com a palavra descrita na atividade, utilizando sempre a exploração dos sons.

Por consequência os alunos observando quando não havia congruência entre o conteúdo falado e a escrita, através da exploração dos sons das sílabas, reiniciavam a tentativa da leitura e interpretação do enunciado, sendo reforçados a continuar as tentativas de leitura.

Completando palavras com as vogais.

Na entrega da atividade a docente identificou que os alunos, já realizavam tentativa de leitura, portanto, manteve-se desta forma sem oferecer dicas, apenas apoiando a iniciativa destes.

A hipótese levantada pela sala estava correta, e todos conseguiram realizar a atividade, por já realizarem atividades análogas.

Caça-Palavras Especial: A tarefa consistia em várias palavras (anteriormente já trabalhadas com os alunos) em meio a várias letras Y e X. Os discentes deveriam identificar onde tais palavras estavam escritas, quais eram estas palavras e posteriormente as circulavam.

A docente mais uma vez estimulou a autonomia dos alunos, auxiliando somente quando solicitado por eles. A mesma permitiu, como em outras atividades, a participação na execução da atividade entre os alunos.

Os discentes auxiliavam uns aos outros na realização do exercício, levantando hipóteses e explorando os sons das letras e sílabas.

Caça- Palavras: Dia das mães. / Atividade com foco na tentativa de leitura. Os alunos tinham como objetivo identificar algumas palavras que estavam escritas separadamente.

Após a identificação das palavras, a professora estimulou para que os alunos lessem as sílabas de modo gradativo, obtendo ao final a leitura de todas as palavras. Seus auxílios foram pontuais e quando necessário.

A sala como um todo apresentou tentativa de leitura, tendo êxito em grande parte das palavras. Entretanto é válido ressaltar que alguns alunos da sala antecipavam a leitura, conseguindo, sem auxílio, ler a palavra de modo completo.

Leitura e Canção/ Os alunos tinham em mãos a canção Alecrim Dourado. Os mesmos deveriam circular todas as vezes que a palavra ALECRIM aparecesse.

Para execução da atividade a docente deixou ao fundo a música alecrim para que os alunos pudessem realizar a leitura (de ajuste) e contíguo a isto circular a palavra solicitada.

Os discentes realizaram a atividade sob controle da música, o que tornou a atividade mais prazerosa para eles. Todos realizaram a tarefa e apresentaram o comportamento de leitura (de ajuste).

Expectativa 2-C

Varal de crachás/ Um varal foi montado na sala de sala contendo crachás com todos os nomes de cada aluno. Os mesmos deveriam um por vez, escolher um e entrega-lo ao colega correspondente ao crachá.

A docente ao perceber a dificuldade de alguns alunos em realizar a atividade, recorria à primeira letra do nome, solicitando que os discentes que começassem com aquela respectiva letra levantassem a mão, reforçando a possibilidade de todos participarem.

Todos os alunos conseguiram realizar a atividade, sobretudo os alunos que demonstraram dificuldade para realizar a atividade, com o auxílio da professora (primeira letra do nome), realizaram a atividade sem a tentativa de esquivar-se de sua resolução.

Montagem de uma lista com os nomes dos alunos em ordem alfabética. (de próprio punho). Havia também uma lista modelo com os nomes de todos os discentes.

Enquanto os alunos elaboravam suas listas (de próprio punho), a educadora incitava que os alunos falassem em voz alta os nomes uns dos outros (explorando os sons). Aproveitando tal exploração, a mesma também estimulou para que os docentes falassem outras palavras com as iniciais dos seus nomes e

Ainda que os discentes fossem incitados a falarem seus nomes em voz alta, toda a sala de manteve atenta na elaboração da atividade. Participação de toda a sala na elaboração, ainda que alguns alunos tivessem mais facilidade em relação a outros para elaborar a lista, todos participaram, seguindo seus ritmos na realização da tarefa.

	nomes dos colegas.	
Recortando e Colando a primeira letra do nome das frutas.	Para auxiliar na execução da atividade, a docente a todo o momento relacionava as letras iniciais de cada fruta aos nomes dos alunos. Explorando desta forma o conteúdo a partir de um assunto em que estes apresentavam domínio.	Em resposta a sala realizou a atividade, contudo, enfatiza-se um momento, no qual a professora estava ajudando um aluno, e outro discente apresentou dificuldade. Em consequência um aluno, verificando que o colega estava com dificuldades se prontificou a ajudá-lo sem a solicitação da professora. O mesmo repetiu várias vezes à palavra (melancia) explorando os sons, como já havia aprendido e relatando a possibilidade da palavra iniciar com a letra M.
Entrega do material EMAI (Educação Matemática nos anos iniciais).	A docente, através da ordem da lista de chamada, solicitava ajuda dos alunos “ajudantes do dia”. Estes entregavam o material EMAI para cada colega. Tal tarefa demandava que os alunos lessem os nomes escritos em cada material para que pudessem entregá-los corretamente.	Os alunos realizavam tal pedido, e demonstravam prontidão e curiosidade para realizá-la. A pedido da professora os alunos que recebiam o material deveriam conferir seus respectivos nomes, garantindo que ambas as partes fossem incitadas ao exercício de leitura.
Lista das brincadeiras preferidas dos pais. A professora elaborou uma lista de brincadeiras tradicionalmente “antigas” para o desenvolver da atividade.	A educadora entregou uma lista a cada aluno e os instigou a leitura das brincadeiras. Cada acerto era elogiado pela mesma e quando o aluno não conseguia realizar a leitura com êxito, a docente recorria à identificação da primeira sílaba, auxiliando na tentativa da leitura.	A sala participou efetivamente, o que de fato demonstra que os alunos não buscavam esquivar-se das atividades solicitadas, pois quando erravam, não eram punidos, e sim auxiliados e incitados a outras tentativas.
Expectativa 2-D Momento da Leitura.	Promove a exploração de interpretação do texto através das imagens. Retoma pontos importantes da história através das imagens, através de indagações, criando uma linha lógica para compreensão do conteúdo.	Através das perguntas pontuais elaboradas pela docente os alunos mantinham sua atenção na leitura, com o intuito de responderem a todas as indagações, o que tinha como consequência concentração dos discentes em sala.

<p>Momento Informativo: Leitura: Texto</p>	<p>Apresentou comportamentos que instigavam a interpretação dos alunos através de perguntas sobre a história propriamente dita, e também explorando as ilustrações presentes no texto.</p>	<p>Em resposta ao comportamento da professora, os alunos, partindo do pressuposto de conseguirem responder as indagações, mantinham-se atentos no decorrer na leitura. Os momentos em que estes conversavam, estava estritamente relacionado à história ou suas vivências que iam ao encontro do conteúdo explanado no momento da leitura.</p>
<p>Expectativa 2- E Leitura de um bilhete/ Na atividade havia um bilhete escrito com algumas informações de um amigo para outro.</p>	<p>Iniciou a leitura com os alunos, de modo pausado, explorando as palavras e seus sons. Após isto, solicitou que os alunos identificassem onde estava escrito a palavra: “Remetente” e logo após a palavra “Destinatário” e que os alunos circulassem estas palavras.</p>	<p>Os alunos com o auxílio da leitura anterior realizada pela docente não tiveram dificuldade em realizar a tarefa. Curiosamente uma aluna apontou a docente que os nomes presentes no bilhete tinham certa semelhança. Eram estes: Rafael e Samuel. Demonstrando também que sua leitura estava atenta para além da interpretação do bilhete.</p>
<p>Buscando informações no sumário de um livro. / A atividade tinha como objetivo instruir os discentes em relação a finalidade do sumário nos livros.</p>	<p>A docente constituiu uma relação de interdisciplinaridade, uma vez que realizou a junção de leitura (na identificação das palavras) com matemática (sobre os números das páginas). Perguntou sobre onde estavam escritas algumas brincadeiras selecionadas por ela e em que página elas estariam.</p>	<p>Por conhecer o vocabulário, a leitura das brincadeiras não foi realizada com dificuldade pelos alunos. O objetivo foi alcançado, uma vez que todos conseguiram identificar as brincadeiras selecionadas e suas respectivas páginas.</p>
<p>Introdução à leitura/ Cada aluno recebeu um livro e teria como escopo “ler” o livro, interpretando as figuras, identificando palavras conhecidas e buscando compreender a história ou alguma parte dela. Após isto, de modo voluntário, alguns contariam aos colegas sobre o que gostou do seu livro.</p>	<p>Nesta atividade a docente possibilitou a exploração dos alunos em relação a seus livros.</p>	<p>Os alunos ofereceram-se de modo voluntário para contar suas histórias, porém alguns alunos que não conseguiram interpretar ou deduzir sobre o conteúdo de seu livro, contaram às palavras que conseguiram ler ou as palavras já conhecidas que estavam presentes no mesmo.</p>

Considerando que a tabela possui variadas exemplificações práticas de manejo da docente, selecionar-se-á, a título de exemplo para a análise e desenvolvimento da discussão, uma atividade de cada subdivisão da expectativa de aprendizagem “Ler ainda que não convencionalmente”.

O primeiro exemplo apresentado na tabela está diretamente relacionado às estratégias de ensino que a docente lança mão. Apesar deste comportamento não ser detalhado no documento, o mesmo teve como consequência o alcance da expectativa proposta. Como já descrito, ao perceber o interesse em comum da sala sobre uma música (O sapo não lava o pé), a educadora tomou como ponto de partida de sua atividade a música proposta pelos discentes, trabalhando com estes o mesmo conteúdo que já seria explorado (sons das vogais e leitura). Os alunos participaram ativamente na elaboração da tarefa, estando sob controle da atividade sem reforçadores arbitrários (como recompensas), ou seja, a atividade partir de um conteúdo que já fazia parte do repertório destes fez com que a própria tarefa tomasse em si o valor reforçador.

Em relação à subdivisão B, selecionou-se para o fim de análise a primeira descrição pertencente a esta categoria. Nesta atividade, duas palavras foram solicitadas para serem circuladas na parlenda denominada “Suco Gelado”, eram estas respectivamente: Gelado e Cabelo. Enfatiza-se que os estudantes possuíam fixado no armário da sala tal parlenda, em uma cartolina, a qual poderia ser utilizada como ferramenta de respaldo pelos mesmos na execução desta atividade. Entretanto, identificou-se que estes não ficaram sob controle do modelo, mas sim centraram-se na resolução da atividade propriamente dita. Destaca-se, ainda, que a professora em questão, incitava a todo o momento para que seus alunos explorassem os sons destas palavras em voz alta. Tal comportamento demonstra uma quebra com um modelo tradicional de ensino, que prioriza “silêncio e organização” da sala, ou seja, alunos que devem resolver suas tarefas de maneira privativa. Junto a isto, identifica-se também o quanto esta estratégia de ensino possibilita ao estudante um contato real e concreto com os sons das letras não somente de forma individual, mas também em grupo.

Já em relação à subdivisão C, destaca-se para esta análise a atividade terceira: recortando e colando a primeira letra do nome das frutas. A atividade, assim como descrito na tabela, consistia em identificar quais eram as frutas presentes bem como recortar e colar a primeira letra dos nomes destas. A princípio, a educadora, com o intuito de facilitar a compreensão e a elaboração da tarefa, relacionava os nomes das frutas com as iniciais dos nomes dos alunos, partindo desta forma, do pressuposto de explorar a aprendizagem a partir de um conteúdo que estes já possuíam domínio (seus nomes).

Ainda mediante o exposto, ressalta-se que nesta mesma atividade, em um dado momento em que a docente estava sanando uma dúvida de um aluno em específico, outro discente apresentou um questionamento em relação a qual seria a primeira letra da palavra “melancia”.

Em resposta, outro aluno que estava próximo a este, sem a solicitação da professora, se prontificou a ajudá-lo, repetindo várias vezes a palavra “melancia” e dizendo pausada e repetidamente a sílaba inicial “me”, a fim de auxiliar o colega na identificação do som e por consequência da letra. Este comportamento emitido pelo aluno foi condizente aos comportamentos emitidos pela docente, em situações análogas, nas quais buscavam a exploração dos sons. Tal fator demonstra o quanto um comportamento de aprendizagem pode ser reproduzido através de um modelo, com respaldo na imitação.

“Caso tenhamos habilidade suficiente, podemos fazer alguma coisa simplesmente por termos visto alguém fazer, o que seria exemplo de aprendizagem por imitação ou modelação” (RODRIGUES, 2007, p. 43).

Salienta-se, também, a autonomia do aluno em auxiliar seu colega de sala, oferecendo-lhe amparo sem que lhe fosse diretamente solicitado. Este fato, afirma mais uma vez a importância da postura da docente que fomenta na elaboração das atividades a participação de todo o grupo e entre o próprio grupo.

Sobre o tópico D, a atividade selecionada foi: momento de leitura: texto informativo. Nesta, a professora ao apresentar o texto informativo, emitia vários questionamentos sobre a leitura, explorando também, junto a isto, as imagens, de modo a incitar que os alunos tentassem deduzir através das gravuras qual seria o próximo assunto a ser lido. Tais comportamentos oportunizaram aos alunos maior envolvimento com a leitura, não estando somente como ouvintes. Desta forma, a participação tinha como consequência a atenção e envolvimento em todo o decorrer da leitura.

Outro aspecto de suma relevância, é que por meio destes comportamentos, outra expectativa de aprendizagem também era contemplada, sendo esta a Expectativa 1 (Expressar-se no cotidiano). A mesma se dava como consequência nos momentos em que os estudantes relatavam sobre assuntos que faziam parte de suas vivências e que estavam relacionados de alguma forma com a leitura. Isto mostra que as expectativas no documento são divididas para fins de compreensão, porém, dentro do cotidiano escolar, as mesmas podem ocorrer concomitantemente.

A última subdivisão da categoria E, faz relação à terceira atividade descrita na tabela, denominada: Introdução à leitura. Cada discente recebeu um livro com temas e estruturas

variadas. A proposta resumia-se na “leitura” destes, ainda que não convencionalmente, observando as palavras, as figuras e os demais dados complementares. Após isto, os alunos deveriam de modo voluntário apresentar para sala resumidamente sobre seu livro.

Destaca-se que, como os discentes estão em fase de desenvolvimento da leitura, a docente ao identificar a dificuldade do aluno em contar a história do livro, questionava ao aluno se no decorrer desta, ele havia visto alguma palavra conhecida, ou se houve a tentativa de leitura de uma nova palavra. Com isto, mais uma vez, os alunos estavam em constante interação, uns para com os outros.

A priori, com embasamento em tais dados observa-se a variabilidade comportamental presente no repertório da docente, uma vez que esta lança mão de múltiplas atividades, as quais são executadas com intencionalidade e objetivos delimitados.

Outro fator de suma relevância faz relação ao manejo adequado da docente contíguo às factuais estratégias didáticas utilizadas, considerando os dados os quais mostram que, em todas as expectativas de aprendizagem, houve uma medida de aprendizagem consequente, ou seja, em todos os momentos em que a educadora emitia um comportamento de ensino, os alunos, em resposta apresentavam um comportamento de aprendizagem relacionado a este primeiro.

Ainda outro aspecto de importância faz-se relação a alguns comportamentos emitidos pela docente que acabam por viabilizar o processo de ensino-aprendizagem, porém, que não estão presentes no documento em questão. Estes comportamentos serão citados a seguir.

A docente utiliza comentários provenientes dos próprios alunos, e os correlaciona ao conteúdo o qual ela estava explanando. Ou seja, o comportamento de participação dos alunos era reforçado por esta, através do aproveitamento do conteúdo já existente no repertório dos discentes.

Tal utilização do conteúdo já existente no repertório do aluno é defendida por Zanotto (2000 *apud* RODRIGUES, 2012, p. 49): “O professor faz isso, primeiramente, identificando qual é o repertório inicial do aluno, ou seja, qual o nível de conhecimento do aluno e quais são suas possibilidades iniciais”. Isso equivale a identificar o “para quem ensinar”.

No momento da leitura, a professora em questão igualmente recorre aos conhecimentos pré-existentes no repertório dos alunos, por meio de questionamentos sobre vocabulários relacionados ao texto da leitura. Contíguo a isto, realiza também perguntas interdisciplinares, trabalhando, por exemplo, números, quantidades, sequências entre outros tópicos. Tais aspectos também estão nítidos na tabela, considerando que há escuta atenta dos mesmos na execução leitura.

Em situações em que os discentes apresentam erros, principalmente na grafia de palavras, a mesma emitiu comportamentos totalmente contrários ao de coerção ou punição para com seus respectivos estudantes. Pode-se citar a título de exemplo, um ocorrido em sala que explicita de maneira clara como ocorre a abordagem da docente em relação ao erro dos alunos.

Uma discente foi convidada a ir até a lousa para escrever uma palavra que fazia parte de um ditado. Ao escrever a palavra no quadro somente a letra “A” estava correta em meio às outras letras que foram colocadas de maneira equivocada. Ao perceber a dificuldade desta aluna, a professora enfatizou e parabenizou a mesma pela letra “A” que estava correta. Para corrigir o erro da discente, a professora incitou para que os demais colegas também a ajudassem a reorganizar as outras letras. Ou seja, nota-se a utilização de estratégias não punitivas e que reforçam os comportamentos adequados provenientes dos alunos (como, por exemplo, a letra “A”) aumentando a probabilidade de emissão destes.

Todavia, é válido acrescentar que a presença de comportamentos não punitivos se estende em todas as atividades. A professora emite variados comportamentos reforçadores (como exposto na tabela), até mesmo em situações em que o aluno apresentou dificuldades e/ou erros na execução da tarefa, a mesma identifica algo que pode ser elogiado/ parabenizado (reforçamento positivo, aumentando a probabilidade de ocorrência), solicitando ajuda dos demais para aprimorar a resposta. Por consequência o aluno não se sente coagido quando erra, viabilizando desta maneira o contato do grupo discente para com as atividades e conteúdos.

Outro fator relevante é que a educadora, ao entregar tarefas, não elucida em um primeiro momento como deve ocorrer a execução da mesma. Esta incita as respostas discentes por meio de perguntas, para que as crianças descubram, segundo a interpretação destas, o que deve ser feito na atividade. Tal comportamento possui em si diversos aspectos benéficos. O primeiro faz relação a despertar curiosidade no aluno, a fim de motivá-lo em um primeiro momento a entender o que deve ser feito, e em um segundo momento, instiga-o a realizar a tarefa, de maneira não aversiva, descaracterizando a conotação de uma atividade obrigatória, e sim como uma brincadeira que envolve a participação efetiva do sujeito envolvido no decorrer de todo o processo de execução. Ainda sobre este comportamento ressalta-se, por consequência, o alcance da expectativa 2, presente no documento (realizar leitura ainda que não convencionalmente), uma vez que as crianças apresentam comportamento de leitura e interpretação de figuras na tentativa de compreender o objetivo da tarefa proposta.

Ou seja, torna-se reforçadora a própria realização da atividade pela possibilidade de explorar e aplicar aquilo que se aprendeu. “O melhor modo de empreender esta alternativa é propiciar ao aluno possibilidades de praticar o que aprendeu em teoria, neste processo o comportamento de aprender se torna reforçador por si mesmo, por prover acesso a outros reforçadores.” (GLIDDEN e GROSS, 2016, p. 406).

Por fim, vale mencionar que, através de todos estes comportamentos adequados de ensino, os alunos apresentaram em todas as atividades analisadas, ainda que de variadas maneiras, comportamentos de autonomia, não somente em suas respectivas tarefas individuais, mas com responsabilidade de grupo. Autonomia para reiniciar a atividade quando não alcançada com total êxito, autonomia para auxiliar colegas para interpretar textos nos momentos de leitura, para deduzir o que será pedido no enunciado de uma lição entre outros.

É importante ensinar o aluno a ser independente na busca de seu próprio conhecimento e, portanto, é legítimo incluir ensino de autonomia como objetivo educacional [...] Porém, se o aluno é ensinado a estudar, a solucionar problemas, a construir os seus próprios reforçadores, ele fatalmente irá se tornar um sujeito autogovernado, auto motivado e, portanto, autônomo. (RODRIGUES, 2007, p. 43).

Isto faz com que alunos passem de uma postura passiva para uma atuante no processo de aprendizagem, construindo saberes junto daquele que leciona.

Tais comportamentos apesar de não estarem presentes no documento, apresentam fidedigna validade e colaboração no processo de ensino-aprendizagem, caracterizando-se como facilitadores para o alcance das expectativas elencadas no mesmo, portanto descrevê-los também corrobora para o alcance do escopo principal desta pesquisa.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A priori, a presente pesquisa, apresentou como ponto de partida para análise o documento intitulado “Expectativas de Aprendizagem para o primeiro ano do Ensino fundamental de nove anos”. Tal documento serviria, a princípio, como uma ferramenta que respaldasse o conteúdo vinculado à análise do objeto de estudo, ou seja, o repertório docente de uma professora de primeiro ano do ensino fundamental.

Assim como anteriormente exposto, o escopo principal desta pesquisa estava pautado em identificar, descrever e analisar quais comportamentos de Ensino de uma docente no primeiro Ano do Ensino Fundamental de nove anos viabilizava o alcance do sucesso escolar e da aprendizagem, tendo como base de análise as expectativas de aprendizagem pertencentes ao documento: “Expectativas de Aprendizagem para o Primeiro Ano do Ensino Fundamental de nove Anos.”.

Contudo, a partir da elaboração da pesquisa, em suma, na execução da observação *in loco*, verificou-se que a postura da docente estava para além do documento, ou seja, muitos dos comportamentos emitidos por esta, não estavam descritos no mesmo, entretanto, tais expectativas não deixavam de ser contempladas.

Com base em tais dados, verificou-se, segundo o *feedback* proveniente da qualificação desde trabalho, que a pesquisa teria potencial para modificar seu método de análise de um olhar quantitativo (com foco principal na frequência dos comportamentos de ensino por parte da docente e de aprendizagem em relação aos alunos) para o qualitativo.

Tal mudança justifica-se pelo fato da docente apresentar um repertório vasto de estratégias de ensino, o que favorecia e oportunizava, por consequência, a ampliação do repertório dos discentes neste período de transição.

Ressalta-se que, através de um viés quantitativo, seria possível expor a aprendizagem tendo como base a frequência dos comportamentos de ensino presente no repertório de aluno, contudo, muito se perderia em relação a conhecer as especificidades do repertório de ensino da educadora.

Com isto, pautar a análise somente com respaldo na frequência, apesar de conseguir exibir a ocorrência da aprendizagem, não contemplaria o real objeto de estudo deste trabalho, ou seja, os comportamentos de ensino emitidos pela professora.

Outro fator também de suma importância faz relação ao fato de Kátia não ter tido algum tipo de contato com este documento, ou seja, entende-se então que os comportamentos de ensino que esta apresentava eram independentes a este escrito. Sendo assim, colocá-lo

como norteador principal da análise estaria incoerente com a realidade da pesquisa. Desta forma tomou-se como foco os comportamentos de ensino e suas descrições à luz do documento, com o intuito de possibilitar a replicação ou aprimoramento destas ações ao contexto educacional por outros profissionais.

Considerando os dados provenientes da análise realizada, entende-se o quanto a conduta do educador está estritamente relacionada ao processo de ensino e aprendizagem. A professora participante apresentava atividades com intencionalidade e objetivos bem delimitados. Toda ação era voltada para que alguma habilidade fosse desenvolvida.

Este fator demonstrou como consequência benefício para ambos, docente e discentes, uma vez que, ao ter seus objetivos claros e delineados, a educadora possuía autonomia em explorar o conteúdo tendo como base o próprio repertório dos alunos. Este fato também demonstra domínio sobre o conteúdo por parte da mesma, o que viabiliza essa capacidade de flexibilidade sem que haja perda do conteúdo a ser trabalhado. Já em relação à contribuição destes comportamentos voltados aos alunos, notou-se que, como consequência direta da organização e disciplina da professora, a forma como era explorado o conteúdo e assimilado por estes, também se apresentava de forma organizada, ou seja, como o meio de explanação estava planejado, a assimilação do conteúdo era também viabilizada através de uma exposição didática e ordenada.

Junto a estes aspectos, ressalta-se a autonomia proveniente pela docente. Com respaldo na autonomia desta profissional no exercício de sua profissão e no desenvolvimento e planejamento de suas atividades, foi possível realizar uma pesquisa que diferente de sua proposta inicial, estava para além do “já estabelecido”, para além de um repertório já esperado e descrito. Sua atuação tomou um espaço de prioridade de análise, possibilitando desta forma uma significativa ampliação do conteúdo esperado.

Através do contato direto com a realidade de uma sala de aula do primeiro ano do Ensino Fundamental, identificou-se que diferentemente de uma estrutura subdividida e segmentada apresentada por escritos e documentos, a realidade do ambiente de ensino, muito se distancia da expectativa apresentada. Diversos estímulos ocorrem de modo simultâneo no ambiente, e as expectativas de ensino não se apresentam de forma oposta a esta, ocorrendo também deste modo, em suas diversas possibilidades e de maneira concomitante. Sendo assim, a autonomia, o olhar atento e detalhado do profissional se tornam imprescindíveis e insubstituíveis por quaisquer outros escritos.

Em relação ao respaldo oferecido pelo governo do Estado de São Paulo, com base na produção de documentos norteadores para as ações docentes, enfatiza-se a necessidade de

continuidade destes trabalhos, contudo, é necessário que seja garantido o acesso dos docentes a estes, considerando que, assim como a professora não havia tido anteriormente contato com o documento, outros profissionais também podem vivenciar da mesma experiência.

Além de garantir o acesso, tem-se também como sugestão, oportunizar um aproveitamento de qualidade por parte destes profissionais, favorecendo a garantia de aplicabilidade do conteúdo preparado a estes à realidade do cotidiano escolar. Tal observação pode ser alterada através de variadas ações como formações continuadas de professores, cursos, reuniões e afins, com o intuito exclusivo de oferecer ao docente todo o embasamento necessário.

Tendo em vista tais dados entende-se que a presente pesquisa contemplou os objetivos propostos e pode colaborar trazendo a exposição à realidade de uma unidade escolar do ensino público, âmbito o qual, apesar do enfrentamento de muitas dificuldades no atual contexto político e social, também demonstra ensino de qualidade e exploração de estratégias de ensino, ainda que com poucos recursos.

Visou-se neste trabalho a busca pela diminuição, ainda que relativamente parcial, da lacuna existente entre aspectos teóricos e práticos em um específico contexto dentre vários do âmbito educacional, considerando que, a partir de uma descrição da rotina escolar, e em específico das interações professor-aluno, torna-se possível a aplicabilidade destas ações por parte dos profissionais envolvidos em seus respectivos ambientes de trabalho, mas também oportuniza o aprimoramento bem como a ampliação destas ações, visando desta forma a identificação das estratégias mais adequadas de ensino.

Observa-se, atualmente, um desdobramento de investigações muitas das vezes em relação ao fracasso escolar, aos entraves pertencentes a este conjunto, as limitações provenientes do mesmo entre outros mais aspectos, todavia, a presente pesquisa visou investigar como ocorre à aprendizagem, em sua especificidade, olhando para cada atividade escolhida com um objetivo e finalidade, descrevendo o que ocorre nesse processo, quais ações docentes são utilizadas, não somente pautadas no “o que fazer”, mas no “como fazer”. E isto só foi possível, por meio do trabalho minucioso de profissionais que visam o aprimoramento constante de suas respectivas ações.

Sendo assim, considera-se que a presente pesquisa se absteve em tomar como ponto de partida o já debatido fracasso escolar, mas buscou expor através do caráter científico, outra realidade também pertencente a este meio, porém não muito explorada, o sucesso escolar no ensino público, tema que merece futuras investigações tendo em vista a descrição e análise de práticas pedagógicas promotoras de desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. Estudo de caso: seu potencial na educação, 1984. Cadernos de Pesquisa, (49) 51-54. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1427>>. Acesso em: outubro, 2018.

ARELARO, Lisete Regina Gomes; JACOMINI, Márcia Aparecida; KLEIN, Sylvie Bonifácio. O ensino fundamental de nove anos e o direito à educação. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 37, n. 1, p. 35-51, abr. 2011. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022011000100003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 22 de julho de 2018.

BARTALO, Linete. **Mensuração de estratégias de estudo e aprendizagem de alunos universitários** : Learning and Study Strategies Inventory (Lassi) adaptação e validação para o Brasil. 2006. 212 f. Tese (Doutorado em Educação)- Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho, Marília, SP. Acesso em: 04 de outubro, 2017.

BOLSONI-SILVA, Alessandra Turini; MARTURANO, Edna Maria. Práticas educativas e problemas de comportamento: uma análise à luz das habilidades sociais. **Estud. psicol.** (Natal), Natal, v. 7, n. 2, p. 227-235, July 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X2002000200004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: setembro, 2019.

BOTOMÉ, Sílvia Paulo. O conceito de comportamento operante como problema. Revista Brasileira de Análise do Comportamento, [S.l.], v. 9, n. 1, mar. 2015. ISSN 2526-6551. Disponível em: <<http://periodicos.ufpa.br/index.php/rebac/article/view/2130/2433>>. Acesso em: julho, 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: julho, 2019.

BRASIL. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. 2ª ed. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2007.

BRASIL. Lei nº 11.274 de 06 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispendo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade.. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111274.htm>. Acesso em: janeiro, 2019.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Dispõe sobre Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L4024.htm>. Acesso em: janeiro, 2019.

BRASIL. Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1981. Dispõe sobre Diretrizes e Bases para o Ensino de 1 e 2 graus, e da outras providencias. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm>. Acesso em: janeiro, 2019.

BRASIL. Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm>. Acesso em: julho, 2019.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: janeiro, 2019.

BRASIL. Plano Nacional de Educação - PNE/ Ministério da Educação / Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/ SASE). Brasília, 2014.

CARMO, V. A. & MARTINS, L. A. P. Charles Darwin, Alfred Russel Wallace e a seleção natural: um estudo comparativo. Filosofia e história da Biologia. São Paulo: MackPesquisa. 1:335-350. 2006. Disponível em: <<https://periodicos.ufpa.br/index.php/revistaamazonia/article/view/2122>>. Acesso em: outubro, 2019.

CARMO, João dos Santos ; RIBEIRO, Maria Julia Ferreira Xavier. (Org.) **Contribuições da análise do comportamento à prática educacional**. 1a ed. Santo André, SP: ESETec Editores Associados, 2012.

CARRARA, Kester. **Introdução à Psicologia da Educação: 6 abordagens**. (Org). São Paulo. Avercamp, 2004.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cad. Pesqui.**, São Paulo , n. 116, p. 245-262, Julho 2002 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742002000200010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: janeiro, 2019.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS, 1948. Disponível em: <<https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Pages/Language.aspx?LangID=por>>. Acesso em: janeiro, 2019.

FONSECA, Ana Paula Araújo. Recursos interpretativos funcionais como subsídio Metodológico na formação continuada de Professores de língua portuguesa das séries iniciais. 2012. Dissertação. (Mestrado em Psicologia). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” Faculdade de Ciências. Bauru.

GLIDDEN, Rosina Forteski; Gross, Ivan. Práticas coercitivas na educação: o que dizem e o que fazem os professores. Unisc, Santa Cruz do Sul , v. 24, n. 1 (2016). Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/4264> >. Acesso em: 04 de outubro de 2017.

GOMES, Alberto Albuquerque. Estudo de caso - planejamento e métodos. Revista Eletrônica do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Departamento de Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia/Unesp Vol 15, N. 16. Presidente Prudente. Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/187/257>>. Acesso em: julho, 2018.

GORNI, Doralice Aparecida Paranzini. Ensino Fundamental de 9 anos: estamos preparados para implantá-lo?. Ensaio: aval.pol.públ.Educ., Rio de Janeiro , v. 15, n. 54, p. 67-80, Mar. 2007 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362007000100005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: janeiro, 2019.

HENKLAIN, Marcelo Henrique Oliveira; CARMO, João dos Santos. Contribuições da análise do comportamento à educação: um convite ao diálogo. **Cad. Pesquisa**, São Paulo , v. 43, n. 149, p. 704-723, Ago. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742013000200016&script=sci_abstract&tlng=pt >. Acesso em: junho, 2019.

HÜBNER, Maria Martha Costa; MARINOTTI, Miriam. **Análise do comportamento para a Educação- Contribuições recentes**. 1ª Edição. Santo André, SP: ESEtec Editores Associados, 2004.

KUBO, Olga Mitsue; BOTOMÉ, Sílvio Paulo. **Ensino-aprendizagem: uma interação entre dois processos comportamentais**. Interação em Psicologia, Curitiba, v. 5, dez. 2001. ISSN 1981-8076. Disponível em: <<http://revistas.ufpr.br/psicologia/article/view/3321>>. Acesso em: 04 de outubro de 2017.

KRAMER, Sonia. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. 2ª ed. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2007. Disponível em:

< <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf>>. Acesso em: Agosto, 2019.

KRAMER, Sonia; NUNES, Maria Fernanda R.; CORSINO, Patrícia. Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental. **Educ. Pesqui.**, São Paulo , v. 37, n. 1, p. 69-85, Apr. 2011 . Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022011000100005&script=sci_abstract&lng=pt>. Acesso em: agosto, 2019.

LEAL, Telma Ferraz ; Albuquerque, Eliana Borges Correia de; de Moraes, Artur Gomes. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. 2ª ed. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2007. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf>>. Acesso em: agosto, 2019.

LOPES, Carlos Eduardo; ABIB, José Antônio Damásio. Teoria da percepção no behaviorismo radical. *Psic.: Teor. e Pesq.*, Brasília , v. 18, n. 2, p. 129-137, Aug. 2002 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722002000200003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: setembro, 2019.

MARINOTTI, Miriam. **Análise do comportamento para a Educação- Contribuições recentes**. 1ª Edição. Santo André, SP: ESEtec Editores Associados, 2004.

MATOS, Maria Amélia. **Análise funcional do comportamento**. *Estud. psicol. (Campinas)*, Campinas , v. 16, n. 3, p. 8-18, Dec. 1999 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X1999000300002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: outubro, 2020.

MOREIRA, Márcio Borges; MEDEIROS, Carlos Augusto. **Princípios Básicos de análise do comportamento**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

NÓBREGA, Fernando; GURGEL, Paulo Roberto Holanda. Inserção da análise do comportamento na educação: o estado do conhecimento de teses e dissertações produzidas entre 2010 e 2015. **Revista entreideias**, Salvador, v. 7, n. 2, p. 7-21, 2018. Disponível em: < <https://portalseer.ufba.br/index.php/entreideias/article/download>>. Acesso em: agosto, 2019.

PATERRA, Marcos Tadeu Garcia; RODRIGUES, Silvestre Coelho. **Atuação do psicopedagogo nos diversos e complexos contextos de dificuldades de aprendizagem nas instituições escolares**. Disponível em: < http://uniesp.edu.br/sites/_biblioteca/revistas/20170509155753.pdf >. Acesso em: 13 de agosto de 2017.

PRETTE, Zilda Aparecida Pereira Del; PRETTE, Almir Del. Habilidades sociais e análise do comportamento: Proximidade histórica e atualidades. **Revista Perspectiva**, São Carlos, vol. 01 n ° 02 pp. 104-115, Ago. 2010. Disponível em: <http://porteiros.r.unipampa.edu.br/portais/cap/files/2013/12/TREINAM-HABLDD-SOCIAIS-104-115_RP_2010_01_02.pdf>. Acesso em: 24 de setembro de 2018.

REGRA, Jaíde A G; **Análise do comportamento para a Educação- Contribuições recentes**. 1ª Edição. Santo André, SP: ESEtec Editores Associados, 2004.

RODRIGUES, Maria Ester; **Contribuições da análise do comportamento à prática educacional**. 1a ed. Santo André, SP: ESEtec Editores Associados, 2012.

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão; VIEIRA, Lívia Maria Fraga. "Agora seu filho entra mais cedo na escola": a criança de seis anos no ensino fundamental de nove anos em Minas Gerais. **Educ. Soc.**, Campinas , v. 27, n. 96, p. 775-796, Outubro. 2006 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302006000300008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: outubro de 2018.

SÃO PAULO, Governo do Estado. **Expectativas de aprendizagem para o 1º ano do Ensino Fundamental de nove anos, 2009**. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v21n3/2175-3539-pee-21-03-397.pdf>>. Acesso em: 28 de maio, 2018.

SAVELI, Esméria de Lourdes. Ensino fundamental de nove anos: bases legais de sua implantação. **Práxis Educativa** (Brasil), vol. 3, núm. 1, janeiro-junho, 2008, p. 67-72 Universidade Estadual de Ponta Grossa, Paraná. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/355/364>>. Acesso em: janeiro, 2019.

SILVA, Ceris Salete Ribas da; CAFIERO, Delaine. **Implicações das políticas educacionais no contexto do ensino fundamental de nove anos**. Educ. rev., Belo Horizonte , v. 27, n. 2, p. 219-248, Agosto, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982011000200011&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: agosto de 2019.

SKINNER, Burrhus Frederic. **Selection by consequences**. Science, 213, 501-504]. Disponível em: <https://discoversocialsciences.com/wp-content/uploads/2019/09/Skinner-selection-by-consequences.pdf>. Acesso em: abril, 2020.

TODOROV, João Cláudio. **O conceito de contingência tríplice na análise do comportamento humano**. Psicol., Teori., Pesqui., Brasília V.1 N.1 p.75-88 Jan.-Abr. 1985. Disponível em: <<https://pdfs.semanticscholar.org/249c/9b6b59983ae3d3b6d30a7e843c2cc016e744.pdf>>. Acesso em: abril, 2020.

VIECILI, Juliane; MEDEIROS, José Gonçalves. A coerção em sala de aula: decorrências de seu uso pelo professor na produção do fracasso escolar. **Interação em Psicologia**, Curitiba, dez. 2002. ISSN 1981-8076. Disponível em: <<http://revistas.ufpr.br/psicologia/article/view/3306>>. Acesso em: 04 de outubro de 2017.

7. ANEXOS

7.1 Anexo 1- Documento: Expectativas de aprendizagem para o 1º ano do Ensino Fundamental de nove anos. (Língua Portuguesa)

Língua Portuguesa

As crianças do 1º ano têm o direito de aprender e desenvolver competências em comunicação oral, em ler e escrever de acordo com suas hipóteses. Para isto é necessário que a escola de Ensino Fundamental promova oportunidades e experiências variadas para que elas desenvolvam com confiança cada vez mais crescente todo o seu potencial na área e possam se expressar com propriedade por meio da linguagem oral e da escrita.

Fonte: RCNEI – MEC Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil

Expectativas de aprendizagem	Condições didáticas e atividades	Observar se o aluno
Comunicar-se no cotidiano	Criar situações em que as crianças possam expressar-se oralmente.	Expressa oralmente seus desejos, sentimentos, ideias e pensamentos.
	Solicitar relatos sobre episódios do cotidiano, ouvindo com atenção, considerando a criança um interlocutor real.	Relata fatos que compõem episódios cotidianos, ainda que com apoio de recursos e/ou do professor.
	Criar situações em que a criança tenha que ouvir os colegas, por exemplo; nas rodas de conversa, atentando para os comportamentos necessários à interlocução.	Escuta atentamente o que os colegas falam em uma roda de conversa, respeitando opiniões, ocupando seu turno de fala adequadamente.
	Ler para crianças notícias interessantes e solicitar comentários pessoais.	Comenta notícias veiculadas em diferentes mídias: rádio, TV, internet, jornais, revistas, etc.
	Ler e ensinar para os alunos parlendas, quadrinhas, adivinhas, etc.	Usa o repertório de textos de tradição oral tais como parlendas, quadrinhas, adivinhas, para brincar e jogar
	Tornar observável para as crianças, as rimas e repetições.	Reconhece e utiliza rimas em suas brincadeiras.
Ler ainda que não convencionalmente	Oferecer oportunidades frequentes de contato com diferentes suportes de texto, tornando observáveis as características linguísticas, estruturais e função social.	Identifica parlendas, quadrinhas, adivinhas e outros textos de tradição oral apresentados pelo professor. Ajusta o falado ao escrito a partir dos textos já memorizados, tais como parlendas, quadrinhas e outros do repertório de tradição oral.
	Propor atividades solicitando que a criança diga onde está escrita determinada expressão e/ou palavra em textos conhecidos.	Localiza palavras num texto que sabe de memória, tais como as brincadeiras cantadas, adivinhas, quadrinhas, parlendas e demais textos do repertório da tradição oral.

Ler ainda que não convencionalmente	Efetuar atividades que envolvam a identificação de nomes das crianças da sala e de nomes em diferentes listas, usando práticas sociais tais como chamadas, elaboração de lista de material para festa, etc.	Localiza um nome específico numa lista de palavras do mesmo campo semântico (nomes, ingredientes de uma receita, peças do jogo, etc.).
	Tornar observável a relação entre imagem e texto, chamando a atenção para os recursos que o ilustrador usou para transmitir ideias. Criar situações em que as crianças possam antecipar os sentidos do conteúdo dos textos olhando as imagens. Manifestar às crianças suas preferências e escolhas em relação às leituras.	Diferencia publicações tais como jornais, cartazes, folhetos, textos publicitários, etc. Distingue algumas características básicas dos textos informativos e jornalísticos e conhece os diferentes usos e funções desses portadores. Lê legendas ou partes delas a partir das imagens e de outros índices gráficos. Aprecia a leitura e comenta suas preferências.
	Ler para as crianças diferentes tipos de livros e textos, tornando observáveis os procedimentos de leitura para cada tipo de suporte de texto.	Antecipa significados de um texto escrito a partir das imagens/ilustrações que o acompanham ou marcadores característicos de cada gênero. Identifica legendas e levanta hipóteses sobre seu significado. Diferencia tipos de livros, literários, informativos e demais suportes de texto, e sabe nomeá-los, conhecendo seus usos.
Apreciar textos literários	Ler narrativas e contos para as crianças, tornando observáveis as linguagens próprias a este tipo de texto explicitando os comportamentos e procedimentos leitores.	Escuta atentamente. Faz comentários sobre a trama, os personagens e cenários. Relembra trechos. Consegue relacionar as ilustrações com trechos da história
	Ler para crianças com regularidade textos narrativos literários.	Consegue recontar uma história que ouviu mantendo uma sequência, recupera trechos da história usando expressões ou termos do texto escrito
	Roda de biblioteca. Produção oral com destino escrito.	Emite comentários pessoais e opinativos sobre o texto lido.
	Solicitar que as crianças recontem após ouvir leituras de contos.	Reconta histórias conhecidas, recuperando algumas características da linguagem do texto lido pelo professor.
Produzir textos escritos ainda que não saiba escrever convencionalmente	Apresenta diferentes gêneros por meio da leitura, tornando-os familiares, apontando diferentes funções e organizações discursivas	Usa conhecimentos sobre as características estruturais das narrativas clássicas ao produzir um texto, ditando ao professor, respeitando as normas da linguagem que se escreve.
	Criar oportunidades de escrita coletiva de bilhetes, cartas e textos instrucionais, tornando observáveis suas características gráficas, estruturais e função social.	Usa conhecimentos sobre as características estruturais dos bilhetes, das cartas, e-mails ao produzir um texto, ditando ao professor.

Produzir textos escritos ainda que não saiba escrever convencionalmente	Criar oportunidades de escrever coletivamente contos, tornando observáveis suas características.	Antecipa significados de um texto escrito.
Uso de texto fonte para escrever de próprio punho	<p>Propor jogos nas quais as crianças precisam achar as letras.</p> <p>Apresentar e disponibilizar o alfabeto em letra bastão (sem enfeites e desenhos), lista de nomes, etc. para apoiar a pesquisa gráfica da criança para escrever de próprio punho.</p> <p>Criar oportunidades diárias para que as crianças escrevam seus nomes.</p> <p>Fazer atividades em que os alunos tenham necessidade de utilizar a ordem alfabética em algumas de suas aplicações sociais, como no uso de agenda telefônica, dicionários, enciclopédias, etc.</p> <p>Criar oportunidades para que os alunos escrevam listas com função social real, ainda que não o façam convencionalmente.</p>	<p>Recita o nome de todas as letras, apontando-as</p> <p>Associa as letras ao próprio nome e aos dos colegas.</p> <p>Recorre a alfabeto exposto na sala, quadro de presença, listas diversas, etc. para escrever em situações de prática social.</p> <p>Escreve o nome próprio e o de seus colegas onde isto se faz necessário.</p> <p>Produz listas em contextos necessários a uma comunicação social: lista de ingredientes para uma receita, títulos de histórias lidas, brincadeiras preferidas, etc.</p> <p>Arrisca-se a escrever segundo suas hipóteses.</p>

8. APÊNDICES

Apêndice A- *Checklist* com viés quantitativo- sintetizado

Expectativas de Aprendizagem	Topografia das ações do docente	Frequência das ações	Resposta dos alunos	Frequência da resposta dos alunos	Aprendizagem da expectativa (Sim/Não/Parcialmente).
<i>1. Comunicar-se no cotidiano</i>	-Incita para que os alunos se expressem, tanto para compreender como para elaborar a atividade.	9	-Os alunos participam e expressam suas ideias oralmente.	12	
	-Realiza leitura de parlendas.	6	-Os alunos utilizam das parlendas para realizarem tarefas que envolvam os vocabulários das mesmas.	6	
<i>2. Ler ainda que não Convencionalmente</i>	-Leitura de uma nova parlenda trazida por um aluno, e relacionando-a ao conteúdo da aula.	1	-Todos conseguiram realizar a atividade, de modo a relacionar tais conteúdos.	1	
	-Realiza atividades que demandam a identificação de letras e palavras conhecidas.	2	-Todos executaram a atividade, identificando a letra ou a palavra solicitada.	2	
	-Proposta de uma brincadeira na qual os discentes utilizavam a escrita dos seus respectivos nomes bem como dos colegas.	1	-Todos participaram e conseguiram executar com êxito a tarefa, de forma autônoma ou com o auxílio dos colegas.	1	
	-A docente incita não somente a	1	- Participação e envolvimento	1	

	interpretação da história lida, mas também a partir das ilustrações das mesmas.		dos alunos em relação a interpretação da história.		
<i>3. Apreciar textos literários</i>	-Leitura de contos.	3	-Escuta atenta e conduta participativa da sala.	3	
<i>5. Uso de texto fonte para escrever de próprio punho</i>	Propostas de atividades que incluem ordem alfabética, reconhecimento de letras e palavras.	6	- Realização das tarefas com êxito e autonomia para buscar auxílio quando necessário no alfabeto exposto em sala.	6	

Apêndice B- Checklist com viés quantitativo- detalhado

Expectativas de Aprendizagem	Topografia das ações do docente	Frequência das ações	Resposta dos alunos	Frequência da resposta dos alunos	Aprendizagem da expectativa (Sim/Não/Parcialmente).
<p><i>1. Comunicar-se no cotidiano</i></p>	<p>A- Em todas as atividades incita para que os alunos se expressem, tanto para compreender como para elaborar a atividade. (aula 1)</p> <p>A- Em todas as atividades incita para que os alunos se expressem, tanto para compreender como para elaborar a atividade. (aula 2)</p> <p>A- Mantém a atenção e participação da sala através de indagações sobre a história.</p> <p>A- Realiza indagações sobre a história ao decorrer da leitura. (aula 6).</p> <p>A- Projeto brincadeiras: nesta aula a docente solicitou que os discentes relatassem sobre nomes e tipos de brincadeiras. (aula 6).</p>		<p>A- Os alunos não demonstram medo ou receio em responder. Participam oralmente. (aula 1)</p> <p>A- participação efetiva da sala. (aula 2)</p> <p>A- Expressam-se oralmente em consequência, participando ativamente na interpretação da história.</p> <p>A- os alunos expressam-se oralmente, e participam ativamente em todo o decorrer da leitura. (aula 6).</p> <p>No momento da leitura 2 alunos relacionaram palavras pertencentes a história a outras palavras de seus repertórios. (aula 6).</p> <p>A- Os alunos expressaram-se sobre as brincadeiras. Não apresentam aversão a expor suas ideias e seus conhecimentos. (aula 6)</p>		

	<p>E- Realizou leitura da parlenda “suco gelado”. (Aula 1)</p> <p>E- Realizou leitura da parlenda “suco gelado” (aula 3)</p> <p>E- Realizou leitura da parlenda “suco gelado” solicitando que os alunos circulassem na mesma, palavras que eram ditadas por ela (aula 6)</p> <p>E- Realizou leitura da parlenda “a galinha do vizinho” solicitando que os alunos circulassem na mesma, palavras que eram ditadas por ela (aula 6)</p>	<p>E- Os alunos utilizam da parlenda para lembrar as letras do alfabeto. (aula 1)</p> <p>E- os alunos utilizam desta parlenda para desenvolver as atividades que necessitam de ordem alfabética. (aula 3)</p> <p>E- Toda a sala executou a atividade, e alguns alunos ia até a lousa demonstrar como um “modelo” quais palavras deveriam ser circuladas. (aula 6)</p> <p>E- Toda a sala executou a atividade, e alguns alunos ia até a lousa demonstrar como um “modelo” quais palavras deveriam ser circuladas. (aula 6)</p>	
<p>2. <i>Ler ainda que não Convencionalmente</i></p>	<p>A- Executou leitura de uma nova parlenda trazida por um aluno. (aula 3)</p> <p>B- Realizou uma atividade onde alunos deveriam identificar palavras com uma determinada letra. (aula 3)</p> <p>B- A docente solicitou que algumas palavras da parlenda trabalhada fossem identificadas e circuladas na atividade. (aula 1)</p>	<p>A- Todos participaram da atividade e compreenderam o conteúdo a partir dela. (aula 3)</p> <p>B- Todos executaram a atividade, identificando a letra solicitada.</p> <p>B- Os discentes utilizavam junto à professora o recurso das primeiras letras e tiveram êxito na identificação</p>	

	<p>B- Parlanda suco gelado: A docente solicitou que algumas palavras da parlanda trabalhada fossem identificadas e circuladas na atividade; Alguns alunos eram selecionados para apontar na parlanda impressa exposta na sala. (aula 6)</p> <p>B- Parlanda A galinha do vizinho: A docente solicitou que algumas palavras da parlanda trabalhada fossem identificadas e circuladas na atividade; Alguns alunos eram selecionados para apontar na parlanda impressa exposta na sala. (aula 6)</p> <p>C- Em uma primeira atividade os alunos eram incitados a escolher um crachá com o nome de um colega e entrega-lo a este. (aula 1)</p> <p>D- A docente incitou durante toda a leitura a interpretação não somente da história escrita como das ilustrações. (aula 2)</p>	<p>destas. (aula 1)</p> <p>B- os discentes realizaram a atividade com êxito, identificando as palavras e realizando a tarefa de modo grupal. (aula 6).</p> <p>B- os discentes realizaram a atividade com êxito, identificando as palavras e realizando a tarefa de modo grupal. (aula 6).</p> <p>C- Todos participaram e conseguiram executar com êxito a tarefa, sozinho ou com o auxílio da sala. (aula 1).</p> <p>D- Participação efetiva da sala, os momentos que eles apresentavam conversas no momento da leitura, ainda estavam falando sobre ela. (aula 2)</p>	
<p>3. <i>Apreciar textos literários</i></p>	<p>A- momento da leitura de história realizado pela docente. (aula 2)</p> <p>A- Leitura parcial do conto Lino. Propõe perguntas ao decorrer da leitura, sobre a história. (aula 4).</p>	<p>A- Escuta atenta e participativa da sala. (aula 2)</p> <p>A- Alunos participam ativamente da leitura, sendo incitados a responder as perguntas e manter a atenção na leitura. (aula 4)</p>	

	A- Leitura do livro: Filhote de fada. Propõe perguntas ao decorrer da leitura, sobre a história. (aula 6).		A- Participação efetiva dos alunos. (6).		
5. <i>Uso de texto fonte para escrever de próprio punho</i>	<p>A- A professora percebendo dificuldade dos alunos na atividade do crachá, os incentivava a recorrer ao alfabeto exposto em sala. (aula 1)</p> <p>A- Em uma segunda atividade os alunos foram incitados a montar uma lista com o nome de todos em ordem alfabética. (aula 1)</p> <p>A- docente solicitou que os alunos completassem o alfabeto, através de atividade lúdica. (aula 2)</p> <p>A- Em uma segunda atividade a docente solicitou que as crianças pintassem as palavras que tinham em comum inicial com E. (aula 2)</p> <p>A- A docente desenvolveu uma atividade, na qual, os alunos deveriam colar as letras do alfabeto que estavam separadas nas figuras correspondentes que iniciassem com as mesmas. (aula 4).</p> <p>A- Neste caso a docente separou a turma em duplas e ofereceu as letras do alfabeto em peças variadas e coloridas a fim de que estes montassem o nome</p>		<p>A- os alunos conseguiam utilizar de tal estratégia e finalizar a tarefa. (aula 1)</p> <p>A- Falaram seus nomes, identificaram suas letras iniciais, bem como o nome dos colegas. (aula 1)</p> <p>A- Os alunos realizaram a atividade utilizando da parlenda. (aula 2)</p> <p>A- Realizaram a atividade sempre utilizando dos sons e associações. (aula 2)</p> <p>A- os discentes desenvolveram a atividade com auxílio da docente, identificando as letras iniciais e trabalhando seus respectivos sons. (aula 4).</p> <p>A- Em resposta, os discentes em duplas realizaram as tarefas e para que corrigissem possíveis trocas e erros a docente</p>		

	dos colegas que eram ditos pela docente. (aula 5)		escreveu os respectivos nomes com o auxílio destes. (aula 5)		
--	---	--	--	--	--

Apêndice C- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido- Professora

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

“JULIO DE MESQUITA FILHO” UNESP-BAURU

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da pesquisa: Repertório de ensino docente no primeiro ano do ensino fundamental: um estudo de caso.

Pesquisadora responsável: Taynara Daniel de Oliveira.

Prezado (a) Senhor (a) Você está sendo convidado para participar de uma pesquisa e para isto é necessário que antes de concordar e assinar este termo, esteja atento e ciente de todas as informações que seguem.

Sua participação será totalmente voluntária e não acarretará despesas ou ganhos monetários.

Você poderá sanar suas dúvidas com a pesquisadora responsável antes de qualquer participação nesta pesquisa, ou também no decorrer desta, caso ocorra.

Você poderá desistir a qualquer momento de sua participação, caso não queira dar continuidade a mesma, sem nenhum tipo de penalidade por isto.

Caso possua interesse em acompanhar a pesquisa, você poderá ter acesso aos resultados desta e seus respectivos desdobramentos.

Somente dados pertinentes à pesquisa serão utilizados, também respeitando as normas de sigilo, visando contribuir para novos conhecimentos científicos.

O sigilo será mantido em todo o decorrer da pesquisa, as vídeo-filmagens obtidas não serão expostas assim como o nome dos (as) participantes.

Objetivo da pesquisa: Mapear, descrever e analisar quais comportamentos de ensino de docentes no primeiro ano do ensino fundamental que viabilizam o alcance das propostas presentes no documento “Expectativas de aprendizagem para o 1º ano do Ensino Fundamental de nove anos”, considerando as especificidades presentes nesta etapa de transição.

Justificativa: O mapeamento de comportamentos adequados de ensino, com respaldo no documento Expectativas de aprendizagem do Estado de São Paulo, se apresenta como algo ainda novo, sem pesquisas precedentes. Poderá igualmente contribuir e oferecer respaldo aos profissionais desta área, oportunizando contribuições que permeiam a correlação entre aspectos teóricos e práticos no âmbito da educação.

Benefícios: A pesquisa contribuirá para a identificação de comportamentos adequados de ensino provenientes de docentes no primeiro ano de ensino fundamental, período o qual carrega em si muitas novas demandas tanto para professores como para alunos.

Procedimentos: Para a coleta de dados, a pesquisadora irá observar suas respectivas aulas (Língua Portuguesa) durante o primeiro trimestre de 2019, registrando seus comportamentos em um caderno de campo organizado com base no documento: Expectativas de aprendizagem para o primeiro ano do ensino fundamental de nove anos. Ao mesmo tempo será utilizado de vídeo-filmagem, a fim de garantir o aproveitamento máximo das informações bem como dados coletados, considerando respeito ao sigilo tanto para você docente como para com o grupo discente.

Riscos: Os riscos considerados são mínimos, uma vez que a pesquisa será realizada *in loco*, onde já ocorrem as aulas. Considera-se a possibilidade de mudança da dinâmica dos alunos em sala, pela presença da pesquisadora.

Assistência: Em caso de dúvida você poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável através dos contatos: Celular (14) 996592422 ou e-mail: taynaraschool@hotmail.com.

Sobre o Comitê de Ética em Pesquisa: O Comitê de Ética em Pesquisa tem como escopo prezar para a realização de pesquisas que estejam dentro dos padrões éticos, respeitando a integridades e dignidade dos sujeitos participantes. Possui em si caráter educativo e consultivo, orientando pesquisadores. Endereço e contato: Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências – UNESP, situado na Avenida Engenheiro Luiz Edmundo Carrijo Coube, 14-01. Bairro: Vargem Limpa, 17033-360 - Bauru, SP. Fone: (14) 3103-9400. E-mail: cepesquisa@fc.unesp.br.

Pesquisadora responsável: Taynara Daniel de Oliveira

Ciente e de acordo com as informações anteriormente explanadas pela pesquisadora. Eu _____, RG: _____, estou de acordo em participar desta pesquisa, assinando este consentimento em duas vias, tomando posse de uma destas.

Participante

Apêndice D- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido- pais

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

“JULIO DE MESQUITA FILHO” UNESP-BAURU

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da pesquisa: Repertório de ensino docente no primeiro ano do ensino fundamental: um estudo de caso.

Pesquisadora responsável: Taynara Daniel de Oliveira.

Prezado (a) Senhor (a) seu filho (a) está sendo convidado para participar de uma pesquisa e para isto é necessário que o Sr./ Sra. antes de concordar e assinar este termo, esteja atento e ciente de todas as informações que seguem.

A participação de seu filho (a) será totalmente voluntária e não acarretará despesas ou ganhos monetários.

Você poderá tirar suas dúvidas com a pesquisadora responsável antes de qualquer participação nesta pesquisa, ou também no decorrer desta, caso ocorra.

Seu filho (a) poderá desistir a qualquer momento de sua respectiva participação, sem nenhum tipo de penalidade por isto.

Caso possua interesse em acompanhar a pesquisa, você poderá ter acesso aos resultados desta e seus respectivos resultados.

Somente dados relativos à pesquisa serão utilizados, também respeitando as normas de sigilo, visando contribuir para novos conhecimentos científicos.

O sigilo será mantido em todo o decorrer da pesquisa, as vídeo-filmagens obtidas não serão expostas assim como o nome dos (as) participantes.

Objetivo da pesquisa: Mapear, descrever e analisar quais comportamentos de ensino de docentes no primeiro ano do ensino fundamental que viabilizam o alcance das propostas presentes no documento “Expectativas de aprendizagem para o 1º ano do Ensino Fundamental de nove anos”, considerando as especificidades presentes nesta etapa de transição.

Justificativa: O mapeamento de comportamentos adequados de ensino, com respaldo no documento Expectativas de aprendizagem do Estado de São Paulo, se apresenta como algo ainda novo, sem pesquisas precedentes. Poderá igualmente contribuir e oferecer respaldo aos profissionais desta área, oportunizando contribuições que permeiam a correlação entre aspectos teóricos e práticos no âmbito da educação.

Benefícios: A pesquisa contribuirá para a identificação de comportamentos adequados de ensino provenientes de docentes no primeiro ano de ensino fundamental, período o qual carrega em si muitas novas demandas tanto para professores como para alunos.

Procedimentos: Para a coleta de dados, a pesquisadora irá observar as aulas (Língua Portuguesa) durante o primeiro trimestre de 2019, registrando os comportamentos de ensino em um caderno de campo organizado com base no documento: Expectativas de aprendizagem para o primeiro ano do ensino fundamental de nove anos. Ao mesmo tempo será utilizado de vídeo-filmagem, a fim de garantir o aproveitamento máximo das informações bem como dados coletados, considerando respeito ao sigilo tanto para o (a) docente como para com o grupo de alunos.

Riscos: Os riscos considerados são mínimos, uma vez que a pesquisa será realizada *in loco*, ou seja, onde já ocorrem as aulas. Considera-se a possibilidade de mudança da dinâmica dos alunos em sala, pela presença da pesquisadora.

Assistência: Em caso de dúvida você poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável através dos contatos: Celular (14) 996592422 ou e-mail: taynaraschool@hotmail.com.

Sobre o Comitê de Ética em Pesquisa: O Comitê de Ética em Pesquisa tem como escopo prezar para a realização de pesquisas que estejam dentro dos padrões éticos, respeitando a integridades e dignidade dos sujeitos participantes. Possui em si caráter educativo e consultivo, orientando pesquisadores. Endereço e contato: Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências – UNESP, situado na Avenida Engenheiro Luiz Edmundo Carrijo Coube, 14-01. Bairro: Vargem Limpa, 17033-360 - Bauru, SP. Fone: (14) 3103-9400. E-mail: cepesquisa@fc.unesp.br.

Pesquisadora responsável: Taynara Daniel de Oliveira

Ciente e de acordo com as informações anteriormente apresentadas pela pesquisadora. Eu _____, RG: _____, estou de acordo com a participação do meu (minha) filho (a) _____ nesta pesquisa, assinando este consentimento em duas vias, tomando posse de uma destas.

Responsável

Apêndice E- Termo de Assentimento Livre e Esclarecido- alunos**TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

OLÁ. VOCÊ ESTÁ SENDO CONVIDADO (A) PARA PARTICIPAR DE UMA PESQUISA. ESTA PESQUISA QUER DESCOBRIR COMO SUA PROFESSORA CONSEGUE ENSINAR A TODOS VOCÊS. EU ESTAREI EM SUA SALA E ASSISTIREI A ALGUMAS AULAS PARA TENTAR DESCOBRIR ESTE SEGREDO. VOCÊ CONCORDA EM PARTICIPAR?

SIM

NÃO

NOME DO (A) PARTICIPANTE

PESQUISADORA RESPONSÁVEL: TAYNARA DANIEL DE OLIVEIRA